

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO**

Flávio Lemenhe

**Pesquisa como estratégia de ensino nos cursos de graduação
em administração:** um estudo com professores de Instituições de
Educação Superior brasileiras

**São Caetano do Sul
2024**

FLÁVIO LEMENHE

Pesquisa como estratégia de ensino nos cursos de graduação em administração: um estudo com professores de Instituições de Educação Superior brasileiras

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Administração.

Área de Concentração: Gestão e Regionalidade

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Coorientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

**São Caetano do Sul
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

LEMENHE, Flávio.

Pesquisa como estratégia de ensino nos cursos de graduação em administração: um estudo exploratório com professores de Instituições de Educação Superior brasileiras / Flávio Lemenhe. – 2024.

000 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro.

Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, São Caetano do Sul, 2024.

1. Desenvolvimento e Regionalidade. 2. Região nordeste do Brasil. 3. Projeto Pedagógico do Curso. 4. Estratégia de ensino-aprendizagem. 5. Prática da pesquisa. I. MIRANDA, Nonato Assis de. II. ROMEIRO, Maria do Carmo. III. Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/USCS).

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestor do Programa de Pós-graduação em Administração

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Tese de doutorado a ser defendida em ____/____/____ pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (orientador – Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro (coorientadora – Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva (Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Prof. Dr. Marco Antonio Pinheiro da Silveira (Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Prof. Dr. Almir Martins Vieira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Prof. Dr. Estéfano Vizconde Veraszto (Universidade Estadual de Campinas)

Aos filhos Gabriel, Pedro (*in memoriam*) e Miguel.

À esposa Crhistiana.

Agradecimentos

Externo meus agradecimentos ao Professor Dr. Nonato Assis de Miranda (orientador, após o ciclo dos *workshops*), à Professora Dra. Maria do Carmo Romeiro (coorientadora, após o ciclo dos *workshops*) e ao Professor Dr. Antonio Carlos Gil (orientador ao longo do ciclo de *workshops*). Em especial ao primeiro. O processo de elaboração desta tese foi extremamente difícil. As orientações e o apoio do Professor Nonato tornaram possível chegar até o momento da defesa.

Agradeço aos professores que compuseram as bancas dos *workshops*, por suas valiosas contribuições. Do *workshop* 1, Professor Dr. Antonio Carlos Gil, Professor Dr. João Batista Pamplona e, Professor Dr. Milton Carlos Farina. Do *workshop* 2, Professor Dr. Antonio Carlos Gil, Professor Dr. Celso Machado Júnior e, Professor Dr. Milton Carlos Farina. Do *workshop* 3, Professor Dr. Antonio Carlos Gil, Professor Dr. Marco Antonio Pinheiro da Silveira e, Professor Dr. Edson Keyso de Miranda Kubo.

Igualmente, agradeço aos professores (e à professora) que compuseram a banca de qualificação, por suas valiosas contribuições: Professor Dr. Nonato Assis de Miranda (orientador), Professora Dra. Maria do Carmo Romeiro (coorientadora), Professor Dr. Eduardo de Camargo Oliva (membro interno), Professor Dr. Marco Antonio Pinheiro da Silveira (membro interno), Professor Dr. Dirceu da Silva (membro externo) e, Professor Dr. Almir Martins Vieira (membro externo).

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da USCS (PPGA/USCS), aqui representados pela Professora Dra. Raquel da Silva Pereira, pelo Professor Dr. Sérgio Feliciano Crispim e pelo Professor Dr. João Batista Pamplona. Professores da disciplina Teoria Organizacional e Regionalidade (TOR), no início do segundo semestre do ano de 2019 (primeira disciplina ofertada), ocasião em que pudemos constatar a competência do corpo docente e o comprometimento deste corpo docente, ao longo do processo de ensino-aprendizagem vivenciado por nós alunos/as do PPGA/USCS.

Estendo o agradecimento (e o reconhecimento pela competência e comprometimento, na gestão do PPGA/USCS) aos/às demais profissionais que

fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Administração da USCS, aqui representados/as pelo Professor Dr. Eduardo de Camargo Oliva (Gestor do PPGA/USCS).

Os/Às amigos/as da turma de doutorado do PPGA/USCS, aqui representados/as pelo amigo Wellington Ferreira de Melo (aluno do PPGA/USCS, representante da turma, um dos principais responsáveis pelo convênio firmado PPGA/USC-CCJS/UFCG, professor do curso de graduação em Administração do CCJS/UFCG, ex-Coordenador do referido curso de graduação e, agora, Doutor em Administração pelo PPGA/USCS.

Aos professores do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – *campus* Sousa), aqui representados pelo Professor Dr. Jardel de Freitas Soares (Diretor do CCJS/UFCG), pelo Professor Dr. Allan Samento Vieira (ex-Vice-diretor do CCJS/UFCG), Professor Dr. Enéas Dantas da Silva Neto (atual Vice-diretor do CCJS/UFCG), Professor Dr. Alexandre Wállace Ramos Pereira (Coordenador do curso de graduação em Administração do CCJS/UFCG), Professor Dr. Wellington Ferreira de Melo (ex-Coordenador do curso de graduação em Administração do CCJS/UFCG) e, Professor Dr. Vorster Queiroga Alves (Coordenador da Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG, à qual o curso de graduação em Administração está vinculado).

Aos amigos de longa data, aqui representados pelos amigos de infância e adolescência: Pedro Guillermo Freitas Silva e, Rafael Sanford Diógenes.

Pelo apoio incondicional, agradeço aos familiares: José Antônio Oliveira Perbelini Lemenhe (Pai), Maria Auxiliadora de Abreu Lima Lemenhe (Mãe), Marina Lemenhe (irmã) e Álvaro Lemenhe (irmão) e seus familiares.

LEMENHE, Flávio. **Pesquisa como estratégia de ensino nos cursos de graduação em administração**: um estudo com professores de Instituições de Educação Superior brasileiras. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP, 2024.

RESUMO

A prática da pesquisa é uma estratégia de ensino-aprendizagem passível de ser adotada por um professor que atua em curso de graduação em Administração. Ensino com pesquisa é uma das denominações para esta estratégia. A presente pesquisa; A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como professores do curso de graduação em Administração utilizam a pesquisa como estratégia de ensino e avaliam a adoção dessa prática para o alcance de objetivos de aprendizagem. Por meio de identificação inicial e de amostragem por bola de neve, 16 professores figuraram no rol de partícipes da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa são professores que ministram (ou ministraram) componentes curriculares em curso de graduação em Administração e adotam (ou adotaram) a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem. A coleta de dados foi feita por meio entrevistas realizadas via Google Meet. A análise dos dados foi feita com base na análise temática. O relato das experiências de quatro professores (área específica mercado e *marketing*) resultou em diferentes formas para a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem (não necessariamente culminando na elaboração de artigo científico): resultados de pesquisas para fundamentar conteúdos objeto de estudo, pesquisas como fontes/referências para a realização de atividades, elaboração de pesquisas não-científicas (pesquisa de mercado, diagnóstico organizacional) e, elaboração de pesquisas científicas (artigo científico, projeto de pesquisa, trabalho de conclusão de curso).

Palavras-chave: desenvolvimento e regionalidade; região nordeste do Brasil; projeto pedagógico do curso; estratégia de ensino-aprendizagem; prática da pesquisa.

LEMENHE, Flávio. **Research as a teaching strategy in undergraduate administration courses**: a study with professors from brazilian higher education institutions. University of São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP, 2024.

ABSTRACT

The practice of research is a teaching-learning strategy that can be adopted by a professor who works on an undergraduate course in Administration. Teaching with research is one of the names for this strategy. The present research; The present research has the general objective of analyzing how professors of the undergraduate Administration course use research as a teaching strategy and evaluate the adoption of this practice to achieve learning objectives. Through initial identification and snowball sampling, 16 teachers appeared on the list of research participants. The research subjects are professors who teach (or have taught) curricular components in an undergraduate Administration course and adopt (or have adopted) the practice of research as a teaching-learning strategy. Data collection was done through interviews carried out via Google Meet. Data analysis was based on thematic analysis. The report of the experiences of four teachers (specific area of market and marketing) resulted in different ways for the adoption of research practice as a teaching-learning strategy (not necessarily culminating in the preparation of a scientific article): research results to support content object of study, research as sources/references for carrying out activities, preparation of non-scientific research (market research, organizational diagnosis) and preparation of scientific research (scientific article, research project, course completion work).

Keywords: development and regionality; northeast region of Brazil; course pedagogical project; teaching-learning strategy; research practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACE	Atividade Curricular de Extensão
AL	Alagoas
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ANPCONT	Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
BA	Bahia
Cadastro e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP-USCS	Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
CFA	Conselho Federal de Administração
CFE	Conselho Federal de Educação
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CINE BRASIL	Classificação Internacional Normalizada da Educação (adaptada para os cursos de graduação e sequenciais de formação específica do Brasil)
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
EAC/FEA/USP	Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo
EAESP/FGV	Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas
EBAP/FGV	Escola Brasileira de Administração Pública, da Fundação Getúlio Vargas
EnANPAD	Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
EnEPQ	Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade

FEA/USP	Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICC/ESOMAR	Câmara Internacional de Comércio / Sociedade Europeia para Pesquisa de Opinião e Mercado
IES	Instituição de Educação Superior
IES A	Instituição de Educação Superior A
IES B	Instituição de Educação Superior B
IES C	Instituição de Educação Superior C
IES D	Instituição de Educação Superior D
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
INEP	Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo
IRaMuTeQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
P10C	Professora 10 vinculada à Instituição C
P11C	Professor 11 vinculado à Instituição C
P12A	Professora 12 vinculada à Instituição A
P13C	Professora 13 vinculada à Instituição C
P14A	Professor 14 vinculado à Instituição A
P15A	Professor 15 vinculado à Instituição A
P16B	Professora 16 vinculada à Instituição B
P1A	Professora 1 vinculada à Instituição A
P2C	Professora 2 vinculada à Instituição C
P3A	Professor 3 vinculado à Instituição A
P4C	Professora 4 vinculada à Instituição C
P5C	Professor 5 vinculado à Instituição C
P6B	Professor 6 vinculado à Instituição B
P7A	Professora 7 vinculada à Instituição A
P8D	Professora 8 vinculada à Instituição D

P9B	Professor 9 vinculado à Instituição B
PB	Paraíba
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
PPT	PowerPoint
R&T	<i>Research & Teaching</i>
RN	Rio Grande do Norte
SE	Sergipe
SemeAd	Seminários em Administração
SIM	Sistema de Informação de Marketing
SIMULAB	Simuladores, jogos de empresas e pesquisa aplicada
SP	São Paulo
SPELL	<i>Scientific Periodicals Electronic Library</i>
ST	Segmento de texto
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGA	Teoria Geral da Administração
TI	Tecnologia da Informação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFDPA	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIVASF	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos do processo da pesquisa em sala de aula	66
Figura 2 - Escala do nexa ensino-pesquisa	75
Figura 3 - Continuum da pesquisa na graduação	75
Figura 4 - Modelo proposto por Healey (2005)	81
Figura 5 - Modelo proposto Wuetherick e Turner (2006)	83
Figura 6 - Modelo proposto por Visser-Wijnveen (2015).....	85
Figura 7 - Protocolo de busca por pesquisas científicas: exemplo de busca, considerando a expressão ensino com pesquisa	149
Figura 8 - Protocolo de busca por pesquisas científicas: exemplo de página eletrônica dos resultados, considerando a expressão ensino com pesquisa ..	149
Figura 9 - Protocolo de busca por pesquisas científicas: exemplo de artigo científico identificado, considerando a expressão ensino com pesquisa	150
Figura 10 - Protocolo de busca por dissertações e teses: exemplo de busca, considerando a expressão ensino com pesquisa	152
Figura 11 - Professores entrevistados e data de cada entrevista (identificação prévia).....	168
Figura 12 - Professores entrevistados e data de cada entrevista (bola de neve)	169
Figura 13 - Professores entrevistados e professores mais indicados (bola de neve).....	174
Figura 14 - Relação corpus, texto e segmentos de texto (software IRaMuTeQ)	179
Figura 15 - Maneiras para elencar os segmentos de texto de cada classe....	183
Figura 16 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IE, categoria administrativa pública federal (estado de Alagoas)	197
Figura 17 - Denominações dos componentes relativos à pesquisa de mercado	239
Figura 18 - Nuvem de palavras com base nas ementas dos componentes curriculares denominados pesquisa de mercado (ou denominação semelhante)	244
Figura 19 - Denominação dos componentes curriculares obrigatórios denominados Administração de Marketing (ou denominação semelhante)	250
Figura 20 - Nuvem de palavras com base nas ementas dos componentes curriculares obrigatórios denominados administração de marketing (ou denominação semelhante)	250
Figura 21 - Modelo proposto por Healey (2005) e as formas para a adoção da prática da pesquisa	265

Figura 22 - Modelo proposto por Healey (2005): quadrante guiado pela pesquisa	273
Figura 23 - Modelo proposto por Healey (2005): quadrante amparado na pesquisa	276
Figura 24 - Modelo proposto por Healey (2005): quadrante baseado em pesquisa	281
Figura 25 - Modelo proposto por Healey (2005): quadrante baseado em pesquisa	297
Figura 26 - Modelo proposto por Healey (2005): quadrante baseado em pesquisa	302
Figura 27 - A oferta do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I, no ano de 2014	306
Figura 28 - Programação das atividades relativas ao componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I, no ano de 2014	308
Figura 29 - Critérios para a composição das notas relativas às atividades do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I, no ano de 2014	308
Figura 30 - Estrutura para uma monografia racional (versão eletrônica) proposta por Sauaia (2009)	310
Figura 31 - Dinâmica do laboratório de gestão	315
Figura 32 - Monografia visual (mapa da monografia)	316
Figura 33 - Laboratório de Gestão Empresarial I: atividades prévias e atividades presenciais.....	321
Figura 34 - Nuvem de palavras do corpus (200 palavras mais frequentes) ...	328
Figura 35 – Análise de similitude do corpus (palavras com frequência igual ou superior a 100) (*) (**)	332
Figura 36 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do corpus (forma horizontal)	335
Figura 37 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do corpus (forma vertical)	336
Figura 38 - Dendrograma de classe do corpus	338
Figura 39 - Nuvem de palavras referente à classe 1 (50 palavras com maiores valores do χ^2 (*) (**))	340
Figura 40 - Análise de similitude da classe 1 (formas ativas com frequência igual ou superior a 20) (*) (**) (***)	342
Figura 41 - Nuvem de palavras referente à classe 2 (50 palavras com maiores valores do χ^2	343
Figura 42 - Análise de similitude da classe 2 (palavras com frequência igual ou superior a 20) (*)	345
Figura 43 - Nuvem de palavras referente à classe 3 (50 palavras com maiores valores do χ^2 (*)	347

Figura 44 - Análise de similitude da classe 3 (palavras com frequência igual ou superior a 20) (*) (**)	349
Figura 45 - Nuvem de palavras referente à classe 4 (50 palavras com maiores valores do χ^2)	351
Figura 46 - Análise de similitude da classe 4 (palavras com frequência igual ou superior a 20) (*)	352

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras (por região do Brasil, por categoria administrativa e por nome do curso).....	47
Tabela 2 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras da região norte do Brasil (por estado, por nome do curso e, por categoria administrativa)	47
Tabela 3 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras da região nordeste do Brasil (por estado, por nome do curso e, por categoria administrativa)	48
Tabela 4 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras da região centro-oeste do Brasil (por estado, por nome do curso e, por categoria administrativa)	48
Tabela 5 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras da região sudeste do Brasil (por estado, por nome do curso e, por categoria administrativa)	49
Tabela 6 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras da região sudeste do Brasil (por estado, por nome do curso e, por categoria administrativa)	50
Tabela 7 - Caracterização da população pesquisada (dados de 2005).....	90
Tabela 8 - Inserção da pesquisa científica (comparativo por IES).....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Multidisciplinaridade de áreas de estudo no curso de graduação em Administração	46
Quadro 2 - Cursos de graduação em Administração ofertados por Universidades Federais (região nordeste do Brasil)	51
Quadro 3 - Cursos de graduação em Administração ofertados por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (região nordeste do Brasil)	52
Quadro 4 - Técnicas de ensino, apresentadas por Nérici (1959)	53
Quadro 5 - Técnicas de ensino, apresentadas por Nérici (1961)	54
Quadro 6 - Métodos de ensino e técnicas de ensino apresentados por Nérici (1967)	54
Quadro 7 - Métodos e técnicas de ensino apresentados por Nérici (1989)	55
Quadro 8 - Métodos de ensino e técnicas de ensino apresentados por Nérici (1993)	56
Quadro 9 - Estratégias de ensino-aprendizagem apresentadas por Gil (1990; 2005)	56
Quadro 10 - Estratégias de ensino-aprendizagem apresentadas por Gil (2020)	57
Quadro 11 - Estratégias de ensinagem apresentadas por Anastasiou e Alves (2015)	57
Quadro 12 - Métodos ou instrumentos de ensino apresentados por Marion e Marion (2006)	58
Quadro 13 - Estratégias de ensino apresentadas por Petrucci e Batiston (2006)	58
Quadro 14 - Modalidades de exposição apresentadas por Gil (2020)	61
Quadro 15 - Princípios da pesquisa em sala de aula	67
Quadro 16 - Diferentes nomenclaturas e denominações cristalizadas	73
Quadro 17 - Pilar aprendizagem	73
Quadro 18 - Pilar ensino	74
Quadro 19 - Continuum da pesquisa na graduação	76
Quadro 20 - Níveis crescentes de realização teórica e prática da pesquisa ...	76
Quadro 21 - Modalidades de ensino-pesquisa	77
Quadro 22 - Objetivos geral e específicos propostos por Silva (2006)	90
Quadro 23 - Perfil dos professores pesquisados	93
Quadro 24 - Construção das competências	93
Quadro 25 - Cotidiano das práticas pedagógicas do professor	94

Quadro 26 - Versão das perguntas elaboradas por Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009)	100
Quadro 27 - Pergunta da pesquisa e objetivo propostos por Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012)	102
Quadro 28 - Questionamentos feitos por Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012)	103
Quadro 29 - Focos gerais para a análise de conteúdo, realizada por Santos (2013)	116
Quadro 30 - Objetivos geral e específicos propostos por Ferreira, Zanim, Brito e Hillen (2017).....	129
Quadro 31 - Questionamentos feitos aos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis da UNESPAR, propostos por Ferreira, Zanim, Brito e Hillen (2017)	130
Quadro 32 - Dissertações e teses identificadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES	153
Quadro 33 - Dissertações e teses identificadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES, com ajuste	155
Quadro 34 - Roteiro de entrevista	158
Quadro 35 - Tempo de duração, por ordem de entrevista	159
Quadro 36 - Datas relativas aos procedimentos para as entrevistas (a partir da pesquisa bibliográfica)	162
Quadro 37 - Datas relativas aos procedimentos para as entrevistas (a partir da pesquisa documental)	164
Quadro 38 - Trecho de fala do pesquisador (transcrição literal versus limpa).....	177
Quadro 39 - Conceitos de corpus, texto e segmentos de texto (software IRaMuTeQ)	178
Quadro 40 - Processos de organização dos segmentos de texto	183
Quadro 41 - Pontuação dos segmentos de texto (ilustração)	185
Quadro 42 - Fases da análise temática	189
Quadro 43 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	194
Quadro 44 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES, categoria administrativa pública federal (estado de Alagoas)	197
Quadro 45 - Componentes curriculares obrigatórios que dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2006)	202
Quadro 46 - Componentes curriculares obrigatórios que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2006)	203
Quadro 47 - Componente curricular obrigatório que propicia ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2006)	205
Quadro 48 - Componentes curriculares obrigatórios que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2006)	206

Quadro 49 - Componentes curriculares optativos que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2006)	207
Quadro 50 - Componente curricular obrigatório que dota o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2022)	214
Quadro 51 - Componentes curriculares obrigatórios que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2022)	216
Quadro 52 - Componente curricular obrigatório que propicia ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2022)	218
Quadro 53 - Componentes curriculares optativos que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2022)	221
Quadro 54 - Segmentação da carga horária total dos componentes curriculares obrigatórios (UFAL – campus Arapiraca)	223
Quadro 55 - Componentes curriculares obrigatórios que dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)	227
Quadro 56 - Componentes curriculares obrigatórios que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)	228
Quadro 57 - Componente curricular obrigatório que propicia ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)	232
Quadro 58 - Componente curricular obrigatório que propicia ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)	232
Quadro 59 - Componente curricular obrigatório que propicia ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)	233
Quadro 60 - Componentes curriculares optativos que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)	234
Quadro 61 - Componentes curriculares obrigatórios que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca): ACE 1 e ACE 2	235
Quadro 62 - Componentes curriculares obrigatórios que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca): ACE 3 e ACE 4	236
Quadro 63 - Componentes curriculares obrigatórios que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca): ACE 5 e ACE 6	238
Quadro 64 - Características dos componentes curriculares relativos à área de Pesquisa de Mercado (1/3)	241
Quadro 65 - Características dos componentes curriculares relativos à área de Pesquisa de Mercado (2/3)	242
Quadro 66 - Características dos componentes curriculares relativos à área de Pesquisa de Mercado (3/3)	243
Quadro 67 - Malhotra (2019): estrutura da obra	246

Quadro 68 - Samara e Barros (2007): estrutura da obra	247
Quadro 69 - Malhotra et al. (2005): estrutura da obra.....	247
Quadro 70 - Mattar, Oliveira e Motta (2014): estrutura da obra	248
Quadro 71 - Expressões contidas nas ementas dos componentes curriculares obrigatórios da área de administração de marketing que remetem à pesquisa de mercado	252
Quadro 72 - Características de componentes curriculares obrigatórios denominados administração de marketing (ou denominação semelhante)	253
Quadro 73 - Componentes curriculares obrigatórios associados ao Trabalho de Conclusão de Curso (UFCG – campus Sousa)	301
Quadro 74 - Pesquisas disponibilizadas (por área funcional e por edição)	312
Quadro 75 - Os pilares do laboratório de gestão e as aprendizagens práticas associadas	313
Quadro 76 - Resumo dos três pilares do Laboratório de Gestão	314
Quadro 77 - Planejamento, entregas e estratégias de ensino-aprendizagem relativos ao componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I, no ano de 2014.....	320
Quadro 78 - As 100 palavras mais frequentes no corpus	329

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	26
1.1 Problema de Pesquisa	28
1.2 Objetivos da pesquisa	34
1.3 Delimitação do estudo.....	35
1.4 Justificativa do trabalho.....	35
1.5 Organização do trabalho	42
1.6 Contribuições da pesquisa	42
2 REVISÃO DA LITERATURA	43
2.1 Os cursos de graduação em Administração no Brasil	43
2.1.1 Algumas considerações iniciais.....	43
2.1.2 Os cursos de graduação em Administração ofertados por IES brasileiras (categoria administrativa pública federal)	46
2.1.2.1 Os cursos de graduação em Administração ofertados por IES brasileiras (categoria administrativa pública federal) atuantes na região nordeste do Brasil	50
2.2 Estratégias de ensino-aprendizagem	52
2.3 Prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.....	63
2.3.1 Conceitos relacionados à pesquisa como estratégia de ensino.....	63
2.3.2 Etapas da pesquisa como estratégia de ensino	65
2.3.3 Prática da pesquisa como estratégia de ensino	67
2.4 Modelos associados à pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem	72
2.4.1 Aspectos introdutórios relacionados ao nexos ensino-pesquisa.....	72
2.4.2 Modelos relacionados ao nexos ensino-pesquisa	77
2.4.2.1 Nexos tangível, intangível e global (Modelo Neumann).....	78
2.4.2.2 O modelo proposto por Healey (2005).....	80
2.4.2.3 O modelo proposto por Wuetherick e Turner (2006).....	82
2.4.2.4 O modelo proposto por Visser-Wijnveen (2015)	84
2.4.2.5 Alguns estudos que tratam do nexos ensino-pesquisa.....	86
2.5 Estudos correlatos à prática da pesquisa como estratégia de ensino- aprendizagem	89
2.5.1 Silva (2006)	89
2.5.2 Slomski, Gomes, Silva e Guimarães (2010)	97
2.5.3 Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009)	98

2.5.4 Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012)	102
2.5.5 Machado, Dias e Klann (2013)	108
2.5.6 Santos (2013).....	115
2.5.7 Conejero (2015)	123
2.5.8 Barros, Silva e Barros (2016)	124
2.5.9 Durante e Pereira (2016).....	126
2.5.10 Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017).....	129
2.5.11 Santos, Leal. Nunes e Silva (2017)	135
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	138
3.1 Tipo de pesquisa.....	138
3.2 Procedimentos de coleta de dados	146
3.2.1 Procedimentos de coleta de dados relativos à pesquisa bibliográfica ...	147
3.2.1.1 Repositório eletrônico de artigos científicos SPELL®	148
3.2.1.2 Anais de eventos científicos brasileiros das áreas de Administração e/ou Ciências Contábeis	151
3.2.1.3 Catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	151
3.2.2 Procedimentos de coleta de dados relativos à pesquisa documental	156
3.2.3 Procedimentos de coleta de dados relativos ao survey de experiência .	156
3.3 Participantes da pesquisa	159
3.4 Tratamento e análise dos dados	175
3.4.1 Exame da literatura	175
3.4.2 Survey de experiência.....	176
3.4.2.1 Análise de todas as 16 entrevistas, utilizando o software IRaMuTeQ.	177
3.4.2.2 Análise de entrevistas da área específica mercado e marketing	190
3.4.3 Análise de exemplos que estimulam a compreensão	191
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	192
4.1 Caracterização do locus da pesquisa.....	192
4.2 Respondentes da pesquisa	193
4.3 Resultados	196
4.3.1 A prática da pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso	196
4.3.1.1 O caso dos cursos de graduação em Administração ofertados por IES atuante no estado de Alagoas.....	197
4.3.1.1.1 Cursos de graduação em Administração ofertados por IES, categoria administrativa pública federal (estado de Alagoas)	197
4.3.1.1.1.1 O curso de graduação em Administração ofertado pela UFAL (campus Maceió) – PPC de 2006.....	198

4.3.1.1.1.2 O curso de graduação em Administração ofertado pela UFAL (<i>campus</i> Maceió) – PPC de 2022.....	208
4.3.1.1.1.3 O curso de graduação em Administração ofertado pela UFAL (<i>campus</i> Arapiraca).....	222
4.3.1.2 A prática da pesquisa nos componentes curriculares da área específica mercado e marketing.	238
4.3.1.2.1 Pesquisa de Mercado (ou denominação semelhante)	239
4.3.1.2.2 Administração de Marketing (ou denominação semelhante)	249
4.3.2 A prática da pesquisa a partir dos relatos de professores com experiências na área específica mercado e marketing	254
4.3.2.1 Estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos para avaliação da aprendizagem discente	255
4.3.2.1.1 Estratégias de ensino-aprendizagem	255
4.3.2.1.2 Instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem discente	262
4.3.2.2 Experiências associadas à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem	265
4.3.2.2.1 Formas para a adoção da prática da pesquisa	267
4.3.2.2.2 Operacionalização para a adoção da prática da pesquisa.....	272
4.3.2.2.2.1 Resultados de pesquisas para fundamentar conteúdos objeto de estudo	272
4.3.2.2.2.2 Pesquisas como fontes/referências para a realização de atividades	275
4.3.2.2.2.3 Elaboração de pesquisas não-científicas	280
4.3.2.2.3.1 A realização de uma pesquisa de mercado	281
4.3.2.2.3.2 A realização de uma consultoria organizacional	293
4.3.2.2.2.4 Elaboração de pesquisa científica	296
4.3.3 Exemplo que estimula a compreensão da adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.....	304
4.3.3.1 O programa do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (no primeiro semestre letivo do ano de 2014).....	305
4.3.3.2 Laboratório de gestão: o livro-texto de autoria de Antonio Carlos Aida Suaia.....	311
4.3.3.3 A dissertação elaborada por Conejero (2015) e a operacionalização da prática da pesquisa no componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (no primeiro semestre letivo do ano de 2014).....	318
4.3.3.4 Considerações adicionais sobre o componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I	326
4.3.4 A prática da pesquisa a partir dos relatos de todos os professores entrevistados (utilização do software IRaMuTeQ)	327

4.3.4.1	Análise do corpus.....	328
4.3.4.1.1	Nuvem de palavras do corpus.....	328
4.3.4.1.2	Análise de similitude do corpus	330
4.3.4.2	Classificação Hierárquica Descendente (CHD)	333
4.3.4.2.1	Dendrogramas	334
4.3.4.2.2	Análise das classes.....	339
4.3.4.2.2.1	Classe 1 – Formação acadêmica dos professores	340
4.3.4.2.2.2	Classe 2 – Prática da pesquisa	343
4.3.4.2.2.3	Classe 3 – Estratégias de ensino-aprendizagem.....	346
4.3.4.2.2.4	Classe 4 – Operacionalização da prática da pesquisa	350
4.3.4.3	Análise dos segmentos de texto relativos à cada classe	353
4.3.4.3.1	Classe 1	353
4.3.4.3.1.1	Instituição de Educação Superior A (IES A)	354
4.3.4.3.1.2	Instituição de Educação Superior B (IES B)	358
4.3.4.3.1.3	Instituição de Educação Superior C (IES C)	359
4.3.4.3.1.4	Instituição de Educação Superior D (IES D)	361
4.3.4.3.2	Classe 2	362
4.3.4.3.2.1	Instituição de Educação Superior A (IES A)	362
4.3.4.3.2.2	Instituição de Educação Superior C (IES C)	366
4.3.4.3.2.3	Instituição de Educação Superior D (IES D)	371
4.3.4.3.3	Classe 3	371
4.3.4.3.3.1	Instituição de Educação Superior A (IES A)	371
4.3.4.3.3.2	Instituição de Educação Superior B (IES B)	376
4.3.4.3.3.3	Instituição de Educação Superior C (IES C)	378
4.3.4.3.4	Classe 4	380
4.3.4.3.4.1	Instituição de Educação Superior A (IES A)	380
4.3.4.3.4.2	Instituição de Educação Superior B (IES B)	384
4.3.4.3.4.3	Instituição de Educação Superior C (IES C)	387
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	391
	REFERÊNCIAS	399

1 INTRODUÇÃO

Seja na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), seja na educação superior (sequencial, de graduação e de pós-graduação), o processo de ensino-aprendizagem pressupõe a utilização de estratégias de ensino-aprendizagem. A depender do nível da educação, de características inerentes ao professor, de características inerentes aos alunos e, do conteúdo objeto de estudo, diferentes estratégias de ensino-aprendizagem podem ser estabelecidas, quando do planejamento feito pelo professor.

Apesar de as estratégias de ensino-aprendizagem que envolvem exposição, como as descritas por Nérici (1967; 1977; 1989; 1993) e por Gil (1990; 2005; 2020), serem as mais utilizadas na educação superior brasileira, conforme Gil (2005), Marion e Marion (2006) e Anastasiou e Alves (2015), há uma variedade de estratégias outras, passíveis de serem utilizadas pelos professores que atuam na educação superior. Nérici (1993), por exemplo, descreve 11 métodos de ensino e sete técnicas de ensino, que podem ser adotadas por professores da educação superior. Anastasiou e Alves (2015), por sua vez, descrevem 20 estratégias de ensinagem. Gil (2020) descreve 21 estratégias de ensino-aprendizagem, segmentando-as em estratégias tradicionais, métodos de ensino ativo e técnicas para facilitar a aprendizagem ativa. Já Marion e Marion (2006) descrevem 13 métodos (ou instrumentos) de ensino relacionados às áreas de Administração e/ou Ciências Contábeis. Sem direcionar especificamente para a educação superior, Nérici (1989) discorre sobre 78 métodos e técnicas de ensino.

Dentre esta variedade de estratégias, há aquelas que versam sobre a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, tais como: ensino com pesquisa (Anastasiou; Alves, 2003; 2015; Masetto, 2003; 2012; Nganga; Miranda, 2019), método de pesquisa e (técnica de) pesquisa (Nérici, 1967) e, método da pesquisa (Nérici, 1993). Há, também, estratégias que seguem lógica semelhante à da pesquisa científica, a exemplo da aprendizagem baseada em problemas (ABP), conforme defendido por (Gil, 2020). Entendimento semelhante tem Nérici (1967, p. 167) ao discorrer sobre o método de ensino denominado 'O Seminário': "(...) o seminário é o organismo universitário onde se aplica no ensino o método próprio das ciências, efetuando a aprendizagem por meio da pesquisa científica." Adicionalmente, ao descrever o método da pesquisa (como método de ensino), Nérici (1993, p. 149)

defende “A pesquisa, de certo modo, presente em todos os métodos de ensino [pelo autor] apresentados (...)” O exposto possibilita vislumbrar a ocorrência de várias práticas da pesquisa, adotadas como estratégias de ensino-aprendizagem, para além da elaboração de uma pesquisa científica (elaboração de um artigo científico), como proposto por Nganga e Miranda (2019).

Além da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, há a discussão relativa ao nexos ensino-pesquisa, que descreve o modo como a pesquisa e o ensino interagem, na educação superior (Schofield, 2018). Com base em Vissen-Wijnveen (2015) e em Schofield (2018), há um conjunto de modelos que tratam sobre a relação entre o ensino e a pesquisa: Neumann (1992), Ramsden e Moses (1992), Griffiths (2004), Healey (2005), Wuetherick e Turner (2006), Trowler e Wareham (2007) e, Vissen-Wijnveen (2015).

O modelo proposto por Healey (2005) é bem conhecido e muito utilizado, conforme (Visser-Wijnveen, 2015). Neste modelo, o nexos ensino-pesquisa é descrito considerando-se duas dimensões. A primeira dimensão envolve o foco em produtos de pesquisa ou, o foco em processos e problemas de pesquisa. Já a segunda dimensão envolve considerar os alunos como partícipes ou, considerar os alunos como público/audiência. Healey (2005) explica que o eixo vertical vai desde atividades focadas nos alunos (com os alunos como participantes) até atividades focadas no professor (com os alunos como audiência/público). Já o eixo horizontal, vai desde a ênfase no conteúdo da pesquisa até a ênfase em processos e problemas de pesquisa. Healey (2005). Estas duas dimensões geram quatro quadrantes que se propõem a explicar o nexos ensino-pesquisa: ensino guiado pela pesquisa, ensino orientado pela pesquisa, ensino amparado pela pesquisa e, ensino baseado em pesquisa. Neste último quadrante, os alunos aprendem como pesquisadores, por meio do desenvolvimento de atividades baseadas em pesquisa. (Healey, 2005; Fasli, 2007; Visser-Wijnveen, 2015).

As estratégias de ensino-aprendizagem (com ênfase nas estratégias relacionadas à prática da pesquisa), bem como os modelos relativos ao nexos ensino-pesquisa (com ênfase no modelo proposto por Healey (2005), fundamentam a presente pesquisa.

1.1 Problema de Pesquisa

O estudo ora realizado tem como tema a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, adotada por professores que ministram (ou ministraram) componentes curriculares em cursos de graduação em Administração ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras.

Levantamento bibliográfico realizado no repositório eletrônico de artigos científicos SPELL® (*Scientific Periodicals Electronic Library*), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, em anais eletrônicos de eventos científicos brasileiros das áreas de Administração e/ou Contabilidade, a saber: EnANPAD (Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD), EnEPQ (Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, da ANPAD), SemeAd (Seminários em Administração, da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo – FEA/USP), USP *International Conference on Accounting* (do Departamento de Contabilidade e Atuária da EAC/FEA/USP) e, Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT), possibilitou identificar conjunto de estudos relacionados à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem e que tratam da realidade da educação superior brasileira em Administração e/ou em área correlata.

No que se refere aos estudos publicados nos anais eletrônicos de eventos científicos brasileiros das áreas de Administração e/ou Contabilidade, quatro trabalhos foram identificados: Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009), Tudda e Feldman (2013), Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012) e, Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017).

Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009, p. 1) elaboraram trabalho que “(...) analisou o ensino da disciplina de Teoria Geral da Administração (TGA), que faz parte do currículo acadêmico do curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Ceará (UFC).” O objetivo do trabalho foi “(...) identificar a relevância do Projeto Teórico-Prático da disciplina de TGA na formação acadêmica dos alunos do curso de Administração (...).” (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009, p. 2).

O Projeto Teórico-Prático é uma das atividades de avaliação discente utilizadas na disciplina Teoria Geral da Administração, ofertada no primeiro semestre do curso. A disciplina, em geral, possui um enfoque teórico, no entanto, a adoção do Projeto Teórico-Prático possibilita “(...) fazer um paralelo entre a teoria e a prática, através da análise da dinâmica organizacional de uma empresa.” (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009, p. 1). A operacionalização do Projeto Teórico-Prático envolve a entrega de duas versões finais de um trabalho escrito (em formato de monografia e em formato de artigo científico), bem como a apresentação de aspectos do trabalho escrito, que é estruturado em sete partes (introdução, referencial teórico, apresentação e análise de dados, conclusão, referências, apêndices e, anexos). O Projeto Teórico-Prático é desenvolvido em equipe, tendo cada equipe uma empresa como objeto de estudo. (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009). O trabalho elaborado por Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009) teve como sujeitos da pesquisa discentes do turno diurno, do curso de graduação em Administração da Universidade Federal do Ceará (UFC). Um total de 115 discentes compuseram a amostra por conveniência.

Tudda e Feldman (2013, p. 1) elaboraram trabalho (resumo expandido) que objetivou “(...) ampliar a reflexão acerca da pesquisa na graduação, especialmente a relevância dessa prática na formação dos alunos do curso de graduação em administração.” A identificação deste trabalho levou à busca por trabalho completo, resultando na identificação da pesquisa realizada por Tudda (2011): tese de doutorado em Educação.

O trabalho elaborado por Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012, p. 2) teve como problema de pesquisa: “Os graduandos em Ciências Contábeis (das Universidades Federais do Sul do Brasil) encontram-se inseridos na prática da pesquisa científica?” O estudo realizado objetivou “Analisar a inserção dos graduandos em Ciências Contábeis das Universidades Federais do Sul do Brasil na prática da pesquisa científica no que diz respeito à leitura, à elaboração e à publicação de artigos científicos.” (Ensslin, Krüger e Valmorbida, 2012, p. 2).

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos regularmente matriculados em cursos de graduação em Ciências Contábeis ofertados pelas seis universidades públicas federais atuantes na região sul do Brasil:

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade

Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). (Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012, p. 7).

Já a pesquisa realizada por Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017, p. 2), teve como objetivo “(...) compreender como professores da graduação em Ciências Contábeis [da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)] incorporam e articulam a pesquisa em processos de ensino e aprendizagem.” De forma específica, as seguintes linhas de análise foram consideradas:

(i) como os investigados entendem a pesquisa e sua relação/integração no processo de ensino e aprendizagem de graduação; (ii) se a pesquisa faz parte do hábito profissional docente como forma de preparação pessoal dos professores em tarefas relacionadas ao ensino; e (iii) se e como os investigados promovem a incorporação da pesquisa em suas atividades de ensino e aprendizagem, com foco no aluno. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 2).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Campo Mourão, sendo seis professores efetivos e 7 professores temporários. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017).

A coleta de dados se deu por meio de análise documental e por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise documental teve como fonte os currículos dos professores pesquisados disponíveis na Plataforma Lattes, com “(...) o objetivo [de] identificar aqueles [professores] cuja pesquisa profissional se mostra presente em suas trajetórias docentes.” (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 10).

Com relação aos artigos científicos constantes no SPELL® foram identificados quatro estudos: Slomski, Gomes, Silva e Guimarães (2010), Barros, Silva e Barros (2016), Durante e Pereira (2016) e, Santos, Leal, Nunes e Silva (2017).

Slomski, Gomes, Silva e Guimarães (2010, p. 163) realizaram estudo com a finalidade de

aprofundar as discussões e ressaltar o debate em torno das mudanças curriculares e da qualidade do ensino na universidade, procurando identificar e apontar o modelo e a prática curriculares capazes de orientar o trabalho educativo na área Contábil com vistas a possibilitar aprendizagens significativas no contexto da sala de aula e, desse modo atender às reais necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas.

A pesquisa realizada por Barros, Silva e Barros (2016, p 70) teve como objetivo “(...) investigar as contribuições do ensino com pesquisa para a cientificidade secretarial”. O estudo foi estruturado em duas fases: a) observação participante (nos componentes curriculares Dinâmica Gerencial, Comportamento Organizacional e,

Estágio Supervisionado) e, b) narrativas escritas (discentes matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado). Todos os componentes curriculares considerados na pesquisa, pertencentes à matriz curricular do curso de graduação em Secretariado Executivo, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O estudo realizado por Durante e Pereira (2016) objetivou analisar o papel que a disciplina Metodologia do Trabalho Científico representa na percepção que os discentes têm sobre a pesquisa científica. Os sujeitos da pesquisa foram discentes do curso de graduação em Secretariado Executivo, da Universidade Federal do Ceará (UFC), matriculados na disciplina.

Por sua vez, a pesquisa realizada por Santos, Leal, Nunes e Silva (2017, p. 142) objetivou identificar fatores benéficos ou limitadores, na percepção dos discentes de graduação em Ciências Contábeis, “(...) em relação ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio do Trabalho de Conclusão de Curso [TCC].” Por meio de um questionário estruturado, foram coletadas as percepções dos discentes de um curso de graduação em Ciências Contábeis ofertado por “(...) uma instituição pública de ensino superior localizada no Triângulo Mineiro, que concluíram o curso do primeiro semestre de 2011 ao segundo semestre de 2013 e defenderam o TCC.” (Santos; Leal; Nunes; Silva, 2017, p. 145).

Já no que se refere às dissertações e às teses, foram identificadas três dissertações relacionadas ao objeto de estudo da presente pesquisa: Silva (2006), Santos (2013) e Conejero (2015).

Silva (2006, p. 5) realizou pesquisa que teve, à época, o seguinte problema de pesquisa: “Quais fatores influenciaram na construção das competências e como se efetiva a prática pedagógica do professor de Contabilidade que tem êxito na sua comunidade escolar?” O estudo objetivou, de forma geral, “(...) conhecer as variáveis que afetaram na construção das competências e as práticas pedagógicas de professores de Contabilidade que possuem êxito em sala de aula nos cursos de graduação.” (Silva, 2006, p. 6). Um dos objetivos específicos listados pelo autor, quando da realização da pesquisa, foi “(...) e) Conhecer as diferentes práticas pedagógicas de professores do curso de graduação de Ciências Contábeis considerados competentes.” (Silva, 2006, p. 6). O estudo teve como sujeitos da pesquisa seis professores que ministravam componentes curriculares, exclusivamente da área Contábil, em cursos de graduação em Ciências Contábeis

ofertados por cinco Instituições de Educação Superior (IES) instaladas no Estado do Paraná.

Santos (2013, p. 20), por sua vez, realizou pesquisa que teve, à época, o seguinte problema de pesquisa: “De que modo a pesquisa está presente na formação e na atuação pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo?” Associado a este problema de pesquisa, o estudo realizado por Santos (2013, p. 76) objetivou, de forma geral, “(...) investigar de que modo a pesquisa está presente na formação e na prática pedagógica de professores-pesquisadores que atuam em curso de Ciências Contábeis [ofertado por IES atuante na cidade de São Paulo].” De forma específica, a autora objetivou, em sua pesquisa:

1. Identificar e analisar como o docente investigado concebe a pesquisa na universidade;
2. Identificar e destacar o modo como a pesquisa está presente no seu processo de formação docente;
3. Identificar, analisar e descrever de que modo a pesquisa se faz presente na prática pedagógica do professor investigado;
4. Destacar limitações e avanços da prática de ensino com pesquisa do professor-pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis no contexto universitário. (Santos, 2013, p. 21).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores que atuam em Instituições de Educação Superior (IES) instaladas na cidade de São Paulo, “(...) que oferecem curso de graduação em Ciências Contábeis e pós-graduação *stricto sensu*, nas quais os sujeitos investigados atuam.” (Santos, 2013, p. 77). Além das entrevistas, houve coleta de dados por meio de pesquisa documental: os documentos analisados foram os planos de ensino das componentes curriculares ministrados pelos professores pesquisados (Teoria da Contabilidade; Contabilidade de Custos e; Perícia Contábil e Arbitragem). (Santos, 2013).

Por fim, Conejero (2015, p. 24) realizou pesquisa que objetivou, de forma geral, “(...) examinar de que forma as atividades da disciplina de Laboratório de Gestão [Empresarial I], na FEA/USP/SP [Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, da Universidade de São Paulo], que integrou pesquisa ao jogo de empresas, têm propiciado aos estudantes uma aprendizagem científica.”

De forma específica, a pesquisa realizada por Conejero (2015, p. 25) teve os seguintes objetivos:

- a) Identificar, descrever e examinar, detalhadamente, as atividades da disciplina EAD- 672 - Laboratório de Gestão Empresarial I da FEA/USP/SP: análise documental do cronograma e do planejamento das atividades da disciplina, identificando as múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem que

mobilizaram os estudantes de graduação em Administração para a prática dos diferentes níveis de complexidade do pensamento científico;

b) Elencar os indícios (aspectos subjetivos) e as evidências (aspectos objetivos) da prática do pensamento científico na disciplina EAD-672 - Laboratório de Gestão Empresarial I da FEA/USP/SP, que utiliza jogo de empresas com pesquisa aplicada: análise documental dos materiais produzidos pelos estudantes de graduação em Administração, no andamento do primeiro semestre letivo de 2014.

A coleta de dados deu-se por observação participante e por pesquisa documental, relativas ao componente curricular (duas turmas ofertadas no primeiro semestre letivo de 2014, totalizando 110 discentes matriculados).

O levantamento bibliográfico realizado possibilitou constatar que há estudos que versam sobre a prática da pesquisa em cursos de graduação em Secretariado Executivo (Barros; Silva; Barros, 2016; Durante; Pereira, 2016), Ciências Contábeis (Silva, 2006; Santos, 2013; Slomski; Gomes; Silva; Guimarães, 2010; Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012; Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017; Santos; Leal; Nunes; Silva, 2017) e Administração (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009; Machado; Dias; Klann, 2009; Conejero, 2015). Além do estudo elaborado por Tudda e Feldman (2013), que possibilitou identificar tese de doutorado, na área de Educação, que versa sobre pesquisa na graduação em Administração (Tudda, 2011).

Os cursos de graduação nos quais a pesquisa foi realizada são ofertados por IES atuantes em estados da região nordeste (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009; Barros; Silva; Barros, 2016; Durante; Pereira, 2016), da região sudeste (Santos, 2013; Conejero, 2015; Santos; Leal; Nunes; Silva, 2017) e, da região sul do Brasil (Silva; 2006; Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012; Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017).

Em cinco estudos, os sujeitos da pesquisa foram os alunos de graduação: Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009), Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012), Barros, Silva e Barros (2016), Durante e Pereira (2016) e, Santos, Leal, Nunes e Silva (2017). Em três estudos, os sujeitos da pesquisa foram professores atuantes em cursos de graduação: Silva (2006), Santos (2013) e, Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017). Adicionalmente, três estudos utilizaram-se da pesquisa documental: Santos (2013), Conejero (2015) e, Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017). Os estudos realizados por Conejero (2015) e por Barros, Silva e Barros (2016) utilizaram-se da observação participante.

No caso específico do curso de graduação em Administração, dois estudos foram identificados: um artigo científico publicado nos anais eletrônicos de evento

científico brasileiro (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009) e uma dissertação defendida em Programa de Pós-Graduação em Administração (Conejero, 2015). Com base nestes dois estudos, percebe-se a ocorrência de professores que ministram (ou ministraram) componentes curriculares em cursos de graduação em Administração, ofertados por IES brasileiras, e que adotam (ou adotaram) a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009), no entanto, elaboraram estudo com base na percepção dos discentes do curso de graduação em Administração (coletada por meio da aplicação de questionário) acerca de Projeto Teórico-Prático adotado no componente curricular Teoria Geral da Administração. Já Conejero (2015) realizou pesquisa por meio da observação pessoal e da análise documental. Em ambos os casos, as experiências dos professores não foram, diretamente, investigadas.

Do exposto, o presente estudo tem como problema de pesquisa: **Como professores do curso de graduação em Administração utilizam a pesquisa como estratégia de ensino e avaliam a adoção dessa prática para o alcance de objetivos de aprendizagem?**

1.2 Objetivos da pesquisa

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, o presente estudo objetiva, de forma geral e de forma específica:

Objetivo geral

- Analisar como professores do curso de graduação em Administração utilizam a pesquisa como estratégia de ensino e avaliam a adoção dessa prática para o alcance de objetivos de aprendizagem.

Objetivos específicos

- Descrever experiências da adoção da pesquisa como estratégia de ensino, em cursos de graduação em Administração no Brasil.
- Identificar e caracterizar experiências de professores do curso de graduação em Administração que adotam a pesquisa como estratégia de ensino.

- Avaliar a percepção de professores do curso de graduação em Administração acerca da adoção da pesquisa como estratégia de ensino, para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

1.3 Delimitação do estudo

Ao ter como objeto de estudo a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, adotada por professores que ministram (ou ministraram) componentes curriculares em cursos de graduação em Administração ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, o presente trabalho tem como delimitação territorial, inicial, o Brasil: a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem adotada em qualquer curso de graduação ofertado por IES brasileira, em que determinado professor foi identificado, convidado e partícipe do estudo.

Diante da participação, quase em sua totalidade, de professores vinculados à cursos de graduação em Administração ofertados por IES (classificadas na categoria administrativa pública federal) atuantes em estados pertencentes à região nordeste do Brasil, a delimitação territorial do estudo resultou nesta região.

Duas professoras vinculadas à cursos de graduação em Administração ofertados por IES atuantes na região sudeste do país foram excluídas do rol de professores sujeitos da pesquisa: uma por afirmar não adotar a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem e outra por ser a única professora identificada, convidada e partícipe da pesquisa, vinculada à curso de graduação em Administração atuante em estado não pertencente à região nordeste do Brasil.

1.4 Justificativa do trabalho

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, a educação é composta por dois níveis: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além da educação profissional técnica de nível médio e da educação de jovens e adultos) e ensino superior (que abrange os cursos e programas: sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão). A educação profissional e tecnológica também é contemplada pela referida Lei. (Brasil, 1996). Em todos estes níveis, o processo de ensino-aprendizagem envolve o estabelecimento dos objetivos pretendidos, a listagem dos conteúdos objeto de estudo, a definição das

estratégias de ensino-aprendizagem adotadas e os instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem discente.

Seja na educação infantil, em que o professor opta por atividades lúdicas para discutir o crescimento de um pé de feijão a partir de um grão envolto em um algodão molhado, armazenado em um pote de margarina, seja na educação superior, em que o professor adota a aprendizagem baseada em problemas (*problem based learning*) para solucionar situação específica vivenciada por determinada organização, as estratégias de ensino-aprendizagem (associadas aos instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem discente) são os meios definidos (e adotados) pelo professor, para que os objetivos estabelecidos sejam cumpridos, para que os conteúdos objeto de estudo sejam estudados/discutidos.

Como a presente pesquisa tem como sujeitos da pesquisa professores que ministram (ou ministraram) componentes curriculares pertencentes à matriz curricular de curso de graduação em Administração e adotam (ou adotaram) a pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, é necessária descrição relativa à educação superior brasileira e, ao curso de graduação em Administração, ofertados por IES brasileiras.

Dados do censo da educação superior brasileira, do ano de 2022, indicam que a educação superior brasileira é composta por IES classificadas (por organização acadêmica) como: Universidade, Centro Universitário, Faculdade ou, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Nesta última classificação, há também a possibilidade de a IES ser Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Todas estas organizações acadêmicas ofertam cursos de graduação que podem ser assim classificados (por grau acadêmico): bacharelado, licenciatura ou tecnológico. (INEP, 2022).

Há, no país, 2.595 Instituições de Educação Superior (IES), das quais 312 classificadas (por dependência administrativa, também denominada categoria administrativa) como pública: federal (120), estadual (133) e municipal (59). As demais 2.283 IES são classificadas (por dependência administrativa) como privada: com fins lucrativos (1.449) e sem fins lucrativos (834). (INEP, 2022).

O número de docentes em exercício, na educação superior, conforme o censo da educação superior brasileira (do ano de 2002), é de 316.792, dos quais 120.403 atuantes em IES pública federal, 47.783 atuantes em IES pública estadual, 6.262

atuantes em IES pública municipal, 76.821 atuantes em IES privada com fins lucrativos e 81.329 atuantes em IES privada sem fins lucrativos. (INEP, 2022).

No que se refere ao número de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, há 44.960 cursos ofertados, no Brasil, sendo 44.951 de graduação e nove sequenciais de formação específica. Destes 44.951 cursos de graduação, 35.765 são ofertados na modalidade presencial e 9.861 são ofertados na modalidade a distância. Com ênfase nos cursos ofertados na modalidade presencial, tem-se (por organização acadêmica) que, destes 35.765 cursos de graduação: 6.562 são ofertados por IES pública federal, 3.292 são ofertados por IES pública estadual, 602 são ofertados por IES pública municipal, 15.610 são ofertados por IES privada com fins lucrativos e 9.699 são ofertados por IES privada sem fins lucrativos. (INEP, 2022).

Com relação ao número de alunos, o censo da educação brasileira (do ano de 2022) apresenta dados relativos ao número de vagas oferecidas, número de candidatos inscritos, número de ingressantes, número de matrículas, número de concluintes, bem como dados gerais (matrículas trancadas, matrículas desvinculadas, alunos transferidos para outros cursos na mesma IES e, alunos falecidos). Dados tanto para os cursos de graduação quanto para os cursos sequenciais de formação específica (nas modalidades de cursos presenciais e a distância). Considerando os cursos de graduação e sequenciais de formação específica, os resultados do censo são: número de vagas oferecidas (22.830.485, sendo 5.658.590 na modalidade presencial e 17.171.895 na modalidade a distância), número de candidatos inscritos (16.987.688, sendo 8.811.102 na modalidade presencial e 8.176.586 na modalidade a distância), número de ingressantes (4.756.957, dos quais 1.656.172 em cursos de graduação, na modalidade presencial), número de matrículas (9.444.116, dos quais 5.112.663 em cursos de graduação, na modalidade presencial), número de concluintes (1.287.635, dos quais 803.622 dos cursos de graduação, na modalidade presencial). (INEP, 2022).

Os dados do censo da educação superior brasileira (do ano de 2022) sinalizam o tamanho da educação superior brasileira: 2.595 Instituições de Educação Superior (IES), 316.792 docentes em exercício, 44.960 cursos (de graduação e de formação sequencial específica) ofertados, 22.380.485 vagas oferecidas, 4.756.957 alunos ingressantes, 9.444.116 matrículas efetuadas e, 1.287.635 alunos concluintes. (INEP, 2022).

Considerando a contagem dos cursos de graduação (modalidade presencial e modalidade a distância), por nome do curso, o censo da educação superior brasileira indica 351 nomes diferentes. Na modalidade presencial, constam 343 nomes diferentes. Já na modalidade a distância, constam 214 nomes diferentes. (INEP, 2022).

Dentre os 351 diferentes cursos de graduação (modalidade presencial e modalidade a distância), os 10 com maior número de cursos ofertados no Brasil são, conforme o censo da educação superior brasileira (ano de 2022): Administração (2.290), Pedagogia (1.880), Direito (1.802), Contabilidade (1.573), Sistemas de Informação (1.421), Enfermagem (1.271), Engenharia Civil (1.190), Psicologia (1.121), Gestão de Pessoas (972) e Fisioterapia (964). Consta no referido censo um total de 44.951 cursos de graduação ofertados, em ambas as modalidades. (INEP, 2022).

Já dentre os 343 diferentes cursos de graduação (modalidade presencial), os 10 com maior número de cursos ofertados no Brasil, são: Administração (1.929), Direito (1.800), Pedagogia (1.443), Contabilidade (1.294), Enfermagem (1.242), Psicologia (1.118), Sistemas de Informação (1.113), Engenharia Civil (1.065), Fisioterapia (878) e Engenharia de Produção (799). Consta no referido censo um total de 35.765 cursos de graduação ofertados, na modalidade presencial. (INEP, 2022).

Por sua vez, dentre os 214 diferentes cursos de graduação (modalidade a distância), os 10 com maior número de cursos ofertados no Brasil, são: Pedagogia (447), Administração (361), Gestão de Pessoas (339), Sistemas de Informação (308), Marketing (293), Contabilidade (279), Gestão de Negócios (249), Gestão Financeira (225), Logística (223) e, Gestão Comercial (207). Com exceção de Pedagogia e Contabilidade (e, possivelmente, alguns cursos de Sistemas de Informação), os demais cursos (dentre os 10 mais) são da área de Administração. Consta no referido censo um total de 9.186 cursos de graduação ofertados, na modalidade a distância. (INEP, 2022).

Ao classificar os cursos de graduação por número de matrículas efetuadas, o censo de 2022 indica que os 10 cursos com maior número de matrículas (na modalidade presencial e na modalidade a distância) são: Pedagogia (821.864), Direito (671.726), Administração (638.789), Enfermagem (457.968), Contabilidade (327.499), Psicologia (314.543), Sistemas de Informação (308.850), Educação Física (254.383), Medicina (245.501) e Gestão de Pessoas (209.691). Consta no censo 2022 um total

de 9.443.597 matrículas de alunos nos cursos de graduação, em ambas as modalidades. (INEP, 2022).

Ao considerar somente os cursos de graduação na modalidade presencial, os 10 cursos com maior número de matrículas são: Direito (671.672), Psicologia (312.077), Enfermagem (284.389), Medicina (245.501), Administração (245.460), Pedagogia (171.700), Odontologia (156.633), Fisioterapia (147.399), Engenharia Civil (140.461) e Medicina Veterinária (139.288). Consta no censo 2022 um total de 5.112.663 matrículas de alunos nos cursos de graduação, modalidade presencial. (INEP, 2022).

Já ao considerar somente os cursos de graduação na modalidade a distância, os 10 cursos com maior número de matrículas são: Pedagogia (650.164), Administração (393.329), Contabilidade (201.229), Sistemas de Informação (188.363), Gestão de Pessoas (185.124), Enfermagem (173.579), Educação Física (171.756), Logística (107.522), Serviço Social (101.512), Marketing (84.681). Os cursos de Gestão de Pessoas, Logística e Marketing (e, possivelmente, alguns cursos de Sistema de Informação), pertencem à área de Administração. Consta no censo 2022 um total de 4.330.934 matrículas de alunos nos cursos de graduação, modalidade a distância. (INEP, 2022).

Os dados relativos à quantidade dos cursos de graduação, ofertados por IES no Brasil, indicam aproximadamente 350 denominações distintas para os referidos cursos, conforme a Classificação Internacional Normalizada da Educação adaptada para os cursos de graduação e sequenciais de formação específica do Brasil (CINE BRASIL). Com base no CINE BRASIL, os cursos são classificados em áreas gerais, áreas específicas, áreas detalhadas e rótulos. Estes rótulos são os nomes dos cursos (denominados Cine Rótulo), constantes no censo da educação superior brasileira (do ano de 2022). (INEP, 2022).

Constam na (classificação) CINE BRASIL 11 áreas gerais, assim denominadas: 00 Programas Básicos, 01 Educação, 02 Artes e Humanidades, 03 Ciências Sociais, Comunicação e Informação, 04 Negócios, Administração e Direito, 05 Ciências Naturais, Matemática e Estatística, 06 Computação e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), 07 Engenharia, Produção e Construção, 08 Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária, Saúde e Bem-Estar e, 10 Serviços. (INEP, 2019).

Os cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Direito, por exemplo, pertencem à área geral 04 Negócios, Administração e Direito, que é

segmentado em duas áreas específicas: 041 Negócios e Administração e, 042 Direito. A área específica 041 Negócios e Administração possui seis áreas detalhadas: 0411 Contabilidade e tributação, 0412 Finanças, bancos e seguros, 0413 Gestão e administração, 0414 Marketing e propaganda, 0415 Secretariado e trabalhos de escritório e, 0416 Gestão comercial. Os cursos de graduação (bem como os sequenciais de formação específica) recebem um nome, que é o Cine Rótulo. (INEP, 2019).

Há, então, na educação superior brasileira, um leque de cursos de graduação, pertencentes à diferentes áreas (detalhadas, específicas e gerais) e, com diferentes denominações (CINE Rótulos), ofertados por diferentes IES e que possuem professores com formações diversas ministrando componentes curriculares de áreas, também diversas, para os alunos de graduação.

No caso específico dos cursos de graduação em Administração, cujos professores são os sujeitos da pesquisa, o censo 2022 da educação superior brasileira indica um panorama em que o referido curso é o com maior número de cursos ofertados, tanto nas modalidades presencial e a distância, agrupadas (2.290) quanto na modalidade presencial (1.929). E, o segundo curso com maior número de cursos ofertados na modalidade a distância (361) – o primeiro é o curso de Pedagogia (447 cursos ofertados).

Ao considerar o número de matrículas efetuadas, o curso de graduação em Administração é o terceiro com maior número de matrículas, quando consideradas a modalidade presencial e a modalidade a distância, agrupadas, com 638.789 matrículas em 2022 – os dois primeiros são Pedagogia (821.864) e Direito (671.726). É o quinto em número de matrículas efetuadas, quando considerada a modalidade presencial, com 245.460 matrículas em 2022 – os quatro primeiros são Direito (671.672), Psicologia (312.077), Enfermagem (284.389) e Medicina (245.501). E, é o segundo em número de matrículas efetuadas, quando considerada a modalidade a distância, com 393.329 matrículas em 2022 – o primeiro é Pedagogia (650.164).

Os dados do censo da educação superior brasileira, do ano de 2022, indicam o destaque que o curso de graduação em Administração possui, tanto em termos de do número de cursos ofertados quanto em termos do número de alunos matriculados, quando comparados com outros cursos de graduação em Administração.

Adicionalmente, há um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem passíveis de serem adotadas pelos professores atuantes na educação superior, de

uma forma geral, tais como as apresentadas por Nérici (1967; 1993) e por Gil (1990; 2005; 2020), bem como estratégias descritas para os cursos da área de Negócios (Administração e Ciências Contábeis, por exemplo), tais como as apresentadas por Marion e Marion (2006) e por Petrucci e Batiston (2006).

Gil (1990; 2005) discorre sobre as estratégias de ensino-aprendizagem consideradas pelo autor como as mais recomendadas para a educação superior: aula expositiva, discussão (e suas variações, dentre as quais o seminário) e simulações (e suas variações). Gil (2020) apresenta estratégias de ensino-aprendizagem classificadas como estratégias tradicionais: aula expositiva, discussão (e suas variações) e seminários. Apresenta, também, estratégias ativas de ensino-aprendizagem (segmentando-as em métodos de ensino ativo e em técnicas para facilitar a aprendizagem ativa).

Silva, Santos e Bispo (2017, p. 42) defendem que “A aprendizagem ativa está associada a um conjunto de estratégias de ensino (...) utilizadas para conduzir o processo de aprendizagem, de forma a envolver a participação ativa do aluno. Os autores listam as seguintes estratégias de ensino associadas à aprendizagem ativa: “(...) casos para ensino, aprendizagem baseada em problemas, simulações e, jogos de empresas (...)”, além de outras estratégias de ensino que podem contribuir para o processo de aprendizagem, a saber: “(...) filmes, histórias em quadrinhos, mapas conceituais, seminários, fóruns de discussão e, simpósios.” (Silva; Santos; Bispo, 2017, p. 42).

A ideia de propiciar ao aluno a participação no processo de ensino-aprendizagem em que o papel (deste aluno) é ativo, foi defendida por Nérici (1959, p. 69), ao discorrer sobre as técnicas de ensino (para a educação secundária – de adolescentes):

“Todas as técnicas, antigas ou modernas, são ótimos instrumentos de ensino, se utilizadas convenientemente, de maneira a estimular a atividade do educando, não deixando-o passivo, como se fosse um mero receptor de informações fornecidas pelo professor ou pelo livro.”

A prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem é outra possibilidade, além das listadas por Silva, Santos e Bispo (2017), que pode propiciar ao aluno um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Nérici (1967) descreve, como estratégia de ensino-aprendizagem, o método de pesquisa e a (técnica de ensino) pesquisa. Nérici (1989; 1993) descreve o método da pesquisa, como estratégia de ensino-aprendizagem. Já Masetto (2003; 2012), Anastasiou e Alves

(2005; 2015) e Nganga e Miranda (2019), por exemplo, descrevem o ensino com pesquisa, como estratégia de ensino-aprendizagem.

Em tese, há distintas práticas de pesquisa passíveis de serem adotadas pelos professores, como estratégia de ensino-aprendizagem. E, admitindo que o modelo de Healey (2005), que descreve o nexos ensino-pesquisa em quatro classificações, estabelece diferentes meios para que este nexos ocorra, o leque de opções para a adoção da prática de pesquisa passa a ter uma abertura maior.

1.5 Organização do trabalho

A pesquisa está estruturada em sete capítulos, conforme modelo de defesa (para mestrado e doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGA/USCS): introdução, revisão da literatura, procedimentos metodológicos, resultados, discussão, considerações finais e, referências.

1.6 Contribuições da pesquisa

Espera-se que, com a realização da presente pesquisa, haja uma contribuição científica. A descrição das experiências dos professores de graduação em Administração, que adotam ou adotaram a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, explicitará características associadas (direta e indiretamente) à prática da pesquisa no curso, tais como as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas (aula expositiva, debate, seminário, aprendizagem baseada em problemas) e a operacionalização relativa à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Procedeu-se à revisão da literatura com os propósitos de obter um referencial conceitual adequado, fundamentação teórica, identificação de trabalhos publicados na área, bem como orientação metodológica. Este capítulo está estruturado de forma a contemplar: aspectos relacionados aos cursos de graduação em Administração no Brasil, estratégias de ensino-aprendizagem aplicáveis ao ensino da Administração; prática de pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, modelos associados à pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem e, descrição de estudos correlatos ao tema.

2.1 Os cursos de graduação em Administração no Brasil

2.1.1 Algumas considerações iniciais

Conforme o Castro (1981, p. 58), o início do ensino de Administração no Brasil remete ao começo da década de 1950, ao passo que, nos Estados Unidos, remete ao começo da década de 1880.

Os cursos de administração no Brasil têm uma história muito curta, principalmente quando comparamos com os EUA, onde os primeiros cursos na área se iniciaram no final do século passado [século XIX], com a criação da Wharton School, em 1881. Em 1952, ano em que se iniciava o ensino de Administração no Brasil, com a criação da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (EBAP), seguida, dois anos após, pela criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), também da Fundação Getúlio Vargas, os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores por ano, em Administração.

Silva e Fischer (2008, p. 2) indicam que o primeiro curso de Administração, no Brasil, foi ofertado pela “Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em São Paulo, 1941”. Já o Conselho Federal de Administração (CFA) aponta o ano de 1952. (CFA, 2021).

O CFA considera o curso de Administração ofertado pela Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP/FGV), da Fundação Getúlio Vargas, ofertado em 1952, como o início do ensino superior em Administração, no Brasil. E, o Curso ofertado pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP/FGV), o segundo ofertado no Brasil, no ano de 1954 (CFA, 2021): “(...) o ensino de Administração alcançou uma dimensão significativa na sociedade brasileira, considerando que

contava com dois cursos apenas em 1954, o da EBAP e o da EAESP, ambos mantidos pela FGV” (CFA, 2021).

Silva e Fischer (2008, p. 2) listam as Instituições de Ensino que ofertaram os primeiros cursos de Administração, no Brasil:

- 1) Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em São Paulo, 1941; 2) Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP/FGV) Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1952; 3) Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, (FCE/UFGM, Belo Horizonte, 1952; 4) Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP/FGV), em São Paulo, 1954; 5) Escola de Administração (EAUFBA), Salvador, 1959; 6) Faculdade de Economia e Administração (FEA/USP) em São Paulo, mas que, apesar de ter sido criada em 1946, só veio oferecer o curso de administração em 1963; 7) Instituto de Administração (UFRGS), Porto Alegre, 1966.

Com relação à oferta do curso de Administração pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, da Universidade de São Paulo (FEA/USP), em São Paulo, tem-se que a referida Faculdade foi criada em 1946, inicialmente com a oferta dos cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis, algo que perdurou por cerca de 20 anos (FEA/USP, 2021a).

Cabe considerar, porém, que antes mesmo da criação dos primeiros cursos específicos de Administração, tópicos referentes a esta área do conhecimento já eram oferecidos nos cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis (CFA, 2021). A respeito dessa relação, Silva e Fischer (2008, p. 2) afirmam que “durante mais de seis décadas, o ensino das ciências administrativas se confundiu com o das Ciências Econômicas, até a definição do currículo mínimo [do curso de Graduação em Administração] em 1966”.

Mesmo antes da criação do curso de Administração na Universidade de São Paulo, já havia sido criado no âmbito da Faculdade de Economia, em 1946, o Instituto de Administração, que “(...) tinha por objetivo realizar pesquisa na área.” (FEA/USP, 2021a).

Sobre a criação e evolução dos cursos de Administração, no Brasil, dois pontos merecem destaque. O primeiro ponto remete à vinculação às “Instituições Universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa” (FEA/USP, 2021a).

Observa-se também que a criação e a evolução dos cursos de Administração no Brasil, no seu primeiro momento, se deram no interior de Instituições Universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa. No final dos anos 60, a evolução dos cursos de Administração ocorreria, não mais vinculada a Instituições Universitárias, mas a faculdades isoladas que proliferaram no bojo do processo de expansão privatizada na sociedade brasileira (FEA/USP, 2021a).

O segundo ponto remete à criação e aprovação dos currículos mínimos do curso, já que “(...) historicamente, o ensino de Administração no Brasil passou por dois momentos marcados pelos currículos mínimos aprovados em 1966 e 1993” (CFA, 2021). Mas convém ressaltar que antes da criação e aprovação dos currículos mínimos, houve a regulamentação da profissão, em 1965. Com efeito, em 9 de setembro de 1965, a Lei nº 4.769 regulamentou a profissão de Técnico de Administração (Brasil, 1965), categoria profissional que recebeu a denominação de Administrador) dada pela Lei nº 7.321, de 13 de junho de 1985 (Brasil, 1985).

A Lei nº 4.769, de 1965, em seu artigo 2º, estabeleceu as seguintes atividades, ainda em vigência, relacionadas à profissão:

- a) pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens, laudos, assessoria em geral, chefia intermediária, direção superior;
- b) pesquisas, estudos, análise, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos da administração, como administração e seleção de pessoal, organização e métodos, orçamentos, administração de material, administração financeira, relações públicas, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que esses se desdobrem ou aos quais sejam conexos (BRASIL, 1965).

Conforme a FEA/USP (2021a), o Parecer CFE nº 307/1966 “(...) fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração” no Brasil. A Resolução CFE nº 2/1993, por sua vez, estabeleceu os conteúdos e a duração para os cursos de graduação em Administração. As Resoluções CNE/CES nº 1/2004, e CNE/CES nº 4/2005, estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em Administração, modalidade Bacharelado. O Parecer CNE/CES nº 438/2020, tratou da revisão das DCN dos cursos de graduação em Administração, determinadas na Resolução CES/CNE nº 4/2005. E, em 14 de outubro de 2021, a Resolução CNE/CES nº 5/2021 instituiu as (novas) diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Administração.

A descrição de parte do currículo mínimo (Parecer CFE nº 307/1966 e Resolução CFE nº 2/1993) e de parte dos conteúdos (Resolução CNE/CES nº 4/2005), aos quais os alunos têm contato ao longo do curso de graduação em Administração, bem como aos conhecimentos fundamentais ao administrador (Resolução CNE/CES nº 5/2021), ilustram a multidisciplinaridade do curso. (Quadro 1).

Quadro 1 - Multidisciplinaridade de áreas de estudo no curso de graduação em Administração

Parecer CFE nº 307/1966	
Disciplinas obrigatórias	Matemática; Estatística; Contabilidade; Teoria Econômica; Economia Brasileira; Psicologia Aplicada à Administração; Sociologia Aplicada à Administração; Instituições de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa); Legislação Social; Legislação Tributária; Teoria Geral da Administração; Administração Financeira e Orçamento; Administração de Pessoal; Administração de Material; Estágio Supervisionado (6 meses).
Disciplinas a serem escolhidas	i) Direito Administrativo ou, ii) Administração de Produção e Administração de Vendas
Resolução CFE nº 2/1993	
Formação Básica e Instrumental	Economia; Direito; Matemática; Estatística; Contabilidade; Filosofia; Psicologia; Sociologia e; Informática.
Formação Profissional	Teorias da Administração; Administração Mercadológica; Administração de Produção; Administração de Recursos Humanos; Administração Financeira e Orçamentária; Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais; Administração de Sistemas de Informação e; Organização, Sistemas e Métodos.
Resolução CNE/CES nº 4/2005	
Conteúdos de Formação Básica	Estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas.
Conteúdos de Formação Profissional	Teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.
Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias	Pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração.
Formação Complementar	Estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.
Resolução CNE/CES nº 5/2021	
Conhecimentos Fundamentais para o Administrador	Economia, Finanças, Contabilidade, Marketing, Operações e Cadeia de Suprimentos, Comportamento Humano e Organizacional, Ciências Sociais e Humanas e outros que sirvam às especificidades do curso.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em CFA (2021) e das Resoluções CFE nº 2/1993, CNE/CES nº 4/2005 e, CNE/CES nº 5/2021.

Aspectos relacionados aos cursos de graduação em Administração ofertados por IES brasileiras pertencentes à categoria administrativa pública federal são apresentados a seguir.

2.1.2 Os cursos de graduação em Administração ofertados por IES brasileiras (categoria administrativa pública federal)

Dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), do Ministério da Educação (MEC), indicam que há 321 cursos de

graduação em Administração ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) públicas brasileiras (grau bacharelado, modalidade presencial, situação em atividade). As maiores frequências de cursos, por região, são observadas na região nordeste e na região sudeste (92 cursos, em cada). A menor frequência, observada na região norte (25 cursos). Administração é a denominação mais frequente (284 cursos), seguida da denominação Administração Pública (28 cursos; 31, considerando as variações). As IES pertencentes à categoria administrativa pública federal são as que mais ofertam os cursos (oferta de 184 cursos). (Tabela 1).

Tabela 1 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras (por região do Brasil, por categoria administrativa e por nome do curso)

Região do Brasil	Qtde	Nome do curso	Qtde
Norte	25	Administração	284
Nordeste	92	Administração de Empresas	4
Centro-Oeste	46	Administração em Sistemas e Serviços de Saúde	1
Sudeste	92	Administração Pública	28
Sul	66	Administração Pública e Gestão Social	1
		Administração Pública e Políticas Públicas	1
		Administração Pública e Social	1
		Administração Rural e Agroindustrial	1
Categoria Administrativa	Qtde		
Pública Federal	184		
Pública Estadual	121		
Pública Municipal	16		

Fonte: elaboração própria (2024), com base em e-MEC (2022).

Na região norte do Brasil, percebe-se com base nas maiores frequências: cursos ofertados no estado do Pará, denominados Administração e, pertencentes à categoria administrativa pública federal. (Tabela 2).

Tabela 2 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras da região norte do Brasil (por estado, por nome do curso e, por categoria administrativa)

Norte do Brasil	Qtde	Nome do curso	Qtde
Acre (AC)	1	Administração	24
Amazonas (AM)	4	Administração de Empresas	1
Amapá (AP)	2		
Pará (PA)	7	Categoria Administrativa	Qtde
Rondônia (RO)	4	Pública Federal	21
Roraima (RR)	2	Pública Estadual	3
Tocantins (TO)	5	Pública Municipal	1

Fonte: elaboração própria (2024), com base em e-MEC (2022).

Já na região nordeste do Brasil, tem-se os estados da Bahia e do Piauí com as maiores frequências de cursos ofertados (16, cada). Administração é a denominação

mais frequente. Há um certo equilíbrio entre as categorias administrativas pública federal e pública estadual, sendo àquela mais frequente. (Tabela 3).

Tabela 3 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras da região nordeste do Brasil (por estado, por nome do curso e, por categoria administrativa)

Nordeste do Brasil	Qtde	Nome do curso	Qtde
Alagoas (AL)	10	Administração	80
Bahia (BA)	16	Administração de Empresas	1
Ceará (CE)	8	Administração Pública	10
Maranhão (MA)	14	Administração Pública e Gestão Social	1
Paraíba (PB)	8		
Pernambuco (PE)	11		
Piauí (PI)	16		
Rio Grande do Norte (RN)	7		
Sergipe (SE)	2		
		Categoria Administrativa	Qtde
		Pública Federal	48
		Pública Estadual	44
		Pública Municipal	-

Fonte: elaboração própria (2024), com base em e-MEC (2022).

Por sua vez, no caso da região centro-oeste do Brasil, o estado de Goiás possui a maior frequência de cursos ofertados. Administração é a denominação mais frequente. Percebe-se uma carência de cursos de graduação em Administração do Campo das Públicas (assim como no caso da região norte). De forma semelhante ao caso da região nordeste, há um certo equilíbrio entre as categorias administrativas pública federal e pública estadual, sendo àquela mais frequente. (Tabela 4).

Tabela 4 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras da região centro-oeste do Brasil (por estado, por nome do curso e, por categoria administrativa)

Centro-Oeste do Brasil	Qtde	Nome do curso	Qtde
Distrito Federal (DF)	2	Administração	44
Goiás (GO)	21	Administração de Empresas	2
Mato Grosso (MT)	12		
Mato Grosso do Sul (MS)	11		
		Categoria Administrativa	Qtde
		Pública Federal	23
		Pública Estadual	20
		Pública Municipal	3

Fonte: elaboração própria (2024), com base em e-MEC (2022).

Para a região sudeste do Brasil, que possui a maior frequência de cursos ofertados (ao lado da região nordeste), os resultados são os seguintes, com base nas maiores frequências: estado de Minas Gerais com a maior oferta de cursos, denominação Administração com a maior frequência e, categoria administrativa pública federal com a maior frequência. (Tabela 5). No caso do estado de São Paulo,

foi excluído um curso, pertencente à categoria administrativa ‘privada sem fins lucrativos’.

Tabela 5 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras da região sudeste do Brasil (por estado, por nome do curso e, por categoria administrativa)

Sudeste do Brasil	Qtde	Nome do curso	Qtde
Espírito Santo (ES)	9	Administração	81
Minas Gerais (MG)	47	Administração Pública	11
Rio de Janeiro (RJ)	17		
São Paulo (SP)	19		
		Categoria Administrativa	Qtde
		Pública Federal	66
		Pública Estadual	18
		Pública Municipal	8

Fonte: elaboração própria (2024), com base em e-MEC (2022).

Por fim, na região sul do Brasil, há equilíbrio entre a oferta de cursos nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, sendo a maior frequência observada neste estado. A denominação Administração é a mais frequente (característica também observada nas demais regiões). Curso de graduação em Administração pertencentes ao Campo da Públicas também são observados (algo percebido nas regiões nordeste e sudeste). Diferentemente do percebido nas demais regiões, no caso da região sul do Brasil, a maior frequência observada ocorre na categoria administrativa pública estadual. (Tabela 6). Especificamente, foi identificado que a Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) oferta um curso de graduação em Administração em cada estado: Administração Pública (Paraná – *campus* Realeza), Administração (Rio Grande do Sul – *campus* Cerro Largo) e, Administração (Santa Catarina – *campus* Chapecó). (UFFS, 2023).

Tabela 6 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras da região sudeste do Brasil (por estado, por nome do curso e, por categoria administrativa)

Sul do Brasil	Qtde	Nome do curso	Qtde
Paraná (PR)	29	Administração	55
Rio Grande do Sul (RS)	30	Administração em Sistemas e Serviços de Saúde	1
Santa Catarina (SC)	7	Administração Pública	7
		Administração Pública e Políticas Públicas	1
		Administração Pública e Social	1
		Administração Rural e Agroindustrial	1
		Categoria Administrativa	Qtde
		Pública Federal	26
		Pública Estadual	36
		Pública Municipal	4

Fonte: elaboração própria (2024), com base em e-MEC (2022).

Diante do fato de que quase todos os sujeitos da pesquisa estarem vinculados à curso de graduação em Administração (assim denominados), ofertados por IESs da região nordeste do Brasil e, pertencentes à categoria administrativa pública federal, optou-se por descrever aspectos dos cursos de graduação em Administração ofertados por estas Instituições. Aspectos estes que possuem relação com o objeto de estudo da pesquisa: a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

2.1.2.1 Os cursos de graduação em Administração ofertados por IES brasileiras (categoria administrativa pública federal) atuantes na região nordeste do Brasil

Dentre os 92 cursos de graduação em Administração (grau bacharelado, modalidade presencial, situação em atividade) ofertados por IES públicas brasileiras na região nordeste, 48 são pertencentes à categoria administrativa pública federal e 44 pertencentes à categoria administrativa pública estadual.

Dos 48 cursos pertencentes à categoria administrativa pública federal, 44 recebem a denominação Administração. Outros quatro cursos pertencentes, à mesma categoria administrativa, recebem uma das seguintes denominações: Administração Pública (três cursos) ou Administração Pública e Gestão Social (um curso). Já dentre os 44 cursos pertencentes à categoria administrativa pública estadual, 36 recebem a denominação Administração, um recebe a denominação Administração de Empresas e, sete recebem a denominação Administração Pública.

Dos 44 cursos pertencentes à categoria administrativa pública federal, denominados Administração, 27 são ofertados por Universidade Federal e, 17 ofertados por Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. (Quadro 2 e Quadro 3).

Os 27 cursos de graduação em Administração são ofertados por 16 diferentes Universidades Federais. Em todos os nove estados da região nordeste do Brasil há oferta do curso. (Quadro 2).

Quadro 2 - Cursos de graduação em Administração ofertados por Universidades Federais (região nordeste do Brasil)

Estado	Instituição de Educação Superior	Município
AL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	Maceió
		Arapiraca
BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Salvador
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA (UFOB)	Barreiras
CE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	Fortaleza
		Fortaleza
MA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA)	Juazeiro do Norte
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	São Luiz
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	João Pessoa
		Bananeiras
		Mamanguape
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)	Campina Grande
PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	Sousa
		Recife
	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)	Caruaru
		Recife
	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)	Serra Talhada
PI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)	Petrolina
		Teresina
		Picos
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNABA (UFDPA)	Floriano
RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Parnaíba
		Natal
	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)	Currais Novos
SE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)	Mossoró
		São Cristóvão
		Itabaiana

Fonte: elaboração própria (2024), com base em e-MEC (2022).

Já os 17 cursos de graduação em Administração são ofertados por cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Ao contrário do percebido na oferta por Universidades Federais, que ocorre em todos os nove estados da região nordeste do Brasil, no caso dos IF, a oferta ocorre em cinco estados: Bahia, Maranhão,

Paraíba, Pernambuco e, Piauí. Destaque para Maranhão e Piauí, em que há a oferta de seis e sete cursos, respectivamente. (Quadro 3).

Quadro 3 - Cursos de graduação em Administração ofertados por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (região nordeste do Brasil)

Estado	Instituição de Educação Superior	Município
BA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA)	Salvador
MA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA)	Santa Inês
		São João dos Patos
		Barra do Corda
		Buritcupu
		Bacabal
		Coelho Neto
PB	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB)	João Pessoa
PE	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE)	Cabo de Santo Agostinho
		Igarassu
PI	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)	Piripiri
		Pedro II
		Oeiras
		São João do Piauí
		Angical do Piauí
		Campo Maior
		Paulistana

Fonte: elaboração própria (2024), com base em e-MEC (2022).

Como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Administração (Resolução CNE/CES nº 4/2005 e Resolução CNE/CES nº 5/2021) estabelecem que a organização destes cursos é expressa por meio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tem-se um relevante documento para a obtenção de dados relevantes à presente pesquisa.

2.2 Estratégias de ensino-aprendizagem

A descrição das estratégias de ensino-aprendizagem representa um dos itens que compõem o plano de determinado componente curricular. Embora não haja um modelo rígido, o plano de uma disciplina pode conter os tópicos: a) identificação do plano; b) objetivos; c) conteúdo; d) estratégias de aprendizagem; e) recursos e; f) estratégias de avaliação. O docente, por meio do plano da disciplina, indica qual(is) estratégia(s) utilizará para cumprir os objetivos listados: exposição, seminário, estudo de caso etc. (Gil, 1990).

Há um considerável número de estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas pelos docentes, em sua atividade de ensino. Nérici (1977) por exemplo, ao discorrer sobre métodos e técnicas de ensino, apresenta 71 estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas.

Araújo (2013) menciona que, a partir da década de 1960, houve um grande desenvolvimento das técnicas pedagógicas, no Brasil. E que, na década de 1970, tinha-se o entendimento de que estas técnicas eram benéficas ao processo de ensino e aprendizagem. A partir do final da década de 1970 até meados da década de 1980, as técnicas pedagógicas passaram a sofrer críticas, bem como os profissionais que as tinham como objeto de estudo (denominados tecnicistas).

Há um conjunto de obras didáticas, escritas em português, que tratam das estratégias de ensino-aprendizagem. Dois autores (ambos também professores com experiência na educação superior) publicaram livros que cobrem um horizonte temporal de mais de 60 anos: Imídeo Guiseppe Nérici (1959, 1961, 1967, 1977, 1989, 1993) e, Antonio Carlos Gil (1990, 2005, 2020), contemplando as décadas mencionadas por Araújo (2013), bem como décadas posteriores.

Nérici (1959) discorre sobre métodos e técnicas de ensino. No que se refere aos métodos, o autor descreve os tipos de métodos (métodos de investigação, métodos didáticos ou de transmissão e, métodos de planejamento) e apresenta classificação dos métodos didáticos (quanto à forma de raciocínio, quanto à coordenação da matéria, quanto à concretização do ensino, quanto à sistematização da matéria, quanto às atividades dos alunos, quanto à globalização dos conhecimentos, quanto à relação do professor com o aluno e, quanto ao trabalho do aluno). Já com relação às técnicas de ensino, Nérici (1959) descreve 10 técnicas, segmentando-as em quatro grupos. (Quadro 4).

Quadro 4 - Técnicas de ensino, apresentadas por Nérici (1959)

Técnicas expositivas	1) Técnicas expositiva; 2) Técnica biográfica; 3) Técnica de problemas. 4) Técnica das efemérides; 5) Técnica exegetica.
Técnicas de interrogatório	1) Técnica de interrogatório; 2) Arguição; 3) Redescoberta.
Estudo dirigido	1) Estudo dirigido.
Técnica do debate ou da discussão dirigida	1) Técnica do debate ou da discussão dirigida.

Fonte: Adaptado de Nérici (1959).

De forma semelhante à obra do ano de 1959, Nérici (1961) discorre sobre métodos e técnicas de ensino. O autor descreve os tipos de métodos (métodos de investigação, métodos de organização e métodos de transmissão) e apresenta classificação dos métodos didáticos (quanto à forma de raciocínio, quanto à sistematização da matéria, quanto às atividades dos alunos, quanto à globalização dos conhecimentos, quanto à relação do professor com o aluno, quanto ao trabalho do aluno e, quanto à aceitação do que é ensinado). No caso das técnicas de ensino, Nérici (1961) descreve 18 técnicas, segmentando-as em três grupos. (Quadro 5).

Quadro 5 - Técnicas de ensino, apresentadas por Nérici (1961)

Técnicas expositivas	1) Técnicas expositiva; 2) Técnica do ditado; 3) Técnica biográfica; 4) Técnica exegética; 5) Técnica cronológica; 6) Técnica dos círculos concêntricos; 7) Técnica das efemérides.
Técnicas de interrogatório	1) Técnica de interrogatório; 2) Técnica catequética; 3) Técnica do debate ou da discussão dirigida; 4) Técnica da arguição.
Técnicas mistas	1) Técnicas de ensino de línguas; 2) Técnica de problemas; 3) Técnica de projetos; 4) Técnica das unidades; 5) Técnica de Cousinet; 6) Técnica do estudo dirigido; 7) Técnica da redescoberta.

Fonte: Adaptado de Nérici (1961).

Tanto a obra do ano de 1959 quanto a do ano de 1961 enfatizam o ensino em nível escolar, especificamente a Escola Secundária (ensino de adolescentes). Já a obra do ano de 1967, é direcionado ao ensino superior.

Nérici (1967) apresenta 23 métodos de ensino e nove técnicas de ensino que podem ser utilizados pelos docentes, em suas atividades de ensino. (Quadro 6).

Quadro 6 - Métodos de ensino e técnicas de ensino apresentados por Nérici (1967)

Métodos de ensino	1) Método expositivo; 2) Plano Dalton; 3) Sistema Winnetka; 4) Método do estudo em grupo; 5) Método comunitário; 6) Método de estudo em grupo por grupos permanentes; 7) Método socializado-individualizante; 8) Método da arguição; 9) Método da discussão; 10) Método da leitura; 11) Método misto; 12) Método da cooperação; 13) Método das aulas; 14) Método do estudo dirigido; 15) Método tríplice; 16) Método das tarefas dirigidas; 17) Método de ensino das ciências exatas, notadamente a matemática; 18) Método de pesquisa; 19) Seminário; 20) Ensino programado; 21) Método de problemas; 22) Método de casos; 23) Sistema de promoção sem exames.
Técnicas de ensino	1) Exegese; 2) Arguição e diálogo; 3) Discussão; 4) Debate; 5) Tarefa dirigida; 6) Estudo supervisionado; 7) Demonstração; 8) Experiência; 9) Pesquisa.

Fonte: Adaptado de Nérici (1967).

Nérici (1977) apresenta 71 métodos e técnicas de ensino que podem ser utilizados pelos docentes, ao desempenharem suas atividades de ensino, considerando que o método das tarefas dirigidas foi descrito pelo autor em duplicidade. Já Nérici (1989), em nova edição da obra do ano de 1977, discorre sobre 78 métodos e técnicas de ensino, passíveis de serem utilizados pelos docentes. (Quadro 7).

Quadro 7 - Métodos e técnicas de ensino apresentados por Nérici (1989)

Métodos e técnicas de ensino
1) Plano Dalton; 2) Sistema Winnetka; 3) Centros de interesse; 4) Método Montessori; 5) Método expositivo; 6) Método expositivo misto; 7) Método de cooperação; 8) Método da arguição; 9) Método da dupla arguição; 10) Método da arguição com monitores; 11) Método da leitura; 12) Método da leitura dirigida; 13) Métodos dos textos; 14) Técnica da explicitação; 15) Técnica da ruminação; 16) Técnica da leitura; 17) Técnica da exegese; 18) Técnica do interrogatório; 19) Método das aulas; 20) Método tríptico; 21) Método de problemas; 22) Técnica de problemas; 23) Método de projetos; 24) Técnica de casos; 25) Processo do incidente; 26) Técnica da caixa de entrada; 27) Método de ensino das Ciências Exatas; 28) Método prático-teórico; 29) Método da sabatina; 30) Método para o ensino da Física; 31) Método das tarefas dirigidas; 32) Trabalhos individuais; 33) Método das fichas de estudo; 34) Ensino por módulo instrucional; 35) Técnica da redescoberta; 36) Trabalhos de laboratório; 37) Estágios; 38) Método da pesquisa; 39) Método da experiência; 40) A demonstração; 41) Método da discussão; 42) Discussão circular; 43) Método do debate; 44) Método de estudo em grupo; 45) Método do diálogo; 46) Método do estudo dirigido; 47) Método socializado-individualizante; 48) Método do estudo orientado; 49) Método das unidades didáticas; 50) Simpósio; 51) Painel; 52) Método da livre escolha; 53) Phillips 66; 54) Phillips 22, cochicho ou técnica de zunzum; 55) Método da comissão; 56) Método da entrevista; 57) Método da mesa-redonda; 58) Método do foro; 59) O seminário; 60) Método criativo; 61) Clínica do boato; 62) Técnica do risco; 63) Técnica da dramatização; 64) Instrução programada; 65) Instrução personalizada; 66) Ensino para a competência; 67) Método de ampliação da aprendizagem; 68) Métodos de ensino pela televisão; 69) Métodos de ensino estruturado com uso de diafilmes, diapositivos, fitas magnéticas, discos ou filmes; 70) Métodos de ensino por computadores; 71) Estudo do meio; 72) Método do estudo livre; 73) Ensino em grupo (<i>team teaching</i>); 74) Método do microensino; 75) Técnica da observação; 76) Método de impulsos; 77) Método intuitivo; 78) Método do contrato.

Fonte: Adaptado de Nérici (1989).

As duas edições (ano de 1977 e ano de 1989) não enfatizam nível de ensino (se escolar ou superior), algo identificado em obra do ano de 1993. Nérici (1993) descreve 11 métodos de ensino e sete técnicas de ensino que podem ser utilizados pelos docentes. (Quadro 8).

Quadro 8 - Métodos de ensino e técnicas de ensino apresentados por Nérici (1993)

Métodos de ensino	1) Método expositivo; 2) Método da arguição; 3) Método da leitura; 4) Método tríplice; 5) Método de ensino das Ciências Exatas; 6) Método da discussão; 7) Método do debate; 8) Estudo dirigido; 9) Método socializado-individualizante; 10) Método da pesquisa; 19) O seminário.
Técnicas de ensino	1) Técnica da explicitação; 20 Técnica da leitura. 3) Técnica da ruminação; 4) Técnica do interrogatório; 5) Técnica de casos; 6) Demonstração; 7) Técnica da observação.

Fonte: Adaptado de Nérici (1993).

Ao longo do final da década de 1950 até a década de 1990, diferentes obras de autoria de Imídeo Guiseppe Nérici propiciaram (e ainda propiciam) aos docentes o acesso à descrição de estratégias de ensino-aprendizagem, passíveis de serem utilizadas nas atividades de ensino. Embora as obras indicadas (Nérici, 1959; 1961; 1967; 1977; 1989; 1993) não se refiram exclusivamente ao ensino superior, cada professor pode à época (e pode, hoje) adaptar as estratégias conforme planejamento, independentemente do nível de ensino.

Já Antonio Carlos Gil possui pelo menos duas obras que tratam da metodologia do ensino superior (Gil, 1990; 1994; 2005; 2020; 2023) e, da didática do ensino superior (2008; 2018). Nestas duas obras, o autor descreve estratégias de ensino-aprendizagem, com ênfase no ensino superior, contemplando as décadas de 1990 até 2020.

No ano de 2023, foi publicada a 6ª edição da obra Metodologia do Ensino Superior, de autoria de Antonio Carlo Gil. As outras cinco edições datam de 1990 (1ª edição), 1994 (2ª edição), 1997 (3ª edição), 2005 (4ª edição) e, 2020 (5ª edição). A referida obra, completou, então, 33 anos, em 2023, com espaçamento temporal de 15 anos entre a 1ª edição e a 4ª edição. E, espaçamento temporal de 15 anos entre a 4ª edição e a 5ª edição.

Gil (1990; 2005) discorre sobre “(...) as estratégias mais recomendadas para o ensino superior.” (Gil, 1990, p. 64). (Quadro 9).

Quadro 9 - Estratégias de ensino-aprendizagem apresentadas por Gil (1990; 2005)

Estratégias de ensino-aprendizagem
1) Aula expositiva; 2) Discussão: i) Discussão com a classe toda; ii) Seminário; iii) Discussão em pequenos grupos; 3) Simulações: i) Demonstração; ii) Estudo de caso; iii) Processo do incidente; iv) Dramatização.

Fonte: Adaptado de Gil (1990; 2005).

GIL (2020) também apresenta as estratégias de ensino-aprendizagem, tidas como mais recomendadas para o ensino superior, com a inclusão de estratégias ativas (métodos de ensino ativo e técnicas para facilitar a aprendizagem). (Quadro 10).

Quadro 10 - Estratégias de ensino-aprendizagem apresentadas por Gil (2020)

Estratégias tradicionais	1) Aula expositiva; 2) Discussão: i) Discussão com a classe toda; ii) Discussão em pequenos grupos; iii) Seminários.
Métodos de ensino ativo	1) Aprendizagem baseada em projetos; 2) Método de caso; 3) Aprendizagem baseada em problemas (ABP); 4) Aprendizagem baseada em jogos; 5) Sala de aula invertida.
Técnicas para facilitar a aprendizagem ativa	1) Pausas de esclarecimento; 2) Artigo de um minuto; 3) Compartilhamento de notas; 4) Pensamento compartilhado; 5) Resumo da resposta de outro aluno; 6) Quebra-cabeças; 7) Construção de questionários; 8) Mapas conceituais; 9) Solução de problemas; 10) Listas visuais; 11) Seções de revisão ativa; 12) <i>Role-playing</i> .

Fonte: Adaptado de Gil (2020).

Na outra obra de Antonio Carlo Gil também há apresentação de estratégias de ensino-aprendizagem, em que o autor descreve como ministrar aulas expositivas, como promover discussões em classe, como promover a aprendizagem baseada em problemas, como integrar atividades desenvolvidas fora da sala de aula e, como utilizar recursos tecnológicos no ensino superior (Gil, 2008; 2018).

Autores outros como Bordenave e Pereira (1986; 2015), Anastasiou e Alves (2003; 2015), Masetto (2003; 2012), Leal, Miranda e Casa Nova (2019) e, Nogueira, Leal, Miranda e Casa Nova (2020) discorrem sobre uma série de estratégias de ensino-aprendizagem à disposição do docente. Anastasiou e Alves (2015), por exemplo, discorrem sobre 20 estratégias, as quais denominam estratégias de ensinagem. (Quadro 11).

Quadro 11 - Estratégias de ensinagem apresentadas por Anastasiou e Alves (2015)

Estratégias de ensinagem
1) Aula expositiva dialogada; 2) Estudo de texto; 3) Portfólio; 4) Tempestade cerebral; 5) mapa conceitual; 6) Estudo dirigido; 7) Lista de discussão por meios informatizados; 8) Solução de problemas; 9) Phillips 66; 10) Grupo de verbalização e de observação (GV/GO); 11) Dramatização; 12) Seminário. 13) Estudo de caso; 14) Júri simulado; 15) Simpósio; 16) Painel; 17) Fórum; 18) Oficina (laboratório ou <i>workshop</i>); 19) Estudo do meio; 20) Ensino com pesquisa.

Fonte: Adaptado de Anastasiou e Alves (2015).

Especificamente relacionadas às áreas de Administração e/ou Ciências Contábeis, Marion e Marion (2006) e Petrucci e Batiston (2006) apresentam as seguintes estratégias de ensino-aprendizagem. (Quadro 12 e Quadro 13).

Quadro 12 - Métodos ou instrumentos de ensino apresentados por Marion e Marion (2006)

Métodos ou instrumentos de ensino
1) Aula expositiva; 2) Exposições e visitas; 3) Dissertação; 4) Projeção de fitas; 5) Seminário; 6) Palestras e entrevistas; 7) Discussão e debate; 8) Resolução de exercícios; 9) Estudos dirigidos; 10) Estudo de caso; 11) Jogos de empresas (incluindo, Laboratórios e oficinas); 12) Simulações; 13) Role-play (Desempenho de papéis); 14) menção aos métodos: i) Método de grupo “T”; ii) Internet; iii) Autoestudo.

Fonte: Adaptado de Marion e Marion (2006).

Quadro 13 - Estratégias de ensino apresentadas por Petrucci e Batiston (2006)

1) Aula expositiva; 2) Seminário; 3) Excursões e visitas; 4) Dissertações ou resumos; 5) Aulas orientadas; 6) Jogos de empresas; 7) Estudos de caso; 8) Escritório, laboratório ou empresa modelo; 9) Palestras; 10) Ensino à distância; 11) Ensino individualizado; 12) Ensino em pequenos grupos.

Fonte: Adaptado de Petrucci e Batiston (2006).

Percebe-se, então, que o tema estratégias de ensino-aprendizagem, no ensino superior, têm sido objeto de estudo, ao longo das décadas. Entretanto, apesar da variedade de estratégias de ensino-aprendizagem, Gil (2005, p. 66) destaca que “(...) muitos são os professores universitários que dominam uma única estratégia, que é a da exposição.” Outros pontos também destacados pelo autor são: a) o fato de muitos docentes, mesmo conhecedores de outras estratégias, não as utilizarem por insegurança relativa à sua aplicação e, b) o fato de haver docentes que utilizam diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, tendo como fim a diversificação, sem considerar a adequabilidade de cada estratégia, tanto às características dos discentes quanto aos objetivos pretendidos. (Gil, 2005).

É consenso que a aula expositiva é a estratégia de ensino-aprendizagem mais utilizada no ensino superior brasileiro (Gil, 2005; Marion; Marion, 2006; Anastasiou; Alves, 2015).

A respeito desta utilização, no Brasil, Gil (2005, p. 68) afirma que a aula expositiva “(...) constitui seguramente o procedimento mais empregado em todos os níveis de ensino. Em muitos cursos universitários, é utilizado quase de forma exclusiva e são em grande número os professores que identificam ensino com exposição.”

Para Marion e Marion (2006, p. 37) a aula expositiva é a estratégia de ensino-aprendizagem “(...) mais tradicional e mais usada no ensino na área de Negócios.”

Corroborando com o entendimento de que a aula expositiva é a estratégia de ensino-aprendizagem mais utilizada no ensino superior, Anastasiou e Alves (2015, p. 80) afirmam que a aula expositiva tradicional é a estratégia de ensino-aprendizagem “(...) mais presente na sala de aula na universidade.”

Considerando que a aula expositiva é a estratégia de ensino-aprendizagem mais utilizada no ensino superior brasileiro, faz-se um relato sobre esta estratégia.

A estratégia de ensino-aprendizagem aula expositiva, denominada por Nérici (1967; 1977; 1989) de método expositivo, “(...) consiste na apresentação oral de um tema, logicamente estruturado.” (Nérici, 1977, p. 218). Nesta estratégia, os docentes transmitem informações aos discentes, por meio da exposição oral dos conteúdos objeto de estudo (Gil, 2020).

Nérici (1977, p. 218) afirma que o método expositivo é uma das mais antigas estratégias de ensino-aprendizagem, “(...) assim como a cópia, o ditado e a leitura.” Conforme Gil (2020, p. 68), a estratégia de ensino-aprendizagem aula expositiva é uma das mais utilizadas, tanto no ensino superior quanto “(...) no ensino médio e nas séries mais avançadas do ensino fundamental.”

Nérici (1967) destaca dois tipos de exposição: a) exposição dogmática e, b) exposição não dogmática. O primeiro tipo, representa a exposição “(...) efetuada em termos de *conhecimento acabado*, e ao qual tem de se render o estudante (...). Ao estudante não resta, então, mais que o trabalho de decorar o que o professor disse” (Nérici, 1967, p. 146). Já o segundo tipo, representa a exposição “(...) desapaixonada, como argumentação pró e contra uma tese, de forma lógica e que permita dúvidas e mesmo divergências, desde que consequentemente estruturadas.” (Nérici, 1967, p. 146). Além destes dois tipos de exposição, Nérici (1967) apresenta o método misto: o docente, por meio do método expositivo, apresenta determinado tema aos discentes. Estes irão debruçar-se sobre o tema (utilizando diferentes estratégias de ensino-aprendizagem), sob orientação do docente, findando em uma discussão.

Nérici (1977) afirma que a exposição pode ser dogmática ou aberta, bem como apresenta a método expositivo misto.

a) exposição dogmática, em que a mensagem transmitida não pode ser contestada, devendo ser aceita sem discussões e com a obrigação de repeti-la, por ocasião das provas de verificação. (Nérici, 1977, p. 218).

b) exposição aberta, em que a mensagem apresentada pelo professor é simples pretexto para desencadear a participação da classe, podendo haver, assim, contestação, pesquisa e discussão, sempre que oportuno e necessário. É neste sentido que hoje se entende o método expositivo nos domínios da educação. (Nérici, 1977, p. 219).

O método expositivo misto consiste em uma mescla de exposição e estudo dirigido, em que o professor expõe um tema e, a seguir, apresenta à classe um resumo do tema exposto, indicação de fontes de estudo, seguido de um questionário com questões que, após estudadas, são expostas e discutidas em classe. (Nérici, 1977, p. 224-225).

Nérici (1977) defendeu, já no final da década de 1970, em relação ao método expositivo, que a exposição aberta era tida como prática que representa a exposição.

Gil (1990; 2005) discorre sobre dois tipos de exposição: a) modelo clássico de exposição e, b) exposição no contexto da moderna ciência da comunicação. Posteriormente denominados, modelo clássico de exposição e modelo moderno de exposição. (Gil, 2020).

O modelo clássico de exposição, “(...) fundamenta-se na ideia de que é possível ensinar os outros por meio de explicação oral.” (Gil, 1990, p. 65), sendo a exposição oral a melhor forma de ensinar (Gil 2020). O docente exerce papel ativo, sendo responsável por transmitir seus conhecimentos aos discentes, por meio da exposição oral. Os discentes exercem papel passivo: “(...) cabe [ao aluno] ser dócil, atento e submisso à autoridade do professor.” (Gil, 1990, p. 66).

Na exposição no contexto da moderna ciência da comunicação (modelo moderno de exposição), o docente se utiliza de princípios relacionados à Ciência de diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia e da Linguística, para melhorar o processo de comunicação docente-discentes. O docente é o emissor dos conteúdos, enquanto os discentes são os receptores. (Gil, 1990; 2020).

Anastasiou e Alves (2015, p. 86) discorrem sobre a aula expositiva dialogada, assim descrevendo-a

É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.

Para as autoras, “(...) a aula expositiva dialogada é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente.” (Anastasiou; Alves, 2015, p. 86). Pode-se entender por tradicional palestra docente, a exposição dogmática

apresentada por Nérici (1967; 1977; 1989) ou, o modelo clássico de exposição apresentado por Gil (1990; 2005; 2020).

Gil (2020) explica que há diferentes modalidades de exposição, a saber: a) aula expositiva; b) aula-recitação; c) exposição-demonstração; d) exposição provocativa e; e) exposição-discussão. Para o autor, estas modalidades de aula expositiva podem ser expressas por meio de um *continuum*.

Admitindo um modelo unidimensional, no qual o nível de participação do docente é a variável, tem-se dois extremos. O extremo à esquerda representa a modalidade aula expositiva. O extremo à direita representa a modalidade exposição-discussão. (Quadro 14).

Quadro 14 - Modalidades de exposição apresentadas por Gil (2020)

Docente monopolizador da fala.	Docente ainda monopoliza a fala, mas encoraja a participação discentes por meio de questionamentos específicos e simples.	Docente combina aula expositiva com a estratégia da demonstração (utilização de determinado equipamento, por exemplo).	Docente estimula, uma postura de reflexão, nos discentes, por meio de questionamentos.	Docente mediador das falas discentes.
Aula expositiva	Aula-recitação	Exposição-demonstração	Exposição provocativa	Exposição-discussão

Fonte: Adaptado de Gil (2020).

Na modalidade aula expositiva (extremo à esquerda), o docente tende a monopolizar a fala. Nesse caso, a participação dos discentes nem sempre é bem-vinda, pois, em certos momentos, a interrupção do professor poder fazer com que ele perca o foco do assunto. Já na modalidade exposição-discussão (extremo à direita), o docente atua como mediador, incentivando os discentes a expressarem seus pontos de vista sobre o tema objeto da aula. (Gil, 2020). A modalidade exposição-discussão pode “(...) ser tratada como uma variante da [estratégia de ensino-aprendizagem] discussão” (Gil, 2020, p. 75). Partindo da modalidade aula expositiva, nas demais modalidades, o nível de participação docente vai sendo reduzido, enquanto o nível de participação discente vai sendo aumentado.

Amplamente utilizada, a aula expositiva tem seus defensores e críticos. A praticidade, associada à utilização da aula expositiva como estratégia de ensino-aprendizagem, é um argumento apresentado por seus defensores (Gil, 2005). Àqueles que a criticam, conceituam a aula expositiva como um processo em que os “(...) fatos

são transmitidos das fichas do professor para o caderno do aluno sem passar pela mente de nenhum dos dois” (Gil, 2005, p. 68).

Marion e Marion (2006, p. 37) apresentam como principal desvantagem da aula expositiva o fato de “(...) fazer do professor o agente ativo do processo ensino-aprendizagem.”

Gil (2005) defende que, apesar das críticas e das limitações relativas à aula expositiva, em muitos casos essa estratégia de ensino-aprendizagem é a única opção viável para o docente.

(...) os professores universitários não dispõem geralmente dos meios e do apoio necessários para adotar outras estratégias mais eficazes. Para muitos professores, à frente de classes numerosas e sem dispor de recursos auxiliares, a aula expositiva constitui na prática a única alternativa. Assim, o que lhes cabe é cuidar que a aula expositiva, com todas as suas limitações, alcance a maior eficiência possível (Gil, 2005, p. 74).

Cabe ao docente identificar a adequabilidade da exposição, de acordo com as características da disciplina e o perfil dos discentes, considerando suas vantagens e limitações. (Gil, 2005).

Nesse papel de identificar a adequabilidade da aula expositiva, o docente pode optar por utilizar outras estratégias de ensino-aprendizagem, decidindo inclusive por utilizar mais de uma estratégia, dentre as propostas por estudiosos da área.

Do exposto, percebe-se que a aula expositiva pode ser utilizada de diferentes maneiras, bem como pode ser combinada com outras estratégias de ensino-aprendizagem, dentre as quais a prática da pesquisa, o que aumenta o leque de opções para que o docente realize suas atividades de ensino.

A estratégia de ensino-aprendizagem, ensino com pesquisa, embora mencionada por alguns estudiosos das estratégias de ensino-aprendizagem (Masetto, 2003; 2012; Anastasiou; Alves, 2003; 2015; Nganga; Miranda, 2019), não figura dentre as mais utilizadas no ensino superior, conforme Miranda, Leal e Casa Nova (2012). No entanto, há estudiosos que defendem a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem desde a educação infantil até o ensino superior, a exemplo de Cunha (1992) e Demo (2015).

A prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem é discutida na área da Educação por uma série de autores, dentre os quais Nérici (1967; 1977; 1989; 1993); Abreu e Masetto (1980); Paoli (1988); Demo (1991; 2011); Cunha (1992; 1996; 2005); Demo (1997; 2015); Behrens (1999; 2009); Masetto (2003; 2012); Anastasiou

e Alves (2003; 2015); Moraes e Lima (2002; 2012); Roza (2004; 2005); Lampert (2008); Silva e Grezzana (2009).

Os enfoques dados pelos autores são distintos. Nérici (1967; 1977; 1989; 1993) discorre sobre a pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, caracterizando-a e descrevendo sua implementação. Abreu e Masetto (1980), Masetto (2003; 2012) e Anastasiou e Alves (2003; 2015) dão o mesmo enfoque. Já Demo (1991; 2011) trata da pesquisa como princípio educativo e, defende o educar pela pesquisa (Demo; 1997; 2015). Cunha (1992) enaltece o ensino com pesquisa (uma das denominações da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem) e, apresenta resultados de pesquisa realizada com docentes universitários (Cunha; 1996). Cunha (1998; 2005) e Behrens (1999; 2009) tratam do ensino com pesquisa como uma inovação em direção à produção do conhecimento.

2.3 Prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem

A prática da pesquisa como estratégia de ensino está estruturada em dois tópicos: a) conceitos relacionados à pesquisa como estratégia de ensino; b) práticas de pesquisa como estratégia de ensino.

2.3.1 Conceitos relacionados à pesquisa como estratégia de ensino

A pesquisa como estratégia de ensino é discutida sob diferentes denominações, por exemplo: educar pela pesquisa (Demo, 2015; Moraes, 2012a), educação pela pesquisa (Moraes, 2012b); ensino com pesquisa (Paoli, 1988; Cunha, 1996; Lampert, 2008); ensino para a pesquisa (Paoli, 1988), ensino pela pesquisa (Slomski; Gomes; Silva; Guimarães, 2010) e; pesquisa em sala de aula (Moraes; Galiazzi; Ramos, 2012).

Conforme Moraes (2012a, p. 66),

educar pela pesquisa tem como objetivo incentivar o questionamento dentro de um processo de reconstrução do conhecimento. Esse processo pode ser entendido como a produção de um conhecimento inovador que inclui interpretação própria, formulação pessoal, saber pensar e aprender a aprender. Dessa maneira, educar pela pesquisa é ir contra a cópia, a condição de objeto e a manipulação do aluno.

Para Moraes (2012b, p. 93), “a educação pela pesquisa é uma modalidade de educar voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade com qualidade formal e política”.

Paoli (1988) diferencia ensino com pesquisa de ensino para a pesquisa. No entendimento de Paoli (1988, p. 39), o ensino com pesquisa precede o ensino para a pesquisa, precede o ensino “para a formação do pesquisador profissional ou acadêmico”. O ensino com pesquisa está associado às “habilidades intelectuais básicas para ocorrer a reflexão”. Já o ensino para a pesquisa, está associado, além da reflexão, às “outras qualidades como *originalidade, rigor e domínio*”.

Paoli (1988, p. 39) afirma que o conceito de ensino com pesquisa e o conceito de ensino para a pesquisa não se confundem. Enquanto o ensino com pesquisa está associado à “proposta de disseminação de atitudes científicas”, o ensino para a pesquisa está associado à “formação do pesquisador profissional”.

Lampert (2008, p. 138), com base no exposto por Paoli (1988), assim explica a diferença entre ensino com pesquisa e ensino para a pesquisa.

o ensino com pesquisa trata das habilidades intelectuais básicas, da reflexão e, no caso de continuidade em termos de formação para a pesquisa, implica acrescentar outras qualidades, como originalidade e domínio de um campo de conhecimento. O ensino para a pesquisa, etapa posterior, atribui ênfase aos programas de pós-graduação, especialmente *stricto sensu* e tem o seu encargo a formação do pesquisador.

Roza (2004, p. 90) destaca que deve ser feita “distinção entre a formação do pesquisador profissional, que utiliza o ensino para a pesquisa, e o ensino com a pesquisa, voltada como instrumento educacional na formação de pessoas.”

Lampert (2008, p. 139-140) define ensino com pesquisa como

uma seqüência organizada de situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, na qual professor e alunos estão envolvidos como sujeitos do processo, na perspectiva de formação de cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade circundante.

Para Anastasiou e Alves (2015, p. 105), ensino com pesquisa

É utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.

Moraes, Galiuzzi e Ramos (2012, p. 12) assim definem pesquisa em sala de aula

A pesquisa em sala de aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer

e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disso novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares desse ser, fazer e conhecer, estágios esses então comunicados a todos os participantes do processo.

As definições, relacionadas às diferentes denominações, remetem à: construção do conhecimento, reconstrução do conhecimento, produção do conhecimento, autonomia, criticidade, reflexão, sujeitos do processo, transformação da realidade, dúvida como elemento fundamental, questionamento, argumento, comunicação. São características que vão de encontro “ao modelo tradicional de educação, que tem o professor no centro do processo, e o estudante atuando de forma passiva” (Nganga; Miranda, 2019, p. 30).

2.3.2 Etapas da pesquisa como estratégia de ensino

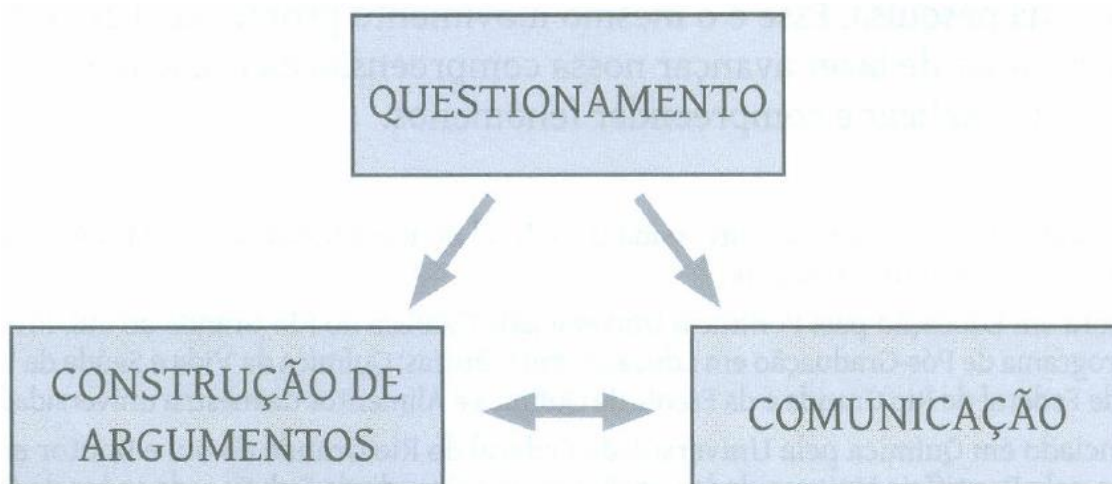
Conforme Moraes, Galiuzzi e Ramos (2012, p. 11), “o processo da pesquisa em sala de aula, (...), pode ser representado como um ciclo dialético capaz de levar gradativamente a modos de ser, compreender e fazer cada vez mais avançados”.

Os autores listam três elementos principais desse ciclo dialético, relacionado à pesquisa em sala de aula: a) questionamento; b) construção de argumentos; c) comunicação (Moraes; Galiuzzi; Ramos, 2012).

Lampert (2008) denomina de etapas do ensino com pesquisa: a) questionamento; b) argumentação; c) comunicação. Moraes (2012b) denomina: a) questionamento; b) construção de argumentos; c) comunicação e validação.

Moraes, Galiuzzi e Ramos (2012, p. 12), por sua vez, explicam que “o conjunto desses três momentos é uma espiral nunca acabada em que a cada ciclo se atingem novos patamares de ser, compreender e fazer” (Figura 1). Lampert (2008, p. 140) destaca que as etapas são interrelacionadas e complementares.

Figura 1 - Elementos do processo da pesquisa em sala de aula



Fonte: Moraes, Galiuzzi e Ramos (2012, p. 12).

Tomando-se como base esse esquema, em relação ao questionamento, observa-se que Moraes, Galiuzzi e Ramos (2012, p. 13) destacam que o ato de perguntar é o “movimento inicial da pesquisa, e, da mesma forma, da utilização da pesquisa em sala de aula”. Para os autores, “a pergunta, a dúvida, o problema, desencadeia uma procura. Leva a um movimento no sentido de encontrar soluções” (Moraes; Galiuzzi; Ramos, 2012, p. 13). Santos (2013, p. 60) explicam que na etapa do questionamento “são apontadas falhas e limitações nos objetos de estudo e procura-se identificar novos caminhos para ampliar os seus entendimentos e buscar novas soluções”.

Para Moraes, Galiuzzi e Ramos (2012, p. 17), “o questionamento é a mola propulsora da pesquisa em sala de aula”. Entretanto, Lampert (2008, p. 140) destaca que “questionar não significa simplesmente perguntar sobre tudo, e a todo momento, de forma desordenada, mas desvendar um fenômeno de forma sistemática”.

Na construção de argumentos, os discentes buscam informações em diferentes fontes e, de posse das informações, irão: “organizar suas idéias; interpretar, analisar e avaliar as informações para emitir juízos e dar respostas confiáveis ao seu questionamento” (Lampert, 2008, p. 141). Moraes, Galiuzzi e Ramos (2012, p. 16) destacam que, embora os argumentos construídos não sejam de todo inéditos, na pesquisa em sala de aula, “é muito provável que [os argumentos] sejam inéditos para os sujeitos”.

A comunicação representa as ações de divulgação dos argumentos construídos (Moraes; Galiuzzi; Ramos, 2012, p. 18), representa a “culminância do

processo de ensino com pesquisa” (Lampert, 2008, p. 142). “Os argumentos necessitam assumir a força do coletivo. Precisam ser comunicados e criticados. Precisam ser reconstruídos no coletivo” (Moraes; Galiuzzi; Ramos, 2012, p. 18), o que é feito por meio da comunicação.

Moraes, Galiuzzi e Ramos (2012) propõem quatro princípios associados ao processo de pesquisa em sala de aula: um princípio geral e três princípios específicos (para cada um dos elementos que compõem o ciclo dialético). (Quadro 15).

Quadro 15 - Princípios da pesquisa em sala de aula

Princípio geral	“A pesquisa em sala de aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disso novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares desse ser, fazer e conhecer, estágios esses então comunicados a todos os participantes do processo”.
Primeiro princípio (questionamento)	“Para que algo possa ser aperfeiçoado, é preciso criticá-lo, questioná-lo, perceber seus defeitos e limitações. É isso que possibilita pôr em movimento a pesquisa em sala de aula. O questionar se aplica a tudo que constitui o ser, quer sejam conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e modos de agir”.
Segundo princípio (construção de argumentos)	“A pesquisa em sala de aula precisa do envolvimento ativo e reflexivo permanente de seus participantes. A partir do questionamento é fundamental pôr em movimento todo um conjunto de ações, de construção de argumentos que possibilitem superar o estado atual e atingir novos patamares do ser, do fazer e do conhecer”.
Terceiro princípio (comunicação)	“É importante que a pesquisa em sala de aula atinja um estágio de comunicar resultados, de compartilhar novas compreensões, de manifestar novo estado do ser, do fazer e do conhecer, o que contribui para a sua validação na comunidade em que esse processo está se dando”.

Fonte: Adaptado de Moraes, Galiuzzi e Ramos (2012, p. 12, 13, 15 e 18).

Entende-se, então que estes princípios, que se interrelacionam, fundamentam a prática da pesquisa como estratégia de ensino.

2.3.3 Prática da pesquisa como estratégia de ensino

Bordenave e Pereira (2015, p. 245) destacam a importância do desenvolvimento da atitude científica nos discentes, no intuito de que estes tornem-

se profissionais com características relativas à atitude científica: “curiosidade, objetividade, precisão, dúvida metódica, análise crítica”.

No entendimento dos autores, “o desenvolvimento de uma atitude científica depende de experiências vividas pelos estudantes, e isto, por sua vez, depende da metodologia de ensino-aprendizagem empregada pelos professores” (Bordenave; Pereira, 2015, p. 245).

Dentre as estratégias de ensino-aprendizagem, a prática da pesquisa como estratégia de ensino pode ser utilizada para desenvolver a atitude científica nos discentes. Demo (2015, p. 1) destaca “a importância da pesquisa para a educação, até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica de educar.” E, o exposto por Nganga e Miranda (2019, p. 33), nos remete às características relacionadas à atitude científica mencionada por Bordenave e Pereira (2015): “ao se trabalhar com a estratégia de ensino com pesquisa, é possível considerar os objetivos [educacionais] de compreensão, aplicação, análise e síntese/criação”, associados ao processo de ensino-aprendizagem.

Nérici (1967), segmenta as estratégias de ensino-aprendizagem em método de ensino e, em técnica de ensino. O autor discorre sobre Método de pesquisa (classificado como método de ensino), bem como discorre sobre a Pesquisa (classificada como técnica de ensino). Já Nérici (1977) descreve a estratégia de ensino-aprendizagem, Método da pesquisa.

Masetto (2003; 2012), Anastasiou e Alves (2003; 2015) e, Nganga e Miranda (2019) apresentam a estratégia de ensino-aprendizagem, Ensino com pesquisa.

Camargo e Daros (2018), por sua vez, apresentam as estratégias de ensino-aprendizagem Paleta de cores com uso de artigo científico e, Planejamento da escrita científica por meio de diagrama.

Gil (2020, 102), ao descrever a Aprendizagem baseada em problemas (ABP), também denominada *Problem based learning* (PBL), menciona que esta estratégia “utiliza uma lógica semelhante à da pesquisa científica, já que, a partir de um problema, constroem-se hipóteses e coletam-se dados, que são analisados e discutidos até se chegar a uma conclusão”. Libâneo (2009, p. 28) também faz essa associação: “o ensino com pesquisa associa-se com o método de resolução de problemas”.

O proposto por Nérici (1967; 1977); Masetto (2003; 2012); Anastasiou e Alves (2003; 2015); Camargo e Daros (2018); Nganga e Miranda (2019) e; Gil (2020), são

meios (diferentes em termos de operacionalização e de complexidade) de realizar o que Demo (2015) e Bordenave e Pereira (2015) defendem: tornar a pesquisa a maneira acadêmica de educar; desenvolver uma atitude científica nos discentes.

A estratégia Paleta de cores com uso de artigo científico “tem como objetivo auxiliar os alunos que estão iniciando a produção de escrita científica a visualizarem as partes que compõem um artigo de maneira mais dinâmica e interativa” (Camargo; Daros, 2018, p. 85). Por meio dessa estratégia, os discentes adquirem conhecimento sobre a estrutura de um artigo científico, têm ampliada sua capacidade de organização da escrita e, tem ampliada sua capacidade de organização de ideias (Camargo; Daros, 2018).

Relacionada à estratégia Paleta de cores com uso de artigo científico, a estratégia Planejamento de escrita científica por meio de diagrama, “tem como objetivo auxiliar os acadêmicos no processo de organização e de desencadeamento das ideias”, iniciando os discentes no planejamento da escrita científica (Camargo; Daros, 2018, p. 95).

Na estratégia Aprendizagem baseada em problemas, os discentes assumem um papel ativo, sendo os principais responsáveis por seu aprendizado. Esse aprendizado se dá ao longo das etapas de operacionalização da estratégia, que se inicia na identificação do problema e finda na avaliação e reflexão sobre a aprendizagem (Gil, 2020).

A estratégia de ensino-aprendizagem, Ensino com pesquisa, “oferece condições para que os estudantes adquiram maior autonomia, assumam responsabilidades, desenvolvam disciplina” (Anastasiou; Alves, 2015, p. 105), sendo tida como “fundamental para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação” (Masetto, 2012).

As etapas que compõem a operacionalização da estratégia Ensino com pesquisa são apresentadas por Masetto (2003; 2012), Anastasiou e Alves (2003; 2015) e, Nganga e Miranda (2019).

Para a operacionalização da estratégia Ensino com pesquisa, Masetto (2012) propõe que os docentes cumpram as seguintes etapas: a) Motivar os discentes a participarem da atividade; b) Discutir com os discentes as características da atividade proposta; c) Dividir os discentes em grupos, bem como atribuir o assunto a ser pesquisado, para cada grupo; d) Organizar a comunicação dos resultados (a ser feita pelos grupos), seguida de discussão (a ser feita por docente e discentes).

Além destas etapas, Masetto (2012) propõe que o docente apresente a estrutura de um Projeto de Pesquisa, aos discentes:

- definição precisa de um problema;
- metodologia de pesquisa, ou seja, com que método vai trabalhar para coletar informações necessárias para responder ao problema, como vai organizá-las e interpretá-las;
- bibliografia a ser consultada;
- escolha de procedimentos a serem usados;
- coleta de dados e sua respectiva análise;
- realizar a conclusão, respondendo às hipóteses;
- elaboração do relatório científico.

Observem que a estrutura de projeto de pesquisa proposta por esse autor é bem rígida, há um rigor nos procedimentos, muito parecidos com os manuais de metodologia científica. É prudente mencionar que rigor metodológico se refere à aplicação cuidadosa e precisa de métodos e procedimentos em uma pesquisa ou estudo. Isso envolve garantir que os métodos utilizados sejam apropriados para responder às questões de pesquisa, que os dados sejam coletados de maneira confiável e válida, e que as análises sejam conduzidas de forma precisa e imparcial. Esse entendimento mostra-se bastante presente nas orientações de Masetto (2012), todavia, a ciência não tem um único método em termos de padrão universal, existem racionalidades que traduzem a dinamicidade do empreendimento científico (Feyerabend, 1974).

Anastasiou e Alves (2015, p. 105), por exemplo, trazem uma proposta mais flexível quando comparada ao modelo apresentado por Masetto (2012). De modo efetivo, elas apresentam a seguinte operacionalização das etapas (denominada pelas autoras de dinâmica da atividade) da estratégia Ensino com pesquisa:

1. Desafiar o estudante como investigador.
2. Estabelecimento de princípios: movimento e alteração do conhecimento, solução de problemas, critérios de validação, reprodução e análise.
3. Construção do projeto:
 - definição do problema de pesquisa;
 - definição de dados a serem coletados e dos procedimentos de investigação;
 - definição da análise dos dados;
 - interpretação/validação das suposições;
 - síntese e apresentação dos resultados;
 - revisões e recomendações.

Nota-se que essas autoras não negam o método, mas nos mostram que existem outras possibilidades de empreendê-lo. Vale lembrar que na perspectiva de Feyerabend (1974), a ciência é muito mais diversificada e complexa do que a visão tradicional sugere, por essa razão, diferentes abordagens e métodos podem ser igualmente válidos em contextos diferentes.

Nganga e Miranda (2019) apresentam as etapas para a operacionalização da estratégia Ensino com pesquisa, para tanto elas fazem consideram importante que o ensino seja pautado na perspectiva de um projeto de pesquisa. Desse modo, a elaboração do Projeto de Pesquisa a primeira delas (Definir o problema de pesquisa; Definir os objetivos da pesquisa; Elaborar a justificativa da pesquisa; Definir a base teórica; Definir o método de pesquisa; Estabelecer o cronograma da pesquisa). Notem que a proposta dessas autoras é relativamente similar à de Masetto (2012), ou seja, uma proposta de ensino por meio da pesquisa, mas com rigor científico.

Elaborado o Projeto de Pesquisa, seguem-se as etapas: Discussão em sala dos Projetos de Pesquisa elaborados, para melhorias; Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa (da versão preliminar dos aspectos introdutórios à redação das contribuições finais da pesquisa); Discussão da pesquisa em sala de aula, para contribuições dadas pelo professor e demais colegas (aprimoramento); Envio da pesquisa para um evento científico (novo aprimoramento; avaliadores, partícipes do evento); Incorporação das críticas recebidas quando das discussões no evento científico; Submissão da pesquisa para um periódico científico (novo aprimoramento; avaliadores); Incorporação das críticas, para publicação no periódico (Nganga; Miranda, 2019).

Para a operacionalização da estratégia de ensino-aprendizagem Ensino com pesquisa, Masetto (2012) destaca dois pontos a serem observados: a) tempo necessário para o desenvolvimento da estratégia e; b) comportamento do docente, ao decidir por utilizar a estratégia.

No que se refere ao tempo necessário, Masetto (2012) afirma que a operacionalização da estratégia demanda de dois meses até dois meses e meio e, recomenda que a estratégia “pode ser utilizada uma vez no semestre ou duas vezes no ano”. Conforme o autor, a maior parte do tempo demandado para a elaboração da pesquisa será destinado para atividades extraclasse, ficando para o ambiente da sala de aula as orientações feitas pelo docente e a comunicação da pesquisa (Masetto, 2012). Contudo, essa proposta não corresponde à realidade de todos os alunos do curso de Administração, especialmente, os que estudam no período noturno, pois, em geral, são alunos trabalhadores, que não dispõem de tempo suficiente para o desenvolvimento de atividades de aula no formato proposto por esse autor.

Para Nganga e Miranda (2019, p. 37), o tempo necessário dependerá do planejamento do docente. No caso de “pesquisa simplificadas, de modo que o aluno

possa ter uma breve introdução sobre como e onde pesquisar o tempo necessário será de três a quatro horas, divididas em momentos dentro e fora de sala”. Já no caso de “pesquisas mais aprofundadas, como em formato de artigo científico”, o tempo necessário pode ser “durante todo o semestre ou até mesmo durante o ano de uma disciplina ministrada” (Nganga; Miranda, 2019, p. 37). Mais uma vez a proposta não coaduna com a realidade brasileira, pois os alunos dos cursos de graduação, em sua maioria, associam trabalho e estudo.

Com relação ao comportamento do docente, ao longo da atividade, Masetto (2012) defende que a postura do docente é de fundamental relevância. Tem de haver disposição para orientar os discentes na elaboração da pesquisa: “será necessário instruir como se faz uma pesquisa e acompanhar sua realização”. O papel do docente também é destacado por Nganga e Miranda (2019): é o planejamento feito pelo docente que determinará a complexidade da estratégia Ensino com pesquisa.

2.4 Modelos associados à pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem

Busca-se com esta subseção apresentar os vários modelos associados à pesquisa como procedimentos de ensino e aprendizagem, isso não significa que este autor considere que todos eles sejam ideais.

2.4.1 Aspectos introdutórios relacionados ao nexo ensino-pesquisa

Os trabalhos nacionais utilizam diferentes expressões para fazer referência à relação entre ensino e pesquisa: educar pela pesquisa; ensino com pesquisa; pesquisa em sala de aula, por exemplo. Entretanto, estudos nacionais já utilizaram as expressões: relação pesquisa/ensino (Rocha; Porto; Santos; Pilati; Ribeiro, 1986); relação ensino/pesquisa (Rocha; Porto; Santos; Pilati; Ribeiro, 1986; Paoli, 1988); relação entre ensino e pesquisa (Rocha; Porto; Santos; Pilati; Ribeiro, 1986; Paoli, 1988). Em estudos internacionais a expressão *teaching-research nexus* tem sido utilizada, como explicam, Dekker e Wolff (2016, p. 2): o termo *teaching-research nexus* (nexo ensino-pesquisa) é um dos conceitos guarda-chuva. Destacam ainda os autores, haver algumas denominações já cristalizadas, associadas aos conceitos guarda-chuva, sendo ensino baseado em pesquisa (*research-based teaching*) uma delas. (Quadro 16).

Quadro 16 - Diferentes nomenclaturas e denominações cristalizadas

Item	Expressões
Diferentes nomenclaturas	- Nexo ensino-pesquisa (<i>teaching-research nexus</i>). - Ensino e pesquisa entrelaçados (<i>intertwining teaching and research</i>). - Ensino pesquisa informada/esclarecida (<i>research-informed teaching</i>).
Denominações cristalizadas	- Ensino baseado em pesquisa (<i>research-based teaching</i>). - Ensino engajado à pesquisa (<i>research-engaged teaching</i>). - Aprendizagem intensiva em pesquisa (<i>research intensive learning</i>). - Aprendizagem baseada em investigação (<i>inquiry-based learning</i>). - Pedagogia de estudantes como pesquisadores (<i>students as researchers pedagogy</i>).

Fonte: Adaptado de Dekker e Wolff (2016, p. 2).

Um breve relato sobre esses termos/conceitos é feito, previamente à apresentação dos modelos associados à pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

Ao relatar sobre o conceito (denominação cristalizada) de ensino baseado em pesquisa (*research-based teaching*), Dekker e Wolff (2016) segmentam em três pilares: aprendizagem, ensino e currículos. É dado destaque aqui aos dois primeiros pilares.

Com relação ao pilar aprendizagem, Dekker e Wolff (2016, p. 2) explicam que o nexos ensino-pesquisa assume várias formas, podendo os alunos aprenderem das seguintes maneiras: aprendizagem com a pesquisa (*learning from research*), aprendizagem sobre pesquisa (*learning about research*), aprendizagem por meio da pesquisa (*learning through research*). (Quadro 17).

Quadro 17 - Pilar aprendizagem

Aprendizagem	Característica
Aprendizagem com a pesquisa (<i>learning from research</i>)	- Os alunos adquirem conhecimento de teorias e pesquisas importantes em suas áreas de estudo. - Leitura/discussão de pesquisas.
Aprendizagem sobre pesquisa (<i>learning about research</i>)	- Os alunos adquirem conhecimento de métodos e técnicas de pesquisa, em cursos de métodos e técnicas de pesquisa e/ou em laboratórios de pesquisa. - Contato com métodos/técnicas de pesquisa.
Aprendizagem por meio da pesquisa (<i>learning through research</i>)	- Os alunos adquirem conhecimento, relativo às suas áreas de estudo, realizando pesquisa. - Realização/elaboração de pesquisa.

Fonte: Adaptado de Dekker e Wolff (2016, p. 2).

Já com relação ao pilar ensino, Dekker e Wolff (2016, p. 2) fazem a seguinte distinção: ensino guiado pela pesquisa (*research-led teaching*), ensino orientado pela pesquisa (*research-oriented teaching*), ensino amparado na pesquisa (*research-*

tutored teaching), ensino baseado em pesquisa (*research-based teaching*). (Quadro 18).

O pilar ensino é segmentado por Healey (2005 *apud* Dekker; Wolff, 2016, p. 2) em duas dimensões: a ênfase na pesquisa (*the research focus*) e, o papel dos alunos (*the role of the students*). No caso da ênfase na pesquisa, têm-se a pesquisa enquanto conteúdo (*research as a content / research-content*) *versus* a pesquisa enquanto processo (*research as a process / research-process*). No caso da ênfase no papel dos alunos, têm-se alunos como público/audiência (*students as audience*) *versus* alunos como participantes/partícipes (*students as participants*) (Dekker; Wolff, 2016, p. 2). As características relacionadas ao pilar ensino são apresentadas. (Quadro 18).

Quadro 18 - Pilar ensino

Ensino	Característica
Ensino guiado pela pesquisa (<i>research-led teaching</i>)	- Ênfase na pesquisa enquanto conteúdo (<i>research as a content</i>). - Alunos no papel de público/audiência (<i>students as audience</i>).
Ensino orientado pela pesquisa (<i>research-oriented teaching</i>)	- Ênfase na pesquisa enquanto processo (<i>research as a process</i>). - Alunos no papel de público/audiência (<i>students as audience</i>).
Ensino amparado na pesquisa (<i>research-tutored teaching</i>)	- Ênfase na pesquisa enquanto conteúdo (<i>research as a content</i>). - Alunos no papel de participantes/partícipes (<i>students as participants</i>).
Ensino baseado em pesquisa (<i>research-based teaching</i>)	- Ênfase na pesquisa enquanto processo (<i>research as a process</i>). - Alunos no papel de participantes/partícipes (<i>students as participants</i>).

Fonte: Adaptado de Dekker e Wolff (2016, p. 2).

Outro destaque dado por Dekker e Wolff (2016) é o intervalo contínuo que pode ser utilizado para representar o nexa ensino-pesquisa. Os autores explicam que o nexa entre ensino e pesquisa pode ser visto como um intervalo contínuo, com os dois pontos extremos: 0, em que não há relação entre ensino e pesquisa (*researchless teaching*), sendo os estudantes vistos como consumidores; 10, em que há uma relação integral entre ensino e pesquisa (*teaching = research*) (Figura 2), sendo os estudantes vistos como produtores. Dentre as quatro classificações apresentadas, o ensino baseado em pesquisa (*research-based teaching*) representa a relação mais forte (Dekker; Wolff, 2016, p. 3).

Figura 2 - Escala do nexo ensino-pesquisa

Fonte: Dekker e Wolff (2016, p. 3).

A Universidade de Illinois, por meio do Escritório de Pesquisa de Graduação (*Office of Undergraduate Research*), apresenta uma escala da pesquisa na graduação, que pode representar o nexo entre ensino e pesquisa, denominada Continuum da Pesquisa na Graduação (*A Continuum of Undergraduate Research*). Esta escala varia de 0 a 7. (Figura 3).

Figura 3 - Continuum da pesquisa na graduação

Fonte: Adaptada do Office of Undergraduate Research (Annual Report 2016-2017, 2017, p. 4).

No extremo 0, aos alunos é proporcionada uma visão geral dos fatos, termos e ideias básicos, relacionados à disciplina; os alunos são consumidores de pesquisa/conhecimento. No extremo 7, os alunos envolvem-se em projetos originais de pesquisa (originais para a disciplina), tais como projetos de conclusão de disciplina ou projeto de conclusão de curso; os alunos são produtores de pesquisa/conhecimento (Annual Report 2016-2017, 2017, p. 4).

Os pontos que compõem o continuum da pesquisa na graduação são descritos a seguir. (Quadro 19).

Quadro 19 - Continuum da pesquisa na graduação

Ponto 0	Os estudantes têm uma visão geral dos fatos, termos e ideias básicos relacionados à disciplina.
Ponto 1	Os estudantes aprendem sobre os resultados das pesquisas de (sub)campos, através de leituras e aulas expositivas dedicadas à pesquisa atual.
Ponto 2	Os estudantes discutem e criticam os resultados e as abordagens das pesquisas da disciplina ou sub(campo) da mesma. As atividades incluem resumos ou uma revisão da bibliografia.
Ponto 3	Os estudantes aprendem sobre algumas metodologias de pesquisa, engajam-se em aplicações limitadas destas abordagens ao longo das atividades do curso, tais como análises estatísticas.
Ponto 4	Os estudantes aprendem em um curso dedicado às metodologias de pesquisa, engajam-se em aplicações extensivas de uma variedade de abordagens.
Ponto 5	Os estudantes engajam-se em pesquisas elaboradas pelos professores e executam pesquisas originais (para o estudante) tais como réplicas de estudos existentes.
Ponto 6	Os estudantes engajam-se em pesquisas elaboradas pelos professores e executam pesquisas originais tais como pesquisas relacionada aos projetos de pesquisa dos professores e/ou conduzidas nos laboratórios.
Ponto 7	Os estudantes engajam-se e guiam pesquisas originais (para a disciplina) elaboradas por eles mesmos, tais como projetos de conclusão de disciplina ou de curso.

Fonte: Adaptado do Office of Undergraduate Research (Annual Report 2016-2017, 2017, p. 4).

O exposto por Dekker e Wolf (2016) e pelo Escritório de Pesquisa de Graduação da Universidade de Illinois (Annual Report 2016-2017, 2017) se assemelham ao apresentado por Demo (1994), embora o que este autor proponha esteja associado a um nível de ensino mais elevado (para além da graduação).

Demo (1994) descreve cinco níveis crescentes de realização teórica e prática da pesquisa, a saber: i) interpretação reprodutiva (nível 1); ii) interpretação própria (nível 2); reconstrução (nível 3); construção (nível 4) e; criação/descoberta (nível 5). (Quadro 20).

Quadro 20 - Níveis crescentes de realização teórica e prática da pesquisa

Interpretação reprodutiva	Consiste em sistematizar o conteúdo de um texto com fidedignidade. Esta reprodução fidedigna do texto lido pressupõe algum nível de criatividade/interpretação. Não configurando cópia literal, a interpretação reprodutiva relaciona-se à capacidade de síntese.
Interpretação própria	Consiste em interpretar o conteúdo de determinado texto. É uma forma de ler e reescrever com palavras próprias (do leitor), interpretando as ideias do autor.
Reconstrução	Consiste em partir do conhecimento até então construído e reconstruí-lo, com proposta própria. Lançar outro olhar sobre o conhecimento, questionar o conhecimento são características deste nível. Dissertações de mestrado e teses de doutorado representam esta reconstrução.
Construção	Consiste em trilhar/desbravar novos caminhos, a partir do conhecimento já existente como simples referência.
Criação/Descoberta	Consiste no questionamento radical, na quebra de paradigmas, na busca pelo novo. Como exemplo tem-se a criação de propostas para o desenvolvimento humano sustentado e a descoberta de novas vacinas.

Fonte: Adaptado de Demo (1994).

Já no final da década de 1960, Nérici (1967) apresentava seis modalidades de ensino-pesquisa. (Quadro 21).

Quadro 21 - Modalidades de ensino-pesquisa

Pesquisa-constatação	“O professor leciona os princípios de uma unidade e com base nos mesmos orienta os alunos à constatação dos mesmos.”
Pesquisa-redescoberta	“O professor orienta os estudos dos alunos que conduzam a redescobertas. Esta modalidade é excelente veículo para os alunos dominarem a metodologia da disciplina estudada e ganharem confiança em si.”
Pesquisa-explicação	“O professor aproxima o aluno de uma <i>realidade problemática</i> física, social, econômica, psicológica, filosófica, estética ou religiosa e o leva, depois, a pesquisar por meio de leituras experiências, observações etc., a fim de tentar explicação plausível para a <i>realidade em foco</i> .”
Pesquisa-sistematização e aprofundamento	“O professor pode orientar o aluno a realizar estudos de sistematização e aprofundamento sobre temas de uma disciplina, para os quais este trabalho ainda não tenha sido efetuado, apesar dos muitos dados e informes existentes a respeito dos mesmos.”
Pesquisa-motivação	“O professor leva o aluno a entrar em contato inicial com a problemática de uma unidade, antes do seu estudo. Este contato pode ser efetuado por meio de leituras, de observações, de experiências ou de coleta de dados.”
Pesquisa-diversificação e descoberta	“O professor, conforme interesses e aptidões do aluno, convida-o a realizar ‘projetos de pesquisa’ sobre algum ponto problemático de uma disciplina ou de uma unidade de estudo. Esses <i>projetos</i> poderão desenvolver-se durante um ou mais períodos letivos, visando alcançar <i>novos conhecimentos</i> .”

Fonte: Adaptado de Nérici (1967, p. 165-166).

Discutidos os aspectos introdutórios relacionados ao nexos ensino-pesquisa, são apresentados a seguir modelos que visam descrever a relação entre ensino e pesquisa.

2.4.2 Modelos relacionados ao nexos ensino-pesquisa

Schofield (2018, p. 24) afirma que “o modo como a pesquisa e o ensino interagem no ensino superior se dá por meio do nexos ensino-pesquisa.” A autora discorre sobre cinco modelos de nexos ensino-pesquisa: Neumann (1992); Ramsden e Moses (1992); Griffiths (2004); Healey (2005) e; Trowler e Wareham (2007). Vissen-Wijnveen (2015), por sua vez, discorre sobre os modelos: Neumann (1992); Griffiths (2004); Healey (2005); Wuetherick e Turner (2006) e; Vissen-Wijnveen (2015). Os modelos listados objetivam caracterizar diferentes maneiras pelas quais o nexos ensino-pesquisa pode ocorrer (Schofield, 2018), visam “descrever as diferentes maneiras pelas quais o ensino e a pesquisa podem ser vinculados.” (Visser-Wijnveen, 2015, p. 1).

2.4.2.1 Nexo tangível, intangível e global (Modelo Neumann)

Neumann (1992, p. 159) sugere que o nexos entre ensino e pesquisa ocorre em três níveis: nexos tangível (*tangible nexus*), nexos intangível (*intangible nexus*) e nexos global (*global nexus*). A autora também denomina de conexão, esta relação entre ensino e pesquisa, assim distinguindo os três tipos de conexão (Neumann, 1992, p. 162):

1. Conexão tangível [*tangible connection*] – refere-se à transmissão de conhecimentos avançados e aos fatos mais recentes.
2. Conexão intangível [*intangible connection*] – refere-se (a) ao desenvolvimento, nos estudantes, de uma abordagem e uma atitude em busca do conhecimento; e (b) ao fornecimento de um meio estimulante e de rejuvenescimento, para acadêmicos.
3. Conexão global [*global connection*] – descreve a interação entre ensino e pesquisa no nível departamental e não apenas no nível individual.

Apesar de Neumann (1992, p. 162) discorrer sobre estes nexos/conexões de forma separada, defende que eles “se interrelacionam e se misturam”.

Em conformidade com o exposto por Neumann (1992), os acadêmicos pesquisados por Farcas, Bernardes e Matos (2016, p. 3) “indicaram que as conexões entre R&T [*research & teaching* – pesquisa e ensino] podem ser concebidas como tangíveis, intangíveis e globais”. As duas primeiras são classificadas no nível individual, a terceira, no nível departamental. (Farcas; Bernardes; Matos, 2016, p. 3).

a) Nexos tangível

De acordo com Neumann (1992, p. 162), ao discorrer sobre o nexos tangível, afirmou que “a associação mais óbvia, ou pelo menos, mais prontamente identificável, entre as atividades de ensino e pesquisa, é a disseminação dos conhecimentos recentes mais avançados”. Evidentemente que passados 30 anos desde a defesa desse ponto de vista, muita coisa mudou, surgiram outros métodos de ensino especialmente em decorrência do avanço da ciência. Farcas, Bernardes e Matos (2016, p. 3), por sua vez, explicam o nexos tangível (conexão tangível) como sendo a “a conexão tangível de R&T [pesquisa e ensino] compreende suas formas visíveis (por exemplo, transmissão de resultados de pesquisas recentes)”.

Neumann (1992, p. 162) menciona o avanço do conhecimento, em algumas disciplinas, que muitas vezes não é contemplado nos livros didáticos. Isso faz com que o contato dos alunos com esse ‘novo’ conhecimento seja feito via material

utilizado pelo professor, ao longo do curso. O contato dos estudantes com professores, pesquisadores ativos, pode minimizar a lacuna entre o conhecimento disponível nos livros didáticos e o conhecimento de vanguarda (Neumann, 1992, p.162).

b) Nexo intangível

O nexu intangível (conexão intangível), por sua vez, “abrange suas formas tácitas (por exemplo, estimular o desenvolvimento das disposições dos alunos para a pesquisa).” (Farcas; Bernardes; Matos, 2016, p. 3).

Apesar de considerarem importante o nexu tangível entre ensino e pesquisa, os administradores acadêmicos seniores pesquisados por Neumann (1992, p. 163) mencionaram “conexões ainda mais significativas entre as duas atividades.” Tratam-se de “elos qualitativos, relacionados à abordagem e atitude em relação ao conhecimento, que devem ser promovidos em uma universidade.” (Neumann, 1992, p. 163).

Com relação às abordagens ao conhecimento, Neumann (1992, p. 163) afirma que “talvez o aspecto mais importante do ensino universitário seja incentivar os alunos a questionar e a criticar o conhecimento.” Já no que se refere às atitudes em relação ao conhecimento, Neumann (1992, p. 164) defende que “os acadêmicos precisam desenvolver nos alunos uma atitude positiva em relação ao conhecimento e à confiança na aprendizagem.”

c) Nexu global

O nexu global (conexão global) “refere-se aos programas de pesquisa existentes, em nível departamental, que podem auxiliar no projeto/*design* dos cursos [*courses’ design*].” (Farcas; Bernardes; Matos, 2016, p. 3).

Neumann (1992, p. 166) aponta o entendimento dos administradores acadêmicos seniores, por ela entrevistados, de que “o nexu ensino-pesquisa precisa ser visto de maneira mais ampla do que apenas no nível de cada acadêmico”.

Conforme Neumann (1992, p. 166), “não existe apenas um nexu entre a atividade de pesquisa do indivíduo e a sua atividade de ensino, mas também existe um nexu entre o envolvimento total da pesquisa do departamento e a atividade de ensino desse departamento”. Para Neumann (1992, p. 166) “não é apenas a pesquisa

do acadêmico, de forma individual, que influencia o ensino, mas a pesquisa de todos os membros de um departamento”.

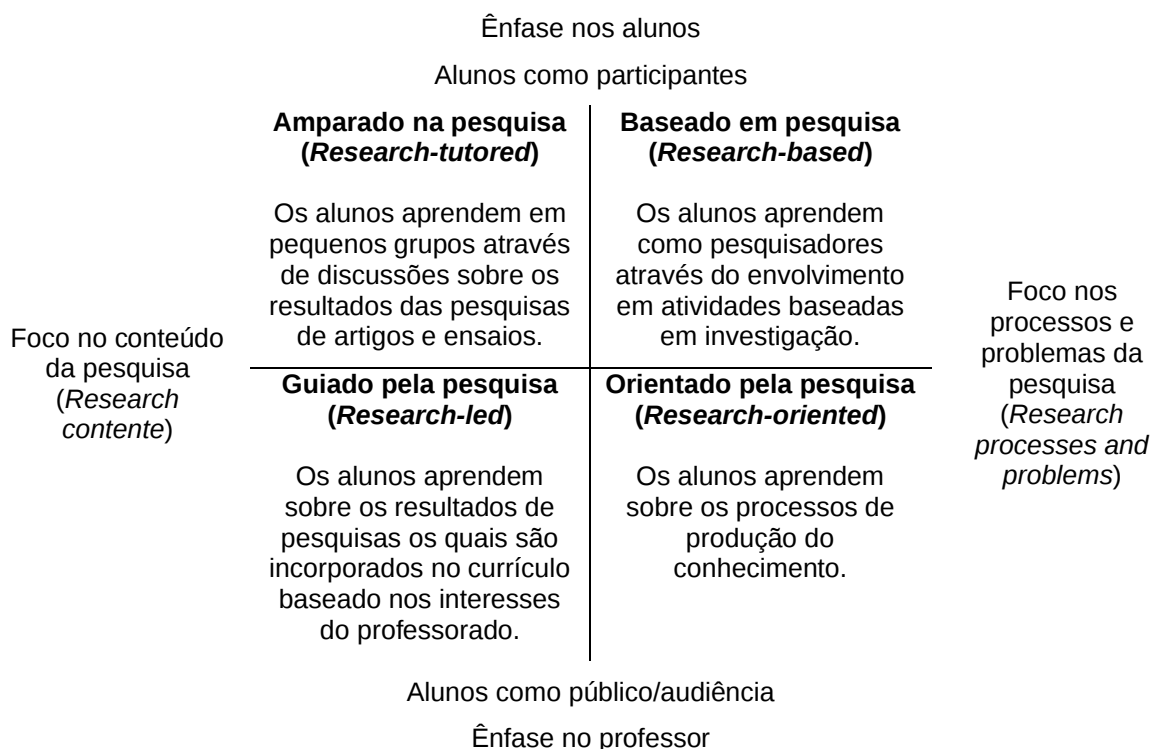
“A atividade de pesquisa do departamento determina as áreas de grande concentração para o ensino, desse departamento, e fornece a direção para os cursos de graduação.” (Neumann, 1992, p. 166).

2.4.2.2 O modelo proposto por Healey (2005)

O modelo proposto por Healey (2005) é bem conhecido e muito utilizado (Visser-Wijnveen, 2015, p. 1). Conforme Fasli (2007, p. 2), Healey (2005) usou a tipologia de Griffiths (2004) para descrever a natureza do nexos ensino-pesquisa, considerando duas dimensões. Essas duas dimensões são assim denominadas por Visser-Wijnveen (2015, p. 1): a) foco em produtos de pesquisa (*focus on research products*) ou foco em processos e problemas de pesquisa (*focus on research process and problems*); b) alunos como participantes (*students as participants*) ou alunos como público/audiência (*students as audience*) (Figura 4).

Fasli (2007, p. 2) explica que a primeira dimensão descreve onde está a ênfase no processo de aprendizagem: no conteúdo da pesquisa (*research content*) ou, nos processos de pesquisa e nos problemas da pesquisa (*research process and problems*). Já a segunda dimensão descreve qual é o papel do aluno no processo de aprendizagem: o de participante (*participant*) ou de público/audiência (*audience*) (Figura 4).

Healey (2005, p. 70) explica que o eixo vertical vai desde atividades focadas nos alunos (*student-focused*), com os alunos como participantes (*students as participants*), até atividades focadas no professor (*teacher-focused*), com os alunos como audiência/público (*students as audience*). O eixo horizontal, por sua vez, vai desde a ênfase no conteúdo da pesquisa (*research content*) até a ênfase em processos e problemas de pesquisa (*research processes and problems*). (Healey, 2005, p. 70). (Figura 4).

Figura 4 - Modelo proposto por Healey (2005)

Fonte: Adaptada de Fasli (2007) e Visser-Wijnveen (2015).

O quadrante (classificação) *research-led* pode ser descrito como ensino de conteúdo de pesquisa (Visser-Wijnveen, 2015, p. 1). Os alunos aprendem sobre os resultados da pesquisa que são incorporados no currículo com base nos interesses de pesquisa da equipe acadêmica (Fasli, 2007, p. 2). “Os alunos aprendem sobre os resultados da pesquisa, o conteúdo curricular é dominado pelos interesses de pesquisa da equipe e a transmissão de informação é o principal modo de ensino.” (Healey, 2005, p. 69-70). Duff e Marriott (2017, p. 416) explicam que “a ênfase está no conhecimento bancário ou em [o discente ser] um receptáculo para o conteúdo da pesquisa”, indicando Freire (2000) – obra ‘Pedagogia do oprimido’ – como uma das referências que fundamentam a explicação desta categoria. Para os autores, este quadrante representa o ensino tradicional (Duff; Marriot, 2017).

Já no quadrante (classificação) *research-oriented* os alunos aprendem sobre a construção de conhecimento na disciplina (Visser-Wijnveen, 2015, p. 1). Os alunos aprendem sobre os processos de produção de conhecimento (Fasli, 2007, p. 2). “Os alunos aprendem sobre processos de pesquisa, o currículo enfatiza tanto os processos pelos quais o conhecimento é produzido quanto a aprendizagem do conhecimento alcançado e, a equipe tenta gerar um *ethos* de pesquisa por meio do seu ensino.” (Healey, 2005, p. 69-70). Duff e Marriott (2017, p. 416) explicam que esta

categoria “concentra-se nas técnicas de realizar pesquisa. Os exemplos incluiriam cursos de métodos de pesquisa, compreensão e aplicação de métodos estatísticos e discussão da filosofia de pesquisa ou como realizar um projeto de consultoria.”

No quadrante (classificação) *research-tutored* os alunos escrevem e discutem artigos (Visser-Wijnveen, 2015, p. 1). Os alunos aprendem em pequenos grupos, por meio da discussão de resultados de pesquisa, artigos, ensaios (Fasli, 2007, p. 2). “O currículo enfatiza a aprendizagem focada em alunos que escrevem e discutem artigos ou ensaios” (Healey, 2005, p. 69-70). Conforme Duff e Marriott (2017, p. 416), as ações/atividades associadas à este quadrante incluem: “a realização de uma revisão da literatura, o desenvolvimento de hipóteses ou a redação de um comunicado à imprensa para comunicar alguns novos resultados de pesquisa.”

No quadrante (classificação) *research-based*, por sua vez, os alunos realizam a aprendizagem baseada em investigação (Visser-Wijnveen, 2015, p. 1). Os alunos aprendem como pesquisadores, por estarem envolvidos em atividades baseadas em investigações (Fasli, 2007, p. 2). “Os alunos aprendem como pesquisadores, o currículo é em grande parte projetado em torno de atividades baseadas em investigações e, a divisão de papéis entre professor e aluno é minimizada.” (Healey, 2005, p. 69-70). As possibilidades de atividades/ações associadas à esta categoria são: a) os discentes replicam pesquisas realizadas por seus professores; b) os discentes, baseados em suas pesquisas, propõem soluções para um problema contemporâneo; c) os discentes aplicam teorias contemporâneas; d) os discentes elaboram projeto de consultoria, baseado em alguma atividade laboral, incluindo estágio ou; e) os discentes elaboram uma dissertação. (Duff; Marriot, 2017, p. 416).

Jiang e Roberts (2011 *apud* Visser-Wijnveen, 2015, p. 1), destacam, em referência ao modelo proposto por Healey (2005), que geralmente a classificação *research-based* é a preferida.

2.4.2.3 O modelo proposto por Wuetherick e Turner (2006)

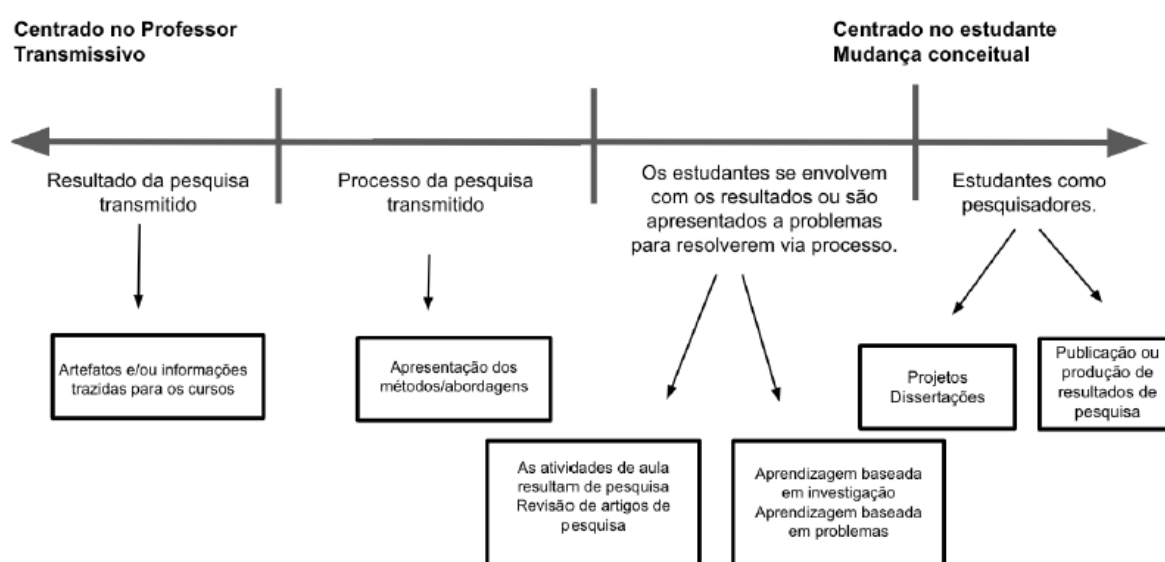
O modelo proposto por Wuetherick e Turner (2006) é menos conhecido que o modelo proposto por Healey (2005) (Visser-Wijnveen, 2015, p. 2)

Conforme Visser-Wijnveen (2015, p. 2), o modelo proposto por Wuetherick e Turner (2006) possui uma dimensão que apresenta os extremos transmissivo (*transmissive*) e mudança conceitual (*conceptual change*). No primeiro extremo a

ênfase está no professor (*teacher-focused*), enquanto no segundo extremo a ênfase está no aluno (*student-focused*). (Figura 5).

Tem-se então uma única dimensão que é segmentada em quatro categorias, a saber: resultado da pesquisa transmitido (*research outcome transmitted*); processo da pesquisa transmitido (*research process transmitted*); alunos envolvidos com os resultados (*students engage with outcomes*) e; alunos como pesquisadores (*students as researchers*).” (Visser-Wijnveen, 2015, p. 2). (Figura 5).

Figura 5 - Modelo proposto Wuetherick e Turner (2006)



Fonte: Visser-Wijnveen (2015, p. 2).

Visser-Wijnveen (2015, p. 2) explica que a categoria alunos envolvidos com os resultados, também denominada pela autora como envolver alunos em pesquisas existentes (*engaging students in existing research*) “envolve atividades baseadas em pesquisas realizadas pelo professor ou pelo departamento e, atividades de revisão/resenha de artigos de pesquisa.”

Ainda com relação à categoria alunos envolvidos com resultados (ou alunos envolvidos com pesquisas já existentes), Visser-Wijnveen (2015, p. 2), menciona que “ensino baseado em problemas ou a investigação baseada em problema também é considerada uma forma de envolver os alunos em pesquisas que não visam descobrir novos conhecimentos.” Como bem afirma Gil (2019), a aprendizagem baseada em problemas (estratégia de ensino-aprendizagem) tem relação com a prática da pesquisa.

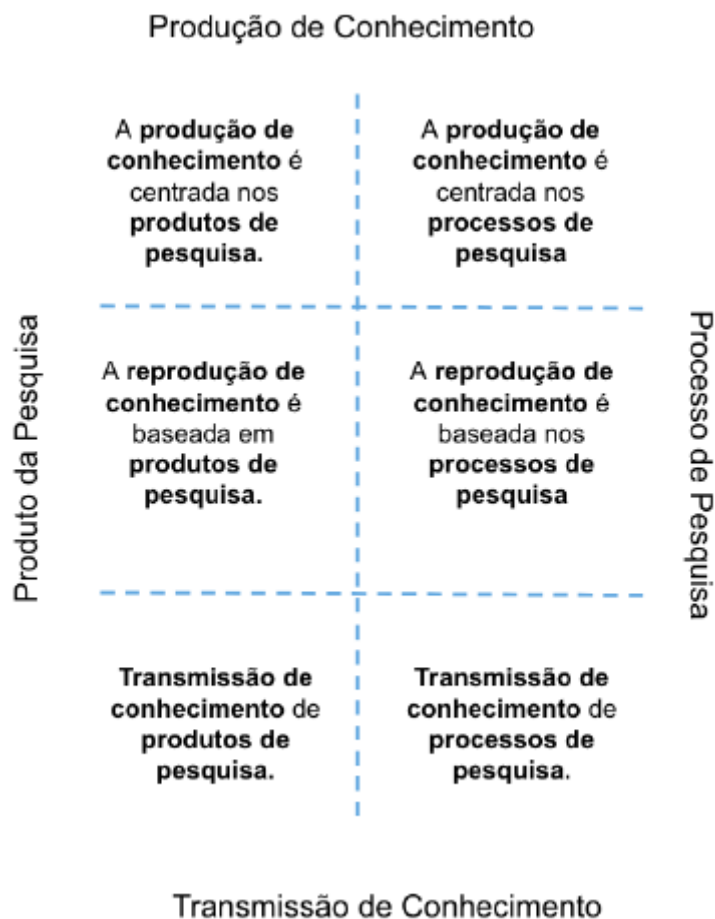
“A categoria alunos como pesquisadores, por sua vez, inclui redigir projeto de dissertação e publicar resultados de pesquisas”, por exemplo (Visser-Wijnveen, 2015, p. 2).

2.4.2.4 O modelo proposto por Visser-Wijnveen (2015)

O modelo proposto por Visser-Wijnveen (2015, p. 2), denominado modelo de conhecimento (*knowledge model*) ou modelo de conhecimento do nexo ensino-pesquisa (*knowledge model of the research-teaching nexus*) é composto por duas dimensões, a saber: a) transmissão de conhecimento-produção de conhecimento (*knowledge transmission-knowledge production*); b) produto da pesquisa-processo de pesquisa (*research product-research process*) (Figura 6). Na primeira dimensão, a reprodução do conhecimento (*knowledge reproduction*) ocupa posição intermediária.

Essas duas dimensões resultam em seis variantes distintas, a saber: i) transmissão de conhecimento de produtos de pesquisa (*knowledge transmission of research products*); ii) transmissão de conhecimento de processos de pesquisa (*knowledge transmission of research process*); iii) reprodução de conhecimento baseado em produtos de pesquisa (*knowledge reproduction based on research products*); iv) reprodução de conhecimento baseado em processos de pesquisa (*knowledge production based on research process*); v) produção de conhecimento com ênfase em produtos de pesquisa (*knowledge production focused on research products*); vi) produção de conhecimento com ênfase em processos de pesquisa (*knowledge production focused on research process*). (Visser-Wijnveen, 2015, p. 2). (Figura 6).

Figura 6 - Modelo proposto por Visser-Wijnveen (2015)



Fonte: Visser-Wijnveen (2015, p. 3).

Conforme Visser-Wijnveen (2015, p. 2),

(...) nem todas as formas de ensino nas quais a pesquisa foi integrada estão focadas no desenvolvimento de novos conhecimentos. Frequentemente, as formas de ensino incluem conhecimentos (ou habilidades) novos para o aluno, mas não para o campo de estudo.

Visser-Wijnveen (2015, p. 3) descreve as seis variantes do modelo de conhecimento donexo ensino-pesquisa (*knowledge model of the research-teaching nexus*).

No caso da transmissão de conhecimento, há as variantes transmissão de conhecimento de produtos de pesquisa e, transmissão de conhecimento de processos de pesquisa, que são assim explicadas por Visser-Wijnveen (2015, p. 3):

Transmissão de conhecimento de produtos de pesquisa [*Knowledge transmission of research products*]: os produtos de pesquisa são usados como o início do processo de aprendizagem sobre um determinado tópico. Os pesquisadores usam artefatos ou resultados de pesquisa para introduzir os alunos à pesquisa. A transmissão não é explicitamente definida como unidirecional, mas pode envolver ativamente os alunos.

Transmissão de conhecimento de processos de pesquisa [*Knowledge transmission of research process*]: métodos de ensino focados no desenvolvimento de processos de pesquisa, de habilidades de pesquisa. Isso pode assumir muitas formas, dependendo da disciplina; no entanto, uma característica comum é que visa a transmissão ou o treinamento das habilidades necessárias para a pesquisa.

No caso da reprodução de conhecimento, há as variantes reprodução de conhecimento baseada em produtos de pesquisa e, reprodução de conhecimento baseada em processos de pesquisa, que são assim explicadas por Visser-Wijnveen (2015, p. 3):

Reprodução de conhecimento baseada em produtos de pesquisa (*Knowledge reproduction based on research products*): os alunos trabalham com produtos de pesquisa ou resultados de pesquisa existentes. Debate e argumentação são aspectos importantes nessa variante, pois os alunos são solicitados a se relacionar, de uma maneira ou de outra, com os resultados da pesquisa.

Reprodução de conhecimento baseada em processos de pesquisa (*Knowledge reproduction based on research process*): a aprendizagem ocorre através de um método bem estruturado, baseado em processos de pesquisa: ou seja, o processo de aprendizagem começa com uma pergunta clara que será respondida de forma sistemática. Inclui investigação ou aprendizagem baseada em problemas (*inquiry or problem based learning*).

No caso da produção de conhecimento, há as variantes produção de conhecimento com ênfase em produtos de pesquisa e, produção de conhecimento com ênfase em processos de pesquisa, que são assim explicadas por Visser-Wijnveen (2015, p. 3):

Produção de conhecimento com ênfase em produtos de pesquisa (*Knowledge production focused on research products*): os alunos participam de configurações de pesquisa autênticas, nas quais os produtos de pesquisa são compartilhados, por exemplo, em conferências/congressos ou, realizam resenhas/revisões de produtos de pesquisa e podem compartilhar os resultados com o mundo inteiro.

Produção de conhecimento com ênfase em processos de pesquisa (*Knowledge production focused on research process*): a participação em processos de pesquisa significa que os alunos contribuem ativamente para a produção de conhecimento na disciplina, com foco no processo de pesquisa base. Isso inclui (a maioria) das pesquisas de graduação.

A seguir são descritos alguns estudos que tratam do nexo ensino-pesquisa,

2.4.2.5 Alguns estudos que tratam do nexo ensino-pesquisa

Nesta seção são descritos estudos que tratam do nexo ensino-pesquisa (*teaching research nexus*): De Witte, Rogge, Cherchye e Puyenbroeck (2013a; 2013b), Duff e Marriott (2017) e, Baker e Wick (2019; 2020).

De Witte, Rogge, Cherchye e Puyenbroeck (2013a; 2013b) realizaram dois estudos no departamento de Negócios e Administração de uma grande universidade instalada em Bruxelas (Bélgica). Um dos estudos objetivou estudar a presença de economias de escopo relacionadas ao nexo ensino-pesquisa, visando identificar se as atividades de ensino e de pesquisa se beneficiam uma da outra. (De Witte; Rogge; Cherchye; Puyenbroeck, 2013a). Enquanto o outro estudo objetivou

desenvolver um sistema de avaliação que incorpore o desempenho dos docentes, tanto em relação ao ensino quanto em relação à pesquisa, considerando a possível interrelação entre ensino e pesquisa, bem como a possível economia de escopo entre as atividades docentes de ensino e pesquisa. (De Witte; Rogge; Cherchye; Puyenbroeck, 2013b, p. 1604).

O estudo de caso teve como fontes, para o período 2006-2008: a) avaliações oficiais dos docentes, feitas pelo departamento (produtividade de pesquisa dos docentes); b) avaliações da eficácia do ensino docente, feita pelos discentes e; c) registros administrativos, mantidos pelo departamento (cadastro oficial dos docentes, com ênfase no tempo dedicado às atividades de ensino e de pesquisa; a gestão do departamento determinou estes tempos). No caso da instituição de ensino belga, há três classificações de docente: i) professores em tempo integral (*'full-time teachers'*), que se dedicam exclusivamente às atividades de ensino; ii) pesquisadores em tempo integral (*'full-time researchers'*), que se dedicam exclusivamente às atividades de pesquisa e; iii) professores-pesquisadores (*'the researcher-teachers'*), que exercem ambas as atividades. (De Witte; Rogge; Cherchye; Puyenbroeck, 2013a; 2013b).

Duff e Marriott (2017) realizaram pesquisa com o objetivo de investigar as percepções que os acadêmicos de Contabilidade têm da relação entre ensino e pesquisa, em Contabilidade. Os sujeitos da pesquisa foram acadêmicos de Contabilidade do Reino Unido.

Baker e Wick (2019) realizaram estudo com o objetivo de compartilhar uma experiência de planejamento/implementação de uma disciplina de Teoria da Contabilidade, ofertada em um curso de graduação em Contabilidade, que visou integrar teoria e pesquisa (pesquisa, prática e ensino da Contabilidade), incentivando os discentes ao pensamento reflexivo. A referida disciplina foi ofertada no quarto ano do curso de graduação em Contabilidade da Universidade de Guelph (Canadá), ao longo de três semestres (2006-2008). As percepções dos discentes e do docente foram coletadas.

Os autores relatam brevemente que a disciplina era ofertada tendo como referência determinado livro texto base e que, na proposta, outro livro texto base foi adotado. Um conjunto de, no máximo, 14 artigos científicos foi relacionado para que os discentes lessem e realizassem atividades (resumos estendidos, com discussão em sala). Os artigos selecionados guardavam relação com capítulos do novo livro texto base adotado. Outras atividades também foram realizadas: três avaliações de memorização/reprodução, ao longo do semestre e; crítica de um artigo escolhido pelo discente, com aprovação do docente (esta, a atividade final da disciplina). Os discentes foram incentivados a buscar informações em outras fontes: a) suas vivências profissionais; b) suas experiências em outras disciplinas do curso e; c) artigos científicos revisados por pares. No intuito de obter uma aprendizagem significativa, o docente forneceu *feedback* aos discentes, tanto em relação aos resumos estendidos quanto em relação às avaliações de memorização/reprodução. (Baker; Wick, 2019).

Na percepção da maioria dos discentes (77%), a disciplina, nos moldes em que foi ministrada, proporcionou o pensamento crítico e, ampliou os horizontes para além da memorização das normas contábeis. Os discentes passaram a ter uma visão mais completa da Contabilidade. (Baker; Wick, 2019). O professor relatou estar surpreso positivamente com os resultados da implementação da disciplina, relatados nos comentários da maioria dos discentes. O esforço e o engajamento dos discentes, no desempenho das atividades, superou as expectativas do professor. No entendimento deste, a disciplina, nos moldes que foi ministrada, desempenha importante papel no ensino de graduação em Contabilidade, devendo fazer parte do currículo pleno: "(...) deve ser um requisito de um especialista em Contabilidade." (Baker; Wick, 2019, p. 338).

Baker e Wick (2020) relatam a experiência de implementação de uma disciplina de Teoria da Contabilidade (curso de graduação em Contabilidade), ofertada na Universidade de Guelph (Canadá), ao longo de três semestres (2015-2017), que visou integrar a pesquisa contábil ou ensino da Contabilidade. As percepções dos discentes, sobre a disciplina e sobre o interesse em cursar PhD e seguir a carreira acadêmica, foram coletadas.

Nesta pesquisa os discentes foram questionados: 1) Qual é a utilidade percebida de um curso de Teoria e Pesquisa Contábil para alunos de graduação em contabilidade? 2) O curso aumentou o interesse pela pesquisa em Contabilidade? 3)

A exposição à pesquisa Contábil aumenta o interesse dos estudantes por estudos em nível de doutorado e, leva-os a considerar a academia como uma carreira? (Baker; Wick, 2020, p. 219-220).

Os discentes pesquisados sinalizaram que a aprendizagem sobre pesquisa em Contabilidade deve fazer parte da formação. Para os discentes, o curso aumentou o interesse pela pesquisa em Contabilidade: além de ler pesquisas sobre a área Contábil, os discentes demonstraram interesse em realizar pesquisas. O curso ministrado aumentou o interesse dos discentes por estudos em nível de doutorado, bem como por considerar a carreira acadêmica. (Baker; Wick, 2020).

2.5 Estudos correlatos à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem

No intuito de identificar estudos correlatos à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, foi feito levantamento bibliográfico visando identificar trabalhos no repositório de artigos científicos SPELL® e nos anais eletrônicos de eventos científicos brasileiros das áreas de Administração e/ou Contabilidade (EnANPAD, EnEPQ, SemeAd, Anpcont e USP *International Conference on Accounting.*, bem como no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Os estudos identificados/descritos são Silva (2006), Slomski, Gomes, Silva e Guimarães (2010), Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009), Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012), Machado, Dias e Klann (2013), Santos (2013), Conejero (2015), Barros, Silva e Barros (2016), Durante e Pereira (2016), Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017) e, Santos, Leal. Nunes e Silva (2017).

2.5.1 Silva (2006)

Silva (2006, p. 5) realizou estudo cujo problema de pesquisa a ser respondido foi: “(...) Quais fatores influenciaram na construção das competências e como se efetiva a prática pedagógica do professor de Contabilidade que tem êxito na sua comunidade escolar?”

A partir do problema de pesquisa, Silva (2006) propôs os seguintes objetivos geral e específicos. (Quadro 22).

Quadro 22 - Objetivos geral e específicos propostos por Silva (2006)

Objetivo geral	Conhecer as variáveis que afetaram na construção das competências e as práticas pedagógicas de professores de Contabilidade que possuem êxito em sala de aula nos cursos de Graduação.
Objetivos específicos	a) Caracterizar um professor competente de Contabilidade, segundo a literatura específica; b) Caracterizar um professor competente de Contabilidade, na visão dos alunos; c) Conhecer a origem da abordagem das competências, o processo de construção e suas implicações no ofício do docente, em específico, do professor da área contábil, conforme a literatura; d) Identificar as principais competências dos professores de Contabilidade que possuem êxito no ambiente escolar e os fatores que contribuíram na formação das mesmas; e) Conhecer as diferentes práticas pedagógicas de professores do curso de Graduação de Ciências Contábeis considerados competentes.

Fonte: Adaptado de Silva (2006, p. 6).

Além do problema de pesquisa e dos objetivos geral e específicos, Silva (2006, p. 6) lista as seguintes questões:

1. Quais as características principais do professor competente de Contabilidade, nos cursos de Graduação, na visão dos alunos?
2. Quais as competências exigidas dos professores no contexto atual e, em específico, no curso de Ciências Contábeis?
3. Quais os fatores que contribuíram de forma mais decisiva na formação de suas competências?
4. Quais as diferentes práticas pedagógicas de professores de Contabilidade dos cursos de Graduação considerados competentes?

Silva (2006) considerou em sua pesquisa cinco Instituições de Ensino Superior instaladas no Estado do Paraná e que ofertavam curso de graduação em Ciências Contábeis, selecionadas por acessibilidade e por proximidade geográfica, a saber (Tabela 7).

Tabela 7 - Caracterização da população pesquisada (dados de 2005)

IES	Turno	Qtde professores	Qtde alunos
Universidade Paranaense (UNIPAR)	Noturno	16 professores, sendo 7 responsáveis por disciplinas da área contábil	228
União de Faculdades Metropolitanas de Maringá Ltda. (UNIFAMMA)	Noturno	21 professores, sendo 9 responsáveis por disciplinas da área contábil	122
Centro Universitário de Maringá (CEUMAR)	Noturno	24 professores (*)	272
Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Campus Sede em Maringá	Matutino e noturno	35 professores (*)	587
Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Campus Regional de Cianorte	Noturno	8 professores responsáveis por disciplinas da área contábil	194

(*) Sem especificar se esta é a quantidade de responsáveis por disciplinas da área contábil.

Fonte: Adaptado de Silva (2006, p. 91-93).

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis pesquisados que cursavam disciplinas dos últimos períodos letivos de seus respectivos cursos (prováveis concluintes). Do total de 1.403 alunos matriculados (dados de 2005), 255 representava a quantidade de prováveis concluintes (turmas do último semestre/ano letivo), dos quais 169 compuseram a amostra dos alunos. (Silva, 2006).

Foram também sujeitos da pesquisa os professores das IES selecionadas que lecionaram disciplinas da área contábil, nos cursos de graduação em Ciências Contábeis pesquisados. Do total de 83 professores (dados de 2005), seis compuseram a amostra dos professores. Estes seis professores foram selecionados a partir do maior número de indicações feitas pelos alunos pesquisados (considerados pelos alunos como professores que possuíam bom desempenho em sala de aula), de forma a selecionar professores das 5 IES, sendo dois professores da Instituição que oferta curso de graduação em Ciências Contábeis em mais de um turno. (Silva, 2006).

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário (alunos prováveis concluintes que estavam em sala de aula) e, da realização de entrevista semiestruturada (professores mais indicados pelos alunos como tendo bom desempenho em sala de aula). (Silva, 2006).

O questionário utilizado para a coleta de dados dos alunos foi composto por cinco questões (Silva, 2006, p. 137-138):

1. Qual o professor você considera competente no curso? (Indique somente um nome e que o mesmo leccione exclusivamente disciplinas na área contábil)
2. Por quais razões você escolhe este professor?
3. Assinale no quadro alguns atributos que melhor caracterizem o professor que você considera competente.

Estímulo intelectual		Interesse pessoal		Motivação efetiva	
☐ entusiástico	☐ culto	☐ interessado	☐ atencioso	☐ prestativo	☐ encorajador
☐ inspirador	☐ engraçado	☐ disponível	☐ amigável	☐ desafiador	☐ justo
☐ interessante	☐ claro	☐ acessível	☐ respeitoso	☐ exigente	☐ paciente
☐ organizado	☐ estimulante	☐ simpático	☐ compreensivo	☐ motivador	
☐ outros		☐ outros		☐ outros	

4. Lembre-se como age o professor que você indicou e escolha entre as opções, **(s) sim**, **(n) não**, **(o) ocasionalmente**, a resposta que seja mais apropriada para cada questão.

Quanto as competências do professor que você considera competente:	(s)	(n)	(o)
a. Você percebe que o professor adota a postura de que o conhecimento se aprende fazendo?	()	()	()
b. Ele trabalha com exercícios de complexidade crescente?	()	()	()
c. Este professor trabalha regularmente com problemas realistas que mobilizam diversos recursos que geram conhecimento (análise, síntese e avaliação)?	()	()	()
d. Ele varia as estratégias de ensino (aula expositiva, estudo de caso, seminários, artigos etc.)?	()	()	()
e. O professor negocia os trabalhos?	()	()	()
f. Ele escuta as sugestões?	()	()	()
g. O mesmo aceita as críticas dos estudantes?	()	()	()
h. Ele demonstra aos alunos as razões para priorizar pontos do conteúdo programático que geram maior aprendizagem?	()	()	()
i. Este professor convida os estudantes a expor suas dúvidas, raciocínios, a tomar consciência de sua maneira de aprender e das regras do jogo?	()	()	()
j. Ele envolve os alunos na avaliação de suas competências, favorece a avaliação mútua, os balanços de conhecimento e a auto avaliação?	()	()	()
k. Por mais especialista que ele seja, demonstra-se responsável pela formação global de cada estudante?	()	()	()

5. Assinale na grade, ao lado de cada uma das sentenças abaixo, a alternativa que melhor expresse a sua opinião sobre a prática pedagógica do professor que você indicou, de acordo com as seguintes opções: **(s) sim**, **(n) não**, **(o) ocasionalmente**.

Quanto à prática pedagógica do professor que você considera competente:	(s)	(n)	(o)
1. A organização das aulas do professor é clara?	()	()	()
2. O professor demonstra estar preparado e organizado para a aula?	()	()	()
3. O professor explica claramente o programa, objetivos, conteúdos, etc.?	()	()	()
4. As propostas e formas de avaliação do professor pareceram adequadas?	()	()	()
5. O professor é dedicado ao ensino?	()	()	()
6. O professor mostrou-se entusiasmado quando ensinava?	()	()	()
7. O professor demonstra interesse pelos alunos?	()	()	()
8. O professor desafia os alunos a dar o melhor de si?	()	()	()

O roteiro de entrevista semiestruturada, utilizado para a coleta de dados dos professores, foi segmentado em três partes: Perfil dos professores pesquisados, Fatores que contribuíram de forma mais decisiva na construção das competências e, Cotidiano relacionado às práticas pedagógicas do professor. As entrevistas foram gravadas, com autorização dos professores pesquisados. (Silva, 2006).

O perfil dos professores pesquisados foi composto pelos questionamentos apresentados a seguir. (Quadro 23).

Quadro 23 - Perfil dos professores pesquisados

- Nome do professor.
- Disciplinas que leciona.
- Sexo: () M () F.
- Idade.
- Tempo de magistério.
- Nível de formação.
- Vínculo com a instituição: () Parcial () Integral.
- Formação pedagógica: () Sim () Não. Em que área?
- Vínculo com associações: () Sim () Não.
- Assinatura de revistas especializadas: () Sim () Não.
- Envolvimento com pesquisas: () Sim () Não.
- Publicação/apresentação de artigos em congressos/revistas: () Sim () Não.
- Participação em atividades de extensão: () Sim () Não.
- Exerceu atividades administrativas: () Sim () Não.
- Participação em congressos, seminários ou conferências: () Sim () Não. Razão da não participação.

Fonte: Adaptado de Silva (2006, p. 139).

Com relação à parte que tratou dos fatores que contribuíram para a construção das competências dos professores para o magistério, as questões foram segmentadas em dois grupos: Competências e construção (2.1) e Aplicação das competências (2.2). (Silva, 2006).

O grupo de questões relacionado à construção das competências foi composto dos seguintes questionamentos. (Quadro 24).

Quadro 24 - Construção das competências

2.1 Competências e construção

- Quais competências são necessárias para desempenho do magistério?
- O que contribuiu de forma mais decisiva na construção de suas competências:
 - Influências de ex-professores. Quais aspectos?
 - Influências das experiências na docência. Quais aspectos?
 - Influências da experiência empresarial. Quais aspectos?
 - Influências da formação pedagógica. Quais aspectos?
 - Influências da prática social (participação em partido político, associação de classe, movimentos sindicais, religiosos, etc.) Quais aspectos?

Fonte: Adaptado de Silva (2006, p. 139).

Já o grupo de questões relacionado à aplicação das competências (grupo 2.2) foi composto por um conjunto de questionamentos em que os professores necessitavam indicar se adotavam, se não adotavam ou, se adotavam ocasionalmente algumas ações. Os seguintes itens compuseram o questionário utilizado por Silva (2006, p. 139).

2.2 Aplicação das competências

Para cada questão assinalar entre parênteses a alternativa apropriada. **(s)** sim, **(n)** não, **(o)** ocasionalmente.

Quanto ao emprego das competências sugeridas por Perrenoud [1999]:	(s)	(n)	(o)
a. Você adota a abordagem do aprender fazendo?	()	()	()
b. Trabalha com a construção de exercícios de complexidade crescente?	()	()	()
c. Trabalha regularmente com problemas realistas que mobilizem diversos recursos cognitivos (aplicação, análise, síntese e avaliação)?	()	()	()
d. Varia as estratégias de ensino (aula expositiva, estudo de caso, seminário, artigo etc.)?	()	()	()
e. Negocia os trabalhos?	()	()	()
f. Você escuta as sugestões dos estudantes?	()	()	()
g. Aceita as críticas dos alunos?	()	()	()
h. Demonstra aos estudantes as razões para priorizar pontos do conteúdo programático obrigatório que geram maior aprendizagem?	()	()	()
i. Convida os estudantes a exporem suas dúvidas, raciocínios, a tomar consciência de sua maneira de aprender e das regras do jogo?	()	()	()
j. Envolve os alunos na avaliação de suas competências, favorece a avaliação mútua, os balanços de conhecimento e a auto avaliação?	()	()	()
k. Por mais especialista que você seja, demonstra-se responsável pela formação global de cada aluno?	()	()	()

Por fim, no que se refere à parte que tratou do cotidiano das práticas pedagógicas do professor, os questionamentos feitos também foram segmentados em dois grupos de questões. Um grupo relativo às razões que levaram o docente a optar pelo magistério e alguns aprofundamentos. E outro grupo de questões relativo ao cotidiano das práticas pedagógicas do professor. (Quadro 25).

Quadro 25 - Cotidiano das práticas pedagógicas do professor

3.1 Opção

- Quais motivos que o encaminharam para o magistério?
- Optaria novamente por ele?
- Que aspectos contribuem positivamente/negativamente pela decisão?
- Como você analisa sua profissão?
- Dentro da profissão o que você mais gosta?
- Que fatores mais preocupam em relação a profissão?

3.2 Cotidiano de sua prática pedagógica

- Quais as estratégias de ensino você prioriza?
- Por que razão você optou por elas?
- Você planeja?
- Qual a sua proposta e formas de avaliação?
- Como organiza a sua aula?
- Quais os estímulos empregados para gerar participação dos alunos?
- Quais as habilidades que você emprega em sala de aula para fazer a transposição didática dos conteúdos aos alunos?
- Quais são as dificuldades enfrentadas em sala de aula?
- Qual a influência destas dificuldades para formação do aluno?
- Qual é o comportamento dos alunos, de uma maneira geral?
- Qual é a principal causa deste comportamento dos alunos?
- Quais os pontos você considera importante para que os futuros professores atuem de forma eficaz?
- O que você tem feito para manter-se atualizado?

Silva (2006) apresenta os resultados de sua pesquisa de forma a contemplar os objetivos estabelecidos. São destacados aqui os resultados que possuem relação estreita com a pesquisa ora realizada.

Dos professores, quatro possuíam à época da pesquisa em entre seis e dez anos de magistério. Todos possuíam pós-graduação: especialização (dois) ou mestrado (quatro). E dois professores afirmaram possuir formação pedagógica (pós-graduação – especialização em docência do ensino superior e mestrado em educação). Quatro professores afirmaram estar envolvidos com elaboração de pesquisa para publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos e um professor afirmou participar de eventos científicos na área contábil, mesmo sem estar elaborando pesquisas. (Silva, 2006).

A qualidade da prática pedagógica foi a razão mais frequente que levou os 169 alunos pesquisados a indicarem o professor com bom desempenho em sala de aula (professor competente, professor com “êxito” em sala de aula), seguida pela razão domínio do conteúdo. (Silva, 2006).

Na percepção da maioria dos alunos (51%), o professor considerado como tendo bom desempenho varia ocasionalmente as estratégias de ensino (40%) ou não varia as estratégias de ensino (11%). O autor destaca que estes professores, mesmo sendo considerados como tendo bom desempenho, adotam prioritariamente as estratégias de ensino aula expositiva e resolução de exercícios. No entanto, dos seis professores pesquisados (indicados pelos alunos), cinco formaram variar as estratégias de ensino. Um professor afirmou não variar as estratégias de ensino. As estratégias de ensino utilizadas para ilustrar os questionamentos feitos por Silva (2006) foram: aula expositiva, estudo de caso, seminário, artigo). (Silva, 2006).

Entretanto, 85% dos alunos afirmaram que o professor considerado como tendo com desempenho adota a postura de que o conhecimento se aprende fazendo. Ao passo que 75% dos alunos afirmaram que o professor trabalha regularmente com problemas realistas que mobilizam recursos que geram conhecimento (análise, síntese, avaliação). Em cada uma destas opções, cinco professores afirmaram fazê-las e um professor afirmou fazê-las ocasionalmente. (Silva, 2006).

No que se refere ao cotidiano da prática pedagógica do professor, mais especificamente aos procedimentos didáticos adotados pelo professor em suas aulas, Silva (2006) observou os seguintes pontos: estratégias de ensino, planejamento do curso (e plano de aula), formas de avaliação, organização da aula, estímulos para a

participação dos alunos, habilidades para a ‘transmissão’ dos conteúdos aos alunos, dificuldades enfrentadas em sala de aula e, comportamento dos alunos. (Silva, 2006).

As estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores foram a aula expositiva e a resolução de exercícios, com alguns professores aliando esta estratégia a outras que estimulam a interação (discussão, seminário, estudo de caso). A forma de avaliação mais utilizada é a prova escrita (seja por norma da Instituição, seja por opção pedagógica do professor), aliada à realização de trabalhos individuais ou em grupo. A organização da aula contempla: revisão do conteúdo da aula anterior, exposição do conteúdo (pelo professor) com estímulo à participação dos alunos (questionamento, discussão) e, realização de exercícios para aprendizagem. (Silva, 2006).

Para Silva (2006, p. 127), considerando os seis professores pesquisados, “Ficou caracterizado que os docentes privilegiam a transmissão do conhecimento e pouco variam suas estratégias de ensino”, tanto na percepção dos alunos quanto na percepção dos professores pesquisados.

Quatro dos seis professores entrevistados afirmaram estar “(...) envolvidos com pesquisa, contudo, esta estratégia não é privilegiada em sala de aula durante o curso, somente no seu término. Apenas um docente afirmou que pretende trabalhar com artigo em sala de aula.” (Silva, 2006, p. 127). Não está claro o significado da expressão ‘trabalhar com artigo em sala de aula’: estimular que os alunos elaborem artigos ao longo da disciplina, solicitar que os alunos façam resumos/resenhas/fichamentos de artigos, discutir artigos elaborados pelo professor e/ou por terceiros?

Além da percepção de que os professores pesquisados variaram pouco as estratégias de ensino adotadas em suas disciplinas, Silva (2006, p. 127-128), em sua pesquisa

(...) d) verificou que a maioria dos professores por não conhecerem as estratégias de ensino e suas características ou pela sua cultura, pouco variam e/ou não as empregam, principalmente a pesquisa, como recurso para dinamizar suas aulas e conduzir o estudante à emancipação pelo processo de desenvolvimento da aprendizagem;
e) demonstrou que os professores empregam múltiplos recursos e grande esforço para gerar aprendizagem, contudo, a grande maioria age de forma intuitiva e repete o paradigma de seus ex-mestres (...).

Tem-se então como resultado a sinalização de que os professores sujeitos da pesquisa realizada por Silva (2006) pouco variam as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas e não adotam a prática da pesquisa.

2.5.2 Slomski, Gomes, Silva e Guimarães (2010)

Slomski, Gomes, Silva e Guimarães (2010, p. 163) realizaram estudo com a finalidade de

(...) aprofundar as discussões e ressaltar o debate em torno das mudanças curriculares e da qualidade do ensino na universidade, procurando identificar e apontar o modelo e a prática curriculares capazes de orientar o trabalho educativo na área Contábil com vistas a possibilitar aprendizagens significativas no contexto da sala de aula e, desse modo atender às reais necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas.

Os autores discorrem sobre qualidade da educação universitária, bem como sobre reforma curricular. Neste caso, discutem sobre a concepção tradicional de Currículo e, sobre a concepção contemporânea de Currículo, visando responder

(...) que modelo e prática curricular é capaz de orientar o trabalho educativo na área Contábil com vistas a possibilitar aprendizagens significativas no contexto da sala de aula e, assim, atender às reais necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas? (Slomski; Gomes; Silva; Guimarães, 2010, p. 162-163).

Para o curso de Ciências Contábeis, Slomski, Gomes, Silva e Guimarães (2010, p. 176) defendem a implantação de um Projeto Pedagógico que adote um currículo interdisciplinar, no intuito "(...) de atender as necessidades dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino." Como proposta metodológica, para o curso de Ciências Contábeis, o ensino com pesquisa é a estratégia indicada pelos autores, visando "(...) a formação de contadores globalizados capazes de responder aos desafios que o mundo lhes coloca." (Slomski; Gomes; Silva; Guimarães, 2010, p. 178).

No entendimento de Slomski, Gomes, Silva e Guimarães (2010, p. 178), esta formação de contadores globalizados "(...) depende da construção de Projeto Político Pedagógico (PPP) para o curso de Ciências Contábeis e da elaboração de currículos globalizados que tomem como princípio metodológico o ensino pela pesquisa."

Slomski, Gomes, Silva e Guimarães (2010, p. 183) afirmam que "(...) a pesquisa como a principal função da universidade pode conduzir a aprendizagens significativas, à inovação e à melhoria da qualidade do ensino superior", destacando que

(...) o ensino com pesquisa é um procedimento metodológico que pode constituir-se numa inovação no processo educacional e contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade de ensino na universidade e, em especial, na área Contábil. (Slomski; Gomes; Silva; Guimarães, 2010, p. 183).

Slomski, Gomes, Silva e Guimarães (2010), sinalizam que o ensino com pesquisa é uma inovação no processo de ensino-aprendizagem que contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

2.5.3 Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009)

Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009, p. 1) elaboraram trabalho que “(...) analisou o ensino da disciplina de Teoria Geral da Administração (TGA), que faz parte do currículo acadêmico do curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Ceará (UFC).” O objetivo do trabalho foi “(...) identificar a relevância do Projeto Teórico-Prático da disciplina de TGA na formação acadêmica dos alunos do curso de Administração (...).” (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009, p. 2).

O Projeto Teórico-Prático é uma das atividades de avaliação discente utilizadas na disciplina Teoria Geral da Administração, ofertada no primeiro semestre do curso. A disciplina, em geral, possui um enfoque teórico, no entanto, a adoção do Projeto Teórico-Prático possibilita “(...) fazer um paralelo entre a teoria e a prática, através da análise da dinâmica organizacional de uma empresa.” (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009, p. 1).

A operacionalização do Projeto Teórico-Prático se dá conforme descrito a seguir (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009, p. 2-3):

- Ao longo da primeira semana de aula são dadas as primeiras orientações relativas ao conteúdo e ao processo de elaboração.
- São formados os grupos com até cinco discentes. A formação dos grupos é de livre escolha dos discentes.
- É entregue para cada grupo “(...) um roteiro com a estrutura completa do Projeto e uma carta solicitando acesso e apoio, a ser entregue pelo grupo a empresa que servirá de objeto de estudo.”
- O Projeto Teórico-Prático é estruturado nas partes Introdução, Referencial teórico, Apresentação e análise de dados, Conclusão, Referências, Apêndices e Anexos.

- É solicitado aos discentes que entrem em contato com alguma “(...) empresa local de médio ou grande porte, de qualquer setor econômico”, de forma a conseguir acesso a uma empresa que será objeto de estudo.
- São entregues, para cada grupo, dois instrumentos para coleta de dados, “(...) um roteiro de entrevistas [semiestruturado], e um questionário fechado [estruturado], ambos com foco nas diferentes teorias que compõem a TGA.”
- O gerenciamento de cada grupo é de responsabilidade dos discentes que o compõe.
- Ao longo do processo de elaboração do Projeto Teórico-Prático, pelo menos duas versões preliminares são entregues por cada grupo, sendo corrigidas pelo docente da disciplina com apoio dos monitores da disciplina.
- A versão final do Projeto Teórico-Prático é entregue em dois formatos, um trabalho escrito e um artigo científico. Ambas as produções escritas, em conformidade com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).
- O Projeto Teórico-Prático é apresentado por cada equipe em formato de seminário.

O trabalho elaborado por Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009) teve como sujeitos os discentes, do turno diurno, do curso de graduação em Administração da Universidade Federal do Ceará (UFC). Um total de 115 discentes compuseram a amostra por conveniência.

A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de questionário, segmentado em duas partes. A primeira parte visou identificar os discentes partícipes da pesquisa. A segunda parte visou descrever as percepções dos discentes sobre o Projeto Teórico-Prático. (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009). No estudo não há informações sobre a identificação dos discentes.

Tendo como referência Mattar (2001), Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009) elaboraram questionário com perguntas e respostas previamente determinadas (método de comunicação estruturado e não disfarçado), sendo o questionário autopreenchido (preenchido pelo respondente).

As perguntas componentes do questionário são apresentadas a seguir. (Quadro 26).

Quadro 26 - Versão das perguntas elaboradas por Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009)

1. Qual a relevância da realização do Projeto Teórico-Prático para a formação do aluno como estudante de Administração?
 - Opções: Extremamente relevante, Muito relevante, Nem muito nem pouco relevante, Pouco relevante, Não foi relevante.
2. Qual a relevância da realização do Projeto Teórico-Prático (adotado na disciplina TGA), na obtenção de conhecimentos empresariais (conhecimentos sobre as práticas empresariais), quando comparada às demais disciplinas do curso de graduação em Administração?
 - Opções: Nenhuma disciplina contribuiu tanto quanto o Projeto, Poucas disciplinas contribuíram tanto quanto o Projeto, As demais disciplinas contribuíram tanto quanto o Projeto, As demais disciplinas contribuem mais que o Projeto, O Projeto não proporcionou conhecimento prático.
3. O quanto você considera que adquiriu de conhecimentos metodológicos com a realização do Projeto Teórico-Prático (adotado na disciplina TGA)?
 - Opções: Aprende os aspectos mais relevantes, Aprende alguns aspectos relevantes, Não aprende os aspectos mais relevantes.
4. Cite as disciplinas cursadas após TGA, para as quais o Projeto Teórico-Prático (adotado na disciplina TGA) ofereceu suporte.
 - Como as respostas possíveis foram previamente determinadas pelos pesquisadores, entende-se que foi disponibilizada a relação das disciplinas do curso de graduação em Administração. Mas, não está claro se foi fornecida lista ou se o discente 'escreveu os nomes' das disciplinas.
5. No seu entendimento outras disciplinas do curso de graduação em Administração deveriam adotar Projeto Teórico-Prático (adotar um Projeto semelhante que contemplasse/conciliasse teoria e prática)?
 - Opções: Sim, Não. Os autores também apresentam motivos associados às opções. Não está claro se os motivos foram previamente fornecidos pelos pesquisadores ou se os respondentes 'escreveram' os motivos.
6. Indique a relevância que cada um dos fatores listados teve ao longo da sua formação no curso da graduação em Administração, após a realização do Projeto Teórico-Prático (adotado na disciplina TGA). A escala varia de 1 (maior relevância) a 4 (menor relevância). A sigla NR indica Nenhuma das Respostas.
 - Opções: Aprender o conteúdo da disciplina, Aprender a estruturar um trabalho monográfico nos aspectos metodológicos (nos moldes da ABNT), Conhecer a vivência de uma organização, Passar na disciplina, Aprender além do conteúdo da disciplina, Trabalhar em grupo, Adquirir conhecimento em informática para realizar trabalhos acadêmicos.
7. Elenque os pontos fortes e os pontos fracos associados à adoção do Projeto Teórico-Prático na disciplina TGA.
 - Como as respostas possíveis foram previamente determinadas pelos pesquisadores, entende-se que foi disponibilizada a relação dos pontos fortes e dos pontos fracos. Mas, não está claro se foi fornecida lista de pontos fortes e de pontos fracos ou, se o discente 'escreveu' os pontos fortes e os pontos fracos.

Fonte: Adaptado de Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009).

Como resultados os autores indicam que 91% dos discentes consideraram a adoção do Projeto Teórico-Prático, na disciplina TGA, extremamente relevante ou

muito relevante para a formação do discente do curso de graduação em Administração. Para 75% dos discentes pesquisados, nenhuma disciplina ou poucas disciplinas contribuiu/contribuíram para a obtenção de conhecimentos empresariais (conhecimentos sobre as práticas empresariais), quanto a disciplina TGA (por meio da realização do Projeto Teórico-Prático). Quase a totalidade dos discentes (96%) afirmou ter aprendido os aspectos mais relevantes ou ter aprendido alguns aspectos relevantes, relacionados ao conhecimento metodológico (com a adoção do Projeto Teórico-Prático na disciplina TGA). (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009).

Na percepção dos discentes pesquisados, houve quem defendesse a adoção do Projeto Teórico-Prático (ou algo semelhante que contemplasse/conciliasse teoria e prática) em outras disciplinas do curso de graduação em Administração (55%) e, houve quem fosse contrário à adoção (43%). Os discentes que foram favoráveis à adoção do Projeto Teórico-Prático em outras disciplinas do curso de graduação em Administração da UFC apontaram como motivos que o Projeto reforça o conteúdo exposto/explicado em sala de aula e que o Projeto agrega conhecimentos relativos às práticas empresariais. Já os discentes contrários argumentaram que somente disciplinas da área de Administração deveriam adotar Projetos Teórico-Práticos e alegaram que os Projetos Teórico-Práticos demandam muito esforço. (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009).

Ao serem questionados sobre quais fatores associados ao Projeto Teórico-Prático consideram mais relevantes para a formação dos discentes de Administração (a partir da experiência vivenciada na disciplina TGA), os discentes indicaram como sendo de maior relevância os seguintes fatores: conhecer a vivência de uma organização, aprender além do conteúdo da disciplina e aprender a estruturar um trabalho monográfico nos aspectos metodológicos (nos moldes da ABNT). (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009).

Os pontos fortes associados ao Projeto Teórico-Prático, mais indicados pelos discentes foram: proporciona o aprendizado sobre a prática organizacional, proporciona o aprendizado do conteúdo por meio da prática e proporciona o aprendizado sobre como se elabora um projeto acadêmico. Já os pontos fracos mais indicados pelos discentes foram: a falta de acompanhamento do Projeto por parte do docente e dos monitores da disciplina, o fato de o Projeto ser muito extenso, a falta

de tempo para realizar o Projeto e a falta de experiência para realizar o Projeto. (Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009).

Ao tecerem as considerações finais, Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009, p. 13) destacam “(...) que o Projeto é muito relevante para a formação dos alunos, que obtêm os conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos de maneira mais efetiva do que com a mera exposição da teoria em sala de aula-de-aula.”

2.5.4 Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012)

O trabalho elaborado por Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012, p. 2) teve como pergunta da pesquisa e objetivo. (Quadro 27).

Quadro 27 - Pergunta da pesquisa e objetivo propostos por Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012)

Pergunta da pesquisa	Os graduandos em Ciências Contábeis (das Universidades Federais do Sul do Brasil) encontram-se inseridos na prática da pesquisa científica?
Objetivo	Analisar a inserção dos graduandos em Ciências Contábeis das Universidades Federais do Sul do Brasil na prática da pesquisa científica no que diz respeito à leitura, à elaboração e à publicação de artigos científicos.

Fonte: Adaptado de Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012).

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos regularmente matriculados em cursos de graduação em Ciências Contábeis ofertados pelas seis Universidades públicas Federais atuantes na região sul do Brasil:

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). (Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012, p. 7).

De um total de 2.923 alunos regularmente matriculados, 262 compuseram a amostra. (Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012).

A coleta dos dados foi feita por meio da aplicação de questionário composto por 16 questões. O questionário foi elaborado via *Google Docs* (formulário eletrônico), enviado por e-mail para os alunos, por Secretário ou Coordenador de cada curso de graduação em Ciências Contábeis). O período de coleta dos dados ocorreu entre novembro de 2011 e fevereiro de 2012. (Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012).

As 16 questões foram agrupadas em cinco partes: Caracterização do aluno respondente (questões 1 a 4), Realização de leituras de artigos científicos (questões 5 a 7), Elaboração de artigos científicos (questões 8 a 11), Publicação de artigos científicos (questões 12 a 15) e, Percepção dos alunos sobre a elaboração de artigos científicos ao longo do curso de graduação em Ciências Contábeis (questão 16). (Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012). (Quadro 28).

Quadro 28 - Questionamentos feitos por Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012)

Caracterização do aluno respondente
1. A qual Universidade você está vinculado? ☐ FURG ☐ UFPR ☐ UFRGS ☐ UFSC ☐ UFSM ☐ UTFPR 2. Qual semestre você está cursando? ☐ 1º ou 2º ☐ 3º ou 4º ☐ 5º ou 6º ☐ 7º ou 8º ☐ 9º ou 10º 3. Turno em que cursava a graduação em Ciências Contábeis. ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno ☐ Matutino e Noturno 4. Você participa ou já participou de algum núcleo de pesquisa ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) como bolsista?
Realização de leituras de artigos científicos
5. Você já realizou a leitura de algum artigo científico? 6. Caso sim, qual a quantidade de artigos científicos lidos? ☐ de 1 a 5 artigos ☐ de 6 a 10 artigos ☐ de 11 a 15 artigos ☐ 16 ou mais artigos. 7. Quais os motivos que o levaram a realizar a leitura dos artigos científicos? (pode indicar mais de uma alternativa). ☐ Elaboração de trabalhos ☐ Exigência de alguma disciplina ☐ Basear-se para a elaboração de artigos ☐ Interesse por algum assunto ☐ Conhecimento da estrutura de artigo científico ☐ Apresentação de seminários ☐ Outros motivos (indique).
Elaboração de artigos científicos
8. Você já elaborou algum artigo científico? 9. Caso sim, qual a quantidade de artigos científicos elaborados? ☐ de 1 a 2 artigos ☐ de 3 a 4 artigos ☐ de 5 a 6 artigos ☐ 7 ou mais artigos. 10. Os artigos elaborados foram em virtude da exigência do professor de alguma disciplina? 11. Quais dificuldades enfrentou ao elaborar artigos científicos? (pode indicar mais de uma alternativa). ☐ Falta de tempo ☐ Realizar coleta de dados ☐ Dificuldade de redação ☐ Encontrar literatura sobre o tema escolhido ☐ Falta de orientação ☐ Outras dificuldades (indique).
Publicação de artigos científicos
12. O(s) artigo(s) científico(s) por você elaborado(s) foi(ram) submetido(s) em algum evento científico e/ou periódico? 13. Caso sim, o(s) artigo(s) científico(s) foi(ram) aprovado(s)? Indique o evento científico e/ou periódico. 14. Há artigo(s) submetido(s) aguardando resposta (aprovação ou não) de evento científico e/ou periódico? 15. Você já apresentou artigo em algum evento científico?
Percepção dos alunos sobre a importância da elaboração de artigos científicos ao longo do curso de graduação em Ciências Contábeis
16. Em sua opinião, qual o grau de importância que você atribui à elaboração de um artigo científico para a formação universitária? ☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante ☐ Nenhuma Importância.

Fonte: Adaptado de Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012).

Além da coleta de dados por meio da aplicação de questionário eletrônico, Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012, p. 6) realizaram levantamento bibliográfico no

intuito de identificar pesquisa realizadas, “(...) para compor o referencial teórico sobre o tema pesquisa científica na graduação (...).”

O levantamento bibliográfico foi feito nas fontes: “(...) Periódicos vinculados aos programas de Pós-Graduação em Contabilidade (...)”, eventos científicos das áreas de Ciências Contábeis e/ou Administração e, Bases de Dados *Sciello* e *Web of Science*. Os eventos científicos objeto de buscas foram: “(...) Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT) (...); Congresso USP de Controladoria e Contabilidade; Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ) (...)”. (Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012, p. 6).

Os autores, no procedimento para identificar as pesquisas relacionadas ao tema em estudo, acessaram os *sites* dos periódicos, eventos e Bases de Dados, buscando identificar as pesquisas que contivessem, no título, no resumo e/ou nas palavras-chave, pelo menos uma das expressões: “(...) (i) Pesquisa Científica e Graduação; (ii) Pesquisa Científica e Ensino; (iii) Artigo Científico; (iv) Trabalho Científico; (v) Periódico Científico; (vi) Pesquisa Científica; (vii) Publicação Científica; e (viii) Produção Científica.” (Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012, p. 6).

Do levantamento bibliográfico, 68 trabalhos foram identificados, dos quais “Constatou-se que 22 estavam alinhados ao tema desta pesquisa [elaborada pelo autor e pelas autoras] e foram utilizados para a confecção do referencial teórico.” (Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012, p. 6).

A partir da análise dos questionários eletrônicos preenchidos pelos 262 alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis ofertados pelas seis Universidades públicas Federais atuantes na Região Sul do Brasil, Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012) apresentaram os resultados seguindo a sequência das questões.

No que se refere à caracterização dos alunos partícipes da pesquisa, com base nas maiores frequências observadas, os resultados indicaram que os alunos (Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012):

- Estavam vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFCS) e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), totalizando 63,4%.
- Estavam regularmente matriculados no 7º ou no 8º semestre letivo do curso, seguido de regularmente matriculados no 5º ou no 6º semestre do curso, totalizando 56,9%.
- Estudavam no turno noturno (70,2%).

- Não estavam participando nem haviam participado de algum núcleo de pesquisa ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) como bolsista (89%).

Com relação à realização de leitura de artigos científicos, Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012) obtiveram os seguintes resultados:

- Dos 262 alunos partícipes da pesquisa, 85,9% afirmaram ter lido pelo menos um artigo ao longo do curso, sendo que 34,3% afirmaram ter lido entre 1 e 5 artigos e, 23,3% afirmaram ter lido 16 ou mais artigos. Estas duas, as opções mais indicadas. Afirmaram não ter lido artigos ao longo do curso, 14,1% dos alunos.
- Os motivos mais indicados pelos alunos para a leitura de artigos ao longo do curso de graduação em Ciências Contábeis foram: 'elaboração de trabalhos' (179 alunos), 'exigência de alguma disciplina' (166 alunos), 'basear-se para a elaboração de artigos' (109 alunos) e, 'interesse por algum assunto' (104 alunos). Mais de uma opção poderia ter sido indicada.

Apesar de a maioria dos alunos não ter tido contato com ações de incentivo à pesquisa (núcleo de pesquisa ou PIBIC), o resultado de que 85,9% dos alunos afirmarem ter lido pelo menos um artigo e, o resultado de que 34,1% dos alunos afirmarem ter lido 11 artigos ou mais, sinalizam que há um incentivo à leitura de artigos. O incentivo à participação dos alunos em projetos de pesquisa, teria o poder de aumentar a quantidade de artigos lidos, por aluno.

A partir das respostas, percebe-se que houve a sinalização de que os professores incentivaram a leitura de artigos em suas disciplinas, bem como incentivaram a elaboração de artigos. Percebe-se, também, a leitura de artigos por vontade própria dos alunos (o interesse por algum assunto os levou a ler artigos).

Já com relação à elaboração de artigos científicos, os resultados apresentados por Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012) foram:

- Cerca de 54,2% dos alunos afirmaram não ter elaborado artigos científicos ao longo do curso de graduação em Ciências Contábeis.
- Dos 45,8% dos alunos que afirmaram já ter elaborado algum artigo científico ao longo do curso, as quantidades mais frequentes foram: de 1 a 2 artigos (34,7%) e, de 3 a 4 artigos (7,2%).

- A maioria dos alunos partícipes informou que a elaboração do(s) artigo(s) científicos(s) foi oriunda da exigência do professor de alguma disciplina da graduação em Ciências Contábeis: 82 dos 120 alunos que elaboraram artigo científico afirmaram que todos os artigos foram elaborados por exigência do professor da disciplina, 27 alunos afirmaram que alguns artigos foram fruto da exigência do professor e outros artigos não, enquanto que 11 alunos afirmaram que nenhum dos artigos elaborados foi exigência do professor da disciplina.
- As dificuldades mais frequentes indicadas pelos 120 alunos, associadas à elaboração de artigos científicos, foram: 'falta de tempo' (66 alunos), 'realização da coleta de dados' (50 alunos), 'dificuldade de redação' (46 alunos), 'encontrar literatura sobre o tema escolhido' (44 alunos), 'falta de orientação' (36 alunos). Mais de uma opção poderia ter sido indicada.

Dos resultados, percebe-se que os professores, em suas disciplinas, exigiam que os alunos elaborassem artigos científicos. E que houve a elaboração de artigos sem a exigência dos professores. Isso em um cenário em que projetos de pesquisa 'extraclasse' contemplaram somente 11 dos 262 alunos partícipes. Do exposto, há indícios de que o ensino com pesquisa pode ter sido uma estratégia de ensino utilizada pelos professores, bem como havia a possibilidade de ampliar a elaboração de artigos por meio de projetos de pesquisa Institucionais (PIBIC, por exemplo).

No que refere à publicação de artigos, os resultados apresentados por Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012) foram:

- Dos 120 alunos que afirmaram ter elaborado artigos científicos, 70 não submeteram para participação em eventos científicos nem para publicação em periódicos.
- Dos 50 alunos que afirmaram ter submetido os artigos científicos, 40 obtiveram aprovação em evento científico e/ou em periódico, com aprovação em eventos (28 alunos), seguida por eventos e periódicos (9 alunos) e periódicos (3 alunos).
- Dos 50 alunos que afirmaram ter submetido, 18 afirmaram estar no aguardo de resposta (do evento científico e/ou do periódico) sobre a aprovação ou não.
- Dos 40 alunos que afirmaram ter obtidos a aprovação, 37 das aprovações foram em eventos. Destas 37 aprovações em eventos, 29 alunos afirmaram já ter vivenciado a experiência de apresentar artigo científico em evento.

Os resultados indicam que, embora somente 40 alunos tenham afirmado obter aprovação para participação em evento científico e/ou para publicação em periódico, já na graduação, com reduzida participação em projetos de pesquisa Institucionais, os alunos têm completado o ciclo da produção científica, socializando os resultados de suas pesquisas com a comunidade. A participação em eventos e a publicação em periódicos leva ao debate sobre os resultados da pesquisa, que levará a reflexões outras, que lançará novos olhares sobre a pesquisa.

Por fim, os alunos foram questionados sobre a relevância da elaboração de artigos científicos ao longo do curso de graduação em Ciências Contábeis, para a formação universitária. Na percepção dos 262 alunos partícipes, 83% consideraram a elaboração de artigos científicos como 'Muito importante' (41%) ou 'Importante' (42%). Sobre este aspecto, Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012, p. 13) destacaram:

Apesar de 219 alunos considerarem a elaboração de artigos importante, apenas 120 alunos já elaboraram artigos, (...). Portanto, visto a importância atribuída aos alunos para esta questão, os cursos de Ciências Contábeis devem incentivar através de programas de iniciação científica e exigência de disciplinas regulares a elaboração de artigos pelos alunos da graduação.

Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012) concluíram a apresentação dos resultados segmentando as respostas relativas à leitura, à elaboração e à publicação de artigos científicos, na percepção dos 262 alunos partícipes, por Instituição de Ensino Superior. (Tabela 8).

Tabela 8 - Inserção da pesquisa científica (comparativo por IES)

IES	Qtde alunos	Amostra		Leitura		Elaboração		Publicação	
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
FURG	424	27	6,4%	19	70,4%	10	37,0%	5	18,5%
UFPR	480	9	1,9%	8	88,9%	4	44,4%	1	11,1%
UFRGS	730	73	10,0%	60	82,2%	20	27,4%	3	4,1%
UFSC	758	93	12,3%	83	89,2%	49	52,7%	21	22,6%
UFMS	371	21	5,7%	19	90,5%	15	71,4%	6	28,6%
UTFPR	160	39	24,4%	36	92,3%	22	56,4%	4	10,3%
Total	2.923	262	9,0%	225	85,9%	120	45,8%	40	15,3%

Fonte: Adaptada de Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012, p. 13).

Com relação à leitura de artigos científicos, o percentual de alunos que afirmou ter lido artigos científicos variou entre 70,4% (FURG) e 92,3% (UTFPR). Em termos totais, aproximadamente 86% dos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis afirmaram ter lido artigos científicos. Já com relação à elaboração de artigos científicos, o percentual de alunos variou entre 27,4% (UFRGS) e 71,4% (UFMS). Em termos totais, cerca de 46% dos alunos afirmaram ter elaborado artigo

científico. Por fim, o percentual de alunos que afirmou ter publicado artigo científico (evento ou periódico) oscilou entre 4,1% (UFRGS) e 28,6% (UFSM), com percentual de 15,3% em termos totais. (Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012).

Ao fazerem as considerações finais, Ensslin, Krüger e Valmorbida (2012, p. 14-15) destacaram.

Com as análises feitas, observa-se que os alunos estão realizando a leitura de artigos científicos e consideram sua elaboração importante, entretanto poucos alunos estão elaborando artigos, e um número menor está conseguindo publicar esses artigos. Portanto, as universidades devem incentivar mais seus alunos para a leitura, para a elaboração e para a publicação de artigos científicos, trazendo benefícios tanto para o aluno como para a sociedade.

Os autores, então, recomendam a elaboração de artigos científicos, mencionando tal prática se benéfica tanto para o aluno quanto para a sociedade.

2.5.5 Machado, Dias e Klann (2013)

Machado, Dias e Klann (2013, p. 70) realizaram estudo que visou responder ao seguinte problema de pesquisa: “(...) quais as contribuições de uma metodologia de ensino para aprendizagem da gestão estratégica dos alunos do Curso de Administração de uma instituição de Ensino Superior?” O referido estudo objetivou “(...) analisar as contribuições de uma metodologia de ensino para aprendizagem da Gestão Estratégica dos alunos do Curso de Administração de uma instituição de Ensino Superior de Blumenau (SC).” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 70).

Machado, Dias e Klann (2013) relatam a experiência associada à utilização de artigos científicos no componente curricular Gestão e Planejamento Estratégico II, do oitavo período, de curso de graduação em Administração ofertado por IES particular, atuante em Blumenau/SC.

Os autores descrevem aspectos relacionados à utilização dos artigos científicos no planejamento do referido componente curricular, de forma a envolver a Coordenação do curso de graduação em Administração, o professor do componente curricular Gestão e Planejamento Estratégico II e, os nove alunos matriculados no referido componente. (Machado; Dias; Klann, 2013).

Explicam, Machado, Dias e Klann (2013, p. 73), que “A experiência narrada nesse estudo apresenta uma prática para estímulo da pesquisa em bases que tragam

assuntos relacionados à Administração e que estimulem os alunos de graduação em Administração à leitura de artigos científicos.”

No que se refere à utilização de artigos científicos, Machado, Dias e Klann (2013) descrevem aspectos relacionados à operacionalização do componente curricular: temas objeto de estudo, atribuição de um tema para cada aluno (por sorteio), seleção de artigo científico associado ao tema atribuído (escolha feita pelo aluno, com anuência do professor), definição da ordem dos artigos a serem apresentados oralmente (por cada aluno, para a turma/professor, em formato de seminário), necessidade de leitura prévia de cada artigo para discussão (a ser feita em sala, por todos os alunos e o professor, após a apresentação de cada artigo), realização de um fechamento após cada apresentação/discussão (feito pelo professor) e, realização de uma atividade denominada Contexto-Pergunta-Resposta (feita em grupo, pelos alunos, após o fechamento feito pelo professor), correção e socialização da atividade Contexto-Pergunta-Resposta (feita pelo professor e divulgada para toda a turma) e, por fim, realização de atividade estilo prova (realizada pelos alunos, de forma a contemplar os artigos científicos e os produtos da atividade Contexto-Pergunta-Resposta).

Machado, Dias e Klann (2013, p. 73) assim descrevem a atividade denominada Contexto-Pergunta-Resposta.

Feito isso [o fechamento feito pelo professor, para cada tema/apresentação], os alunos reuniram-se em grupos e, sobre o conteúdo apresentado, precisavam criar a técnica denominada pelo professor de Contexto-Pergunta-Resposta. Nessa técnica, os alunos precisavam criar uma pergunta que inter-relacionasse o assunto com a área da Gestão Estratégica e outros textos escolhidos que avançavam no decorrer dos dias de aula.

Ao longo da descrição da operacionalização do componente curricular, associada à utilização de artigo científico, são indicadas as estratégias: seminário, discussão, aprendizagem baseada em problemas além da técnica Contexto-Pergunta-Resposta. Estas estratégias estão relacionadas a atividades, que representam instrumentos utilizados para a avaliação discente. Adicionalmente, há realização de prova cujos conteúdos constam nos artigos científicos.

Machado, Dias e Klann (2013) mencionam que o componente curricular Gestão e Planejamento Estratégico II, objeto de análise, foi ofertado no segundo semestre do ano de 2011.

Houve coleta de dados secundários (as atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo do componente curricular). Neste caso, entende-se que houve uma pesquisa

documental. Houve, também, a coleta de dados primários (roteiro semiestruturado de entrevista, realizada com o professor do componente curricular, em novembro de 2011).

Machado, Dias e Klann (2013, p. 74) afirma terem realizado “(...) análise de conteúdo do material produzido pelos alunos em momentos da atividade planejada e as contribuições se deram a partir de uma entrevista realizada com o professor da disciplina Gestão e Planejamento Estratégico II.” No caso dos materiais produzidos pelos alunos, “(...) houve uma categorização dos temas, que, após elaboração de uma matriz quadrada, foram contemplados para identificar as relações entre os temas. Para tanto, o *software* UCINET subsidiou tal tratamento.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 74). Já no caso da entrevista realizada com o professor, “(...) preferiu-se a técnica da hermenêutica dialética, em que são apresentadas literalmente as respostas do roteiro de entrevista.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 74).

Os conteúdos relativos ao componente curricular Gestão e Planejamento Estratégico II foram divididos entre os alunos matriculados, por meio de sorteio dos temas. Os nove temas sorteados foram: teoria do desenvolvimento econômico (inovação), isomorfismo, visão baseada em recursos, vantagem competitiva sustentável, monitoramento do ambiente, forças competitivas de Porter, teoria dos *stakeholders*, redes e, teoria da legitimidade. (Machado; Dias; Klann, 2013).

Em aula realizada no laboratório de informática, o professor solicitou que os alunos acessassem a página eletrônica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e, em seguida a página eletrônica do Google Acadêmico. (Machado; Dias; Klann, 2013). “Fazendo uso de um computador, cada aluno pesquisou artigos com o assunto sorteado e escolheu um para apresentar aos colegas, com o consentimento do professor. Na sequência, foi sorteada a ordem de apresentação dos artigos.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 73).

Os alunos necessitavam ler os artigos científicos a serem apresentados pelos outros alunos: “(...) todos [os alunos] deveriam ler antes o artigo escolhido pelo colega apresentador, pois seria cobrada a participação efetiva na nota sobre a discussão durante a apresentação.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 73).

O professor do componente curricular Gestão e Planejamento Estratégico II associou outras estratégias de ensino-aprendizagem (realizou outras atividades) associadas à cada artigo lido/apresentado.

(...) foi interessante a prática de uma aprendizagem baseada em problemas. Após cada apresentação e discussão, ocorria um fechamento pelo professor, ressaltando aspectos a serem considerados de acordo com cada assunto e que no momento da discussão não foram ressaltados ou foram interpretados erroneamente. Feito isso, os alunos reuniram-se em grupos e, sobre o conteúdo apresentado, precisavam criar a técnica denominada pelo professor de Contexto-Pergunta-Resposta. Nessa técnica, os alunos precisavam criar uma pergunta que inter-relacionasse o assunto com a área da Gestão Estratégica e outros textos escolhidos que avançavam no decorrer dos dias de aula.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 73).

Os alunos encaminhavam o texto com pergunta e resposta para o *e-mail* do professor, que então corrigia e postava no ambiente acadêmico, para que todos pudessem ter acesso ao conteúdo elaborado por seus pares. Além disso, o professor realizou essa ação, pois os textos seriam base para uma avaliação individual com consulta, em que uma das perguntas seria escolhida para a prova. (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 74).

No que se refere aos resultados, Machado, Dias e Klann (2013) discorrem sobre a aplicação do método de ensino (operacionalização das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas), em que houve a utilização de artigos científicos: nove temas, com um artigo associado a cada tema. Cada artigo apresentado por um aluno e discutido por toda a turma. Após a apresentação/discussão, o professor realizava um fechamento. Adicionalmente, houve a realização de uma atividade (em grupo), denominada Contexto-Pergunta-Resposta (relativa aos artigos apresentados/discutidos). Esta atividade poderia demandar correção/ajustes, após a correção e devoluta feitas pelo professor, sendo os trabalhos socializados com a turma. Houve, também, a realização de uma prova (individual com consulta) relativa tanto aos artigos científicos quanto à atividade Contexto-Pergunta-Resposta. Nesta prova, havia uma questão comum a todos os alunos, bem como conjuntos de questões a serem sorteadas.

Utilizando o *software* UCINET, Machado, Dias e Klann (2013) apresentam a rede formada entre seis temas (não houve resultados relacionados a três temas, no caso da atividade Contexto-Pergunta-Resposta). Os autores identificaram as relações que os alunos fizeram entre os seis temas, indicando “(...) que os alunos não analisaram um tema isoladamente das outras temáticas estudadas.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 78). Considerando que a atividade Contexto-Pergunta-Resposta envolve os artigos científicos objeto de apresentação/discussão/fechamento, além de outros textos referências no componente curricular, tem-se que os alunos realizaram atividades em que associaram os conteúdos dos artigos, tanto entre si quanto com fontes outras.

Especificamente sobre as percepções do professor do componente curricular Gestão e Planejamento Estratégico II, houve a realização de entrevista semiestruturada, por meio de um roteiro com indagações sobre os fatores: autoavaliação, corpo discente, metodologia e conteúdo.

No caso do fator autoavaliação, os questionamentos feitos ao professor trataram da experiência e do conhecimento associados ao componente curricular, de aspectos relacionados à proposta didática (incluindo eventual necessidade de mudança ao longo das atividades) e, ao relacionamento com os alunos. Já no caso do fator corpo discente, os questionamentos trataram da percepção do professor em relação aos alunos (cumprimento de prazos, dificuldades, motivação, participação espontânea etc.). No fator metodologia, por sua vez, os questionamentos versaram sobre: a relação conteúdo-componente curricular, habilidades pretendidas para os alunos, atitudes dos alunos, aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. E, no caso do fator conteúdo, as indagações trataram da associação dos temas com o componente curricular e nível de facilidade/dificuldade dos temas.

O professor alega que sua experiência, advinda do tempo de docência e dos componentes curriculares ministrados, propicia fazer relações entre a teoria e a prática, de modo a contemplar o contexto organizacional, no componente curricular Gestão e Planejamento Estratégico II. Alega, também o professor, o conhecimento por ele construído está associado à academia e à capacitação em pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A partir da vivência no doutorado, o professor decidiu conversar com a coordenadora do curso de graduação em Administração, no intuito de ampliar o conteúdo pertencente à ementa do componente curricular, com a finalidade de contemplar conteúdos discutidos em cursos *stricto sensu*. O professor afirma que optou por fazer da sala de aula um ambiente colaborativo, de prática colaborativa, por meio da apresentação dos artigos científicos (por cada aluno), e da discussão destes artigos (por toda a turma, com participação do professor). Na visão do professor, a atribuição de nota às atividades de discussão tem o papel de pressionar/estimular os alunos de graduação, ainda não habituados ao ato de posicionar-se perante as pessoas. (Machado; Dias; Klann, 2013).

Para o professor, as estratégias de ensino-aprendizagem (que envolvem a utilização de artigos científicos apresentados, por meio de seminários, e discutidos em sala, por toda a turma) estimulam “(...) habilidades como apresentação, comunicação, liderança e argumentação. Além disso, [o conjunto de estratégias de ensino-

aprendizagem] envolve atitudes relacionadas ao respeito de uma ideia contrária.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 77-78). Adicionalmente, a atividade denominada Contexto-Pergunta-Resposta, propicia a construção do conhecimento relativo aos conteúdos associados ao componente curricular: “(...) o conhecimento advém das próprias respostas e relações que [os alunos] fazem entre os temas [objeto de estudo], para que [estes alunos] tenham uma visão holística do campo organizacional, no caso da disciplina com a estratégia.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 78).

O professor entrevistado destaca que a quantidade de alunos matriculados no componente curricular (total de nove) e a relação previamente construída com estes alunos (por já terem integralizado dois componentes curriculares, ministrados pelo professor), exerceram influência positiva no planejamento do componente, o que possibilitou ajustes nos momentos em que se fez necessário. No entanto, os autores apresentam o seguinte questionamento: “(...) será que em um grande grupo o resultado também seria o mesmo?” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 78).

Especificamente no caso da atividade Contexto-Problema-Resposta, quando o professor recebia as atividades, corrigia, encaminhava para os alunos e solicitava ajustes/correções, esta última etapa não era cumprida: “Outro ponto é que os alunos faziam em sala, cumprindo com as exigências da disciplina, mas, ao encaminharem seus *papers* para o e-mail, eu retornava solicitando alterações e não reenviam.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 78). Como solução para o ocorrido, o professor sugere “(...) validar o material produzido pelos alunos somente quando postado corretamente no sistema acadêmico da IES.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 78).

Destaca, também o professor, os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, ao realizarem as atividades: “Uns alunos desenvolveram melhor na apresentação, enquanto outros se desenvolveram melhor nas discussões e outros no desenvolvimento do contexto pergunta e resposta.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 78).

Os alunos matriculados no componente curricular Gestão e Planejamento Estratégico II necessitavam participar de um projeto interdisciplinar. Temáticas estudadas no componente curricular objeto de estudo foram utilizadas como referência para a confecção de um plano de negócios. (Machado; Dias; Klann, 2013).

O professor entrevistado afirma que a trajetória do professor influencia em sua prática docente, “(...) já que o professor tende a trazer experiências do *stricto sensu* para dentro de sala de aula.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 78).

Ao apresentarem as conclusões do estudo, Machado, Dias e Klann (2013) destacam os seguintes pontos:

- A utilização de artigos científico, como parte das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no componente curricular Gestão e Planejamento Estratégico II, configura “(...) uma maneira de aproximar os alunos do meio científico e não considerar apenas leituras didáticas.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 78).
- A utilização de artigos científicos, em componente curricular ofertado no oitavo semestre do curso de graduação em Administração, levou à reflexão de que “Talvez essa prática pudesse ser mais bem explorada em fases iniciais [do curso], de forma a incentivar o uso e a leitura de material científico, como artigos de congressos e revistas.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 79).
- Na experiência da adoção das estratégias de ensino-aprendizagem relatada, deve-se considerar o tipo de artigo científico utilizado. Os alunos “(...) não tiveram acesso às obras seminais, ficando essa explicação a cargo do professor.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 79).
- Deve-se, também, considerar a quantidade de alunos matriculados no componente curricular, ao adotar as estratégias de ensino-aprendizagem relatadas. “O número reduzido de alunos possibilitou uma maior interação entre alunos e professor.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 79).
- “Conclui-se, de maneira geral, que a experiência relatada no ensino de Administração contribuiu para o uso de material científico dentro de sala de aula (...).” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 79).
- “Os resultados foram satisfatórios na percepção do professor ao expor os ganhos obtidos pelos comentários em discussões e montagem de relatórios escritos pelos alunos.” (Machado; Dias; Klann, 2013, p. 79).
- A sugestão da utilização de outras estratégias de ensino-aprendizagem, bem como sugestão da utilização de outros meios para a coleta de dados e da consideração dos alunos como sujeitos da pesquisa, são feitas pelos autores. A utilização de outras estratégias possibilitará a comparação dos resultados obtidos e a consideração dos alunos como sujeitos da pesquisa (com a realização de *focus group*) possibilitará obter a percepção dos alunos sobre a utilização de artigos científicos em componentes curriculares ofertados por curso de graduação. (Machado; Dias; Klann, 2013).

2.5.6 Santos (2013)

Santos (2013, p. 20) elaborou dissertação que teve como problema de pesquisa: “De que modo a pesquisa está presente na formação e na atuação pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo?”

O problema de pesquisa resultou no objetivo geral de

(...) investigar de que modo a pesquisa está presente na formação e na prática pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo, procurando identificar avanços e limitações que podem desconstruir a eficácia da sua prática pedagógica no contexto universitário. (Santos, 2013, p. 21).

Como objetivos específicos, Santos (2013, p. 21) listou:

1. Identificar e analisar como o docente investigado concebe a pesquisa na universidade;
2. Identificar e destacar o modo como a pesquisa está presente no seu processo de formação docente;
3. Identificar, analisar e descrever de que modo a pesquisa se faz presente na prática pedagógica do professor investigado;
4. Destacar limitações e avanços da prática de ensino com pesquisa do professor-pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis no contexto universitário.

Santos (2013) classificou a pesquisa como exploratória e qualitativa. Foram consideradas duas IES atuantes em São Paulo/SP, sendo uma privada e uma pública. Ambas ofertando, à época da pesquisa, tanto curso de graduação em Ciências Contábeis quanto curso de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências Contábeis.

Os sujeitos da pesquisa foram professores atuantes em uma das IES, que atendiam, à época da pesquisa, os seguintes critérios: “(...) a) ser doutor e pesquisador na área contábil; b) possuir produção científica de destaque; c) atuar no curso de graduação em Ciências Contábeis oferecido pelas IES selecionadas; d) estar orientando projetos de pesquisa na graduação.” (Santos, 2013, p. 77). Um total de três professores compuseram a amostra.

A coleta dos dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada e, por meio da análise documental.

Santos (2013, p. 79-80) utilizou roteiro de entrevista, segmentado em cinco partes, com os seguintes objetivos:

- a) A primeira parte da entrevista tem como objetivo conhecer as características profissionais do docente (...);
- b) A segunda parte da entrevista tem como objetivo identificar e descrever como os professores concebem o ensino com pesquisa no processo de formação do aluno de graduação e pós-graduação (...);
- c) A terceira parte da entrevista teve como objetivo identificar e descrever como os professores concebem o ensino com pesquisa no processo de formação do aluno de graduação (...);
- d) A quarta parte da entrevista teve como objetivo identificar e analisar de que modo a pesquisa é utilizada na universidade (...);
- e) A quinta parte da entrevista teve como objetivo identificar de que modo o pesquisador-professor que atua em cursos de Ciências Contábeis educa pela pesquisa (...).

Breve descrição de cada parte está disponível no capítulo que trata dos procedimentos metodológicos, bem como o roteiro para a entrevista, elaborado com base em Albuquerque (2002), está disponível no apêndice à dissertação desenvolvida por Santos (2013).

A autora explica que as duas primeiras partes objetivaram caracterizar os professores partícipes da pesquisa. Já as demais três partes objetivaram cumprir os objetivos estabelecidos, para a pesquisa. (Santos, 2013).

Além das entrevistas realizadas com os três professores, Santos (2013) realizou análise documental, analisando os planos de ensino dos componentes curriculares ministrados por cada professor, na IES em que atua. A autora menciona ter feito análise de conteúdo, dos planos de ensino. Os focos para análise dos documentos, visando contemplar a forma como cada professor sujeito da pesquisa planeja o componente curricular que ministra (e, comparando planejado com o realizado pelo professor), são apresentados a seguir. (Quadro 29).

Quadro 29 - Focos gerais para a análise de conteúdo, realizada por Santos (2013)

Forma como o professor pensa a disciplina que ministra por meio de macro-questões como:
a) Quem ensinar (identificação do curso, da disciplina, da carga horária, período e ano em leciona a disciplina)?
b) Para que o professor ensina (que aluno formar? Perfil do egresso que busca formar em vista da matriz curricular existente)?
c) Porque ensinar (objetivo geral e específico a alcançar em vista dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas nos alunos)?
d) O que ensina (conteúdos ministrados, tópicos e sub-tópicos)?
e) Como ensina (atividades, exercícios que propõe aos alunos para o alcance dos objetivos propostos; métodos, técnicas, recursos e procedimentos de ensino utilizados)?
f) Como acompanha e faz a adequação do ensino (instrumentos, técnicas e procedimentos de avaliação da aprendizagem)?
g) Que fundamentos teóricos utiliza (autores, livros didáticos, textos científicos, apostilas, artigos científicos, pesquisas, teses, dissertações - referências bibliográficas utilizadas)?

Fonte: Adaptado de Santos (2013, p. 82).

A análise dos planos de ensino foi utilizada “(...) para triangular as informações colhidas por meio da entrevista com cada professor.” (Santos, 2013, p. 111).

Como resultados da pesquisa, Santos (2013) apresenta aspectos das duas IES (a pública e a privada), caracteriza os professores pesquisados (identificados como professora A, professor B e professor C) e, discorre sobre aspectos da pesquisa associada ao ensino.

A caracterização dos professores pesquisados indica os componentes curriculares ministrados (entende-se que na graduação em Ciências Contábeis): “(...) metodologia da pesquisa, gestão de custos, didática do ensino superior e outras mais ligadas à área gerencial.” (Santos, 2013, p. 89).

No que se refere aos aspectos da pesquisa associada ao ensino, Santos (2013) apresenta os resultados, em tópicos e subtópicos, de forma a contemplar:

- Às concepções e vivências em pesquisa, na formação dos professores investigados.
- Às formas como a pesquisa se faz presente na prática pedagógica dos professores investigados.

Com relação às concepções e vivências em pesquisa, ao longo da formação docente, os professores pesquisados entendem o conceito de pesquisa como “(...) o meio pelo qual se torna possível a construção do conhecimento, é uma estratégia para a busca de respostas para os problemas que emergem da realidade (...)” (Santos, 2013, p. 90).

Os referidos professores afirmam não ter tido vivência em pesquisa, ao longo do curso de graduação em Ciências Contábeis: “(...) durante o curso de graduação os professores afirmam não terem tido contato com a metodologia da pesquisa científica e com a investigação, pois o curso de graduação de ciências contábeis tem sido com enfoque técnico-profissional (...)” (Santos, 2013, p. 91).

Os três professores investigados afirmaram, à época da pesquisa: desenvolverem projetos de pesquisa, convidarem os alunos a participar dos projetos de pesquisa em desenvolvimento e, comentarem sobre seus projetos de pesquisa com os alunos. (Santos, 2013).

Já com relação às formas como a pesquisa se faz presente na prática pedagógica dos professores investigados, Santos (2013) apresentam um conjunto de resultados, dos quais alguns são aqui destacados.

Utilização de artigos científicos em sala de aula, utilização de pesquisas (elaboradas pelos professores) em sala de aula, frequência da utilização e, atividades desenvolvidas (quando da utilização de pesquisa científicas): a professora A e o professor C afirmam utilizar de forma constante ou muito frequente (respectivamente), já o professor B afirma utilizar de forma esporádica e sem planejamento. A descrição remete à apresentação dos artigos (das pesquisas), à apresentação dos resultados (por parte dos professores), a realização de leituras e seminários (por parte dos alunos).

Eis trecho da fala da professora A, do professor C e do professor B, apresentados por Santos (2013, p. 101):

Sim a todo o momento. Eu levo a pesquisa para a sala de aula apresentando resultados que foram encontrados sobre um determinado assunto, o que já foi pesquisado sobre aquilo, quais os resultados que foram encontrados. Para mim é bastante tranquilo levar a pesquisa como recurso pedagógico para a sala de aula, principalmente quando se trata de Teoria da Contabilidade, eu preciso trabalhar com evidências, com trabalhos que já foram elaborados anteriormente e apresentar isso para os alunos como uma construção do conhecimento. A frequência com que eu uso a pesquisa na sala de aula eu diria que depende do curso, no caso da disciplina de Teoria [da Contabilidade] eu diria que 80% da disciplina eu acabo usando a pesquisa, as evidências de pesquisas anteriores para desenvolver a disciplina. Eu acho que a todo o momento você tem que apresentar isso para os alunos. (Professora A).

Sim uso, em grande parte usando artigos de pesquisa. Artigos que pesquisaram determinados aspectos, isso eu uso muito em Perícia Contábil, que é a disciplina de graduação que hoje me dedico mais [...]. Em média três ou quatro artigos por semestre. Eu uso para ilustrar as aulas e eu peço para os alunos lerem os artigos e fazerem seminários. Eu trago as minhas pesquisas e de outros também (Professor C).

Não é uma coisa que eu use sistematicamente, que eu use sempre, mas, muitas vezes conforme a temática que eu estou trabalhando em sala de aula eu trago publicações recentes que me ocorram, aí eu trago, cito, falo dos resultados daquela pesquisa para com isso tentar motivar os alunos, então isso eu faço com certa frequência, mas, não é rotineiro e sistemático. Eu estou imaginando que poderia usar sistematicamente e intencionalmente, mas de fato eu não venho usando sistematicamente. (Professor B).

Fala do professor C, apresentada por Santos (2013, p. 104), relacionadas às evidências da pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica dos professores investigados, reforça a apresentação de resultados de pesquisas (pelo professor), bem como o entendimento de que o aluno não realizará a prática da pesquisa científica em sala de aula (não elaborará pesquisa/artigo em sala de aula): “Eu ainda não consegui fazer num curso de graduação, ao final do curso produzir um ‘paper’, então eu me utilizo da pesquisa eu trago o resultado da pesquisa como recurso”. (Professor C).

Relato da utilização da pesquisa como recurso didático, em sala de aula, sendo o aluno papel ativo na construção do conhecimento: Santos (2013) discorre sobre os relatos feitos pela professora A e pelos professores B e C, com destaque para a professora A.

No caso da professora A, a descrição é feita com base em três fases: questionamento, argumentação e comunicação – fundamentadas em Demo (2003; 2011) e em Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002).

A professora A define temas que serão objeto de estudo pelos alunos (cada grupo, responsável) por estudar um tema a apresentar aos demais alunos/grupos, por meio de seminário. Eis a fala (Santos, 2013, p. 105).

Com base nesses temas eles vão estudar o que é a teoria, por exemplo, de agência, e aí eu peço, olha o seu grupo vai conhecer sobre teoria de agência, mas, eu preciso que você passe isso para os outros alunos que vão estudar a outra teoria, então na primeira parte eles fazem essa exposição conceitual (Professora A).

Os grupos vão realizar buscas, em bases de dados (eventos científicos nacionais e internacionais), por artigos científicos relacionados ao tema atribuído ao grupo. Cada grupo necessita utilizar, pelo menos, dois artigos, descrevendo: problema de pesquisa, objetivos, procedimentos metodológicos, resultados e conclusões. A fundamentação teórica dos artigos selecionados deve estar relacionada ao tema atribuído ao grupo. Eis a fala da professora A (Santos, 2013, p. 106).

Eles vão ter que buscar artigos que usaram essa fundamentação teórica na elaboração dessa teoria e a partir daí eles vão apresentar no mínimo 2 artigos, então eles têm que coletar e aí para cada artigo tem que identificar o problema de pesquisa, os objetivos daquele artigo que ele selecionou, qual foi a metodologia adotada, os resultados encontrados, então eles vão verificar aí se as conclusões são coerentes com os objetivos que estão propostos naquele artigo. E o referencial deve estar relacionado com o tema, cada grupo, vai pesquisar artigos, por exemplo, que usem a teoria dos prospectos, a teoria de agência, a teoria do capital humano e assim sucessivamente (Professora A).

Por fim, há a realização do seminário, em que os alunos apresentarão os temas, a partir dos artigos científicos identificados/utilizados. Adicionalmente, a professora A determina que os alunos apresentem uma proposta de pesquisa (problema, justificativa, metodologia). Para a referida professora é uma forma de estimular (nos alunos) para a pesquisa. Eis a fala (Santos (2013, p. 107).

(...) eu peço para eles [os alunos] adotarem uma postura crítica sobre os métodos que estão sendo empregados e os resultados. E aí depois eles vão identificar oportunidades para novas pesquisas e eu peço para eles apresentarem uma proposta do grupo, problema com antecedentes, o que levou o grupo a pensar nesse problema e uma possível metodologia, quer

dizer, como eles ainda não tiveram metodologia esse é um primeiro passo, um estímulo para a pesquisa e eles já começam a pensar nessa estruturação (Professora A).

O relato do professor B, é associado por Santos (2013, p. 109) a práticas pedagógicas conservadoras. Eis a fala, que remete à utilização/apresentação de resultados de artigos científicos em sala de aula. O referido professor sinalizar adotar tal prática, frequentemente.

Por exemplo, eu me lembro agora, aconteceu nesse semestre eu tava falando de grau de alavancagem operacional e aí na hora eu lembrei que tinha saído um artigo falando como o grau de alavancagem operacional influenciava o preço das ações na bolsa, aí eu lembrei assim e falei 'olha pessoal saiu um artigo assim, tal, tal, tal' e aí na aula seguinte eu levei os dados do artigo para eles. Porque o aluno tá ali preocupado nas variáveis que afetam a cotação dos preços das ações na bolsa e aquela matéria que eu tava dando de custos, como calcular o grau de alavancagem operacional, tinha acabado de sair um artigo dizendo que esse grau de alavancagem, a empresa mais alavancada, menos alavancada tinha efeito na cotação das ações na bolsa e aí eu falei desse artigo, então esse tipo de coisa eu procuro fazer com certa frequência. (Professor B).

Já no caso do professor C, Santos (2013) afirma que o descrito não configura o ensino com pesquisa, não configura o educar pela pesquisa: o referido professor afirmou que, no intuito de variar o uso da aula expositiva e da resolução de exercícios, optou por uma atividade: “(...) então uma primeira atividade de ensino com pesquisa foi uma atividade de promover a interação entre aquilo que se discute em sala de aula e o que se discute nas organizações. (Professor C).” (Santos, 2013, p. 108).

No entendimento de Santos (2013), o professor C não tem um entendimento claro do que é educar pela pesquisa. No entanto, com base na fala do referido professor, há necessidade de informações adicionais para compreender como a atividade é desenvolvida. Eis a fala: “(...) se isso é lecionar com pesquisa eu acho que eu leciono, porque eles [os alunos] vão a uma realidade, eles colhem dados, eles trazem, eles apresentam e a gente debate, a gente compara com outras coisas. [Professor C].” (Santos, 2013, p. 109). Caso o professor adote a estratégia de ensino-aprendizagem debate, na qual os alunos (após aulas expositivas sobre certo conteúdo) coletam dados organizacionais (por meio de entrevista, questionário, observação pessoal e/ou dados secundários – documentos/relatórios, por exemplo), elaboram trabalho escrito (em formato de relatório) e apresentam de forma oral aos demais alunos, pode-se afirmar que há aspectos que configuram uma pesquisa, ainda que não resulte na elaboração de uma proposta de pesquisa ou de um artigo científico.

Outra fala do professor C remete à estratégia de ensino-aprendizagem seminário, com base em artigos científicos indicados pelo professor. Adicionalmente, a fala remete à realização de entrevista e à análise de laudo (documento) utilizando um roteiro para a análise. Este roteiro, elaborado com base em artigo que tem o professor C como coautor. Eis a fala (Santos, 2013, p. 108-109):

(...). Outra aula que eu utilizei e na verdade aí eu não sei dizer para você se foi eu que utilizei ou eu orientei os alunos para utilizarem é quando no início do semestre eu seleciono o artigo em cima do qual tem que fazer o seu seminário e aí em cima do seminário eu vou debatendo com o aluno. Eu tenho a aula que eles têm que fazer a entrevista com o perito e aí eu já saquei que o melhor é quando eles podem fazer a entrevista e eles vão e filmam, eles retransmitem a entrevista e quando eles analisam o laudo eu criei um roteiro de análise para o laudo e esse roteiro de análise do laudo está baseado num artigo que eu sou co-autor [...] (Professor C)."

Análise dos planos de ensino dos componentes curriculares ministrados pelos professores pesquisados, quando da realização do estudo, visando identificar como a pesquisa está inserida na prática pedagógica destes professores: foram analisados os planos de ensino dos componentes curriculares Teoria da Contabilidade (ofertado no 5º período – professora A), Contabilidade de Custos (ofertado no 4º período – professor B) e, Perícia Contábil e Arbitragem (ofertado no 8º período – professor C).

O plano de ensino do componente curricular Teoria da Contabilidade (professora A), sinaliza que a pesquisa está presente na prática pedagógica da referida professora. Dentre os objetivos listados, dois remetem à pesquisa: "(...) Compreenda a evolução e a mudança de paradigma de pesquisas em contabilidade; (...). Elabore propostas de pesquisa, com teorias aplicadas à contabilidade." (Santos, 2013, p. 112). Este objetivo, remete à elaboração de um anteprojeto de pesquisa.

A descrição da metodologia, relativa ao componente curricular teoria da Contabilidade, atesta a presença da pesquisa na prática metodológica da professora A, conforme texto apresentado por Santos (2013, p. 112):

Aulas expositivas, durante as quais, a professora fomentará a discussão e contará com a participação dos alunos; Resolução e discussão de casos; Seminários para apresentação e elaboração de uma proposta de pesquisa; Formação de grupos para a realização de um trabalho, no segundo bimestre, consistindo de uma revisão dos principais fundamentos teóricos e de evidências empíricas já encontradas na literatura nacional e internacional sobre alguns temas discutidos em teoria da contabilidade. Sugestão de temas, discutidos em Teoria da Contabilidade; Escolher um tema e se preparar para apresentação do tema escolhido, no final do semestre. Com base nas pesquisas feitas sobre o tema escolhido, cada grupo deverá apresentar uma proposta de pesquisa (problema de pesquisa com antecedentes, referencial teórico e metodologia. [Professora A].

Santos (2013) disponibiliza, ao leitor de sua dissertação, orientações constantes no plano de ensino do componente curricular Teoria da Contabilidade, em que a professora A descreve procedimentos associados à estratégia de ensino-aprendizagem seminários. Tal descrição refere-se à realização de seminários (os quais envolvem a identificação e a apresentação de aspectos de, pelo menos, dois artigos científicos – problema de pesquisa, objetivos, metodologia, resultados e conclusões) e a elaboração de uma proposta de pesquisa (introdução, referencial teórico, metodologia e referências). A autora afirma que, no caso do componente curricular Teoria da Contabilidade, “(...) há evidências de que os princípios educativos da pesquisa estão sendo explorados no processo de ensino e aprendizagem (...).” (Santos, 2013, p. 112).

Por sua vez, o plano de ensino do componente curricular Contabilidade de Custos (professor B) não indica a presença da pesquisa na prática pedagógica. Ao analisar este plano de ensino, Santos (2013, p. 113) afirma:

Conclui-se que os princípios educativos da pesquisa ainda não são significativamente conhecidos e explorados no processo de ensino e aprendizagem (...) parece persistir um ensino técnico e reprodutivista, fato também constatado na bibliografia do plano de ensino.

No caso do componente curricular Perícia Contábil e Arbitragem (professor C), a plano de ensino também não indica a presença da pesquisa na prática metodológica:

Conclui-se que a pesquisa consta mais como uma estratégia didática de coleta de informações, trabalho acadêmico no qual o aluno consulta o material de acordo com o tema em estudo, registra e entrega ao professor para fins de nota, fato também constatado na bibliografia do plano de ensino. (...) o plano de ensino não evidencia os princípios do educar pela pesquisa. (Santos, 2013, p. 114).

Santos (2013, p. 115) destaca alguns pontos, tidos como limitações e avanços, associados à formação dos professores e à presença da pesquisa na prática pedagógica (com base nos professores pesquisados).

- a) Ausência da formação em pesquisa durante o curso de graduação;
- b) Ausência da pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica de alguns professores, tendo em vista a presença ainda marcante do positivismo, da pedagogia tecnicista e da reprodução do conhecimento;
- c) Presença da pesquisa como princípio científico, tendo em vista suas [dos professores] vivências e práticas da pesquisa como pesquisadores, na pós-graduação, na universidade e na comunidade científica;
- d) Indícios da presença da pesquisa como princípio educativo e como atitude cotidiana na sala de aula e na prática pedagógica de alguns professores;
- e) Indícios da presença da pedagógica científica e do paradigma da dúvida, tendo em vista o uso de metodologias ativas, evidenciando um ensino voltado para a problematização, [para] o despertar do espírito crítico e [para] o desenvolvimento de competências (...).

Duas análises feitas por Santos (2013) reforçam as limitações e indicam que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a ser trilhado.

Os dados até aqui apresentados revelam que persiste ainda uma forte tendência a um saber fechado e estático que conduz a um ensino voltado muito mais para a aquisição e reprodução de conhecimentos e busca de respostas imediatas negando quase sempre, a possibilidade de ensino com pesquisa, tendo em vista a presença do modelo dominante de ciência na educação (positivismo). (Santos, 2013, p. 114).

Este cenário demonstra que apesar do avanço expressivo da pesquisa nas universidades e da formação de professores-pesquisadores pelos programas de pós-graduação, o ambiente não muda, ou seja, o ensino com pesquisa não acontece. Prevalece a lógica de organização curricular que separa pensamento e ação, sustentada pela teoria de aprendizagem ambientalista/empirista que privilegia o pensamento convergente e a pedagogia da resposta única. (Santos, 2013, p. 116).

Embora reconheça que haja avanço, Santos (2013) afirma que o ensino com pesquisa não acontece. A pesquisa realizada por Conejero (2015) sinaliza que a prática da pesquisa é adotada como estratégia de ensino-aprendizagem: talvez em função da ação do professor do componente curricular objeto de estudo.

2.5.7 Conejero (2015)

O estudo realizado por Conejero (2015) é brevemente descrito nesta seção, tendo em vista ser objeto de descrição/análise quando da apresentação dos resultados: exemplo que estimula a compreensão da adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

Conejero (2015, p. 24) realizou pesquisa objetivando “examinar de que forma as atividades da disciplina de Laboratório de Gestão [Empresarial I], na FEA/USP/SP, que integrou pesquisa ao jogo de empresas, têm propiciado aos estudantes uma aprendizagem científica.” A coleta de dados deu-se por observação participante e por pesquisa documental, relativas à disciplina (duas turmas ofertadas no primeiro semestre letivo de 2014, totalizando 110 discentes matriculados).

No planejamento das atividades para a disciplina, constam as estratégias de ensino-aprendizagem a serem adotadas. Para as semanas 2 a 4, por exemplo, foram relacionadas as estratégias de ensino-aprendizagem: aula expositiva; leitura; resumo; jogo de empresas; ensino com pesquisa e; problematização. A estratégia ensino com pesquisa (associadas a outras estratégias de ensino-aprendizagem), é listada em quase todas as 15 semanas, exceção da primeira semana, em que foi indicada somente a aula expositiva. (Conejero, 2015).

De acordo com Conejero (2015, p. 85),

A estratégia de ensino com pesquisa trouxe autonomia para os estudantes, com treino de trabalho intelectual supervisionado pelo professor de acordo com um cronograma de entregas parciais, que agrupadas, compuseram uma pesquisa aplicada individual (teórico-empírica), no final da disciplina.

Ao longo da disciplina, dentre outras atividades, os discentes tiveram de elaborar um artigo (pesquisa aplicada individual): neste processo de elaboração, o docente e a pesquisadora-monitória atuaram como orientadores (houve acompanhamento de forma contínua). Houve a entrega da versão final da pesquisa, bem como discussão sobre as pesquisas elaboradas. (Conejero, 2015). No entanto, a autora afirma: “muitos estudantes ao final da disciplina entregaram pesquisas aplicadas apresentando textos sem qualidade, resumos incompletos, problemas de pesquisas mal elaborados e discussão dos resultados com baixo juízo de valor.” (Conejero, 2015, p. 90).

2.5.8 Barros, Silva e Barros (2016)

A pesquisa realizada por Barros, Silva e Barros (2016, p 70) teve como objetivo “(...) investigar as contribuições do ensino com pesquisa para a cientificidade secretarial”. O estudo foi estruturado em duas fases: a) observação participante (disciplinas Dinâmica Gerencial, Comportamento Organizacional e Estágio Supervisionado) e; b) narrativas escritas (discentes da disciplina Estágio Supervisionado). Disciplinas ofertadas no curso de graduação em Secretariado Executivo, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Na primeira fase, foi coletado “(...) o relato de experiência docente a partir da descrição do desenvolvimento e dos resultados alcançados com a utilização do ensino com pesquisa científica.” (Barros; Silva; Barros, 2016, p. 74). Ao passo que na segunda fase, foram coletadas as “(...) percepções dos discentes em relação à utilização do ensino com pesquisa científica, por meio da técnica de narrativas escritas” (Barros; Silva; Barros, 2016, p. 74). Ao final da disciplina, foi solicitado que os discentes matriculados elaborassem um relato escrito “(...) sobre a importância do ensino com pesquisa para a cientificidade secretarial, a partir da experiência desenvolvida na disciplina.” (Barros; Silva; Barros, 2016, p. 74).

Na percepção de Barros, Silva e Barros (2016, p. 78), a estratégia ensino com pesquisa possibilitou “(...) uma integração entre docentes e discentes por meio das responsabilidades compartilhadas nos estudos realizados”; bem como possibilitou

um diálogo entre os aspectos teóricos abordados nas disciplinas e a prática secretarial, sendo uma forma de ultrapassar os muros da universidade e conhecer a percepção dos profissionais que atuam na área acerca dos temas propostos (Barros; Silva; Barros, 2016, p. 78).

Para as autoras, o ensino com pesquisa

levou os estudantes à elaboração de novos conhecimentos por meio do levantamento bibliográfico, a partir da busca por diversos autores que abordassem o seu tema de investigação, evitando a limitação dos conteúdos aos textos selecionados para as disciplinas (Barros; Silva; Barros, 2016, p. 78).

Como limitação associada à aplicação da estratégia ensino com pesquisa, as autoras mencionam: “(...) dentre as limitações para o trabalho com os estudantes, ressalta-se a ausência de uma cultura de ensino por meio da pesquisa no curso investigado” (Barros; Silva; Barros, 2016, p. 79).

Dentre os relatos dos estudantes, as autoras mencionam que a estratégia ensino com pesquisa oportuniza “um diálogo entre a teoria e a realidade da prática secretarial”; proporciona “o desenvolvimento de debates e confrontos de ideias o que leva à constituição de novos conceitos”; “estimula o desenvolvimento do senso crítico do estudante”; prepara o estudante para “intervir na realidade na qual atua”; “leva o estudante a ser o principal agente da sua aprendizagem, pela possibilidade de transformar as informações obtidas por meio da investigação científica em novos conhecimentos”; dentre outros aspectos (Barros; Silva; Barros, 2016, p. 79-80).

As autoras destacam que, na percepção dos discentes, a estratégia ensino com pesquisa possibilita “(...) ao educando o aprimoramento de práticas metodológicas de pesquisa, o exercício de produção textual acadêmica, a motivação e o gosto pela pesquisa” (Barros; Silva; Barros, 2016, p. 81).

Outro aspecto destacado por Barros, Silva e Barros (2016, p. 81) é o fato de a estratégia ensino com pesquisa levar “(...) à emancipação intelectual ao tornar os estudantes em sujeitos ativos na produção de conhecimentos”.

Além destes dois aspectos, Barros, Silva e Barros (2016, p. 81) mencionam que o ensino com pesquisa promove

(...) um ambiente educativo capaz de levar o aluno ao pensamento reflexivo e formar profissionais aptos a superarem a visão tecnicista da profissão por meio do pensamento crítico acerca do fazer secretarial, por meio do alinhamento de teoria e prática.

Barros, Silva e Barros (2016) destacam, então, o benefício da adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

2.5.9 Durante e Pereira (2016)

O estudo realizado por Durante e Pereira (2016) objetivou analisar o papel que a disciplina Metodologia do Trabalho Científico representa na percepção que os discentes têm sobre a pesquisa científica.

Os sujeitos da pesquisa foram discentes do curso de graduação em Secretariado Executivo, da Universidade Federal do Ceará (UFC), matriculados na disciplina Metodologia do Trabalho Científico. A coleta de dados deu-se por meio da aplicação de dois questionários semelhantes, sendo um aplicado no primeiro dia de aula e o outro aplicado no último dia de aula. A utilização de dois questionários possibilitou a comparação das percepções antes e após a disciplina, no que se refere: ao nível de conhecimento sobre pesquisa científica; ao nível de interesse pela pesquisa científica; à quantidade mensal de textos científicos lidos; ao entendimento do conceito de pesquisa científica; ao fato de sentirem-se preparados para a elaboração de trabalhos científicos e; às dificuldades ao realizar uma pesquisa científica. (Durante; Pereira, 2016).

Como resultados, Durante e Pereira (2016) destacam que, na percepção dos discentes: a) houve um aumento no nível de conhecimento sobre pesquisa científica; b) houve reconhecimento da influência da disciplina no aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre pesquisa científica; c) o interesse dos discentes pela pesquisa científica, manteve-se em nível médio, com reduzida frequência de discentes que apresentaram nível alto de interesse pela pesquisa científica; d) houve aumento na quantidade mensal de textos científicos lidos pelos discentes; e) houve evolução no entendimento que os discentes tinham do conceito de pesquisa científica e; f) os discentes sentiram-se mais preparados para a realização de pesquisa científica.

Durante e Pereira (2016, p. 9) explicam a operacionalização da disciplina. Após contato com conteúdos pertencentes à ementa da disciplina, passou-se à elaboração do projeto de pesquisa: “os grupos elaboraram os seus projetos de pesquisa, recebendo orientações gerais e individuais em sala de aula, finalizando no meio do semestre com a entrega e socialização do projeto.” Em seguida, “com o projeto

apresentado, avaliado e aprovado pelo professor, passou-se para o último conteúdo da disciplina: a execução da pesquisa e produção de relatório (artigo acadêmico).”

No que se refere ao nível de conhecimento sobre pesquisa científica, a maior parcela dos discentes indicou possuir nível baixo (no início da disciplina) e nível intermediário (ao final da disciplina). Ao final da disciplina, todos os discentes afirmaram ter aumentado o nível de conhecimento sobre pesquisa científica. A maior parte dos discentes reconheceu a influência da disciplina no aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre pesquisa científica. (Durante; Pereira, 2016).

Com relação nível de interesse dos discentes pela pesquisa científica, percebeu-se que o nível médio foi o mais frequente, tanto no início quanto ao final da disciplina. É reduzida a frequência de discentes que apresentaram nível alto de interesse pela pesquisa científica, tanto no início quanto ao final da disciplina. (Durante; Pereira, 2016).

A quantidade mensal de textos científicos lidos pelos discentes também foi alvo de questionamento, “identificar qualquer relação entre o interesse por pesquisa e o hábito de leitura.” (Durante; Pereira, 2016, p. 11). Embora as maiores frequências tenham sido observadas na classe ‘de 1 a 3’ textos, com redução de 14 discentes (no início) para 9 discentes (ao final), houve um aumento na classe ‘de 4 a 7’ textos, com variação de 4 discentes (no início) para 8 discentes (ao final). No entendimento de Durante e Pereira (2016, p. 11-12),

(...) o aumento da quantidade de leitura identificado possivelmente tem relação direta com o fato de estarem cursando a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, uma vez que a disciplina exigiu leitura e a produção de um artigo científico, o que demanda um esforço de leitura e pesquisa maior dos estudantes.

Já com relação ao entendimento que os discentes tinham do conceito de pesquisa científica, houve uma evolução de um nível básico (no início) para um nível aprofundado (ao final) (Durante; Pereira, 2016).

No início da disciplina, “(...) as principais definições foram associadas à busca e aquisição de conhecimento, ao estudo e entendimento de um tema, ao atendimento aos métodos e normas científicas e à análise crítica de um assunto.” (Durante; Pereira, 2016, p. 12).

Ao final da disciplina,

as principais definições foram associadas a: a) um processo metodológico que busca desenvolver conhecimento, o avanço da ciência, da academia e da sociedade; b) um estudo e aprofundamento dos conhecimentos sobre um

tema ou assunto relevante; c) uma busca por respostas, por desvendar algo novo e tornar público o conhecimento; e d) uma investigação baseada em experimentos e análise de documentos e fenômenos. (Durante; Pereira, 2016, p. 12).

No entendimento de Durante e Pereira (2016, p. 12), “(...) a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico influenciou na percepção que os discentes têm sobre a pesquisa científica.”

No que se refere ao fato de sentirem-se preparados para elaborar trabalhos científicos, Durante e Pereira (2016, p. 12) afirmam: “(...) é notável que houve avanço significativo em relação ao sentimento de preparação dos estudantes para a elaboração de trabalhos científicos.”

Por fim, no que se refere às dificuldades percebidas pelos discentes, ao realizar pesquisa científica, Durante e Pereira (2016, p. 13) listam as seguintes, frisando a semelhança existente no início e no final da disciplina:

- Dificuldades indicadas no início da disciplina – “(...) a falta de referências ou fontes de pesquisa; o emprego das normas técnicas e científicas; a metodologia; o pouco conhecimento ou experiência prática com pesquisa; a estrutura do trabalho e a limitação do tempo.”
- Dificuldades indicadas no final da disciplina – “(...) a definição do assunto a ser pesquisado, a metodologia e elaboração do referencial teórico, a coleta e análise de dados; o detalhamento e os critérios técnicos da pesquisa e a ausência de fontes para a fundamentação teórica.”

Estas dificuldades podem ser sanadas com a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem nas demais disciplinas do curso, além da disciplina Metodologia do Trabalho Científico e/ou Trabalho de Conclusão de Curso.

Embora, quando da realização da pesquisa, alguns discentes já houvessem tido contato com a pesquisa científica, Durante e Pereira (2016, p. 13) destacam: “(...) há que se considerar que para a maioria dos sujeitos foi a primeira vez que realizaram pesquisa observando métodos e técnicas de pesquisa e rigor científico, por isso as dificuldades são próprias dessa fase.”

Durante e Pereira (2016, p. 14) sugerem

(...) que a pesquisa seja adotada como atitude cotidiana nas disciplinas da integralização curricular e nas demais dimensões da formação acadêmica para que o aluno se conscientize da sua importância também para a sua formação profissional.

Durante e Pereira (2016) advogam pela adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, tanto para a formação acadêmica quanto para a formação profissional dos alunos.

2.5.10 Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017)

Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017, p. 2) elaboraram trabalho com os seguintes objetivos geral e específicos. (Quadro 30).

Quadro 30 - Objetivos geral e específicos propostos por Ferreira, Zanim, Brito e Hillen (2017)

Objetivo geral	• Analisar como os professores do curso de graduação de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) incorporam e articulam a pesquisa em processos de ensino e aprendizagem.
Objetivos específicos	• Identificar os professores pesquisados que têm pesquisa como parte de suas atividades docentes; • Descrever como os professores pesquisados entendem a pesquisa e sua relação/integração no processo de ensino e aprendizagem de graduação; • Identificar se pesquisa faz parte do hábito profissional docente como forma de preparação pessoal dos professores em tarefas relacionadas ao ensino; • Identificar se, e como, os investigados promovem a incorporação da pesquisa em suas atividades de ensino e aprendizagem, com foco no aluno.

Fonte: Adaptado de Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Campo Mourão, sendo seis professores efetivos e 7 professores temporários. Embora não haja menção à população, nos resultados os professores foram codificados de P1 a P15, sinalizando que, de uma população de 15 professores, 13 foram pesquisados.

A coleta de dados se deu por meio de análise documental e por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise documental teve como fonte os currículos dos professores pesquisados disponíveis na Plataforma Lattes, com “(...) o objetivo [de] identificar aqueles [professores] cuja pesquisa profissional se mostra presente em suas trajetórias docentes.” (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 10).

As entrevistas semiestruturadas, feitas com os professores do curso de graduação em Ciências Contábeis da UNESPAR, foram compostas pelos seguintes questionamentos. (Quadro 31).

Quadro 31 - Questionamentos feitos aos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis da UNESPAR, propostos por Ferreira, Zanim, Brito e Hillen (2017)

- Como você entende a pesquisa e sua relação/integração, no processo de ensino-aprendizagem, no ensino de graduação em Ciências Contábeis?
- A elaboração de pesquisa, com a finalidade de capacitação pessoal própria para a realização de suas atividades de ensino, é uma prática por você adotada? Caso sim, descreva como procede.
- Você incorpora a pesquisa em suas atividades de ensino-aprendizagem, visando a capacitação dos seus alunos? Caso sim, descreva como procede.
 - Em sua percepção, de que forma os alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis da UNESPAR têm contato com a pesquisa?
 - De que forma você incorpora a pesquisa em suas atividades de ensino em suas disciplinas)?

Fonte: Adaptado de Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017).

A análise dos dados foi feita por meio da “(...) abordagem teórico-metodológica da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003), que ocorre em um ciclo de três etapas: a unitarização, a categorização e a captação do novo emergente.” (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 8).

Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017) descrevem a percepção dos professores pesquisados sobre pesquisa, bem como a percepção dos professores sobre a relação/integração da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem. Ambas percepções relativas à graduação em Ciências Contábeis.

Os professores pesquisados compreendiam a pesquisa no ensino de graduação em Ciências Contábeis de maneiras distintas. Pesquisa compreendida como “(...) reconstrutora de conhecimentos, promotora de aprendizado e de oportunidade de desenvolvimento para alunos (...)”. Pesquisa compreendida como atividade rotineira destinada a auxiliar os alunos na realização de tarefas da disciplina. Um grupo de professores (quatro) não demonstrou compreensão clara sobre a pesquisa no ensino de graduação em Ciências Contábeis. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 9).

Os professores pesquisados, ao serem questionados sobre a relação/integração da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem, destacaram “(...) que cursos superiores de contabilidade se destinam à formação técnica para o exercício profissional da contabilidade.” (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 9). Neste caso, o autor e as autoras enfatizaram a percepção de dois professores: “(...) as características da formação em contabilidade e o perfil dos alunos (curso de intensivos conhecimentos técnicos, ofertado primordialmente à noite e cujos alunos já são trabalhadores) desfavorecem o interesse pela pesquisa.” (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 9).

Os autores também discorreram sobre a “(...) inserção da pesquisa no cotidiano profissional dos professores (...)”, com base em duas linhas de análise propostas por Demo (1998). (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 9).

A primeira linha de análise, denominada ‘pesquisa profissional’, objetivou identificar os professores que desenvolveram ou estavam desenvolvendo pesquisas em suas atividades docentes. Pesquisas estas que culminavam na construção de conhecimento. A fonte de dados foi o Currículo Lattes dos professores pesquisados, especificamente a produção registrada em cada currículo analisado. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017).

A segunda linha de análise, denominada ‘pesquisa enquanto princípio educativo e atitude cotidiana’, teve como fonte de dados as entrevistas realizadas com os professores pesquisados. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017).

Ao analisarem a produção registradas nos currículos dos 13 professores, no período 2012-2016, Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017) perceberam que quatro deles desenvolveram pesquisas em suas atividades docente. No entendimento do autor e das autoras, estes quatro professores

São professores que apresentaram registros consistentes e regulares de produções e para quem os conhecimentos sobre o fazer pesquisa estão em seus domínios profissionais cotidianos – apresentam trabalhos em eventos científicos, publicam artigos em revistas científicas, propõem projetos de pesquisa e os realizam e orientam iniciação científica. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 10).

No que se refere a linha de análise ‘pesquisa enquanto princípio educativo e atitude cotidiana’, Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017) consideraram dois aspectos.

O primeiro aspecto relacionado ao objetivo “(...) de compreender se a pesquisa faz parte do hábito profissional docente como forma de preparação pessoal dos professores em tarefas relacionadas ao ensino (...)” (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 10). E o segundo aspecto relacionado ao objetivo de compreender “(...) se e como os investigados promovem a incorporação da pesquisa em suas atividades de ensino e aprendizagem, com foco no aluno.” (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 11).

Com relação à compreensão da utilização da pesquisa como meio para a capacitação docente, em atividades de ensino, a percepção de Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017, p. 11) foi a de “(...) que os professores [pesquisados] têm compreensão instrumental e estritamente relacionada com o processo de atualização de conteúdos específicos de matérias para a preparação e execução das aulas.”

As falas de alguns dos professores pesquisados remetem à leitura de livros (comparando a visão de diferentes autores sobre determinado tema) e à leitura de normas da Área Contábil (atualização profissional), algo que difere da realização de pesquisa bibliográfica ou da elaboração/desenvolvimento de projeto de pesquisa. No entendimento de Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017, p. 11), estas falas indicam que a “(...) pesquisa é tomada como solução instrumental de que [os professores] lançam mão para o problema de suas preparações em termos de atualização de conteúdos disciplinares que vão ‘absorver’ para depois ‘transmitir’ aos alunos (...)”.

Dos 13 professores pesquisados, dois “(...) revelaram perspectiva diferente em que tomam o processo de pesquisa também como mecanismo de formação profissional docente (...)” (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 11). A pesquisa foi vista, por estes dois professores, como um processo de formação que envolve aspectos para além da formação conteudista: formação docente, formação profissional.

Ao investigar a percepção dos professores pesquisados, em relação a como os alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis da UNESPAR têm contato com a aprendizagem associada à pesquisa, Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017) classificaram as respostas em cinco categorias: disciplinas sobre pesquisa, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tarefas disciplinares, incentivo docente e, Iniciação Científica (IC).

A percepção mais frequente foi a de que os alunos entram em contato com a pesquisa por meio de disciplina(s) de pesquisa. O curso de graduação em Ciências Contábeis da UNESPAR oferta duas disciplinas metodológicas: Metodologia da Pesquisa em Contabilidade e, Estudos Independentes-Projeto de Pesquisa em Contabilidade. Ambas específicas de metodologia. As demais categorias não foram tão frequentes, sendo Iniciação Científica a menos frequente. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017).

Embora uma das categorias tenha se destacado em relação às demais, a maioria dos professores pesquisados deixou transparecer “(...) que o aprendizado da pesquisa não ocorre isoladamente”, havendo uma combinação de categorias que favorecem o contato dos alunos com a pesquisa ao longo do curso, de tal forma “(...) que alunos desenvolvam e aprimorem a prática da pesquisa.” Nesta combinação de categorias, houve docente que destacou o papel do professor no aprimoramento das competências dos alunos em pesquisa: além das disciplinas de pesquisa, os

professores têm de incentivar o aprendizado da pesquisa nas demais disciplinas. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 12).

Entretanto, parte dos professores percebeu que este incentivo não ocorre ao longo do curso

(...) não é comum que nas disciplinas não metodológicas os alunos sejam instigados ou mesmo cobrados a desenvolverem e/ou aprimorem suas competências no campo da pesquisa, ainda que para as tarefas disciplinares [tarefas solicitadas pelos professores das disciplinas]. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 13).

Para dois professores, o estímulo à pesquisa ocorre no último ano do curso, quando da elaboração do TCC. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017).

Dentre os professores pesquisados seis atendiam aos critérios da UNESPAR para atuar como orientadores de Iniciação Científica (IC). Destes seis professores, três orientaram um total de 13 alunos em projetos de Iniciação Científica (período de análise 2012-2016). Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017, p. 14) destacaram o reduzido número de alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis “(...) que passaram pelo aprendizado do fazer pesquisa em tal modalidade. Considerando que o curso tem em média 300 alunos/ano matriculados e distribuídos nas quatro séries [nos anos] do curso (...)”

Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017, p. 14) também investigaram as maneiras pelas quais os professores entrevistados “(...) incorporam e articulam os conhecimentos sobre [desenvolver] pesquisa, em processos de ensino como princípio de aprendizagem para os alunos.” O autor e as autoras consideraram cinco categorias, com base nas entrevistas realizadas, que representaram atividades de ensino: realização de trabalhos de pesquisa (produção textual), realização de seminários (com produção textual), orientações de TCC/IC/trabalhos disciplinares, incentivo à leitura de livros/capítulos e artigos e, debates (discussão de textos e artigos). No entendimento do autor e das autoras, estas categorias representam “(...) um conjunto de estratégias tradicionais no contexto das atividades de ensino. Porém, a forma com que desenvolvem tais estratégias é o que possibilita revelar a efetividade com que os alunos possam ou não aprender pela pesquisa.” (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 14).

Na percepção dos professores, as atividades de ensino (categorias) mais utilizadas foram: realização de trabalhos de pesquisa (produção textual), realização

de seminários (com produção textual) e orientações de TCC/IC/trabalhos disciplinares. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017).

Os professores associaram o conhecimento advindo das atividades de realizar pesquisas ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Autonomia esta vista pelos professores como “(...) uma das principais contribuições objetivas da pesquisa enquanto processo pedagógico para o aprendizado.” (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017, p. 14).

O relato de um dos professores ilustra a forma como a pesquisa e o ensino foram articulados, visando a aprendizagem dos alunos. Determinado conteúdo foi exposto em sala de aula (aula expositiva). Foi solicitado que os alunos elaborassem trabalho escrito sobre o conteúdo explicado, o que demandou a realização de pesquisa. O professor informou aos alunos o objetivo da atividade e solicitou que os alunos realizassem pesquisa, visando melhor compreensão do conteúdo. Na percepção deste professor, ao escrever um trabalho a partir de um conteúdo explanado em sala de aula, em que foi necessário utilizar diferentes autores como fonte, houve o incentivo à autonomia do aluno. Este aluno necessitou ler determinado texto e procurar explicar os temas pertencentes ao texto com suas palavras: houve o exercício de refletir sobre o conteúdo e de reelaborar este conteúdo, a partir da compreensão daquilo que foi lido. Esse relato sinaliza que a pesquisa é associada à elaboração de um referencial teórico, o que foi reforçado na fala de outro professor, ao afirmar que solicita a elaboração de referencial teórico associado a realização de exercício prático sobre o conteúdo do referencial teórico. (Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017).

No entanto, conforme Ferreira, Zanzim, Brito e Hillen (2017, p. 15),

Os discursos não revelaram de modo claro e objetivo como [os professores pesquisados] ajudam o aluno a construir a ponte entre os conhecimentos sobre pesquisa, os conteúdos disciplinares e as habilidades e competências adquiridas no processo. Nesse sentido, os dados sugerem (...) que a articulação da pesquisa no processo ensino que tem sido promovida tem se dado de forma restrita e também na direção de uma racionalidade técnica. Isso no sentido de que o aluno adquira habilidades instrumentais de saber como encontrar as informações de que precisa para resolver problemas com que se depara.

Ferreira, Zanim, Brito e Hillen (2017, p. 16) assim sintetizam os resultados do trabalho elaborado:

- A compreensão que os professores entrevistados, do curso de graduação em Ciências Contábeis da UNESPAR, sinalizaram ter “(...) sobre a pesquisa e sua

relação/integração no processo de ensino e aprendizagem de graduação é bastante restrita. A maioria não expressou clareza ou a considerou atividade rotineira para realização de tarefas disciplinares para alunos.”

- No que se refere à utilização da pesquisa como forma de preparação dos professores pesquisados para a realização de suas atividades docentes, percebeu-se que a pesquisa (projetos de pesquisa, publicações científicas, orientações de IC) “(...) não se mostra como atividade regular para os investigados”, bem como, percebeu-se que os professores pesquisados utilizavam a pesquisa “(...) como forma de atualização de conteúdos disciplinares”.
 - (...) o entendimento dos professores tem se apresentado como limitado em relação ao potencial papel da pesquisa como atividade incorporada ao cotidiano do processo de ensino e aprendizagem em contabilidade, não revelando possuírem clareza na compreensão sobre esse papel. Mesmo expressando consciência sobre a importância de estratégias que conjuguem conhecimentos sobre pesquisa em seu sentido pedagógico com os processos de ensino e aprendizagem, não o fazem efetivamente. O papel que concretamente têm desempenhado no contexto da apropriação da pesquisa no processo de ensino está restrito ao sentido utilitarista e instrumentalmente técnico.

Por fim, é feita a descrição do estudo elaborado por Santos, Leal, Nunes e Silva (2017).

2.5.11 Santos, Leal, Nunes e Silva (2017)

A pesquisa realizada por Santos, Leal, Nunes e Silva (2017, p. 142) objetivou identificar fatores benéficos ou limitadores, na percepção dos discentes de graduação em Ciências Contábeis, “(...) em relação ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio do Trabalho de Conclusão de Curso [TCC].”

Por meio de um questionário estruturado, foram coletadas as percepções de 75 discentes de um curso de graduação em Ciências Contábeis ofertado por “(...) uma instituição pública de ensino superior localizada no Triângulo Mineiro, que concluíram o curso do primeiro semestre de 2011 ao segundo semestre de 2013 e defenderam o TCC.” (Santos; Leal; Nunes; Silva, 2017, p. 145).

Como resultados, Santos, Leal, Nunes e Silva (2017) destacam o percentual de discentes que não participaram de projetos de iniciação científica ao longo do curso (72%), bem como destacam o percentual de discentes que não desenvolveram

alguma forma de pesquisa científica ao longo do curso (59%). Estes percentuais indicam, no caso dos discentes pesquisados, que a maioria dos concluintes não teve contato com a prática da pesquisa além da realizada na elaboração do TCC.

Dentre as dificuldades/limitações indicadas pelos discentes pesquisados, durante o processo de elaboração do TCC, as principais foram (na ordem do questionário): Q1) “na redação do trabalho”; Q2) “em escolher a delimitação do tema de pesquisa”; Q3) “na busca de trabalhos para referências”; Q4) “em formatar o trabalho com normas da ABNT” e; Q8) “no desenvolvimento das etapas da pesquisa (ex: deveria ter mais disciplinas relacionadas à elaboração de trabalhos científicos).” (Santos; Leal; Nunes; Silva, 2017, p. 147). Estas dificuldades podem ser sanadas a partir do incentivo à prática da pesquisa ao longo do curso, seja por meio da participação em projetos de iniciação científica, seja por meio da adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos por Santos, Leal, Nunes e Silva (2017, p. 148) apontam que o docente orientador “(...) consegue conduzir a pesquisa e acompanhar o aluno com uma boa interação e com comunicação.” A atuação do orientador do TCC não é, portanto, uma limitação/dificuldade, na percepção dos discentes pesquisados, mas sim algo benéfico

(...) os estudantes apontaram a relevância da participação dos professores orientadores para o sucesso da realização do TCC na graduação, reconhecendo que o acompanhamento do orientador é essencial para a execução e a qualidade da pesquisa. (Santos; Leal; Nunes; Silva, 2017, p. 148).

Os benefícios associados ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio do TCC foram identificados com a realização de análise fatorial. Três fatores foram identificados: a) Desenvolvimento de pesquisas e incentivos na formação acadêmica (Fator 1); b) Formação profissional e competências interpessoais (Fator 2) e; c) Contribuições acadêmicas do ensino com pesquisa (Fator 3).

Estes fatores contemplam os benefícios (dentre outros): i) motivação para realizar outras pesquisas após a conclusão do curso (Fator 1); ii) incentivo para seguir a carreira acadêmica (Fator 1); iii) desenvolvimento das habilidades para a atuação profissional (Fator 2) e; iv) motivação para disciplinas relacionadas ao tema da pesquisa (tema do TCC). (Santos; Leal; Nunes; Silva, 2017, p. 152).

Santos, Leal, Nunes e Silva (2017, p. 141) apresentam como contribuições associadas à pesquisa realizada: “(...) colaborar para a discussão sobre a inserção da

pesquisa no ensino, e contribuir no campo teórico sobre o impacto da utilização da pesquisa científica no processo de formação do aluno no curso superior.”

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O capítulo está estruturado de forma a contemplar a tipologia da pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados, os participantes da pesquisa e, os procedimentos para o tratamento e para a análise dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Raupp e Beuren (2009) mencionam a observância de diferentes tipologias de delineamento de pesquisas, com discrepâncias e semelhanças com relação ao descrito por autores de obras que tratam sobre os procedimentos metodológicos de uma pesquisa. Gil (2019) também menciona a diversidade de delineamentos de pesquisa. De forma semelhante, Cooper e Schindler (2003, p. 128) afirmam que “Existem diversos modelos diferentes [de planejamento de pesquisa], mas, infelizmente, nenhum sistema de classificação único define todas as variações que devem ser consideradas.”

Raupp e Beuren (2009), indicam abordagens de diferentes autores, relacionadas as tipologias de pesquisas, sem agrupamento e com agrupamento das tipologias apresentadas. Os autores e respectivas tipologias de pesquisa, sem agrupamento, indicados por Raupp e Beuren (2009), são: Bruyne et al. (1997), Cervo e Bervian (1983), Demo (1985), Triviños (1987) e Gil (1999). Já os autores e respectivas tipologias de pesquisa, com agrupamento, indicados por Raupp e Beuren (2009), são: Vergara (1997), Santos (1999) e Andrade (2002).

Gil (2019), por sua vez, destaca a incorporação de novos delineamentos de pesquisa social, ao longo dos anos, desde Chapin (1920) e Bogardus (1926). Para Chapin (1920), o delineamento de pesquisa seguia a classificação: “(...) estudos de caso (*case works*), pesquisas por amostragem e censos.” (Gil, 2019, p. 56). Ao passo que, para Bogardus (1926), o delineamento seguia a classificação: “(...) [pesquisas] bibliográficas e [pesquisas] de campo.” (Gil, 2019, p. 56).

Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1971), ao discorrerem sobre planejamento de pesquisa, aplicado às relações sociais, agrupam os estudos em: estudos exploratórios (ou estudos formuladores), estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses causais. No caso dos estudos exploratórios (ou estudos formuladores), os autores apresentam aspectos relacionados: ao exame da literatura, ao estudo da experiência

e à análise de exemplos que estimulam a compreensão¹. Já no caso dos estudos descritivos, os autores apresentam aspectos relacionados: à formulação dos objetivos do estudo, ao planejamento dos métodos de coleta de dados, à escolha da amostra, à coleta e verificação dos dados e, à análise dos resultados. E, no caso dos estudos que verificam hipóteses causais, há capítulo que trata: da lógica da verificação de hipóteses sobre as relações causais, da inferência causal a partir de experimentos e da inferência causal a partir de outros planejamentos de estudo. (Selltiz; Jahoda; Deutsch; Cook, 1971).

Gil (2010) classifica a pesquisa social, quanto aos níveis, em pesquisas exploratórias, pesquisas descritivas e pesquisas explicativas, além de discorrer sobre o envolvimento do pesquisador na pesquisa, considerando o modelo clássico de pesquisa, a pesquisa-ação e a pesquisa participante. Adicionalmente, o autor apresenta diferentes delineamentos da pesquisa: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental (pesquisa genuinamente experimental, pesquisa pré-experimental, pesquisa quase-experimental), pesquisa *ex-post-facto*, levantamento de campo (*survey*), estudo de campo e estudo de caso.

Gil (2019) também a pesquisa social, quanto aos níveis (pesquisas exploratórias, pesquisas descritivas e pesquisa explicativas) e, quanto ao grau de envolvimento do pesquisador (modelo clássico de pesquisa e modelos alternativos de pesquisa – neste caso a pesquisa-ação e a pesquisa participante como os modelos alternativos de pesquisa mais divulgados). No que se refere aos delineamentos da pesquisa, o autor classifica as pesquisas da seguinte forma: quanto aos objetivos (pesquisas exploratórias, pesquisas descritivas e pesquisas explicativas), quanto à natureza dos dados (pesquisas quantitativas, pesquisas qualitativas e pesquisas de métodos mistos), quanto à interferência do pesquisador (pesquisas interferentes e pesquisas não interferentes).

Gil (2019) procede à classificação da pesquisa social com base na natureza dos dados. As pesquisas quantitativas são assim classificadas: pesquisa experimental (pesquisa genuinamente experimental, pesquisa quase experimental, pesquisa pré-experimental), pesquisa *ex-post facto* e, levantamento de campo (*survey*). Já as pesquisas qualitativas são assim classificadas: estudo de caso, pesquisa

¹ Em edição da obra, publicada em inglês, as expressões são: *the survey of the literature, the experience survey e, the analysis of insight-stimulating examples*. (Selltiz; Jahoda; Deutsch; Cook, 1965).

fenomenológica, pesquisa etnográfica, teoria fundamentada (*grounded theory*) e pesquisa narrativa. Por sua vez, as pesquisas de métodos mistos são assim classificadas: delineamento sequencial explanatório, delineamento sequencial exploratório, delineamento convergente, delineamento incorporado, delineamento transformativo e delineamento multifásico.

Outra classificação proposta por Gil (2019) está relacionada à interferência do pesquisador, com foco nas pesquisas não interferentes: pesquisa comparativa, pesquisa baseada em registros estatísticos e análise de conteúdo.

A classificação dos tipos de pesquisa, com enfoque na área de Administração e/ou na área de Ciências Contábeis é apresentada por Cooper e Schindler (2003), Collis e Hussey (2005) e Raupp e Beuren (2009).

Cooper e Schindler (2003) classificam o planejamento de pesquisa, em Administração, em oito categorias e suas respectivas opções, a saber: grau de cristalização da questão de pesquisa (estudo exploratório e estudo formal), método de coleta de dados (monitoramento e interrogação/comunicação), controle das variáveis pelo pesquisador (experimental e *ex post facto*), objetivo do estudo (descritivo e casual), dimensão do tempo (transversal e longitudinal), escopo do tópico (caso e estudo estatístico), ambiente da pesquisa (ambiente de campo, pesquisa de laboratório e simulação) e, percepção dos sujeitos (rotina real e rotina modificada). Ao apresentarem as estratégias associadas ao planejamento de pesquisa, Cooper e Schindler (2003) descrevem os estudos exploratórios, os estudos descritivos e os estudos causais. Especificamente, no caso dos estudos exploratórios, há características relativas aos tópicos: técnicas qualitativas, análise de dados secundários, *surveys* de experiência, grupos de foco (e suas variações) e desenhos em dois estágios.

Collis e Hussey (2005) classificam os tipos de pesquisa em Administração da seguinte forma: quanto ao objetivo da pesquisa (exploratória, descritiva, analítica e preditiva), quanto ao processo da pesquisa (quantitativa e qualitativa), quanto à lógica da pesquisa (dedutiva e indutiva) e, quanto ao resultado da pesquisa (aplicada e básica). Ao discorrerem sobre os tipos de metodologias de pesquisa, Collis e Hussey (2005) segmenta-os em metodologias positivistas (estudos de corte transversal, estudos experimentais, estudos longitudinais e *surveys*) e em metodologias fenomenológicas (pesquisa-ação, estudo de caso, etnografia, perspectiva feminista, teoria fundamentada, hermenêutica e inquirição participante). Os autores apresentam,

também, a combinação de metodologias, descrevendo a triangulação, que pode ocorrer nos seguintes tipos: triangulação de dados, triangulação do investigador, triangulação metodológica e triangulação de teorias. (Collis; Hussley, 2005).

Raupp e Beuren (2009) classificam as tipologias de pesquisas aplicáveis à área de Ciências Contábeis, da seguinte forma: quanto aos objetivos (pesquisa exploratória, pesquisa descritiva e pesquisa explicativa), quanto aos procedimentos (estudo de caso, levantamento ou *survey*, pesquisa bibliográfica, pesquisa experimental, pesquisa documental e pesquisa participante) e, quanto à abordagem (pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa).

A pesquisa ora realizada é classificada como descritiva, bibliográfica, documental, *survey* de experiência e qualitativa.

Conforme Collis e Hussey (2005, p. 24), a “Pesquisa descritiva é a pesquisa que descreve o comportamento dos fenômenos. É usada para identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão.” Gil (2019, p. 26) define pesquisa descritiva como a pesquisa que tem “(...) como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, o estabelecimento de relações entre variáveis.” Para o autor, as pesquisas descritivas podem aproximar-se das pesquisas explicativas ou das pesquisas exploratórias. Neste caso, Gil (2019, p. 26) afirma: “(...) há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.” Raupp e Beuren (2009, p. 81) defendem que a pesquisa descritiva é intermediária entre a pesquisa exploratória e a pesquisa explicativa: “(...) não é tão preliminar como a primeira nem tão aprofundada como a segunda. Nesse contexto, descrever significa identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos.”

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, em cursos de graduação em Administração ofertados por IES brasileiras pertencentes à categoria administrativa pública federal. Os sujeitos da pesquisa foram professores que ministram (ou ministraram) componentes curriculares em curso de graduação em Administração e adotam (ou adotaram) a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem. Ao identificar estes professores (e, portanto, a prática da pesquisa), bem como caracterizar/relatar aspectos relacionados à tal prática, o estudo é classificado como descritivo.

Pode-se considerar a pesquisa realizada como descritiva, aproximando-se da exploratória. Quando da realização da pesquisa bibliográfica foram identificados estudos que tratavam da prática da pesquisa em componentes curriculares pertencentes à matriz curricular de cursos de graduação em Administração: Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009), Machado, Dias e Klann (2013) e, Conejero (2015). Estes estudos versam sobre componentes curriculares específicos ofertados em cursos de graduação em Administração (o que permite inferir que a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem é adotada na graduação em Administração), contudo, não foi identificado estudo que explore aspectos associados às experiências dos professores ao adotarem tal estratégia.

Além de descritiva, a presente pesquisa é bibliográfica. Gil (2010, p. 50) afirma que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” O autor explica que tanto pode haver pesquisas exclusivamente bibliográficas quanto pode haver pesquisas que demandam pesquisa bibliográfica como uma de suas etapas, mencionando que “(...) em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza [pesquisa bibliográfica].” (Gil, 2019, p. 50).

Com base no disposto em Cervo e Bervian (1983), Raupp e Beuren (2009, p. 86) explicam que a pesquisa bibliográfica

(...) constitui parte da pesquisa descritiva ou experimental, quando objetiva recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura resposta ou acerca de uma hipótese que se quer experimentar. Por ser de natureza teórica, a pesquisa bibliográfica é parte obrigatória, da mesma forma como em outros tipos de pesquisa, haja vista que é por meio dela que tomamos conhecimento sobre a produção científica existente.

A realização da pesquisa bibliográfica possibilita a identificação dos conhecimentos produzidos acerca do tema objeto de estudo, abrangendo “(...) todo referencial já tornado público em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, dissertações, teses, entre outros.” (Raupp; Beuren, 2009, p. 89).

A presente pesquisa é classificada como bibliográfica em função da realização de levantamento bibliográfico em anais eletrônicos de eventos científicos brasileiras, a saber: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD), Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD (EnEPQ), SemeAd (Seminários em Administração, do

PPGA/FEA/USP), Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT) e USP *International Conference on Accounting*. Levantamento bibliográfico foi feito, também, no repositório eletrônico de artigos científicos SPELL® (*Scientific Periodicals Electronic Library*) e no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A realização da pesquisa bibliográfica possibilitou tanto a identificação de pesquisas científicas relacionadas à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem (para a elaboração da revisão da literatura), quanto a identificação de possíveis sujeitos da pesquisa (professores passíveis de serem entrevistados, dando início à amostragem bola de neve).

A pesquisa realizada é, também, documental (tornando-a descritiva, bibliográfica e documental). Para Gil (2010), a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental reside na natureza das fontes (livros/pesquisas científicas e documentos).

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto [disponíveis em livros, artigos científico, dissertações e teses, por exemplo], a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa [tais como contratos e relatórios]. (Gil, 2010, p. 51).

Os documentos a serem considerados como fontes podem ser de primeira mão ou de segunda mão, conforme explica Gil (2010, p. 51).

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Raupp e Beuren (2009, p. 90) destacam “(...) a utilização da pesquisa documental no sentido de organizar informações que se encontram dispersas, servindo como consulta para futuros estudos.” (Raupp; Beuren, 2009, p. 90).

De forma semelhante ao exposto por Gil (2019) em relação às pesquisas bibliográficas, Raupp e Beuren (2009) afirmam que tanto pode haver pesquisas exclusivamente documentais quanto pode haver pesquisas que demandam pesquisa documental como uma de suas etapas.

A classificação da pesquisa como documental deve-se ao fato de terem sido considerados como fontes o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada curso de graduação em Administração, ofertado por IES brasileira (pertencente à categoria

administrativa pública federal), no intuito de identificar a listagem/descrição de estratégias de ensino-aprendizagem, bem como no intuito de identificar aspectos relacionados à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem (notadamente nas ementas e/ou nos planos dos componentes curriculares, quando disponíveis). O disposto nestes documentos foi utilizado para a elaboração da revisão da literatura e para a identificação da prática da pesquisa, no curso de graduação em Administração. Em um dos PPC, por exemplo, foi identificada relação de estratégias de ensino-aprendizagem e, foram identificados componentes curriculares relativos à prática da pesquisa. O que possibilitou, neste caso, contactar professores passíveis de serem sujeitos da pesquisa (passíveis de serem entrevistados, dando início à amostragem bola de neve).

Adicionalmente, foram considerados como documentos o Currículo Lattes dos professores entrevistados: utilização dos dados como preparo para a entrevista, bem como para a descrição dos partícipes da pesquisa.

A pesquisa é classificada como *survey* de experiência (Cooper; Schindler, 2003; Gil; Reis Neto, 2020), classificação também denominada *experience survey* (Selltiz; Jahoda; Deutsch; Cook, 1965), estudo da experiência (Selltiz; Jahoda; Deutsch; Cook, 1971), entrevistas não padronizadas com especialistas (Gil, 2019).

O *survey* de experiência consiste em “(...) um levantamento de pessoas que tiverem experiência prática com o problema a ser estudado.” (Selltiz; Jahoda; Deutsch; Cook, 1971, p. 62).

Cooper e Schindler (2003), ao discorrerem sobre *survey* de experiência, destacam casos em que as experiências das pessoas são fonte de dados para um pesquisador: inexistência de conhecimento documentado (sobre determinado objeto de estudo), existência de confidencialidade sobre o objeto de estudo (o que impede o acesso aos documentos) e, dificuldade em localizar fontes de dados (em razão da desorganização das bases de dados que tratam do objeto de estudo). Diante destes casos (relacionados às fontes secundárias), Cooper e Schindler (2003, p. 133) defendem: “(...) seria útil buscar informações com pessoas experientes na área de estudo, extraindo essas informações de suas memórias e experiências coletivas.”

Cooper e Schindler (2003, p. 133) afirmam que

Quando entrevistamos pessoas em uma *survey* de experiência, devemos buscar suas ideias em relação a questões ou aspectos importantes do assunto tratado e descobrir o que é importante dentro do campo de conhecimento da pessoa. O formato investigativo que usamos deve ser

suficientemente flexível para que possamos explorar as várias possibilidades que surgem durante a entrevista.

Hair Junior, Page e Brunsveld (2020, p. 164), ao discorrerem sobre a pesquisa exploratória, listam “(...) situações típicas de projetos de pesquisa exploratórios que se utilizam de abordagens qualitativas (...)”, dentre as quais, “(...) *survey* de experiência com o intuito de coletar informações de indivíduos que detém conhecimento sobre o objeto de estudo da pesquisa (...)”.

Por fim, a pesquisa é classificada como qualitativa, resultando em uma pesquisa descritiva, bibliográfica, documental, *survey* de experiência e qualitativa.

Richardson (2011, p. 90) afirma que “A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.”

Conforme Gil (2019, p. 57), “As pesquisas qualitativas, (...), caracterizam-se pela utilização de dados qualitativos, com o propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios atores sociais.” O autor explica que os resultados das pesquisas qualitativas são apresentados “(...) mediante descrições verbais”, ao passo que os resultados das pesquisas quantitativas “(...) são apresentados em termos numéricos (...)” (Gil, 2019, p. 62), sendo esta a diferença mais evidente.

No mesmo sentido, Richardson (2011, p. 79) afirma que “O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas.”

Collis e Hussey (2005) reforçam esta distinção: um método quantitativo de pesquisa é adjetivado como objetivo e um método qualitativo de pesquisa é adjetivado como subjetivo. Um método quantitativo de pesquisa é definido como um método que “(...) envolve coletar e analisar dados numéricos e aplicar testes estatísticos.” (Collis; Hussley, 2005, p. 26).

Gil (2019, p. 62) faz uma descrição mais elaborada da diferença entre as pesquisas qualitativas e as pesquisas quantitativas.

(...) é preciso considerar que as pesquisas qualitativas não se distinguem das quantitativas apenas em decorrência da natureza de seus dados. Elas se distinguem das quantitativas em decorrência, principalmente, da adoção do enfoque interpretativista, que se distingue do enfoque positivista, tradicionalmente adotado como fundamento das pesquisas quantitativas, e

que preconizam a adoção dos mesmos procedimentos adotados nas ciências naturais. Segundo o enfoque interpretativista, o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente. Assim, a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida e dos complexos processos de interação social.

Richardson (2011, p. 79) defende que “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.”

Para Raupp e Beuren (2009, p. 92), “Na pesquisa qualitativa concebem-se análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado. A abordagem qualitativa visa destacar características não observadas por meio de um estudo quantitativo (...).”

Collis e Hussey (2005, p. 26) afirmam que um método qualitativo de pesquisa “(...) é mais subjetivo [que um método quantitativo de pesquisa] e envolve examinar e refletir as percepções para obter um entendimento das atividades sociais e humanas.”

As experiências dos sujeitos da pesquisa foram obtidas por meio de entrevistas (gravadas em áudio/vídeo e transcritas). Os relatos associados à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem foram objeto de análise, considerando as falas dos professores entrevistados, as verbalizações destes professores acerca de suas vivências relacionadas à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem em componentes curriculares pertencentes à matriz curricular de cursos de graduação em Administração. O que leva à classificação da pesquisa como qualitativa.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados são aqui apresentados em função da classificação do tipo de pesquisa: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e *survey* de experiência.

Com base na pesquisa bibliográfica, foram identificados estudos publicados em periódicos pertencentes ao repositório eletrônico de artigos científicos SPELL®, estudos publicados nos anais eletrônicos de eventos científicos brasileiros das áreas de Administração e Ciências Contábeis (EnANPAD, EnEPQ, SemeAd, ANPCONT e USP *International Conference on Accounting*) e, dissertações e teses constantes no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Estes estudos, relativos à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, fundamentaram os capítulos da tese ora elaborada (introdução, revisão da literatura, procedimentos metodológicos e resultados). Adicionalmente, possibilitaram a identificação de professores passíveis de serem relacionados como sujeitos da pesquisa, bem como possibilitaram a identificação de casos em que a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem é adotada.

Por meio da pesquisa documental, foram identificados Projeto Pedagógico de Curso (PPC), de cada curso de graduação em Administração (ofertado por IES brasileira pertencente à categoria administrativa pública federal), nos quais são listadas/descritas estratégias de ensino-aprendizagem e nos quais são descritos aspectos relacionados à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem. A relação dos cursos de graduação em Administração foi obtida com base no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC).

Na pesquisa documental, de forma semelhante à pesquisa bibliográfica, o disposto nos PPC possibilitou fundamentar os capítulos da tese (introdução, revisão da literatura, procedimentos metodológicos e resultados). Adicionalmente, possibilitou identificar professores passíveis de serem relacionados como sujeitos da pesquisa, bem como identificar casos em que a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem é adotada. Já o disposto no Currículo Lattes de cada professor entrevistado, possibilitou a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

3.2.1 Procedimentos de coleta de dados relativos à pesquisa bibliográfica

Seguindo o proposto por Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1965; 1971), o levantamento bibliográfico teve três propósitos principais: identificar pesquisas científicas relacionadas à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem (exame da literatura), identificar professores passíveis de serem partícipes da pesquisa (estudo da experiência, *survey* de experiência, *experience survey*) e identificar casos que descrevem/ilustram a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem (análise de exemplos que estimulam a compreensão).

O levantamento bibliográfico foi feito nas seguintes bases: repositório eletrônico de artigos científicos SPELL®, anais de eventos científicos brasileiros das áreas de

Administração e/ou Ciências Contábeis e, catálogo de teses e dissertações da CAPES.

3.2.1.1 Repositório eletrônico de artigos científicos SPELL®

No caso do repositório eletrônico de artigos científicos SPELL®, o protocolo envolveu a busca por estudos que tratam da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, por meio do uso de expressões associadas ao tema. Helal e Viana (2021, p. 177) assim destacam a utilização do SPELL®: “(...) por ser a base que contempla os principais periódicos brasileiros em Administração.” Outras áreas de conhecimento são contempladas: Administração Pública, Atuária, Contabilidade, Economia, Engenharia, Hospitalidade e Turismo.

As expressões utilizadas no protocolo de busca foram: a) ensino com pesquisa, b) ensino para a pesquisa, c) educar pela pesquisa, d) educação pela pesquisa, e) ensino pela pesquisa, f) pesquisa com ensino, g) pesquisa em sala de aula, h) investigação em sala de aula, i) ensino por pesquisa, j) ensino por meio da pesquisa, k) princípio educativo, l1) pesquisa como estratégia de ensino, l2) pesquisa como método de ensino, l3) pesquisa como técnica de ensino, m1) pesquisa como estratégia de aprendizagem, m2) pesquisa como método de aprendizagem e, m3) pesquisa como técnica de aprendizagem. No caso específico da expressão ensino para a pesquisa, houve variação: expressão ensino para pesquisa.

Para cada uma das expressões fez-se a busca considerando a ocorrência em pelo menos um dos campos: título do documento, resumo ou palavra-chave. Não foram estabelecidos o período de publicação, o tipo de documento, a área de conhecimento nem o idioma. (Figura 7).

Figura 7 - Protocolo de busca por pesquisas científicas: exemplo de busca, considerando a expressão ensino com pesquisa

Fonte: adaptada do SPELL® (2024)

De posse do resultado relativo à busca, para cada expressão, foi indicada a opção 100 registros/página (quando necessária a indicação) e assinalada a opção exibir resumo. (Figura 8). Em seguida, utilizou-se o conjunto de teclas 'Ctrl+f' para a identificação de pesquisas científicas em que cada expressão ocorre. Este procedimento foi feito para cada página eletrônica dos resultados gerados pelo SPELL®: no caso da expressão ensino com pesquisa, 19 páginas. (Figura 8 e Figura 9).

Figura 8 - Protocolo de busca por pesquisas científicas: exemplo de página eletrônica dos resultados, considerando a expressão ensino com pesquisa

Fonte: adaptada do SPELL® (2024).

Figura 9 - Protocolo de busca por pesquisas científicas: exemplo de artigo científico identificado, considerando a expressão ensino com pesquisa

Citações: 0 Downloads: 224 Acessos: 2496 | PDF (576KB) Adicionar a minha pasta

[Pesquisa Científica no Curso de Ciências Contábeis: Limites e Contribuições ao Aluno na Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso](#)

ID: 46871

Autoria: Cassius Klay Silva Santos, Edvalda Araújo Leal, Igor Vieira Nunes, Taís Duarte Silva.

Fonte: *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, v. 5, n. 3, p. 140-156, Setembro-Dezembro, 2017. 17 página(s).

Palavras-chave: Ciências Contábeis, Pesquisa científica, Trabalho de Conclusão de Curso

Tipo de documento: Artigo (Português) [Esconder Resumo](#) [Compartilhar](#) [Tweet](#) [Compartilhar](#)

Objetivo: - O objetivo deste estudo foi identificar os fatores que possam ser considerados como benéficos ou limitadores na percepção dos estudantes de Ciências Contábeis em relação ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio do Trabalho de Conclusão de Curso. Método: - A pesquisa é descritiva e com abordagem quantitativa. A amostra é composta de 75 estudantes concluintes do curso Ciências Contábeis de uma instituição pública de ensino superior localizada em uma cidade do Triângulo Mineiro. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise fatorial exploratória. Resultados: - Como resultado, observou-se que os estudantes de contabilidade demonstraram vários aspectos favoráveis que motivam o desenvolvimento da pesquisa científica por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na sua formação acadêmica. Foram reconhecidas também as dificuldades pertinentes à realização do mesmo. Os estudantes apontaram a relevância da participação dos professores orientadores para o sucesso da realização do TCC na graduação, reconhecendo que o acompanhamento do orientador é essencial para a execução e a qualidade da pesquisa. Por meio da análise fatorial, foram identificados três fatores que agruparam as variáveis relacionadas aos benefícios referentes ao **ensino com pesquisa**, sendo: desenvolvimento de pesquisas e incentivos na formação acadêmica; formação profissional, competências interpessoais e comunicação; e contribuições acadêmicas do **ensino com pesquisa**. Contribuições: - Espera-se que o estudo possa colaborar para a discussão sobre a inserção da pesquisa no ensino, e contribuir no campo teórico sobre o impacto da utilização da pesquisa científica no processo de formação do aluno no curso superior.

Fonte: adaptada do SPELL®.

Quando houve a identificação de pesquisa científica, foi efetuado *download*, armazenando-a em pasta específica, para posterior leitura. Os procedimentos de busca foram feitos em julho de 2021 (expressões: a) ensino com pesquisa, b) ensino para a pesquisa (e, ensino para pesquisa), c) educar pela pesquisa, d) educação pela pesquisa, e) ensino pela pesquisa, f) pesquisa com ensino, g) pesquisa em sala de aula, h) investigação em sala de aula) e refeitos em abril de 2024 (todas as expressões: a) ensino com pesquisa, b) ensino para a pesquisa (e, ensino para pesquisa), c) educar pela pesquisa, d) educação pela pesquisa, e) ensino pela pesquisa, f) pesquisa com ensino, g) pesquisa em sala de aula, h) investigação em sala de aula, i) ensino por pesquisa, j) ensino por meio da pesquisa, k) princípio educativo, l1) pesquisa como estratégia de ensino, l2) pesquisa como método de ensino, l3) pesquisa como técnica de ensino, m1) pesquisa como estratégia de aprendizagem, m2) pesquisa como método de aprendizagem e, m3) pesquisa como técnica de aprendizagem).

3.2.1.2 Anais de eventos científicos brasileiros das áreas de Administração e/ou Ciências Contábeis

Já no caso dos anais de eventos científicos brasileiros das áreas de Administração e/ou Ciências Contábeis, foram acessadas as páginas eletrônicas dos eventos: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD), Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD (EnEPQ), SemeAd (Seminários em Administração, do PPGA/FEA/USP), Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT) e USP *International Conference on Accounting*.

A título de ilustração, foram realizadas buscas nos trabalhos apresentados, especificamente da área de Educação (ou denominações semelhantes), nos cinco eventos listados. Para cada um dos eventos, a busca foi realizada da seguinte maneira: i) o site do evento foi acessado; ii) a área de Educação (ou denominações semelhantes) foi identificada; iii) foi efetuado download dos trabalhos pertencentes à área; iv) cada trabalho foi acessado (aberto); v) foi realizada a busca individual em cada trabalho, utilizando as teclas 'ctrl+f' e digitando a expressão "ensino com pesquisa". Este mecanismo de busca possibilita identificar a ocorrência da expressão em qualquer parte do texto: do título às referências bibliográficas.

As expressões utilizadas no protocolo de busca foram: a) ensino com pesquisa, b) ensino para a pesquisa, c) educar pela pesquisa, d) educação pela pesquisa, e) ensino pela pesquisa, f) pesquisa com ensino, g) pesquisa em sala de aula, h) investigação em sala de aula, i) ensino por pesquisa, j) ensino por meio da pesquisa, k) princípio educativo, l1) pesquisa como estratégia de ensino, l2) pesquisa como método de ensino, l3) pesquisa como técnica de ensino, m1) pesquisa como estratégia de aprendizagem, m2) pesquisa como método de aprendizagem e, m3) pesquisa como técnica de aprendizagem. No caso específico da expressão ensino para a pesquisa, houve variação: expressão ensino para pesquisa.

3.2.1.3 Catálogo de teses e dissertações da CAPES

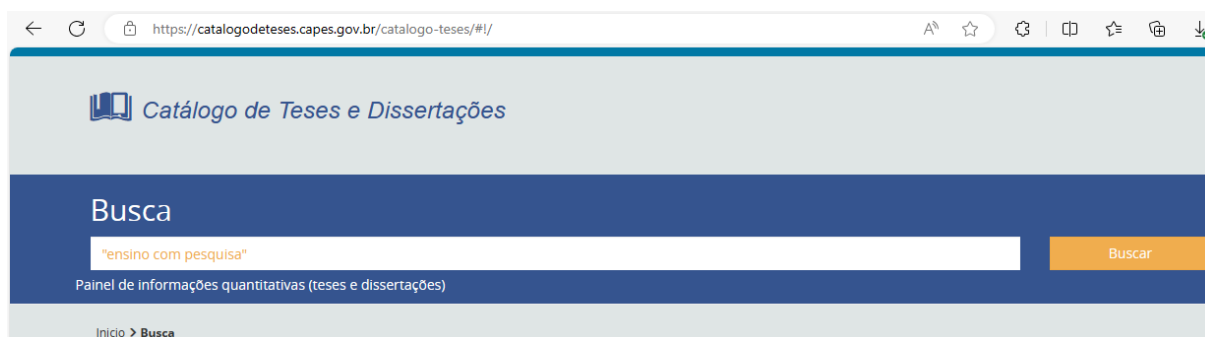
De forma semelhante, no caso do catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o protocolo

envolveu a busca por estudos que tratam da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, por meio do uso de expressões associadas ao tema.

Em abril de 2021, foram feitas buscas por dissertações e teses, utilizando-se as expressões: a) ensino com pesquisa, b) ensino para a pesquisa, c) educar pela pesquisa, d) educação pela pesquisa, e) ensino pela pesquisa, f) pesquisa com ensino, g) pesquisa em sala de aula, h) investigação em sala de aula. As expressões foram escritas entre aspas, por exemplo: “ensino com pesquisa”.

Como a página eletrônica do catálogo de teses e dissertações da CAPES possui campo único para busca (Figura 10), o procedimento inicial impossibilitou verificar a ocorrência de cada expressão no título, no resumo e/ou nas palavras-chave, tal como no SPELL®, bem como impossibilitou verificar a ocorrência de cada expressão ao longo do texto, tal como nos artigos disponíveis nos anais eletrônicos de eventos científicos brasileiros das áreas de Administração e/ou Ciências Contábeis. A página eletrônica do catálogo de teses e dissertações da CAPES até possibilita estas duas formas de verificação, nos casos em que os trabalhos sejam posteriores à implantação da Plataforma Sucupira: trabalhos anteriores à implantação da Plataforma Sucupira não possuem *link* para informações adicionais (como resumo e palavras-chave) nem para o trabalho na íntegra (geralmente, arquivo com extensão .pdf).

Figura 10 - Protocolo de busca por dissertações e teses: exemplo de busca, considerando a expressão ensino com pesquisa



Fonte: adaptada do Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

De posse do resultado relativo à busca, para cada expressão, verificou-se a ocorrência de dissertação ou tese pertencente à grande área de conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e, à área de avaliação CAPES Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. No caso da expressão ensino com

pesquisa, por exemplo, foram identificadas 58 dissertações ou teses, das quais duas pertencentes à grande área e à área de avaliação mencionadas: a página eletrônica do catálogo de teses e dissertações CAPES possibilita refinar os resultados da busca por uma série de categorias, dentre as quais as duas citadas. Para cada expressão, quando houve trabalho identificado, procedeu-se ao arquivamento, para posterior leitura e utilização para fundamentar a escrita dos capítulos desta tese, quando pertinente.

Considerando as oito expressões inicialmente utilizadas, foram identificados quatro trabalhos, pertencentes à grande área Ciências Sociais Aplicadas e à área de avaliação CAPES Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, sendo três dissertações e uma tese. (Quadro 32).

Quadro 32 - Dissertações e teses identificadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Autoria	Expressão	Nível/Área
Silva (2006)	Pesquisa em sala de aula	Dissertação (Ciências Contábeis)
Santos (2013)	Ensino com pesquisa	Dissertação (Ciências Contábeis)
Conejero (2015)	Ensino com pesquisa	Dissertação (Administração)
Chais (2019)	Ensino para a pesquisa	Tese (Administração)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após a identificação dos trabalhos e o armazenamento, procedeu-se à leitura do resumo e o entendimento do contexto em que a expressão (que levou à identificação) ocorre. Dentre os quatro estudos identificados, o realizado por Chais (2019) não possui relação estreita com o objeto de estudo prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, sendo desconsiderado como referência.

Chais (2019, p. 20) realizou pesquisa objetivando “(...) investigar como os ambientes de inovação, por meio dos parques científicos e tecnológicos, podem auxiliar na sustentabilidade econômica das universidades empreendedoras.” A identificação deste estudo deu-se por conta da expressão ensino para a pesquisa, utilizada para sinalizar uma mudança de foco (do foco no ensino para o foco na pesquisa).

As universidades passaram por revoluções, mudando seu foco do ensino para a pesquisa e, posteriormente, da pesquisa para o empreendedorismo. Essas revoluções acabaram fazendo do empreendedorismo a mais nova missão dessas instituições. (Chais, 2019, p. 7).

Os outros três estudos identificados, são da área de conhecimento Ciências Contábeis (Silva, 2006; Santos, 2013) e, Administração de Empresas (Conejero, 2015).

Em abril de 2024, o protocolo de busca foi refeito, considerando as expressões adicionadas ao longo da elaboração da tese: a) ensino com pesquisa, b) ensino para a pesquisa, c) educar pela pesquisa, d) educação pela pesquisa, e) ensino pela pesquisa, f) pesquisa com ensino, g) pesquisa em sala de aula, h) investigação em sala de aula, i) ensino por pesquisa, j) ensino por meio da pesquisa, k) princípio educativo, l1) pesquisa como estratégia de ensino, l2) pesquisa como método de ensino, l3) pesquisa como técnica de ensino, m1) pesquisa como estratégia de aprendizagem, m2) pesquisa como método de aprendizagem e, m3) pesquisa como técnica de aprendizagem. Diferenças foram observadas, na base de dados catálogo de teses e dissertações da CAPES, em relação aos procedimentos de busca realizados em abril de 2021.

No caso da expressão ensino com pesquisa, por exemplo, houve um aumento no número de resultados: em abril de 2021 foram 58 resultados, já em abril de 2024 foram 436 resultados (grande área Ciências Sociais Aplicadas, área de avaliação CAPES Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo). Levando-se em conta a necessidade acessar o *link* para cada trabalho (dissertação ou tese) e a ocorrência de trabalhos em que não há *link* (por conta de o trabalho ser anterior à implantação da Plataforma Sucupira), o procedimento de busca por novas dissertações e teses findou inviável em função do tempo demandado para acessar individualmente cada trabalho e realizar a identificação por cada expressão.

Já no caso da expressão pesquisa em sala de aula os resultados passaram de 84 (em abril de 2021) para 124 (em abril de 2024). Foram percebidas discrepâncias, tal como a relativa à quantidade de trabalhos por ano. Em abril de 2021 os anos com maior número de trabalhos foram: 2017 (sete trabalhos), 2012 e 2015 (seis trabalhos, cada) e, 2004 e 2005 (cinco trabalhos, cada). Já em abril de 2024, os anos com maior número de trabalhos foram: 2006 (16 trabalhos), 2004 e 2012 (10 trabalhos, cada), 2008 (nove trabalhos) e 2001 (oito trabalhos). Estas discrepâncias podem ser vistas com bons olhos: correções na base de dados e/ou inclusão de dissertações e teses (de anos anteriores, a exemplo de 2006). Curiosamente, o trabalho elaborado por Santos (2006) constava como pertencente à grande área de Ciências Sociais Aplicadas e à área de avaliação CAPES Administração Pública e de Empresas,

Ciências Contábeis e Turismo, em abril de 2021. Já em abril de 2024, o trabalho foi identificado, mas não constam a referida grande área nem a área de avaliação CAPES.

Em abril de 2024, os protocolos de busca das expressões ensino com pesquisa, pesquisa com ensino e, ensino por pesquisa, resultaram em 436 trabalhos, 1.033 trabalhos e 436 trabalhos, respectivamente. O que inviabiliza o procedimento de buscas. Já a expressão princípio educativo, resultou no trabalho de Santos (2013) como único identificado. Este trabalho, já identificado por meio da expressão ensino com pesquisa.

As demais expressões não resultaram em trabalhos pertencentes à grande área Ciências Sociais Aplicadas e à área de avaliação CAPES Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo: ensino para a pesquisa (e ensino para pesquisa), educar pela pesquisa, educação pela pesquisa, ensino pela pesquisa, pesquisa em sala de aula, investigação em sala de aula, ensino por meio da pesquisa, pesquisa como estratégia de ensino, pesquisa como método de ensino, pesquisa como técnica de ensino, pesquisa como estratégia de aprendizagem, pesquisa como método de aprendizagem, pesquisa como técnica de aprendizagem. Estas três últimas expressões não resultaram em dissertação/tese identificada, de nenhuma grande área.

Após os procedimentos (e as considerações feitas, em relação ao protocolo de busca), os trabalhos identificados e considerados para a feitura desta tese são os apresentados a seguir. (Quadro 33).

Quadro 33 - Dissertações e teses identificadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES, com ajuste

Autoria	Expressão	Nível/Área
Silva (2006)	Pesquisa em sala de aula	Dissertação (Ciências Contábeis)
Santos (2013)	Ensino com pesquisa; princípio educativo	Dissertação (Ciências Contábeis)
Conejero (2015)	Ensino com pesquisa	Dissertação (Administração)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Estes três estudos estão descritos ao longo dos capítulos da tese, fundamentando (quando pertinente): introdução, revisão da literatura, procedimentos metodológicos e resultados.

3.2.2 Procedimentos de coleta de dados relativos à pesquisa documental

No caso dos procedimentos relativos à pesquisa documental, tendo como documento objeto de estudo o Projeto Pedagógico do Curso (de cada curso) de graduação em Administração, procedeu-se da seguinte maneira: i) acesso à página eletrônica de cada curso de graduação em Administração (ofertado por IES pertencente à categoria administrativa pública federal e, atuante na região nordeste do Brasil); ii) quando localizado o documento, foi efetuado download; iii) o PPC foi acessado (aberto); v) foi realizada leitura do documento. Este procedimento possibilitou identificar aspectos abordados no PPC que tratam das estratégias de ensino-aprendizagem, bem como da adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

3.2.3 Procedimentos de coleta de dados relativos ao survey de experiência

A coleta de dados relativa às experiências de professores que ministram (ou ministraram) componentes curriculares em cursos de graduação em Administração, ofertados por IES brasileiras, e adotam (ou adotaram) a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, foi feita por meio da realização de entrevista.

Conforme Collis e Hussey (2005, p. 160), a entrevista é “(...) um método de coleta de dados no qual perguntas são feitas a participantes selecionados para descobrir o que fazem, pensam ou sentem.” Os autores afirmam que as entrevistas “(...) podem ser feitas pessoalmente, por telefone ou por computador (...) conduzidas individualmente ou em grupo.” (Collis; Husey, 2005, p. 160).

Para o *survey* de experiência, foi elaborado roteiro semiestruturado, utilizado para conduzir as entrevistas realizadas com os professores. A elaboração do roteiro teve como referências: estudos identificados por meio da pesquisa bibliográfica (Silva, 2006; Parente; Cabral; Andrade; Bonadies; Pessoa, 2009; Ensslin; Krüger; Valmorbida, 2012; Santos, 2013; Conejero, 2015; Barros; Silva; Barros, 2016; Durante; Pereira, 2016; Ferreira; Zanzim; Brito; Hillen, 2017). Adicionalmente, o Projeto Pedagógico do curso de graduação ao qual o professor é vinculado e o Currículo Lattes do professor entrevistado foram objeto de leitura prévia à entrevista. Estes dois tipos de referências foram utilizados como forma de preparo para a realização da entrevista (conhecer aspectos relacionados ao professor e ao curso).

O roteiro de entrevista é composto por nove questionamentos (ou 10, dependendo do professor entrevistado) que versam sobre: 1. Planejamento dos componentes curriculares lecionados (com ênfase nas estratégias de ensino-aprendizagem e nos instrumentos utilizados para a avaliação discente); 2. Experiência associada à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem; 3. Cumprimento dos objetivos de ensino-aprendizagem (nos componentes curriculares em que adota/adotou a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem) e formas utilizadas para avaliar a aprendizagem discente; 4. Introdução da prática da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem; 5. Adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem no curso de graduação em Administração (ao qual o professor é/foi vinculado); 6. Documento relacionado à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem (elaborado pelo professor e/ou pelo curso/IES); 7. Pergunta específica, incluída (ou não incluída), conforme aspectos previamente coletados (relativos ao professor e/ou ao curso de graduação em Administração); 8. Indicação de professores (para a amostragem do tipo por bola de neve); 9. Orientações e sugestão de leituras (direcionadas a um professor que pretende adotar a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem); 10. Comentários adicionais (relativos ao tema). (Quadro 34). Ao longo do processo de elaboração, o roteiro foi enviado para o professor orientador e para a professora coorientadora. Alterações foram feitas, a partir das sugestões/observações de ambos, que aprovaram o instrumento utilizado para a coleta de dados.

Quadro 34 - Roteiro de entrevista

1. Para começar, conte-me a respeito de como você planeja as disciplinas que leciona no curso de Administração, dando ênfase às estratégias de ensino e às formas de avaliação da aprendizagem.
2. A respeito da adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino no curso de graduação em Administração, você pode descrever como tem sido (ou como foi) sua experiência?
3. Com base nessa experiência, como você identifica o cumprimento dos objetivos de ensino das disciplinas? Quais formas você utiliza para saber se o aluno aprendeu (explorar os instrumentos, eficácia do processo)? Você pode falar um pouco a respeito desse assunto?
4. Você pode comentar sobre como se deu a introdução da prática da pesquisa no processo de ensino, no seu caso?
5. Você pode falar a respeito da adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino no curso de graduação em Administração e/ou na Instituição? É uma questão individual ou institucional? Enfim, como se dá (deu) o processo de implementação da prática da pesquisa como estratégia de ensino no curso de graduação em Administração?
6. Há algum documento relacionado à sua experiência de adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino, que possa ser disponibilizado? Ou algum documento relacionado à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino no curso/Instituição? Caso sim, qual?
7. Pergunta específica, adicionada ao roteiro de entrevista, conforme informações relativas ao professor entrevistado, obtidas por meio do levantamento bibliográfico, da leitura do Currículo Lattes e/ou da leitura do Projeto Pedagógico do Curso (quando disponível).
8. Você pode indicar professores/as que ministram/ministraram disciplinas em cursos de graduação em Administração e adotam/adotaram a prática da pesquisa como estratégia de ensino?
9. Quais orientações (e sugestão de leituras) você indica para um professor que deseja adotar a prática da pesquisa como estratégia de ensino em disciplinas do curso de graduação em Administração?
10. Você quer fazer comentários adicionais sobre o tema adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino em cursos de graduação em Administração?

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As entrevistas foram feitas via *Google Meet*, gravadas (em áudio e vídeo) com autorização verbal de cada professor entrevistado. Todos os professores entrevistados foram contatados, inicialmente, via mensagem eletrônica (*e-mail*), na qual foi enviado convite para participação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para leitura prévia. Diante do aceite em participar da pesquisa, deu-se seguimento à comunicação pesquisador-entrevistado, visando agendar a entrevista: comunicação feita por *e-mail*, com alguns professores fornecendo, também, o contato *WhatsApp*. No início da entrevista, houve comentário sobre a finalidade da entrevista, bem como solicitação para assinatura do TCLE (caso o professor aceitasse participar da pesquisa). Ao término da entrevista, houve o agradecimento deste pesquisador, ao professor partícipe.

Considerando o tempo total de gravação, as entrevistas duraram aproximadamente: 47 minutos (oitavo e nono professores entrevistados) e, 2 horas e 10 minutos (15º professor entrevistado). (Quadro 35).

Quadro 35 - Tempo de duração, por ordem de entrevista

Entrevista	Duração
1 ^a	1 hora e 35 minutos
2 ^a	1 hora e 02 minutos
3 ^a	1 hora e 12 minutos
4 ^a	1 hora e 45 minutos
5 ^a	1 hora e 06 minutos
6 ^a	1 hora e 17 minutos
7 ^a	50 minutos
8 ^a	47 minutos
9 ^a	47 minutos
10 ^a	55 minutos
11 ^a	1 hora e 15 minutos
12 ^a	1 hora e 28 minutos
13 ^a (*)	1 hora e 23 minutos
14 ^a	57 minutos
15 ^a	2 horas e 10 minutos
16 ^a	1 hora e 01 minuto
17 ^a	1 hora e 05 minutos

(*) Entrevista descartada.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A 13^a entrevista foi descartada, nesta pesquisa, em função de ser a única professora entrevistada vinculada à IES atuante em uma região do Brasil distinta da região nordeste. Todos os demais 16 professores entrevistados são vinculados à IES atuante na região Nordeste do Brasil.

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram identificados de três formas: por meio de pesquisa bibliográfica, por meio de pesquisa documental e por meio de amostragem bola de neve (*snowball*). Houve, inicialmente, a identificação de professores prováveis sujeitos da pesquisa (por meio de pesquisa bibliográfica, depois, por meio de pesquisa documental) e, finalmente, por meio de amostragem por bola de neve.

A realização de pesquisa bibliográfica – levantamento bibliográfico feito no repositório eletrônico de artigos científicos SPELL®, nos anais eletrônicos de eventos científicos brasileiros das áreas de Administração e/ou de Ciências Contábeis e, no catálogo de teses e dissertações da CAPES – possibilitou a identificação de seis professores, classificados como prováveis sujeitos da pesquisa, por indício de adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

A identificação dos participantes por meio da pesquisa bibliográfica se deu por conta do entendimento do pesquisador de que não há relação de professores que ministram (ou ministraram) componentes curriculares em cursos de graduação em Administração (ofertados por IES atuantes no Brasil) e que adotam (ou adotaram) a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem. E, também por conta do entendimento do pesquisador, de que haveria inviabilidade em se consultar as coordenações dos cursos de graduação em Administração, solicitando relação de professores que adotam (ou adotaram) tal estratégia, principalmente em função da demora em obter resposta às solicitações.

Diante destes entendimentos, optou-se por fazer o levantamento bibliográfico, de forma a identificar prováveis sujeitos da pesquisa: autores de estudos que relataram suas próprias experiências, professores que tiveram suas experiências investigadas por outros e, autores de estudos que descreveram as práticas em determinado curso de graduação em Administração. Adicionalmente, o levantamento bibliográfico leva a novas leituras, que podem culminar na identificação de sujeitos da pesquisa. O levantamento bibliográfico tem, também, sua função primeira que é a de fundamentar os capítulos desta tese (ou de qualquer pesquisa realizada).

Um total de seis professores prováveis sujeitos da pesquisa foram inicialmente identificados, por meio da pesquisa bibliográfica, vinculados à cursos de graduação em Administração ofertados por cinco Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, sendo três IES atuantes na região sudeste e duas IES atuantes na região nordeste do Brasil. Das cinco IES, três públicas (duas pertencentes à categoria administrativa pública federal e uma pertencente à categoria administrativa pública estadual) e duas privadas.

Nos dias 14 e 15 de março de 2022, os seis professores foram consultados previamente, via mensagem eletrônica (*e-mail*), sobre a disponibilidade para participar da pesquisa. Procedimento necessário para submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (CEP-USCS). Todos os professores aceitaram prontamente a participação, ainda nos dias 14 ou 15 de março de 2022.

Também em atendimento ao estabelecido pelo CEP-USCS, foi solicitada Carta de Anuência (de uma das Instituições de Educação Superior), consultando-a sobre a permissão para realizar pesquisa, tendo como sujeitos da pesquisa dois professores previamente identificados (por meio da pesquisa bibliográfica), os quais já tinham

externado o aceite em participar. A solicitação, neste caso, foi feita ao Chefe do Departamento do curso de graduação em Administração, no dia 15 de março de 2022, sendo obtida tal Carta no dia 21 de março de 2022. A comunicação, para solicitação desta Carta de Anuência foi feita via mensagem eletrônica (*e-mail*). Outras duas Cartas de Anuência foram obtidas em 11 de abril de 2022 e em 03 de junho de 2022. Nesta última, um processo mais demorado que envolveu comunicação via mensagens eletrônicas (*e-mail*), ligações telefônicas e mensagens por *WhatsApp*.

A aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em pesquisa da USCS foi obtida em 24 de maio de 2022 (Parecer consubstanciado CEP-USCS nº 5.330.588), data a partir da qual deu-se início aos convites feitos aos professores cuja Carta de Anuência já havia sido elaborada e encaminhada (pela respectiva IES), ao pesquisador. A comunicação com estes professores deu-se, inicialmente, por mensagem eletrônica (*e-mail*), sendo que dois professores forneceram número *WhatsApp*, para contato.

Dentre os seis professores identificados por meio da pesquisa bibliográfica, três figuraram entre os sujeitos da pesquisa, sendo entrevistados. Um professor não foi entrevistado por não ter retornado aos convites feitos (IV), mesmo aceitando participar previamente e, ainda que a IES tenha fornecido a Carta de Anuência. Uma professora não foi entrevistada por conta da indefinição da IES em relação a quem compete fornecer a Carta de Anuência (V). E, uma professora não foi entrevistada em função da negação do fornecimento da Carta de Anuência (VI). (Quadro 36).

Quadro 36 - Datas relativas aos procedimentos para as entrevistas (a partir da pesquisa bibliográfica)

IES	Professor	Datas relativas aos procedimentos para entrevista
Pública federal Nordeste do Brasil	I	Convite inicial/Sondagem – 15/março/2022. Aceite – 15/março/2022. Carta de Anuência – 21/março/2022. Convite – 03/junho/2022. Entrevista – 28/junho/2022.
Pública federal Nordeste do Brasil	II	Convite inicial/Sondagem – 15/março/2022. Aceite – 15/março/2022. Carta de Anuência – 21/março/2022. Convite – 03/junho/2022. Entrevista – 01/julho/2022.
Pública federal Nordeste do Brasil	III	Convite inicial/Sondagem – 14/março/2022. Aceite – 14/março/2022. Carta de Anuência – 06/julho/2022. Convite – 06/julho/2022. Entrevista – 11/julho/2022.
Pública estadual Sudeste do Brasil	IV	Convite inicial/Sondagem – 14/março/2022. Aceite – 14/março/2022. Carta de Anuência – 11/abril/2022. Convite – 03/junho/2022, 13/junho/2022 e, 06/setembro/2022. Entrevista – Não realizada.
Privada Sudeste do Brasil	V	Convite inicial/Sondagem – 14/março/2022. Aceite – 14/março/2022. Carta de Anuência – Não obtida. Convite – Não realizado. Entrevista – Não realizada.
Privada Sudeste do Brasil	VI	Convite inicial/Sondagem – 14/março/2022. Aceite – 14/março/2022. Carta de Anuência – Negada. Convite – Não realizado. Entrevista – Não realizada.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A realização da pesquisa documental, como forma de identificar prováveis sujeitos da pesquisa, deu-se no decorrer da elaboração da tese (não estava inicialmente prevista). A leitura de um dos estudos identificados por meio do levantamento bibliográfico despertou neste pesquisador o interesse: há nos PPC de graduação em Administração aspectos relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem (descrição de estratégias passíveis de serem adotadas pelos professores, por exemplo) e, especificamente, aspectos relacionados à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem (por exemplo, componentes curriculares pertencentes à matriz curricular que indiquem a adoção de tal prática e possibilitem identificar prováveis sujeitos da pesquisa)? Em uma busca não sistemática, em que foram priorizadas as leituras de PPC de graduação em Administração ofertados por IES atuantes na região nordeste do Brasil, foi identificado PPC de graduação em Administração em que estratégias de ensino-aprendizagem

são descritas e em que há componentes curriculares nos quais a prática da pesquisa é adotada.

Após contato a referida IES identificada (em 04 de maio de 2022), via ligação telefônica ou mensagem eletrônica (*e-mail*), o pesquisador recebeu mensagem eletrônica (*e-mail*) da Coordenadora do curso de graduação em Administração (em 06 de maio de 2022), com a relação de professores do curso, na qual estavam destacados os nomes de nove professores prováveis sujeitos da pesquisa. Este sexto curso é ofertado por IES (categoria administrativa pública federal) atuante na região nordeste do Brasil.

Ao longo do mês de maio de 2022, o pesquisador manteve contato a Vice-coordenadora do curso de graduação em Administração, via mensagem eletrônica (*e-mail*) e mensagem por *WhatsApp*. A Carta da Anuência desta IES foi obtida em 25/maio/2022. De posse da Carta de Anuência, o contato com a Vice-coordenadora foi intensificado ao longo do mês de junho de 2022, via *e-mail*, *WhatsApp* e reunião *Google Meet* (realizada em 15 de junho de 2022). Após discussão sobre a melhor abordagem aos professores do curso, definiu-se pelo envio de mensagem eletrônica (*e-mail*) para os nove professores indicados pela Coordenadora e referendados pela Vice-coordenadora, feito em 23 de junho de 2022, convidando-se a participar da pesquisa.

Dentre os nove professores indicados, em função da pesquisa documental não sistemática, três figuraram entre os sujeitos da pesquisa, sendo entrevistados. Uma professora não foi entrevistada por conta de problemas de saúde, de ordem pessoal e familiar. E, os demais cinco professores não foram entrevistados por não terem retornado aos convites feitos (XI até XV). (Quadro 37).

Quadro 37 - Datas relativas aos procedimentos para as entrevistas (a partir da pesquisa documental)

IES	Professor	Datas relativas aos procedimentos para entrevista
Pública federal Nordeste do Brasil	VII	Convite – 23/junho/2022. Entrevista – 30/junho/2022.
	VIII	Convite – 23/junho/2022 e, 04/julho/2022. Entrevista – 05/julho/2022.
	IX	Convite – 23/junho/2022 e, 04/julho/2022. Entrevista – 06/julho/2022.
	X	Convite – 23/junho/2022 e, 06/setembro /2022. Entrevista – Não realizada.
	XI	Convite – 23/junho/2022, 04/julho/2022 e, 06/setembro/2022. Entrevista – Não realizada.
	XII	
	XIII	
	XIV	
	XV	

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Tem-se então que, dos 15 professores previamente identificados (seis) e indicados (nove), seis aceitaram participar da pesquisa e foram entrevistados, de forma a terem suas experiências associadas à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem coletadas, para posterior descrição/análise e discussão.

A amostragem é classificada como não probabilística. Guerra e Donaire (1982, p. 120) explicam que a amostragem não probabilística “É um processo de amostragem subjetivo e seu rendimento depende do conhecimento que possui o pesquisador a respeito da estrutura das populações e a amostra é uma parcela proporcional desta estrutura.” Complementam os autores que a amostragem não probabilística “(...) é empregada, muitas vezes, por simplicidade ou pela impossibilidade de se obter uma amostragem probabilística.” (Guerra; Donaire, 1982, p. 120). Para Megliorini, Weffort e Holanda (2010, p. 24) a amostragem não probabilística é “(...) obtida, pelo menos em parte, por meios que não envolvem o acaso e quando não se conhece a probabilidade de que um elemento venha a ser selecionado para compor a amostra.” Cooper e Schindler (2003, p. 167), afirmam que “Com uma amostragem subjetiva, como a amostragem não probabilística, a probabilidade de selecionar elementos da população é desconhecida.”

Conforme a classificação apresentada por Guerra e Donaire (1982) a amostragem, nesta pesquisa, é classificada como não probabilística, do tipo intencional: o pesquisador “(...) escolhe deliberadamente certos elementos para formar a amostra, baseado num pré-julgamento (ou num pré-conhecimento) (...).” (Guerra; Donaire, 1982, p. 121). Já com base na classificação apresentada por

Megliorini, Weffort e Holanda, 2010), a amostragem nesta pesquisa é classificada como não probabilística do tipo por conveniência: “Os elementos da população são selecionados conforme sua disponibilidade para o estudo, ou por conveniência do pesquisador.” (Megliorini; Weffort; Holanda, 2010, p. 44). Adicionalmente, é classificada como não probabilística do tipo por julgamento: “(...) com bom julgamento e estratégia adequada, é possível colher amostras que sejam satisfatórias para o estudo (...). Escolher grupos pré-selecionados e colher suas opiniões é um exemplo de amostra desse tipo. (Megliorini; Weffort; Holanda, 2010, p. 44).

Já com base na classificação apresentada por Cooper e Schindler (2003), a amostragem nesta pesquisa é classificada como não probabilística, tendo como método a amostragem intencional (especificamente do tipo amostragem por julgamento), bem como, tendo como método a amostragem bola de neve. Não sendo, esta pesquisa, classificada como método de amostragem por conveniência. A amostragem por julgamento é um tipo de amostragem pertencente ao método de amostragem intencional: “(...) ocorre quando um pesquisador seleciona membros de uma amostra para atender a alguns critérios. Em um estudo de problemas trabalhistas, você pode querer falar apenas com aqueles que tiveram problemas de discriminação no trabalho.” (Cooper; Schindler, 2003, p. 169). A amostragem bola de neve “(...) encontrou um nicho em aplicações nas quais os respondentes são difíceis de identificar e são melhores localizados através de redes de referência” (Cooper; Schindler, 2003, p. 170). Por sua vez, na amostragem por conveniência “Os pesquisadores ou trabalhadores de campo têm a liberdade para escolher quem eles quiserem, por isso o nome conveniência.” (Cooper; Schindler, 2003, p. 169). Na presente pesquisa, não houve a ‘liberdade’ para escolher qualquer professor. Houve, sim, um julgamento inicial para identificar professores que adotam (ou adotaram) a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem e a indicação (feita por professores identificados e entrevistados) de outros professores que possuem a mesma experiência.

Os 15 professores prováveis sujeitos da pesquisa foram previamente incluídos no rol de partícipes da pesquisa, a partir da realização de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental (esta, não sistemática). Diante do entendimento do pesquisador de que não há relação dos professores que ministram (ou ministraram) componentes curriculares em curso de graduação em Administração e adotam (ou adotaram) a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem (o que possibilitaria a

utilização de uma amostragem probabilística), optou-se, inicialmente, pela realização de uma pesquisa bibliográfica no intuito de identificar estes prováveis sujeitos. Posteriormente, a pesquisa documental teve a mesma finalidade: identificar prováveis sujeitos da pesquisa. A identificação foi feita então, de forma intencional, por julgamento do pesquisador (no caso da pesquisa bibliográfica) e por julgamento do pesquisador e da Coordenadora do curso de graduação em Administração (no caso da pesquisa documental). Destes 15 professores, seis externaram disponibilidade para participar da pesquisa e findaram sendo entrevistados, compondo a amostra inicial da pesquisa.

A partir desta amostra inicial, foi solicitado que cada um dos seis professores entrevistados indicasse professores prováveis sujeitos da pesquisa (com experiência na adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, em curso de graduação em Administração), o que permite classificar a amostragem como não probabilística do tipo por bola de neve (*snowball*).

Ao discorrer sobre tipos de amostragem, Collis e Hussey (2005, p. 151) afirmam que a amostragem tipo por bola de neve (ou de rede) está associada à estudos “(...) nos quais é essencial incluir pessoas com experiência nos fenômenos que estão sendo estudados na amostra.” Os autores complementam que, neste tipo de amostragem, “Uma das perguntas a serem feitas deve ser se elas [as pessoas com experiência] passaram pela mesma experiência e se poderiam colocá-las em contato com você. Desse modo, você pode aumentar sua amostra de participantes.” (Collis; Hussey, 2005, p. 151).

Collis e Hussey (2005, p. 152) comparam a amostragem por julgamento à amostragem por bola de neve:

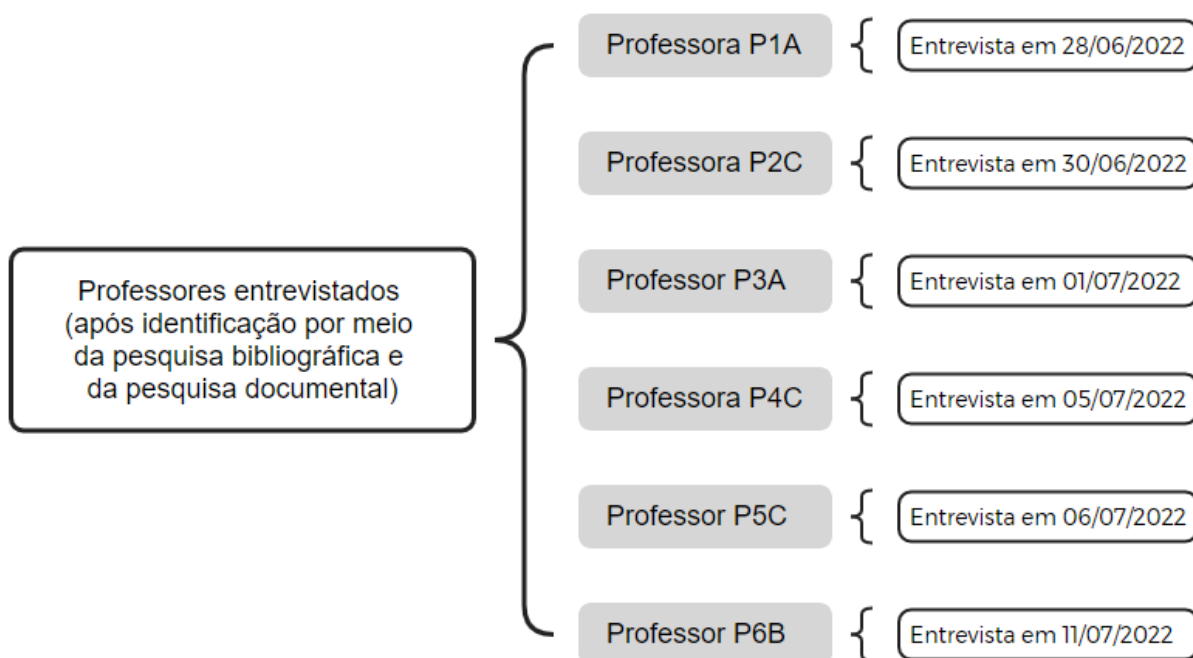
A amostragem por julgamento é semelhante à amostragem bola de neve, já que os participantes são selecionados pelo pesquisador com base em suas experiências do fenômeno em estudo. Entretanto, na amostragem por julgamento, o pesquisador toma a decisão antes do começo da pesquisa e não procura outros contatos que podem surgir durante o curso do estudo.

Do exposto, a pesquisa utilizou-se da amostragem por julgamento (o professor identificou quais professores prováveis sujeitos da pesquisa – por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental), bem como da amostra por bola de neve (foi solicitado, quando da realização das entrevistas, que os professores indicassem prováveis sujeitos da pesquisa, passíveis de compor o rol de entrevistados).

Em face da percepção da ocorrência de saturação das respostas fornecidas pelos professores, bem como da necessidade de dar seguimento ao tratamento dos dados obtidos e, da constatação de que os convites feitos para novas entrevistas não estavam sendo respondidos, optou-se por interromper o procedimento de coleta de dados. Um total de 17 entrevistas foram realizadas. Dentre as quais, optou-se por desconsiderar uma, quando do tratamento dos dados para análise. Dos 17 professores entrevistados, 16 são vinculados à IES pertencentes à categoria administrativa pública federal, atuantes na região nordeste do Brasil. E uma professora é vinculada à IES pertencente à categoria administrativa pública federal atuante na região sudeste do Brasil. Optou-se, então, por considerar como amostra os 16 professores vinculados à IES atuantes na região nordeste do Brasil. Estes professores são vinculados a quatro IES. Para não haver identificação das IES nem dos professores entrevistados, foram atribuídas letras para as IES (A, B, C, D) e números para os professores (1 até 16). Tal atribuição seguiu a lógica: ordem de identificação da IES (considerando que houve professor entrevistado) e ordem de entrevista do professor (considerando que o professor findou pertencente ao rol de sujeitos da pesquisa).

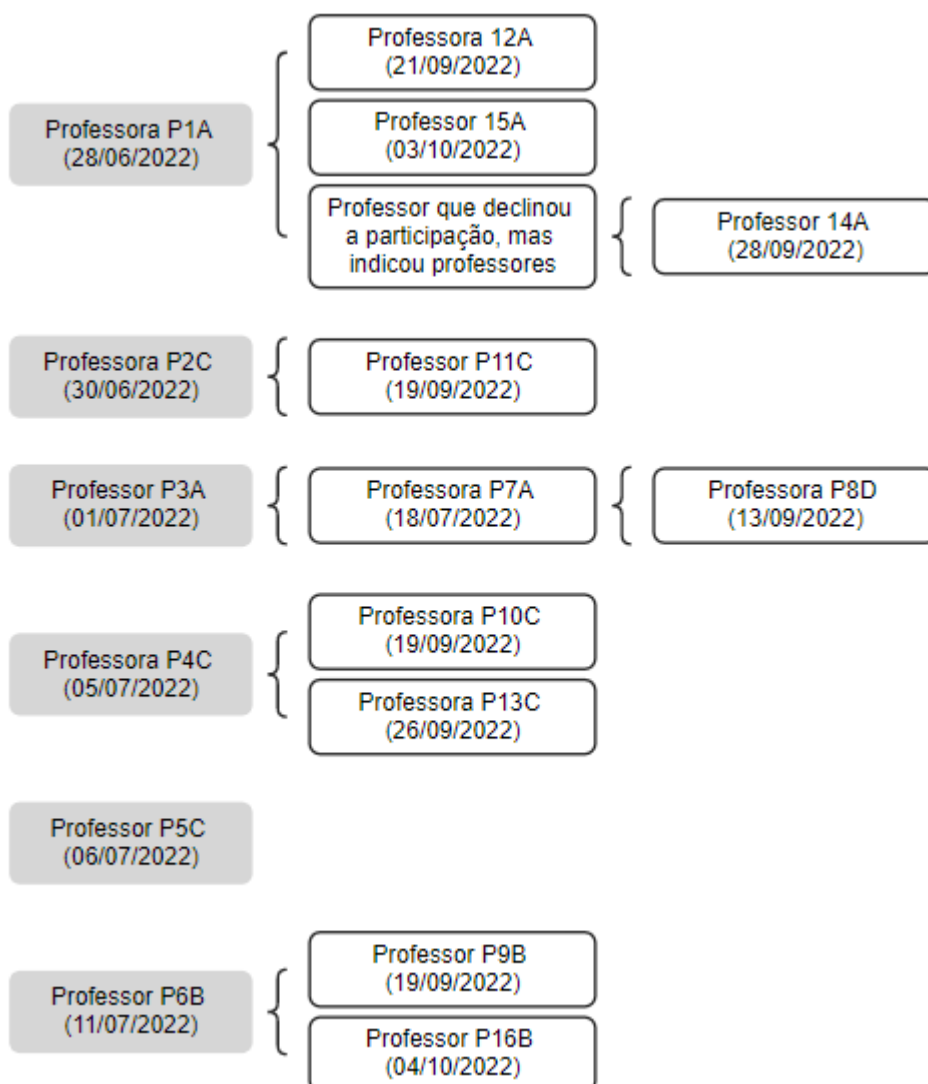
Desta forma, os professores identificados por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, foram assim denominados: P1A, P2C, P3A, P4C, P5C e, P6B. A professora P1A, por exemplo, foi a primeira professora entrevistada e é vinculada à IES A. O professor P6B, por sua vez, foi o sexto professor entrevistado e é vinculado à IES B. (Figura 11).

Figura 11 - Professores entrevistados e data de cada entrevista (identificação prévia)



Fonte: Dados da pesquisa (2024), por meio da utilização do *software* Xmind.

As entrevistas realizadas com estes seis professores deram início à amostragem bola de neve, que resultou em entrevistas de 10 professores, identificados por meio deste tipo de amostragem. Dois professores convidados, e não considerados no rol de sujeitos da pesquisa, indicaram professores prováveis sujeitos da pesquisa: uma professora vinculada à IES privada (atuante na região sudeste do Brasil) e um professor vinculado à IES A. Um dos nomes indicados pelo professor vinculado à IES A (que declinou o convite para participação, mas indicou prováveis sujeitos da pesquisa) resultou em entrevista. Diante de ocorrência de sujeitos da pesquisa indicados por mais de um professor, da ocorrência de indicação de prováveis sujeitos da pesquisa que findaram não sendo entrevistados, bem como da ocorrência de professora que foi entrevistada, mas não figurou entre os sujeitos da pesquisa, é apresentada a denominação de todos os 16 professores entrevistados e considerados como sujeitos da pesquisa, quando da análise/discussão dos resultados. Optou-se, neste momento, por associar o professor entrevistado ao professor que o indicou (único ou primeiro professor que indicou). (Figura 12).

Figura 12 - Professores entrevistados e data de cada entrevista (bola de neve)

Fonte: Dados da pesquisa (2024), por meio da utilização do *software* Xmind.

A seguir é descrito como se deu o processo de amostragem do tipo bola de neve, a partir dos seis professores inicialmente identificados (por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental) e seus desdobramentos.

A professora P1A (entrevistada em 28/06/2022) indicou quatro professores, todos também vinculados à IES A. Todos foram convidados a participar da pesquisa. Uma professora e um professor foram entrevistados: a professora P12A e o professor P15A. A professora não respondeu às mensagens eletrônicas enviadas. Um professor respondeu, declinando o convite, porém, indicou quatro professores como prováveis sujeitos da pesquisa.

A professora P2C (entrevistada em 30/06/2022) indicou nove professores, dos quais seis já tinham sido identificados (por meio da pesquisa documental) e

convidados. Todos estes seis, vinculados à IES C, dos quais dois foram entrevistados (professora P4C e professor P5C). Dos outros três professores indicados pela professora P2C, dois são vinculados à IES C: um professor foi entrevistado (professor P11C) e a outra professora não respondeu às mensagens eletrônicas enviadas. Uma professora, vinculada à outra IES (categoria administrativa pública federal, atuante na região nordeste do Brasil, recusou a participação, por conta de problemas de saúde).

O professor P3A (entrevistado em 01/07/2022) indicou seis professores, sendo três vinculados à IES A, uma professora vinculada à IES pública federal (atuante na região nordeste do Brasil), uma professora vinculada à IES pública federal (atuante na região sul do Brasil) e uma professora vinculada à IES privada (atuante na região sudeste do Brasil). Destas seis indicações, uma professora foi entrevistada (P7A, vinculada à IES A, mas atuante em *campus* distinto do professor P3A e dos demais professores da IES A entrevistados). Os outros dois professores, ambos vinculados à IES A, não responderam às mensagens eletrônicas enviadas: uma professora já indicada pela professora P1A e um professor atuante no mesmo *campus* da professora P7A. A professora vinculada à IES pública federal (atuante na região nordeste do Brasil) também não respondeu às mensagens eletrônicas. A professora (vinculada à IES privada, atuante na região sudeste do Brasil) foi convidada e deu-se início à entrevista, mas, por não adotar a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem em curso de graduação em Administração, a entrevista foi encerrada. Por fim, a professora (vinculada à IES pública federal, atuante na região sul do Brasil) aceitou o convite, mas informou que não podia participar no momento, solicitou que fosse feito contato posterior e não respondeu à mensagem eletrônica com reforço do convite.

A professora P4C (entrevistada em 05/07/2022) indicou 10 professores, todos vinculados ao curso de graduação em Administração ofertado pela IES C. Destes, oito já tinham sido identificados (por meio da pesquisa documental) e convidados a participar da pesquisa, dos quais um foi entrevistado (professor P5C). Os demais sete professores, já previamente convidados, não responderam às mensagens eletrônicas. As outras duas professoras foram convidadas e aceitaram participar da pesquisa (professora P10C e professora P13C).

O professor P5C (entrevistado em 06/07/2022) indicou dois professores vinculados à IES C, dos quais um já havia sido identificado (por meio da pesquisa

documental) e não respondeu às mensagens eletrônicas. O outro professor indicado, já aposentado da IES C, não respondeu às mensagens eletrônicas.

O professor P6B (entrevistado em 11/07/2022), por sua vez, indicou 18 professores, dos quais 10 vinculados à IES B, dois vinculados à IES privada (atuante na região nordeste do Brasil), dois vinculados à IES pública federal (atuante na região sudeste do Brasil) e, quatro vinculados à IES pública estadual (atuante na região nordeste do Brasil). O referido professor enviou mensagem eletrônica (*e-mail*) para os indicados, com informações sobre a pesquisa e solicitando a participação. Com exceção destes quatro últimos, os demais 14 foram convidados para participar da pesquisa, por este pesquisador. Dos 10 professores vinculados à IES B, dois foram entrevistados: professor P9B e professora P16B. Os demais oito professores vinculados à IES A não responderam à mensagem eletrônica. No caso dos dois professores vinculados à IES privada (atuante na região nordeste do Brasil), um declinou o convite, alegando recente aposentadoria do magistério superior e o outro não respondeu à mensagem eletrônica. Já no caso dos dois professores vinculados à IES pública federal (atuante na região sudeste do Brasil), um solicitou contato posterior, alegando impossibilidade de participar no momento e o outro não respondeu à mensagem eletrônica.

A professora P7A (entrevistada em 18/07/2022), indicada pelo professor P3A, indicou três professoras, todas vinculadas à IES pertencentes à categoria administrativa pública federal: uma vinculada à IES atuante na região nordeste do Brasil, uma vinculada à IES atuante na região sudeste do Brasil e, uma vinculada à IES atuante na região sul do Brasil. Esta última, também indicada pelo professor P3A. Duas professoras foram entrevistadas: a vinculada à IES pública federal atuante na região nordeste (professora P8D) e a vinculada à IES pública federal atuante na região sudeste. Esta não foi considerada, quando do tratamento e análise dos dados, por ser a única vinculada à IES não atuante na região nordeste do Brasil. Conforme explicado na descrição relativa ao professor P3A, a professora vinculada à IES pública federal (atuante na região sul do Brasil) não foi entrevistada.

A professora P8D (entrevistada em 13/09/2022), indicada pela professora P7A, indicou duas professoras, uma vinculada à IES D e outra vinculada à IES A. A professora vinculada à IES D não respondeu à mensagem eletrônica. A professora vinculada à IES A (já indicada pela professora P1A), foi entrevistada: professora P12A.

O professor P9B (entrevistado em 19/09/2022), indicado pelo professor P6B, indicou um professor, vinculado à IES pública federal (atuante na região nordeste do Brasil). Prontificou-se, o professor P9B, a enviar o contato do professor indicado (e de outros nomes/contatos), o que não ocorreu. Este pesquisador enviou mensagem eletrônica, solicitando as indicações (bem como documentos/informações adicionais), mas não obteve resposta.

A professora P10C (entrevistada em 19/09/2022), indicada pela professora P4C, indicou seis professores, sendo quatro vinculados à IES C e duas vinculadas à IES A. Dos quatro professores vinculados à IES C, o professor P5C já havia sido identificado (por meio da pesquisa documental), duas professoras previamente identificadas (por meio da pesquisa documental) não responderam às mensagens eletrônicas. A outra professora findou não sendo convidada.

O professor P11C (entrevistado em 19/09/2022), indicado pela professora P2C, indicou três professores, todos vinculados à IES C, dos quais duas professoras previamente identificadas (por meio da pesquisa documental) não responderam às mensagens eletrônicas. O outro professor já havia sido indicado pelo professor P5C: professor aposentado que não respondeu às mensagens eletrônicas.

A professora P12A (entrevistada em 21/09/2022), indicada pelas professoras P1A, P8D e P10C), indicou seis professores, todos vinculados à IES A, dos quais dois previamente identificados (por meio da pesquisa bibliográfica) e entrevistados: professora P1A e professor P3A. Outra professora indicada, já havia sido indicada pela professora P1A e pelo professor P3A, mas não respondeu às mensagens eletrônicas, quando anteriormente convidada. Este pesquisador solicitou os contatos dos demais três professores indicados, não obtendo resposta da professora P12A.

A professora P13C (entrevistada em 26/09/2022), indicada pela professora P4C, indicou o professor P5C, vinculado à IES C, previamente identificado (por meio da pesquisa documental) e entrevistado. A referida professora prontificou-se a enviar, via mensagem eletrônica (e-mail), outras indicações, o que não ocorreu.

O professor P14A (entrevistado em 28/09/2022), indicado por professor vinculado à IES A, que declinou o convite para participar da pesquisa, indicou seis professores, dos quais três vinculados à IES A: o professor P3A (identificado por meio da pesquisa bibliográfica e entrevistado), o professor que o indicou (mas que declinou o convite para participar da pesquisa) e uma professora que findou não sendo convidada. Indicou, também, dois professores vinculados à IES pública federal

(atuante na região nordeste do Brasil), bem como professor, vinculado à IES pública federal (atuante na região sudeste do Brasil). Este sexto professor vinculado à mesma IES da única professora entrevistada, vinculada à IES atuante em região distinta da região nordeste do Brasil.

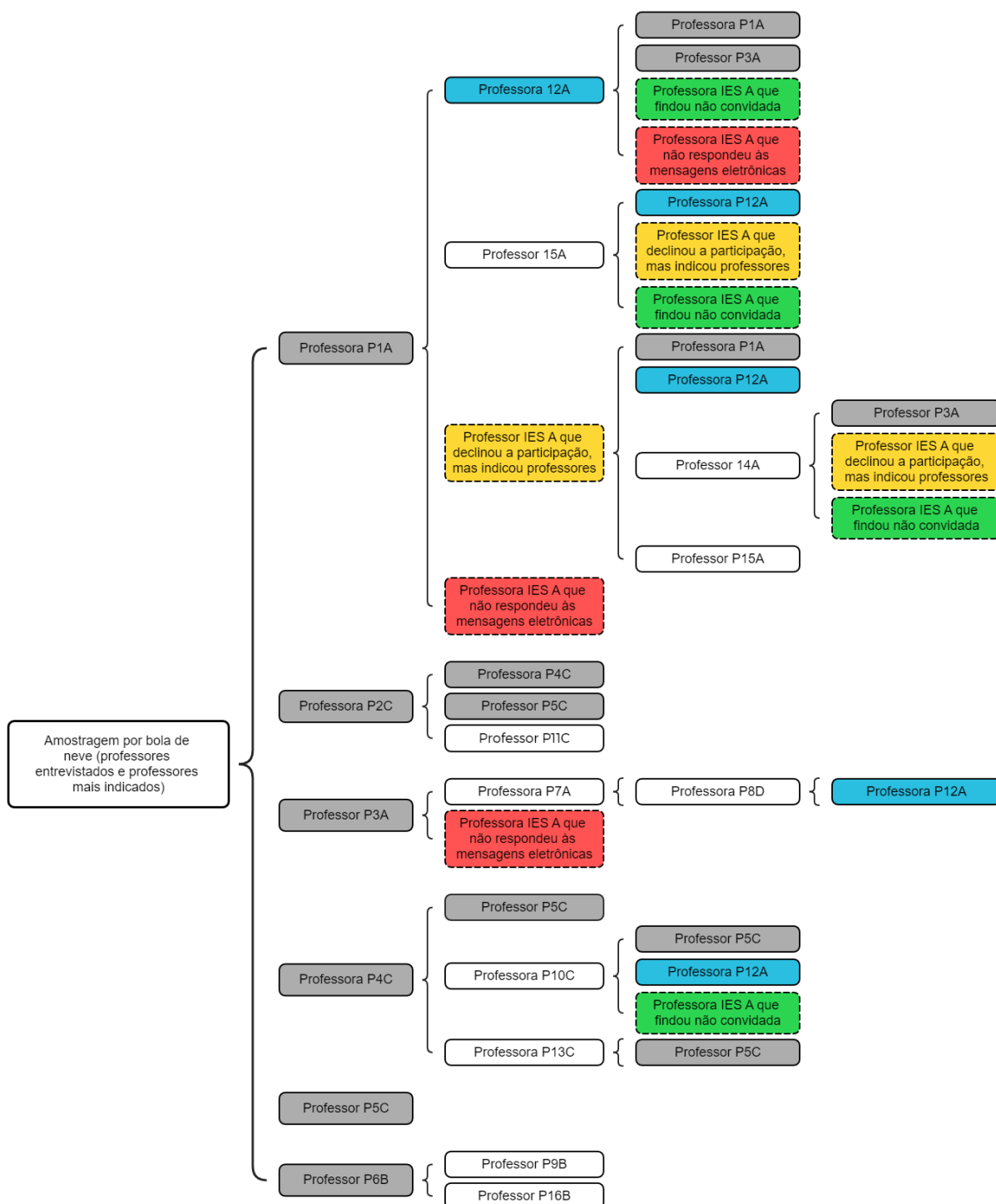
O professor P15A (entrevistado em 03/10/2022), indicado pela professora P1A, indicou quatro professores, todos vinculados à IES A: a professora P12A (indicada pelas professoras P1A, P8D e P10C e, entrevistada), o professor que declinou a participação na pesquisa (indicado pela professora P1A e pelo professor P14A), professora já indicada (pela professora P10C, pela professora P12C e pelo professor P14C) e, outra professora. Estas duas findaram não sendo convidadas para participação na pesquisa.

Por fim, a professora P16B (entrevistada em 04/10/2022), indicada pelo professor P6B, indicou um professor, vinculado à IES B. O professor indicado não foi convidado a participar da pesquisa.

O professor vinculado à IES A, que declinou a participação na pesquisa, mas indicou professores que findaram sendo entrevistados, foi indicado pelos professores: professora P1A, professor P14A e professor P15A. Partiu deste professor, não participe da pesquisa, a ação de indicar quatro professores, todos vinculados à IES A: a professora P1A (previamente identificada por meio da pesquisa bibliográfica), a professora P12A (também indicada pelas professoras P1A, P8D, P10C e pelo professor P15A), o professor P14A e, o professor P15A (também indicado pela professora P1A). (Figura 13).

A partir das indicações dos professores por amostragem bola de neve (exceto os professores previamente identificados por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental), percebeu-se que a professora P12A foi indicada por cinco professores. Adicionalmente, percebeu-se que uma professora (que findou não sendo convidada a participar da pesquisa), também vinculada à IES A, foi indicada por quatro professores. O professor que declinou a participação na pesquisa (também vinculado à IES A), mas indicou professores, foi indicado por três professores. E, uma professora também vinculada à IES A, que foi indicada e convidada, mas não respondeu às mensagens eletrônicas, foi indicada por três professores. (Figura 13).

Figura 13 - Professores entrevistados e professores mais indicados (bola de neve)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Percebeu-se, também, uma tendência de os professores entrevistados/convidados indicarem professores vinculados à mesma IES em que atuam. Muito embora tenha sido constatada a indicação de prováveis sujeitos da

pesquisa vinculados a outras IES atuante no mesmo estado, atuante na mesma região (nordeste do Brasil) ou em outra região do Brasil (sudeste ou sul).

3.4 Tratamento e análise dos dados

A descrição do tratamento e da análise dos dados é estruturada conforme o proposto por Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1965; 1971), para os estudos exploratórios: exame da literatura, estudo da experiência (*survey* de experiência) e análise de exemplos que estimulam a compreensão².

3.4.1 Exame da literatura

O exame da literatura, que contempla a pesquisa bibliográfica (e, adicionalmente, a pesquisa documental), foi feita por meio da leitura em profundidade dos estudos (repositório eletrônico de artigos científicos SPELL®, eventos científicos brasileiros das áreas de administração e/ou Ciências Contábeis e catálogo de teses e dissertações da CAPES), bem como dos PPC (de graduação em Administração ofertados por IES brasileiras pertencentes à categoria administrativa pública federal).

No caso da pesquisa bibliográfica, houve leitura em profundidade dos estudos, visando identificar aspectos relacionados à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, passíveis de serem utilizados para a elaboração dos capítulos desta tese. Exemplos destes aspectos são a indicação de referências bibliográficas (que leva a leitura de outros estudos) e a descrição de resultados associados à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem. Não foi elaborado um *checklist*, os aspectos foram descritos conforme o julgamento do pesquisador. Embora a descrição dos estudos tenha sido apresentada ao leitor em seção específica do capítulo que trata da revisão da literatura, aspectos dos estudos foram apresentados ao longo deste trabalho, quando pertinentes.

De forma semelhante, no caso da pesquisa documental, também houve leitura em profundidade dos PPC, visando identificar aspectos relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem (de uma forma geral) e à prática da pesquisa como

² Em edição da obra, publicada em inglês, as expressões são: *the survey of the literature*, *the experience survey* e *the analysis of insight-stimulating examples*. (Selltiz; Jahoda; Deutsch; Cook, 1965).

estratégia de ensino-aprendizagem (de uma forma específica). A leitura em profundidade dos PPC levou a identificação destes dois aspectos: PPC em que há lista (e/ou descrição) de estratégias de ensino-aprendizagem passíveis de serem adotadas pelos professores e, PPC em que a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem é foi percebida, pelo pesquisador. Tal qual no caso da pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental não foi elaborado um *checklist*. Os aspectos foram descritos conforme julgamento do pesquisador. Embora a descrição dos estudos tenha sido apresentada ao leitor em seção específica do capítulo que trata da revisão da literatura, aspectos dos estudos foram apresentados ao longo deste trabalho, quando pertinentes.

3.4.2 Survey de experiência

No que se refere ao estudo da experiência (*survey* de experiência), as entrevistas realizadas com os 16 professores sujeitos da pesquisa (via *Google Meet*, gravadas em áudio e vídeo) foram transcritas por profissional especialista em transcrição (degravação) de áudio. Por indicação do Professor Dr. Nonato Assis de Miranda (orientador desta tese de doutorado), foi contratada a Sra. Satiko Seki (transcricao.satiko@gmail.com ou satiko@transcricao.com.br). A referida profissional possui mais de 15 anos de experiência em transcrição de áudio, prestando serviços para pesquisadores (artigo científico, mestrado, doutorado) e para escritórios de advocacia.

Optou-se por contratar a transcrição de áudio sem vícios de linguagem ou outras características de fala que possam tornar a leitura menos fluída, algo que pode ocorrer no caso da transcrição literal do áudio. A primeira forma de transcrição é denominada, pela especialista contratada, de transcrição limpa, enquanto a segunda forma é denominada transcrição literal. O excerto a seguir apresentado, transcrito das duas formas, exemplifica a diferença de fluidez do texto, com manutenção do sentido daquilo que foi perguntado/dito. (Quadro 38).

Quadro 38 - Trecho de fala do pesquisador (transcrição literal versus limpa)

Transcrição do áudio	Trecho
Literal	Pesquisador: E aí, senhor... o senhor mencionou que não... não, assim... pelo que eu entendi, né, os alunos... não sei se foi esse o caso, mas os alunos não... não precisam contar pro senhor as perguntas. Foi esse caso? Não lembro se foi esse caso.
Limpa	Pesquisador: O senhor mencionou, pelo que eu entendi, não sei se foi esse o caso, mas os alunos não precisam contar para o senhor as perguntas. Foi esse caso? Não lembro se foi esse caso.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

À medida que cada entrevista era realizada, o pesquisador compartilhava arquivo (gravação em áudio e vídeo) com a profissional especialista em transcrição arquivo. A referida profissional dava início ao processo de transcrição e, após concluída, encaminhava a entrevista transcrita para o pesquisador (arquivo de texto – *software* Word). O pesquisador, então, verificava a transcrição: assistia à gravação em áudio e vídeo, comparando o texto transcrito com o áudio. A verificação da transcrição configura parte da etapa de familiarização dos dados, descrita por Gil e Reis Neto (2020). Após a verificação de cada transcrição (e a realização de ajustes, quando necessários), o pesquisador imprimiu-as e leu-as, visando a familiarização dos dados.

De posse das 16 entrevistas, já transcritas pela profissional e verificadas pelo pesquisador, deu-se início à análise dos dados, feita de duas maneiras: i) todas as 16 entrevistas transcritas, utilizando o *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – *software* para análise multidimensional de textos e questionários, que possui interface com o *software* R); e ii) entrevistas transcritas de 4 professores que descreveram experiências relativas à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, em componentes curriculares da área específica mercado e *marketing*.

3.4.2.1 Análise de todas as 16 entrevistas, utilizando o *software* IRaMuTeQ

Conforme Camargo e Justo (2013, p. 1), “O IRAMUTEQ é um *software* gratuito e com fonte aberta (...) que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* [*corpora*] textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras.” Camargo e Justo (2021, p. 7) explicam que

No IRaMuTeQ essas análises podem ser realizadas tanto a partir de um grupo de textos a respeito de uma determinada temática (*corpus* textual)

reunidos em um único arquivo de texto; como a partir de matrizes com indivíduos em linha e palavras em coluna, organizadas em planilhas, como é o caso dos bancos de dados (...).

Na presente pesquisa, foi utilizada a análise de *corpus* textual: as 16 entrevistas transcritas foram organizadas em um único arquivo de texto.

O *software* IRaMuTeQ possibilita que a análise de *corpus* textual seja feita por cinco tipos: “(...) I) Estatísticas (análises lexicográficas), II) Especificidades e AFC [Análise Fatorial de Correspondência], III) Classificação (método de Reinert) [método da Classificação Hierárquica Decrescente – CHD], IV) Análise de similitude e V) Nuvens de palavras.” (Camargo; Justo, 2021, p. 13).

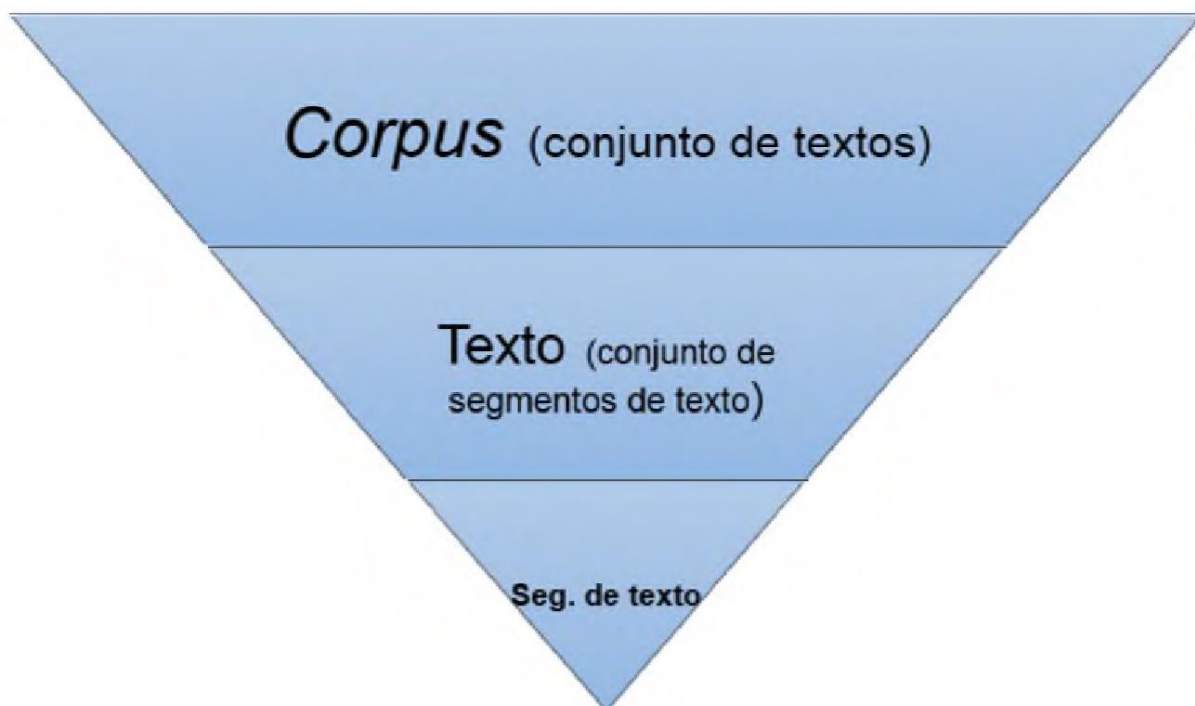
Camargo e Justo (2021) defendem que a compreensão da análise de corpus textual demanda o entendimento prévio dos conceitos de *corpus*, texto e segmentos de texto (ST). (Quadro 39). (Figura 14).

Quadro 39 - Conceitos de corpus, texto e segmentos de texto (software IRaMuTeQ)

Conceito	Descrição
<i>Corpus</i>	- É o conjunto de textos que se pretende analisar. - É construído pelo pesquisador.
Texto	- Caso da análise textual aplicada a um conjunto de entrevistas: cada entrevista é classificada como um texto. - Caso da análise textual aplicada à resposta de um conjunto de participantes a um questionamento aberto: cada resposta é classificada como um texto. - Caso da análise textual aplicada à documentos (pesquisas documentais, atas de reuniões, cartas): cada exemplar do documento classificado como um texto. - A definição destas unidades é feita pelo pesquisador.
Segmentos de texto	- São as principais unidades de análise textual. - Representam a divisão dos textos que compõem o <i>corpus</i> em trechos que têm aproximadamente três linhas. - Podem ser determinados pelo pesquisador ou automaticamente (pelo <i>software</i>). - No caso de uma análise padrão (<i>standard</i>) do <i>corpus</i>, os segmentos de texto são estabelecidos pelo <i>software</i>. - No caso de uma grande quantidade de respostas curtas a uma pergunta aberta, o pesquisador pode configurar a divisão dos segmentos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base em Camargo e Justo (2021).

Figura 14 - Relação corpus, texto e segmentos de texto (software IRaMuTeQ)



Fonte: Camargo e Justo (2021, p. 9).

O tratamento dos dados, para análise das 16 entrevistas, utilizando o *software* IRaMuTeQ foi feita, parte pelo pesquisador, parte por profissional especialista no referido *software* (Professora Dra. Vanessa Aparecida Moreira de Barros, também consultora em análise de dados qualitativos). Coube ao pesquisador, no que se refere ao tratamento dos dados, preparar o arquivo único de texto (*software Microsoft Word*), para que a profissional especialista preparasse o *corpus* para análise (procedimentos relacionados ao *software* IRaMuTeQ). Como quatro IES foram contempladas na pesquisa, o pesquisador preparou quatro arquivos de texto: cada arquivo com as transcrições das entrevistas dos professores vinculados à IES.

Mazieri, Quoniam, Reymond e Cunha (2022, p. 2.207) destacam a importância de o texto a ser objeto de análise não ter erros de digitação, bem como “No caso de entrevistas, as anotações e intervenções do pesquisador não devem constar do texto transcrito.” Estes procedimentos foram feitos pelo pesquisador.

A Professora Dra. Vanessa Barros operacionaliza seu trabalho de consultoria em análise de dados qualitativos por meio de mentorias (reuniões), nas quais orienta o pesquisador contratante dos serviços no procedimento de preparo do arquivo único de texto (havendo também a possibilidade de a consultora preparar o referido

arquivo), bem como discute com o pesquisador contratante os procedimentos utilizados para a análise, conforme a necessidade externada pelo pesquisador.

As mentorias foram realizadas ao longo dos meses julho a outubro de 2023, com reuniões via *Google Meet* ou *Zoom*, mensagens via *WhatsApp* e *e-mail*, bem como compartilhamento de arquivos via *Google Drive*. Nestas mentorias, os procedimentos para a análise foram realizados e discutidos. Para a análise, considerou-se, além das discussões pesquisador-profissional especialista, o apresentado/proposto por Camargo e Justo (2013; 2021), Antunes (2017), Paula Neto (2020), Bezerra (2022) e, Mazieri, Quoniam, Reymond e Cunha (2022). A análise de *corpus* textual contemplou: nuvem de palavras do *corpus*, análise de similitude do *corpus* e classificação hierárquica descendente (dendrograma, nuvem de palavras de cada classe, análise de similitude de cada classe). Adicionalmente, foi feita a análise temática dos segmentos de texto (STs), (relativos à cada classe), selecionados pelo *software* IRaMuTeQ. A análise temática teve como base o descrito por Gil e Reis Neto (2020).

No que se refere à nuvem de palavras, Camargo e Justo (2013, p. 4) explicam que a nuvem de palavras “Agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. Os autores complementam que, na nuvem de palavras, as palavras “(...) são apresentadas com tamanhos diferentes: as palavras maiores são aquelas com maior frequência (ou outro indicador escolhido) no *corpus*, e as menores apresentam frequências inferiores. As primeiras são colocadas no centro do gráfico.” (Camargo; Justo, 2021, p. 16). Apesar de ser tida por Camargo e Justo (2021) como uma forma de análise simples, a nuvem de palavras é adjetivada como “(...) graficamente interessante, pois fornece uma ideia inicial do conteúdo do material textual.” (Camargo; Justo, 2021, p. 16).

Antunes (2017, p. 99-100) explica que a nuvem de palavras “(...) possibilita identificar graficamente os elementos principais do *corpus*, sendo que o tamanho das palavras é proporcional à sua frequência no *corpus*, ou seja, quanto maior a palavra, maior a sua frequência.” Bezerra (2022, p. 96) assim descreve a nuvem de palavras:

A nuvem de palavras organiza as formas ativas do *corpus* em função de sua frequência, de modo que os termos mais recorrentes se localizam próximo ao centro da nuvem, em uma fonte maior, ao passo que os menos frequentes estão mais próximos às bordas em fonte menor.

Na presente pesquisa, foram apresentadas tanto a nuvem de palavras relativa ao texto de *corpus* único, quanto as nuvens de palavras relativas à cada classe gerada pelo *software* IRaMuTeQ.

Com relação à nuvem de palavras, Mazieri, Quoniam, Reymond e Cunha (2022, p. 2034) defendem que seu uso possui fins mais ilustrativos do que propriamente fins de análise: “No entanto, não há efetivo aproveitamento para fins de análise técnica ou científica devido a ser apenas visual, sem apresentação de parâmetros. O uso é muito mais ilustrativo do que útil, analiticamente.”

A análise de similitude pode minimizar o efeito desta crítica, feita por Mazieri, Quoniam, Reymond e Cunha (2022), à nuvem de palavras. Antunes (2017, p. 114) explica que “Uma análise de similitude [feita] com as palavras que compõe os segmentos de texto do *corpus* (...), apresenta uma representação gráfica que mostra as relações entre as palavras e suas coocorrências.” Já Mazieri, Quoniam, Reymond e Cunha (2022, p. 2033), assim explicam tal análise: “Análise baseada na teoria dos grafos que apresenta as palavras em coocorrência, ou seja, aparecem juntas no *corpus* textual. Essa análise permite conhecer quais palavras estão mais relacionadas.” Bezerra (2022, p. 96) afirma que, “Por meio dessa análise, é possível identificar tópicos ou temas específicos discutidos pelos participantes, bem como as relações estabelecidas entre esses [tópicos ou temas].”

Camargo e Justo (2021, p. 15), com base em Flament (1981), assim explicam a análise de similitude: “Este tipo de análise permite identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual (Flament, 1981).”

No que se refere à Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Bezerra (2022, p. 74) afirma que

(...) a classificação hierárquica descendente (CHD) destaca os agrupamentos naturais das informações, organizando-as em classes de sentido, as quais podem ser formadas por palavras exclusivas ou por palavras que estão relacionadas também a outras classes, podendo se diferenciarem em relação ao contexto em que são empregadas.

Camargo e Justo (2013, p. 5), com base em Camargo (2005), afirmam que a CHD

(...) visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (...), cada classe é composta de vários

segmentos de texto em função de uma classificação segundo a distribuição do vocabulário (formas) destes segmentos de texto.

Conforme Camargo e Justo (2021, p. 34), o procedimento relativo à CHD possibilita a formação das classes, que são “(...) compostas de unidade de segmentos de texto com vocabulário semelhante.”

Camargo e Justo (2021) explicam que, ao realizar a CHD, o pesquisador pode optar por uma dentre três possibilidade de classificação, a saber: dupla sobre RST, simples sobre ST (segmento de texto) e, simples sobre textos. A classificação simples sobre ST “(...) equivale a uma análise sobre os segmentos de texto delimitados pelo *software* (análise *standard*) ou pré-determinada pelo *software*, [sendo] recomendada quando se dispõe de textos longos (...).” (Camargo; Justo, 2021, p. 30).

Mazieri, Quoniam, Reymond e Cunha (2022, p. 2.033), assim explicam as três possibilidades de realizar a CHD:

São três opções principais: *Double sur srt* [dupla sobre RST], que normalmente não usamos devido à baixa retenção de segmentos de texto; *Simple sur segments de texte* [simples sobre ST – segmento de texto], que é a forma padrão de análise e é eficaz em textos mais longos e finalmente *simple sur textes* [simples sobre textos], que é a análise direta sobre o texto, sem considerar os segmentos de texto, uma alternativa para textos curtos como análise de títulos ou de palavras-chave, por exemplo.

A classificação simples sobre ST “É a classificação hierárquica descendente clássica, usando o método Reinert que, ao invés de palavras, usa os segmentos de textos.” (Mazieri; Quoniam; Reymond; Cunha, 2022, p. 2.033). Esta classificação foi a utilizada na presente pesquisa.

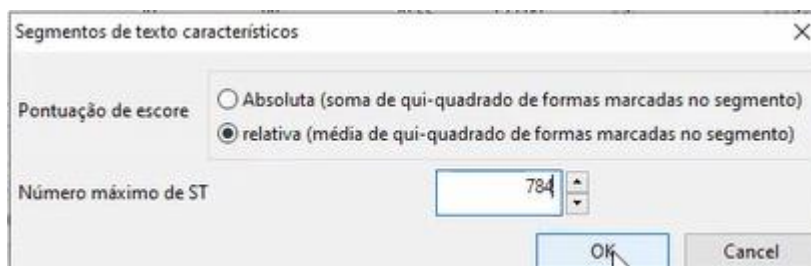
Conforme Camargo e Justo (2021, p. 15), o software IRaMuTeQ “(...) executa cálculos e fornece resultados que nos permite a descrição de cada uma das classes, principalmente, pelo vocabulário presente nos segmentos de texto característicos (...).”

Bezerra (2022, p. 74) afirma que “A CHD (...) adota como referência as palavras ativas presentes nos segmentos de texto, sendo realizadas uma série de testes de associação de qui-quadrado (χ^2) entre essas [palavras] para estabelecer as classes.”

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) possibilita elencar os segmentos de texto (ST), associados à cada classe, de duas maneiras: pontuação de escore absoluta e, pontuação de escore relativa. Na primeira maneira, os segmentos de texto da classe são ordenados de acordo com a soma de qui-quadrado (χ^2) das formas marcadas (das palavras destacadas) no segmento de texto. Já na segunda maneira, os segmentos de texto são ordenados de acordo com a média de qui-

quadrado (χ^2) das formas marcadas (das palavras destacadas) no segmento. (Figura 15).

Figura 15 - Maneiras para elencar os segmentos de texto de cada classe



Fonte: Procedimento feito no software IRaMuTeQ.

Na Figura 15, é ilustrado o procedimento para elencar os segmentos de texto pertencentes à classe 1 (resultado da presente pesquisa), tendo como parâmetro a pontuação de escore relativa, com base no descrito por Bezerra (2022), que adota a maneira relativa. A autora discorre sobre estas duas maneiras, denominando-as processos de organização dos segmentos de texto.

A partir do resultado da CHD, é possível observar os segmentos de texto que formam as classes por meio de dois processos de organização. Estes procedimentos são adotados para facilitar a identificação de segmentos com maior probabilidade de serem relevantes para a compreensão das ideias subjacentes às classes. (Bezerra, 2022, p. 74-75).

Bezerra (2022) assim descreve os dois processos de organização dos segmentos de texto. (Quadro 40).

Quadro 40 - Processos de organização dos segmentos de texto

Pontuação de escore	Descrição
Absoluta (soma χ^2)	- Para cada segmento de texto, é realizada a soma dos valores de χ^2 atribuídos às palavras ativas presentes no segmento, resultando em uma pontuação que permite identificar (e ordenar) os segmentos de texto com palavras ativas mais associadas à cada classe.
Relativa (média χ^2)	Para cada segmento de texto, é calculada a média dos valores de χ^2 ($M\chi^2$) das palavras ativas presentes no segmento, também resultando em uma pontuação que permite identificar (e ordenar) os segmentos de texto.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base em Bezerra (2022, p. 75).

Bezerra (2022, p. 75), com base em Camargo e Justo (2021), defende que o cálculo da pontuação de escore absoluta dos valores de χ^2 “(...) acaba por criar um efeito de inflação no escore, uma vez que um segmento de texto com apenas uma palavra ativa pode possuir um score maior que outro segmento com várias palavras ativas com valores menores”, razão pela qual recomenda a utilização do segundo

processo de organização dos segmentos de texto (cálculo da pontuação de escore relativa; valor médio do χ^2 , em cada segmento).

(...) recomenda-se a utilização do segundo processo de organização dos segmentos de texto disponibilizado pelo *software*, o qual calcula uma média dos valores de χ^2 ($M\chi^2$) das palavras ativas presentes nos segmentos. Ao calcular uma média dos valores de χ^2 para gerar o escore, pondera-se o efeito de inflação de segmentos com verbetes mais associados, o que muda a ordem em que os segmentos são apresentados, sendo priorizados aqueles com mais verbetes ativos (Camargo; Justo, 2021 *apud* Bezerra, 2022, p. 75).

A partir do exposto por Bezerra (2022), optou-se por utilizar o processo de organização dos segmentos de texto que considera a pontuação de escore relativa (média dos valores de χ^2 , em cada segmento. A título de ilustração, são apresentados segmentos de textos relativos à classe 1 (da presente pesquisa), elencados com base nos dois processos: escore absoluto de cada ST e escore relativo de cada ST. (Quadro 41).

Quadro 41 - Pontuação dos segmentos de texto (ilustração)

Pontuação de escore	Segmentos de texto da classe 1
Absoluta (maior soma de χ^2 , dentre os 784 segmentos de texto pertencentes à classe 1)	**** *professor_14 *instituição_a_campus_x score : 1055.55 e veja que eu não sou mais aquele professor que apenas tem uma formação acadêmica e fiz graduação mestrado e doutorado concluí agora pouco o pós doutorado na universidade do porto em portugal e aí o que acontece e veja que eu não sou mais aquele 63,23 que 13,17 tem uma 118,72 122,09 (acadêmico) e fiz 138,36 187,79 e 212,94 6,86 (concluir) 14,00 pouco o 88,86 (pó) 212,94 na 81,06 do porto em portugal e aí o que 8,47 (acontecer)
Absoluta (menor soma de χ^2 , dentre os 784 segmentos de texto pertencentes à classe 1)	**** *professor_14 *instituição_a_campus_x score : 499.59 porque eu era jovem começando a vida porque fui professor de faculdade particular porque fui professor substituto que é carregador de piano como você deve saber o cara entra para substituir alguém que se afastou para o doutorado e empurram quatro cinco disciplinas nas costas porque eu era 27,25 3,25 (começar) a 12,29 porque fui 63,23 de 26,22 9,75 porque fui 63,23 10,47 que é carregador de piano como você 7,14 (dever) 16,41 o 80,47 12,85 (entrar) para substituir alguém que se 6,85 (afastar) para o 212,94 e empurram quatro cinco disciplinas nas 10,47 (costa)
Relativa (maior média de χ^2 , dentre os 784 segmentos de texto pertencentes à classe 1)	**** *professor_8 *instituição_d score : 138.81 então eu acho que teve muito essa influência do mestrado que me fez agir de uma determinada forma depois o doutorado acabou me influenciando de outra forma então eu acho que teve muito essa 15,71 do 187,79 que me fez agir de uma determinada forma depois o 212,94 acabou me influenciando de outra forma
Relativa (menor média de χ^2 , dentre os 784 segmentos de texto pertencentes à classe 1)	**** *professor_10 *instituição_c score : 4.93 não foram congressos renomados mas foram congressos então eu vejo que eu cumpri mais do que o papel e te digo mais não foi nem uma cobrança minha não foram 3,98 (congresso) renomados mas foram 3,98 (congresso) então eu vejo que eu cumpri mais do que o 4,47 e te 6,70 (dizer) mais não foi nem uma 4,57 minha

Fonte: Dados da pesquisa (2024), extraídos do software IRaMuTeQ.

No caso da pontuação absoluta (somatório do χ^2) de cada palavra destacada no segmento de texto do professor P14A (escore de $\chi^2 = 1.055,55$), tem-se:

- Quando da ocorrência de palavras repetidas, ao efetuar a soma, o *software* considera um único valor de χ^2 . A palavra **doutorado**, então, é considerada somente uma vez.
- Quando da atribuição de valor de χ^2 às palavras, o *software* considera o singular (**pó** como singular de **pós**), o masculino (**acadêmico** ao invés de **acadêmica**) e o verbo no infinitivo (**concluir** ao invés de **concluí** e, **acontecer** ao invés de **acontece**).

De forma semelhante, no caso da pontuação absoluta (somatório do χ^2) de cada palavra destacada no segmento de texto do professor P14A (escore de $\chi^2 = 499,59$), tem-se:

- Quando da ocorrência de palavras repetidas, ao efetuar a soma, o *software* considera um único valor de χ^2 . A palavra **professor**, então, é considerada somente uma vez.
- Quando da atribuição de valor de χ^2 às palavras, o *software* considera o singular (**costa** como singular de **costas**) e o verbo no infinitivo (**começar** ao invés de **começando**, **dever** ao invés de **deve**, **entrar** ao invés de **entra** e, **afastar** ao invés de **afastou**).

Já no caso pontuação relativa (média do χ^2 , por segmento de texto) das palavras destacada no segmento de texto da professora P8D (escore médio de $\chi^2 = 138,81$), tem-se:

- A ocorrência de três palavras destacadas: **influência** ($\chi^2 = 15,71$), **mestrado** ($\chi^2 = 187,79$) e **doutorado** ($\chi^2 = 212,94$), resultando em um somatório de 416,44 e em um valor médio de χ^2 de 138,8133 ($M\chi^2 = 138,81$).

E, no caso pontuação relativa (média do χ^2 , por segmento de texto) das palavras destacada no segmento de texto da professora P10C (escore médio de $\chi^2 = 4,93$), tem-se:

- Quando da ocorrência de palavras repetidas, ao efetuar a soma, o *software* considera um único valor de χ^2 . A palavra **congressos**, então, é considerada somente uma vez.
- Quando da atribuição de valor de χ^2 às palavras, o *software* considera o singular (**congresso** ao invés de **congressos**), o masculino (**acadêmico** ao invés de **acadêmica**) e o verbo no infinitivo (**dizer** ao invés de **digo**).

- A ocorrência de quatro palavras (distintas) destacadas: **congresso** ($\chi^2 = 3,98$), **papel** ($\chi^2 = 4,47$), **dizer** ($\chi^2 = 6,70$) e **cobrança** ($\chi^2 = 4,57$), resultando em um somatório de 19,72 e em um valor médio de χ^2 de 4,93 ($M\chi^2 = 4,93$).

Desta forma o software IRaMuTeQ ordena os segmentos de texto, em ordem decrescente, com base no somatório do χ^2 ou, com base no valor médio do χ^2 . Este último considerado para a análise dos segmentos de texto, na presente pesquisa.

Bezerra (2022, p. 75) assim destaca o papel da atribuição de pontos para os segmentos de texto de cada classe, associando esta pontuação à análise de *corpus* com volume de dados que resultam em classes com elevada quantidade de segmentos de texto.

(...) é fundamental destacar que as pontuações atribuídas aos segmentos de texto funcionam como guia para pesquisadores identificarem aspectos relevantes para a compreensão das classes. Esta característica da análise é fundamental em análises de *corpus* com grande volume de informação, que por sua vez pode resultar em classes com um número expressivo de segmentos de texto associados. (p. 75)

Paula Neto (2020, p. 86) explica que

(...) a CHD facilita a compreensão de grupos de discursos/ideias, bem como inferências sobre o conteúdo do *corpus* e nomeação de classes a partir de temas que convergem para um denominador comum. Dessa forma é possível detectar correntes de pensamento convergentes e ou divergentes sobre um determinado fenômeno ou objeto de estudo. (Paula Neto, 2020, p. 86).

O pesquisador abre parênteses sobre os resultados relativos aos dois processos de organização dos segmentos de texto. Na percepção deste pesquisador, o processo que utiliza a soma dos valores do χ^2 , em cada segmento, ordenando-os de forma decrescente, mostrou-se mais homogêneo, quando da utilização dos 50 primeiros ST (de cada classe) para definição do tema associado à cada classe. Não é objetivo desta pesquisa comparar os resultados relativos aos dos processos de organização, mas, para conhecimento dos leitores (e até para estimular a verificação desta percepção, por pesquisadores outros), o pesquisador considerou mais 'fácil' denominar as quatro classes geradas pelo *software* (com base nos 50 primeiros ST de cada classe), quando considerou os segmentos de texto elencados pelo somatório do χ^2 . A título de curiosidade, neste caso, o pesquisador assim denominou cada classe: Formação acadêmica e experiência profissional dos professores (Classe 1), Prática da pesquisa (Classe 2), Estratégias de ensino-aprendizagem (Classe 3) e, Operacionalização da prática da pesquisa (Classe 4). Embora outros temas tenham

sido identificados, estes foram os que mais se sobressaíram, na percepção do pesquisador.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) também possibilita a elaboração de um dendrograma, “(...) que ilustra as relações entre as classes.” (Camargo; Justo, 2013, p. 5). Camargo e Justo (2021, p. 33-34) explicam que os resultados relativos à CHD podem ser expressos por meio de um dendrograma, que “(...) apresenta as partições ou iterações que foram executadas na classificação dos segmentos de texto do *corpus*. Estas partições geram *sub-corpora* que correspondem às classes.”

Camargo e Justo (2021) apresentam dois tipos de dendrograma: horizontal e vertical. Antunes (2017), Paula Neto (2020) e Bezerra (2022) apresentam uma variação do dendrograma vertical. Paula Neto (2020) denomina-o de organograma. Todos estes tipos de dendrogramas foram contemplados na presente pesquisa.

A análise temática foi realizada seguindo o proposto por Gil e Reis Neto (2020), que recomendam a análise temática, para a análise dos resultados, quando da realização de um *survey* de experiência.

A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões, possibilitando organizar e descrever, em detalhes, um conjunto de dados (Braun; Clarke, 2006). Gil e Reis Neto (2020, p. 134) defendem a utilização da análise temática, afirmando que “(...) quando o *survey* de experiência é tratado como pesquisa qualitativa, é necessário adotar procedimentos que enfatizem os pontos de vista dos entrevistados.”

Braun e Clarke (2006), Silva, Barbosa e Lima (2020) e, Gil e Reis Neto (2020) apresentam a análise temática segmentada em seis fases. (Quadro 42).

Quadro 42 - Fases da análise temática

Fase	Braun e Clarke (2006)	Silva, Barbosa e Lima (2020)	Gil e Reis Neto (2020)
Fase 1	Familiarizing yourself with your data	Familiarização com os dados	Familiarização dos dados
Fase 2	Generating initial codes	Geração códigos iniciais	Geração dos códigos iniciais
Fase 3	Searching for themes	Busca de temas	Combinação dos códigos em temas abrangentes
Fase 4	Reviewing themes	Revisão de temas	Revisão dos temas
Fase 5	Defining and naming themes	Definição e nomeação de temas	Definição de temas nominais
Fase 6	Producing the report	Produção do relatório	Análise final e redação do relatório

Fonte: Elaboração própria (2024).

A fase de familiarização (do pesquisador) com os dados representa o início da análise. Consiste na transcrição dos dados, na leitura repetida dos dados transcritos, na realização de anotações (ideias iniciais), na identificação de padrões. Possibilita que o pesquisador se familiarize com os dados coletados. (Braun; Clarke, 2006; Gil; Reis Neto, 2020).

A fase de geração dos códigos iniciais pressupõe que o pesquisador, já familiarizado, proceda à codificação dos dados coletados. Características inicialmente identificadas como relevantes são codificadas de forma sistemática. Códigos são criados para representar estas características relevantes para a pesquisa. (Braun; Clarke, 2006; Gil; Reis Neto, 2020).

A fase de combinação dos códigos iniciais em temas abrangentes consiste em agrupar os códigos gerados em temas potenciais. Mapas temáticos/conceituais podem ser utilizados para melhor visualização do agrupamento de códigos em temas potenciais. (Braun; Clarke, 2006; Silva; Barbosa; Lima, 2020; Gil; Reis Neto, 2020).

Na fase de revisão dos temas potenciais há o refinamento dos temas anteriormente criados. O pesquisador verifica a relação temas-códigos, identifica temas que não têm dados suficientes para serem mantidos no rol de temas, identifica a possibilidade de agrupar temas. A elaboração de um mapa temático é sugerida nesta fase. (Braun; Clarke, 2006; Gil; Reis Neto, 2020).

Na fase de denominação dos temas ocorre a definição dos temas que comporão a análise temática, com o estabelecimento dos nomes que caracterizam cada tema, havendo uma breve descrição de cada um deles. (Braun; Clarke, 2006; Gil; Reis Neto, 2020).

A etapa de análise final e redação do relatório consiste na elaboração do relatório final da análise dos dados. O pesquisador tem a possibilidade de decidir quais temas de fato contribuem para a compreensão dos dados coletados, com base no problema de pesquisa e no levantamento bibliográfico feito. Coletas de dados adicionais, feitas com os participantes da pesquisa, podem ser necessárias. (Braun; Clarke, 2006; Gil; Reis Neto, 2020).

A análise de *corpus* textual, utilizando o *software* IRaMuTeQ, considera todas as falas, dos 16 professores entrevistados, organizadas em arquivo único de texto, excluídas as falas do pesquisador (perguntas, comentários). Nos procedimentos adotados, o *software* IRaMuTeQ selecionou os segmentos de texto (ST), agrupando-os em classes. Teve-se, então, um panorama das falas de todos os entrevistados, de tal forma que coube ao *software* selecionar e agrupar trechos de falas. Por meio da CHD, os segmentos de texto foram agrupados em quatro classes: Classe 1 (784 ST), Classe 2 (714 ST), Classe 3 (605 ST) e, Classe 4 (730 ST), totalizando 2.833 segmentos de texto.

3.4.2.2 Análise de entrevistas da área específica mercado e marketing

Dentre os 16 professores entrevistados, quatro (P9B, P10C, P12A e P16B) relataram experiências relacionadas à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, em componentes curriculares da área específica mercado e marketing. As entrevistas realizadas por estes quatro professores foram objeto de análise, por meio da análise temática, conforme descrito na análise dos segmentos de texto selecionados pelo *software* IRaMuTeQ.

Com base no roteiro (semiestruturado) de entrevista, as perguntas delimitaram temas (*a priori*). Ao longo da análise temática, os temas foram revistos, sendo dois considerados: 1) Estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos para avaliação da aprendizagem discente e, 2) Experiências associadas à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

3.4.3 Análise de exemplos que estimulam a compreensão

A análise de exemplos que estimulam a compreensão (Sellitz; Jahoda; Deutsch; Cook, 1971) ou, análise de casos (Gil, 2019), consiste no relato de casos que ilustram o objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica possibilitou identificar estudos que descrevem casos em que a prática da pesquisa foi adotada como estratégia de ensino-aprendizagem, nas áreas de Administração, Ciências Contábeis e Secretariado Executivo. A pesquisa documental também possibilitou identificar cursos de graduação em Administração (ofertados por IES brasileiras pertencentes à categoria administrativa pública federal, atuantes na região nordeste do Brasil) em que constam aspectos relativos à prática da pesquisa, no Projeto Pedagógico do Curso.

Na análise de exemplos que estimulam a compreensão (análise de casos) é descrito o caso em que a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem foi adotada no componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (ministrada pelo professor Dr. Antonio Carlos Aida Sauaia), pertencente à matriz curricular de graduação em Administração ofertado pela Universidade de São Paulo (USP – São Paulo/SP).

Este caso foi identificado por meio da dissertação elaborada por Conejero (2015). A escolha deu-se em função do caso ser: de curso de graduação em Administração e, de IES não atuante na região nordeste do Brasil (o que possibilitou detalhar a descrição, sem identificar a IES e/ou o professor partícipes da pesquisa – quando da redação da tese, optou-se por não identificar IES/professor).

É o caso em que a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, em curso de graduação em Administração, é descrita com maior profundidade (por tratar-se de dissertação, em comparação com artigo científico). Adicionalmente, há obras de autoria do professor Dr. Antonio Carlos Aida Sauaia, documentos do curso de graduação em Administração da USP São Paulo/SP, bem como documentos dos cursos de graduação em Administração ofertados por IES pertencentes à categoria administrativa pública federal (atuantes na região nordeste do Brasil) que possibilitaram a triangulação dos dados, tornando mais rica a descrição do caso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo está estruturado de forma a contemplar as seções que tratam da caracterização do locus da pesquisa, da caracterização dos respondentes da pesquisa e da descrição (e discussão dos resultados da pesquisa).

4.1 Caracterização do locus da pesquisa

O locus da pesquisa é composto por Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, pertencentes à categoria administrativa pública federal, que ofertam curso de graduação em Administração (grau bacharelado, modalidade presencial, situação em atividade).

Dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC) indicam que há 321 cursos de graduação em Administração ofertados por IES públicas brasileiras (grau bacharelado, modalidade presencial, situação em atividade), sendo 184 pertencentes especificamente à categoria administrativa pública federal. As regiões nordeste e sudeste do Brasil possuem a maior oferta de cursos: 92 cursos de graduação em Administração, cada. (e-MEC, 2022).

Os procedimentos metodológicos utilizados para a identificação dos professores possíveis sujeitos da pesquisa levaram à identificação inicial de seis professores, sendo quatro vinculados à IES pertencentes à categoria administrativa pública federal e duas professoras vinculadas à IES pertencentes à categoria administrativa pública federal. O desenrolar da pesquisa (e a entrevista de professores por amostragem bola de neve) resultou em professores entrevistados que possuem vínculo com IES pertencentes à categoria administrativa pública federal, sendo. A associação professor-categoria administrativa levou a um total de cinco diferentes IES, quatro atuantes em estados da região nordeste do Brasil e uma atuante em estado da região sudeste do Brasil. Desta feita, optou-se por considerar somente as entrevistas em que os professores são vinculados à IES pertencentes à categoria administrativa pública federal e, atuantes na região nordeste do Brasil. Houve o compromisso, deste pesquisador, em não identificar as Instituições de Educação Superior cujos cursos de graduação em Administração foram considerados na pesquisa. Estas IES foram identificadas por letras: A, B, C e D.

4.2 Respondentes da pesquisa

Compõem os sujeitos da pesquisa 16 professores, vinculados a cursos de graduação em Administração ofertados por quatro IES (todas pertencentes à categoria administrativa, pública federal). Os professores são identificados por números, respeitando a ordem cronológica da realização da entrevista: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P11, P12, P13, P14, P15, P16). Destes 16 professores, nove são do gênero feminino (P1, P2, P4, P7, P8, P10, P12, P13, P16) e sete do gênero masculino (P3, P5, P6, P9, P11, P14, P15).

As IES são identificadas por letras, respeitando a ordem de identificação da IES à qual o professor é vinculado (A, B, C, D). Tem-se, então, os seguintes códigos utilizados para a identificação dos sujeitos da pesquisa (e respectiva IES): P1A, P2C, P3A, P4C, P5C, P6B, P7A, P8D, P9B, P10C, P11C, P12A, P13C, P14A, P15A, P16B). A professora vinculada a curso de graduação em Administração ofertado por IES atuante na região sudeste do Brasil foi excluída do rol de sujeitos da pesquisa: opção por considerar somente os sujeitos vinculados à IES atuantes na região nordeste do Brasil. As quatro IES (A, B, C, D) abrangem três estados da região nordeste do Brasil: A e C (em determinado estado), B (em outro estado) e D (no terceiro estado).

No que se refere à formação acadêmica em nível de graduação, dentre os 16 professores entrevistados, 14 possuem graduação em Administração. Os outros dois professores possuem graduação na área de Comunicação Social, em habilitações distintas: Jornalismo (P11C) e, Publicidade e Propaganda (P12A). Dos 14 professores que possuem graduação em Administração, dois possuem outra graduação: também na área de Administração (P9B) e, na área de Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda (P10C). (Quadro 43).

Quadro 43 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Professor	Graduação	Mestrado	Doutorado	Vínculo desde...
P1A	Administração	Administração	Administração	início da década de 2010
P2C	Administração	Engenharia de Produção	-	início da década de 2010
P3A	Administração	Administração	Engenharia de Produção	final da década de 2000
P4C	Administração	Administração	Sociologia	início da década de 2010
P5C	Administração	Administração	-	início da década de 2010
P6B	Administração	Educação Administração	Administração	meados da década de 1990
P7C	Administração	Administração	Administração	meados da década de 2010
P8D	Administração	Administração	Administração	meados da década de 2010
P9B	Área de Administração Administração	Administração	Administração	final da década de 2010
P10C	Comunicação Social Administração	Administração	Administração	início da década de 2010
P11C	Comunicação Social	Ciência da Informação	Educação	meados da década de 2010
P12A	Comunicação Social	Administração	Administração	final da década de 2010
P13C	Administração	Administração	Administração	início da década de 2010
P14A	Administração	Engenharia de Produção	Administração	início da década de 2000
P15A	Administração	Administração	Administração	meados da década de 2010
P16B	Administração	Administração	Administração	final da década de 1980

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base no Currículo Lattes de cada professor entrevistado.

De forma semelhante, no caso da formação acadêmica em nível de pós-graduação *stricto sensu*, dentre os 16 professores entrevistados, 13 possuem mestrado em Administração, dois possuem mestrado na área de Engenharia de Produção (P2C e P14A) e um possui mestrado na área de Ciência da Informação (P11C). Ainda no que se refere ao mestrado, há ocorrência de professores que possuem dois mestrados: um professor possui mestrado na área de Educação e em Administração (P6B) e outro professor possui dois mestrados, ambos em Administração (P9B). Dentre os 16 participantes na pesquisa, 14 possuem o título de doutor, sendo 11 em Administração, um em Educação, um em Engenharia de Produção e um em Sociologia. Os professores P2C e P5C são mestres, sendo que o último estava cursando doutorado em Educação na época em que as entrevistas foram realizadas. (Quadro 43).

Em relação ao tempo de vínculo de cada entrevistado com a IES, como professor efetivo, tem-se uma predominância do vínculo ocorrendo ao longo da década de 2010 (12 professores). Há também a ocorrência de vínculo na década de

2000 (dois professores), na década de 1990 (um) e na década de 1980 (um). (Quadro 43).

Considerando as entrevistas realizadas ao longo do ano de 2022 o ano exato de cada início do vínculo, disponíveis no Currículo Lattes, a maior frequência observada é de vínculos entre 5 anos (exclusive) e 10 anos (inclusive): oito professores. A segunda maior frequência observada é de vínculos entre 10 anos (exclusive) e 15 anos (inclusive): três professores. A terceira maior frequência observada é de vínculos de até 5 anos (inclusive): dois professores. Há um professor com vínculo entre 15 anos (exclusive) e 20 anos (inclusive), um professor com vínculo entre 25 anos (exclusive) e 30 anos (inclusive) e, um professor com vínculo entre 30 anos (exclusive) e 35 anos (inclusive). Em termos médios, o tempo de vínculo do professor com a IES é de 12 anos.

De uma forma geral, os professores entrevistados possuem formação acadêmica em Administração (nove professores possuem graduação, mestrado e doutorado em Administração), com tempo de vínculo de até 15 anos (inclusive) com a IES (13 professores possuem até 15 anos de tempo de vínculo).

A realização de atividades de ensino, na graduação em Administração, pode envolver tempo superior, haja vista a ocorrência de professores que já exerceram a profissão de magistério superior em Administração, seja na mesma IES (como professor substituto) e/ou em outras IES (com professor substituto e/ou efetivo), a exemplo dos professores. Aspectos outros da caracterização dos sujeitos da pesquisa envolvem a realização de atividades de ensino em programas de pós-graduação (em Administração e/ou em outras áreas) e a formação acadêmica/titulação em outros níveis (pós-graduação *lato sensu* e/ou pós-doutorado). Dentre os entrevistados há professores atualmente vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, bem como professor que já esteve vinculado. Há, também, professores vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em outras áreas. Adicionalmente, há professores que possuem pós-doutorado e professores que, ao longo de sua formação acadêmica, cursaram pós-graduação *lato sensu*. A indicação destes entrevistados (códigos) é feita, quando pertinente, na apresentação dos resultados (e na discussão destes), buscando proteger a identidade (buscando dificultar a identificação).

4.3 Resultados

Os resultados obtidos são descritos e discutidos de forma a contemplar: a prática da pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso, a prática da pesquisa a partir dos relatos de professores com experiências na área específica mercado e marketing, um exemplo que estimula a compreensão da adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem e, à prática da pesquisa a partir do relato de todos os professores entrevistados (utilizando o *software* IRaMuTeQ).

4.3.1 A prática da pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso

A leitura dos PPC possibilitou identificar aspectos relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem e à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino aprendizagem.

A descrição do estabelecido nos PPC de graduação em Administração ofertados por IES atuante em determinado estado da região nordeste do Brasil permite a compreensão de como os cursos de graduação em Administração tratam da organização do curso (conforme estabelecido nas DCN – Resolução CNE/CES nº 4/2005 e Resolução CNE/CES nº 5/2021). Em suas leituras, este pesquisador julgou que o disposto nos PPC de graduação em Administração ofertados pela UFAL (Universidade Federal de Alagoas) possibilita a descrição de aspectos associados ao objeto de estudo da presente pesquisa.

Adicionalmente, a leitura dos PPC de graduação em Administração (de cursos ofertados por IES diversas, cada uma atuando em determinado estado da região nordeste do Brasil) possibilita a identificação de um conjunto de componentes curriculares em que a prática da pesquisa se faz presente. Este pesquisador, ao ler tais documentos, percebeu que os componentes curriculares da área de mercado e marketing, a exemplo de Administração de Marketing (ou denominação semelhante) e Pesquisa de Mercado (ou denominação semelhante), possibilitam a descrição da prática da pesquisa. Some-se a isso o fato de dos 16 professores entrevistados, quatro relatarem experiências da adoção da prática da pesquisa em componentes da área de mercado e marketing.

4.3.1.1 O caso dos cursos de graduação em Administração ofertados por IES atuante no estado de Alagoas

4.3.1.1.1 Cursos de graduação em Administração ofertados por IES, categoria administrativa pública federal (estado de Alagoas)

No estado de Alagoas (AL), dois cursos de graduação em Administração são ofertados pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), um no município de Maceió e outro no município de Arapiraca. O primeiro curso teve início de funcionamento no começo da década de 1970, ao passo que o segundo teve início de funcionamento na segunda metade da década de 2000. (Quadro 44). (Figura 16). Os estados de Alagoas e Sergipe são os que ofertam as menores quantidades de cursos (considerando as IES pertencentes à categoria administrativa pública federal): dois cursos cada estado, todos ofertados por Universidades.

Quadro 44 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IES, categoria administrativa pública federal (estado de Alagoas)

Instituição de Educação Superior	Município	Início de funcionamento
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	Maceió	06/05/1971
	Arapiraca	15/09/2006

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em e-MEC (2022).

Figura 16 - Cursos de graduação em Administração ofertados por IE, categoria administrativa pública federal (estado de Alagoas)



Fonte: Elaboração própria (2024), com base em e-MEC (2022) e Wikipedia (2023).

A descrição dos dois cursos de graduação em Administração ofertados pela UFAL foi feita com base nos PPC dos anos de 2006 e 2022 (ambos do *campus* Maceió) e, do ano de 2018 (*campus* Arapiraca).

A opção por descrever dois PPC, no caso do curso de graduação ofertado pela UFAL (*campus* Maceió), foi motivada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) que fundamenta cada documento: especificamente, a Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Administração.

Os PPC dos anos de 2006 (*campus* Maceió) e 2018 (*campus* Arapiraca) seguem o estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 4/2005 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração). Já o PPC do ano de 2022 (*campus* Maceió) segue o estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 5/2021 (novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração). Neste caso, o Parecer CNE/CES nº 438/2020 também é mencionado.

4.3.1.1.1.1 O curso de graduação em Administração ofertado pela UFAL (*campus* Maceió) – PPC de 2006

a) Descrição de aspectos do curso de graduação em Administração

Conforme consta no PPC de 2006, o curso de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió) é ofertado nos turnos diurno (80 vagas) e noturno (40 vagas). Não há, no PPC, informações se as vagas são anuais ou semestrais. Em cada turno, é necessária a integralização da carga horária total de 3.610 horas. Para o turno diurno, o curso necessita ser integralizado entre oito períodos (mínimo) e 12 períodos (máximo). Já para o turno noturno, o curso necessita ser integralizado entre 10 períodos (mínimo) e 15 períodos (máximo). (UFAL, 2006). Há informações conflitantes, no PPC, em relação ao tempo máximo para integralização. (UFAL, 2006).

O aluno necessita integralizar 51 componentes curriculares obrigatórios, incluídos: Treino de Pesquisa em Administração e, oito denominados Seminário Integrador (I ao VIII). Estes 51 são classificados no PPC como 'obrigatório fixo'. Além destes, são também obrigatórios os componentes curriculares Estágio Supervisionado e, Trabalho de Conclusão de Curso. (UFAL, 2006).

Uma particularidade descrita no PPC de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió), do ano de 2006 é a existência de componentes curriculares denominados 'Tronco Comum':

Particularmente, os dois primeiros semestres são compostos por disciplinas comuns aos cursos de Economia e Ciências Contábeis da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEAC/UFAL. Assim, são denominados de tronco comum dessa Unidade Acadêmica. Isso significa que os alunos da mesma Unidade Acadêmica poderão circular entre os três cursos, caso haja a necessidade de se matricular, seja em sistema de dependência ou não, em uma determinada disciplina. (UFAL, 2006, np).

Necessita também o aluno integralizar quatro componentes curriculares optativos, denominados no PPC como 'obrigatório eletivo'. Os quatro componentes classificados como obrigatório eletivo são escolhidos dentre rol de 25 componentes curriculares optativos. (UFAL, 2006).

No caso do turno diurno, os componentes optativos devem ser integralizados nos períodos: 4º (um componente), 5º (um componente) e 8º (dois componentes). Já no turno noturno, os componentes optativos devem ser integralizados nos períodos: 5º (um componente), 6º (um componente) e 9º (dois componentes). (UFAL, 2006).

Há a possibilidade de o aluno integralizar outro(s) componente(s) não contemplado(s) dentre os 25 listados.

Será considerada como eletiva qualquer disciplina cursada em cursos da unidade de Economia, Administração e Ciências Contábeis que não esteja contemplada como disciplina obrigatória na matriz curricular do Curso de Administração. (UFAL, 2006, p. 20).

Não foi identificada, no PPC de 2006, segmentação da carga horária de cada componente curricular em teórica e prática. Há a carga horária total de cada componente curricular. Os componentes curriculares obrigatórios possuem as seguintes cargas horárias: 30 horas (Seminário Integrador – I ao VIII), 40 horas (Treino de Pesquisa em Administração), 60 horas (36 componentes curriculares), 80 horas (Organização, Sistemas e Métodos, Gestão Financeira e Orçamentária I, Gestão Financeira e Orçamentária II, Pesquisa de Mercado, Sistemas de Informação e, Empreendedorismo e Gestão de Pequenos Negócios). Os componentes curriculares obrigatórios Trabalho de Conclusão de Curso e, Estágio Supervisionado possuem carga horária de 80 horas e 240 horas, respectivamente. Os componentes curriculares optativos possuem carga horária de 60 horas, cada. (UFAL, 2006).

Estão descritos no PPC, em tópico que trata das ementas e referências bibliográficas dos componentes curriculares, características de 68 componentes

curriculares, sendo 43 de componentes obrigatórios e 25 de componentes optativos. Os componentes curriculares Treino de Pesquisa em Administração, Estágio Supervisionado e, Trabalho de Conclusão de Curso não estão descritos neste formato. Para os componentes Seminário Integrador (I ou VIII), há descrição de somente um, geral para os oito. No caso dos componentes optativos, há diferenças entre as denominações dos componentes listados e as denominações dos componentes com ementas/referências descritas, embora as quantidades sejam iguais (25 componentes optativos). Por exemplo: Estudos Individualizado (lista) e Estudos Individuais (ementa), Contabilidade Comercial (lista) e Contabilidade Gerencial (ementa) e, Desenvolvimento Organizacional (lista) e Consultoria Organizacional (ementa). (UFAL, 2006).

b) Estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos para avaliação discente

Não foi identificado no PPC de graduação em Administração da UFAL (*campus Maceió*), no ano de 2006, a listagem/descrição de estratégias de ensino-aprendizagem passíveis de serem adotadas pelos professores. Entretanto, em alguns componentes curriculares há indícios da adoção de estratégias de ensino-aprendizagem.

A ementa do componente curricular obrigatório **Seminário Integrador** possui o conteúdo 'estudos de caso'. E, a denominação do componente remete a estratégia de ensino-aprendizagem. São oito componentes curriculares denominados Seminário Integrador (I ao VIII). De forma semelhante, o componente curricular optativo **Jogos de Empresas**: o conteúdo remete à 'prática empresarial em forma de jogo' e a denominação do componente remete a estratégia de ensino-aprendizagem. Os componentes curriculares optativos **Estudos Individuais** (ou Estudo Individualizado) e **Seminários de Administração** têm suas denominações associadas a estratégias de ensino-aprendizagem. (UFAL, 2006).

Ao tratar sobre a avaliação (do PPC, do aluno, dos professores, do processo de ensino-aprendizagem e da Instituição) está descrito no documento que mais de um instrumento para a avaliação discente será utilizado, sendo listados "(...) provas escritas e/ou práticas, além de outras opções como: provas orais, seminários, resumos, 'papers', resenhas etc., a critério do professor (...)." (UFAL, 2006, np).

Alguns destes instrumentos e avaliação discente remetem à pesquisa (de diferentes formas), a depender do planejamento feito pelo professor: realização de seminários (tendo pesquisas científicas como uma das fontes), resumos/resenhas de artigos científicos e, elaboração de *papers*. Este instrumento possui relação mais estreita com prática da pesquisa.

c) Pesquisas científicas indicadas como referência bibliográfica dos componentes curriculares

No caso do curso de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió), PPC do ano de 2006, com base nas referências bibliográficas indicadas em 65 componentes curriculares (68, excluídos três que não há indicação de referências), foi identificado um componente curricular obrigatório em que há pesquisa científica indicada como referência bibliográfica. (UFAL, 2006).

O componente curricular obrigatório indicado é **Sistemas de Informação**, integralizado no 7º período (turno diurno) ou no 6º período (turno noturno): indicação de artigo científico publicado em periódico. (UFAL, 2006).

d) Componentes curriculares que dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa

Com base no disposto nas ementas dos 68 componentes curriculares, sendo 43 de componentes obrigatórios e 25 de componentes optativos. Foram identificados três componentes curriculares obrigatórios que dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa.

Os componentes curriculares obrigatórios são: Português Instrumental (1º período), Estatística I (1º período) e, Estatística II (2º período). Estes componentes pertencem ao 'Tronco Comum': conjunto de componentes curriculares comuns aos cursos de Economia e Ciências Contábeis, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, da Universidade Federal de Alagoas (FEAC/UFAL). (UFAL, 2006).

A ementa do componente obrigatório **Português Instrumental** sinaliza que o aluno estuda conteúdos relacionados à leitura crítica de textos, bem como relacionados à produção de resumos, resenhas e textos dissertativos-argumentativos. Conteúdos estes que dotam o aluno de conhecimentos passíveis de serem utilizados

quando da realização de pesquisa. Por sua vez, a ementa dos componentes **Estatística I** e **Estatística II** indicam que o aluno estudará conteúdos também passíveis de serem utilizados quando da realização de pesquisa, na área de Estatística: classificação, coleta e análise de dados, amostragem, intervalos de confiança e testes de hipóteses, por exemplo. (Quadro 45).

Quadro 45 - Componentes curriculares obrigatórios que dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2006)

Componente	Ementa
Português Instrumental	Leitura Ativa, Analítica e Crítica de Textos, Planejamento e Produção de Resumos, Resenhas Críticas e Textos Dissertativos-Argumentativos.
Estatística I	Classificação e coleta de dados. Análise de dados. Apresentações estatísticas. Descrição de dados. Probabilidade. Distribuições discretas de probabilidade.
Estatística II	Distribuições contínuas de probabilidade. Amostragem. Intervalos de confiança. Testes de hipóteses. Comparações entre médias, desvios e proporções.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2006).

Não foi identificada, no PPC, a segmentação da carga horária total destes três componentes, em teórica e prática. Cada um destes três componentes possui carga horária total de 60 horas. O componente Estatística II demanda como pré-requisito a integralização do componente Estatística I. (UFAL, 2006).

No caso dos componentes da área de Estatística, a segmentação da carga horária total, em teórica e prática, poderia reforçar o entendimento de que o aluno desenvolve atividades práticas em laboratório de informática, por exemplo: em ambos os componentes, há indicação de referência bibliográfica que trata da introdução a estatística utilizando o software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). (UFAL, 2006).

e) Componentes curriculares que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa

A partir do disposto nas ementas dos 68 componentes curriculares, bem como de informações disponíveis, ao longo do PPC, sobre os componentes curriculares obrigatórios Treino de Pesquisa em Administração, Estágio Supervisionado e, Trabalho de Conclusão de Curso, foram identificados cinco componentes curriculares obrigatórios que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa.

Os componentes obrigatórios identificados são: Metodologia Científica (2º período – turno diurno; 3º período – turno noturno), Treino de Pesquisa em Administração (7º período – turno diurno; 9º período – turno noturno), Pesquisa de Mercado (7º período – turno diurno; 9º período – turno noturno), Trabalho de Conclusão de Curso (período de integralização não identificado) e, Estágio Supervisionado (período de integralização não identificado).

No componente curricular **Metodologia Científica** o aluno estudará aspectos introdutórios relacionados à pesquisa: técnicas de pesquisa bibliográfica, problemas e hipóteses da pesquisa e, modelos de pesquisa. (Quadro 46). Não foi identificada necessidade de integralização prévia de componente curricular pré-requisito ao componente Metodologia Científica. Este possui carga horária total de 60 horas (não segmentada em teórica e prática, no PPC). (UFAL, 2006).

Quadro 46 - Componentes curriculares obrigatórios que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2006)

Componente	Ementa
Metodologia Científica	Técnicas de pesquisa bibliográfica. Fundamentos da ciência: divisão, métodos, leis e teorias. Métodos científicos. Problemas e hipóteses. Variáveis independentes e dependentes. Modelos de pesquisa.
Treino de Pesquisa em Administração	Ementa não disponível.
Trabalho de Conclusão de Curso	Ementa não disponível.
Estágio Supervisionado	Ementa não disponível.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2006).

Os componentes curriculares obrigatórios Treino de Pesquisa em Administração, Estágio Supervisionado e, Trabalho de Conclusão de Curso não possuem ementa nem referências bibliográficas descritas. As informações apresentadas estão descritas ao longo do documento.

No caso do componente obrigatório **Treino de Pesquisa em Administração**, há no documento a informação de que o componente

(...) Treino de Pesquisa em Administração retomará a disciplina de Metodologia Científica, preparando o aluno que ainda não executou o seu estágio e nem preparou ainda o seu projeto de TCC a por em prática tal planejamento. Esse cuidado evitará o maior gargalo hoje existente no curso de administração, a retenção do aluno por falta de estágio e por falta da entrega do TCC. (UFAL, 2006, np).

Não foi identificada, no PPC, informação relativa à demanda por pré-requisito que o componente Treino de Pesquisa em Administração possui. Do exposto no

documento, entende-se que se houver relação de pré-requisito, o componente demandará a integralização prévia do componente Metodologia Científica. O componente curricular treino de Pesquisa em Administração possui carga horária total de 40 horas, não segmentada em teórica e prática.

Tanto o componente curricular obrigatório Trabalho de Conclusão de Curso quanto o componente obrigatório Estágio Supervisionado não estão relacionados na matriz curricular disponível no PPC. O primeiro possui carga horária total de 80 horas e o segundo, carga horária total de 240 horas. Não há informação sobre a segmentação desta carga horária, em teórica e prática. A relação de pré-requisitos associados à estes componentes não foi identificada no documento. (UFAL, 2006).

O componente obrigatório **Trabalho de Conclusão de Curso** pode ser elaborado em uma das seguintes modalidades.

- Monografia – seguindo as normas ditadas pela ABNT e regulamentações próprias do Colegiado de Curso;
- Plano de Negócios – atendendo as expectativas de um dos perfis desejado para o aluno egresso do curso. Também deve atender a regulamentações do Colegiado de Curso;
- Relatório de Iniciação Científica – para alunos envolvidos com projeto de iniciação científica por no mínimo 6 meses, desde que não utilizados cumulativamente com a parte complementar do curso;
- Relatórios de Extensão – para alunos que estiveram envolvidos em projetos de extensão diretamente ligados as áreas de administração, desde que não utilizado cumulativamente com a parte complementar do curso. (UFAL, 2006, np).

Já o componente obrigatório **Estágio Supervisionado** (também denominado Estágio Curricular Obrigatório), pode ser realizado nas seguintes modalidades.

- Execução do estágio nas áreas profissionalizantes do curso, para alunos que não estão empregados;
- Execução de diagnóstico, intervenção e solução de problemas ligados à área profissionalizante da administração, para alunos que trabalham (devidamente comprovados), dentro do seu próprio trabalho;
- Execução de diagnóstico, intervenção e solução de problemas ligados à área profissionalizante da administração, para alunos que não trabalham, atuando em organizações públicas e privadas e com a respectiva autorização da Coordenação de Estágio e da organização onde ocorrerá a atividade;
- Atividade de direção e presidência em empresa júnior de curso de administração. (UFAL, 2006, np).

A existência de diferentes modalidades para o Trabalho de Conclusão de Curso e para o Estágio Supervisionado reforça a constatação de que a vivência da prática da pesquisa pode se dar de diferentes formas, além da elaboração de monografia.

O componente curricular obrigatório **Pesquisa de Mercado** é o quinto componente identificado. O disposto na ementa tanto indica que o aluno estudará

aspectos introdutórios à pesquisa aplicada à área de Marketing (objetivo da pesquisa, processos de pesquisa), quanto sinaliza que o aluno vivenciará a prática da pesquisa de mercado. (Quadro 47).

Quadro 47 - Componente curricular obrigatório que propicia ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2006)

Componente	Ementa
Pesquisa de Mercado	Natureza e objetivo da pesquisa de mercado. Processos de pesquisa de mercado. Prática de pesquisa de mercado.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2006).

Como pré-requisitos, o componente obrigatório Pesquisa de Mercado demanda a integralização prévia dos componentes Estatística II e Gestão Mercadológica II. Não foi identificada, no documento, a segmentação da carga horária total do componente, de 80 horas, em teórica e prática. O disposto na ementa não permite afirmar de que forma a prática da pesquisa de mercado será vivenciada. (UFAL, 2006). Uma possível segmentação da carga horária total, em teórica e prática, poderia sinalizar a vivência por meio de uma pesquisa bibliográfica e/ou por meio de uma pesquisa de campo, por exemplo.

f) Componentes curriculares que podem estimular a vivência da prática da pesquisa, a depender do planejamento feito pelo professor de cada componente.

Há, no curso de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió – PPC do ano de 2006), um conjunto de componentes curriculares que podem estimular a vivência da prática da pesquisa, a depender do planejamento feito pelo professor.

Com base no disposto nas ementas, foram identificados 12 componentes curriculares, sendo oito obrigatórios e quatro optativos, que merecem atenção especial.

Os componentes curriculares obrigatórios identificados são: Seminário Integrador (I ao VIII). Já os componentes curriculares optativos identificados são: Consultoria Organizacional, Jogos de Empresa, Estudos Individuais e Seminários de Administração.

O aluno do curso de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió), com base no PPC do ano de 2006, necessitará integralizar oito componentes curriculares obrigatórios, denominados **Seminário Integrador (I ao VIII)**. Cada

componente curricular é integralizado em seu 'respectivo período': Seminário Integrador I (1º período) até Seminário Integrador VIII (8º período). (UFAL, 2006).

A ementa dos referidos componentes curriculares é a mesma, tratando-se de estudos de caso a serem aplicados no conjunto de componentes curriculares que compõem o período ao qual o Seminário Integrador está vinculado. (Quadro 48).

Quadro 48 - Componentes curriculares obrigatórios que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2006)

Componente	Ementa
Seminário Integrador (I ao VIII)	Estudos de caso para aplicação de conceitos da série.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2006).

O disposto no PPC indica que o componente curricular Seminário Integrador é trabalhado em conjunto aos demais componentes curriculares do período equivalente, dando ênfase à área de Empreendedorismo.

Como reforço da interdisciplinaridade no curso são introduzidas transversalmente aos blocos as disciplinas Seminário Integrador I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII. As disciplinas de Seminário Integrador aproximarão as disciplinas do semestre. Além disso terão o relevante papel de trabalhar o foco do curso [Empreendedorismo] desde o seu início. Dessa forma, a cultura empreendedora será trabalhada no aluno não apenas com uma disciplina no final do curso, mas sim ao longo da sua formação. (UFAL, 2006, np).

Não foi identificada, no documento, a indicação de pré-requisitos específicos para os componentes relativos ao Seminário Integrador nem há informação sobre a segmentação da carga horária total, em teórica e prática. Cada componente obrigatório Seminário Integrador possui carga horária total de 30 horas. (UFAL, 2006). O planejamento da Coordenação do curso e/ou do(s) professor(es) de cada componente indicará a relação com a prática da pesquisa. O fato de a ementa possuir o conteúdo relativo a estudos de casos a serem aplicados aos conteúdos dos componentes curriculares do semestre equivalente sinaliza a vivência da prática da pesquisa por meio de estudos de caso.

Os quatro componentes curriculares optativos identificados possuem carga horária total de 60 horas, cada, não segmentada em teórica e prática. A integralização dos componentes optativos deve ser feita nos períodos 5º, 7º e 9º. (UFAL, 2006).

A ementa do componente optativo **Consultoria Organizacional** possui conteúdos relativos à mudança organizacional (planejada) e à inovação organizacional. Neste caso, mencionando o conteúdo projeto de inovação organizacional. O conteúdo consultoria em Administração também pertence à ementa.

A ementa do componente optativo **Jogos de Empresa** possui conteúdos relacionados à prática empresarial, por meio de jogos de empresas. Já a ementa do componente optativo **Estudos Individuais** remete ao estudo de determinado tema, demandado pelo aluno, sob orientação de um professor do curso. Por sua vez, na ementa do **Seminários de Administração** há informação de tratar-se de um componente curricular ‘mutante’, que engloba temáticas diferentes a partir da demanda dos alunos ou do planejamento do curso de graduação em Administração. (Quadro 49).

Quadro 49 - Componentes curriculares optativos que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2006)

Componente	Ementa
Consultoria Organizacional	Ciclo de vida dos produtos e organizações. Deterioração e disfunções organizacionais. Empresa familiar, sucessão e profissionalismo. Inovação organizacional. Resistência à mudança. Fatores condicionantes da mudança organizacional planejada. O projeto de inovação organizacional. A consultoria em administração. O relacionamento consultor-cliente.
Jogos de Empresa	Prática empresarial em forma de jogo. Idealização de um negócio e abertura do mesmo.
Estudos Individuais	Disciplina direcionada para demanda individuais de alunos. Um aluno pode escolher estudar um tema determinado que não conste na matriz curricular, sendo orientado por determinado professor escolhido pelo colegiado do curso.
Seminários de Administração	Disciplina mutante que assume temáticas diferenciadas em função de demandas específicas de grupos de alunos ou de necessidades específicas da oferta acadêmica do curso.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2006).

Nos quatro componentes optativos identificados, a prática da pesquisa pode ser estimulada, de diferentes formas. Em Consultoria Organizacional, a mudança organizacional planejada pressupõe a realização de um diagnóstico (que demanda investigação, fundamentação, argumentação). Em Jogos de Empresas, a pesquisa pode ser associada à simulação e ao jogo de empresas, a exemplo do descrito por Sauaia (2008; 2010; 2013). De forma semelhante, em Estudos Individuais, e em Seminários de Administração, que configuram duas estratégias de ensino-aprendizagem descritas por Anastasiou e Alves (2015) – Estudo Dirigido e Seminários –, a associação com a pesquisa pode ser feita: desde atividades que tenham como fontes pesquisas científicas (resenhas de artigos científicos, seminários sobre temas emergentes a partir de pesquisas científicas) até a elaboração de pesquisas, como o proposto por Sauaia (2008; 2010; 2013).

No que se refere à demanda por pré-requisitos, não foram identificadas necessidade de integralização prévia de componente curricular para integralizar os

componentes optativos Consultoria Organizacional, Jogos de Empresas, Estudos Individuais ou, Seminários de Administração. (UFAL, 2006).

No entanto, consta no PPC do ano de 2006 que o componente obrigatório da área Empreendedorismo possui como pré-requisitos os componentes obrigatórios Pesquisa de Mercado e Gestão Financeira e Orçamentária II, bem como o componente optativo Jogos de Empresa. (UFAL, 2006). Neste caso, causa estranheza, tendo em vista um componente obrigatório demandar como pré-requisito um componente optativo.

4.3.1.1.1.2 O curso de graduação em Administração ofertado pela UFAL (*campus* Maceió) – PPC de 2022

a) Descrição de aspectos do curso de graduação em Administração

O curso de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió), com base no PPC do ano de 2022, é ofertado nos turnos diurno (50 vagas anuais) e noturno (100 vagas anuais). É necessária a integralização da carga horária total de 3.000 horas, a ser integralizada entre nove períodos (mínimo) e 14 períodos (máximo). Este PPC é a reformulação do PPC anterior, do ano de 2006. (UFAL, 2022).

O aluno necessita integralizar 43 componentes curriculares obrigatórios, incluídos: Atividade Curricular de Extensão (cinco componentes curriculares), Estágio Supervisionado Obrigatório e, Trabalho de Conclusão de Curso. Destes 43 componentes obrigatórios, 36 são classificados como 'obrigatório fixo'. Os cinco componentes obrigatórios de Atividade Complementar de Extensão, assim denominados, devem ser integralizados nos períodos 3º ao 7º. (UFAL, 2022).

Necessita também o aluno integralizar quatro componentes curriculares optativos, denominados 'obrigatório eletivo', dentre rol de 27 componentes optativos passíveis de serem integralizados. Estes quatro componentes optativos devem ser integralizados nos períodos: 7º (um componente) e nono (três componentes). (UFAL, 2022).

Além dos 27 componentes curriculares optativos listados, outros poderão ser inseridos no rol, conforme entendimento do Colegiado do Curso. (UFAL, 2022). Adicionalmente,

O Colegiado do Curso poderá adotar o conceito de disciplina livre, na qual o aluno que cursou disciplina em outras áreas do conhecimento poderá solicitar o aproveitamento de apenas uma delas, justificando a importância desta à formação, caberá ao Colegiado avaliar sua pertinência ou não. (UFAL, 2022, p. 22).

Dos 36 componentes curriculares obrigatórios, classificados como 'obrigatório fixo', 34 estão segmentados em nove áreas de conhecimento: a) Métodos Quantitativos Aplicados, b) Pesquisa, c) Humana e Social, d) Organização, e) Economia, Contabilidade e Finanças, f) Pessoas, g) Logística e Produção, h) Estratégia e Empreendedorismo e, i) Marketing. (UFAL, 2022).

Especificamente, a área de conhecimento Pesquisa é composta pelos componentes curriculares obrigatórios Metodologia Científica e, Projeto de TCC. Os componentes obrigatórios Tópicos Especiais em Tecnologia e, Sistemas de Informação Gerencial não foram segmentados em área de conhecimento. (UFAL, 2022).

Não foi identificada, no PPC de 2022 (assim como no PPC de 2006), segmentação da carga horária de cada componente curricular em teórica e prática. Os componentes obrigatórios, classificados como 'obrigatório fixo' e os componentes optativos, classificados como 'obrigatório eletivo' possuem carga horária total de 54 horas. Cada um dos cinco componentes obrigatórios, denominados Atividade Curricular de Extensão, possui carga horária total de 60 horas. O componente obrigatório Trabalho de Conclusão de Curso possui carga horária total de 90 horas e o componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório possui carga horária total de 300 horas. (UFAL, 2022).

Apesar de não haver segmentação explícita da carga horária total, entre carga horária teórica e carga horária prática (por exemplo), o caráter mais prático de alguns componentes curriculares é mencionado no documento.

A interação entre teoria e prática acontece no curso durante todo seu desenvolvimento. Seja através de pesquisas, de visitas técnicas orientadas, da participação em projetos de extensão, da participação na empresa júnior, dentre outras atividades trabalhadas em sala de aula. Algumas disciplinas têm conteúdo mais prático, a exemplo das disciplinas voltadas à Ciência e pesquisa, como Metodologia Científica, Projeto de TCC, nas quais o aluno se depara com a necessidade de produzir textos e seu próprio projeto de pesquisa. Outras disciplinas têm aulas em laboratório para que o aluno possa produzir, descrever, analisar dados e informações praticando o conteúdo teórico obtido na sala de aula, e outras ainda, desenvolvem atividades práticas em sala de aula onde o aluno é estimulado a descrever, analisar, discutir e propor soluções para os casos apresentados. (UFAL, 2022, p. 55-56).

No PPC de 2022 há tópico em que estão descritas ementas e referências bibliográficas de 62 componentes curriculares, sendo 36 componentes obrigatórios ('obrigatório fixo') e 26 componentes optativos ('obrigatório eletivo'). Os componentes obrigatórios Atividade Curricular de Extensão, Estágio Supervisionado Obrigatório e, Trabalho de Conclusão de Curso não estão descritos neste formato. Nem o componente optativo Língua Brasileira de Sinais. (UFAL, 2022).

b) Estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos para avaliação discente

No caso do PPC de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió), PPC do ano de 2022, há tópico que trata das estratégias de ensino-aprendizagem, denominado 'metodologias de ensino e aprendizagem'.

São brevemente descritas, no referido tópico, as seguintes 12 estratégias de ensino-aprendizagem: aulas teóricas expositivas dialogadas, aulas teóricas expositivas, participação em sala de aula, trabalho em grupo, seminários, trabalhos teóricos, trabalhos práticos, projetos de extensão, estudos de caso, visita técnica, estágios e, monitoria. A descrição destas estratégias é apresentada a seguir:

Aulas teóricas expositivas dialogadas – Nas quais o aluno é ativo em seu processo de aprendizagem e o professor atua como facilitador. Ocorrem através da contextualização do conteúdo pelo professor quando estes já possuem o conhecimento da teoria. Desta maneira, poderão refletir, questionar, criticar, interpretar e discutir os conteúdos teóricos, solidificando sua aprendizagem.

Aulas teóricas expositivas – Nas quais o professor é o agente do conhecimento, elas acontecem com a exposição oral ou escrita de conteúdos teóricos normalmente, com a utilização de quadro branco ou negro e/ou *datashow*.

Participação em sala de aula – Através da elaboração e apresentação de respostas aos questionamentos e problemas levantados pelo docente, em debates, nos trabalhos em grupo, leitura e discussão de textos, dentre outras.

Trabalho em grupo – Os trabalhos em grupos acontecem dentro e fora de sala de aula, visando tanto à aprendizagem formal dos conteúdos, como o desenvolvimento de habilidades sociais, a exemplo de empatia, trabalho em equipe, comunicação, gestão de conflito e oratória. Os resultados do trabalho em grupo tendem a ser apresentados para os demais alunos.

Seminários – Através dos seminários os discentes são estimulados à prática da pesquisa bibliográfica e/ou de campo. Nestes seminários o aluno poderá desenvolver habilidades de caráter investigativo estimulando o espírito científico, de habilidades de organização, sociais e de comunicação. Após a pesquisa e organização dos conteúdos, estes são apresentados aos demais alunos.

Trabalhos teóricos – Através da elaboração de resumo e/ou resenha crítica a partir das leituras direcionadas pelo docente, o que também estimula as habilidades de escrita e desenvolvimento do senso crítico.

Trabalhos práticos – A depender da disciplina, diferentes trabalhos práticos poderão ser realizados, desde a elaboração, desenvolvimento e finalização de algum projeto, até a pesquisa de campo realizada em organizações.

Projetos de extensão – Os projetos de extensão são vinculados a diferentes disciplinas, favorecendo a interdisciplinaridade. Neles as ações são voltadas à comunidade, o aluno é estimulado à intervenção e à participação, através dos quais, poderá desenvolver sua criticidade, autonomia e cidadania.

Estudos de caso – O estudo de caso é uma ferramenta pedagógica que, por apresentar um problema real ou não, no contexto organizacional, reflete características do cotidiano das organizações. Assim, através dos casos, é possível abordar as incertezas, os questionamentos, os problemas e as alternativas para a tomada de decisão. No estudo de caso, é possível trabalhar a interdisciplinaridade, uma vez que os problemas envolvem variáveis distintas não exclusivas de uma área do conhecimento. Através do estudo de caso, o discente pode desenvolver o raciocínio crítico e argumentativo necessários à sua formação.

Visita técnica – Visando complementar o ensino-aprendizagem teórico-prático, a visita técnica acontece como fruto da interação Universidade-Empresa que acontecem acompanhadas por um ou mais docente, envolvendo normalmente, mais de uma disciplina, com o intuito de colocar o discente em contato com a visão técnica da atuação profissional. Ele passa a conhecer um processo, uma estrutura física e social, bem como a dinâmica do trabalho no ambiente em que a mesma se desenvolve.

Estágios – A inserção em uma organização deve possibilitar ao discente o contato com a prática de diferentes conteúdos abordados em sala de aula, levando-o a fazer levantamento, diagnóstico e pesquisa, fortalecendo seu aprendizado.

Monitoria – Algumas disciplinas do curso de Administração dispõem de monitores com possibilidade de recebimento de bolsa através da Pró-Reitoria Estudantil (PROEST). Os monitores auxiliam os alunos no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos abordados pelo docente em sala de aula. Trata-se de alunos que tiveram um bom desempenho acadêmico na disciplina, e que, por isso, auxiliam seus pares. (UFAL, 2022, p. 60-62).

Embora estas 12 estratégias sejam descritas no PPC, está explicitado no documento que

Cada professor, a depender dos conteúdos abordados e de suas habilidades e competências, conduz a disciplina optando pelas metodologias de ensino e aprendizagem que julgar pertinente considerando-se a complexidade, o nível de aprofundamento do conteúdo e as questões didáticas e pedagógicas. (UFAL, 2022, p. 62).

Entende-se, então, que o professor pode adotar estas 12 estratégias apresentadas e/ou outras, conforme características do componente curricular, bem como conforme características pessoais (conhecimento, domínio) relativas às estratégias.

Adicionalmente, a lista de estratégias sugeridas pode ser revista, a partir do entendimento dos professores membros do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado do Curso.

As metodologias aqui expostas poderão, a qualquer momento, ser discutidas e revisadas pelo Núcleo Docente Estruturante e pelo Colegiado do Curso, no intuito do aperfeiçoamento e melhor adequação das práticas dentro e fora da sala de aula. (UFAL, 2022, p. 62).

Além da descrição de estratégias de ensino-aprendizagem, a ementa do componente curricular optativo **Jogos de Empresas** remete às estratégias simulação e jogos empresariais. A referida ementa possui o conteúdo 'práticas de simulação por meio de jogos empresariais'. (UFAL, 2022).

No PPC de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió), do ano de 2022, consta tópico dedicado à avaliação da aprendizagem. No tópico, são listados como instrumentos utilizados para a avaliação discente

(...) avaliações, exercícios escritos, exposições orais, seminários, trabalhos baseados em pesquisas individuais e em grupos; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio, de elaboração de projetos envolvendo situações de aprendizagem ou problemas identificados num contexto observado, de participação em atividades de simulação, dentre outras. (UFAL, 2022, p. 63).

Percebe-se, então, uma variedade de instrumentos que podem ser utilizados para a avaliação discente. A depender do planejamento realizado pelo professor do componente curricular, a prática da pesquisa pode ser incentivada (de diferentes formas). O fato de, em cada componente curricular, o aluno realizar duas avaliações com a utilização de mais de um instrumento (UFAL, 2022), amplia o leque de possibilidades: desde o resumo de um artigo científico (exercício escrito) até a elaboração de relatório sobre determinado problema organizacional identificado (reflexão escrita relacionada à problemas identificados a partir de um contexto organizacional).

c) Pesquisas científicas indicadas como referência bibliográfica dos componentes curriculares

Considerando o disposto no PPC do curso de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió), do ano de 2022, foram identificados seis componentes curriculares em que há pesquisas científicas indicadas como referência bibliográfica, dentre 61 componentes curriculares (35 obrigatórios e 26 optativos). O componente curricular obrigatório Tópicos Especiais em Tecnologia não possui referências bibliográficas indicadas. (UFAL, 2022).

Destes seis componentes curriculares identificados, um é obrigatório e cinco são optativos.

O componente obrigatório identificado é **Empreendedorismo e Gestão de Pequenos Negócios**, integralizado no 9º período: indicação de duas teses de doutorado, como bibliografia complementar. (UFAL, 2022).

Os componentes curriculares optativos identificados, que necessitam ser integralizados nos períodos 7º e 9º, são: Negócios Sociais, Governança na Administração Pública, Políticas Públicas, Governança e Redes Interorganizacionais e, Ecossistema de Serviço e Valor Organizacional. (UFAL, 2022).

No componente optativo **Negócios Sociais**, é indicado um artigo científico publicado em periódico, como bibliografia complementar. Há indicação de outro texto, em que não foi confirmada a publicação em periódico. Já no componente optativo **Governança na Administração Pública** são indicados três artigos publicados em periódico, sendo dois como bibliografia básica e um como bibliografia complementar. Este, em inglês. De forma semelhante, no componente optativo **Políticas Públicas** são indicados quatro artigos científicos, dois como bibliografia básica (ambos publicados em periódico) e dois como bibliografia complementar (um publicado em periódico e um aprovado em evento científico). (UFAL, 2022).

No caso do componente optativo **Governança e Redes Interorganizacionais**, todas as três referências bibliográficas (básica) são pesquisa científicas: uma tese de doutorado e dois artigos científicos publicados em periódico, sendo um em inglês. E, três, das sete referências bibliográficas (complementar) são pesquisas científicas: uma dissertação de mestrado e dois artigos científicos publicados em periódico. Estes artigos, em inglês. Adicionalmente, há indicação (como bibliografia complementar) de um artigo em inglês (possivelmente, *paper* para discussão) e, de uma tese de doutorado publicada em formato de livro didático. Das sete referências bibliográficas (complementar), cinco podem ser consideradas pesquisa científica. Teses e/ou dissertações publicadas em formato de livro não serão consideradas na descrição dos resultados da presente pesquisa. (UFAL, 2022).

Por fim, o caso do componente optativo **Ecossistema de Serviço e Valor Organizacional** indica a ocorrência de um componente curricular em que praticamente todas as referências bibliográficas são pesquisas científicas. Especificamente neste componente, todas as referências (básica e complementar) são em inglês. As quatro referências bibliográficas (básica) são artigos científicos

publicados em periódico, todos em inglês. E, das seis referências bibliográficas (complementar), cinco são artigos científicos publicados em periódico, todos em inglês. (UFAL, 2022).

d) Componentes curriculares que dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa

A partir do disposto nas ementas dos 62 componentes curriculares, apresentadas em tópico específico, no PPC do ano de 2022 do curso de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió), foi identificado um componente curricular obrigatório que dota o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa. Destes 62 componentes curriculares, há ementa descrita de 36 componentes obrigatórios e de 26 componentes optativos.

O componente curricular obrigatório identificado é Estatística (2º período). (UFAL, 2022).

A ementa do componente obrigatório **Estatística** possui conteúdos passíveis de serem utilizados quando da realização de pesquisa: tabulação e análise de dados, medidas de tendência central, medidas de dispersão, diferenças estatísticas (estimadores) e associações estatísticas (variáveis). (Quadro 50).

Quadro 50 - Componente curricular obrigatório que dota o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2022)

Componente	Ementa
Estatística	Tabulação e análise de conjunto de dados. Medidas de tendência central, dispersão e demais posicionamentos. Probabilidade e suas distribuições. Diferenças estatísticas significativas de estimadores. Associações estatisticamente significativas em variáveis, considerando modelos matemáticos lineares.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2022).

No PPC do ano de 2022, também não foi identificada a segmentação da carga horária total em teórica e prática, por exemplo. O componente possui carga horária de 54 horas. Não foi identificada relação de pré-requisito do componente obrigatório Estatística com os demais componentes curriculares. (UFAL, 2022).

e) Componentes curriculares que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa

Um total de 62 ementas (36 de componentes curriculares obrigatórios e 26 de componentes curriculares optativos), estão dispostas no PPC do ano de 2022, bem como há informações disponíveis, ao longo do documento, para os componentes curriculares obrigatórios Atividade Curricular de Extensão (cinco componentes curriculares), Estágio Supervisionado Obrigatório e, Trabalho de Conclusão de Curso. (UFAL, 2022).

Para os componentes curriculares obrigatórios Atividade Curricular de Extensão (cinco componentes curriculares), Estágio Supervisionado Obrigatório e, Trabalho de Conclusão de Curso, não há informações relativas à ementa e às referências bibliográficas, tal qual no caso dos demais componentes curriculares. O mesmo ocorre no caso do componente curricular optativo Língua Brasileira de Sinais. (UFAL, 2022).

A partir das informações disponíveis, foram identificados cinco componentes curriculares obrigatórios que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa. Adicionalmente, os cinco componentes curriculares obrigatórios que compõem as Atividades Curriculares de Extensão (ACEs) também propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa.

Os componentes obrigatórios identificados são: Metodologia Científica (1º período), Projeto de TCC (8º período), Pesquisa de Mercado (7º período), Trabalho de Conclusão de Curso (integralização a partir do 8º período) e, Estágio Supervisionado (integralização a partir do 5º período). Os componentes obrigatórios que compõem as Atividades Curriculares de Extensão devem ser integralizados nos períodos 3º ao 7º. (UFAL, 2022).

A ementa do componente obrigatório **Metodologia Científica** indica que o aluno estudará aspectos introdutórios à pesquisa e estudará normas para elaboração e apresentação do trabalho acadêmico, além dos conteúdos projeto de pesquisa e relatórios de pesquisa. Não é possível, com base na ementa, afirmar que o aluno elaborará projeto de pesquisa e/ou que redigirá relatório de pesquisa. (Quadro 51). Por ser um componente do 1º período, entende-se que não há necessidade de integralização prévia de componente curricular pré-requisito ao componente Metodologia Científica. O referido componente possui carga horária total de 54 horas, não segmentada em teórica e prática. (UFAL, 2022).

Quadro 51 - Componentes curriculares obrigatórios que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2022)

Componente	Ementa
Metodologia Científica	Ciência e conhecimento científico. A investigação científica: lógica, linguagem e método. Projeto de pesquisa. Relatórios de pesquisa. Normas de elaboração e apresentação do trabalho acadêmico.
Projeto de TCC	Elaboração de projeto de pesquisa. Instrumentos de coleta e análise de dados. Relatórios de pesquisa.
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Ementa não disponível.
Estágio Obrigatório	Ementa não disponível.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2022).

A ementa do componente obrigatório **Projeto de TCC**, por sua vez, indica que o aluno elaborará projeto de pesquisa, estudará elementos de coleta e de análise de dados, bem como estudará os relatórios de pesquisa. (Quadro 51). Não foi identificada a necessidade de integralizar componente curricular pré-requisito ao componente obrigatório Projeto de TCC. A carga horária total do componente é de 54 horas e não está segmentada em teórica e prática.

Tanto no caso do componente obrigatório Metodologia Científica, quanto no componente obrigatório Projeto de TCC, há indicação de que ocorre a articulação entre teoria e prática, sendo que estes dois componentes estão associados à prática: “Algumas disciplinas têm conteúdo mais prático (...), como Metodologia Científica, Projeto de TCC, nas quais o aluno se depara com a necessidade de produzir textos e seu próprio projeto de pesquisa.” (UFAL, 2022, p. 55-56).

Ainda sobre os componentes obrigatórios Metodologia Científica e Projeto de TCC, é mencionada no PPC a relação destes com a prática da pesquisa. Especificamente, no componente obrigatório Projeto de TCC, fica claro que o aluno coletará dados, analisará estes dados e redigirá o relatório de pesquisa.

Durante o curso, o discente é estimulado a desenvolver o caráter investigativo especialmente através das disciplinas: Metodologia Científica e Projeto de TCC. Em Projeto de TCC, o aluno será estimulado a elaborar de seu projeto de TCC, bem como será trabalhada a coleta, a análise de informações e o relatório de pesquisa visando acompanhar o discente no desenvolvimento e conclusão de seu TCC. (UFAL, 2022, p. 54).

O **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)** é componente curricular obrigatório a ser integralizado “(...) a partir do 8º. (oitavo) período do curso, concomitantemente com a disciplina Projeto de TCC.” (UFA, 2022, p. 54). Até o 9º (e último) período do curso, quando se espera que tenha integralizado todos os componentes curriculares obrigatórios, o aluno deve obter a aprovação do Trabalho

de Conclusão de Curso. A carga horária total do componente obrigatório Trabalho de Conclusão de Curso é de 90 horas. Embora não haja indicação de pré-requisitos, entende-se que o Trabalho de Conclusão de Curso é integralizado de forma concomitante ao componente obrigatório Projeto de TCC. (UFAL, 2022).

O Trabalho de Conclusão de Curso, descrito no PPC do ano de 2022, reforça a relação do componente curricular com a prática da pesquisa, bem como reforça a variedade de modalidades de prática da pesquisa. O descrito remete à prática da consultoria organizacional e/ou à realização de atividades de estágio supervisionado, desenvolvidas pelo aluno.

O objetivo do TCC é concretizar a aprendizagem do estudante, materializando o conhecimento adquirido durante o curso de administração, através da descrição, elaboração, análise e alternativas de solução de problemáticas identificadas nas organizações, além da relação destas com o mercado. O TCC deve evidenciar a capacidade do aluno em desenvolver, analisar e refletir criticamente sobre temas relevantes à sua formação. (UFAL, 2022, p. 54).

Já o componente **Estágio Supervisionado Obrigatório** (também denominado Estágio Obrigatório), é componente curricular que pode ter duração entre seis meses (mínimo) e dois anos (máximo). (UFAL, 2022). A integralização deve ser feita a partir do 5º período, quando “(...) o aluno já terá integralizado mais da metade dos componentes curriculares obrigatórios do Curso (...)” (UFAL, 2022, p. 52).

A carga horária total do componente Estágio Supervisionado Obrigatório é de 300 horas. Não há indicação da necessidade de integralização prévia de componentes curriculares obrigatórios específicos, mas há menção à integralização a partir do 5º período. (UFAL, 2022).

O Estágio Supervisionado Obrigatório deve ser realizado em uma das seguintes áreas: “(...) gestão estratégica, gestão pública, gestão da produção e logística, gestão mercadológica, gestão de pessoas, gestão financeira, gestão imobiliária e áreas interdisciplinares.” (UFAL, 2022, p. 52).

A integralização do componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório demanda a entrega de rol de documentos, dentre os quais: declaração da organização campo de estágio e, relatório de estágio. A declaração, contendo a descrição das atividades a serem desenvolvidas. (UFAL, 2022). O relatório de estágio,

Contendo a descrição das atividades desenvolvidas com detalhamento das atividades correlacionando-as aos conteúdos ministrados na disciplina que melhor se identifica com a área na qual o estágio foi realizado, citando a bibliografia utilizada (...). (UFAL, 2022, p. 53).

O exposto também remete à prática da pesquisa: o aluno necessitará relacionar as atividades desenvolvidas no estágio com os conteúdos estudados em componentes curriculares da área equivalente à área do estágio.

No PPC do ano de 2022 também estão previstas a convalidação do Estágio Supervisionado Obrigatório, em duas modalidades: convalidação de estágio aluno – funcionário e, convalidação de estágio aluno – sócio-gerente. Em ambas as modalidades, o aluno necessitará entregar rol de documentos, dentro os quais a declaração da organização campo de estágio e o relatório de estágio, semelhantes aos já mencionados. (UFAL, 2022).

A convalidação possibilita ao aluno associar o estágio supervisionado à sua atividade profissional (em determinada organização), seja como funcionário/servidor, seja como proprietário/sócio-gerente.

Além dos quatro componentes curriculares obrigatórios descritos, há o componente obrigatório **Pesquisa de Mercado**. A ementa do referido componente tanto indica que o aluno estudará aspectos introdutórios à pesquisa aplicada à área de Marketing (objetivo da pesquisa, processos de pesquisa, tipos de pesquisa), quanto sinaliza que o aluno vivenciará a prática da pesquisa de mercado (concepção e prática da pesquisa de mercado). (Quadro 52).

Quadro 52 - Componente curricular obrigatório que propicia ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2022)

Componente	Ementa
Pesquisa de Mercado	Natureza e objetivo da pesquisa de mercado. Processos de pesquisa de mercado. Tipos de pesquisa de mercado. Concepção e prática de pesquisa de mercado.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2022).

O componente obrigatório Pesquisa de Mercado possui carga horária total de 54 horas, não sementada em teórica e prática. Não foi identificada, no documento, a necessidade de integralização prévia de outro(s) componente(s) curricular(es), como pré-requisito para o referido componente. (UFAL, 2022). O disposto na ementa sinaliza que o aluno desenvolverá uma pesquisa de mercado: concepção de pesquisa de mercado. (Quadro 52). A forma como esta pesquisa de mercado será concebida/praticada, no entanto, não pode ser inferida, com base na ementa.

O conjunto de cinco componentes curriculares obrigatórios, denominado **Atividade Curricular de Extensão**, necessita ser integralizado em cinco períodos:

3º, 4º, 5º, 6º e 7º. Cada componente curricular possui carga horária de 60 horas, totalizando 300 horas. Não foi identificada, no PPC, a segmentação de carga horária total em teórica e prática. Nem a necessidade de integralização de pré-requisitos. (UFAL, 2022).

O papel da extensão universitária é destacado no PPC de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió), ano de 2022.

A extensão universitária é um componente essencial da universidade juntamente com o ensino e a pesquisa. As atividades extensionistas se referem às ações da universidade junto à comunidade para o compartilhamento do conhecimento advindo do ensino e da pesquisa. É por meio da extensão que o conhecimento se articula com as demandas da sociedade e comunidade local, visando à transformação da realidade social com a participação dos alunos, técnicos e professores. (UFAL, 2022, p. 45).

Há no PPC, a descrição de programa de extensão denominado 'Gestão, Organização e Sociedade: interfaces e compartilhamento de saberes'. A proposta é que o programa de extensão tenha três Atividades Curriculares de Extensão (ACE), a saber (UFAL, 2022):

- Administração para Pessoas – tem como público os estudantes de escolas públicas.
- Administração para Negócios – tem como público empresas e empreendedores.
- Administração para Gestor Público – tem como público órgãos da gestão pública.

Embora não definidas quais atividades (ACE), é mencionado no PPC que duas atividades terão duração de dois períodos consecutivos e, uma atividade terá duração de um período, totalizando cinco períodos (do 3º ao 7º período do curso). A possibilidade de propositura de novas ACE é aventada no documento. (UFAL, 2022).

A metodologia pesquisa-ação, proposta para o programa de extensão 'Gestão, Organização e Sociedade: interfaces e compartilhamento de saberes' associa os cinco componentes curriculares com a prática da pesquisa:

(...) a metodologia do programa se apoia na pesquisa-ação. Nesta metodologia, a ação parte de um problema real e local, onde os participantes são ativos no processo de identificação das necessidades, na elaboração das alternativas de resolução e, finalmente, na implementação e avaliação das ações. (UFAL, 2022, p. 47).

Os objetivos listados para o programa de extensão também remetem à prática da pesquisa, especialmente os que mencionam identificação de situações-problema,

realização de diagnóstico, elaboração de plano de ação (e seus desdobramentos – intervenção/avaliação).

- Favorecer o encontro dos acadêmicos de Administração com diferentes públicos do entorno da Universidade visando o compartilhamento de saberes;
- Identificar, junto à comunidade, as situações problemas vivenciadas;
- Preparar o discente para interagir com o público-alvo, e realizar diagnóstico da situação;
- Propiciar a troca de saberes entre a comunidade e a Universidade, bem como, despertar nos participantes a postura ativa de intervenção na realidade;
- Capacitar o discente do curso de Administração a realizar conjuntamente um diagnóstico, elaborar um plano de ação e intervir e realizar avaliação das ações. (UFAL, 2022, p. 49).

A ementa do programa também remete à prática da pesquisa:

Levantamento das necessidades do público-alvo. Coleta e análise de informações. Elaboração do produto (relatório) em forma de diagnóstico. Elaboração de um seminário. Realização de um evento no qual será feita a apresentação do seminário destinado ao público-alvo com a apresentação do diagnóstico. Planejamento participativo e construção de um plano de ação. Desenvolvimento das ações. Avaliação. Realização de um evento no qual serão divulgados os resultados em forma de relatório (produto). (UFAL, 2022, p. 49).

Por fim, as quatro etapas que compõem o método de desenvolvimento do programa também remetem à prática da pesquisa:

- a) Exploratória – na qual os alunos do curso de Administração estudam sobre o tema através de levantamento bibliográfico e realização da coleta de informações da comunidade e do público-alvo da ação. Após a coleta, os dados são analisados e os alunos realizam o diagnóstico da situação vivenciada pelo público-alvo. Esta fase finaliza com a apresentação para o público-alvo, de um seminário elaborado pelos alunos do curso, sobre o diagnóstico realizado, o processo e seu resultado, visando a validação do mesmo junto à comunidade.
- b) Analítica – nesta etapa, os dados obtidos no diagnóstico serão estudados e, junto ao público-alvo, será elaborado um plano de ação e da metodologia a ser utilizada. Esta etapa privilegia a troca de saberes advinda dos conhecimentos teóricos obtidos na Universidade, e da experiência prática proveniente dos sujeitos da comunidade a quem as ações são dirigidas.
- c) Ativa – refere-se à implementação do plano de ação e das ações corretivas.
- d) Avaliativa – nesta etapa será realizada a avaliação da atividade de extensão, e das etapas desenvolvidas, bem como, da efetividade da ação e da participação dos envolvidos. (UFAL, 2022, p. 49).

Além dos componentes curriculares que dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa e, dos componentes curriculares que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa, há componentes curriculares que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (a depender do planejamento feito pelo professor). Estes componentes são apresentados a seguir.

f) Componentes curriculares que podem estimular a vivência da prática da pesquisa, a depender do planejamento feito pelo professor de cada componente.

As ementas e as referências bibliográficas listadas no PPC de graduação em Administração da UFAL (*campus* Maceió), do ano de 2022, também indicam uma série de componentes curriculares que podem estimular a vivência da prática da pesquisa, a depender do planejamento feito pelo professor de cada componente curricular.

Dois componentes curriculares optativos merecem atenção especial: Consultoria Organizacional e Jogos de Empresa. Os componentes optativos necessitam ser integralizados nos períodos 7º e 9º, possuem carga horária total de 54 horas (cada) e, não possuem segmentação da carga horária total, em teórica e prática. Não foi identificada, no documento, relação de pré-requisito que envolva os componentes optativos. (UFAL, 2022).

O componente optativo **Consultoria Organizacional**, possui em sua ementa conteúdos que tratam de fundamentos para a realização de projetos de consultoria, da realização de diagnóstico na organização e da implantação (do que foi diagnosticado). O conteúdo projeto de consultoria também pertence à ementa. Já o componente optativo **Jogos de Empresa** possui em sua ementa aspectos que remetem à simulação e aos jogos de empresas. (Quadro 53).

Quadro 53 - Componentes curriculares optativos que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Maceió – PPC 2022)

Componente	Ementa
Consultoria Organizacional	Conceitos, definições básicas, tipologia. Objetivos da consultoria. Estratégia, métodos e técnicas para a realização de projetos de consultoria. A interação da consultoria com o cliente: diagnóstico, contratação, parceria e implantação. O projeto de consultoria.
Jogos de Empresa	Práticas de simulação de situações administrativas através de jogos empresariais. Aspectos da teoria dos jogos e da teoria da decisão que afetam dinâmica dos jogos empresariais.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2022).

Para estes dois componentes optativos, valem as observações feitas na descrição do PPC do ano de 2006 (UFAL – *campus* Maceió): a prática da pesquisa pode ser estimulada, de diferentes formas. O diagnóstico organizacional, e a consequente implantação do que foi diagnosticado, pressupõem a realização de atividades relacionadas à pesquisa. Os conteúdos que compõem a ementa do

componente optativo Jogos de Empresa podem ser associados à prática da pesquisa, como descrito em Sauaia (2008; 2010; 2013).

4.3.1.1.1.3 O curso de graduação em Administração ofertado pela UFAL (*campus Arapiraca*)

a) Descrição de aspectos do curso de graduação em Administração

O curso de graduação em Administração da UFAL (*campus Arapiraca*) é ofertado no turno vespertino (50 vagas anuais). A carga horária total é de 3.424 horas, com tempo mínimo para integralização de oito períodos e tempo máximo de 12 períodos. (UFAL, 2018).

O aluno necessita integralizar um total de 48 componentes curriculares obrigatórios, incluindo Seminário para TCC, Estágio Curricular Supervisionado e, Atividades Curriculares de Extensão. Além destes, e também obrigatório o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso. No caso das Atividades Curriculares de Extensão, o aluno necessita integralizar seis componentes, denominados ACEs, ofertados nos períodos 3º ao 8º. (UFAL, 2018). No documento, há inconsistência na quantidade de componentes curriculares a serem integralizados.

Necessita também o aluno, integralizar dois componentes curriculares optativos, dentre rol de 10 componentes curriculares optativos passíveis de serem integralizados. Estes dois componentes optativos devem ser integralizados nos períodos 3º e 8º. (UFAL, 2018).

No caso do PPC de graduação em Administração da UFAL (*campus Arapiraca*), há segmentação da carga horária em teórica e prática, tanto dos componentes obrigatórios quanto dos componentes optativos. Como foram identificadas inconsistências em relação à segmentação da carga horária, deu-se prioridade às informações apresentadas no tópico que trata das ementas e das referências bibliográficas, que apresentam informações relativas à segmentação da carga horária, bem como à relação de pré-requisitos entre os componentes. As inconsistências foram identificadas nos componentes: Metodologia da Pesquisa em Administração, Gestão de Processos, Gestão Financeira e Orçamentária, ACE 4, ACE 5 e, ACE 6. (UFAL, 2018).

Dentre os componentes obrigatórios, 26 possuem carga horária integralmente teórica e, 16 possuem carga horária teórica e carga horária prática, incluindo Estágio Curricular Supervisionado. O componente Trabalho de Conclusão de Curso não possui carga horária total segmentada, mas por não haver carga horária fixa semanal, presume-se ser um componente com carga integralmente prática. (Quadro 54).

Quadro 54 - Segmentação da carga horária total dos componentes curriculares obrigatórios (UFAL – campus Arapiraca)

Segmentação da carga horária total	Componente (por composição da carga horária)
Carga horária teórica e carga horária prática	• 54 horas (teórica) e 18 horas (prática) Introdução à Administração Teorias Organizacionais I Noções de Cálculo Diferencial e Integral Estatística Aplicada Teorias Organizacionais II Gestão de Processos Planejamento Estratégico e Governança Gestão da Produção Gestão Mercadológica Gestão de Pessoas I Gestão de Pessoas II • 36 horas (teórica) e 36 horas (prática) Gestão de Projetos • 36 horas (teórica) e 18 horas (prática) Logística e Gestão da Cadeia de Suprimentos • 18 horas (teórica) e 36 horas (prática) Metodologia da Pesquisa em Administração Seminário para TCC • 18 horas (teórica) e 362 horas (prática) Estágio Curricular Supervisionado
Carga horária prática, integralmente	Trabalho de Conclusão de Curso (108 horas)
Carga horária teórica, integralmente	• 72 horas (11 componentes) • 54 horas (quatro componentes) • 36 horas (11 componentes).

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2018).

No que se refere aos componentes curriculares obrigatórios denominados Atividades Curriculares de Extensão (ACEs), o tópico reativo à estrutura curricular indica que todos os seis ACEs possuem carga horária integralmente teórica (57 horas, cada). Já o tópico que trata das ementas e das referências bibliográficas, indica que possuem carga horária integralmente prática, os componentes: ACE 1, ACE 2 e, ACE 2 (57 horas, cada). Por sua vez, possuem carga horária teórica e prática os

componentes: ACE 4 (19h teórica e 38h prática), ACE 5 (20h teórica e 37h prática) e, ACE 6 (20h teórica e 37h prática). (UFAL, 2018).

Os dois componentes optativos possuem carga horária integralmente teórica (36 horas, cada). Todos os 10 componentes optativos que compõem o rol possuem 36 horas de carga horária, cada, integralmente teórica. (UFAL, 2018).

No PPC de graduação em Administração da UFAL (*campus* Arapiraca) estão descritas as ementas e as referências bibliográficas (além de outras informações) de 47 componentes curriculares obrigatórios, incluindo seis componentes relativos às Atividades Curriculares de Extensão (ACEs). Os componentes curriculares obrigatórios relativos ao Trabalho de Conclusão de Curso e, ao Estágio Curricular Supervisionado, não estão apresentados neste formato, mas descritos ao longo do documento, em tópicos específicos. São também apresentadas as ementas e as referências bibliográficas de 10 componentes curriculares optativos. (UFAL, 2018).

b) Estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos para avaliação discente

O PPC de graduação em Administração da UFAL (*campus* Arapiraca) contém tópico, denominado ‘metodologia de ensino-aprendizagem’, em que há menção ao incentivo à adoção de estratégias ativas de ensino-aprendizagem, bem como há indicação de estratégias, passíveis de serem adotadas pelos professores.

(...) cada vez mais tem [sido] incentivado que os docentes adotem metodologias ativas como aprendizagem baseada em problemas, estimulando o uso de casos de ensino; que os docentes demonstrem e pratiquem a pesquisa como princípio educativo de forma colaborativa e compartilhada com os discentes; levantamento de temáticas de interesse dos graduandos a fim de aproximar as realidades e o conhecimento científico; realização de seminários e debates; aula expositiva dialogada; trabalhos em equipe; aulas semipresenciais com suporte das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e EaD; uso da Plataforma Moodle como ferramenta didática. (UFAL, 2018, p. 41).

Do exposto, tem-se a indicação das estratégias: aprendizagem baseada em problemas, casos de (para) ensino, pesquisa como princípio educativo, seminários, debates e aula expositiva dialogada, por exemplo.

Estas estratégias têm papel relevante na formação do aluno de graduação em Administração,

(...) uma vez que um profissional de gestão deve conhecer e dominar ferramentas de apresentação em público, interação dialogada e mediada, usabilidade das plataformas tecnológicas, uma postura proativa e inovadora

nas ferramentas de gestão, e sobretudo capacidade de realizar diagnósticos críticos e postura para tomada de decisões muitas vezes complexas. (UFAL, 2018, p. 41).

A realização de diagnósticos (pelo egresso, profissional de gestão) é mencionada.

Ao discorrer sobre a articulação entre teoria e prática, proposta para o curso, outras estratégias de ensino-aprendizagem são mencionadas.

As atividades práticas são desenvolvidas por meio do contato constante com o mercado de trabalho (visitas técnicas, trabalhos de campo, palestras com dirigentes empresariais locais) e seminários estruturados apresentados por alunos com base nos conteúdos exigidos em cada disciplina. Além disso, as atividades de estágio obrigatório são uma excelente oportunidade de o acadêmico associar a teoria com a prática na realização de levantamentos, diagnósticos e pesquisas, vivenciados em sala. (UFAL, 2018, p. 41).

Além de indicação es estratégias como visitas técnicas e (novamente) seminários, o papel do estágio Curricular Supervisionado e sua relação com a prática da pesquisa são descritos: realização de levantamentos, de diagnósticos e de pesquisas.

Com base nas ementas, em alguns componentes curriculares há indícios da adoção de estratégias de ensino-aprendizagem.

A denominação do componente obrigatório **Seminário para TCC** remete à estratégia de ensino-aprendizagem. De forma semelhante, a denominação do componente optativo **Jogos de Empresa** remete à estratégia, bem como a ementa possui conteúdo que reforça a adoção da estratégia: 'prática empresarial em forma de jogo'. (UFAL, 2018).

No documento, há tópico que trata do processo de avaliação discente. O aluno realizará avaliação bimestral (duas por período letivo, entende-se que por componente curricular), sendo mencionados os seguintes instrumentos utilizados para a avaliação discente: "(...) provas escritas e provas práticas, além de outras opções como provas orais, seminários, experiências clínicas, estudos de caso, atividades práticas em qualquer campo utilizado no processo de aprendizagem." (UFAL, 2018, p. 44). Mais de um instrumento para avaliação discente deve ser utilizado. O Estágio Curricular Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso também são considerados instrumentos para avaliação discente. (UFAL, 2018).

c) Pesquisas científicas indicadas como referência bibliográfica dos componentes curriculares

Com base nas referências bibliográfica indicadas para 47 componentes curriculares obrigatórios e, nas referências bibliográficas indicadas para nove componentes curriculares optativos (o componente optativo Tópicos Especiais em Administração não possui referências bibliográficas listadas), foram identificados cinco componentes em que há pesquisa científica indicada como referência bibliográfica, sendo quatro obrigatórios e um optativo. (UFAL, 2018).

Os componentes curriculares obrigatórios identificados são: Introdução à Informática (1º período), Teorias Organizacionais II (3º período), ACE 5 (7º período) e, ACE 6 (8º período). Já o componente curricular optativo identificado é Criatividade nas Organizações (integralização no 3º ou no 8º período). (UFAL, 2018).

No componente obrigatório **Introdução à Informática** há a indicação de duas dissertações de mestrado e de uma monografia de curso tecnólogo, todas como bibliografia complementar. Estas três referências não foram indicadas no formato da ABNT, tendo de ser feita verificação. Já no componente obrigatório **Teorias Organizacionais II** há a indicação de três artigos científicos publicados em periódicos: dois como referência básica e um como referência complementar. Tanto no componente obrigatório **Atividade Curricular de Extensão 5 (ACE 5)**, quanto no componente obrigatório **Atividade Curricular de Extensão 6 (ACE 6)**, há indicação de uma tese de doutorado (como referência bibliográfica básica) e de um artigo científico publicado em periódico (como referência bibliográfica complementar). Nestes dois últimos componentes, as referências indicadas são as mesmas. (UFAL, 2018).

Por sua vez, no componente curricular optativo **Criatividade nas Organizações**, há a indicação de duas pesquisas científicas, como referência bibliográfica básica (um artigo publicado em periódico e um artigo aprovado em evento científico) e, uma pesquisa científica como referência bibliográfica complementar (artigo aprovado em evento científico). (UFAL, 2018).

d) Componentes curriculares que dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa

O disposto nas ementas dos 47 componentes curriculares obrigatórios e das 10 ementas dos componentes curriculares optativos possibilitou a identificação de

dois componentes curriculares obrigatórios que dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa.

Os componentes curriculares obrigatórios são: Introdução à Estatística (2º período) e Estatística Aplicada (3º período). (UFAL, 2018).

Tanto a ementa do componente obrigatório **Introdução à Estatística**, quanto a ementa do componente obrigatório **Estatística Aplicada** indicam que o aluno estudará conteúdos passíveis de serem utilizados quando da realização de pesquisa: estatística descritiva, amostragem, inferência estatística, teste de hipóteses e regressão, por exemplo. (Quadro 55).

Quadro 55 - Componentes curriculares obrigatórios que dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)

Componente	Ementa
Introdução à Estatística	Conceitos básicos em estatística. Estatística descritiva. Amostragem.
Estatística Aplicada	Introdução à teoria das probabilidades. Inferência estatística. Intervalos de confiança. Teste de hipóteses. Regressão e correlação.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2018).

O componente obrigatório Introdução à Estatística não possui pré-requisitos, tem carga horária total de 36 horas, integralmente teórica. Já o componente obrigatório Estatística Aplicada: demanda como pré-requisito a integralização do componente Introdução à Estatística e, possui carga horária total de 72 horas, segmentada em teórica (54 horas) e prática (18 horas). (UFAL, 2018).

A carga horária prática, do componente Estatística Aplicada, possibilita ao professor planejar atividades associadas à prática da pesquisa: coleta e análise de dados, por exemplo.

e) Componentes curriculares que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa

As ementas dos 47 componentes curriculares obrigatórios e dos 10 componentes curriculares optativos, associadas às informações disponíveis ao longo do PPC, possibilitaram a identificação de componentes curriculares que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa. Foram identificados os componentes curriculares: Metodologia da Pesquisa em Administração (2º período), Seminário para TCC (8º período), Estágio Supervisionado (período de integralização entre o 5º e o 8º

período – integralização a partir do 5º período), Trabalho de Conclusão de Curso (integralização ao longo do último ano do curso), Pesquisa de Marketing (7º período).

Ao integralizar o componente curricular obrigatório **Metodologia da Pesquisa em Administração**, o aluno estudará aspectos relativos à prática da pesquisa, aplicada à área de Administração: planejamento de pesquisa e, elaboração de projetos de pesquisa. A leitura e análise de textos acadêmicos também pertence ao rol de conteúdos dispostos na ementa. Já no componente obrigatório **Seminário para TCC**, o aluno desenvolverá e apresentará o Trabalho de Conclusão de Curso. (Quadro 56).

Quadro 56 - Componentes curriculares obrigatórios que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)

Componente	Ementa
Metodologia da Pesquisa em Administração	Planejamento de pesquisa. Aplicação de teorias e técnicas na elaboração de projetos de pesquisa como prévia do trabalho de conclusão de curso. Desenvolvimento de competências para a leitura, análise e interpretação de textos acadêmicos.
Seminário para TCC	Desenvolvimento e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso.
Trabalho de Conclusão de Curso	Ementa não disponível.
Estágio Supervisionado	Ementa não disponível.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2018).

Tanto o componente obrigatório Metodologia da Pesquisa em Administração, quanto o componente Seminário para TCC, possuem carga horária de 54 horas, segmentada em 18 horas (teórica) e 36 horas (prática). O primeiro componente não demanda a integralização de pré-requisito. Já no caso do segundo componente, há indicação da necessidade de integralização do componente TCC I, componente que não consta no rol de componentes curriculares obrigatórios (nem no rol de optativos): o componente curricular obrigatório Trabalho de Conclusão de Curso não possui carga horária fixa semanal. (UFAL, 2018).

Os componentes curriculares obrigatórios relativos ao Estágio Supervisionado e ao Trabalho de Conclusão de Curso não possuem ementa nem referências bibliográficas descritas. Constam, no PPC, informações ao longo do documento. (UFAL, 2018).

O componente curricular obrigatório relativo ao Estágio Supervisionado está relacionado na matriz curricular disponível no PPC. Já o componente obrigatório Trabalho de Conclusão de Curso, não está relacionado na matriz curricular. (UFAL, 2018).

Não foi identificada, no PPC, a necessidade de integralização prévia de componente como pré-requisito para o Estágio Supervisionado nem para o Trabalho de Conclusão de Curso. O primeiro componente possui carga horária total de 380 horas, segmentada em teórica (18 horas) e prática (362 horas) e o segundo componente, carga horária total de 108 horas. Neste caso, sem identificação da segmentação da carga horária total. Como não há carga horária fixa semanal, entende-se que o componente obrigatório Trabalho de Conclusão de Curso possui carga horária integralmente prática. (UFAL, 2018).

O componente curricular obrigatório **Estágio Supervisionado** (também denominado Estágio Curricular Obrigatório ou Estágio Curricular Supervisionado), pode ser integralizado entre os períodos 5º e 8º, sendo desenvolvido de forma a contemplar atividades teóricas e práticas. (UFAL, 2018). As atividades do Estágio Curricular Supervisionado devem ser realizadas em áreas relacionadas a áreas do curso de Administração, “(...) tais como: finanças, marketing, gestão de pessoas e produção.” (UFAL, 2018, p. 51).

O componente obrigatório Estágio Supervisionado pode ser desenvolvido em uma das seguintes modalidades.

- i. Execução do estágio nas áreas profissionalizantes do curso, para alunos que não estão empregados;
- ii. Execução de diagnóstico, intervenção e solução de problemas ligados à área profissionalizante da administração, para alunos que trabalham (devidamente comprovados), dentro do seu próprio trabalho;
- iii. Execução de diagnóstico, intervenção e solução de problemas ligados à área profissionalizante da administração, para alunos que não trabalham, atuando em organizações públicas e privadas e com a respectiva autorização da Coordenação de Estágio e da organização onde ocorrerá a atividade;
- iv. Atividade de gerência, direção e presidência na Empresa Júnior do curso de Administração, Campus Arapiraca. (UFAL, 2018, p. 113-114).

Notadamente, as modalidades ii) e iii), que mencionam diagnóstico, intervenção e solução de problemas organizacionais, remetem diretamente à prática da pesquisa: pressupõem fundamentação, coleta de dados (instrumentos de coleta e formas de análise), por exemplo.

Dentre as etapas obrigatórias que compõem o processo associado ao Estágio Curricular Supervisionado: apresentação de termo de compromisso, elaboração do plano de trabalho, desenvolvimento das ações programadas e, avaliação final do estágio, destaque para esta, que menciona a elaboração de relatório (comunicação

relacionada ao diagnóstico, intervenção e solução de problemas organizacionais). (UFAL, 2018).

O aluno necessita elaborar e entregar relatórios de estágio: relatórios parciais (mensais ou bimestrais) e relatório final. (UFAL, 2018). Não foi identificado, no PPC, a lista/descrição da estrutura dos itens que devem compor o relatório de estágio.

A convalidação do Estágio Curricular Obrigatório é prevista:

Os alunos sócios ou empregados de organizações nas áreas de concentração das disciplinas do curso, ou que já desempenham profissionalmente funções gerenciais, de pesquisa, ou de planejamento, no momento em que for exigido o cumprimento do Estágio Curricular Obrigatório, podem requerer a convalidação de suas atividades como estagiário, desde que tenha exercido as funções em tempo não inferior a 380 horas/atividade. (UFAL, 2018, p. 114).

Para a convalidação do Estágio Curricular Obrigatório, o aluno necessita apresentar um conjunto de documentos, dentre os quais, relatório que descreva as atividades desenvolvida na organização. (UFAL, 2018).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “(...) é componente curricular obrigatório, a ser realizado, com base em atuação teórico-prática ou na formação profissional, como atividade de síntese e integração de conhecimento e consolidação das técnicas de pesquisa.” (UFAL, 2018, p. 118).

Conclusão de Curso é atividade individual, elaborado em conformidade com normas específicas da ABNT. Possui carga horária total de 108 horas, sem carga horária fixa semanal. (UFAL, 2018). O aluno necessita “(...) entregar o TCC até o final do semestre letivo em que cumprir todas as exigências da matriz curricular (...)” (UFAL, 2018, p. 54). Consta no documento, que o TCC deve “(...) ser realizado ao longo do último ano do curso (...)” (UFAL, 2018, p. 53).

A finalidade do Trabalho de Conclusão de Curso é

(...) desenvolver no aluno a aptidão para a pesquisa e/ou atuação profissional, aplicando os conhecimentos apreendidos no decorrer do curso no que se refere aos conteúdos e também à capacidade de análise, criação e crítica a partir do tema proposto. (UFAL, 2018, p. 118).

O referido trabalho, “(...) tem como pretensão o avanço no conhecimento científico em Administração.” (UFAL, 2018, p. 119)

Do exposto, percebe-se a relação entre o componente curricular obrigatório Trabalho de Conclusão de Curso e a prática da pesquisa e/ou a prática profissional (em gestão).

No curso da graduação em Administração da UFAL (*campus* Arapiraca) são aceitas as seguintes modalidades de Trabalho de Conclusão de Curso: relatório (expandido) de Iniciação Científica, artigo científico, monografia e, estudo aplicado (nas modalidades plano de negócios ou relatório de extensão).

- I. Relatório de Iniciação Científica Expandido – para alunos envolvidos com projeto de iniciação científica por no mínimo 6 meses, desde que a produção e autoria seja do aluno sob tutela do orientador, e que o mesmo não tenha sido utilizado cumulativamente com a parte flexível do curso.
- II. Artigo científico – publicado em anais ou revistas de eventos nacionais ou internacionais da área de Administração ou Interdisciplinar, com relevância acadêmica a ser aprovada pelo Colegiado do Curso ou em periódicos com classificação Qualis mínimo B3 na área de Administração ou Interdisciplinar.
- III. Monografia – seguindo as normas ditadas pela ABNT e regulamentações próprias do Colegiado de Curso e da Biblioteca do Campus Arapiraca. (UFAL, 2018, p. 119).

A modalidade estudo aplicado “(...) tem como pretensão a interação entre a teoria e a prática e a sua utilização no âmbito organizacional” (UFAL, 2018, p. 119), podendo ser desenvolvida nas seguintes modalidades:

- I. Plano de negócios – atendendo as expectativas de um dos perfis desejados para o aluno egresso do curso.
- II. Relatórios de Extensão – para alunos que estiveram envolvidos em projetos de extensão diretamente ligados as áreas de administração, desde que não utilizado cumulativamente com a parte flexível do curso. (UFAL, 2018, p. 119).

Embora possa ser realizado “(...) sob a forma de Trabalho Científico teórico ou teórico-empírico, ou Estudo Aplicado (...)”, (UFAL, 2018, p. 118), há restrição em relação a características do Trabalho de Conclusão de Curso:

Não serão aceitos como Trabalho de Conclusão de Curso aqueles que contemplem apenas revisão de literatura, exceto aqueles caracterizados como ensaio teórico e que apresentem contribuições para o avanço dos estudos em Administração. Os casos controversos deverão ser encaminhados ao Colegiado do Curso para deliberação. (UFAL, 2018, p. 119).

Consta no PPC que, a partir de 2010, “Os Trabalhos de Conclusão de Curso (...) são desenvolvidos para criação de Planos de Negócio e Pesquisas.” (UFAL, 2018, p. 17). O que reforça entendimento, já consolidado no curso, de que há variedade nas modalidades de TCC, para além de pesquisa científicas (monografia, artigo).

O disposto na ementa do componente curricular obrigatório **Pesquisa de Marketing** indica que o aluno estudará aspectos introdutórios à pesquisa aplicada à área de Marketing (objetivo da pesquisa, processos de pesquisa), bem como indica que o aluno vivenciará a prática da pesquisa de mercado. (Quadro 57).

Quadro 57 - Componente curricular obrigatório que propicia ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)

Componente	Ementa
Pesquisa em Marketing	Natureza e objetivo da pesquisa de marketing. Processos de pesquisa de mercado. Prática de pesquisa de mercado.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2018).

Como pré-requisitos, o componente obrigatório Pesquisa de Marketing demanda a integralização prévia do componente Gestão Mercadológica. A carga horária do componente Pesquisa de Marketing é de 72 horas, integralmente teórica.

f) Componentes curriculares que podem estimular a vivência da prática da pesquisa, a depender do planejamento feito pelo professor de cada componente.

A leitura das ementas dos componentes curriculares do curso de graduação em Administração da UFAL (*campus* Arapiraca 2018) possibilitou identificar componentes curriculares que podem estimular a vivência da prática da pesquisa, a depender do planejamento feito pelo professor. Estes componentes curriculares são descritos a seguir.

Na ementa do componente curricular obrigatório **Empreendedorismo** há o conteúdo ‘identificação de uma ideia de negócios e construção de um plano de negócio’. (Quadro 58). Entende-se que o aluno elaborará um plano de negócios, atividade que pode demandar a realização de atividades relacionadas à pesquisa.

Quadro 58 - Componente curricular obrigatório que propicia ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)

Componente	Ementa
Empreendedorismo	Mindset de crescimento e empreendedor como ponto de partida do processo empreendedor. Planejamento pessoal para o sucesso. Identificação de uma Ideia de Negócio e construção do Plano de Negócio, trazendo uma reflexão sobre meio ambiente, impactos e sustentabilidade.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2018).

Um aspecto interessante, observado no PPC de graduação em Administração da UFAL (*campus* Arapiraca), é que as ementas dos componentes curriculares obrigatórios da área de Ciências Sociais possuem conteúdos associados à pesquisa. No componente obrigatório **Antropologia Organizacional**, há o conteúdo ‘Etnografia como método de pesquisa em Administração’. Já no componente obrigatório **Filosofia da Ciência**, há conteúdo relacionado ao processo da pesquisa científica (atividade,

alcance e confiabilidade). E, no componente **Ética**, há menção a questões/problemáticas relacionadas à pesquisa científica e à prática profissional. (Quadro 59).

Quadro 59 - Componente curricular obrigatório que propicia ao aluno vivenciar a prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)

Componente	Ementa
Antropologia Organizacional	Aborda o conceito de Antropologia e das concepções de cultura, conflitos de natureza cultural, relações cultura-mercado, cultura-consumidores e dos impactos da cultura brasileira, bem como as questões da diversidade cultural englobando as questões relacionadas as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira direitos humanos. Estuda a Etnografia como método de pesquisa em Administração.
Filosofia da Ciência	Apresentação crítica das questões fundamentais do período de desenvolvimento e consolidação da filosofia da ciência, explicitando sua atividade, seu alcance e sua confiabilidade no processo da pesquisa científica, além de visualizar os limites extrínsecos e intrínsecos de sua práxis.
Ética	Estudo filosófico-investigativo da ética voltado ao entendimento das questões morais e das problemáticas contemporâneas fundamentais que envolvem a pesquisa científica e a prática profissional.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2018).

Já os componentes curriculares optativos identificados são: Tópicos Especiais em Administração, Conjuntura Econômica e, Jogos de Empresa. Todos possuem carga horária total de 36 horas (cada), integralmente teórica, e podem ser integralizados nos períodos 3º ou 8º. Não foi identificada relação de pré-requisitos destes componentes com os demais da matriz curricular. (UFAL, 2018).

Tanto o componente optativo **Tópicos Especiais em Administração** quanto o componente optativo **Conjuntura Econômica**, possuem em sua ementa o estudo/discussão de temas específicos, seja tema de interesse do professor (na área de Administração), seja tema relevante/atual na área de Economia. (Quadro 60). Estes temas podem estar relacionados a áreas de pesquisa do professor, bem como a áreas emergentes na Administração ou na Economia (que podem ser objeto de discussão por meio de pesquisa acadêmicas e/ou de notícias recentes – conhecimentos/discussões ainda não disponíveis em livros didáticos), por exemplo.

Quadro 60 - Componentes curriculares optativos que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca)

Componente	Ementa
Tópicos Especiais em Administração	A ementa dessa matéria é relacionada a algum estudo específico que o docente venha a desenvolver e a buscar explorar junto à comunidade universitária.
Conjuntura Econômica	Analisa e discute temas atuais sobre economia brasileira e mundial.
Jogos de Empresa	Analisa a prática empresarial em forma de jogo. Idealização de um negócio e abertura do mesmo.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2018).

No caso do componente optativo **Jogos de Empresa**, caso o professor siga o proposto por Sauaia (2008; 2010; 2013), a prática da pesquisa pode ser associada a jogos de empresas. No entanto, as edições da obra de Sauaia não são listadas nas referências bibliográficas. A prática da pesquisa pode ser estimulada por meio da elaboração de um plano de negócios: na ementa consta o conteúdo 'idealização de um negócio e abertura do mesmo'. (Quadro 60). Adicionalmente, uma das referências bibliográficas indicadas versa sobre construção de um plano de negócios e, uma das modalidades do TCC é a elaboração de um plano de negócios (UFAL, 2018).

O curso de graduação em Administração da UFAL (*campus Arapiraca*) possui programa de extensão vinculado à matriz curricular do curso, denominado 'Empreendedorismo para o Desenvolvimento Territorial'. O referido programa possui as áreas de atuação Educação, Tecnologia e Produção e, Trabalho. As linhas de extensão do programa são: Educação profissional, Empreendedorismo, Emprego e renda, Gestão do trabalho urbano e rural, Gestão institucional, Inovação tecnológica e, Organização da sociedade e movimentos sociais. (UFAL, 2018).

O aluno do curso necessita integralizar seis componentes curriculares obrigatórios denominados **Atividades Curriculares de Extensão (ACE)**, vinculados ao programa de extensão (curricular). As Atividades Curriculares de Extensão são em quatro modalidades, sendo dois projetos, um curso e um evento. Cada projeto tem duração de dois períodos. Já o curso e o evento têm, cada, duração de um período. O que totaliza seis períodos. Eis as denominações (UFAL, 2018).

- Projeto na linha de Empreendedorismo e, Emprego e renda – contempla a ACE 1 e a ACE 2.
- Curso na linha de Empreendedorismo e, Organização da sociedade e movimentos sociais – contempla a ACE 3.

- Evento na linha Inovação tecnológica, Empreendedorismo e, Gestão do trabalho urbano e rural – contempla a ACE 4.
- Projeto na linha de Educação profissional, Gestão institucional e, Emprego e renda – contempla a ACE 5 e a ACE 6

O projeto na linha de Empreendedorismo e, Emprego e renda contempla os componentes curriculares obrigatórios **ACE 1** (3º período) e a **ACE 2** (4º período). O referido projeto está relacionado às ações de

Prospecção, planejamento e execução de consultoria em elaboração de Plano de Negócio para uma pequena e média empresa (PME) local devidamente registrada, incluindo pesquisa de mercado com base secundária e elaboração do modelo de negócio. (UFAL, 2018, p. 37-38).

Este projeto, por meio de seus dois componentes obrigatórios associados, propicia ao aluno vivenciar a prática da pesquisa. Tanto as informações disponíveis ao longo do PPC quanto as ementas descritas, indicam a realização de consultoria, de diagnóstico, de elaboração de plano de negócio e de pesquisa de mercado. As ementas são apresentadas no Quadro 61 a seguir.

Quadro 61 - Componentes curriculares obrigatórios que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca): ACE 1 e ACE 2

Componente	Ementa
ACE 1 Projeto na Linha de Empreendedorismo e Emprego e Renda	Aborda as técnicas de prospecção, planejamento e execução de consultoria em elaboração de Plano de Negócio para uma pequena e média empresa (PME) local devidamente registrada, incluindo pesquisa de mercado com base secundária e elaboração do modelo de negócio. Como objetivo espera-se que os graduandos desenvolvam na prática a técnica de implantação de diagnóstico estratégico, identificação de posição ou situação estratégica da organização, apresentação de plano estratégico de intervenção e acompanhamento das ações para os negócios ligados a micro, pequena e médias empresas. Propõem-se a interação entre atores da universidade (professores, técnicos e estudantes dos diversos cursos) e sujeitos sociais (empreendedores, gestores, cidadãos, profissionais, representantes da sociedade civil). O estudante deve ser estimulado a tornar-se protagonista no desenho e implantação dos projetos.
ACE 2 Projeto na Linha de Empreendedorismo e Emprego e Renda	Busca a partir do uso dos modelos de plano de negócio desenvolver práticas de consultoria para pequenos e médios empreendimentos locais, incluindo pesquisa de mercado e elaboração do modelo de negócio inovador. A fim de proporcionar a implantação de diagnóstico estratégico, identificação de posição ou situação estratégica da organização, apresentação de plano estratégico de intervenção e acompanhamento das ações para os negócios ligados a micro, pequena e médias empresas.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2018).

Tanto o componente obrigatório ACE 1 quanto o componente obrigatório ACE 2 possui carga horária de 57 horas (cada), integralmente prática. Não há indicação,

no PPC, de pré-requisitos necessários para a integralização de ambos os componentes curriculares. (UFAL, 2018).

No caso do componente curricular obrigatório **ACE 3** (5º período), há relação com a realização de cursos para gestores de empreendimentos sociais. Nestes cursos são tratados temas na área de Gestão Social, no intuito de desenvolver projetos que demanda conhecimentos na área. (UFAL, 2018).

Já no caso do componente curricular obrigatório **ACE 4** (6º período), a descrição indica a realização de evento, denominado ‘Congresso Gestão para o Desenvolvimento’, que tem como proposta “(...) agradecer uma região tão carente em conhecimento científico com a troca de experiências de profissionais gabaritados e altamente influentes nas suas áreas.” (UFAL, 2018, p. 38). O evento procura contemplar todos os componentes curriculares do curso, de forma a abranger diversas áreas da Administração (e áreas correlatas). (UFAL, 2018).

As ementas de ambos os componentes curriculares são apresentadas no Quadro 62, a seguir.

Quadro 62 - Componentes curriculares obrigatórios que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca): ACE 3 e ACE 4

Componente	Ementa
ACE 3 Curso na Linha de Empreendedorismo e Organização da Sociedade e Movimentos Sociais	Espera-se realizar curso para gestores de empreendimentos sociais, trazendo a discussão sobre tecnologia social e inclusão produtiva e fim de realizar projetos de aplicação de conceitos sobre gestão social objetivos, desenvolvimento local, economia solidária, tecnologias e inovação social, além de potencializar a relação entre Estado e empreendedores na busca de fomentar o mercado local. Propõem-se a interação entre atores da universidade (professores, técnicos e estudantes dos diversos cursos) e sujeitos sociais (empreendedores, gestores, cidadãos, profissionais, representantes da sociedade civil). O estudante deve ser estimulado a tornar-se protagonista no desenho, implantação e realização dos cursos.
ACE 4 Evento na Linha Inovação Tecnológica, Empreendedorismo e Gestão do Trabalho Urbano e Rural	A proposta da ACE é oportunizar ao discente o contato direto com a concepção de todas as rotinas administrativas por trás de um evento de alcance regional. A disciplina visa ainda proporcionar à comunidade arapiraquense a experiência do contato direto com grandes pesquisadores, empresários e empreendedores das mais variadas formações e regiões do país.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2018).

O componente obrigatório ACE 3 possui carga horária de 57 horas, integralmente prática. Já o componente obrigatório ACE 4 possui carga horária de 57 horas, sendo 19 horas (teórica) e 38 horas (prática). Não há indicação, no PPC, de pré-requisitos necessários para a integralização de ambos os componentes curriculares. (UFAL, 2018).

A relação com a pesquisa pode se dar pela identificação de fontes de informação sobre os temas, pela preparação de material didático e, pela comunicação dos conteúdos aos gestores de empreendimentos sociais, considerando o componente obrigatório ACE 3. A relação da pesquisa pode ocorrer, também, pela divulgação de conhecimentos científicos, na região (descrita no PPC como carente, desses conhecimentos), considerando o componente obrigatório ACE 4.

Por fim, o projeto na linha de Educação profissional, Gestão institucional e, Emprego e renda contempla os componentes curriculares obrigatórios **ACE 5** (7º período) e a **ACE 6** (8º período). O descrito, para o referido projeto, remete à realização de pesquisas com os egressos do curso de graduação em Administração da UFAL (*campus* Arapiraca) relacionadas aos temas inserção no mercado de trabalho e empregabilidade. A realização destas pesquisas se dá por meio da interação entre os alunos (graduandos e egressos): rodas de conversas, por exemplo. (UFAL, 2018).

As ementas dos componentes curriculares ACE 5 e ACE 6 são apresentadas no Quadro 63, a seguir.

Quadro 63 - Componentes curriculares obrigatórios que podem estimular a vivência da prática da pesquisa (UFAL – campus Arapiraca): ACE 5 e ACE 6

Componente	Ementa
ACE 5 Projeto na Linha de Educação Profissional, Gestão Institucional, Emprego e Renda	Oportunizar a instituição subsídios para acompanhar a atuação dos egressos do curso de Administração e assim avaliar sua inserção no mercado de trabalho, oportunizando um feedback dos egressos em relação a sua formação e empregabilidade para os atuais alunos do curso. Por meio de rodas de conversa, transferência de conhecimento, mentoria, entre outras práticas que fortaleçam a rede entre os graduandos e egressos. Espera-se organizar e potencializar uma rede de empreendedores locais.
ACE 6 Projeto na Linha de Educação Profissional, Gestão Institucional, Emprego e Renda	Oportunizar a instituição subsídios para acompanhar a atuação dos egressos do curso de Administração e assim avaliar sua inserção no mercado de trabalho, oportunizando um feedback dos egressos em relação a sua formação e empregabilidade para os atuais alunos do curso. Por meio de rodas de conversa, transferência de conhecimento, mentoria, entre outras práticas que fortaleçam a rede entre os graduandos e egressos. Como objetivo da ACE espera-se organizar e potencializar uma rede de empreendedores locais. Como metodologia propõem-se a interação entre atores da universidade (professores, técnicos e estudantes dos diversos cursos) e sujeitos sociais (empreendedores, gestores, cidadãos, profissionais, representantes da sociedade civil). O estudante deve ser estimulado a tornar-se protagonista no desenho e implantação dos projetos. Público-alvo: graduandos do curso de administração, egressos do curso e empreendedores em geral. Local de realização: UFAL Arapiraca. Para monitorar a ACE o indicador de acompanhamento é o número de pessoas mobilizadas no projeto.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2018).

Ambos os componentes obrigatórios (ACE 5 e ACE 6) possuem carga horária de 57 horas (cada), sendo 20 horas (teórica) e 37 horas (prática). Também não há indicação, no documento, de pré-requisitos necessários para a integralização de ambos os componentes curriculares. (UFAL, 2018).

Como a execução das ações inerentes ao projeto de extensão é feita pelo aluno de graduação (graduando), entende-se que este realizará atividades de pesquisa (coleta, tabulação e análise dos dados, bem como comunicação dos resultados aos egressos).

4.3.1.2 A prática da pesquisa nos componentes curriculares da área específica mercado e marketing.

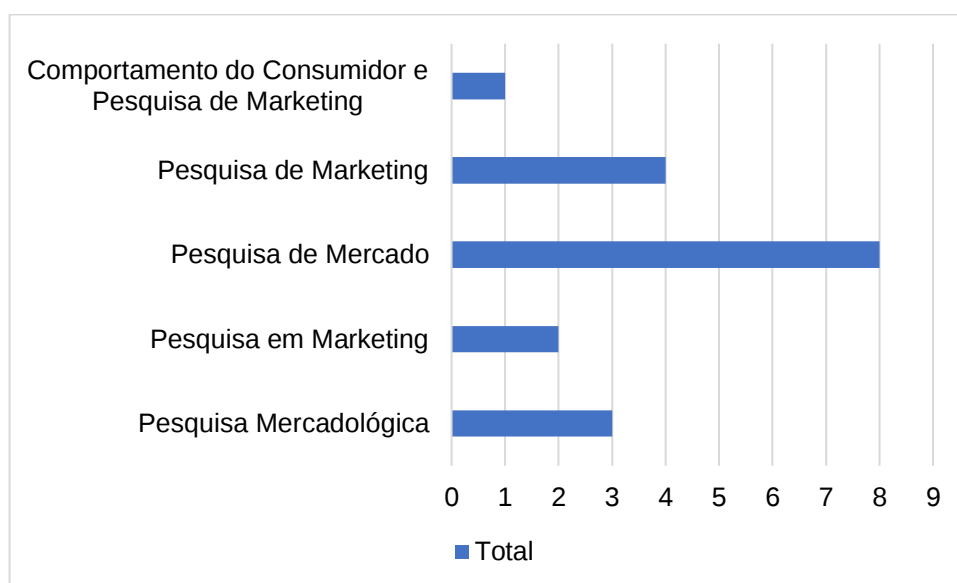
No que se refere aos componentes curriculares da área mercado e marketing, alguns aspectos são a seguir apresentados, considerando os componentes

Administração de Marketing (ou denominação semelhante) e Pesquisa de Mercado (ou denominação semelhante).

4.3.1.2.1 Pesquisa de Mercado (ou denominação semelhante)

Com base em 41 PPC, foram identificados 18 em que há componente curricular relativo à pesquisa de mercado (ou denominação semelhante), sendo um componente em cada PPC. A denominação mais comum é Pesquisa de Mercado (oito componentes), seguida das denominações: Pesquisa de *Marketing* (quatro componentes), Pesquisa Mercadológica (três componentes), Pesquisa em *Marketing* (dois componentes) e, Comportamento do Consumidor e Pesquisa de *Marketing* (um componente). (Figura 17).

Figura 17 - Denominações dos componentes relativos à pesquisa de mercado



Fonte: Elaboração própria (2024).

Destes 18 componentes curriculares, quatro são classificados como obrigatório e 14 classificados como optativo (1 dos optativos é classificado como Tópicos Especiais – UNIVASF – Petrolina). Os alunos dos cursos de graduação em Administração das instituições UFAL (Maceió), UFAL (Arapiraca), UFMA (São Luís) e UFPB (João Pessoa), que ofertam tais componentes a serem integralizados de forma obrigatória, vivenciarão a prática da pesquisa aplicada à área de *marketing*. No caso dos componentes curriculares optativos, ofertados pelas demais 14 Instituições,

somente os alunos que optarem por integralizar os componentes relativos à pesquisa de mercado vivenciarão tal prática. (Quadro 64, Quadro 65 e Quadro 66).

Quadro 64 - Características dos componentes curriculares relativos à área de Pesquisa de Mercado (1/3)

IES	Município	Componente	Tipo	Ementa
UFAL	Maceió (PPC 2022)	Pesquisa de Mercado	Obrigatório	Natureza e objetivo da pesquisa de mercado. Processos de pesquisa de mercado. Tipos de pesquisa de mercado. Concepção e prática de pesquisa de mercado.
UFAL	Arapiraca (PPC 2018)	Pesquisa em Marketing	Obrigatório	Natureza e objetivo da pesquisa de marketing. Processos de pesquisa de mercado. Prática de pesquisa de mercado.
IFBA	Salvador (PPC 2019)	Pesquisa de Mercado	Optativo	Conceitos fundamentais de estudos de mercado. Principais metodologias (quantitativas e qualitativas). Estratégias para obtenção de informação (internas, externas, primárias e secundárias). Etapas da pesquisa. Tipos de pesquisas. Elaboração de estudos completos (quantitativo e qualitativo). Métodos para coleta de dados e trabalho de campo. Apresentação de técnicas estatísticas. Análise e desenho de relatório. Estudo de casos aplicados.
UFC	Fortaleza (PPC 2022)	Comportamento do Consumidor e Pesquisa de Marketing	Optativo	Teorias sobre o comportamento do consumidor. Fatores de influência no comportamento de compra. Processo de decisão de compra e tipos de compra. O comportamento do consumidor organizacional. Sistema de Informação de Marketing. Processo de pesquisa em marketing. Pesquisa quantitativa. Pesquisa qualitativa. Amostragem. Coleta de dados. Análise e apresentação de resultados.
UFCA	Juazeiro do Norte (PPC 2019)	Pesquisa de Mercado	Optativo	Definição do problema de pesquisa de marketing. Principais tipos de pesquisas. Tipos de amostras, construção do corpus. Técnicas e instrumentos de coleta: elaboração de questionário, formulários, roteiros. Técnicas e procedimentos de análise de dados. Preparação e apresentação de relatórios de pesquisa.
UFMA	São Luiz (PPC 2006)	Pesquisa Mercadológica	Obrigatório	30 horas serão destinadas para a elaboração de uma pesquisa de mercado extra sala de aula, na modalidade trabalho prático.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFAL (2018; 2022), IFBA (2019), UFC (2022), UFCA (2019) e UFMA (2006).

Quadro 65 - Características dos componentes curriculares relativos à área de Pesquisa de Mercado (2/3)

IES	Município	Componente	Tipo	Ementa
UFPB	João Pessoa (PPC 2019)	Pesquisa de Mercado	Obrigatório	O profissional de pesquisa de mercado e opinião: relevância e opções profissionais. Planejamento da pesquisa: etapas centrais e construção do projeto. Desenho e implementação da pesquisa de campo. Modelos e prática de pesquisas com dados secundários: fontes, prospecção e preparação de dados. Análise exploratória e geração de insights. Apresentação e disseminação de resultados: modelos descritivos, relatório da pesquisa, apresentação em plataformas dinâmicas, projetos de disseminação e apropriação de resultados.
UFPB	Bananeiras (PPC 2018)	Pesquisa de Mercado	Optativo	Importância e finalidade da pesquisa de marketing. Pesquisa e Sistema de Informação de Marketing (SIM). Método científico aplicado à pesquisa em marketing. Projeto de pesquisa. Processo de pesquisa. Técnicas de coleta e de análise de dados.
UFCG	Campina Grande (PPC 2016)	Pesquisa de Mercado	Optativo	Objetivos da pesquisa de mercado. Tipos, características e usos as pesquisas de mercado. O processo de pesquisa. Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. Estatística aplicada à pesquisa de mercado. Pesquisa de mercado e estratégias de comunicação.
UFCG	Sousa (PPC 2010)	Pesquisa de Mercado	Optativo	Tipologia da pesquisa de mercado. O projeto de pesquisa. Etapas de uma pesquisa de mercado. Instrumentos de coleta de dados. Técnicas amostrais. Apuração e análise de dados. O relatório. Uso da pesquisa de mercado no processo decisório.
UFPE	Recife (PPC 2012)	Pesquisa Mercadológica	Optativo	A importância do marketing e processo de pesquisa. Determinação do método de pesquisa de marketing. Projeto da mostra. Coleta e procedimentos de dados. Análise e interpretação dos dados. Comunicação dos resultados.
UFPE	Caruaru (PPC 2010)	Pesquisa de Marketing	Optativo	A importância do marketing e o processo de pesquisa. Determinação do método de pesquisa de marketing. Projeto da amostra. Coleta e procedimentos de dados. Comunicação dos resultados.
UNIVASF	Petrolina (PPC 2008)	Pesquisa Mercadológica	Optativo (Tóp. Esp.)	Introdução e fases iniciais da pesquisa de Marketing. Planejamento da pesquisa de Marketing. Coleta, preparação e análise de dados. Comunicação dos resultados. Prática de elementos da pesquisa empírica.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFPB (2018; 2019), UFCG (2010; 2016), UFPE (2010; 2012) e UNIVASF (2008).

Quadro 66 - Características dos componentes curriculares relativos à área de Pesquisa de Mercado (3/3)

IES	Município	Componente	Tipo	Ementa
UFPI	Picos (PPC 2009)	Pesquisa em Marketing	Optativo	A importância do marketing e processo de pesquisa. Determinação do método de pesquisa de marketing. Projeto da amostra. Coleta e procedimentos de dados. Análise e interpretação dos dados. Comunicação dos resultados.
UFRN	Natal (PPC 2017)	Pesquisa de Mercado	Optativo	Conceito, importância e finalidade da pesquisa de marketing. Pesquisa e Sistema de Informação de Marketing (SIM). Método científico aplicado à pesquisa em marketing. Projeto de pesquisa. Processo de pesquisa. Técnicas de coleta e de análise de dados.
UFRN	Currais Novos (PPC 2010)	Pesquisa de Marketing	Optativo	Tipos de pesquisa de marketing. Pesquisa exploratória, pesquisa qualitativa, pesquisa quantitativa, estudo experimental ou casual. Etapas de um projeto de pesquisa. Métodos de pesquisa. Elaboração de formulários para coleta de dados. Amostra da população. Tabulação e análise de dados.
UFERSA	Mossoró (PPC 2014)	Pesquisa de Marketing	Optativo	Sistemas de informações mercadológicas: pesquisa em marketing: qualitativa e quantitativa. Elaboração de pesquisa: definição do problema de pesquisa de marketing. Formas de coleta de dados: amostragem. Elaboração de instrumentos de coleta. Coleta e análise dos dados. Apresentação de resultados.
UFS	São Cristóvão (Resolução 2012)	Pesquisa de Marketing	Optativo	Natureza, tipos e sistema de informação de marketing. Sistema de apoio a decisão de marketing. Métodos de pesquisa. Projeto de pesquisa. Métodos básicos de coleta de dados. Elaboração de instrumentos de coleta de dados. Amostragem. Trabalho de campo. Tabulação, análise e interpretação de dados

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFPI (2009pi), UFRN (2010; 2017), UFERSA (2014) e UFS (2012).

Sistemas de informações mercadológicas. Pesquisa em *marketing*: qualitativa e quantitativa. Elaboração de pesquisa: definição do problema de pesquisa de *marketing*. Formas de coleta de dados: amostragem. Elaboração de instrumentos de coleta. Coleta e análise dos dados. Apresentação de resultados. (UFERSA, 2014).

As referências bibliográficas indicadas também reforçam a associação dos componentes curriculares relativos à pesquisa de mercado, com a vivência da prática da pesquisa. Considerando as referências bibliográficas, classificadas como básica, listadas em 15 PPC, as obras mais indicadas são apresentadas a seguir. Em três PPC não há indicação de referências bibliográficas para os componentes curriculares.

- Naresh K. Malhotra (Pesquisa de *marketing*: uma orientação aplicada): 11 indicações.
- Beatriz Santos Samara e José Carlos de Barros (Pesquisa de *marketing*: conceitos e metodologia): seis indicações.
- Naresh K, Malhotra *et al.* (Introdução à pesquisa de *marketing*): cinco indicações
- Fauze Najib Mattar (Pesquisa de *marketing*): cinco indicações. Com variações no título e adição de coautores, conforme editora/edição.
- David A. Aaker, V. Kumar e George S. Day (Pesquisa de *marketing*): três indicações.
- Carl McDaniel e Roger Gates (Pesquisa de *marketing*): duas indicações. Adicionalmente, há uma indicação da obra Fundamentos de pesquisa de *marketing*, dos mesmos autores.

Como os PPC datam desde o ano de 2006 (UFMA – São Luís) até o ano de 2022 (UFAL – Maceió e UFC – Fortaleza), diferenças nas edições e/ou na relação de autores/coautores foram percebidas. Equívocos (e informações incompletas) na indicação das referências também foram percebidos.

A obra ‘Pesquisa de *marketing*: uma orientação aplicada’, de autoria de Naresh K. Malhotra (7ª edição, do ano de 2019) está estruturada em três partes, além de apresentar um conjunto de casos, conforme elencado a seguir (Quadro 67).

Quadro 67 - Malhotra (2019): estrutura da obra

Parte	Capítulo/Descrição
I – Introdução e fases iniciais da pesquisa de marketing	Capítulo 1 – Introdução à pesquisa de marketing. Capítulo 2 – Definição do problema de pesquisa de marketing e desenvolvimento de uma abordagem.
II – Formulação da concepção de pesquisa	Capítulo 3 – Concepção de pesquisa. Capítulo 4 – Concepção de pesquisa exploratória: dados secundários e por assinatura. Capítulo 5 – Concepção de pesquisa exploratória: pesquisa qualitativa. Capítulo 6 – Concepção de pesquisa descritiva: levantamento e observação. Capítulo 7 – Concepção de pesquisa casual: experimentação. Capítulo 8 – Mensuração e escalonamento: fundamentos e escalas comparativas. Capítulo 9 – Mensuração e escalonamento: técnicas de escalonamento não comparativas. Capítulo 10 – Elaboração de questionários e formulários. Capítulo 11 – Amostragem: concepção e procedimentos. Capítulo 12 – Amostragem; determinação do tamanho inicial e final da amostra.
III – Coleta, preparação e análise de dados e relatório	Capítulo 13 – Trabalho de campo. Capítulo 14 – Preparação de dados. Capítulo 15 – Distribuição de frequência, tabulação cruzada e teste de hipóteses. Capítulo 16 – Análise de variância e de covariância. Capítulo 17 – Correlação e regressão. Capítulo 18 – Análise discriminante e análise logit. Capítulo 19 – Análise fatorial. Capítulo 20 – Análise de cluster. Capítulo 21 – Escalonamento multidimensional e análise conjunta. Capítulo 22 – Modelagem de equações estruturais e análise de caminho. Capítulo 23 – Preparação e apresentação de relatórios.
Casos	Casos indicados em capítulos do livro: • Caso com dados reais. • Casos abrangentes para reflexão crítica. • Casos de análise de dados com dados reais. • Casos abrangentes com dados reais.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em Malhotra (2019).

Já a obra de ‘Pesquisa de *marketing*: conceitos e metodologia’, de autoria de Beatriz Santos Samara e de José Carlos de Barros (4ª edição, do ano de 2007) está estruturada em 8 capítulos, além de apresentar código de ética ICC/ESOMAR (Câmara Internacional de Comércio / Sociedade Europeia para Pesquisa de Opinião e Mercado), em apêndice. (Quadro 68).

Quadro 68 - Samara e Barros (2007): estrutura da obra

Capítulos
Capítulo 1 – Planejamento em marketing, tomada de decisões e pesquisa.
Capítulo 2 – Etapas de um projeto de pesquisa.
Capítulo 3 – Métodos de pesquisa.
Capítulo 4 – Elaboração de formulários para coleta de dados.
Capítulo 5 – Amostragem.
Capítulo 6 – Tabulação e análise de dados.
Capítulo 7 – Pesquisa específicas.
Capítulo 8 – Pesquisa para lançamento de novos produtos.
Apêndice – Código de ética ICC/ESOMAR para pesquisa de mercado e pesquisa social.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em Samara e Barros (2007).

A obra de autoria de Naresh K, Malhotra *et al.* (Introdução à pesquisa de *marketing*), do ano de 2005, tem estrutura semelhante à obra de Malhotra (2019), com diferenças na Parte II e na Parte III. No caso da Parte III, por exemplo, não há os conteúdos relativos à análise de variância e de covariância, nem conteúdos relativos à análise multivariada de dados. A estrutura da obra é apresentada a seguir (Quadro 69).

Quadro 69 - Malhotra et al. (2005): estrutura da obra

Parte	Capítulo/Descrição
I – Introdução e fases iniciais da pesquisa de marketing	Capítulo 1 – Introdução à pesquisa de marketing. Capítulo 2 – Definindo o problema de pesquisa de marketing e desenvolvendo uma abordagem.
II – Elaboração do modelo de pesquisa	Capítulo 3 – Modelo de pesquisa. Capítulo 4 – Modelo de pesquisa exploratória: dados secundários. Capítulo 5 – Concepção da pesquisa exploratória: fontes padronizadas de dados secundários. Capítulo 6 – Concepção de pesquisa exploratória: pesquisa qualitativa. Capítulo 7 – Modelo de pesquisa descritiva: levantamento de campo e por observação. Capítulo 8 – Modelo de pesquisa casual: experimentos. Capítulo 9 – Medição e escalonamento: fundamentos e graduações comparativas. Capítulo 10 – Medição e escalonamento: técnicas de escalonamento não-comparativas. Capítulo 11 – Elaboração de questionário e de formulário. Capítulo 12 – Amostragem: modelo e procedimentos. Capítulo 13 – Amostragem: determinação do tamanho final e inicial da amostra.
III – Coleta, análise e relatório de dados	Capítulo 14 – Estratégia de preparação e análise de dados. Capítulo 15 – Distribuição de frequência, teste de hipóteses e tabulação cruzada. Capítulo 16 – Teste e hipóteses relativos às diferenças. Capítulo 17 – Correlação e regressão. Capítulo 18 – Preparação e apresentação do relatório.
Casos	Apresentação de três casos.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em Malhotra *et al.* (2005).

Por fim, a obra ‘Pesquisa de *marketing*’, de autoria Fauze Najib Mattar passou por modificações (dependendo da editora e/ou da edição). A edição do ano de 2014 (7ª edição), de autoria de Fauze Najib Mattar com colaboração de outros dois autores, está estruturada em 14 capítulos, conforme apresentado a seguir (Quadro 70).

Quadro 70 - Mattar, Oliveira e Motta (2014): estrutura da obra

Capítulos
Capítulo 1 – Importância da informação para o marketing.
Capítulo 2 – Processo de pesquisa.
Capítulo 3 – Tipos de pesquisa.
Capítulo 4 – Projeto de pesquisa explicativa.
Capítulo 5 – Tipos, fontes e formas de coleta de dados.
Capítulo 6 – Medidas e instrumentos de coleta de dados.
Capítulo 7 – Procedimentos de amostragem simples.
Capítulo 8 – Outras formas de amostragem probabilísticas e o tamanho da amostra.
Capítulo 9 – Coleta de dados.
Capítulo 10 – Processamento dos dados.
Capítulo 11 – Métodos de análise de dados e inferência estatística.
Capítulo 12 – Métodos não paramétricos para análise de dados.
Capítulo 13 – Técnicas paramétricas para análise de dados.
Capítulo 14 – Comunicação dos resultados.
Capítulo 15 – Histórico, ética, modelo de propostas e outros tópicos em pesquisa de marketing.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em Matar, Oliveira e Motta (2014).

Tanto o disposto nas ementas quanto os conteúdos das obras indicadas como referências bibliográficas básica, dos 18 componentes curriculares, remetem à prática da pesquisa. Embora em nenhuma ementa haja menção à elaboração de artigo científico, o aluno que integralizar o componente curricular da área de pesquisa de mercado vivenciará a prática da pesquisa aplicada (à área de *marketing*). A forma como esta vivência ocorrerá depende do planejamento feito pelo professor de cada componente (em cada curso de graduação em Administração): o aluno poderá estudar os conteúdos por meio de aulas expositivas e por meio da realização de provas, mas também poderá realizar uma pesquisa de mercado em sua inteireza (deste a elaboração do projeto de pesquisa até a apresentação do relatório da pesquisa).

No caso do curso de graduação em Administração da UFMA (São Luís), por exemplo, em que a ementa do componente curricular obrigatório Pesquisa Mercadológica está aparentemente incompleta, o aluno elaborará uma pesquisa de mercado, em atividade extra sala de aula: o referido componente curricular é de 90 horas, das quais 30 horas são destinadas para tal atividade. (UFMA, 2006).

Além da vivência da prática da pesquisa por meio da integralização de componentes curriculares relativos à pesquisa de mercado (nesta denominação ou

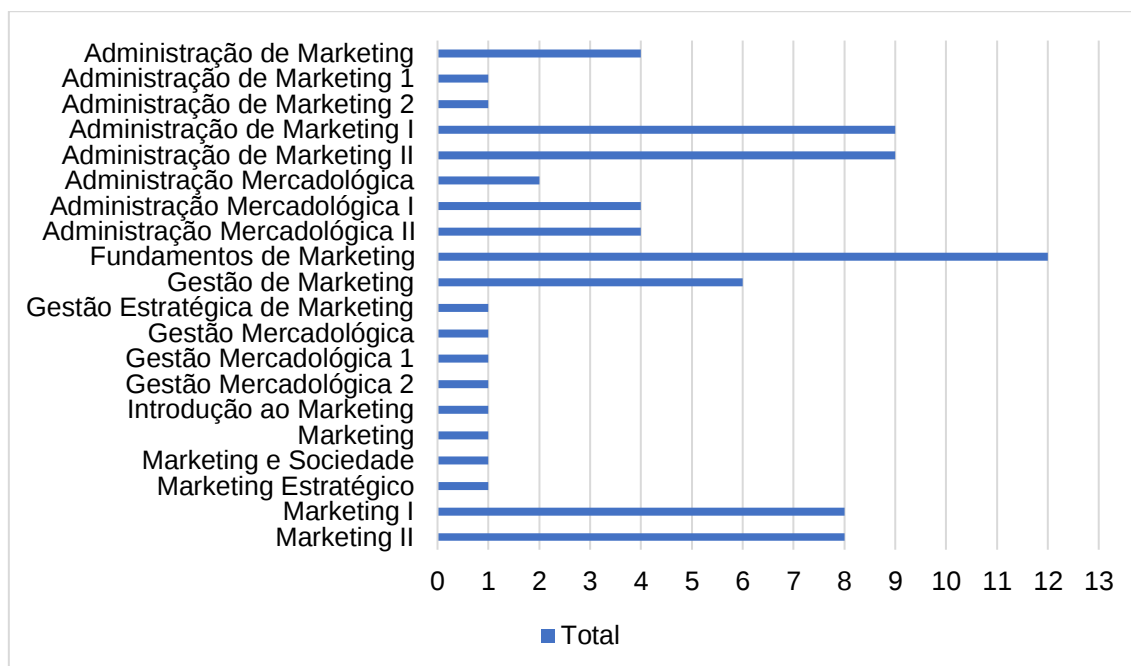
em denominação semelhante). Foram identificados componentes curriculares relativos à administração de *marketing* (ou denominação semelhante) em que a pesquisa de mercado também é mencionada como conteúdo objeto de estudo, nas ementas. Este caso é descrito na seção a seguir.

4.3.1.2.2 Administração de Marketing (ou denominação semelhante)

Diante da identificação de que há componentes curriculares, da área específica mercado e marketing em que o disposto na ementa menciona pesquisa de mercado, pesquisa de marketing ou palavras/expressões relativas à pesquisa de mercado, foi feito levantamento nos 41 PPC com a finalidade de identificar os componentes curriculares obrigatórios da referida área, em que o disposto na ementa remete à pesquisa de mercado.

De um total de 76 componentes curriculares obrigatórios, identificados nos PPC, relativos à Administração de *Marketing*, a denominação mais frequente é Administração de *Marketing*, com variações (24 componentes), seguida das denominações: *Marketing*, com variações (17 componentes), Fundamentos de *Marketing* (12 componentes), Administração Mercadológica, com variações (10 componentes), Gestão de *Marketing* (seis componentes) e, Gestão Mercadológica, com variações (três componentes). As demais variações possuem uma denominação cada: Gestão Estratégica de *Marketing*, Introdução ao *Marketing*, *Marketing* e Sociedade e, *Marketing* Estratégico. Considerando cada denominação, individualmente, a que ocorre com maior frequência é Fundamentos de *Marketing*. (Figura 19).

Figura 19 - Denominação dos componentes curriculares obrigatórios denominados Administração de Marketing (ou denominação semelhante)



Fonte: Elaboração própria (2024).

A nuvem de palavras, gerada a partir do disposto nas ementas dos 76 componentes curriculares obrigatórios denominados Administração de Marketing (ou denominação semelhante), indica como mais frequentes as palavras: *marketing*, mercado, consumidor, comportamento, pesquisa, segmentação e composto. (Figura 20).

Figura 20 - Nuvem de palavras com base nas ementas dos componentes curriculares obrigatórios denominados administração de marketing (ou denominação semelhante)



Fonte: Elaboração própria (2024), utilizando o *Pro Word Cloud*.

Embora a palavra pesquisa tenha sido listada dentre as 50 mais frequentes, há necessidade de entender o contexto, nas ementas, em que tal palavra é mencionada.

Destas 76 ementas, em 29 há menção a expressões que remetem à pesquisa de mercado: pesquisa de *marketing*, pesquisa em *marketing*, pesquisa de mercado e, pesquisa mercadológica. Estas expressões são mencionadas como conteúdo, em si, ou como parte integrante de um conteúdo listado na ementa. A expressão diagnóstico em *marketing* também foi identificada. (Quadro 71).

Quadro 71 - Expressões contidas nas ementas dos componentes curriculares obrigatórios da área de administração de marketing que remetem à pesquisa de mercado

Expressão	IES	Componente
Pesquisa de <i>marketing</i>	UFAL (Maceió)	Gestão Mercadológica 1
	UFPB (Bananeiras)	Administração de Marketing I
	UFRPE (Recife)	Marketing I
	UFRPE (Serra Talhada)	Marketing I
	IFPE (Igarassu)	Marketing I
	UFPI (Parnaíba)	Administração de Marketing I
	UFPI (Teresina)	Administração de Marketing II
	UFPI (Floriano)	Administração de Marketing II
Pesquisa em <i>marketing</i>	UFS (São Cristóvão)	Administração de Marketing I
	UFOB (Barreira)	Administração Mercadológica II
Pesquisa de mercado	IFMA (Santa Inês)	Gestão Estratégica de Marketing
	IFPE (Cabo de Santo Agostinho)	Marketing II
	IFPI (Piripiri)	Gestão de Marketing
	IFPI (Pedro II)	Gestão de Marketing
	IFPI (Oeiras)	Gestão de Marketing
	IFPI (São João do Piauí)	Gestão de Marketing
	IFPI (Angical do Piauí)	Gestão de Marketing
	IFPI (Campo Maior)	Gestão de Marketing
Diagnóstico em <i>marketing</i>	UFS (Itabaiana)	Administração de Marketing II
Pesquisa de <i>marketing</i> e sistema de informação de <i>marketing</i> (*)	UFMA (São Luís)	Administração Mercadológica
	IFMA (Barra do Corda)	Administração Mercadológica
	UFPE (Recife)	Administração de Marketing 1
	UFPE (Caruaru)	Administração de Marketing I
	IFMA (Bacabal)	Administração de Marketing I
	UFCEG (Sousa)	Administração de Marketing
	IFMA (Buriticupu)	Fundamentos de Marketing
	UFPI (Picos)	Administração de Marketing I
O processo de pesquisa de <i>marketing</i>	UFOB (Barreira)	Administração Mercadológica I
Princípios de pesquisa de mercado	UFOB (Barreira)	Administração Mercadológica II
Aplicação da pesquisa de mercado	UFOB (Barreira)	Administração Mercadológica II
Elementos da pesquisa mercadológica	UFRN (Natal)	Marketing II
Natureza, objetivo, método e aplicação da pesquisa mercadológica	UFMA (São Luís)	Administração Mercadológica
	IFMA (Barra do Corda)	Administração Mercadológica

(*) Há variações nas expressões apresentadas nas ementas.

Fonte: Elaboração própria (2024).

No caso do componente obrigatório Administração Mercadológica II (UFOB – Barreiras), constam os conteúdos: pesquisa em *marketing*, princípios de pesquisa de mercado e aplicação da pesquisa de mercado. O disposto na ementa sinaliza que o aluno estudará conteúdos relativos à pesquisa (aplicada à área de *marketing*). (Quadro 72). O entendimento de como se dá a aplicação da pesquisa de mercado,

objeto de estudo no referido componente curricular, dependerá de pesquisa futura que contemple o planejamento feito pelo professor: estratégias de ensino-aprendizagem adotadas e instrumentos para a avaliação discente utilizados, por exemplo.

Quadro 72 - Características de componentes curriculares obrigatórios denominados administração de marketing (ou denominação semelhante)

IES	Campus	Componente	Ementa
UFOB	Barreiras (PPC s/d)	Administração Mercadológica II	Conceituação de dados, informação e conhecimento. Banco de dados. Sistema de informação de <i>marketing</i> . Pesquisa em <i>marketing</i> . Princípios de pesquisa de mercado. Aplicação da pesquisa de mercado. Desenvolvimento, teste e lançamento de novos produtos e serviços. <i>Brand equity</i> . Estágios do ciclo de vida.
UFMA	São Luiz (PPC 2006)	Administração Mercadológica	Fundamentos e evolução do conceito de <i>marketing</i> . Sistemas de <i>marketing</i> . Tipos de mercados. Segmentação de mercado. Comportamento do consumidor. Estudo do composto de <i>marketing</i> . Conceito de componentes de um sistema de informática de <i>marketing</i> . A pesquisa de <i>marketing</i> e o sistema de informação de <i>marketing</i> (SIM). Natureza, objetivo, método e aplicação da pesquisa mercadológica. Estratégias mercadológicas. 30 horas serão destinadas à elaboração de um plano estratégico de <i>marketing</i> extra sala de aula, na modalidade trabalho prático, lançando ou reposicionando um produto.
IFMA	Barra do Corda (PPC 2016)	Administração Mercadológica	A pesquisa de <i>marketing</i> e o sistema de informação de <i>marketing</i> . Natureza, objetivo, método e aplicação da pesquisa mercadológica. Estratégias mercadológicas. Planejamento estratégico.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em UFOB (s/d), UFMA (2006; 2023) e IFMA (2016).

No caso dos outros dois componentes curriculares, tanto o componente obrigatório Administração Mercadológica (UFMA – São Luís) quanto o componente obrigatório Administração Mercadológica (IFMA – Barra do Corda) possuem em sua ementa conteúdo que trata da natureza, do objetivo, do método e da aplicação da pesquisa mercadológica. A ementa do IFMA (Barra do Corda) está quase integralmente contida na ementa da UFMA (São Luís). (Quadro 72). De forma semelhante ao argumentado no caso anterior, o entendimento de como se dá o estudo da pesquisa mercadológica dependerá de pesquisas futuras: o planejamento feito pelo professor pode contemplar o estudo dos conteúdos por meio de aulas expositivas e da realização de provas, bem como pode contemplar a realização de uma pesquisa de mercado, dentre outras possibilidades.

Na ementa do componente obrigatório Administração Mercadológica (UFMA – São Luís) consta a informação de que o aluno elaborará um plano estratégico de *marketing*, como atividade extra sala de aula. (Quadro 72). O referido componente possui carga horária total de 90 horas, sendo 30 horas dedicadas a tal atividade (UFMA, 2006).

A especificidade deste componente curricular amplia o escopo de possibilidades para associar a prática da pesquisa com a área específica mercado e *marketing*: o planejamento de *marketing* e o plano de *marketing* são objeto de estudo listados em um conjunto de ementas. Mesmo que as ementas não mencionem a elaboração de artigos científicos, o planejamento e o plano de marketing envolvem aspectos da prática da pesquisa, conforme Mattar, Oliveira e Motta (2014).

4.3.2 A prática da pesquisa a partir dos relatos de professores com experiências na área específica mercado e marketing

Dentre os 16 professores entrevistados, quatro (P9B, P10C, P12A e P16B) relataram experiências relacionadas à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, em componentes curriculares da área específica mercado e *marketing*, tais como Administração de Marketing (ou denominação semelhante) e Pesquisa de Mercado (ou denominação semelhante). As entrevistas realizadas por estes quatro professores são objeto de descrição e análise.

A leitura das entrevistas levou a definição de dois temas, tidos como mais relevantes por este pesquisador: 1) Estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos para avaliação da aprendizagem discente e, 2) Experiências associadas à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino- aprendizagem. Estes dois temas e seus respectivos códigos são descritos nesta seção.

Outros temas foram identificados, tais como: Introdução à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem (por parte do professor em sua atividade docente) e, Adoção da prática da pesquisa como uma ação individual (do professor e/ou de um grupo de professores) ou institucional (curso de graduação em Administração e/ou IES). Estes temas (e outros também identificados) não são descritos na presente pesquisa.

4.3.2.1 Estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos para avaliação da aprendizagem discente

Nesta seção são descritos aspectos relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem e aos instrumentos para avaliação da aprendizagem discente utilizados pelos professores P9B, P10C, P12A e P16B, que relataram experiências associadas às suas respectivas atividades docentes, dentre as quais as relativas à componentes curriculares da área específica mercado e *marketing*.

Com relação às estratégias de ensino-aprendizagem, são descritos tanto aspectos relacionados às estratégias utilizadas pelos professores por estes quatro professores, quanto às estratégias não utilizadas (ou utilizadas à contragosto) por alguns destes professores. Já no que se refere aos instrumentos para avaliação da aprendizagem discente, são descritos aspectos relacionados aos instrumentos utilizados pelos professores P9B, P10C, P12A e P16B, bem como são apresentadas reflexões feitas por alguns destes professores em relação ao instrumento prova.

4.3.2.1.1 Estratégias de ensino-aprendizagem

A partir dos relatos dos quatro professores percebe-se uma variedade de estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas. O professor P9B, por exemplo sinaliza utilizar as estratégias aula expositiva e estratégias associadas à prática da pesquisa. Já a professora P10C indica utilizar várias estratégias de ensino-aprendizagem, tais como aula expositiva, discussão, sala de aula invertida, mapa conceitual, visita técnica, filmes e ensino com pesquisa. A professora P12A, por sua vez, menciona, explicitamente, utilizar estratégias de ensino-aprendizagem ativas, indicando estratégias, tais como: *podcast*, painel de notícias, filmes, caso para ensino, debate/fórum de debate e, prática da pesquisa. E a professora P16B menciona utilizar estratégias tais como: *podcast*, leituras, palestras (*online*, mencionando o período de pandemia de Covid-19).

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Administração ofertado pela IES B não consta lista/descrição das estratégias de ensino-aprendizagem passíveis de serem utilizadas pelos professores. Contudo, há informação relativa à utilização de estratégias adequadas aos conteúdos dos componentes curriculares, bem como há menção à liberdade que o professor tem para

adequar as estratégias, em função do perfil da turma. O documento permite a utilização de aulas práticas, bem como reforça a possibilidade de o professor adotar estratégias de ensino-aprendizagem diversas (incluindo as que são tidas como “novas”).

O PPC de graduação em Administração ofertado pela IES A também não contém lista/descrição de estratégias de ensino-aprendizagem passíveis de serem adotadas pelos professores. O referido documento, no entanto, possui seção dedicada às estratégias de ensino-aprendizagem em que é feita menção à aprendizagem por meio da experiência, ao uso de estratégias variadas e, à utilização de estratégias de ensino-aprendizagem ativas.

Já o PPC de graduação em Administração ofertado pela IES C contém descrição de estratégias de ensino-aprendizagem passíveis de serem adotadas pelo professor, segmentadas por grupos de componentes curriculares. No caso do grupo composto por componentes curriculares da área específica mercado e *marketing* (e outras áreas específicas) é prevista a utilização das estratégias de ensino-aprendizagem: aula teórica (entende-se aula expositiva), discussão, seminários, estudo dirigido, visitas técnicas, palestras, estudo de casos, dentre outras.

a) Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas

O professor P9B afirma utilizar as estratégias de ensino-aprendizagem aulas expositivas, aulas práticas, testes (cegos e de mercado) e aula de campo. “O que eu mais utilizo são aulas expositivas, aulas práticas com aplicação do conteúdo, alguns testes que a gente faz (como teste cego, testes de mercado) e, quando é possível, dependendo da disciplina, aula de campo.” (P9B).

Menciona também o professor P9B, adotar a prática da pesquisa, ilustrando com caso de componente curricular da área específica mercado e *marketing*. (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante). Entende-se que os alunos estudam determinado conteúdo (possivelmente, por aula expositiva e/ou outras estratégias de ensino-aprendizagem) e, depois, vão realizar atividades (em aula de campo) que envolvem pesquisa: coleta de dados por meio da observação. A pesquisa de mercado é outra forma, relatada pelo professor P9B, para a adoção da prática da pesquisa: pesquisa de mercado visando o desenvolvimento de um produto.

[O teste cego] É pesquisa. A gente coloca a pesquisa. Porque, no *marketing*, pesquisa é fundamental. A parte de pesquisa tem o conteúdo e depois tem a parte prática. Então, por exemplo, quando eu vou fazer aula de campo, a gente vai usar uma metodologia de pesquisa, que é a observação. Os alunos vão para o campo e a gente usa o método de observação. Isso é pesquisa. Eu uso a pesquisa como um método para os meus trabalhos práticos e de campo. O aluno vai desenvolver um produto, a primeira etapa é fazer uma pesquisa de mercado. Entendeu? (P9B).

A professora P10C menciona utilizar várias estratégias de ensino-aprendizagem, em função de características do componente curricular. Ao longo da entrevista, indica utilizar as estratégias: caso (possivelmente, estudo de caso), projeto (protótipo de produto), sala de aula invertida, filme, discussão, aula expositiva dialogada, aula expositiva, ensino com pesquisa e mapa conceitual. Os relatos da professora P10C referem-se às componentes curriculares das áreas específicas: planejamento estratégico (Estratégia ou denominação semelhante), mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante, além de outro componente também da área de mercado e *marketing* e que demanda a elaboração de artigo científico) e, teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos (Fundamentos de Administração ou denominação semelhante).

Então, sobre as estratégias, eu tento sempre usar um pouco de tudo. Depende muito da disciplina. Por exemplo, eu tenho uma disciplina de Estratégia [área específica planejamento estratégico] que é uma disciplina de caráter bem prático, então eu sempre trabalho com caso e com projeto na disciplina. Nessa disciplina de Estratégia, os alunos trazem os casos, apresentam para a gente e a gente discute. Então, uma aula invertida nesse caso [sinalização da estratégia de ensino-aprendizagem sala de aula invertida]. (P10C).

Toda aula [do componente curricular da área específica planejamento estratégico] a gente tem um caso no qual os alunos têm questões para responder, um filme para assistir e refletir ou, uma discussão (a discussão contínua em sala de aula), aula expositiva dialogada. O projeto, como eu mencionei, eu mando os alunos fazerem protótipo de produto, apresentar, construir o relatório em cima dos conceitos que foram traçados. (P10C).

E eu estou trabalhando nessas duas disciplinas [uma área específica planejamento estratégico e outra da área específica teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos] um pouco dessa ideia de projeto. Só que ainda estou expondo o conteúdo daquela forma habitual, que a gente está acostumado [sinalização da estratégia de ensino-aprendizagem aula expositiva]. (P10C).

Sobre [o componente curricular da área específica mercado e *marketing* (e que demanda a elaboração de artigo científico)], a gente trabalha desde o primeiro dia focado na construção de um artigo [sinalização da estratégia de ensino-aprendizagem ensino com pesquisa]. (P10C).

Gosto bastante de filme. Além de eu amar filme, eu acho que é uma expressão prática do aprendizado. Então, toda disciplina eu boto pelo menos um filme. (P10C).

O mapa conceitual também, que eu mencionei que utilizo, também utilizo como estratégia de ensino. (P10C).

No caso do componente curricular da área específica planejamento estratégico, por exemplo, ao discorrer sobre os instrumentos utilizados para a avaliação discente, a professora P10C menciona a elaboração de relatório de uma visita de campo, sinalizando a utilização da estratégia visita técnica/visita de campo. “Visita técnica, visita de campo (e o relatório da visita de campo em cima do conteúdo).” (P10C).

Adicionalmente, a professora P10C faz reflexões sobre a estratégia de ensino-aprendizagem seminário: ao longo da entrevista menciona não a utilizar (ou, ser contrária à utilização), bem como menciona utilizá-la em momentos nos quais há ementas de componentes curriculares com excesso de conteúdo.

A professora P12A afirma planejar os componentes curriculares contemplando sempre à utilização das estratégias de ensino-aprendizagem ativas, fazendo adaptações em função do objetivo estabelecido (para o conteúdo objeto de estudo) e, em função do perfil dos alunos.

Então, eu vou planejando as minhas disciplinas. Todas as minhas disciplinas, desde que eu iniciei, tem um grande enfoque em metodologias ativas de ensino, metodologias colaborativas. Então, praticamente todas as minhas aulas, elas fazem uso desse tipo de estratégia. Eu faço, obviamente, muitas vezes uma adaptação da estratégia, não necessariamente eu uso como ela pode ser aplicada, porque vai depender do objetivo. Então, eu vou muito também sentir [a turma], eu gosto de sentir a turma, ver qual é o nível de retorno que a turma dá para os tipos de estratégias de ensino.

Ao longo da entrevista, a professora P12A, menciona utilizar as estratégias de ensino-aprendizagem: *podcast*, painel de notícias, história em quadrinhos, (análise de) filme, caso para ensino, simulação/dramatização, debate/fórum de debate, prática da pesquisa.

Por exemplo, recentemente eu dei a disciplina, duas edições que eu dei a disciplina na pandemia, [componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Comportamento do Consumidor ou denominação semelhante)], e eu inseri a estratégia de *podcast*. E foi, obviamente, de maneira experimental em um primeiro momento, eu vi que deu certo e aí apliquei em um segundo momento. (P12A).

Então, nessa disciplina [da área específica teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos (Fundamentos de Administração ou denominação semelhante)], nesse semestre [relativo à data de realização da entrevista], a gente já teve HQ [história em quadrinhos], a gente já teve análise de filme e a gente teve esse ontem, o painel de notícias. E está previsto a gente ter caso para ensino, a gente ter uso de vídeos para fazer explicação de conteúdo.

Também está previsto uma simulação que eu inventei, uma dramatização. Eu disse: “Vamos fazer uma dramatização sobre tipos de liderança.” Então, a minha ideia é pegar os alunos, dividi-los em pequenos grupos, dar a ele o tipo de liderança e fazer com que eles criem uma situação de dramatização que represente esse tipo de liderança. (P12A).

Eu tive uma edição, vamos dizer assim, da disciplina [componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante)] que eu utilizei a prática de pesquisa, na verdade, como a estratégia. Eu separei os temas e eles fizeram uma pesquisa. Então, eles fizeram uma pesquisa mais simples, obviamente, mas que eles foram para campo, entrevistaram pessoas ou fizeram um questionário e aplicaram. Isso presencialmente. (P12A).

Ontem mesmo a gente usou a estratégia de painel de notícias [componente curricular da área específica teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos (Fundamentos de Administração ou denominação semelhante). (P12A).

A professora P16B menciona utilizar as estratégias de ensino-aprendizagem, em componente curricular da área específica mercado e *marketing*: *cases*, *podcast*, leituras, palestras. No caso das palestras, a professora destaca a realização de palestras *online*, associando-as ao período da pandemia de Covid-19.

Eu uso muito *cases* do que está acontecendo no dia a dia. E uma das coisas que eu tenho feito muito, hoje, é o uso de *podcast*. Então, ao invés de passar só leituras, eu seleciono alguns *podcasts* com pessoas que têm uma influência muito grande como gestor, uma influência muito grande como decisor, dentro das organizações, ou empreendedor. Eu passo aquele *podcast* para que os alunos ouçam diretamente o que o CEO está dizendo. (P16B).

Outra estratégia de ensino que eu gosto muito e que foi muito boa durante a pandemia, porque a gente estava *online*, é a possibilidade de trazer muitos palestrantes sem que eles precisem sair de casa ou das suas empresas. Então, eu trouxe gente que podia conversar com os alunos, *online*. Eu combinava um dia [com a turma] e aí trazia um palestrante. Isso também funciona muito bem. (P16B).

A professora P16B destaca utilizar um livro-texto referência, bem como utilizar textos disponíveis na revista Harvard Business Review. Estas referências embasam parte das estratégias de ensino-aprendizagem: *cases* (casos clássicos) e leituras, além da aula expositiva. O livro-texto utilizado, no componente curricular da área específica mercado e *marketing*, é de autoria de Philip Kotler e Gary Armstrong (livro *Princípios de Marketing*), conforme relatado pela professora, ao longo da entrevista: a nova edição propicia ao leitor (professor e/ou aluno) casos e pesquisas, para leitura.

Eu vou, primeiramente, para um livro didático, que eu acredito que seja sempre o melhor. A minha preocupação é sempre, primeiro, ter uma fonte que seja internacionalmente reconhecida. Esse é o lado didático-acadêmico. (P16B).

Ter atualização de fontes do dia a dia, que trabalha a vida das empresas, que trabalha a vida das pessoas de negócio. Então, eu sempre trago algum texto da Harvard Business Review, que agora não tem mais a versão Brasil, então eu trago alguma versão que eu tenha possibilidade de mostrar para eles, ainda que não sejam tão recentes, mas que são casos clássicos que ajudam nesse processo de ensino-aprendizagem. (P16B).

Eu vou sempre adotando as versões mais novas [do livro-texto]. O que eu faço é sempre isso, é trazer esse *mix* [livro-texto, revistas]. Então, o texto

novos do [Philip] Kotler já vem cheio de casos eletrônicos, pesquisa eletrônica e tal. [Eu penso]: “Beleza, agora vamos trazer os cases.” (P16B).

No seu relato, a professora P16B ilustra a adoção de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, associando leitura de textos e *podcast*. A integração teoria-prática e a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem ativas são mencionadas.

Então, por exemplo, recentemente eu passei um texto clássico das Havaianas, desde a recuperação. Depois, passei um texto supermoderno, mostrando como a empresa superou a pandemia. Depois, passei um *podcast* onde o CEO da Havaianas estava sendo entrevistado, que já foi agora no começo desse ano [2022]. E aí, os alunos têm a possibilidade de integrar com mais clareza a teoria e a prática. Ao invés de a gente ir para o laboratório, eu trago o laboratório para dentro da sala de aula. Então, a busca é sempre de metodologias ativas para que os alunos trabalhem bastante. (P16B).

As professoras P12A e P16B afirmam utilizarem estratégias de ensino-aprendizagem ativas, em sua atividade docente. A professora P10C, embora não afirme explicitamente, menciona estratégias que podem ser classificadas como ativas: sala de aula invertida e ensino com pesquisa.

O professor P9B afirma não utilizar estratégias ativas, embora utilize-as (a exemplo da prática da pesquisa) e a professora P10C faz reflexões sobre a estratégia seminário, conforme apresentado a seguir.

b) Estratégias de ensino-aprendizagem não utilizadas ou utilizadas à contragosto

O professor P9B afirma não utilizar estratégias de ensino-aprendizagem ativas, sinalizando não as utilizar em função da natureza dos componentes curriculares que ministra (da área específica mercado e *marketing*, por exemplo). O referido professor menciona não utilizar estratégias ativas (de uma forma geral), e indica não utilizar a estratégia sala de aula invertida (de forma específica): já adotou tal estratégia, mas ficou insatisfeito com o resultado, considerando sua experiência com outras estratégias utilizadas.

Eu não uso muito metodologias ativas, porque as minhas aulas, já têm a dinâmica, pela própria natureza de algumas disciplinas que eu pego [da área específica mercado e *marketing*, por exemplo]. (P9B).

Essas metodologias da sala de aula invertida, essas coisas, eu não uso. Já usei e vi que a resposta é menor do que quando a gente faz um trabalho mais prático, em que o aluno sente ali o que é que ele pode fazer no mercado. Claro, com uma base teórica bem aprofundada. (P9B).

A professora P10C afirma, em um dado momento da entrevista, não utilizar a estratégia de ensino-aprendizagem seminário, tecendo críticas à utilização de tal

estratégia. Na percepção da referida professora, estratégia seminário é utilizada quase sempre por professores que não querem ministrar o conteúdo: talvez um trauma associado à época em que a professora P10C era aluna de curso de graduação em Administração, ofertado por IES pública federal.

Tem algumas estratégias que geralmente eu não uso, porque eu não acho que gera aprendizado, tipo seminário, não uso. Não acho interessante como aprendizado para o aluno, eu acho que o retorno é muito pouco. (P10C).

Penso eu que, não sei o que você pensa a respeito do seminário, mas eu penso que, na maioria das vezes, 99% ou 95%, o professor utiliza quando não quer dar aula. Aqui, para a modalidade, no Brasil, e da minha realidade quando eu fui estudante. Eu fui estudante de Administração na federal [em IES pública federal]. Eu não sei o seu entendimento sobre seminário, mas o meu entendimento sobre seminário (talvez seja um trauma de quando eu fui aluna), é o de que o professor usa quando não quer dar aula. Então, eu nunca utilizo como estratégia de ensino. (P10C).

A professora P10C afirma que, mesmo considerando o seminário uma estratégia de ensino-aprendizagem inadequada, necessitou utilizá-la em um componente curricular da área específica mercado e *marketing*. A ementa extensa levou a tal decisão: foi a forma vislumbrada pela professora para que os alunos tivessem um contato, ainda que mínimo, com os conteúdos que compõem a ementa.

Na disciplina de *marketing* [componente curricular da área específica mercado e *marketing*], uma vez eu tive que usar seminário. Porque a disciplina de *marketing* tem, tipo assim, que outros *marketings*? *Marketing Verde*, *marketing pessoal*, *marketing* 'não sei de quê', 50 *marketings*. Então, fora o conteúdo, tem mais 50 *marketings* para eu lecionar para os alunos. Como eu faço isso? Aí, realmente, eu designei para eles [a realização de seminário]. A única estratégia que eu posso utilizar depois de eu ter dado um conteúdo enorme é pedir para o aluno..., é dividir por seminário. Porque em uma aula só, os alunos sabem pelo menos os nomes dos *marketings*, não sabem? Aí assim, eu pedi, nessa disciplina de *marketing* E, se eu fosse dar novamente a disciplina, eu também utilizaria a mesma estratégia, pediria para eles escolherem um *marketing* e aí eu pedia uns três *slides*, pelo menos, de fundamentação teórica. (P10C).

A partir dos relatos feitos pelos professores P9B, P10C, P12A e P16B percebe-se a utilização de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, da aula expositiva ao *podcast*. Esta última, possivelmente, tem sua utilização associada ao período de pandemia Covid-19. Os três cursos de graduação em Administração, atentos ao processo de ensino-aprendizagem, consideram em seus PPC a liberdade que o professor tem para adotar diferentes estratégias, a possibilidade de utilizar estratégias tidas como “novas”, a possibilidade de utilização de diferentes estratégias e, o incentivo à adoção de estratégias de ensino-aprendizagem ativas.

4.3.2.1.2 Instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem discente

No que se refere aos instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem discente, tem-se a indicação de instrumentos utilizados pelo professor, bem como a reflexão sobre o instrumento prova.

Nos PPC de graduação em Administração ofertados pelas IES A, B e C, a descrição sobre os instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem discente tem ênfase no instrumento prova, na composição da média, na avaliação final. No caso da IES B, por exemplo, consta no PPC a informação de que os instrumentos a serem utilizados para a avaliação discentes constam no plano de ensino de cada componente curricular.

a) Instrumentos utilizados para avaliação discente

No que se refere aos instrumentos utilizados para a avaliação discente, o professor P9B menciona prova e trabalho prático (com apresentação). O professor acompanha o desenvolvimento dos trabalhos e dá *feedback* para os alunos (relativo aos trabalhos apresentados).

Aí as avaliações que eu faço, eu mantenho avaliações tradicionais. Na primeira unidade, que é a prova, a primeira avaliação. E, na segunda, normalmente eu faço trabalho prático. Geralmente eu passo o trabalho prático na semana posterior à prova, porque a gente vai acompanhando o desenvolvimento do trabalho até o dia das apresentações. E quando o aluno apresenta, ele tem o *feedback* na hora, de modo que a gente possa interagir com a turma, já que são trabalhos práticos. (P9B).

A professora P10C, por sua vez, lista os instrumentos: resolução de questão, prova, apresentação de trabalho, elaboração de um planejamento estratégico, elaboração de relatório associado à visita técnica/visita de campo, resolução de questão (e/ou elaboração de texto) associado a um filme. Outros instrumentos utilizados são: elaboração de mapa conceitual (de caso publicado em meio de comunicação não científico e, de artigo científico), bem como elaboração de artigo científico.

Então, em relação às formas de avaliação: questões, avaliação (isso muito antes da pandemia) [entende-se a forma de avaliação denominada prova], apresentação de trabalhos, construção de estratégias, de um planejamento estratégico (isso depende da disciplina), visita técnica, visita de campo (e o relatório da visita de campo em cima do conteúdo). Utilizo questões também em cima do filme ou solicito que os alunos façam uma dissertação: pego

alguma temática e algum assunto relacionado ao filme e peço para eles abordarem. (P10C).

Eu estou trabalhando com atividades ou questões, ou construção de projeto, ou planejamento, constituição de empresa (que é em uma disciplina) [da área específica teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos], questões relacionando o conteúdo a partir de filmes. (P10C).

Aí eu pedi para os alunos fazerem um mapa conceitual do artigo. (P10C).

A gente trabalha desde o primeiro dia focado na construção de um artigo [o artigo é, então, instrumento utilizado para avaliação discente]. (P10C).

A professora P10C sugere a possibilidade de utilização da estratégia de ensino-aprendizagem mapa conceitual como forma para avaliação da aprendizagem discente.

E acho que, inclusive, [o mapa conceitual] é um bom instrumento de avaliação, você pode, por exemplo, no final da disciplina, acabou, o último dia de aula [solicitar ao aluno]: “Faça um mapa conceitual de tudo que tu lembra da disciplina.” Penso eu que seja um bom encaminhamento. (P10C).

Após comentar ser uma entusiasta da adoção de filmes no processo de ensino-aprendizagem, a professora P10C destaca solicitar que os alunos façam atividades relativas aos filmes, sem a obrigatoriedade de entrega.

Às vezes [a utilização de filmes no processo de ensino-aprendizagem] não é nem como atividade avaliativa, mas eu coloco pontuação extra. Então eu acabo não criando a obrigatoriedade do aluno de assistir, mas que está sendo ofertado. (P10C).

A professora P16B afirma utilizar, como instrumento para avaliação da aprendizagem discente: prova, seminários e, resumo/resenha e discussão de textos (dentre os quais, textos relacionados à pesquisa).

Quanto às avaliações, a universidade exige uma prova, então eu faço uma prova, que é uma das coisas que eu não gosto de fazer, não gosto de fazer prova, não gosto de corrigir prova, mas utilizo porque eu tenho que ter algum registro formal. Outra coisa que eu utilizo são seminários, são muito importantes para mim os seminários. E outra coisa que eu gosto muito são trabalhos em meio de curso: são pequenos trabalhos, são pequenas leituras, que os alunos devem fazer, para fazer um resumo com senso crítico ou, para trazer de casa [informações relacionadas às leituras, para discussão em sala]. (P16B).

A referida professora descreve caso ilustrativo de atividade relacionada às pequenas leituras, em componente curricular da área específica mercado e *marketing*.

Por exemplo, eu estou dando aula de pesquisa [em componente curricular da área específica mercado e *marketing*]. Então, eu estou falando de pesquisa e peço para os alunos trazerem exemplos de pesquisa. Pode ser de qualquer coisa, [relacionada a algum] produto, pesquisa política (que está muito em alta agora). O que eles quiserem. Então, nós vamos discutir em cima dessas pesquisas que eles trouxeram. (P16B).

Em seu relato sobre instrumentos para avaliação da aprendizagem discente, a professora P16B menciona utilizar o instrumento prova por uma razão institucional (por exigência da IES B). A professora P10C faz reflexão sobre a prova como instrumento para avaliação da aprendizagem discente.

b) Reflexão sobre o instrumento prova

A professora P10C menciona que o período de pandemia (Covid-19), em que o ensino passou a ser remoto, a fez repensar a utilização da prova como instrumento para avaliação discente, mesmo quando do retorno ao ensino presencial. A referida professora sinaliza entender que a prova é um instrumento pouco efetivo para a avaliação discente, tendo passado a não utilizar quando do retorno ao ensino presencial.

Então, a questão de avaliação mesmo, eu continuei [após o retorno ao ensino presencial] a passar mais trabalhos, as atividades avaliativas. E aí, para voltar agora para a sala de aula, eu mesma não estou mais achando efetivo [o instrumento avaliativo prova]. E eu mesma venho avaliando àquela avaliação de questão: “O que é isso? Marque X nas alternativas abaixo”, que envolve mais o conteúdo teórico. Eu não sei se ela é tão efetiva. Então, nesse semestre eu estou com três disciplinas e nenhuma das três tem avaliação objetiva ou subjetiva [a professora refere-se ao instrumento prova]. (P10C).

Sobre [componente curricular da área específica mercado e marketing (e que pressupõe a prática da pesquisa)], também não tem avaliação [a professora refere-se à avaliação denominada prova]. (P10C).

Afirma a referida professora que o período de pandemia fez com que os alunos, principalmente os que ingressaram no curso após o início da pandemia (tendo vivenciado a educação superior somente de forma remota), não se habituaram ao instrumento de avaliação prova.

Principalmente para aqueles alunos que entraram desde o primeiro período na pandemia, aluno de pandemia, não quem teve um misto, que já viveu um pouco de tudo, mas quem entrou na pandemia. Eu acho que os alunos ficaram, vamos dizer assim, desacostumados àquela avaliação [prova]. (P10C).

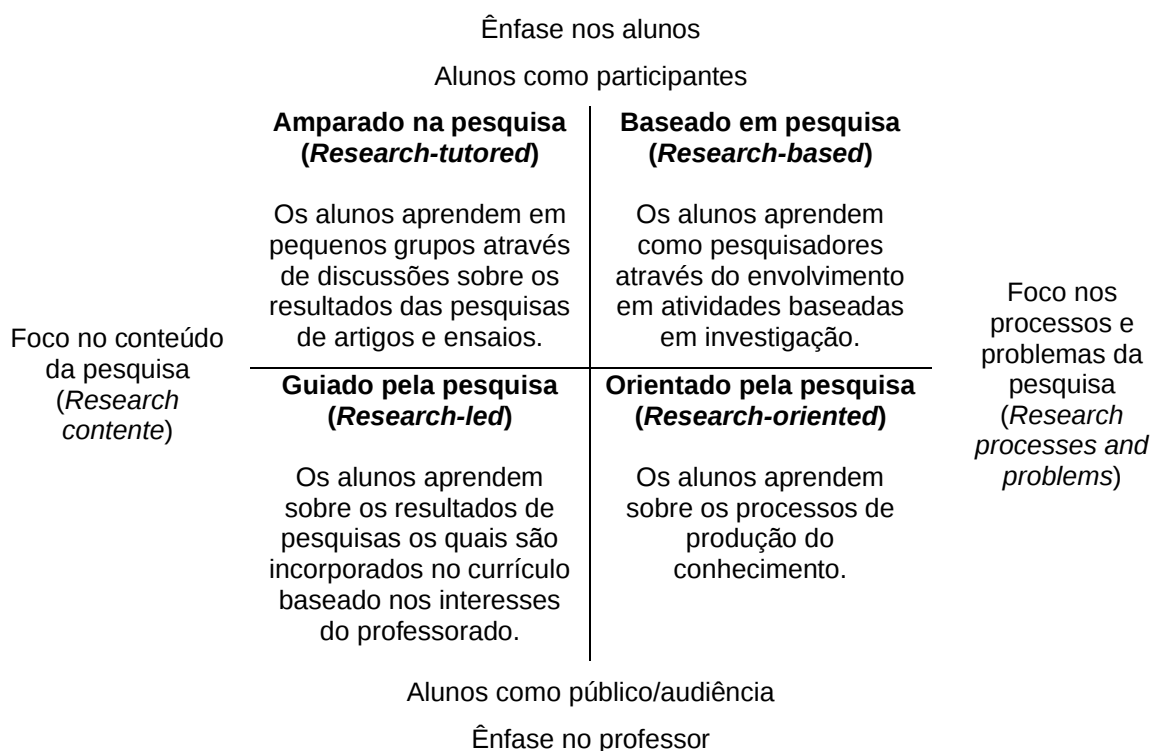
A professora P10C relata utilizar um conjunto de instrumentos para avaliação da aprendizagem discente. Já o professor P9B menciona dois instrumentos: prova e trabalhos práticos (embora este, possa ter configurações distintas, o que amplia o leque de possibilidades). O relato dos professores sinaliza que há variação (e reflexão) sobre os instrumentos.

4.3.2.2 Experiências associadas à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem

No que se refere às experiências associadas à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, tem-se a indicação de diferentes formas para a adoção de tal estratégia, bem como a descrição da operacionalização destas diferentes formas. Os relatos dos professores P9B, P10C, P12A e P16B indicam diferentes formas para a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

O professor P9B afirma utilizar resultados de pesquisas para fundamentar conteúdos objeto de estudo em determinado componente curricular da área específica mercado e *marketing*. No modelo proposto por Healey (2005), para descrever o nexo ensino-pesquisa, esta forma é associada ao quadrante (classificação/categoria) guiado pela pesquisa (*research-led*), no qual os alunos aprendem sobre os resultados de pesquisas. (Figura 21). Duff e Marriott (2017) associam este quadrante à educação bancária, fazendo menção à Paulo Freire.

Figura 21 - Modelo proposto por Healey (2005) e as formas para a adoção da prática da pesquisa



Fonte: Adaptada de Fasli (2007) e Visser-Wijnveen (2015).

No caso do quadrante orientado pela pesquisa (*research-oriented*) não houve, dentre os quatro professores (P9B, P10C, P12A e P16B), relato que possibilitasse a associação entre o nexos ensino-pesquisa, modelo proposto por Healey (2005), e alguma forma utilizada para a adoção da prática da pesquisa. No entanto, a professora P12A, ao ser solicitada a indicar professor provável sujeito da pesquisa (para composição da amostragem por bola de neve) indicou professora que ministra componente curricular da área de Metodologia da Pesquisa (ou denominação semelhante). Com base no disposto na ementa do componente curricular (e, no planejamento feito pela professora indicada – admitindo que os alunos não elaboram projeto de pesquisa, por exemplo), pode-se supor que os alunos aprendem sobre os processos de produção do conhecimento, conforme estabelecido por Healey (2005) para o quadrante orientado pela pesquisa. (Figura 21). A ementa trata de conteúdos relacionados ao conhecimento científico, aos métodos científicos, às normas técnicas (ABNT) e ao planejamento de uma pesquisa científica, dentre outros conteúdos. Duff e Marriott (2017) defendem que este quadrante é associado aos métodos utilizados para a realização de uma pesquisa (métodos de pesquisa, métodos estatísticos).

A professora P10C relata, em componente curricular da área específica mercado e *marketing* ter utilizado pesquisa como fontes/referências para a realização de atividades: leitura de artigos científicos e/ou pesquisas de mercado para realização de um seminário. Esta forma é associada ao quadrante amparado na pesquisa (*research-tutored*): os alunos aprendem por meio de discussões relativas aos resultados de pesquisas (artigos, ensaios). (Figura 21). Duff e Marriott (2017) ilustram que este quadrante contempla atividades como: revisão da literatura e elaboração de texto para comunicar os resultados de uma pesquisa. No caso descrito pela professora P10C, os resultados foram comunicados para os demais alunos por meio de seminário.

A professora P10C também afirma que, em outro componente curricular da área específica mercado e *marketing*, a avaliação dos alunos é relacionada à elaboração de um artigo científico, ao longo do componente curricular. Com base no modelo proposto por Healey (2005), esta forma é associada ao quadrante baseado em pesquisa (*research-based*), no qual os alunos aprendem desempenhando o papel de pesquisadores, por meio da realização de atividades assadas em investigação. (Figura 21). Duff e Marriott (2017) listam como atividades associadas a este quadrante, por exemplo, a replicação de pesquisas realizadas por seus professores,

a propositura de soluções para determinado problema, a elaboração de uma consultoria e/ou a elaboração de uma dissertação. Dekker e Wolff (2016) defendem que o ensino baseado em pesquisa (*research-based teaching*) representa a relação mais forte do nexo ensino-pesquisa.

A professora P12A, por sua vez, quando solicitada a indicar professor provável sujeito da pesquisa (para composição da amostragem por bola de neve), indicou professora argumentando que a utilização do PLB (*Problem Based Learning*) como estratégia de ensino-aprendizagem, associando tal estratégia à prática da pesquisa, associação também feita por Gil (2019). A adoção da prática da pesquisa por meio de estratégias de ensino-aprendizagem que pressupõem a prática da pesquisa também é associada ao quadrante baseado em pesquisa.

A seguir são descritos relatos dos professores P9B, P10C, P12A e P16B relativos às diferentes formas para a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, bem como à operacionalização destas formas.

4.3.2.2.1 Formas para a adoção da prática da pesquisa

Ao longo das entrevistas, as formas para a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem foram percebidas tanto por meio de menção feita pelos professores entrevistados quanto por meio do argumento apresentado pelo professor entrevistado, ao indicar professor possível sujeito da pesquisa (para composição da amostragem por bola de neve).

O professor P9B descreve duas formas de adoção da prática da pesquisa: uma associada à apresentação de resultados de estudos e outra associada à realização da pesquisa.

Quando a disciplina permite fazer pesquisa, eu faço como parte da avaliação. Quando não permite, eu dou ênfase à questão de apresentar os resultados, alinhado àquele conhecimento que o aluno precisa saber naquela disciplina, como eu tinha falado antes [apresentação de resultados de pesquisa aos alunos]. De apresentar os resultados, mostrar esse caráter evolutivo, trazer para a prática. E é essa a preocupação com o aluno: mostrar o caráter evolutivo da ciência, do conhecimento. (P9B).

A professora P10C relata, diferentes formas de se adotar a prática da pesquisa em conjunto de componentes curriculares pertencentes à matriz curricular do curso de graduação em Administração ofertado pela IES C: pesquisa científica, consultoria organizacional e projeto de pesquisa.

No que se refere aos componentes curriculares de áreas específicas distintas (e que pressupõem a prática da pesquisa), a professora P10C comenta que a gestão do curso de graduação em Administração ofertado pela IES C, embora entenda que o planejamento do componente curricular é algo individual (de cada professor), solicita que os professores conversem entre si, principalmente quando dois professores ministram o mesmo componente curricular, em um mesmo semestre letivo, em turnos distintos. A gestão do curso, no planejamento do semestre letivo, vislumbra a possibilidade de manter um professor (para o mesmo componente curricular), nos dois turnos.

[O planejamento do componente curricular] É muito individual. [A gestão do curso] Pede muito que a gente converse entre si, principalmente quando é a [mesma] disciplina. Eu acho que nesse semestre conseguiram fazer isso, botar o mesmo professor de manhã e de noite para a disciplina. Porque aí evita o [professor] de manhã trabalhando de uma forma e o [professor] à noite trabalhando de outra forma. (P10C).

No caso do componente curricular da área específica de mercado e *marketing* (e que demanda a elaboração de artigo científico), a professora P10C destaca a ocorrência de planejamentos diferentes para a adoção da prática da pesquisa. A professora P10C e outra professora planejam/planejaram o componente curricular considerando a elaboração de uma pesquisa que resulta na elaboração de um artigo científico. Já uma terceira professora planeja/planejou o componente curricular considerando a realização de uma pesquisa que resulta na elaboração de um diagnóstico organizacional (possivelmente, resultando na proposta para a solução de um problema organizacional diagnosticado).

[Uma professora e eu], que trabalhamos nessa disciplina [da área específica de mercado e *marketing* (e que demanda a elaboração de artigo científico)], à noite, trabalhava nesse formato [de elaboração de um artigo científico]. A outra professora pedia para os alunos visitarem uma empresa, levantarem um problema, fazerem um diagnóstico organizacional. E, a partir daí, construíam [o trabalho/relatório]. (P10C).

A professora P10C sinaliza que a prática da pesquisa por meio da realização de um diagnóstico organizacional (e, possivelmente, a propositura de uma solução para o problema organizacional diagnosticado) também é/foi feita em componente curricular da área específica de materiais, produção e logística (e que pressupõe a prática da pesquisa).

[O componente curricular da área específica de materiais, produção e logística (e que demanda a realização de uma pesquisa)] eu acho que também era assim. Visitava a empresa, via algum entendimento lá e, a partir daí, construía [o trabalho/relatório]. (P10C).

Outro caso mencionado pela professora P10C refere-se a componente curricular da área especial teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos (e que demanda a elaboração de pesquisa científica). Possivelmente em decorrência de acontecimentos ao longo do semestre letivo, a professora do componente curricular solicitou aos alunos a elaboração de um esboço de artigo científico, ao invés da elaboração de um artigo científico em sua inteireza (ou da elaboração de uma proposta de melhoria para dado problema organizacional diagnosticado).

[No componente curricular da área específica teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos (e que pressupõe a prática da pesquisa)] também era assim [elaboração de um artigo científico]. E a professora não pediu artigo final, era como se ela pedisse um esboço, um esboço mais detalhado. Era com alguns detalhes, botava lá algumas citações, mas não era a construção do artigo como um todo. Também não sei se foi um hábito dela fazer assim ou se foi apenas uma situação, e ela acabou aliviando por conta disso. (P10C).

No entendimento da professora P12A, outra forma para se adotar a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, no entendimento da professora P12A, é por meio de caso para ensino. “A gente tem conteúdo aí sobre, por exemplo, caso para ensino, que é um tipo de pesquisa.” (P12A).

Percebe-se, então, com estes relatos a ocorrência de diferentes formas para a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem: da apresentação de resultados de pesquisa (feita pelo professor aos alunos) à elaboração de artigo científico, feita pelos alunos), além de consultoria organizacional e caso para ensino.

O argumento, apresentados pelos professores entrevistados, para indicar professores possíveis partícipes da pesquisa (composição da amostragem por bola de neve) também possibilitou perceber formas para a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

A professora P10C, ao ser solicitada a indicar professores (para composição da amostragem por bola de neve), indicou professora, que findou não sendo entrevistada. O argumento para esta indicação foi o fato de a professora indicada utilizar artigos em suas aulas: leitura de artigos associados à temas objeto de estudo, em componente curricular da área específica planejamento estratégico. A professora P10C, então, entende a leitura de artigo científico (e a realização de atividades associadas) como uma forma de se adotar a prática da pesquisa em componente curricular.

Eu acho que a professora [indicação de professora que findou não sendo entrevistada], porque ela me passou a disciplina de Estratégia [da área específica planejamento estratégico] e ela trabalhava isso, para os alunos lerem o artigo para trazer. Eles pesquisavam o tema, alguma coisa assim do tipo, ou era um artigo, ela que passava o artigo. (P10C)

A professora P10C também indicou outra professora (professora P12A), informando sobre o componente curricular Pesquisa de Mercado. A pesquisa de mercado é vista, então pela professora P10C, como uma forma de se adotar a prática da pesquisa em componente curricular. “Eu acho que ela [a professora P12A] faz pesquisa de mercado com os alunos. Inclusive, tem a disciplina Pesquisa de Mercado, no PPC deles [IES A], se não estou enganada. Eu acho que ela é a professora.” (P10C).

A professora P12A, ao indicar professores que ministram (ou ministraram) componentes curriculares em curso de graduação em Administração, e adotam (ou adotaram) a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, elencou possibilidades para a adoção da prática da pesquisa, associando o nome do professor indicado à razão de tal indicação. Conforme as associações professor-razão, o entendimento da professora P12A é o de que a prática da pesquisa pode ser feita por meio: do componente curricular Pesquisa de Mercado, da estratégia de ensino-aprendizagem PBL (*Problem Based Learning*), da elaboração de um projeto de sistemas de informação (em componente curricular da área específica sistemas de informações) e, de componente curricular que trata da pesquisa aplicada à Administração. A professora P12A indicou quatro professores vinculados à IES A, para os quais apresentou as razões.

A professora [indicação de professora que findou não sendo entrevistada], que é quem hoje ministra a disciplina [da área específica mercado e *marketing*]. A professora [indicação da professora que findou não sendo entrevistada], que usa o PBL [*Problem Based Learning*], que é essa necessidade de o aluno entender, ter que pesquisar de alguma forma. Não é uma pesquisa científica, mas é também pesquisa. O professor [indicação de professor findou não sendo entrevistado], que trabalha a disciplina [da área específica sistemas de informações] com base em projeto, um projeto de sistemas de informação e decisão. Então, um projeto também de coleta de dados para tomar decisões. E ele trabalha com *hackathon* no final, então os alunos têm que criar um projeto no final e, com base nisso, acredito que ele tenha que trabalhar com pesquisa. E a professora [indicação de professora que findou não sendo entrevistada], acredito que também trabalha [a prática da pesquisa]. Ela é professora, inclusive, da disciplina [que trata da pesquisa aplicada à Administração]. Então, ela faz todo um processo de pesquisa com os alunos, e é pesquisa científica. (P12A).

A professora P16B, ao ser solicitada a indicar professor que adota a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, indicou professor que ministra

componente curricular da área específica mercado e *marketing*, vinculado à IES B. O relato da professora sinaliza a prática da pesquisa feita por meio da pesquisa de mercado. O professor indicado findou não sendo entrevistado. “E ele, inclusive, é professor de pesquisa. Ele era profissional de pesquisa [em organização voltada para a pesquisa de mercado]. E fez concurso para cá [IES B]. Ele é o cara da pesquisa [de mercado]. (P16B).

As diferentes formas para a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem podem levar os professores a questionarem se, de fato utilizam tal estratégia. Talvez, em um primeiro momento, o professor possa considerar a prática da pesquisa como relacionada à elaboração de um artigo científico. A professora P12A relata ter se feito o questionamento sobre a adoção da prática da pesquisa em componente curricular.

Tanto que [ao ser convidada para participar do estudo] eu fiquei: “Será que eu tenho capacidade de contribuir com a pesquisa? Porque, sei lá, eu não sei se uso a prática de pesquisa.” Aí, falando, eu me lembrei: “Já fui professora da disciplina [da área específica mercado e *marketing*] e a gente usou.” (P12A).

A adoção da prática da pesquisa, por meio da elaboração de artigo científico (da realização de pesquisa científica), considerada por Dekker e Wolff (2017) como a relação mais forte do nexos ensino-pesquisa (quadrante baseado em pesquisa) foi o objeto de reflexão pelo professor P9B. O referido professor afirma não solicitar que o aluno de graduação elabore artigo científico, ilustrando com o caso de componente curricular da área específica mercado e *marketing*. Já houve um momento em que o professor solicitou, mas considerou tal atividade inviável. O professor sinaliza que a falta de maturidade/vivência do aluno, em pesquisa, leva à esta inviabilidade.

Na graduação, teve um momento em que eu pedi [a elaboração de artigo científico]. Mas eu vou ser sincero contigo, não é viável do ponto de vista prático. Não é viável. Por quê? No meu entendimento, se eu trago a ideia de pesquisa científica para artigo, o aluno acaba que entrando naquela ideia de que o curso é teórico. Porque é muita abstração para um aluno que está, por exemplo, no quarto semestre, quinto semestre, começar a fazer um trabalho em uma disciplina de *marketing*, tendo de elaborar artigo. Para mim, não faz sentido. (P9B).

O professor P9B destaca a necessidade de formar o aluno para que ele esteja preparado para atuar em vários ambientes/áreas, preparando-o de forma heterogênea.

E quando o aluno chegar no mercado, vai sofrer, porque ele foi “formado” só em fazer artigo. Então, eu formo o aluno para ele ter um conhecimento, no meu ponto de vista, de razoável para bom e que atenda as demandas do

mercado em geral: “Eu quero ir para a universidade, eu tenho condições mínimas de me capacitar para ser um pesquisador. Eu quero ir para o mercado de trabalho, eu tenho condições mínimas para atender as demandas do mercado. Eu quero ir para o mercado, mas sendo empreendedor, eu tenho condições mínimas de empreender.” Então, o aluno vai ver um pouquinho de tudo. Eu sou um pesquisador, não sei se você entrou no meu currículo. Gosto de produzir minhas pesquisas. Mas eu tenho consciência de que, se eu puxar tudo para isso [pesquisas que resultem em artigo científico], no lugar de o aluno ganhar, eu vou enviesar a forma de ele aprender. Então, o aluno vai ter que entender de tudo um pouco, sendo que ele vai escolher qual caminho vai percorrer. (P9B).

Além da indicação de diferentes formas para a adoção da prática da pesquisa, os professores entrevistados (P9B, P10C, P12A e P16B) relatam experiências relacionadas à operacionalização da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem. Estas experiências são apresentadas a seguir.

4.3.2.2 Operacionalização para a adoção da prática da pesquisa

Nesta seção são descritas as experiências relacionadas à operacionalização para a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, contemplando: resultados de pesquisas para fundamentar conteúdos objeto de estudo, pesquisas como fontes/referências para a realização de atividades, elaboração de pesquisas não-científicas (pesquisa de mercado, diagnóstico organizacional) e, elaboração de pesquisas científicas (artigo científico, projeto de pesquisa, trabalho de conclusão de curso).

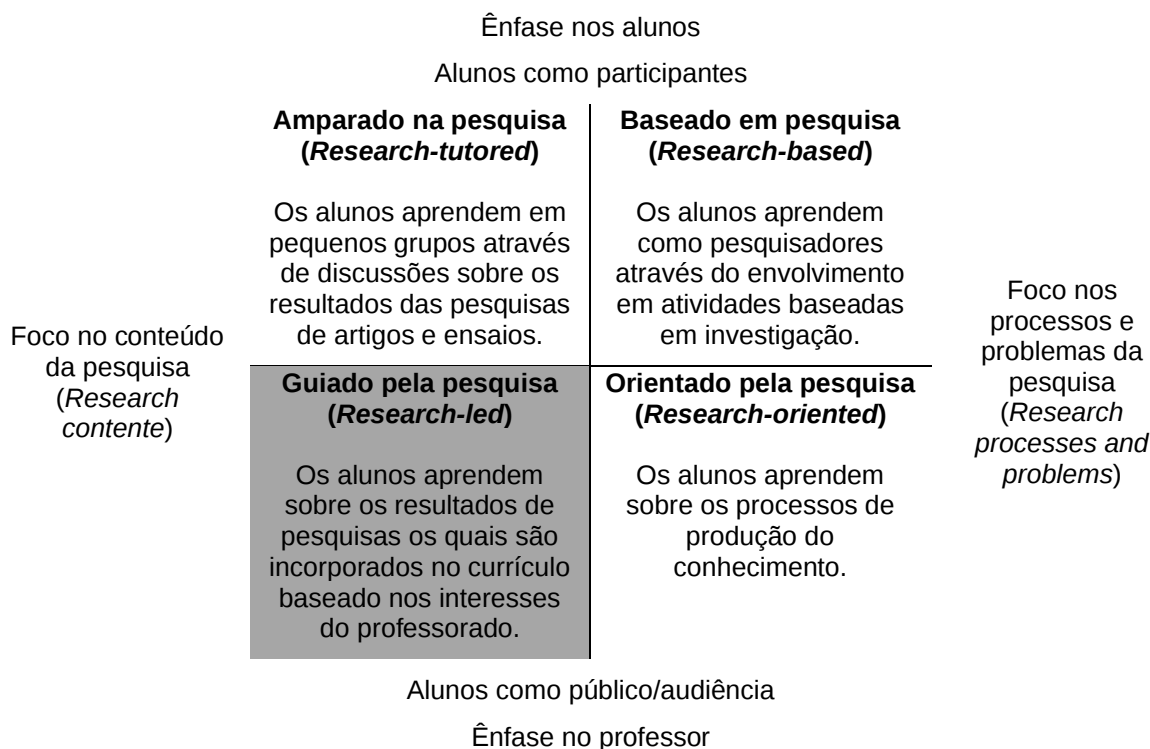
4.3.2.2.1 Resultados de pesquisas para fundamentar conteúdos objeto de estudo

Pesquisas científicas (artigos, monografias, dissertações e teses) podem ser utilizadas para embasar/ilustrar os conteúdos objeto de estudo em determinado componente curricular: o professor relata/apresenta, para os alunos, resultados (e/ou outros aspectos) de pesquisas.

Considerando o modelo proposto por Healey (2005), para o nexo ensino-pesquisa, a prática de o professor relatar resultados (e/ou outros aspectos) de pesquisas científicas pertence ao quadrante (classificação) guiado pela pesquisa (*research-led*), no qual os alunos aprendem sobre os resultados de pesquisas. O foco está no conteúdo da pesquisa e a ênfase está no professor (alunos no papel de

público/audiência). (Figura 22). Duff e Marriott (2017) equiparam este quadrante à educação bancária de Paulo Freire.

Figura 22 - Modelo proposto por Healey (2005): quadrante guiado pela pesquisa



Fonte: Adaptada de Fasli (2007) e Visser-Wijnveen (2015).

Dentre os professores cujas experiências são apresentadas, o relato do professor P9B ilustra esta forma de estimular a prática da pesquisa.

a) O professor P9B e os conceitos de *persona* e de atmosfera de loja

O professor P9B afirma utilizar resultados de pesquisa para fundamentar suas aulas em componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante): apresentação dos resultados de pesquisas/estudos, relacionando-os aos conteúdos objeto de estudo. O professor prepara aula expositiva sobre determinado conteúdo (com base em livro), sendo a explanação fundamentada em resultados de pesquisas/estudos. O professor P9B destaca que o ponto central em sua atividade de ensino é a utilização dos resultados de pesquisas em suas aulas. A realização de pesquisa é feita de outra forma: por meio dos trabalhos práticos (aula de campo, por exemplo).

Tem uma coisa que eu acho muito bacana. Uma coisa é você usar a pesquisa como método e a outra coisa é você relatar resultados de pesquisa. Então, o que eu tenho como hábito de fazer? Os meus *slides* são todos de capítulos de livros. *Ipsis litteris* um capítulo de livro. Só que na sala de aula, 90% do que eu falo, não são de capítulo de livro. Eu pego o tema do livro, vou discutindo os conceitos e vou trazendo resultados de estudos que originaram aqueles conceitos e como é que os conceitos estão sendo trabalhados hoje. Então, antes de eu trabalhar a questão do método de pesquisa, como estratégia [de ensino-aprendizagem], eu tento mostrar nas minhas aulas os resultados da pesquisa, para eles entenderem a ideia de evolução do processo de investigação científica, para entenderem o que é uma monografia lá na frente. Então eu tenho muito essa preocupação. Esse é o ponto mais central do meu trabalho, é com pesquisas nas minhas aulas. É o aluno entender o que é uma pesquisa a partir dos resultados que as pesquisas geram. Então essa é a minha principal estratégia de ensino, o resultado. E a pesquisa, eu ensino nos trabalhos práticos, como eu já tinha comentado. (P9B).

O professor P9B ilustra o uso de resultados de pesquisas/estudos no caso dos conceitos de *persona* e de atmosfera de loja, objetos de estudo no componente curricular da área de mercado e *marketing*.

Por exemplo, no *marketing*, em *marketing* digital, fala-se muito em *persona*. “*Persona*, qual é a *persona*?” Hoje, a “boca” do aluno de Administração, é *persona*, já sumiu público-alvo, sumiu segmento. “Me explica aí o que é *persona*?” O cara [aluno] não sabe. Mas tem toda uma história por trás. E aí, eu vou explicar que *persona* é uma forma de você ver um segmento de mercado. Vamos trabalhar as bases da segmentação: “Por que se originou essa questão do público-alvo? Como é que surgiu isso?” Aí eu trago um estudo, anoto o nome do autor. Isso é resultado de pesquisa. Eu uso o resultado de pesquisa para os alunos entenderem. Vou falar de atmosfera de loja, aí tem lá no livro do Kotler [Phillip Kotler, autor de livros da área de *Marketing*] o conceito de atmosfera de loja. Eu vou dizer: “Olha, esse conceito aqui foi desenvolvido pelo próprio Kotler em 1973, com a finalidade de mostrar a importância dos elementos sensoriais.” Esse é o resultado. (P9B).

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Administração da IES B, a ementa do componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante) versa sobre conceito de *marketing*, planejamento em *marketing*, comportamento do consumidor, Sistema de Informação de *Marketing* (SIM) e, segmentação de mercado, por exemplo. Entende-se, então que o professor P6B utiliza resultados de pesquisa para embasar/ilustrar os conteúdos dispostos na ementa.

A prática de o professor relatar, aos seus alunos, resultados (e/ou outros aspectos) de pesquisas científicas é descrita por professores sujeitos da pesquisa elaborada por Santos (2013), em diferentes níveis. Dos três professores entrevistados por Santos (2013), a professora A afirmou utilizar artigos científicos em sala de aula a todo momento, o professor C afirmou utilizar em grande parte (dos momentos) e, o professor B afirmou utilizar, mas não de forma rotineira ou sistêmica.

O relato da professora A e do professor B sinalizam os diferentes níveis da utilização de artigos em sala de aula.

Sim a todo o momento. Eu levo a pesquisa para a sala de aula apresentando resultados que foram encontrados sobre um determinado assunto, o que já foi pesquisado sobre aquilo, quais os resultados que foram encontrados. Para mim é bastante tranquilo levar a pesquisa como recurso pedagógico para a sala de aula, principalmente quando se trata de Teoria da Contabilidade, eu preciso trabalhar com evidências, com trabalhos que já foram elaborados anteriormente e apresentar isso para os alunos como uma construção do conhecimento. A frequência com que eu uso a pesquisa na sala de aula eu diria que depende do curso, no caso da disciplina de Teoria [da Contabilidade] eu diria que 80% da disciplina eu acabo usando a pesquisa, as evidências de pesquisas anteriores para desenvolver a disciplina. Eu acho que a todo o momento você tem que apresentar isso para os alunos. (Professora A). (Santos, 2013, p. 101).

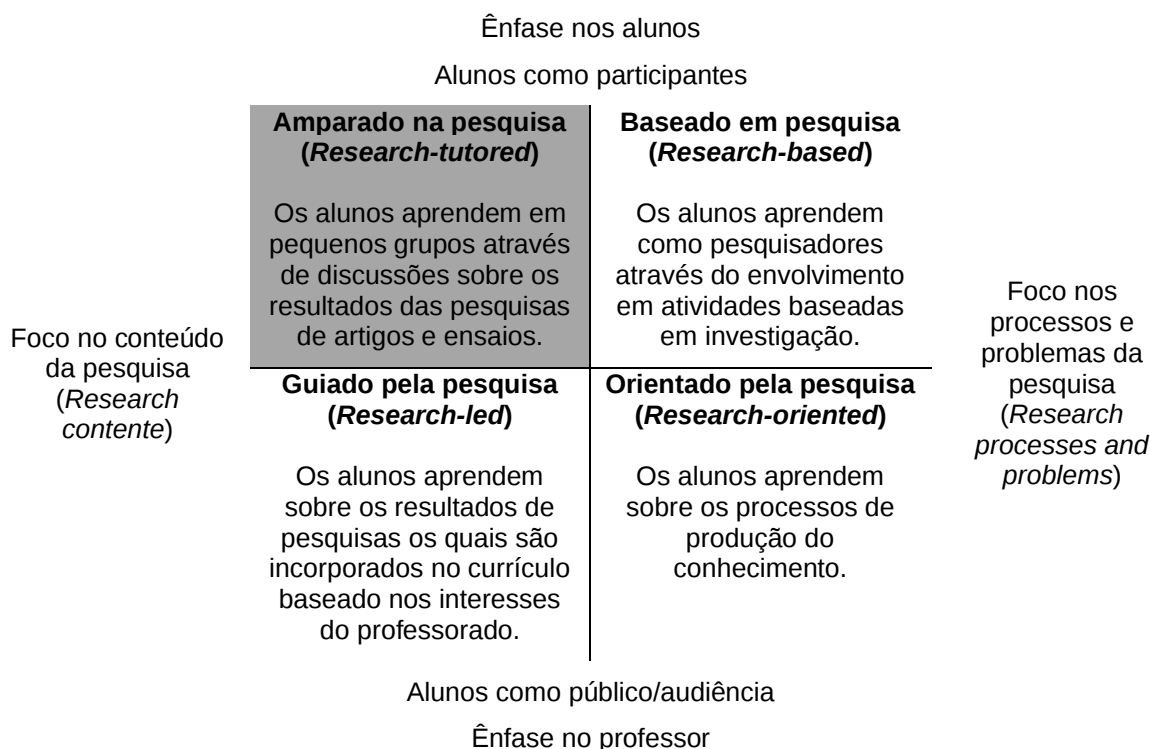
Não é uma coisa que eu use sistematicamente, que eu use sempre, mas, muitas vezes conforme a temática que eu estou trabalhando em sala de aula eu trago publicações recentes que me ocorram, aí eu trago, cito, falo dos resultados daquela pesquisa para com isso tentar motivar os alunos, então isso eu faço com certa frequência, mas, não é rotineiro e sistemático. “Eu estou imaginando que poderia usar sistematicamente e intencionalmente, mas de fato eu não venho usando sistematicamente” (Professor B). (Santos, 2013, p. 101).

Outra forma que estimula a prática da pesquisa em componentes curriculares é a utilização de pesquisas como fontes/referências para a realização de atividades, conforme apresentado a seguir.

4.3.2.2.2 Pesquisas como fontes/referências para a realização de atividades

Pesquisas científicas (artigos, monografias, dissertações e teses) podem ser utilizadas como fontes/referências para a realização de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Adicionalmente, pesquisas não-científicas (a exemplo de uma pesquisa de mercado) também podem ser utilizadas como fontes/referências.

Com base no modelo proposto por Healey (2005), para o nexos ensino-pesquisa, a prática de o professor solicitar que os alunos desenvolvam atividades que têm como fontes/referências pesquisas científicas (e/ou estudos técnicos, tais como pesquisas de mercado) pode ser associada ao quadrante (classificação) amparado na pesquisa (*research-tutored*). Neste quadrante, os alunos aprendem em grupo, por meio de discussões sobre os resultados de pesquisas (a exemplo de artigos científicos). O foco está no conteúdo da pesquisa e a ênfase está nos alunos (alunos no papel de partícipes). (Figura 23).

Figura 23 - Modelo proposto por Healey (2005): quadrante amparado na pesquisa

Fonte: Adaptada de Fasli (2007) e Visser-Wijnveen (2015).

A professora P10C relata experiências que ilustram esta forma de estimular a prática da pesquisa, conforme apresentado a seguir.

a) A professora P10C e o seminário sobre ‘tipos de *marketings*’

Ao mencionar o caso do componente curricular da área de mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante) em que necessitou utilizar a estratégia de ensino-aprendizagem seminário, para que os alunos pudessem estudar (mesmo que de forma introdutória) os diferentes ‘tipos de *marketing*’, a professora P10C afirma ter solicitado que os alunos preparassem os *slides* para o seminário utilizando como fontes/referências, artigos científicos e pesquisas de mercado, além de livros. Os alunos, então, podem utilizar pesquisas científicas e/ou pesquisas de mercado para fundamentar a apresentação das temáticas.

Os alunos tinham, no caso, que pesquisar o conteúdo, algum artigo, algum livro, fazer essa pesquisa, trazer para a gente o que era esse material. Inclusive se tivesse alguma pesquisa de mercado, alguma coisa sobre a temática que o aluno achou relevante, ele poderia botar um *slide* também, mas que ele trouxesse pelo menos três *slides*, e também que não passasse

de cinco, sobre o conceito, características, o que ele achou interessante e relevante sobre o tema [por exemplo]: “*Marketing Verde*, o que é, como é aplicado, quais são os elementos?” Isso aí ficou livre, porque eu não sei o que cada um iria encontrar, dependeria do artigo. E, depois, eles apresentariam um caso. Então, eu utilizei também essa estratégia [seminário, permitindo o uso de pesquisa científica e/ou pesquisa de mercado, como fontes/referências]. (P10C).

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Administração da IES C, a ementa do componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante) versa sobre fundamentos de *marketing*, comportamento do consumidor, segmentação de mercado e, planejamento em *marketing*, por exemplo. A professora P10C, então, programou a realização de atividade (seminário) em que os alunos estudavam temáticas e apresentavam/discutiam para/com os demais alunos da turma: artigos científicos e/ou pesquisa de mercado podiam ser utilizadas como fontes/referências.

Esta sistemática adotada pela professora P10C é descrita na pesquisa realizada por Santos (2013). Um dos professores entrevistados menciona utilizar artigos em suas aulas e solicitar que estes alunos realizem seminários sobre os artigos lidos.

Sim uso, em grande parte usando artigos de pesquisa. Artigos que pesquisaram determinados aspectos, isso eu uso muito em Perícia Contábil, que é a disciplina de graduação que hoje me dedico mais [...]. Em média três ou quatro artigos por semestre. Eu uso para ilustrar as aulas e eu peço para os alunos lerem os artigos e fazerem seminários. Eu trago as minhas pesquisas e de outros também (Professor C). (Santos, 2013, p. 101).

Baker e Wick (2019) realizaram estudo em que descrevem planejamento/operacionalização em componente curricular pertencente à matriz curricular de curso de graduação em Ciências Contábeis ofertado por universidade canadense. O programa do componente curricular Teoria da Contabilidade foi revisto, sendo adotado livro-texto base em que o professor pode associar artigos científicos aos capítulos. Os alunos liam os artigos, elaboravam resumos expandidos e discutiam em sala. Adicionalmente, outras atividades foram realizadas, a exemplo da elaboração de texto crítico de um artigo científico escolhido pelo aluno (com aprovação do professor).

b) A professora P10C e o posicionamento estratégico

A professora P10C relata duas experiências associadas à adoção da prática da pesquisa em componente curricular da área específica planejamento estratégico (Estratégia ou denominação semelhante).

Em uma experiência relatada, a professora P10C descreve a operacionalização da prática da pesquisa por meio da leitura de artigo científico (e da realização de atividade associada à esta leitura). A referida professora solicita a leitura de parte de artigo científico por ela indicado e a elaboração de um mapa conceitual da parte a ser lida.

Nessa minha disciplina de estratégia [área específica planejamento estratégico], lembrando agora, eu trabalho um artigo, que é quando eu falo de posicionamento estratégico. Eu já tenho um artigo antigo, que eu acho que é de 1996, mas tem tudo que eu preciso. E aí eu trabalho nele, mas realmente eu não peço [a leitura completa do artigo]. Eu mando os alunos direto para o caso, sabe? Eu não peço para eles lerem nem o referencial teórico. Aí eu pedi para eles fazerem um mapa conceitual [da parte lida] do artigo. E alguns alunos me entregaram o mapa conceitual inclusive do referencial teórico [do artigo científico indicado]. O que é uma boa também. (P10C).

No caso da leitura deste artigo sobre posicionamento estratégico a professora P10C ressalta a dificuldade em fazer com que os alunos leiam o artigo científico.

Não obrigo [a leitura completa do artigo científico], porque são 16 páginas. O aluno vai ler? Não vai ler. Eu pedia antes para ler o artigo, aí digo: 'Não, leia das [páginas] 9 a 16.' Eles também não leem, então eu acho que eu vou pedir para ler tudo, que é melhor. Não vai ler mesmo. Vai que alguém leia. (P10C).

Neste componente curricular da área específica planejamento estratégico, a professora P10C afirma solicitar a elaboração de mapa conceitual tanto da parte do artigo científico por ela indicada, quanto de casos empresariais (por ela indicados) veiculados em meios de comunicação científicos e não científicos.

[O mapa conceitual] Foi de um artigo. Dos casos também eu pedi, porque, às vezes, os casos são matérias [entende-se que publicadas em meios de comunicação não científicos]. Não é caso para ensino, aquele formato convencional. Eu digo assim, que eu trabalho com casos, [e com] casos para ensino. Casos, eu chamo o caso da Magazine Luiza, o caso Havaianas, o caso Kodak. Geralmente são reportagens, mas o da Havaianas específico é em cima de um artigo científico. (P10C).

A professora P10C ilustra outra experiência em que houve a utilização de artigos como fontes/referências para a realização de atividades, no componente curricular da área específica planejamento estratégico. O relato sinaliza que coube à professora definir a temática e que coube à cada aluno selecionar o artigo relativo à

temática. A professora sinaliza que, para os conteúdos objeto de estudo no componente curricular, elementos de cada artigo eram discutidos em sala.

Eu acho que uma vez, quando eu dei uma disciplina de estratégia [área específica planejamento estratégico], eu pedi para o aluno procurar um artigo de estratégia dentro da temática e fazer uma leitura superficial. Cada grupo pegava um artigo e aí, dentro do conteúdo que eu estava abordando, sei lá, posicionamento estratégico [eu estabeleci]: “Vocês têm que procurar um artigo dentro de posicionamento estratégico e vocês vão trazer os elementos desse artigo na aula.” Mas, eu acredito que isso foi só a primeira vez que eu peguei a disciplina. Então teve essa vez, dentro da disciplina de estratégia. (P10C).

A prática da pesquisa em componente curricular da área específica planejamento estratégico, por meio da utilização de artigos como fontes/referências para a realização de atividades (leitura e apresentação/discussão), era adotada por uma colega professora que ministrava o componente curricular. A professora P10C afirma não ter achado interessante a sistemática, em função da característica do componente curricular.

Tem uma professora que trabalhou comigo antes, em estratégia [componente curricular da área específica planejamento estratégico]. Ela [a professora] me disse como fazia na disciplina de estratégia. Eu acho que ela mandava os artigos para os alunos. Eles estudavam e falavam [apresentavam/discutiam]. E era toda aula assim. Eu peguei dela a disciplina. Eu não achei interessante. Eu acho que não é o esperado para a disciplina de estratégia, sabe? E aí eu modifiquei a disciplina no meu entendimento. (P10C).

A professora P10C menciona que deixou de solicitar a leitura de artigos (associada a realização de atividades), no componente curricular da área específica planejamento estratégico, em função da percepção de que os alunos não leem, bem como em função da percepção da falta de interesse, por parte dos alunos: os alunos externaram desejar a realização de atividades “práticas”.

Porque também se eu disser: “Leia tudo.” Não vai ler [daí a solicitação, feita pela professora, de uma leitura ‘superficial’]. Depois eu acabei abandonando, porque eu senti, de certa forma, um desinteresse deles. Eles até falaram: “Professora, a disciplina tem que ser mais prática. A disciplina tem que ser mais prática.” Eu [disse]: “Lembra que quando a gente bota uma disciplina mais prática, tem que ter o comprometimento do aluno também, de dar esse retorno. Porque o prático é a execução, se vocês não executarem, não vai ter prática.” (P10C).

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Administração da IES C, a ementa do componente curricular da área específica planejamento estratégico (Estratégia ou denominação semelhante) versa sobre conceitos de estratégia, processo da administração estratégica, análise ambiental (microambiente e macroambiente) e, implementação da estratégia organizacional, por exemplo.

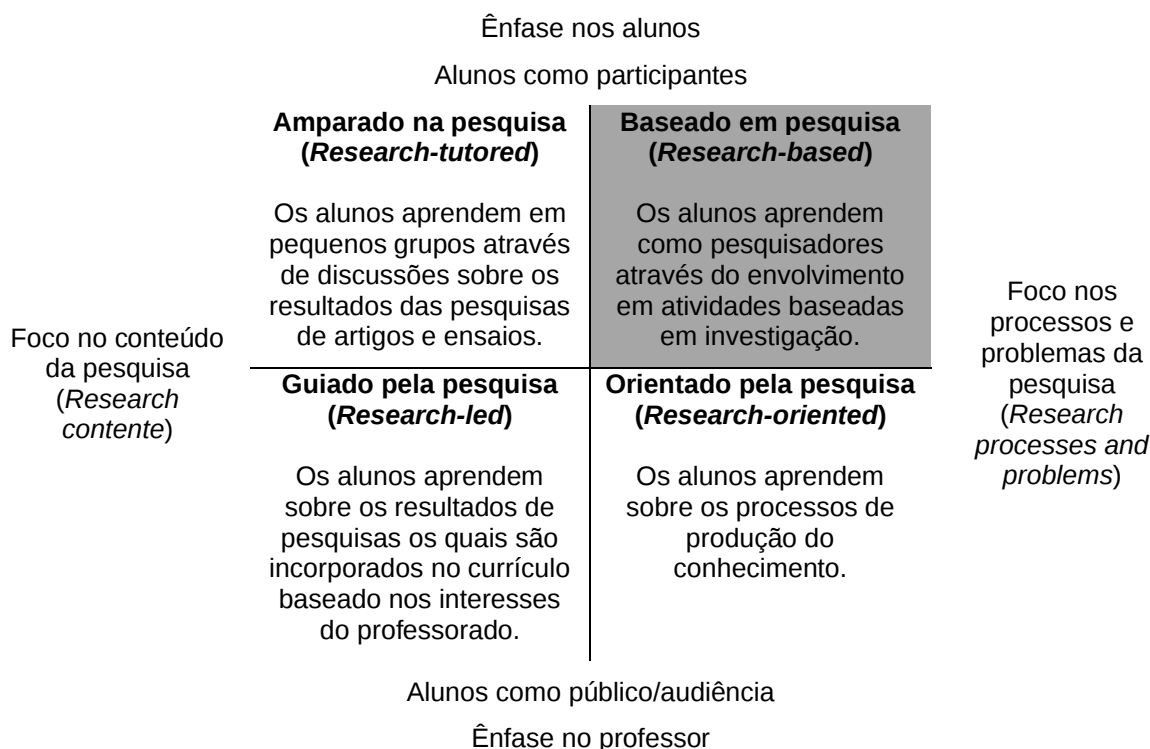
Machado, Dias e Klann (2013) relatam experiência relacionada à utilização de artigos científicos em componente curricular da área específica planejamento estratégico, denominado Gestão e Planejamento Estratégico II. Temas objeto de estudo do referido componente curricular foram sorteados entre os alunos matriculados, para leitura de artigos científicos e apresentação do conteúdo aos demais alunos. Apresentação esta seguida de uma discussão com toda a turma. Cabia a cada aluno escolher o artigo científico associado à sua temática. No entanto, o artigo selecionado deveria ter o aval do professor. Ao longo do componente curricular, os alunos leram, os nove artigos científicos (um relacionado a cada tema): o seu (para apresentação) e os outros oito (para discussão em sala).

A elaboração de pesquisas (científicas e/ou não científicas) é a forma de estimular a prática da pesquisa em componentes curriculares na qual os alunos desempenham papel de pesquisadores. Dekker e Wolf (2016) defendem que o ensino baseado em pesquisa representa a relação mais forte do nexo ensino-pesquisa. Esta forma, apresentada a seguir em seções distintas (elaboração de pesquisa não-científica e elaboração de pesquisa científica) representam o quadrante baseado em pesquisa (*research-based*) do modelo proposto por Healey (2005).

4.3.2.2.3 Elaboração de pesquisas não-científicas

A adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem pode ser feita por meio de pesquisas que não resultem, necessariamente, em artigo científico. A realização de uma pesquisa de mercado e/ou a realização de uma consultoria organizacional (diagnóstico organizacional e proposição de solução para o que foi diagnosticado) representam formas de se vivenciar a pesquisa em componentes curriculares pertencentes à matriz curricular de curso de graduação em Administração.

Com base no modelo proposto por Healey (2005), para o nexo ensino-pesquisa, no quadrante baseado em pesquisa (*research-based*) os alunos atuam como pesquisadores, desenvolvendo atividades que envolvem investigação. O foco está nos processos de pesquisa e nos problemas de pesquisa e, a ênfase está nos alunos (no papel de partícipes). (Figura 24).

Figura 24 - Modelo proposto por Healey (2005): quadrante baseado em pesquisa

Fonte: Adaptada de Fasli (2007) e Visser-Wijnveen (2015).

A seguir são descritas experiências relatadas pelos professores P9B, P10C e P16B, que ilustram a prática da pesquisa por meio a realização de pesquisas não científicas (o professor P9B, por exemplo, menciona a denominação relatórios técnicos), como forma de os alunos vivenciarem a prática da pesquisa em componentes curriculares de curso de graduação em Administração.

4.3.2.2.3.1 A realização de uma pesquisa de mercado

a) O professor P9B e a atmosfera de loja

O professor P9B descreve a operacionalização da prática da pesquisa em componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante). A atividade é desenvolvida em equipe, com instruções entregues pelo professor. Na hipótese de ser uma atividade que demanda à ida ao campo, a coleta de dados pode ser por meio da observação ou de entrevistas. Tanto pesquisas qualitativas quanto quantitativas podem ser realizadas. Grupo focal e/ou *survey* podem ser realizados, sendo este mais frequente. Os alunos realizam uma pesquisa de *marketing*/mercado.

Geralmente os alunos vão se organizar em equipe. Eu passo o roteiro de como eles devem proceder [entende-se que sejam instruções para a realização da atividade]. Se for trabalho de campo, a gente usa um método de observação ou de entrevistas. A gente dá um roteiro, mas os alunos vão procurar escalas [entende-se que seja um roteiro para a coleta de dados]. São pesquisas qualitativas e outras quantitativas. E aí, dependendo do que os alunos vão desenvolver, a gente trabalha com grupo focal (que é ainda muito usual no campo do *marketing*), mas a maioria é por *survey* mesmo, trabalha mais com *survey*. A gente tenta estruturar o problema, seguir o mesmo roteiro de uma pesquisa, que é uma pesquisa de *marketing* ou de mercado. (P9B).

O professor P9B ilustra a ida ao campo, que pode ser um centro urbano ou um *shopping center*. Os alunos vão pesquisar sobre atmosfera de loja, em lojas pertencentes a segmentos diferentes (ou em conjuntos diferentes de lojas), comparando os resultados obtidos. A comparação pressupõe uma padronização nos procedimentos para coleta dos dados, conforme sinalizado pelo professor P9B.

Que tipo de campo? A gente, às vezes, escolhe ir para um centro urbano ou ir para um *shopping*. Aí eu listo lá, por exemplo, o conceito de atmosfera de loja, listo o que tem sobre atmosfera de loja e o que os alunos podem observar no ambiente de varejo, no *shopping*, no centro urbano. Um grupo de alunos vai avaliar lojas de alto padrão, outro grupo vai avaliar lojas de médio padrão. Depois, a gente vai comparar o que é o conceito de atmosfera em segmentos diferentes. Todos [os grupos] vão fazer o mesmo método, para a gente poder comparar. Todos vão fazer a mesma coisa, vão ter lá os mesmos itens [no instrumento utilizado para coletar os dados]. (P9B).

Eu digo o perfil. Quando a gente escolhe irmos todos para o mesmo *shopping*, por exemplo, eu divido as equipes e digo: “Vocês vão para esse pavimento, entrar nas lojas, X, Y e Z. E vocês vão para esse pavimento, entrar nas lojas A, B e C. Depois a gente vai comparar.” [O objeto de estudo] Depende do conceito que a gente está trabalhando, se a gente for trabalhar atmosfera de loja é uma coisa, aí os alunos vão tentar identificar os elementos que são trabalhados naquela loja. Em um *shopping*, mesmo estando todas as lojas na mesma estrutura, há diferenças. Pode ser que tenha uma loja de roupa que trabalhe a questão do paladar, por meio de uma balinha ou de um café ou de um doce ou de um vinho especializado. E tenha outra loja do mesmo perfil que não trabalhe nenhum elemento. No máximo, o *layout*. A ideia é que os alunos possam identificar essas coisas, para poder diferenciar. (P9B).

Este componente curricular (Administração de Marketing ou denominação semelhante) é o mesmo em que o professor P9B apresenta, aos alunos, resultados de pesquisas para fundamentar os conteúdos objeto de estudo. A ementa do componente curricular versa sobre conceito de *marketing*, planejamento em *marketing*, comportamento do consumidor, Sistema de Informação de *Marketing* (SIM) e, segmentação de mercado, por exemplo.

b) A professora P16B e o posicionamento da marca

No que se refere à operacionalização da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, em componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante – o mesmo relato pelo professor P9B e a atmosfera de loja), a professora P16B descreve algo que faz há muito tempo: uma atividade que demanda a realização de uma pesquisa de mercado, como trabalho final.

Como eu faço? Já há muito tempo eu faço isso. Eu passo como trabalho final uma pesquisa em que os alunos têm que exercitar a comparação entre o posicionamento desejado de determinada marca. É o posicionamento pretendido *versus* a imagem percebida no mercado. Os alunos têm que escolher uma marca (de produto ou de empresa) e têm que aplicar uma pesquisa de mercado. Pode ser *online*, pode ser presencial, pode ser uma pesquisa quantitativa ou uma pesquisa qualitativa. E, a partir dessa pesquisa, os alunos vão fazer uma apresentação e eles têm que abordar todos os sete capítulos que a gente vê na disciplina. Eu sempre tenho feito essa [atividade] de posicionamento [no componente curricular da área específica mercado e *marketing*. Então, ao longo da disciplina, eu vou acompanhando a pesquisa e, no final, os alunos fazem os seminários. Depois, eu recebo os resumos. Sempre em equipe. Eu procuro que trabalhem, no máximo, em quatro alunos. (P16B).

Especificamente em relação aos sete capítulos mencionados pela professora P16B, são capítulos do livro-texto referência adotado, quando do planejamento do componente curricular da área específica mercado e *marketing*: Princípios de Marketing, de autoria de Philip Kotler e Gary Armstrong. “Professora, a senhora mencionou capítulos. São do [Philip] Kotler? (Pesquisador). Sim. Princípios de Marketing, do Philip Kotler.” (P16B).

A professora P16B descreve as etapas da atividade de pesquisa de mercado desenvolvida pelos alunos, relacionando-as ao livro-texto referência.

Então, os alunos começam trazendo uma definição de marketing para compreender o que marketing é. Depois, eles entram na contextualização daquela marca ou daquela empresa [objeto de estudo], dentro de um planejamento estratégico maior. Em seguida, os alunos vão analisar a ambiência em que aquela marca está. Depois, a prática de pesquisa em si. Depois, [os alunos vão verificar] como é o perfil do comportamento do consumidor daquela marca. Caso seja um consumidor *business-to-business*, [os alunos vão procurar saber] qual é o perfil daquele comprador-empresa, daquela marca. E, finalmente, qual é a estratégia de posicionamento. Então, os alunos vão focar no posicionamento que aquela marca pretende no mercado e na forma como ela é percebida no mercado. Caso haja concordância, os alunos vão propor estratégias de manutenção. Se eles perceberem que há uma discrepância, eu posso propor estratégias de ajuste de percepção de marca ou ajustes de intenção de posicionamento (no caso de a percepção ser melhor do que intenciona ser o posicionamento da empresa). (P16B).

Na orientação [dada aos alunos] eu sempre digo: “Passo um, escolha a marca. Passo dois, identifique se a empresa tem um plano de *marketing* e qual a área de *marketing*, como ela está posicionada no plano estratégico geral da empresa. Procure isso no capítulo 2. No capítulo 3, você vai procurar as variáveis mercadológicas que interferem na percepção do consumidor. No capítulo 4, você vai procurar as formas de pesquisa para facilitar. No capítulo 5, você vai procurar as formas de estudar o comportamento do consumidor. No capítulo 6, o comprador organizacional. E, no capítulo 7, está o posicionamento.” (P16B).

Eu já digo no primeiro mês de aula, [para os alunos], que eles vão ter que fazer um trabalho que permeia todos os capítulos [utilizados, do livro-texto]. Necessariamente, os alunos vão ter que ler os capítulos até mesmo antes que eu dê os capítulos, o que significa que, quando eu começo a abordar [os conteúdos], eles já vêm para a aula fazendo perguntas, pensando na empresa que eles vão ter que apresentar no final do semestre. Esse é o maior ganho que eu vejo: os alunos começam a fazer perguntas, ou porque leram o capítulo ou porque estão pensando na empresa. E, acabam sendo perguntas mais dirigidas. (P16B).

Tomando por base Kotler e Armstrong (2015), os sete capítulos indicados no relato da professora P16B são: Criação e captura de valor para o cliente (Capítulo 1), Estratégia empresarial e de *marketing*: criando parcerias para construção do relacionamento com os clientes (Capítulo 2), Análise do ambiente de *marketing* (Capítulo 3), Administração das informações de *marketing* para obter *insights* de cliente (Capítulo 4), Mercados consumidores e comportamento de compra do consumidor (Capítulo 5), Mercados organizacionais e comportamento de comprador organizacional (Capítulo 6) e, Estratégia de *marketing* orientada para o cliente: criação de valor para clientes-alvo (Capítulo 7).

O capítulo 4 da obra de autoria de Kotler e Armstrong (2015) versa, por exemplo, sobre pesquisa de *marketing* (definição do problema e dos objetivos da pesquisa, desenvolvimento do plano de pesquisa, implementação do plano de pesquisa, e, interpretação e apresentação dos resultados). Pesquisa de *marketing* em pequenas empresas e ética na pesquisa de *marketing* também são conteúdos do capítulo. Os alunos, então, lerão este capítulo (e os demais), extraíndo as informações necessárias à pesquisa de mercado a ser realizada.

A professora P16B afirma passar para os alunos orientações relativas à atividade que contempla a prática da pesquisa, remetendo à associação entre o livro-texto e as etapas da pesquisa. “Esse [livro-texto] do Kotler, com os capítulos orientando a ordem de análise já está na orientação da pesquisa.” (P16B).

No que se refere à determinação das marcas/empresas a serem objeto de estudo, a professora P16B afirma deixar a cargo dos alunos, mencionando que eles tendem a escolher sempre um mesmo conjunto de empresas. No entendimento da

professora, a falta de vivência em pesquisa e a facilidade de acesso aos dados, fazem os alunos optarem pelo mesmo conjunto de empresas.

Os alunos acabam escolhendo as mesmas empresas de sempre. Netflix, iFood, McDonalds. Como os alunos estão no quinto semestre e é a primeira vez que vão fazer pesquisa, eles vão buscar alguma marca que tenha muita informação em dados secundários, entendeu? Dados secundários disponíveis no *site*. E aí, eu [penso]: “Não, deixa eles ficarem bastante livres, porque eu quero que eles despertem o interesse pelo tema.” (P16B).

Ao longo dos semestres letivos em que tem adotado a prática da pesquisa, em que os alunos estudam o posicionamento da marca, a professora P16B tem implementado mudanças na operacionalização. Uma destas mudanças é relacionada às empresas objeto de estudo: a professora passou a permitir que a pesquisa seja feita em empresa da rede de relacionamentos dos alunos. Há, então, a coleta de dados primários e a pesquisa de mercado nos moldes de uma consultoria organizacional, por meio de um procedimento semelhante a uma pesquisa-ação.

E a última inovação que eu fiz foi permitir aos alunos abrirem para alguma marca que eles conhecem, na família deles. Então, apareceu um aluno que a mãe tinha um cabeleireiro [barbearia/salão de beleza] em um bairro aqui próximo [à faculdade]. O aluno disse que a mãe estava querendo reposicionar esse cabeleireiro no bairro. Só que, para isso, ela precisava ter certeza sobre como é que o bairro percebia a empresa da mãe. Então, ele fez todo um histórico vivenciado. Eu posso dizer que foi quase uma pesquisa-ação, porque no momento em que o aluno pesquisava, ele já fazia as intervenções no negócio da mãe dele. É raro alguém que vem com alguém, como esse rapaz que escolheu o cabeleireiro da mãe. É raro. (P16B).

Com relação ao instrumento utilizado para a coleta de dados, a professora P16B relata que, inicialmente, cabia à cada equipe a elaboração do instrumento. No entanto, a professora entende que a utilização de um instrumento único é mais adequada, no caso do posicionamento da marca. Houve a percepção da professora que, mesmo com suas orientações para elaboração do instrumento, os alunos ainda não têm a vivência necessária para tal atividade.

E aí, no começo, eu deixava muita liberdade [para a elaboração do instrumento]. E eu comecei a perceber que não obtinha o resultado que eu desejava, porque tinha equipe que vinha com um questionário muito perfeito e tinha equipe que vinha com questionário totalmente inadequado. E, no final, tínhamos trabalhos muito discrepantes e eu percebi que o erro estava em mim. Por quê? Porque eu estava exigindo dos alunos, iniciantes em pesquisa, a montagem de um questionário que eles não tinham como fazer. Embora eu desse uma orientação ou outra ao longo da execução do trabalho.

Percebendo a necessidade de utilização de um instrumento único para todas as equipes, a professora P16B identificou, em parceria com aluna de programa de pós-graduação em Administração (doutorado), um modelo de questionário elaborado por Jennifer Aaker. A padronização do instrumento possibilitou comparar os

resultados obtidos pelas equipes. O instrumento único para coleta de dados, utilizado no componente curricular, foi modelo traduzido (para o português) e validado por um pesquisador.

Quando foi em 2018 ou 2019, eu tive uma estagiária docente, uma aluna de doutorado. Ela veio ser minha estagiária docente e já tinha sido minha orientanda no mestrado. E aí, eu tive uma conversa muito boa com ela, eu disse: “Eu gostaria muito que a gente orientasse o trabalho desses meninos em cima de algum questionário que já existisse em alguma ambiência, mas que a gente pudesse adaptar para a nossa.” Aí nós fizemos um dia uma longa reunião de busca de posicionamento de marca e encontramos um questionário da Jennifer Aaker, que é filha do David Aaker, que é o ás do trabalho de posicionamento. E ela trazia exatamente uma proposta de questionário para entender como que aquela marca era percebida no mercado. Foi um sucesso. Por quê? O questionário era o mesmo, as marcas eram diferentes, mas tinham marcas, por exemplo, similares porque trabalhavam na área de cosméticos, ou tinham marcas similares porque trabalhavam na área de alimentação. O que se percebeu? Que foi possível eles verem na prática como as marcas se diferenciam e se posicionam e são percebidas a partir do que a empresa quer e do que o cliente percebe. (P16B).

E é interessante que nesse [instrumento para coleta de dados] da Jennifer Aaker, ela fez uma proposta de escala. Depois, teve um brasileiro que, não sei se no mestrado ou no doutorado, traduziu e validou a escala. Então, nós já usamos a escala dela traduzida e validada no Brasil. (P16B).

A padronização do instrumento utilizado para a coleta de dados é assim justificada pela professora P16B, no caso da pesquisa relativa ao posicionamento da marca. “Eu só quero saber o seguinte: “A empresa é vista como ela deseja?” Se sim ou se não. Aí eu posso ter um [instrumento] padrão.” (P16B).

Os alunos coletam dados tanto de fontes primárias quanto de fontes secundárias. Neste caso, a coleta de dados é feita em páginas eletrônicas das organizações objeto de estudo. A professora P16B ilustra com o caso de uma pesquisa que tem como fonte secundária o endereço eletrônico da empresa Natura. Adicionalmente, a professora solicita que os alunos colem dados em páginas eletrônicas outras, tais como Reclame Aqui.

E uma das coisas interessantes é que eu peço para os alunos buscarem em fontes secundárias, assim como em fontes primárias. Então, o que é que é a fonte secundária? Eles podem buscar no *site* da empresa, por exemplo. A Natura é uma empresa que faz questão de ser vista como uma empresa ligada à natureza, respeito à sustentabilidade. Como os alunos sabem disso? A Natura tem seus relatórios, a Natura tem toda uma linguagem de comunicação que firma esse compromisso com a sustentabilidade. Será que ela é percebida assim? A maioria das vezes diz que sim, mas pode ser que alguém diga: “Sim, mas essa sustentabilidade me leva a ver a Natura como uma marca cara.” Ela quer ser vista como [uma marca] cara? Se ela quiser, está ótimo, é o posicionamento dela. Se isso não for o que ela deseja, você propõe estratégias para melhoria. Como eu conheço o posicionamento da empresa? A partir de dados secundários que estão nos *sites*, nos relatórios. Mas eu peço para os alunos irem também em *sites* do tipo Reclame Aqui,

porque lá eu tenho uma maior clareza do quão satisfeitos ou insatisfeitos as pessoas estão com os serviços da Natura. Esse tipo de pesquisa que eu passo para eles, no começo, é uma inquietação, eles ficam loucos, eles ficam preocupados. No começo, é um drama, mas no final eles estão tão gratos. (P16B).

A professora P16B possibilita aos alunos a realização tanto de pesquisa quantitativa quanto de pesquisa qualitativa. No primeiro caso, a depender da robustez da análise quantitativa, a professora auxilia os alunos ou indica que eles solicitem apoio. Já no segundo caso (talvez por ter mais afinidade), a professora sinaliza incentivar a pesquisa qualitativa, indicando *focus group* e entrevista em profundidade.

Eu deixo que os alunos fiquem bem livres, mostrando a minha limitação [em pesquisa] quantitativa. Quando os alunos vão fazer uma pesquisa quantitativa descritiva simples, eu posso ajudar. Mas quando eles vão para uma estatística inferencial, geralmente eu indico que os alunos procurem a empresa júnior [de Administração] (que tem muita gente boa em estatística), o centro acadêmico (que está sempre fazendo cursos de estatística) ou, a empresa júnior do curso de Estatística. (P16B).

Eu dou muito a opção de pesquisa qualitativa. Então se alguém não tem vocação numérica, vamos para *focus group*, vamos para entrevistas em profundidade. Atualmente, eu tenho me dedicado muito à pesquisa, mais ligada à sociologia, que é histórias de vida. Então, eu tenho feito com que eles avancem na pesquisa qualitativa. (P16B).

A professora P16B ilustra as aplicações de uma pesquisa quantitativa e de uma pesquisa qualitativa, a partir de resultado apresentado por uma equipe. A discussão dos resultados, em sala, possibilita à professora discutir a aplicabilidade destas duas formas de se realizar a investigação.

Teve uma equipe que fez a pesquisa sobre a marca iFood. As categorias eram: a marca é divertida, a marca é muito sofisticada, ... E foi surpreendente, teve uma quantidade muito grande de gente que achou o iFood uma marca sofisticada. E aí, todo mundo [a turma] ficou assim: “Mas a empresa não quer ser sofisticada.” Eu disse: “Bom, mas aí nós temos que entender o porquê. Se vocês quiserem desenvolver isso em uma pesquisa qualitativa, nós vamos entrevistar para entender o que é a sofisticação. A sofisticação é porque é chique ter iFood? É uma sofisticação tecnológica que o iFood exige? Ou são as marcas que estão dentro do iFood que me permitem caracterizá-lo como sofisticado (porque eu posso pedir desde um sanduíche a um *sushi*.? Então, o que é sofisticação? Vocês entendem a diferença entre a [pesquisa] qualitativa e a [pesquisa] quantitativa? A quantitativa me diz o quê, mas é a qualitativa que vai me dizer o como e o porquê.” E aí, a gente desenvolve toda essa discussão em cima da pesquisa para que os alunos gostem de fazer, principalmente. (P16B).

Ao final do componente curricular, em que os alunos desenvolvem pesquisa de mercado relativa ao posicionamento da marca, a professora P16B solicita aos alunos que submetam resumo para participação em evento da IES B (Encontros Universitários). A submissão não é obrigatória, mas uma forma para estimular os

alunos para a docência e para a pesquisa. Houve publicação de trabalhos na revista do evento.

No final, eu pedi a eles para gerarem um resumo e que eles submetessem aquele resumo aos encontros universitários. Nós temos uma revista dos encontros universitários. Os alunos têm o compromisso de fazer a apresentação [dos resumos] aos encontros universitários. Não é uma obrigação da disciplina, eu estímulo para quem tem, de fato, a intenção de seguir carreira acadêmica ou aproveitar para aprender, para fazer artigo, porque depois eles vão precisar na monografia. Aí eu digo: “Bom, agora a gente termina a disciplina, mas eu fico à disposição para quem quiser apresentar para os encontros universitários.” Sempre tem pelo menos dois, geralmente são cinco grupos. Olha, eu fico só esperando. Anuncia o edital dos encontros universitários, um ou dois [grupos] me procuram. Então, para muitos alunos foi a primeira publicação oficial em evento científico. (P16B).

Além da publicação de trabalho, fruto do componente curricular, em evento da IES B (encontros universitários), a professora P16B relata a publicação de artigo científico em periódico. “Sim. Da minha disciplina, uma vez. Já teve, sim. Foi até em uma revista [indicação do periódico]. Acho que ela está como B1, hoje.” (P16B).

Tem-se, então, a prática da pesquisa por meio de uma pesquisa de mercado que finda sendo submetida a um evento científico (Encontros Universitários da IES B) e/ou submetida para publicação em periódico científico. Nestes casos, por incentivo da professora P16B, mas de livre escolha dos alunos: não é “obrigatoriedade” associada ao componente curricular.

Na percepção da professora P16B, o fato de adotar a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem no componente curricular da área específica mercado e *marketing*, já há vários anos, tem influenciado positivamente os alunos do curso: já iniciam a integralização do componente com a ideia do objeto de estudo.

Então, essa experiência de pesquisa, eu tenho a cada ano replicado. A cada ano tenho feito os ajustes. E eu vejo que cada vez cresce mais. Cada vez mais os alunos já iniciam a disciplina sabendo o que vão encontrar, eles já sabem, alguns já sabem, porque os outros aluno, do semestre anterior, comentaram. Então, eles já iniciam [o componente curricular] com alguma marca [empresa] escolhida. (P16B).

A professora P16B destaca aspectos relacionados à adoção da prática da pesquisa no ensino remoto (período da pandemia de Covid-19): a professora tinha o entendimento de que seria difícil, no entanto, percebeu-as como de fácil adoção. Quando do retorno ao ensino presencial, a professora manteve a sistemática de realizar parte das atividades de forma *online*.

Agora, uma coisa interessante que eu percebi é que durante a pandemia, eu achei que a gente teria muita dificuldade de adotar essas práticas de pesquisa e, ao contrário, elas foram mais fáceis. Eu acho que porque os alunos estavam muito dentro de casa, não precisavam tanto ter que sair, pegar

ônibus, se deslocar. Então, acabou trazendo para eles muito comodismo, mas um ganho de tempo muito grande. Então eles faziam rapidinho uma reunião *online*, rapidinho já passava à pesquisa. Essa prática, embora hoje a gente tenha voltado para as aulas presenciais, permanecem. Os alunos fazem reunião *online* muito mais facilmente, aplicam uma pesquisa *online* muito mais facilmente. Então, aquilo que, para eles, era uma dificuldade: “Professora, como eu vou fazer uma pesquisa *online*?” Hoje não tem mais, porque eles viveram dois anos *online*. Então pronto. Porque, no começo, é um drama, mas no final eles estão tão gratos. (P16B).

O componente curricular da área específica mercado e *marketing* é o mesmo ministrado pelo professor P9B (Administração de Marketing ou denominação semelhante). A ementa versa sobre conceito de *marketing*, planejamento em *marketing*, comportamento do consumidor, Sistema de Informação de *Marketing* (SIM) e, segmentação de mercado, dentre outros conteúdos.

c) A professora P10C e a fidelidade do consumidor

A professora P10C descreve aspectos relacionados à adoção da prática da pesquisa em componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante). Os alunos elaboraram pesquisa de mercado, tendo como temática, por exemplo, fidelidade do consumidor. Os alunos realizaram a pesquisa de mercado e elaboraram relatório. Entende-se que a elaboração de artigo científico não foi o “propósito” da pesquisa realizada pelos alunos, mas sim a elaboração de um relatório (técnico, como menciona o professor P9B).

Eu já dei também a disciplina [indicação do componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante)]. E, dentro da disciplina, a gente também trabalhou com a pesquisa de mercado, não só a pesquisa acadêmica. Dentro dessa disciplina, que também já lecionei, em algum momento a gente fala de pesquisa de mercado. Uma vez que eu trabalhei, eu dei uma temática central e dei para os alunos construírem uma pesquisa, como se fosse enviada para o consumidor. Na verdade, eu pedi para eles fazerem um pré-teste com a família, trazerem cinco pré-testes pelo menos, que fossem respondidos. E não cheguei a cobrar isso deles efetivamente, mas mostrei como poderia ser formatada a pesquisa para, depois, ainda ter a avaliação, a análise da pesquisa de mercado. Então foi dada uma temática central, sei lá, fidelidade do consumidor: “Então, vocês busquem alguma empresa que vocês queiram investigar.” A gente foi, na verdade, antes disso no *shopping*. Essa temática a gente foi ver em uma visita de campo no *shopping*. Tinha um relatório que os alunos fizeram e, a partir daí, pegando essa temática, foi solicitado que cada um construísse uma pesquisa [de mercado] em cima disso. (P10C).

Este componente curricular, da área de mercado e *marketing*, é o mesmo em que a professora realizou os seminários sobre os ‘tipos de marketing’, em que os

alunos podiam utilizar artigos científicos e/ou pesquisas de mercado como fontes/referências. A ementa do componente curricular (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante) versa sobre fundamentos de *marketing*, comportamento do consumidor, segmentação de mercado e, planejamento em *marketing*, dentre outros conteúdos. Os alunos, então, vivenciaram a prática da pesquisa por meio da leitura de pesquisas (artigos científicos e/ou pesquisas de mercado), bem como por meio da realização de uma pesquisa de mercado.

Duas experiências são relatadas pela professora p16B e pelo professor P6B, relacionadas a outro componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante). Estas experiências são descritas a seguir e referem-se ao mesmo componente curricular ministrado pelos professores, em diferentes momentos de suas carreiras acadêmicas.

d) A professora P16B e o planejamento estratégico de *marketing*

A professora P16B relata que em outro componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante), diferente do componente curricular em que descreveu a prática da pesquisa relacionada ao posicionamento da marca, a prática da pesquisa se dá por meio da elaboração de um planejamento estratégico de *marketing*. A descrição remete à realização de uma consultoria organizacional: os alunos escolhem uma empresa, por conveniência, para elaborar um plano estratégico de *marketing*. Entende-se que a atividade é realizada em equipe.

Eu trabalho a elaboração de um plano estratégico de *marketing*. Os alunos vão pegar uma empresa e oferecer para essa empresa um planejamento estratégico [de *marketing*]. Então, eu digo: “Nós vamos fazer uma troca. Vocês vão pegar uma empresa que queira se submeter a ser seu objeto de estudo, pode ser do seu pai, da sua mãe, do seu primo, pode ser um desconhecido, pode ser uma lancheria que você vai com muita frequência, não importa. Você vai pegar essa empresa e vai perguntar: “Você aceita ser meu objeto de estudo? E o que eu vou lhe dar em troca? Um plano de *marketing* para os próximos 5 anos.” Aí nós vamos fazer uma permuta justa. E para o dia da apresentação do plano, [eu proponho]: “Você chama a dona ou o dono da empresa para participar e assistir a sua apresentação.” Só que aí eu digo: “Agora, não me venha com uma análise da empresa do ponto de vista do dono apenas ou do ponto de vista de vocês.” Eles têm que fazer um diagnóstico. [Eu digo]: “Vocês têm que ouvir os clientes da empresa. Só depois que vocês ouvirem os clientes é que vocês poderão tirar conclusões.” Os alunos fazem pesquisa. Pesquisa de campo, entrevista em profundidade (entrevista com os donos, diretores da empresa), pesquisa com alguns consumidores da empresa. Pesquisa qualitativa, pesquisa quantitativa.

No caso do componente curricular da área específica mercado e *marketing*, em que a prática da pesquisa se dá por meio da elaboração de um planejamento estratégico de *marketing*, a professora P16B não estabelece instrumento único para a coleta de dados, em função da empresa objeto de estudo.

Eu deixo que os alunos decidam como querem investigar a empresa. Porque os objetivos vão ser muito específicos, para cada natureza de empresa. Quando eu peço para os alunos fazerem o plano de *marketing*, cada empresa vai mostrar uma carência. Por exemplo, o dono da empresa pode dizer: “A minha empresa é nova, quase ninguém me conhece.” Como ele sabe que quase ninguém conhece? Então, vamos perguntar se as pessoas do bairro de fato conhecem. Ou, os alunos podem pegar uma empresa maior, que diz: “Olha, já faz 20 anos que eu estou aqui e eu estou percebendo que as minhas vendas estão caindo. Eu acho que é porque abriu um concorrente ali na esquina.” Então, espera aí, a pergunta já vai ser outra: “Você sempre comprou dela [da empresa] e agora deixou de comprar por quê? O que é que o concorrente tem que a empresa não tem?” Aí [eu digo]: “Vocês podem fazer cliente-fantasma, vão lá, vão fazer compras, porque vocês só podem conhecer o outro concorrente se forem lá como cliente.” Então, como a natureza varia muito, eu deixo mais livre [o instrumento para coleta de dados]. (P16B).

A ementa do componente curricular da área específica mercado e *marketing* (Administração de *Marketing* ou denominação semelhante) versa sobre conteúdos relacionados à definição de plano de *marketing*, bem como conceitos relacionados ao planejamento de produto, preço, distribuição (praça) e comunicação (promoção): o composto de marketing (os 4 P's do *marketing*).

e) O professor P9B e o desenvolvimento de produto

Outra possibilidade descrita pelo professor P9B, para a prática da pesquisa, é a realização de uma pesquisa de mercado como primeira etapa para uma atividade de desenvolvimento de produto, também realizada em equipe: “Normalmente, em sala, os alunos são divididos em grupos também para fazer os trabalhos de desenvolvimento de produto e a primeira etapa é a pesquisa de mercado.” (P9B).

No que se refere à entrega de um roteiro com a definição do que será investigado, o professor P9B afirma ter mudado de opinião ao longo de sua trajetória acadêmica: entregava um roteiro completo (com todos os pontos a serem cumpridos na pesquisa) e passou a entregar um roteiro com parte aberta. Neste caso, para que os alunos possam exercitar sua capacidade de ir além do solicitado e possam ter sua capacidade criativa estimulada. A criatividade é característica considerada na avaliação dos trabalhos.

Antes eu dava um roteiro de trabalho. O roteiro para o desenvolvimento do produto [por exemplo] era todo “mastigado”, ponta a ponta, do começo ao fim. Acabei. O aluno só fazia o que estava sendo pedido. E aí, quando saía a nota, o aluno dizia: “Professor, por que...” Então, acabava limitando a capacidade de os alunos criarem, no trabalho [realizado]. Porque se eu der tudo de roteiro, o aluno não pensa. É uma coisa que eu deixei de fazer. Esse é o meu ponto de vista, posso estar errado: quanto mais roteiro, quanto mais detalhamento para o trabalho, mais limitado o aluno vai ficar. Eu não sei até que ponto isso é bom. Então [atualmente], eu dou um roteiro básico e estímulo para que os alunos procurem se diferenciar, indo além do roteiro. Na avaliação tem um percentual para a parte de criatividade, para o que os alunos trouxeram de novo. (P9B).

E tem a parte aberta [do roteiro], que os alunos vão ter que identificar coisas que não estão no roteiro, com base no conhecimento deles. Porque, assim, eu posso avaliar os alunos (“Quais alunos assimilaram mais ou menos o conteúdo?”) e conseguir identificar coisas que são desenvolvidas pelas empresas, com base no conhecimento que os alunos têm. (P9B).

Como produto elaborado, o professor P9B relata que há a apresentação das pesquisas feitas pelos grupos, com *feedback* dado pelo professor. As pesquisas feitas não resultam em artigos científicos, mas em relatórios técnicos, assemelhados a uma consultoria organizacional. As apresentações são feitas entre cinco e dez minutos, podendo ser em mais tempo, dependendo da situação.

Apresentação com *feedback*. Não uso artigo [como produto elaborado]. É um trabalho, um relatório técnico. Por exemplo, desenvolver um produto é um relatório, como se os alunos estivessem desenvolvendo um produto, sendo consultores. Os alunos vão apresentar o relatório. Eles têm o mesmo tempo, em média. Em uma empresa, se o aluno for captar recursos, por exemplo, os *pitches* são de cinco, dez minutos. Então faço entre cinco e dez minutos [as apresentações]. E, dependendo do trabalho, a gente dá um pouco mais de tempo. Mas o aluno tem que seguir a prática do mercado, trazendo o máximo de conhecimento teórico para se destacar. Na sala de aula, às vezes o professor dá meia hora, 40 minutos para uma apresentação. (P9B).

Por se tratar de um relatório técnico, nos moldes de uma consultoria organizacional, o professor P9B afirma seguir a lógica do mercado [entende-se como sendo uma *proxy* de uma situação organizacional real]. O professor ilustra com o caso em que o aluno é “contratado” para desenvolver determinado produto. Aspectos relativos ao roteiro do que necessita ser desenvolvido, são retomados pelo professor.

Os alunos vão receber o conhecimento teórico [em sala de aula] e vão trabalhar com base naquilo que vão vivenciar no mercado. Foram contratados para desenvolver um produto para a empresa tal. Eles recebem o *briefing* (que eu entrego). É o resumo que os alunos vão ter de desenvolver: “Eu quero isso, isso e isso...” A empresa não dá roteiro, entendeu? Eu sigo a mesma lógica do mercado. É o que a empresa vai dizer: “Olha eu estou com o problema tal, assim, assim e assim.” E aí, o aluno tem que ter conhecimento para trazer elementos, para a empresa conseguir resolver o problema. Então tem o roteiro, eu acho que é importante, mas esse roteiro permite que o estudante use de sua criatividade. E o aluno vai ser avaliado por isso. (P9B).

O relatado pela professora P16B e pelo professor P9B sinaliza a realização de uma consultoria organizacional, na área específica mercado e *marketing*. Algo semelhante é relatado pelo professor P9B (na área específica sistemas de informações) e pela professora P10C (na área específica planejamento estratégico). Estas experiências são apresentadas a seguir.

4.3.2.2.3.2 A realização de uma consultoria organizacional

O professor P9B relata operacionalização de componente curricular da área específica sistemas de informações (Administração de Sistemas de Informação ou denominação semelhante). Já a professora P10C relata operacionalização de componente curricular da área específica planejamento estratégico (Estratégia ou denominação semelhante). No caso da professora P10C é o mesmo componente curricular quando das experiências relatadas sobre posicionamento estratégico (pesquisas como fontes/referências para a realização de atividades).

a) O professor P9B e os sistemas de informações gerenciais

O professor P9B afirma ter adotado a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem em componente curricular da área específica sistemas de informações. Os alunos, por meio de entrevistas com pessoas que atuam em empresas de Tecnologia da Informação (TI), descrevem como é feita a gestão dos sistemas de informação destas empresas.

Já usei [a prática da pesquisa componente curricular da área específica sistemas de informações]. A gente vai usar pesquisa para avaliar como as empresas desenvolvem seus sistemas, a tecnologia. Então, os alunos vão à empresa e entrevistam os proprietários, os desenvolvedores [de *software*], os responsáveis pela TI [Tecnologia da Informação], para poder apresentar em sala como é feita a gestão dos sistemas de informação [em cada empresa pesquisada]. Aí é um pouco mais simples [quando comparado com o componente curricular da área específica mercado e *marketing*]. (P9B).

No caso do componente curricular da área específica sistemas de informações, o professor P9B afirma utilizar roteiro [possivelmente relacionado às instruções para os alunos e/ou relacionado ao instrumento para a coleta de dados]. Os alunos elaboram relatório que é apresentado (e debatido). O professor dedicar tempo aos comentários (*feedback*) relativos aos trabalhos apresentados: uma prática recorrente em sua atividade de ensino.

Com roteiro. Com relatório escrito e apresentado. E debatido. Não tem uma apresentação em que, ao final, eu não passe pelo menos 20 minutos comentando. Nesse momento, eu vou comentar de tudo, vou comentar de forma e conteúdo. São duas coisas que eu trabalho muito, em termos do *feedback*: a forma e o conteúdo. Então, o aluno meu já sabe que ele vai ter o *feedback*. O *feedback*, faz parte da minha estratégia de avaliação. (P9B).

Conforme consta no PPC de graduação em Administração, a ementa do componente curricular da área específica sistemas de informações (Administração de Sistemas de Informação ou denominação semelhante) é composta por conteúdos que tratam de conceitos relacionados à sistemas de informação, e à Tecnologia da Informação (TI).

Os alunos vão à campo, coletam dados (por meio de entrevistas), tratam e analisam os dados coletados, elaboram relatório (texto escrito) e apresentam o relatório aos demais alunos (de forma oral). Os relatórios apresentados são debatidos em sala (*feedback* conduzido pelo professor). A prática da pesquisa é observada, resultando em um relatório que o professor P9B já denominou como técnico.

b) A professora P10C e a estratégia digital ou a estratégia em tempos de pandemia

A professora P10C descreve aspectos relacionados à adoção da prática da pesquisa em componente curricular da área específica planejamento estratégico. No caso deste componente curricular, a professora propôs duas temáticas para que os alunos realizassem atividade: estratégia digital ou, estratégia em tempos de pandemia. A atividade consistia na escolha de uma das temáticas propostas, na elaboração de um referencial teórico sobre a temática escolhida, na identificação de uma empresa que houvesse tratado da temática, na coleta (e descrição) de aspectos relacionados à temática (conforme orientações feitas pela professora) e, na apresentação dos casos/resultados relativos à temática escolhida.

Eu disse aos alunos que não precisavam elaborar um referencial teórico enorme, poderiam conceituar o que era, o que eles tinham escolhido [de temática] e buscarem uma empresa que tenha [tivesse à época] executado essa questão. Aí eles construíram uma apresentação de forma prática sobre isso. Eles tinham que buscar [na empresa], em cima do referencial teórico [aspectos relacionados aos questionamentos, por exemplo]: “Mudaram os propósitos organizacionais? Houve alteração da capacidade de recurso da organização por conta disso? Que mudança do macroambiente vocês detectaram?” Mas o [ponto] central era eles apresentarem essa estratégia. “Qual estratégia foi a que a empresa fez para sobreviver na pandemia, para mudar?” Aí eu deixei essas duas opções, ou eles apresentavam casos que tivessem a estratégia digital ou estratégias em tempo de pandemia. (P10C).

Há sinalização da entrega de um roteiro, aos alunos, explicando a atividade, mas sem segmentá-lo em seções a serem cumpridas.

Mas eu passo, sim, um roteiro explicando a atividade, mas eu acho que não tem ordem, eu não passo a seção. Eu peço para o aluno identificar: “A atividade constitui... O objetivo é esse.” Identificar pontos, não sei o quê. Eu acho que seção eu não construo, eu coloco no planejamento estratégico. (P10C).

A professora P10C sinaliza adotar as estratégias de ensino-aprendizagem aula expositiva e utiliza a prática da pesquisa. O conteúdo é ministrado pela professora e os alunos elaboram o referencial teórico e fazem pesquisa na *internet* (possivelmente, páginas eletrônicas das organizações, documentos organizacionais).

Os *slides* já estavam disponíveis, o conteúdo foi dado, então era a vez dos alunos trabalharem. Eles fazem uma pesquisa, com certeza na *internet*, e apresentam vídeo, o que aconteceu na empresa. Mas é mais prático mesmo, é uma pesquisa. [Eu peço para os alunos] um exemplo de estratégia digital e [que eles] identifiquem os elementos do conteúdo teórico da disciplina, que é um referencial: “O máximo de aspectos que vocês conseguirem.” Às vezes eles nem colocam escrito, mas acabam falando: “E aí, eu encontrei que teve que mudar a missão por conta da pandemia” Ou alguma coisa em cima do conteúdo. (P10C).

Há a entrega de trabalho escrito, bem como a apresentação oral, podendo abrir exceções em função do nível de detalhes do trabalho apresentado.

Eu já fiz das duas formas [entrega de trabalho escrito e apresentação oral do trabalho]. Teve grupo que fez tão detalhado o PowerPoint que eu disse: “Não precisa.” Mas tem, sim, um trabalho escrito que eles fazem e entregam, e a apresentação também. (P10C).

Ao descrever a adoção da prática da pesquisa no componente curricular da área específica planejamento estratégico, a professora P10C ficou em dúvida se tal descrição configura à adoção prática da pesquisa.

[No caso do componente curricular da área específica planejamento estratégico], eu não sei se vai encaixar bem, na pesquisa mesmo, na prática da pesquisa. Não sei se você vai considerar, mas eu acho que talvez o mais próximo, foi que eu pedi. (P10C).

A ementa do componente curricular da área específica planejamento estratégico (Estratégia ou denominação semelhante) versa sobre conceitos de estratégia, processo da administração estratégica, análise ambiental (microambiente e macroambiente) e, implementação da estratégia organizacional, dentre outros conteúdos.

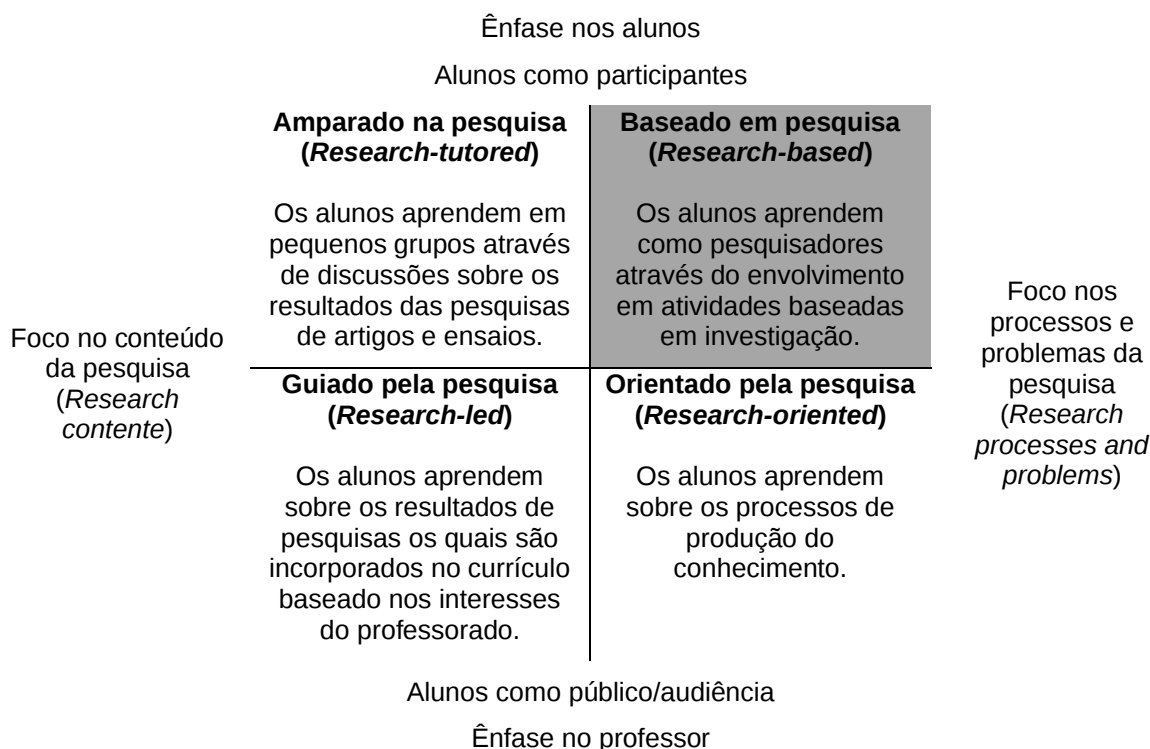
A prática da pesquisa realizada pelos alunos não demanda ida ao campo (possivelmente por conta de o componente curricular ter sido ofertado no período da pandemia da Covid-19). A investigação é realizada em páginas eletrônicas da

organização (informações/documentos disponíveis), com objetivo de descrever a estratégia digital ou a estratégia em tempos de pandemia. Não há elaboração de artigo científico, mas a prática da pesquisa é observada. Pode-se associar esta experiência relatada pela professora P10C e a experiência relatada pelo professor P9B (componente curricular da área específica sistemas de informações) ao quadrante baseado em pesquisa (*research-based*) do modelo proposto por Healey (2005).

4.3.2.2.4 Elaboração de pesquisa científica

A prática da pesquisa, por meio da elaboração de pesquisa científica, em componentes curriculares pertencentes à matriz curricular de curso de graduação em Administração, pode ocorrer de diferentes formas: artigo científico, projeto de pesquisa e trabalho de conclusão de curso.

Assim como no caso da elaboração de pesquisa não-científica, o modelo proposto por Healey (2005), para o nexos ensino-pesquisa, situa esta forma de propiciar aos alunos a vivência da prática da pesquisa no quadrante baseado em pesquisa (*research-based*): os alunos atuam como pesquisadores, desenvolvendo atividades que envolvem investigação. O foco está nos processos de pesquisa e nos problemas de pesquisa e, a ênfase está nos alunos (no papel de participantes). (Figura 25).

Figura 25 - Modelo proposto por Healey (2005): quadrante baseado em pesquisa

Fonte: Adaptada de Fasli (2007) e Visser-Wijnveen (2015).

A professora P10C relata experiência associada à elaboração de um artigo científico. O professor P9B relata experiência associada à elaboração de um projeto de pesquisa e a professora P16B relata experiência associada à elaboração de um trabalho de conclusão de curso. Estas experiências são a seguir descritas.

a) A professora P10C e a elaboração de um artigo científico

No caso de componente curricular da área específica mercado e *marketing* (e que pressupõe a prática da pesquisa – a denominação do componente curricular não é aqui mencionada visando evitar a identificação da IES), a professora P10C afirma haver a elaboração de um artigo científico e descreve como o componente curricular é operacionalizado. O artigo é elaborado ao longo do componente curricular, sendo a etapa de desenvolvimento do referencial teórico a que a professora dedica especial atenção: em função da dificuldade que os alunos têm no processo de construção desta etapa.

Sobre [o componente curricular da área específica mercado e *marketing* (e que demanda a elaboração de artigo científico)], a gente trabalha desde o primeiro dia focado na construção de um artigo. Então é dado, de certa forma, um conteúdo básico, mas a gente trabalha [a elaboração de] um projeto, só

que o projeto é o artigo. Então, cada aula, a gente mostra mais ou menos os elementos das sessões de um artigo e os alunos têm que fazer essa abordagem. Ao final, os alunos têm que entregar o artigo pronto e, ao longo da disciplina, cada etapa é avaliação. Então, é uma construção que vai acontecendo ao longo do caminho. (P10C).

Porque dentro da construção [do componente curricular da área específica mercado e *marketing* (e que demanda a elaboração de artigo científico)] o resultado é o artigo final. O resultado é o artigo. Então, geralmente, vai por aquele campo científico mesmo, que a gente estuda, de introdução, de fazer a busca dos artigos, TCC, dissertações etc. Então, muitas vezes o professor direciona também esses artigos, mostra para os alunos alguns congressos que têm, disponibiliza [formas de acesso aos artigos]: “Se quiser, daqui eu já tenho assinatura, eu posso comprar para vocês etc.” Mostro as plataformas que têm alguns eventos, que são os mais considerados. E a partir daí, os alunos vão buscar esse material, que eu digo que é o ponto de partida. Ninguém constrói sem ler. E daí eles vão, por etapa, desenvolvendo. Pelo menos da forma que eu faço, que geralmente a gente fica mais tempo, é no referencial teórico, que é onde o aluno tem mais dificuldade ou ‘desvontade’ [falta de vontade], para não dizer preguiça, com elegância. Houve talvez uma ‘desvontade’ [falta de vontade] de ler o material, de trabalhar para construir o referencial teórico. (P10C).

A professora P10C exemplifica a operacionalização do componente curricular da área mercado e *marketing* (e que demanda a elaboração de artigo científico) em determinado semestre letivo, durante a pandemia de Covid-19. A professora afirma deixar a critério dos alunos a definição dos temas objeto de estudo e, indica que a elaboração dos artigos é feita em equipe.

Na pandemia, [a turma] tinha 55 alunos e, formaram 11 artigos diferentes, 11 temas diferentes. Eu não quis delimitar o tema, porque se você acaba fazendo isso, o aluno vai dizer: “Não, mas você botou uma coisa que eu não gosto.” Então, eu não quis fechar na temática, deixei eles fecharem, então eram 11 temas para eu refletir. É como se eu tivesse 11 TCCs para orientar. E eu sempre corrijo, o aluno manda para mim, eu corrijo no Word, eu devolvo. Aí eu boto: “Versão um, versão dois.” Até versão mil, até estar bom, eu fico... Também tem um limite, que você sabe que aquele grupo tem aquilo para oferecer. Então é trabalhado também em cima das etapas do artigo. A estratégia, nesse caso, é a construção de cada sessão [do artigo]. Não tem avaliação formal [entende-se a avaliação denominada prova]. E a outra professora [indicação do nome de professora que também ministra o componente curricular] da disciplina também trabalha nesse formato. (P10C).

O relato da professora P10C sinaliza que a operacionalização do componente curricular demanda dedicação especial, para a leitura e correção de artigos sobre temáticas diversas. A referida professora reforça este entendimento. “É uma disciplina, pelo menos da forma que eu leciono, que é muito trabalhosa para o professor.” (P10C).

A professora P10C também reforça a realização do artigo em equipe, embora permita diferentes configurações: o artigo científico foi desenvolvido em grupo, com a ocorrência de aluno que elaborou o artigo de forma individual. A professora entende

que o ideal é o desenvolvimento do artigo em grupo de quatro alunos, mas permite distintas configurações.

Em equipe. O ideal seriam quatro, mas geralmente ficam cinco. Teve um aluno que fez sozinho, teve uma equipe com três alunos. Eu não fecho [a quantidade de alunos para a elaboração de cada artigo]. Tinha 55 alunos [matriculados], mas um falta, outro tranca. Então, eu deixo a construção a partir disso. (P10C).

A professora P10C relata que, nas primeiras semanas de aula do componente curricular da área específica mercado e *marketing* (e que demanda a elaboração de artigo científico), assim procede: apresenta aos alunos as partes componentes de um artigo científico, divide a turma em grupos, ministra aulas em sala com computador (nas quais os alunos refletem sobre os temas objeto de estudo e buscam por artigos científicos) e solicita que os alunos elaborem o esboço da pesquisa a ser feita. Neste esboço constam: nome dos alunos, tema objeto de estudo, título da pesquisa, referencial teórico e metodologia da pesquisa. Em seguida, a professora corrige o esboço da pesquisa, com *feedback* aos alunos. Esta etapa também contempla a apresentação (pela professora) de aspectos relacionados à ABNT.

Eu mostro primeiro o que é um artigo científico, para os alunos, apresento, faço toda a exposição. Depois a gente divide a turma em grupos, leva para a sala com computador (para os alunos refletirem sobre temáticas, fazerem busca por artigos). Depois disso, eu peço que eles construam o esboço da pesquisa: nome, tema, título, referencial, metodologia da pesquisa. Tem outras coisas lá que eu elenco. A partir daí, eu corrijo o esboço, dou o *feedback* para os alunos, adequando ao objetivo da pesquisa. A gente adequa tudo isso como se fosse um esboço geral da pesquisa. Aí depois é que eles vão iniciar, depois que eu já falei um pouquinho da ABNT, depois que eu já tenho mostrado todas as etapas e falado: “No referencial teórico vocês vão fazer uma abordagem inicial do tema, aqui vocês têm uma justificativa de pesquisa, apresenta o objetivo geral...” (P10C).

Passada esta etapa de elaboração do esboço da pesquisa, que dura aproximadamente três semanas, os alunos iniciam à elaboração do artigo científico: as aulas consistem em reuniões com os grupos em que a professora dá os encaminhamentos/direcionamentos para a elaboração do artigo científico.

[Na primeira etapa], as aulas (sei lá, as três primeiras semanas), têm o contato dessa forma. Depois é só reunião de grupo: “Senta aqui, entrega isso aqui, corrige. O que não entendeu? Vamos para a próxima etapa. A sessão do referencial vai ser dividida nessas duas ou três subseções, vão fazer.” Aí os grupos têm até, sei lá, domingo, para enviar. Eu corrijo. Aí, na outra semana, a gente se reúne, discute e dou os direcionamentos. (P10C).

A professora P10C relata que os artigos científicos são apresentados em sala, bem como menciona que já houve a aprovação de artigos (elaborados no componente

curricular) para participação em eventos: partiu dos alunos a decisão de enviar os artigos para eventos.

Os artigos são apresentados em sala. Os alunos apresentam os elementos [do artigo] como se fosse um TCC. Eu acho que já ministrei três vezes essa disciplina [da área específica mercado e marketing (e que demanda a elaboração de artigo científico)]. E nas três vezes a gente teve artigo aprovado em congressos. Não foram congressos renomados, mas foram congressos. E te digo mais, não foi nem uma cobrança minha. Partiu deles mesmo o interesse. Talvez tenha despertado em alguns, o interesse de enviar os artigos. Eu envio para os alunos relação de congressos, o que ajuda a direcionar. Então, eu vejo que cumpri mais do que o papel [proposto para o componente curricular]. (P10C).

A professora P10C finaliza a descrição da operacionalização da prática da pesquisa por meio da elaboração de artigo científico mencionando a busca por artigos (para fundamentar a pesquisa, para identificar temas objeto de estudo), mencionando sugerir aos alunos formas para identificar temas objeto de estudo e, reforçando deixar a cargo dos alunos a definição dos temas.

Então, foi daquela forma anterior que eu te comentei, primeiro apresento, levo eles [os alunos] para fazer a pesquisa de artigos, para ter conteúdo, acesso a temas. Até para depois não dizer: “Mas tem pouco artigo.” “Vejam um tema que vocês querem estudar, algum problema na sociedade, na rua onde vocês moram, enfim, dentro do trabalho de vocês.” Eu deixo sempre aberto e, a partir daí, eles vão conhecendo as etapas da pesquisa científica. (P10C).

A ementa do componente curricular da área específica mercado e *marketing* (que demanda a elaboração de artigo científico) é composta por conteúdos relativos à pesquisa aplicada à área de *marketing* em que consta explicitamente a elaboração de artigo científico.

A elaboração de artigos científicos como atividade a ser desenvolvida em componente curricular pertencente à matriz curricular de curso de graduação em Administração é associada ao quadrante (classificação baseado em pesquisa (*research-based*), no modelo proposto por Healey (2005): os alunos aprendem como pesquisadores, por meio do envolvimento em atividades baseadas em pesquisa. Deker e Wolf (2016) defendem que esta classificação é a que representa, de maneira mais forte, o nexos ensino-pesquisa.

b) O professor P9B e a elaboração de um projeto de pesquisa

O professor P9B relata a solicitação de elaboração de um projeto de pesquisa, em componente curricular da área de metodologia científica. Embora seja em outro curso de graduação (pertencente à área correlata à Administração), o caso pode ser

associado ao curso de graduação em Administração: a elaboração de um projeto de pesquisa é uma forma de adotar a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem. O professor reforça a inviabilidade em solicitar que o aluno elabore um artigo científico, no componente curricular. A falta de maturidade/vivência é a razão.

Agora, é diferente de um aluno de metodologia do trabalho científico, que eu ministro em outro curso [pertencente à área correlata à Administração]. Aí eu vou inserir o cara [o aluno] no ambiente de pesquisa e o resultado é ele fazer um projeto. Porque também não é viável eu pedir para o aluno fazer um artigo completo, porque ele não vai entender o que é um artigo. Não é dizendo que o aluno não tem capacidade, é porque se não for um cara que tenha uma vivência de PIBIC, PIBID, ele vai ter muita dificuldade. (P9B).

Por se tratar de um componente curricular pertencente à matriz curricular de curso de graduação correlato à Administração, optou-se por não descrever o conteúdo pertencente à ementa. No entanto, por este pesquisador atuar como professor em IES (categoria administrativa pública federal), são apresentados (por conveniência) os conteúdos de três componentes curriculares associados ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), relativo ao curso de graduação em Administração ofertado pela UFCG (*campus* Sousa): este pesquisador atua como professor do curso de graduação em Administração (UFCG – *campus* Sousa), já tendo ministrado os componentes curriculares Elaboração de Projeto de Pesquisa e, Trabalho de Curso (ou Trabalho de Conclusão de Curso – TCC). (Quadro 73).

Quadro 73 - Componentes curriculares obrigatórios associados ao Trabalho de Conclusão de Curso (UFCG – *campus* Sousa)

Componente curricular	Ementa
Metodologia e Técnicas de Pesquisa Científica	Metodologia científica. Conhecimento e saber: o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento. Principais abordagens metodológicas. Contextualização da ciência contemporânea. Documentação científica. Tipos de trabalho acadêmico científico. Pesquisa. Tipos de pesquisa. Projeto de pesquisa.
Elaboração de Projeto de Pesquisa	A ciência e seus princípios fundamentais. Conceito de pesquisa. Como encaminhar uma pesquisa. Tipologia de trabalhos científicos: projeto, monografia, dissertação, tese e relatórios. Estrutura e normalização de trabalhos acadêmicos conforme as normas da ABNT. Elaboração e apresentação de anteprojeto, primeira fase do Trabalho de Curso, sob orientação docente.
Trabalho de Curso	Estrutura e normalização de trabalhos acadêmicos conforme as normas da ABNT. Elaboração do Trabalho de Curso na forma de um artigo ou monografia.

Fonte: UFCG (2010).

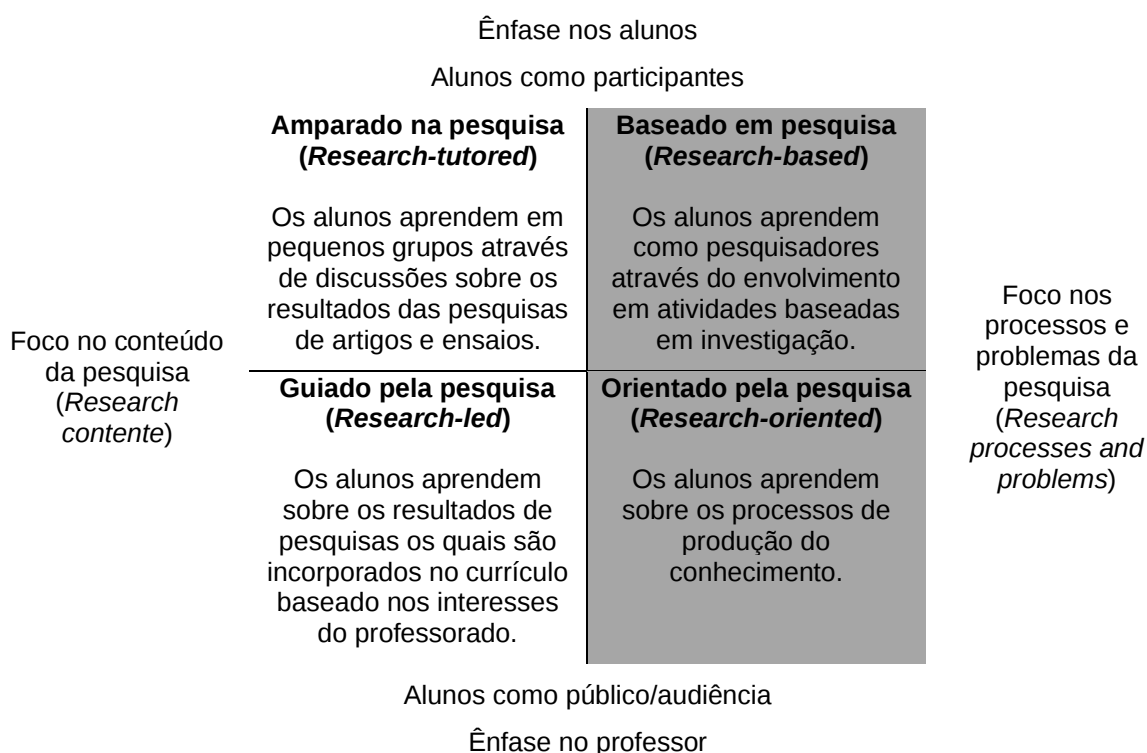
Os três componentes curriculares são obrigatórios: Metodologia e Técnicas de Pesquisa Científica (primeiro semestre do curso), Elaboração de Projeto de Pesquisa (oitavo semestre do curso) e, Trabalho de Curso (nono semestre do curso). Há relação

de pré-requisitos: Metodologia e Técnicas de Pesquisa Científica (sem pré-requisito), Elaboração de Projeto de Pesquisa (Metodologia e Técnicas de Pesquisa Científica como pré-requisito) e, Trabalho de Curso (Elaboração de Projeto de Pesquisa como pré-requisito). (UFCEG, 2010).

O componente curricular Metodologia e Técnicas de Pesquisa Científica pode ser associado ao quadrante orientado pela pesquisa (*research-oriented*), do modelo proposto por Healey (2005). Os alunos aprendem sobre os processos de produção do conhecimento. O foco está nos processos de pesquisa e nos problemas de pesquisa e, a ênfase está no professor (aluno no papel de público/audiência). (Figura 21). Duff e Marriott (2017) explicam que neste quadrante há concentração nas técnicas utilizadas para a realização da pesquisa, tais como os cursos de métodos de pesquisa e os métodos estatísticos aplicados.

O componente curricular Elaboração de Projeto de Pesquisa, por sua vez, pode ser associado ao quadrante orientado pela pesquisa (alunos aprendem sobre processos de produção do conhecimento) e ao quadrante baseado em pesquisa (alunos atuam como pesquisadores, desenvolvendo atividades que envolvem investigação). (Figura 26). O relato feito pelo professor P9B (elaboração de um projeto de pesquisa) é associado a este quadrante.

Figura 26 - Modelo proposto por Healey (2005): quadrante baseado em pesquisa



Fonte: Adaptada de Fasli (2007) e Visser-Wijnveen (2015).

Já o componente curricular Trabalho de Curso pode ser associado ao quadrante baseado em pesquisa (*research-based*): os alunos atuam como pesquisadores, desenvolvendo atividades que envolvem investigação. O foco está nos processos de pesquisa e nos problemas de pesquisa e, a ênfase está nos alunos (no papel de partícipes). (Figura 26). O relato da professora P16B (elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC), feito a seguir, é associado a este quadrante.

c) A professora P16B e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

A professora P16B descreve a prática da pesquisa por meio da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Outra forma de pesquisa já é com o trabalho final, TCC. Eu sempre sugiro que os alunos peguem uma bibliografia internacional e peguem algum questionário validado, porque, a partir da validação desse questionário, fica mais fácil os alunos entenderem como é que eles podem replicar o questionário. (P16B).

A professora P16B relata sistemática implementada pela IES B, em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que incentiva a pesquisa por meio da publicação de artigos científicos. A implementação do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração levou ao aceite de artigos científicos (apresentados em eventos científicos ou publicados em periódicos) como equivalente para a integralização do componente curricular TCC.

Essa questão do mestrado e do doutorado trouxe uma cobrança muito grande de publicação. E aí, o que aconteceu? A gente começou a perceber que muitas vezes na graduação a gente tinha trabalhos de níveis maravilhosos como TCC. Esses trabalhos começaram a render artigos. E a coordenação [do curso], junto com a Pró-Reitoria de Graduação, conseguiram aprovar, não sei lhe dizer se uma resolução, se uma portaria, mas ficou definido que o aluno que conseguir, só ele e o orientador, desenvolver um artigo, publicar em alguns dos eventos que estão cadastrados na nossa coordenação, por exemplo, o SemeAD, o EnANPAD, o ENGEMA ou, publicar em revistas da área de Administração, isso valeria como o TCC. E aí, no final do semestre, o aluno vai apresentar o artigo como TCC. A gente continua tendo mais aluno que prefere fazer a monografia, mas eu mesma já participei de banca de alunos de graduação que apresentaram artigo, porque conseguiram a publicação antes de se formarem. (P16B).

Conforme consta no PPC de graduação em Administração ofertado pela IES B, a ementa do componente curricular relativo ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) versa sobre as etapas de um trabalho científico a ser desenvolvido pelo aluno: problematização, metodologia, análise.

Consta também no PPC informações relativas ao Trabalho de Conclusão de Curso, dentre as quais sobre o aceite de artigo científico como TCC, desde que aprovado em periódico da área de Administração ou em áreas correlatas (com Qualis CAPES já definidos no PPC) ou apresentado em evento científico da área de Administração e/o em áreas correlatas (com eventos já relacionados no PPC). Esta sistemática incentiva à elaboração e publicação/apresentação artigos científicos ao longo do curso de graduação em Administração.

Com base no modelo proposto por Healey (2005) para o nexos ensino-pesquisa a elaboração do TCC (em formato de monografia) ou o aceite de artigo científico (publicado/apresentado) são associados ao quadrante baseado em pesquisa: os alunos atuam como pesquisadores, desenvolvendo atividades que envolvem investigação.

4.3.3 Exemplo que estimula a compreensão da adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem

Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1965) discorrem sobre os estudos formuladores ou exploratórios considerando três segmentos: exame da literatura, estudo da experiência e, análise de exemplos que estimulam a compreensão. Este último segmento é apresentado nesta seção.

A pesquisa bibliográfica (exame da literatura) possibilitou a identificação de estudos relacionados à prática da pesquisa, em componentes curriculares pertencentes à matriz curricular de cursos de graduação em Administração (ofertados por IES brasileiras). Dentre os quais, dissertação elaborada por Conejero (2015).

A pesquisa realizada por Conejero (2015) possibilitou a identificação da adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem em componente curricular pertencente à matriz curricular do curso de graduação em Administração ofertado pela FEA/USP/SP: componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I, ministrado pelo Professor Dr. Antonio Carlos Aida Saia, no primeiro semestre letivo do ano de 2014.

Outros exemplos foram identificados por este pesquisador, no entanto, a descrição levaria à identificação de IES e/ou professor partícipe da pesquisa. Quando da realização das entrevistas houve o compromisso do pesquisador em não identificar a IES nem o professor.

Outra justificativa para a descrição deste exemplo é a existência de diferentes fontes: dissertação (Conejero, 2015), livro (Suaia, 2008; 2010; 2013), artigos científicos (Suaia, 2009a; 2009b) e, documentos (programa do componente curricular, página eletrônica da Universidade de São Paulo).

Conejero (2015) realizou pesquisa que objetivou investigar de que forma o componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (ofertado pelo curso de graduação em Administração da FEA/USP/SP), tem proporcionado aos alunos uma aprendizagem científica, em Administração. O referido componente curricular integrou as estratégias de ensino-aprendizagem jogos de empresa e ensino com pesquisa. O estudo desenvolvido por Conejero (2015, p. 24-25) visou responder ao questionamento: “De que forma as atividades da disciplina de Laboratório de Gestão [Empresarial I] mobilizam os estudantes para uma experiência de aprendizagem científica no campo da Administração?”

Os objetivos específicos listados pela pesquisadora são os seguintes:

- a) Identificar, descrever e examinar, detalhadamente, as atividades da disciplina EAD-672 - Laboratório de Gestão Empresarial I da FEA/USP/SP: análise documental do cronograma e do planejamento das atividades da disciplina, identificando as múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem que mobilizaram os estudantes de graduação em Administração para a prática dos diferentes níveis de complexidade do pensamento científico;
- b) Elencar os indícios (aspectos subjetivos) e as evidências (aspectos objetivos) da prática do pensamento científico na disciplina EAD-672 - Laboratório de Gestão Empresarial I da FEA/USP/SP, que utiliza jogo de empresas com pesquisa aplicada: análise documental dos materiais produzidos pelos estudantes de graduação em Administração, no andamento do primeiro semestre letivo de 2014. (Conejero, 2015, p. 25).

Esta seção está estruturada de forma a contemplar: o programa do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (no primeiro semestre letivo do ano de 2014), o conteúdo disposto no livro de autoria de Antonio Carlos Aida Suaia (as três edições), a operacionalização da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem (com base no descrito por Conejero, 2015) e, em considerações adicionais (disponíveis na página eletrônica da USP).

4.3.3.1 O programa do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (no primeiro semestre letivo do ano de 2014)

O componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I, objeto de estudo por Conejero (2015), foi ofertado no primeiro semestre do ano de 2014. No programa

do referido componente curricular consta a oferta em dois turnos: manhã (professor Dr. Antonio Carlos Aidar Sauaia) e noite (professora Dr^a. Renata Giovinazzo Spers). (Figura 27).

Figura 27 - A oferta do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I, no ano de 2014

Ec.O. Área: Economia das Organizações EAD - Departamento de Administração Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – USP/SP				
Programa da Disciplina: EAD-672 - Laboratório de Gestão Empresarial I – 2014 SIMULAB: Linhas de pesquisa - Simuladores Organizacionais; Aprendizagem Vivencial; Estudos Comparados de Economia e Estratégia. Pré-requisito: revisar todo o conhecimento das disciplinas que cursou para praticar a tomada de decisão.				
Horário	Matriculados	Sala	Professor	Atendimento Extra-Classe
7:30h	54 alunos	Sala G-5	Antonio Sauaia	Sala G160 – 5ª feira, das 11h às 12h
9:20h	54 alunos	Sala G-5	Antonio Sauaia	Sala G160 – 5ª feira, das 11h às 12h
19:30h	38 alunos	Sala G-9	Renata G. Spers	Sala G163 – 5ª feira, das 18h às 19h
21:20h	53 alunos	Sala G-9	Renata G. Spers	Sala G163 – 5ª feira, das 18h às 19h

Fonte: SIMULAB (2014).

O disposto no programa do componente curricular (Figura 22) e o descrito por Conejero (2015) indicam a oferta de duas turmas por turno.

A autora desta dissertação analisou o conteúdo de 110 relatórios individuais de pesquisa aplicada, produzidos pelos estudantes, das turmas 1 e 2 da disciplina EAD-672, da FEA/USP/SP (...).

No documento constam 54 alunos matriculados em cada turma e Conejero (2015) menciona 110 relatórios individuais, o que resulta em 55 alunos matriculados por turma (no turno da manhã). Embora haja esta diferença, entende-se que o programa do componente curricular e a dissertação elaborada por Conejero (2015) se referem ao primeiro semestre letivo do ano de 2014.

O programa do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (do primeiro semestre letivo do ano de 2014) está estruturado em seis seções, a saber: I - Análise dos Problemas, II - Objetivos da Disciplina, III - Método Educacional: Aprendizagem Vivencial, IV - Programação de Atividades (para o primeiro semestre de 2014), V - Tabela de Critério de Notas e, VI - Referências.

Há, no referido programa uma série de aspectos que remetem à prática da pesquisa, a começar pelo 'título' das seções. Laboratório de Gestão: Jogos de Empresas com Pesquisa.

A seção Análise dos Problemas menciona a oportunidade que os alunos têm, com a integralização do componente curricular, em produzirem pesquisas científicas e submeterem-nas para publicação.

I - Análise dos Problemas

a) Educação Gerencial (CHA) - (...).

b) Iniciação Científica em massa - Com o avanço das pesquisas na pós-graduação envolvendo os jogos de empresas, identificou-se a oportunidade de explorar o ambiente do Laboratório de Gestão como rica fonte de dados primários para variados experimentos. Assim, será oferecida aos estudantes da graduação a oportunidade de também produzirem a partir de dados robustos, pesquisas científicas de qualidade e as submeterem, em coautoria, para publicação. (SIMULAB, 2014).

A seção Objetivos da Disciplina, por sua vez, contém objetivo geral que enfatiza a associação da pesquisa científica ao papel gerencial, que leva o aluno ao entendimento do seu papel na sociedade.

II - Objetivos da Disciplina

O Objetivo Geral da abordagem prática é dar ao estudante a oportunidade de vivenciar, sem risco, um papel gerencial complexo, sujeito a processos dinâmicos de múltiplas entradas e saídas. Ademais, de realizar uma pesquisa científica associada a este papel, que propicie uma reflexão madura e um entendimento mais profundo e responsável de seu papel profissional na sociedade (atitude gerencial). (SIMULAB, 2014).

A seção Programação de Atividades, considerando a menção à realização de pesquisas científicas (pelos alunos), há indicação de atividades relacionadas às partes componentes de um trabalho final (pesquisa científica): resumo, introdução, conceitos (fundamentação teórica), metodologia, resultados (descrição e análise), conclusão/limitações e, entrega. (Figura 28).

Figura 28 - Programação das atividades relativas ao componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I, no ano de 2014

IV - Programação de Atividades (primeiro semestre de 2014): traga seu livro e seu notebook

Aula	Atividades Prévias	Atividades Presenciais em Sala de Aula
Data	Tarefas prévias	Número da Aula / Vicência em Grupo
20/fevereiro	Estar oficialmente matriculado	1. Apresentação do Programa Os 3 Pilares do Laboratório de Gestão
27/fevereiro	Cadastro portal SIMULAB Leitura Capítulos: 2, 3, 4, 5 e 6 Caps. Complementares: 7 e 8	2. Formação definitiva dos grupos Rodada-teste 1: Estimulando a Demanda
06/março	Leitura Capítulos: 2, 3, 4, 5 e 6 Caps. Complementares: 9, 10, 11 e 12	3. Rodada-teste 2 : Programando a Oferta
13/março	Plano de Gestão (Anos 1 e 2)	4. Escolha da área funcional na empresa Decisões T01; formulário físico
20/março	Resumo do Trabalho Final	5. Decisões T02; formulário físico
27/março	+ Introdução do Trabalho Final	6. Decisões T03; formulário físico
03/abril	+ Conceitos do Trabalho Final	7. Decisões T04; formulário físico
10/abril	PPT (Trabalhos + Retrospectiva T01 a T04)*	8. Seminário Ano 1
17/abril	-----	Feriado: Semana Santa (NÃO HA AULA)
24/abril	+ Metodologia do Trabalho Final	9. Decisões T05; formulário + portal
01/maio	-----	Feriado: Dia do Trabalho (NÃO HA AULA)
08/maio	+ Descrição Resultados do Trabalho Final	10. Decisões T06; formulário + portal
15/maio	+ Análise dos Resultados do Trabalho Final	11. Decisões T07; formulário + portal
22/maio	+ Conclusões e Limitações do Trabalho Final	12. Decisões T08; formulário + portal
29/maio	PPT (Trabalhos + Retrospectiva T05 a T08)*	13. Seminário Ano 2
05/junho	Entrega TRABALHO FINAL digital (Simulab)	14. Entrega do TRABALHO FINAL impresso Encerramento do curso
12/junho	-----	Abertura Copa do Mundo (NÃO HA AULA)
19/junho	-----	Feriado: Corpus Christi (NÃO HA AULA)
Prova Unificada	Não haverá aula	Não haverá aula
14/julho	-----	Divulgação das médias no Júpiter WEB
24/julho	-----	Reaval (se média entre 3,0 e 4,9)
28/julho	-----	Divulgação das médias no Júpiter WEB

* Postar no portal Simulab

Fonte: SIMULAB (2014).

A seção Tabelas e Critérios de Notas, considerando a realização de uma pesquisa científica como trabalho final), contém o peso da pesquisa científica para a composição da nota, indicando a relevância dada à pesquisa científica no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular. (Figura 29).

Figura 29 - Critérios para a composição das notas relativas às atividades do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I, no ano de 2014

V - Tabela de Critério de Notas – A ausência anula a nota do aluno na atividade da aula

Atividades Programadas	Tarefa	Peso	Acumulado
Desempenho no Jogo de Empresa	Grupo	40%	40%
Seminários 1 e 2	Grupo	10%	50%
TRABALHO FINAL (Este trabalho será a Prova Unificada)	Individual	50%	100%

Fonte: SIMULAB (2014).

Por fim, a seção Referências indica bibliografia a ser utilizada ao longo das aulas do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I. Dentre as referências indicadas, há livro em que parte dos capítulos são artigos escritos por

alunos (Suaia, 2013), há texto publicado em periódico (Suaia, 2009b) e, há artigos aprovados em congressos (EnANPAD e SemeAd, por exemplo). Além de elaborar pesquisa científica, os alunos leem artigos científicos indicados ou sugeridos pelo professor.

VI - Referências

1. Site para cadastro do aluno: Portal SIMULAB (<http://www.simulab.com.br>).
2. Cadastre-se no e-book: Manole digital: www.manoledigital.com.br (código 8HJgdspHHxvs).
3. SAUAIA, A. C. A. **Laboratório de Gestão**: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. 3ª Edição, Barueri: MANOLE, 2013.
4. SAUAIA, A. C. A. Monografia Racional: uma versão eletrônica. REGES - Revista Eletrônica de Gestão, Picos, v.2, n.1, p.166-168, jan./abr. 2009. Disponível em http://www.ufpi.br/reges/edicao_jan_2009.php. Acesso em 23/fev/2010.
5. Congressos: ENANPAD (artigos desde 1976), SEMEAD (artigos desde 2008) e CONTECSI (artigos desde 2004).
6. Referências da área de Economia das Organizações. Ex: Economia da Estratégia (Besanko *et alii*).
7. Referências das demais disciplinas de graduação (<http://www.ead.fea.usp.br/>). Exemplo: Planejamento (Almeida; Fischmann); Inteligência Competitiva (Prahalad); Marketing (Kotler); Produção (Slack); RH (Robins); Finanças (Ross); Contabilidade (Iudícibus); Competição pelo Futuro (Hamel e Prahalad); Aprendizagem Organizacional (Senge); Estratégia (Porter); Gestão da Estratégia: BSC (Kaplan e Norton); muitos outros. (SIMULAB, 2014).

O livro-texto, cujos capítulos são indicados na programação de atividades: capítulos 2 ao 12, nas aulas dos dias 27/02/2014 e 06/03/2014 e, possivelmente, o capítulo 1 na aula do dia 20/02/2014, é de autoria do professor Dr. Antonio Carlos Aida Suaia. A terceira edição da obra é indicada como referência, no programa do componente curricular: Suaia (2013).

O texto indicado, de autoria de professor Dr. Antonio Carlos Aida Suaia (Suaia, 2009b), apresenta um modelo: estrutura (tópicos que a compõem e descrição dos tópicos) e formatação. (Figura 30).

Figura 30 - Estrutura para uma monografia racional (versão eletrônica) proposta por Sauaia (2009)

Formato do texto: Times roman, tipo 12, espaçamento SIMPLES.

- a) Parte-se da estrutura do sumário (o mapa) para desenvolver o texto final do estudo. Ao final da redação da monografia ou artigo, os textos em *itálico* podem ser apagados.
- b) Uma monografia “nunca termina”! Dedique muito tempo para avançar seu artigo.

Tabela 1: Plano do Sumário com extensão estimada dos tópicos.

Tópicos	Nº de páginas
Título	1 linha
Resumo	10 linhas
Parte I – Revisão de Literatura (tripé conceitual)	
Introdução	1
Conceito C1	2
Conceito C2	2
Conceito C3	2
Parte II – Desenvolvimento da Pesquisa	
Problema de pesquisa	½
Método de pesquisa	½
Descrição do Experimento e Coleta de dados	2
Análise Descritiva dos Resultados	2
Discussão dos Resultados à luz das teorias (C1; C2 e C3)	2
Parte III – Conclusão	
Conclusões	2
Contribuições e Limitações	1
Proposições para novos estudos	½
Referências	2
Total	Até 20 páginas

Obs: Ao final apague esta página, os textos em *itálico*, o cabeçalho e o rodapé, mantendo os textos em preto.

Fonte: Sauaia (2009).

Além deste modelo, denominado monografia racional (uma versão eletrônica), o autor teve publicado, no mesmo periódico, ensaio teórico em que descreve o processo de elaboração de uma monografia (de um trabalho de conclusão de curso de graduação a uma tese de doutorado). Um roteiro com reflexões, dicas, proposta de estrutura para um projeto de pesquisa, proposta de estrutura para uma monografia e, descrição das partes que compõem um projeto e uma monografia: Sauaia (2009a).

O livro-texto indicado como referência (Sauaia, 2013) também apresenta modelo para a elaboração de uma monografia, denominado monografia visual. O modelo denominado monografia visual também é apresentado (e descrito) em Sauaia (2015). Os modelos apresentados/descritos por Sauaia (2009a; 2009b; 2013; 2015) têm como embrião artigos científicos elaborados pelo autor, publicados nos anais de edições do evento científico SemeAd (PPGA/FEA/USP/SP): Sauaia (1996; 2007).

Por fim, ainda considerando as referências indicadas no programa do componente curricular, é feita menção aos eventos científicos das áreas de Administração e Ciências Contábeis EnANPAD e SemeAd. O XXXVII EnANPAD (realizado no ano de 2013), por exemplo, foi segmentado em 11 divisões acadêmicas, cada uma subdividida em temas. Dentre as divisões, as de estratégia em organizações, finanças, gestão de operações e logística, gestão de pessoas e relações de trabalho e, *marketing*. (ANPAD, 2024). Os alunos, então, são estimulados para a leitura de artigos científicos de áreas específicas da Administração.

4.3.3.2 Laboratório de gestão: o livro-texto de autoria de Antonio Carlos Aidar Sauaia

Sauaia (2008; 2010; 2013) elaborou obra em que trata do Laboratório de Gestão, “(...) que associa simuladores organizacionais, jogos de empresas e pesquisa aplicada (...)” (Sauaia, 2013, p. XVIII). O Laboratório de Gestão, além de conceito fundamentado nestes três pilares (Sauaia, 2013), também é denominação de disciplinas ofertadas pela FEA-USP/SP (Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo): Laboratório de Gestão Empresarial I e, Laboratório de Gestão Empresarial II. (Sauaia, 2013; Conejero, 2015).

A obra, em cada uma de suas três edições, está estruturada em duas partes. Na primeira parte são descritos aspectos do simulador organizacional relativos: aos pilares do Laboratório de Gestão, ao Laboratório de Gestão como ambiente de aprendizagem, às metas, estrutura e áreas funcionais da organização simulada, ao roteiro para preenchimento de formulário de decisões, aos relatórios gerenciais, ao ambiente econômico e, às etapas do plano de gestão. (Sauaia, 2013). Já na segunda parte, são apresentadas pesquisas aplicadas, substituídas em cada nova edição.

Na parte relativa às pesquisas aplicadas, o autor disponibiliza (em cada edição) seis ou sete pesquisas (Quadro 74), que contemplam áreas funcionais de uma organização (Planejamento, *Marketing*, Produção, Pessoas, Finanças e, Presidência), realizadas em coautoria com alunos de graduação e/ou pós-graduação. Estas pesquisas, denominadas leituras complementares, “(...) têm a finalidade de ilustrar temas e problemas de interesse dos [alunos] gestores-pesquisadores [partícipes do Laboratório de Gestão].” (Sauaia, 2008, p. 66). Está explicitado que as leituras são prévias e obrigatórias (Sauaia, 2010; 2013), considerando o contexto do Laboratório de Gestão enquanto disciplina de curso.

Quadro 74 - Pesquisas disponibilizadas (por área funcional e por edição)

Área	Edição	Pesquisa
Planejamento	2008	Plano empresarial em quatro etapas.
	2010	Aplicação e adaptação do modelo de cinco forças de Michael Porter.
	2013	<i>Balanced Scorecard</i> (BSC): ferramenta de planejamento estratégico.
Marketing	2008	Demanda e composto de <i>marketing</i> .
	2010	Previsão de demanda: um desafio estratégico.
	2013	Teoria dos jogos: como as decisões dos agentes afetam o mercado.
Produção	2008	Gestão de estoques: efeitos da falta de estoque de matéria-prima sobre a margem da empresa.
	2010	A Teoria das Restrições e as áreas funcionais.
	2013	Análise custo-volume-lucro no auxílio da tomada de decisão.
Pessoas	2008	O líder presente nas equipes gerenciais no jogo de empresas.
	2010	Educação corporativa e geração de vantagem competitiva.
	2013	Gestão sustentável de pessoas: mais renda ou mais emprego.
Finanças	2008	<i>Balanced Scorecard</i> (BSC): gerenciando a estratégia.
	2010	Gestão de capital de giro com ênfase na administração do caixa.
	2013	Orçamento empresarial: uma ferramenta de apoio à decisão.
Presidência	2008	Análise econômica das estratégias genéricas sob diferentes estruturas de mercado.
		Política de dividendos.
	2010	Tudo sob controle (exceto o incontrollável): implantando a estratégia planejada.
	2013	Criação de valor sustentável.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em Sauaia (2008; 2010; 2013).

Na edição de 2008, as sete pesquisas disponibilizadas foram elaboradas, em coautoria (o autor da obra e um aluno, em cada pesquisa), por alunos de graduação e pós-graduação, selecionadas dentre estudos realizados ao longo do período 2000-2007. (Sauaia, 2008). Já na edição de 2010, as seis pesquisas foram selecionadas dentre “(...) os 150 artigos produzidos de fevereiro a julho de 2009 em coautoria com graduandos de Administração e Contabilidade da FEA-USP.” (Sauaia, 2010, p. 70). De forma semelhante, na edição de 2013, os seis estudos “(...) foram selecionados entre os 150 artigos das duas turmas do período matutino produzidos de fevereiro a julho de 2012 em coautoria com graduandos de Administração e Contabilidade da FEA-USP/SP.” (Sauaia, 2013, p. 72).

Parte da obra, então, é fruto do trabalho de pesquisa realizado pelos alunos. Trabalho este que, além de cumprir com seu papel de contribuir para que os alunos construam conhecimento por meio da prática da pesquisa, servem de referência para leitores (professores, alunos e demais interessados).

Sauaia (2013) descreve o Laboratório de Gestão como ambiente de educação gerencial e de pesquisa, fundamentado nos três pilares conceituais: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada (teórico-empírica). Conforme o

autor, estes pilares “(...) se encadeiam harmoniosamente para produzir uma aprendizagem significativa (...)” (Saugaia, 2013, p. 3).

Conejero (2015, p. 81) representa os três pilares conceituais do Laboratório de Gestão por meio da equação $LG = SO + JE + PA$ (t/e). O Laboratório de Gestão é igual ao Simulador Organizacional adicionado ao Jogo de Empresas e, adicionado à Pesquisa Aplicada (teórico-empírica).

O pilar simulador organizacional “(...) é representado por um conjunto de regras econômicas descritas no caso empresarial.” (Saugaia, 2013, p. XXI). Os alunos assimilam estas regras econômicas. (Saugaia, 2013).

Já o pilar jogo de empresas “(...) constitui um processo de tomada de decisão em que grupos criteriosamente formados tomam decisões e competem por resultados objetivos.” (Saugaia, 2013, p. XXI). Os alunos vivenciam a tomada de decisões estratégicas. (Saugaia, 2013).

Por fim, no pilar pesquisa aplicada (teórico-empírica), há a identificação de “(...) um problema de gestão a ser equacionado por meio de um projeto que gere valor à empresa simulada.” (Saugaia, 2013, p. XXII). Os alunos estudam um problema de gestão. Como produtos, podem ser gerados, por exemplo: resenha, artigo, monografia e/ou tese. (Saugaia, 2013).

Saugaia (2013) assim associa cada pilar à aprendizagem prática (Quadro 75).

Quadro 75 - Os pilares do laboratório de gestão e as aprendizagens práticas associadas

Pilar	Aprendizagem prática associada
Simulador organizacional	- Conhecer as regras econômicas do simulador. - Rever os modelos de gestão.
Jogo de empresas	- Formular, implementar e controlar a estratégia da empresa. - Praticar as ferramentas e os modelos funcionais de gestão. - Desenvolver habilidades na tomada de decisão sob incerteza.
Pesquisa aplicada	- Formular um problema e elaborar um relatório de pesquisa. - Analisar e discutir os resultados no jogo de empresas à luz das teorias adotadas, aplicar em empresas reais.

Fonte: adaptado de Saugaia (2013, p. 3).

O pilar pesquisa aplicada, então, possibilita ao aluno vivenciar a prática da pesquisa: formulação de um problema de pesquisa e elaboração de um relatório de pesquisa.

Saugaia (2013) assim resume os três pilares do Laboratório de Gestão (Quadro 76).

Quadro 76 - Resumo dos três pilares do Laboratório de Gestão

Simulador Organizacional	Regras econômicas
	Manual do participante (áreas funcionais)
	Apresentação oral
	Teste individual de leitura das regras
Jogo de empresas	Rodada-teste
	Formação dos grupos
	Distribuição dos papéis gerenciais
	Plano de 4 etapas
	Implementação da estratégia
	Tomada de decisão
	Controle da estratégia
	Análise dos resultados
Pesquisa aplicada	Problema de pesquisa associado à área funcional
	Referencial teórico
	Conceitos 1, 2 e 3
	Coleta e análise de dados
	Relatório do jogo de empresas, observação prática
	Discussão dos resultados à luz das teorias
	Conclusão: transposição para as organizações

Fonte: adaptado de Sauaia (2013, p. 6).

O listado no resumo, especificamente do pilar pesquisa aplicada, reforça que o aluno vivenciará a prática da pesquisa, no Laboratório de Gestão.

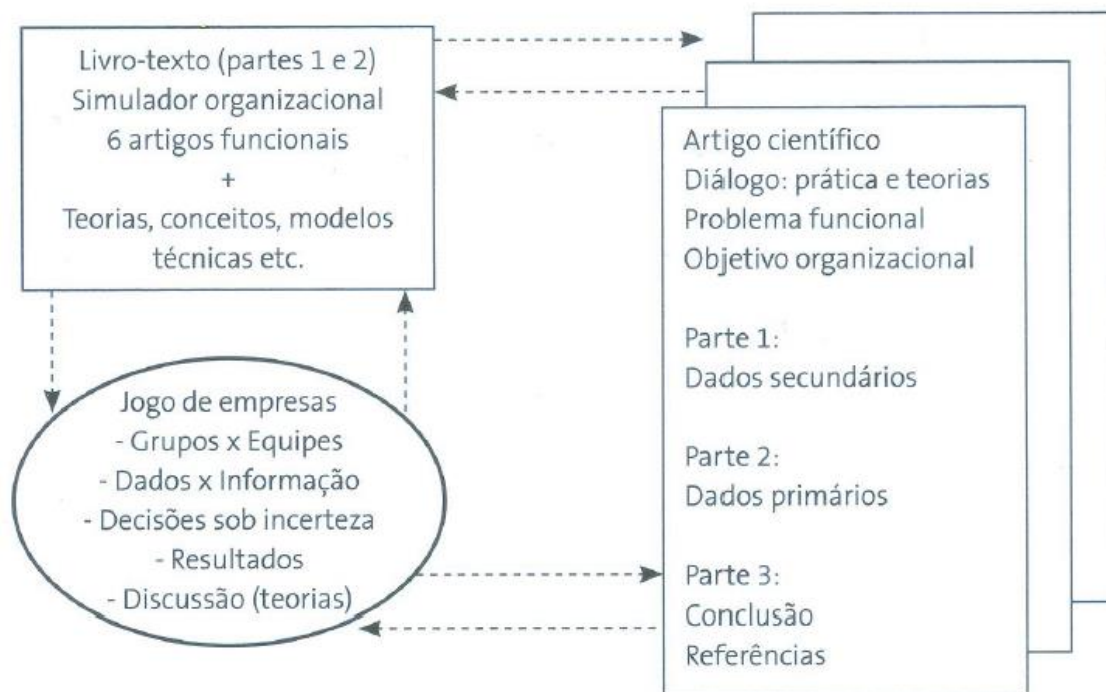
No caso da pesquisa aplicada, contexto do Laboratório de Gestão enquanto disciplina, há formação de grupos de gestão, para cada Organização simulada. Em cada grupo, é feito o exame dos problemas organizacionais e a determinação da área funcional (Planejamento, *Marketing*, Produção, Pessoas, Finanças e Presidência) sob responsabilidade de cada gestor. O gestor de cada área funcional define um problema gerencial (associado à área) e realiza investigação profunda deste problema. (Sauaia, 2013).

A pesquisa aplicada (teórico-empírica) “(...) é conduzida pelo participante em seu papel gerencial, do projeto ao relatório final (resumo, resenha, artigo ou monografia). Identifica-se um problema de gestão a ser equacionado por meio de um projeto que gere valor à empresa (...).” (Sauaia, 2013, p. XXII). O autor, em dado momento, menciona que a pesquisa aplicada é realizada “(...) na forma de artigo científico (...)” (Sauaia, 2013, p. XXIII).

Ao discorrer sobre processo decisório no jogo de empresas e criação de conhecimento (pesquisa aplicada), Sauaia (2013), apresenta a dinâmica do Laboratório de Gestão. (Figura 31). O aluno vivencia a prática da pesquisa por meio da leitura de artigos (e a realização de atividades associadas à estas leituras), bem como por meio da elaboração de um artigo científico. O desenvolvimento do jogo de

empresas também proporciona a vivência da prática da pesquisa (voltada para a empresa/organização).

Figura 31 - Dinâmica do laboratório de gestão



Fonte: Sauaia (2013, p. 67).

Especificamente com relação ao artigo científico, “Na Parte 1 (dados secundários) examina-se uma ferramenta de gestão.” (Sauaia, 2013, p. XXII). Já na Parte 2 (dados primários), o problema de pesquisa é referência para a coleta dos dados (quantitativos e qualitativos), relativos ao jogo de empresas. Os dados quantitativos são oriundos dos relatórios trimestrais e, dos dados qualitativos referem-se ao comportamento gerencial, obtidos por meio da observação, da aplicação de questionário e/ou da realização de entrevista. (Sauaia, 2013). Após a obtenção dos dados, a análise para escrita dos resultados é feita “(...) com base na teoria da Parte 1.” (Sauaia, 2013, p. XXII). Por fim, “Na Parte 3 são destacadas a conclusão, as contribuições e limitações do estudo, evidências da aprendizagem que alertam para a boa gestão das empresas reais.” (Sauaia, 2013, p. XXII).

É apresentado um modelo de estrutura para a pesquisa aplicada, denominado Monografia Visual (Sauaia, 2013), bem como são listadas duas referências em que são apresentados modelos outros: Monografia Racional (Sauaia, 2009a) e Monografia Racional Eletrônica (Sauaia, 2009b).

No modelo Monografia Visual, Sauaia (2013) apresenta a estrutura do artigo científico, descreve o conteúdo de cada item da estrutura e, indica a quantidade de páginas para cada item da estrutura (Figura 32).

Figura 32 - Monografia visual (mapa da monografia)

ESTRUTURA DO ARTIGO	DESCRIÇÃO SUCINTA DO CONTEÚDO DE CADA ITEM DA ESTRUTURA	PÁGINAS
Sumário	Estrutura para acesso rápido aos conteúdos	1/2
Resumo (contendo 6 itens)	Problema e objetivo; referencial teórico; método de pesquisa; principal resultado; principal conclusão	1/2
Introdução – histórico do tema	Ambientação do tema no espaço (onde começou?) e no tempo (quando?)	1
Conceito 1 – Modelo de gestão funcional	Revisão de literatura acadêmica com citações completas (autor, ano, páginas)	1
Conceito 2 – Casos de sucesso/fracasso	Revisão de literatura empresarial com citações completas (autor, ano, páginas)	1
Conceito 3 – Sustentabilidade, política e cidadania	Revisão de literatura (acadêmica e empresarial); citações completas	1
Problema de pesquisa	Conflito ou dilema a examinar e gerenciar para criar valor	1/3
Método de pesquisa	Estudo de caso; experimento; testes de hipóteses (dados primários)	1/3
Instrumentos de coleta dados	Formulários; relatórios trimestrais; questionários; entrevistas	1/3
Descrição do experimento	Vivência em sala de aula; encadeamento semanal	2
Análise descritiva dos dados	Dados primários coletados/apresentados (quadros, tabelas, figuras etc.) e analisados	2
Discussão dos resultados	Discutir resultados da análise com base nas teorias da Parte I	2
Conclusões	Consequências para as empresas reais	2
Contribuições	Benefícios para as empresas reais	1
Limitações	Restrições de escopo e da base de dados do laboratório	1/2
Proposição para novos estudos	Avanços possíveis a explorar no futuro	1/2
Referências	Fontes consultadas Bibliográficas e eletrônicas – Normas ABNT (local: editora, ano)	1
Total estimado		17

Fonte: Adaptado de Sauaia (1996 e 2007).

Fonte: Sauaia (2013, p. 73).

Sauaia (2013, p. 11) menciona que a pesquisa está relacionada ao ato de aprender investigando, utilizando a expressão “aprendizagem com pesquisa”. Retomando a afirmação de que o produto final da pesquisa é um artigo científico, o autor menciona que o roteiro é dado pelo modelo Monografia Racional Eletrônica. Modelos de estrutura são apresentados/descritos em Sauaia (2009a; 2009b; 2013; 2015).

Nessa singular iniciação científica (aprendizagem com pesquisa), cada gestor identifica um problema de pesquisa em sua área [área funcional]. Investiga, com base em modelos conceituais, maneiras de adicionar valor à organização [simulada] com projetos de inovação, aportando teorias e criando novos significados. O produto final da pesquisa se apresenta como um artigo científico formatado para publicação, conforme o roteiro: Monografia Racional Eletrônica (disponível em <http://www.regis.ufpi.br>). (Sauaia, 2013, p. 11).

Aspetos apresentados por Sauaia (2013), em sua maioria relacionados à pesquisa aplicada, são aqui destacados.

- As pesquisas disponibilizadas são “(...) de leitura prévia obrigatória a ser realizada pelos participantes do laboratório de gestão, podendo ser gerado resumo ou resenha pessoal para verificação de entendimento do estudo e eventual replicação.” (Sauaia, 2013, p. 72).

Neste caso, o aluno lerá as pesquisas disponibilizadas na obra, sendo facultado ao professor solicitar atividades relativas às leituras: resumo ou resenha. Ao final do período letivo o aluno terá, então, lido pelo menos seis pesquisas, com a possibilidade de realizar atividades que o levem a escrever texto que contenha pontos relevantes das pesquisas (resumo) e/ou escrever texto sobre as pesquisas de forma a apresentar seus comentários/opiniões, fazer comparações com outros textos/pesquisas (resenha).

- “A pesquisa teórico-empírica pode apresentar caráter descritivo, ser um estudo de caso ou caracterizar-se como experimento (testes antes-depois).” (Sauaia, 2013, p. 5).

O aluno poderá realizar a pesquisa aplicada de diferentes formas, o que amplia a diversidade e enriquece a discussão, amplia o processo de construção do conhecimento.

- A atividade de pesquisa aplicada, no contexto do Laboratório de Gestão, “(...) tem revelado talentosos pesquisadores na graduação que, por vezes, superam os pós-graduandos.” (Sauaia, 2013, p. 5).

O ato de incentivar a prática da pesquisa, já na graduação, possibilita a identificação de alunos com potencial para a pesquisa. O quanto antes estes alunos forem identificados, mais ações podem ser feitas no intuito de desenvolver o potencial.

4.3.3.3 A dissertação elaborada por Conejero (2015) e a operacionalização da prática da pesquisa no componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (no primeiro semestre letivo do ano de 2014)

No que se refere ao planejamento e à operacionalização do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (no primeiro semestre letivo do ano de 2014), Conejero (2015, p. 81) afirma que a oferta foi feita de forma semipresencial: ensino presencial e ensino remoto. Neste caso, com comunicação tanto síncrona quanto assíncrona.

A disciplina EAD-672 [Laboratório de Gestão Empresarial I] do curso de graduação de Administração da FEA/USP/SP foi planejada pelo professor (Dr. Antonio Carlos Aida Sauaia], em formato semipresencial, sendo que o andamento da disciplina foi realizado em quinze semanas (aulas presenciais), com o ambiente virtual de aprendizagem - AVA podendo ser acessado remotamente (aulas virtuais), vinte e quatro horas ao dia, no portal SIMULAB (www.simulab.com.br/ead).

A utilização do ambiente virtual de aprendizagem - AVA permitiu que a disciplina EAD-672 utilizasse comunicação híbrida, ou seja, síncrona e assíncrona. A comunicação síncrona possibilitou que os participantes pudessem realizar intervenções em tempo real, enquanto a comunicação assíncrona permitiu que os participantes utilizassem informações em tempo diferido.

Conejero (2015) apresenta e descreve o planejamento das atividades relacionadas ao componente curricular (elaborado pelo professor), expresso na medida de tempo semana. Às atividades planejadas são associadas estratégias de ensino-aprendizagem, taxonomia de Bloom, categorias do laboratório de gestão e, níveis de complexidade do pensamento científico. Apresenta e descreve, também a pesquisadora, as entregas realizadas pelos alunos (atividades/tarefas do componente curricular), expressas na medida de tempo semana. Estas entregas são associadas às estratégias de ensino-aprendizagem e aos níveis do pensamento crítico.

Para a presente pesquisa, são apresentadas/descritas as atividades planejadas pelo professor e as entregas feitas pelos alunos, relacionadas à adoção da prática da pesquisa. Percebe-se que, com exceção da primeira semana, nas demais o professor utiliza um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem, dentre

as quais ensino com pesquisa. Esta estratégia é utilizada em 14 das 15 semanas programadas. Tanto no planejamento da atividades (feito pelo professor) quanto nas entregas de atividades (feitas pelos alunos), aspectos da descrição remetem à prática da pesquisa (por meio da elaboração de um artigo científico): resumo da pesquisa aplicada (versões 1, 2 e 3), introdução da pesquisa aplicada, conceitos da pesquisa aplicada, apresentação (parcial) da pesquisa aplicada, metodologia da pesquisa aplicada, descrição dos resultados da pesquisa aplicada, análise dos resultados da pesquisa aplicada, conclusões e limitações da pesquisa aplicada, apresentação (final) da pesquisa aplicada, orientação da pesquisa aplicada e, entrega (da versão final) da pesquisa aplicada individual. (Quadro 77).

Conejero (2015, p. 91) explica que

A pesquisa aplicada individual foi o produto de um encadeamento de atividades de pesquisa, (...), que foram denominadas nesta dissertação como 'tarefas' (ou simplesmente 'entregas dos estudantes') da disciplina EAD-672 – Laboratório de Gestão Empresarial I.

Quadro 77 - Planejamento, entregas e estratégias de ensino-aprendizagem relativos ao componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I, no ano de 2014

Semana	Planejamento (professor)	Entrega (alunos)	Estratégia
1	- Apresentação da disciplina - Livro / regras do simulador - Início de cadastro portal SIMULAB	- Cadastro no portal SIMULAB	- Aula expositiva
2 a 4	- Rodadas-testes 1 e 2 - Livro / regras do simulador - Formação dos grupos e das diretorias - Resumo da pesquisa aplicada (versões 1 e 2) - Plano de Gestão (Anos 1 e 2) - Decisões T01 - Encerramento de cadastro portal SIMULAB	- Leitura dos capítulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 - Resumo dos capítulos 7, 8, 9, 10, 11 e 12 - Formulário de decisão (rodadas-testes 1 e 2) - Resumo da pesquisa aplicada (versões 1 e 2) - Plano de gestão (anos 1 e 2) - Formulário de decisão T01	- Aula expositiva - Leitura - Resumo - Jogo de empresas - Ensino com pesquisa - Problemática
5 a 7	- Resumo da pesquisa aplicada (versão 3) - Decisões T02 a T04 - Introdução da pesquisa aplicada - Conceitos da pesquisa aplicada	- Resumo da pesquisa aplicada (versão 3) - Introdução da pesquisa aplicada - Conceitos da pesquisa aplicada - Formulários de decisão T02, T03 e T04	- Aula expositiva - Jogo de empresas - Ensino com pesquisa - Problemática
8 e 9	- Retrospectiva T01 a T04 - Apresentação da pesquisa aplicada - Metodologia da pesquisa aplicada - Decisões T05	- Indicadores de eficiência T01 a T04 - Apresentação parcial da pesquisa aplicada - Seminário retrospectiva T01 a T04 - Metodologia da pesquisa aplicada - Formulário de decisão T05	- Aula expositiva - Seminário - Discussão - Jogo de empresas - Ensino com pesquisa - Problemática
10 a 15	- Decisões T06 a T08 - Descrição dos resultados da pesquisa aplicada - Análise dos resultados da pesquisa aplicada - Conclusões e limitações da pesquisa aplicada - Retrospectiva T05 a T08 - Apresentação da pesquisa aplicada - Orientação da pesquisa aplicada - Entrega da pesquisa aplicada individual (portal SIMULAB)	- Descrição dos resultados da pesquisa aplicada - Análise dos resultados da pesquisa aplicada - Conclusões e limitações da pesquisa aplicada - Formulários de decisão T06, T07 e T08 - Indicadores de eficiência T05 a T08 - Seminário retrospectiva T05 a T08 - Apresentação final da pesquisa aplicada - Formulário de avaliação de artigo - Versão final da pesquisa aplicada individual (portal SIMULAB)	- Aula expositiva - Jogo de empresas - Seminário - Discussão - Ensino com pesquisa - Problemática - <i>Peer review</i>

Fonte: Adaptado de Conejero (2015, p. 83 e 91).

Adicionalmente, Conejero (2015) apresenta a programação das atividades realizadas ao longo do primeiro semestre letivo do ano de 2014, por data da aula: atividade prévias (à aula) e atividades presenciais (em sala de aula). A programação apresentada pela pesquisadora é uma adaptação da programação das atividades (constante no programa do componente curricular, elaborado pelos professores que ministraram Laboratório de Gestão Empresarial I). (Figura 33).

As atividades/tarefas atestam a adoção da prática da pesquisa no componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (por meio da elaboração de um artigo científico): resumo, introdução, conceitos (que remetem à fundamentação teórica/revisão da literatura), metodologia, resultados (descrição e análise), conclusão e limitações e, entrega da pesquisa aplicada (em formato de artigo científico). (Figura 33).

Figura 33 - Laboratório de Gestão Empresarial I: atividades prévias e atividades presenciais

Aula	Atividades Prévias	Atividades Presenciais em Sala de Aula
Data	Tarefas Prévias	Número da Aula / Vivência em Grupo
20/02/2014	Estar oficialmente matriculado	1. Apresentação do Programa 3 Pilares do Laboratório de Gestão
27/02/2014	Cadastro no portal SIMULAB Leitura dos capítulos: 2, 3, 4, 5 e 6 Capítulos complementares: 7 e 8 Resumo da pesquisa aplicada – versão 1	2. Formação definitiva dos grupos Rodada-teste 1: Estimulando a Demanda
06/03/2014	Leitura dos capítulos: 2, 3, 4, 5 e 6 Capítulos complementares: 9,10, 11 e 12 Resumo da pesquisa aplicada – versão 2	3. Rodada-teste 2: Programando a Oferta
13/03/2014	Planos de Gestão (Anos 1 e 2)	4. Escolha da área funcional na empresa 5. Decisões T01; formulário físico
20/03/2014	Resumo da pesquisa aplicada – versão 3	6. Decisões T02; formulário físico
27/03/2014	Introdução da pesquisa aplicada	7. Decisões T03; formulário físico
03/04/2014	Conceitos da pesquisa aplicada	8. Decisões T04; formulário físico
10/04/2014	PPT (Pesquisa aplicada + Retrospectiva T01 a T04)*	9. Seminário Ano 1
17/04/2014	----	Feriado: Semana Santa (NÃO HOUVE AULA)
24/04/2014	Metodologia da pesquisa aplicada	10. Decisões T05; formulário físico + portal
01/05/2014	----	Feriado: Dia do Trabalho (NÃO HOUVE AULA)
08/05/2014	Descrição dos Resultados da pesquisa aplicada	11. Decisões T06; formulário físico + portal
15/05/2014	Análise dos Resultados da pesquisa aplicada	12. Decisões T07; formulário físico + portal
22/05/2014	Conclusões e Limitações da pesquisa aplicada	13. Decisões T08; formulário físico + portal
29/05/2014	PPT (Pesquisa aplicada + Retrospectiva T05 a T08)*	14. Seminário Ano 2
05/06/2014	Peer Review e entrega da pesquisa aplicada (SIMULAB)	Entrega da pesquisa aplicada individual em formato de artigo científico (versão impressa + portal SIMULAB) Encerramento do curso
12/06/2014	----	Abertura Copa do Mundo (NÃO HOUVE AULA)
19/06/2014	----	Feriado: Corpus Christi (NÃO HOUVE AULA)
Prova Unificada	----	NÃO HOUVE AULA
14/07/2014	----	Divulgação das médias no Júpiter WEB
24/07/2014	----	Reaval (se média entre 3,0 e 4,9)
28/07/2014	----	Divulgação das médias no Júpiter WEB

FONTE: ADAPTADO DE SAUAIA (2014b)

Legenda: * Postar no portal SIMULAB

Fonte: Conejero (2015, p. 105).

O programa e a descrição da operacionalização do componente curricular permitem a descrição de aspectos relacionados à prática da pesquisa de diferentes formas: leitura de artigos científicos (com realização de atividades associadas), elaboração de artigo científico e, elaboração de um plano empresarial. No entanto, somente as duas primeiras formas são descritas. Com relação à terceira forma, Sauaia (2008), discorre sobre a estrutura do plano empresarial a ser elaborado pelas equipes, que contempla as etapas: diagnóstico empresarial, definição de objetivos, definição de políticas e estratégias e, definição do orçamento de metas. Algo que os alunos desenvolvem ao longo do componente curricular. Aspectos da descrição feita por Conejero (2015), com ênfase na adoção da prática da pesquisa, são apresentados a seguir.

Na primeira semana, o professor utilizou a estratégia aula expositiva, indicou o livro-texto (para leitura em profundidade) e programou elaboração de resumo (com base em modelo) dos capítulos 7 e 8 (do livro-texto), para entrega na semana seguinte.

Na primeira semana, o professor iniciou uma aula expositiva tradicional para apresentação do programa da disciplina EAD-672, indicando as edições do livro-texto para leitura em profundidade [Sauaia, 2008; 2010; 2013]. O professor programou a entrega dos resumos dos capítulos 7 e 8, em papel, para a semana seguinte com base no uso do *template* de resumo (material de apoio). (Conejero, 2015, p. 84).

Coube aos alunos a realização de atividades extraclasse: leitura em profundidade dos capítulos que compõem a primeira parte do livro-texto e, leitura em profundidade dos capítulos 7 e 8 (da segunda parte do livro-texto).

Na primeira semana os (...) estudantes foram convocados a [realizarem] atividades extraclasse baseadas na leitura em profundidade da primeira parte do livro-texto sobre o simulador organizacional (capítulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6) e na leitura complementar da segunda parte do livro-texto sobre a pesquisa aplicada (capítulos 7 e 8). (Conejero, 2015, p. 91-92).

Os capítulos 7 e 8, da terceira edição (Sauaia, 2013) são artigos científicos elaborados por alunos de turmas anteriores (em coautoria com o professor Dr. Antotnio Carlos Aida Sauaia), sobre planejamento estratégico (capítulo 7) e sobre teoria dos jogos (capítulo 8).

Os alunos, então, como atividade do componente curricular, leram os dois artigos científicos e elaboraram resumo (que por conta da entrega em papel, pode ser tanto manuscrito quanto impresso – não está claro qual a forma solicitada pelo professor), utilizando modelo específico para tal atividade, com entrega prevista para

a semana seguinte. Conejero (2015, p. 16) indica que o modelo para a elaboração do resumo é o disponível em Sauaia (2013, p. 73). No referido modelo (Monografia Visual), consta a estrutura do artigo e a descrição sucinta do conteúdo associado à cada item da estrutura. Um dos itens é o resumo, que deve conter seis itens: problema (de pesquisa), objetivo (do estudo), referencial teórico, método de pesquisa, principal resultado e principal conclusão. (Sauaia, 2013, p. 73; Conejero, 2015, p. 158).

Na segunda semana, o professor recebeu os resumos dos artigos (capítulo 7 e capítulo 8, do livro-texto), em papel (não está claro se manuscritos ou digitados), solicitados na primeira semana. O professor programou a entrega dos resumos dos capítulos 9 a 12 (também artigos científicos elaborado por alunos de turmas anteriores, em coautoria com o professor). Neste caso, complementando à solicitação de leitura em profundidade e a elaboração dos resumos dos capítulos que compõem a parte que trata da pesquisa aplicada, do livro-texto: Sauaia (2013). Os capítulos 9 a 12 versam sobre: análise custo-volume-lucro (capítulo 9), gestão de pessoas (capítulo 10), orçamento empresarial (capítulo 11) e criação de valor (capítulo 12). Como cada aluno necessita realizar uma pesquisa aplicada individual, o professor propôs que cada aluno elaborasse uma primeira versão do resumo de sua pesquisa aplicada (do seu artigo científico): incentivou os alunos a preencherem a primeira versão do resumo da sua pesquisa aplicada individual, no portal SIMULAB.

Na segunda semana, o professor programou a entrega das atividades da semana anterior [capítulos 7 e 8] (...). O professor programou a entrega dos capítulos 9, 10, 11 e 12, no portal SIMULAB (...). (...) antes de encerrar a aula, o professor propôs uma atividade (...), preenchimento da primeira versão do resumo da pesquisa aplicada individual [no portal SIMULAB]. (Conejero, 2015, p. 84-85).

Na segunda semana, os estudantes entregaram o resumo, em papel, dos capítulos 7 e 8. (...). Os estudantes foram convocados a atividades extraclasse baseadas na leitura em profundidade da primeira parte do livro-texto sobre o simulador organizacional (capítulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6) e na leitura complementar da segunda parte do livro-texto sobre a pesquisa aplicada (capítulos 9, 10, 11 e 12). Os estudantes foram convocados a entregar a primeira versão do resumo da pesquisa aplicada individual. (Conejero, 2015, p. 92).

Possivelmente, a temática do artigo científico, a ser elaborado por cada aluno, é associada à área funcional que ele (ou ela) representará no jogo de empresas. Nesta segunda semana o professor realiza a divisão das equipes (empresas-participantes) e já há a determinação do papel de cada membro da equipe enquanto diretor de área funcional (planejamento, produção, *marketing*, recursos humanos, finanças e, presidência).

Na segunda semana, o professor (...) apresentou a divisão dos grupos (empresas-participantes) considerando o critério das médias ponderadas dos estudantes (...). (...) os grupos tiveram que escolher o nome da empresa-participante do jogo de empresas e propor uma divisão das diretorias por áreas funcionais, além da distribuição das responsabilidades individuais de cada diretor. (Conejero, 2015, p. 84).

Os alunos são, então, estimulados a lerem artigos científicos e realizarem atividades sobre as leituras efetuadas. Com base unicamente no livro-texto, os alunos, ao longo de algumas semanas, leram seis artigos científicos e elaboraram resumo de cada artigo. Adicionalmente, os alunos são iniciados na realização da pesquisa aplicada individual (elaboração da primeira versão do resumo do artigo científico).

Conejero (2015, p. 85) destaca o papel da estratégia ensino com pesquisa nesta segunda semana, que pode ser estendido para as demais semanas.

A estratégia de ensino com pesquisa trouxe autonomia para os estudantes, com treino de trabalho intelectual supervisionado pelo professor de acordo com um cronograma de entregas parciais, que agrupadas, compuseram uma pesquisa aplicada individual (teórico-empírica), no final da disciplina. (Conejero, 2015, p. 84-85).

Na terceira semana, programou a entrega, via portal SIMULAB, dos resumos dos capítulos 9 a 12, cuja entrega foi programada na segunda semana. Da mesma forma ocorrida na segunda semana, o professor estimulou os alunos a preencherem a segunda versão do resumo da pesquisa aplicada individual (não está claro se a entrega foi em papel ou se via portal SIMULAB).

Na terceira semana, o professor programou a entrega das atividades da semana anterior, no portal SIMULAB (...). (...) antes do encerramento desta aula, o professor propôs novamente uma atividade (...), preenchimento da segunda versão do resumo da pesquisa aplicada. (Conejero, 2015, p. 85).

Na terceira semana, os estudantes entregaram, no portal SIMULAB, o resumo dos capítulos 9, 10, 11 e 12. (...). Os estudantes foram convocados a entregar a segunda versão do resumo da pesquisa aplicada individual. (Conejero, 2015, p. 93).

Da quarta semana à sétima semana, o professor programou a realização de atividades relacionadas à pesquisa aplicada individual (artigo científico): terceira versão do resumo (entrega da versão em papel), introdução e revisão da literatura (conceitos relativos à pesquisa aplicada individual).

Da quarta à sétima semana (...) o professor programou atividades (...) [relacionadas ao] desenvolvimento da terceira versão, em papel, do resumo da pesquisa aplicada individual, o desenvolvimento da introdução e [o desenvolvimento] dos conceitos 1, 2 e 3 da pesquisa aplicada individual. (Conejero, 2015, p. 86).

Na quarta semana, os estudantes prepararam um plano de gestão do jogo de empresas (anos 1 e 2) (...). Na quinta semana, os estudantes (...) foram convocados a entregar a terceira versão do resumo da pesquisa aplicada

individual. Na sexta semana, os estudantes (...) foram convocados a entregar a introdução da pesquisa aplicada individual. Na sétima semana, os estudantes (...) foram convocados a entregar os conceitos da pesquisa aplicada individual. (Conejero, 2015, p. 93).

Na oitava semana, o professor solicitou que os alunos formalizassem a proposta inicial da pesquisa aplicada individual. Os alunos apresentaram a versão parcial do artigo científico: resumo, introdução e conceitos (revisão da literatura). Consta na programação de atividades do componente curricular atividade relativa à pesquisa aplicada, possivelmente apresentação em PowerPoint (PPT).

Na oitava semana, (...) os estudantes formalizaram a proposta inicial da pesquisa aplicada individual, buscando identificar as relações entre problema de pesquisa e modelo teórico relacionado à área funcional. (Conejero, 2015, p. 86).

Na oitava semana, os estudantes (...) apresentaram a proposta inicial da pesquisa aplicada individual, trazendo para discussão um problema de pesquisa e um modelo teórico relacionado à função gerencial no jogo de empresas. (Conejero, 2015, p. 94).

Da nona semana à 12ª semana, o professor programou a entrega das outras partes do artigo científico (pesquisa aplicada individual): metodologia, resultados e, conclusões e limitações.

Da nona à décima segunda semana, o professor programou a entrega da metodologia, da descrição dos resultados, da análise dos resultados e das conclusões e limitações da pesquisa aplicada individual. (Conejero, 2015, p. 87).

Na nona semana, os estudantes [foram] convocados a entregar a metodologia da pesquisa aplicada individual. Na décima semana, os estudantes (...) foram convocados a entregar a descrição dos resultados da pesquisa aplicada individual. Na décima primeira semana, os estudantes (...) foram convocados a entregar a análise dos resultados da pesquisa aplicada individual. (...) na décima segunda semana, os estudantes (...) foram convocados a entregar as conclusões e limitações da pesquisa aplicada individual. (Conejero, 2015, p. 94).

Na 13ª semana, o professor programou a apresentação de versão do artigo científico (pesquisa aplicada individual). Consta na programação de atividades do componente curricular a atividade relativa à pesquisa aplicada, possivelmente apresentação em PowerPoint (PPT). Entende-se que a versão apresentada ainda não é a final, haja vista o professor programar atividades de orientação e de entrega para semanas posteriores.

Na décima terceira semana, o professor programou (...) a apresentação final da pesquisa aplicada individual. (Conejero, 2015, p. 87).

Na 14ª semana o professor programou aula para discussão sobre dúvidas relativas à pesquisa aplicada, bem como para realização de atividade de avaliação dos artigos científicos (pelos alunos), utilizando modelo de formulário para avaliação

de artigo e a avaliação pelos pares (*peer review*): os alunos avaliaram os artigos científicos dos colegas.

[Na 14ª semana], o professor programou (...) uma aula de orientação sobre as dúvidas da pesquisa e uma atividade de avaliação dos artigos científicos pelos estudantes (*peer review*) para promover a comunicação entre os participantes na busca de melhoria da qualidade do trabalho escrito (...). (Conejero, 2015, p. 87).

Na décima quarta semana, o professor disponibilizou a aula para orientação final da pesquisa aplicada individual. Em seguida, o professor propôs a atividade de *peer review* em sala de aula (...). (Conejero, 2015, p. 87).

Na décima quarta semana, os estudantes participaram de uma atividade de avaliação denominada *peer review*, recebendo *feedback* da pesquisa aplicada individual de outros estudantes. (Conejero, 2015, p. 95).

Na 15ª semana o professor programou a entrega do artigo científico (pesquisa aplicada individual), via portal SIMULAB.

Por fim [na 15ª semana], o professor programou a entrega da versão final da pesquisa aplicada individual, no portal SIMULAB, em formato de artigo científico. (Conejero, 2015, p. 87-88).

Por fim, na décima quinta semana, os estudantes entregaram a versão final da pesquisa aplicada individual, em formato de artigo científico, no portal SIMULAB. (Conejero, 2015, p. 95).

Considerações adicionais relativas ao componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I são apresentadas a seguir.

4.3.3.4 Considerações adicionais sobre o componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I

Conejero (2015, p. 104) explica que o componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (EAD-672), ofertado no primeiro semestre letivo de 2014, é componente obrigatório pertencente à matriz curricular do curso de graduação em Administração ofertado pela FEA/USP/SP.

A EAD-672 tratou-se de uma disciplina obrigatória, vinculada à área de Economia das Organizações no Departamento de Administração na FEA/USP/SP, sendo oferecida nos períodos matutino e noturno. A disciplina teve como objetivo integrar os conteúdos de Administração por meio da prática gerencial (jogo de empresas) associada à prática científica (pesquisa aplicada), em um ambiente laboratorial de gestão.

Ao apresentar o histórico da matriz curricular do curso de graduação em Administração ofertado pela FEA/USP/SP, Conejero (2015) explica que nos anos de 2008 e 2009 havia dois componentes curriculares obrigatórios: Laboratório de Gestão Empresarial I (EAD-672, oferta no 5º semestre) e Laboratório de Gestão Empresarial

II (EAD-673, oferta no 6º semestre). A partir do ano de 2010 (até o ano de 2015 – ano de defesa da dissertação), ambos os componentes continuaram a ser ofertados, no entanto, Laboratório de Gestão Empresarial II passou a ser um componente optativo-livre (ofertado no 6º semestre).

Consta, no Sistema de Gestão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação da USP (denominado Júpiter), programa do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial II (EAD0673) com a informação de que o referido componente curricular teve ativação (entende-se início da oferta na matriz curricular) em 01/01/2002 e desativação (entende-se término da oferta na matriz curricular) em 30/01/2023. Consta, também no Júpiter, programa do componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I (EAD0672), com a informação de que o referido componente teve ativação em 01/01/2018, sem a informação relativa à desativação e, com a informação de ter com o docente responsável a Professora Dr^a. Renata Giovino Spers. No entanto, este componente curricular não consta no rol de componentes listados por ordem alfabética nem na matriz curricular com data de início em 01/01/2024. Não se pode afirmar que o componente continua sendo ofertado na matriz curricular do curso de graduação em Administração nem que a prática da pesquisa (nos moldes no realizado pelo Professor Dr. Antonio Carlos Aida Sauer) continua a ser adotada. (USP, 2024).

4.3.4 A prática da pesquisa a partir dos relatos de todos os professores entrevistados (utilização do software IRaMuTeQ)

As entrevistas realizadas com os 16 professores, que ministram (ou ministraram) componentes curriculares em cursos de graduação em Administração e adotam (ou adotaram) a prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, compuseram *corpus* único, analisado por meio do *software* IRaMuTeQ.

A análise teve como base o apresentado/proposto por Antunes (2017), Camargo e Justo (2021), Bezerra (2022) e Mazieri *et al.* (2022): nuvem de palavras do *corpus*, análise de similitude do *corpus* e classificação hierárquica descendente (dendrograma, nuvem de palavras de cada classe, análise de similitude de cada classe). Adicionalmente, foi feita a análise temática dos segmentos de texto (ST) selecionados pelo *software* IRaMuTeQ.

De um total de 4.081 palavras classificadas como formas ativas (sujeito, verbo, adjetivo, advérbio, além de ‘palavras’ não classificadas – tcc, etc, ppc, pbl, por exemplo), as 100 mais frequentes são apresentadas a seguir. A palavra **não** é a mais frequente (n = 1.789 observações), seguida das palavras: então (n = 1.330), pesquisa (n = 1.257), gente (n = 1.078), como (n = 903), aí (n = 881), mais (n = 810), porque (n = 809), muito (n = 747) e, disciplina (n = 712). Algumas destas 100 palavras mais frequentes são inicialmente destacadas: pretensamente, possuem relação estreita com o objeto de estudo (prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem). (Quadro 78).

Quadro 78 - As 100 palavras mais frequentes no corpus

Palavras 1-25	Palavras 26-50	Palavras 51-75	Palavras 76-100
não (n = 1.789)	artigo (n = 335)	graduação (n = 187)	doutorado (n = 134)
então (n = 1.330)	só (n = 295)	grupo (n = 183)	bom (n = 133)
pesquisa (n = 1.257)	aqui (n = 289)	trazer (n = 181)	usar (n = 132)
gente (n = 1.078)	científico (n = 287)	exemplo (n = 175)	partir (n = 131)
como (n = 903)	administração (n = 285)	agora (n = 174)	sala (n = 130)
aí (n = 881)	assim (n = 282)	metodologia (n = 173)	marketing (n = 130)
mais (n = 810)	lá (n = 276)	atividade (n = 173)	sim (n = 127)
porque (n = 809)	mesmo (n = 275)	dentro (n = 169)	dia (n = 126)
muito (n = 747)	curso (n = 256)	área (n = 168)	conseguir (n = 126)
disciplina (n = 712)	forma (n = 253)	tudo (n = 167)	utilizar (n = 125)
aluno (n = 700)	estratégia (n = 249)	ano (n = 163)	pensar (n = 123)
prático (n = 630)	querer (n = 247)	processo (n = 159)	menos (n = 123)
já (n = 580)	trabalhar (n = 246)	conteúdo (n = 158)	apresentar (n = 121)
também (n = 525)	pessoa (n = 233)	aprender (n = 158)	aprendizagem (n = 120)
professor (n = 506)	ficar (n = 224)	semestre (n = 153)	próprio (n = 117)
achar (n = 487)	empresa (n = 213)	avaliação (n = 152)	existir (n = 116)
saber (n = 481)	entender (n = 212)	precisar (n = 148)	chegar (n = 115)
dizer (n = 468)	caso (n = 212)	hoje (n = 148)	acadêmico (n = 115)
todo (n = 380)	sempre (n = 209)	projeto (n = 141)	livro (n = 114)
dar (n = 370)	problema (n = 208)	experiência (n = 140)	gestão (n = 114)
coisa (n = 368)	até (n = 208)	acabar (n = 139)	ali (n = 114)
falar (n = 348)	ao (n = 200)	questão (n = 138)	teórico (n = 113)
quando (n = 345)	depois (n = 198)	vir (n = 137)	estudante (n = 113)
aula (n = 345)	bem (n = 192)	final (n = 136)	teoria (n = 112)
ensino (n = 341)	vez (n = 188)	ler (n = 135)	conhecimento (n = 112)

Fonte: Dados da pesquisa (2024), com base no *software* IRaMuTeQ.

As palavras identificadas como mais frequentes no *corpus*, destacadas conforme a percepção do pesquisador, remetem, por exemplo: à prática da pesquisa (pesquisa, artigo, metodologia, projeto), aos atores do processo de ensino-aprendizagem (aluno, professor, estudante), ao processo de ensino-aprendizagem (disciplina, aula, ensino, estratégia, metodologia, atividade, avaliação, ler, sala, apresentar, aprendizagem), aos diferentes níveis de educação (graduação, mestrado,

doutorado) e, à prática organizacional (empresa, caso, problema, exemplo, experiência).

Com relação à nuvem de palavras, Mazieri *et al.* (2022, p. 2034) defendem que seu uso possui fins mais ilustrativos do que propriamente fins de análise: “No entanto, não há efetivo aproveitamento para fins de análise técnica ou científica devido a ser apenas visual, sem apresentação de parâmetros. O uso é muito mais ilustrativo do que útil, analiticamente.”

4.3.4.1.2 Análise de similitude do corpus

A análise de similitude pode minimizar o efeito desta crítica, feita por Mazieri *et al.* (2022), à nuvem de palavras. Antunes (2017, p. 114) explica que “Uma análise de similitude [feita] com as palavras que compõe os segmentos de texto do *corpus* (...), apresenta uma representação gráfica que mostra as relações entre as palavras e suas coocorrências.” Já Mazieri *et al.* (2022, p. 2033), assim explicam tal análise: “Análise baseada na teoria dos grafos que apresenta as palavras em coocorrência, ou seja, aparecem juntas no *corpus* textual. Essa análise permite conhecer quais palavras estão mais relacionadas.” Bezerra (2022, p. 96) afirma que, “Por meio dessa análise, é possível identificar tópicos ou temas específicos discutidos pelos participantes, bem como as relações estabelecidas entre esses [tópicos ou temas].”

Para a análise de similitude do *corpus* são consideradas as palavras (classificadas como formas ativas) com frequência igual ou superior a 100 observações. De um total de 113 palavras, houve exclusão de 36, resultando em 77 palavras. Exclusão esta, feita com base na percepção do pesquisador: palavras que não possuem relação tão estreita com o objeto de estudo, quanto às demais palavras.

A análise de similitude do *corpus* indica uma comunidade formada por 55 palavras, que tem a expressão **pesquisa** como central. As palavras pertencentes a esta comunidade indicam palavras que coocorrem (estão relacionadas, no *corpus*): pesquisa-prático, pesquisa-artigo, pesquisa-disciplina, pesquisa-professor, pesquisa-ensino, pesquisa-aluno, pesquisa-graduação, pesquisa-científico, pesquisa-curso, pesquisa-problema, pesquisa-projeto, pesquisa-forma, pesquisa-processo, pesquisa-administração. Estas coocorrências remetem, por exemplo: à pesquisa como algo prático, à pesquisa na disciplina, à pesquisa associada ao ensino, à pesquisa na graduação, à pesquisa como algo científico, à pesquisa no curso, ao problema de

pesquisa, ao projeto de pesquisa, ao processo de pesquisa, à forma de pesquisa, à pesquisa na Administração. (Figura X).

A comunidade que tem a palavra **pesquisa** como central é associada a outras comunidades, por meio das palavras: **disciplina, dar, professor, ensino, aluno, graduação, prático** e, **artigo**. As palavras presentes na comunidade que contém a palavra **artigo**, por exemplo, remetem à leitura de artigo (científico). Já as palavras pertencentes à comunidade que contém a palavra **prático** remetem a algo teórico-prático, associado à área de *Marketing*. Por sua vez, as palavras presentes na comunidade que contém a palavra **ensino**, remetem à estratégia de ensino-aprendizagem. (Figura 35).

entrevistados, quando da análise das classes estabelecidas pelo *software* IRaMuTeQ: os segmentos de texto (ST) pertencentes à cada classe.

Além da nuvem de palavras e da análise de similitude, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) é outra forma utilizada para a análise do *corpus*, utilizando o *software* IRaMuTeQ. Bezerra (2022, p. 99) defende que, por meio da CHD, “(...) é possível identificar temas mais específicos dentro do *corpus*, bem como estabelecer relações entre esses [temas] (...)”.

4.3.4.2 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

O *corpus* resultou em uma contagem de 122.557 palavras (número de ocorrências), com 7.632 palavras distintas (número de formas) e número médio de palavras distintas por segmento, de 34,7976 (média das formas por segmento de texto). Os percentuais das palavras classificadas como hápax (palavras identificadas somente uma vez no *corpus*) são de 1,38% (em relação ao número de ocorrências) e de 38,97% (em relação ao número de formas).

É oportuno lembrar que um hápax ou Hápax Legomenon, termo de origem grega, é utilizado para descrever algo que é mencionado apenas uma vez. Essa expressão foi adotada no contexto dos estudos morfológicos por autores como Gonçalves (2019). Portanto, essa terminologia refere-se a elementos formais que ocorrem apenas uma vez, mas que ainda assim conferem a um item morfológicamente complexo um significado exclusivo, específico e imprevisível.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) resultou em aproveitamento de 80,44% do total de segmentos de texto (ST): 2.833 segmentos de texto classificados (segmentos classificados), dentre 3.522 segmentos de texto do *corpus* (número de segmentos de texto). Como o percentual de aproveitamento (retenção) dos ST é igual ou superior a 75%, Camargo e Justo (2021, p. 33) defendem a utilização da CHD: “É importante lembrar que as análises do tipo CHD, para serem úteis à classificação de qualquer material textual, requerem uma retenção mínima de 75% dos segmentos de texto.”

Camargo e Justo (2021, p. 33-34) explicam que os resultados relativos à CHD podem ser expressos por meio de um dendrograma, que “(...) apresenta as partições

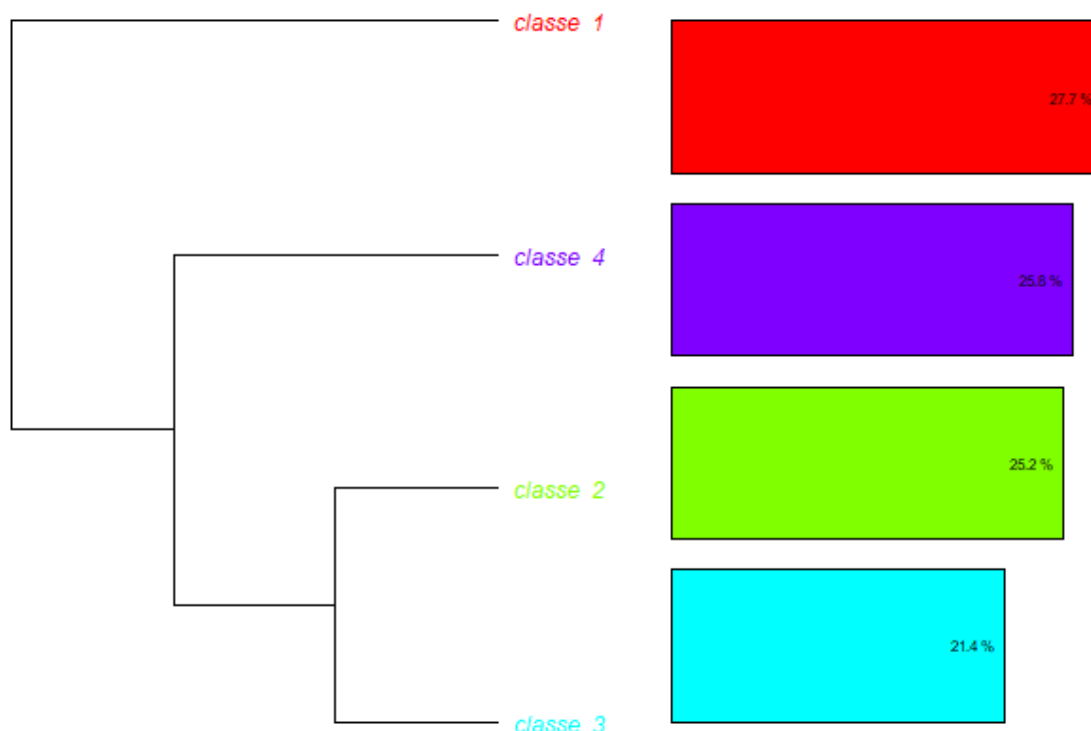
ou iterações que foram executadas na classificação dos segmentos de texto do *corpus*. Estas partições geram *sub-corpora* que correspondem às classes.”

Conforme Camargo e Justo (2021, p. 34), o procedimento relativo à CHD possibilita a formação das classes, que são “(...) compostas de unidade de segmentos de texto com vocabulário semelhante.”

4.3.4.2.1 Dendrogramas

No caso do *corpus* composto pelas 16 entrevistas realizadas, os segmentos de texto (ST) foram agrupados, em quatro classes. Inicialmente (primeira partição), o *corpus* é dividido em dois *sub-corpora*, um formado pela classe 1 (eixo A) e outro formado pelas classes 2, 3 e 4 (eixo B). Em seguida (segunda partição), este *sub-corpora* é dividido, gerando dois: um formado pela classe 4 (eixo B1) e outro formado pelas classes 2 e 3 (eixo B2). A classe 1 corresponde a 27,67% dos 2.833 segmentos de texto classificados na CHD. Em termos percentuais, a classe 2 corresponde a 25,20% dos 2.833 segmentos de texto (ST) classificados na CHD, a classe 3 corresponde a 21,36% e, a classe 4 corresponde a 26,77% dos 2.833 segmentos de texto classificados. (Figura 36). As quantidades de ST são: 784 (classe 1), 714 (classe 2), 605 (classe 3) e 730 (classe 4).

Figura 36 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do corpus (forma horizontal)



Fonte: Dados da pesquisa (2024), com base no software IRaMuTeQ.

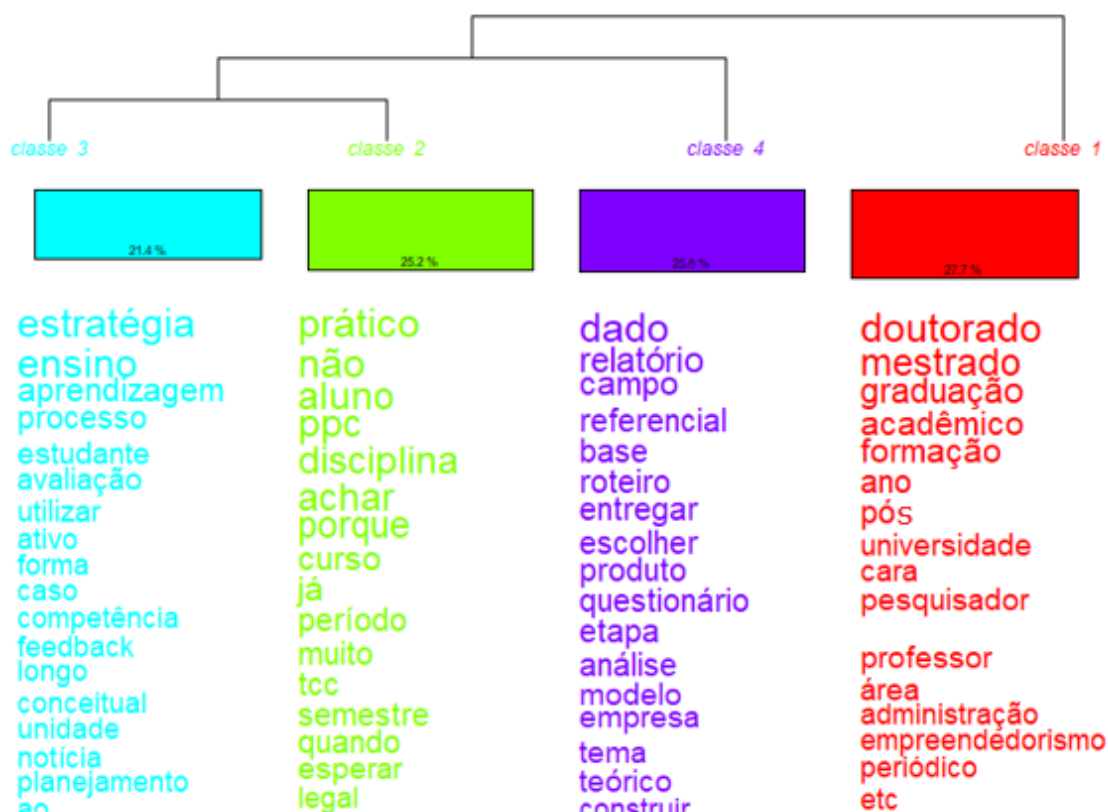
Outra maneira de expressar os resultados relativos à CHD, por meio de um dendrograma (vertical), consiste em apresentar “(...) as formas ativas (palavras) contidas nos segmentos de textos associados à cada classe.” (Camargo; Justo, 2021, p. 35). Neste caso, para cada classe, são listadas as formas ativas (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo e palavras não classificados) de um conjunto de palavras, com base nos valores decrescentes do χ^2 (qui-quadrado).

Na classe 1, as palavras remetem à formação acadêmica do professor universitário (do curso de graduação em Administração): doutorado, mestrado, graduação, acadêmico, formação, pós-graduação, universidade, professor, administração. Uma palavra foi excluída, para evitar a identificação de IES. Na classe 2, as palavras remetem ao curso de graduação em Administração: PPC (Projeto Pedagógico do Curso), disciplina, curso, período, TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), semestre.

Por sua vez, na classe 3, as palavras remetem ao processo de ensino-aprendizagem: estratégia, ensino, aprendizagem, processo, estudante, avaliação, (estudo de) caso, planejamento. Por fim, na classe 4, as palavras remetem à prática

da pesquisa: dado, relatório, (pesquisa de) campo, referencial (teórico), base (de dados), roteiro, produto, questionário, etapa, análise, modelo, empresa, tema, teórico. (Figura 37).

Figura 37 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do corpus (forma vertical)

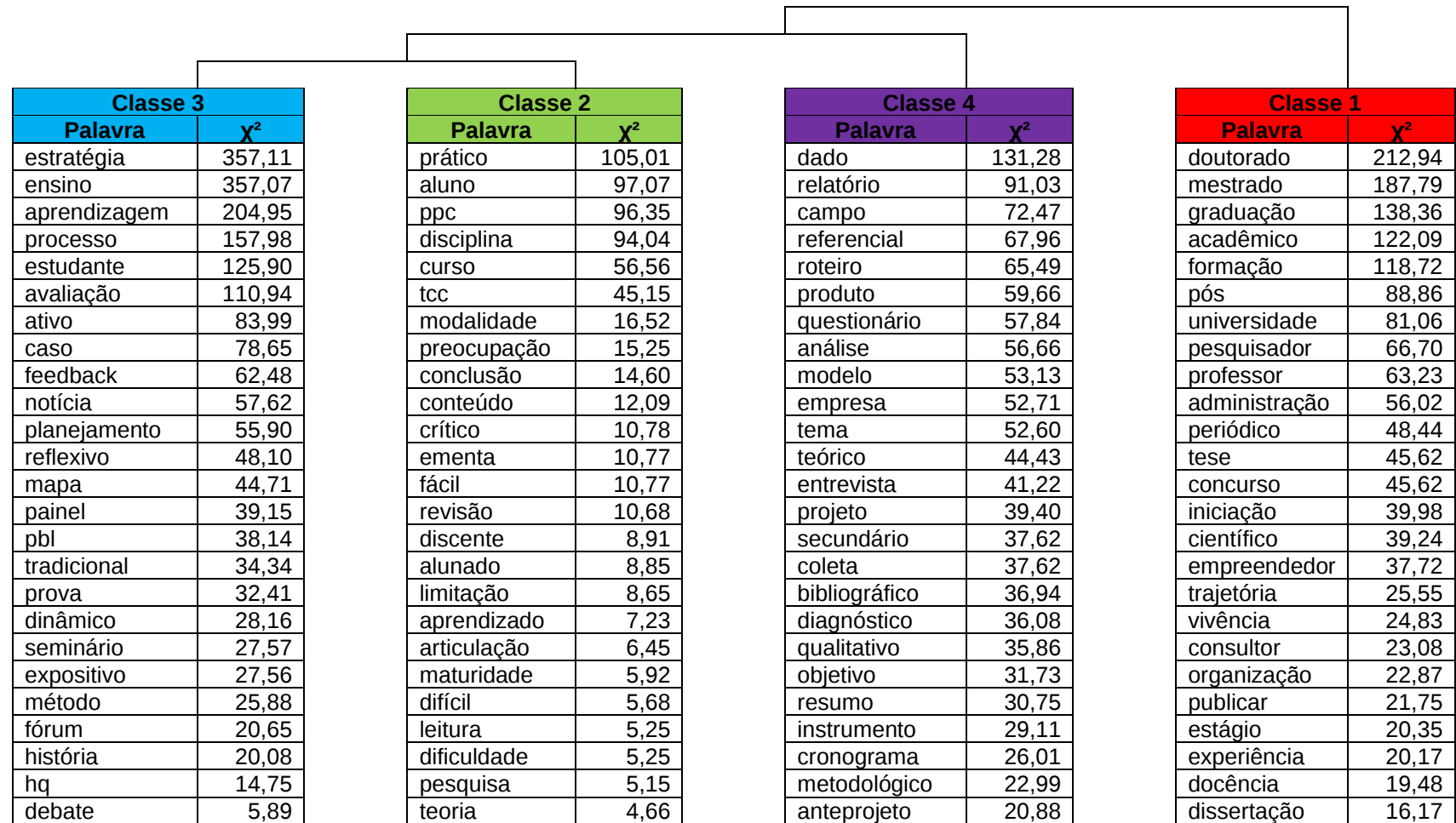


Fonte: Dados da pesquisa (2024), com base no software IRaMuTeQ.

Bezerra (2022) e Antunes (2017) apresentam dendrograma em que as classes, os percentuais de segmentos de texto de cada classe e as palavras (em função do χ^2 ou da frequência de cada palavra) são compilados em uma única figura. Antunes (2017) ainda atribui denominação para cada classe, de forma a expressar o conteúdo associado: “(...) o dendrograma da CHD do *corpus* (...) dividido nas (...) classes, com o vocabulário dos seus respectivos segmentos de texto. Cada classe (...) nomeada de acordo com seu conteúdo associado.” (Antunes, 2017, p. 100). Bezerra (2022) denomina este tipo de dendrograma de dendrograma de classe (do *corpus*).

Por julgamento do pesquisador (palavras que possuem relação mais estreita que as demais com o objeto de estudo da presente pesquisa), é elaborado

dendrograma de classe selecionando-se 25 palavras pertencentes à cada classe. (Figura 38).

Figura 38 - Dendrograma de classe do corpus

Fonte: Dados da pesquisa (2024), com base no software IRaMuTeQ.

Com base nas palavras selecionadas para elaboração do dendrograma de classe, tem-se que as palavras pertencentes à classe 1 remetem à formação acadêmica do professor universitário (da/na área de Administração): doutorado, mestrado, graduação, acadêmico, formação, pós, universidade, professor, administração, tese, dissertação, docência. Bem como, remetem às áreas de atuação profissional: pesquisador, concurso, empreendedor, consultor. Remetem, também, às experiências dos professores, que podem ser acadêmicas e/ou laborais (em atividades distintas da docência): trajetória, vivência, experiência, estágio. Por fim, remetem à publicação em periódico científico: periódico, científico, publicar. (Figura 38).

Na classe 2, as palavras remetem ao curso de graduação em Administração: PPC (Projeto Pedagógico do Curso), disciplina, curso, TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), conteúdo, ementa. Remetem, também aos alunos: aluno, discente, alunado. Bem como, remetem à aspectos que podem ser associados ao processo de ensino-aprendizagem (prático, crítico, fácil, limitação, aprendizado, difícil, dificuldade), e à prática da pesquisa (conclusão, revisão, articulação, pesquisa, teoria). (Figura 38).

Já na classe 3, as palavras remetem ao processo de ensino-aprendizagem: estratégia, ensino, aprendizagem, processo, estudante, avaliação, planejamento, ativo, *feedback*, reflexivo, tradicional, prova, dinâmico. E, especificamente, às estratégias de ensino-aprendizagem: (estudo de) caso, painel (de notícias), mapa (mental), PBL (*Problem-Based Learning*), seminário, expositivo, fórum, história (em quadrinhos - HQ), debate (Figura 38).

Por fim, na classe 4, as palavras remetem à prática da pesquisa: dado, relatório, (pesquisa de) campo, referencial (teórico), roteiro, produto, questionário, análise, modelo, empresa, tema, teórico, entrevista, projeto (de pesquisa), (dado) secundário, coleta (de dados), bibliográfico, diagnóstico (organizacional), qualitativo, objetivo, resumo, instrumento (de pesquisa), cronograma (de pesquisa), metodológico, anteprojeto. (Figura 38).

4.3.4.2.2 Análise das classes

A seguir são apresentados os resultados associados às classes que segmentam o *corpus*, conforme a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Estes resultados contemplam a nuvem de palavras e a análise de similitude.

Palavras que compõem a nuvem de palavras da classe 1 remetem à formação acadêmica do professor universitário: doutorado, mestrado, graduação, acadêmico, formação, universidade, professor, pesquisador, administração, periódico, tese. (Figura 39).

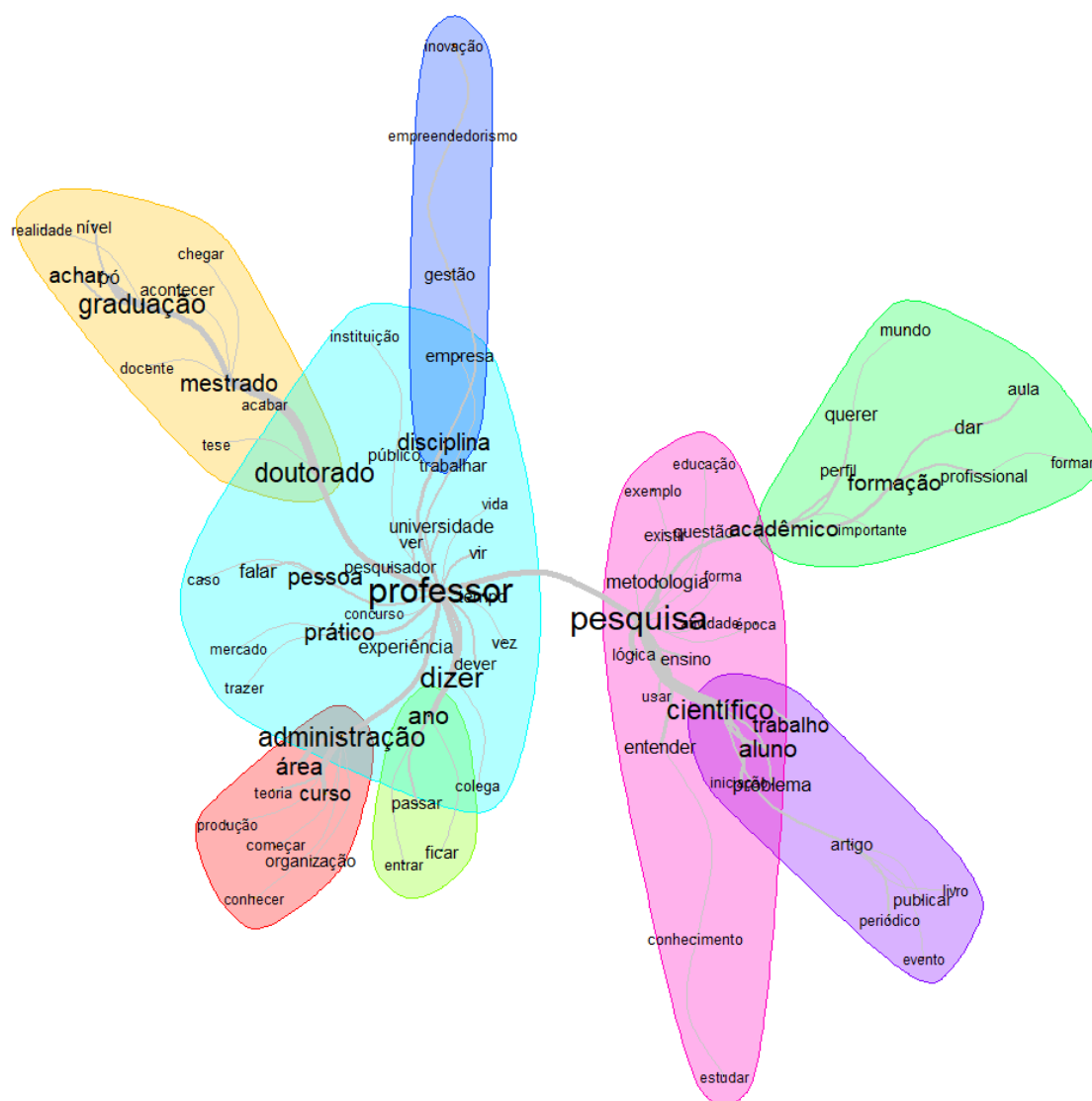
b) Análise de similitude da classe 1

No caso da análise de similitude da classe 1, há duas comunidades centrais, uma representada pela palavra **professor** e outra representada pela palavra **pesquisa**. Estas duas comunidades estão conectadas. (Figura 40).

A comunidade representada pela palavra **professor** está conectada à outras quatro comunidades, representadas pelas palavras **disciplina**, **ano**, **administração** e **doutorado**. Já a comunidade representada pela palavra **pesquisa** está conectada à outras duas comunidades, representadas pelas palavras **científico** e **acadêmico**. (Figura 40).

A comunidade representada pela palavra **professor** indica, por exemplo, a coocorrência das palavras: professor-pesquisa, professor-doutorado, professor-administração, professor-pesquisador, professor-experiência, professor-mercado. Já a comunidade representada pela palavra **pesquisa** indica a coocorrência das palavras: pesquisa-científico, pesquisa-trabalho, pesquisa-acadêmico, pesquisa-aluno, pesquisa-problema, pesquisa-metodologia, pesquisa-ensino, pesquisa lógica. (Figura 40).

Figura 40 - Análise de similitude da classe 1 (formas ativas com frequência igual ou superior a 20) (*) (**) (***)



(*) Palavras excluídas: não, então, mais, gente, como, porque, já, só, coisa, aqui, quando, também, agora, cara, lá, hoje, assim, bom, mesmo, depois, até, etc, tudo, ainda, grande, ao, melhor, sigla que faz menção à IES específica, bem, menos, dentro, sempre, certo, novo.

(**) Palavras sobrepostas: achar-pós, professor-tempo, existir-questão-acadêmico, pesquisa-atividade-época, iniciação-problema.

(***) A palavra **pó**, de fato, é a palavra **pós** (representando pós-graduação). O *software* considera a palavra pós como sendo o plural da palavra pó.

Fonte: Dados da pesquisa (2024), com base no *software* IRaMuTeQ.

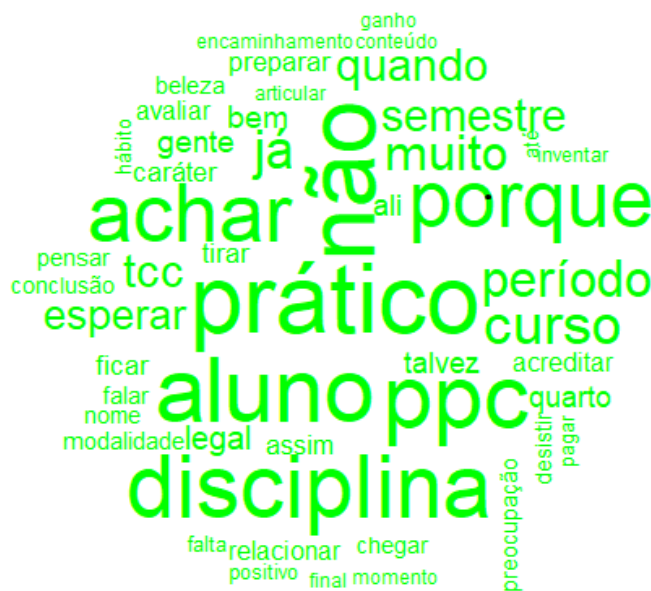
As comunidades formadas pela análise de similitude da classe 1, com base nas duas comunidades centrais, remetem à formação acadêmica dos professores e a aspectos relacionados à pesquisa científica. (Figura 40).

4.3.4.2.2 Classe 2 – Prática da pesquisa

a) Nuvem de palavras da classe 2

A nuvem de palavras relativa à classe 2 apresenta como destaque as palavras: prático, não, aluno, PPC, disciplina, achar, porque, curso, já, período, muito, tcc, semestre, quando, esperar, legal, bem, gente. De um total de 171 palavras, classificadas como formas ativas, com significância (p-valor igual ou inferior a 0,05), pertencentes à classe 2, as 50 com maiores valores do χ^2 são consideradas para a elaboração da nuvem de palavras. (Figura 41).

Figura 41 - Nuvem de palavras referente à classe 2 (50 palavras com maiores valores do χ^2)



Fonte: Dados da pesquisa (2024), com base no software IRaMuTeQ.

Parte das palavras constantes na nuvem de palavras de classe 2 remetem a algo prático, para o aluno, desenvolvido em determinado componente curricular (disciplina) e/ou ao longo do curso e, possivelmente, constante no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O componente curricular Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), que pressupõe a prática da pesquisa, é mencionado.

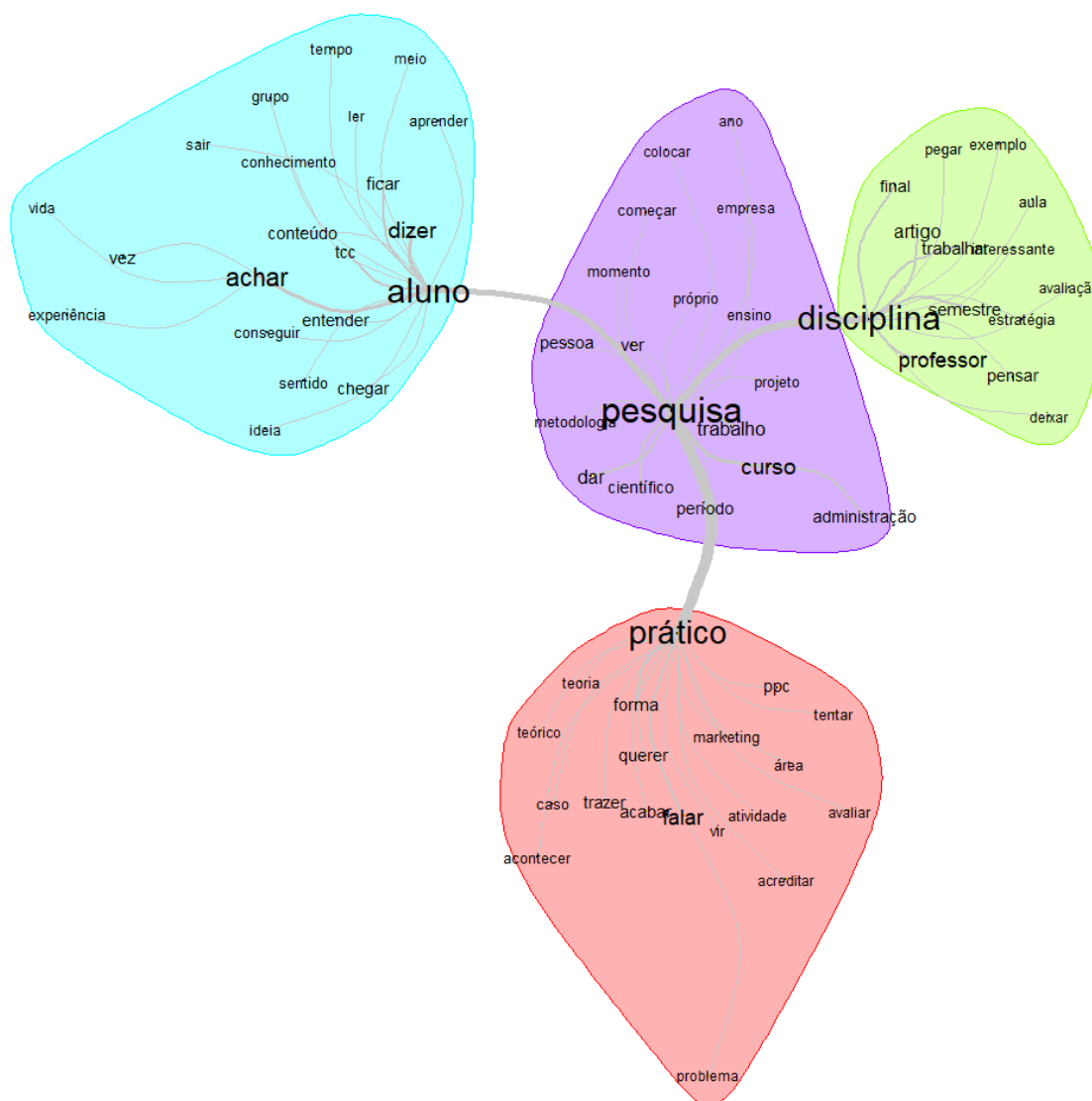
b) Análise de similitude da classe 2

No caso da análise de similitude da classe 2, nos 714 ST da classe há 108 formas com frequência igual ou superior a 20, das quais 36 foram excluídas, resultando em 72 palavras pertencentes à análise de similitude. Há quatro comunidades que possuem, como respectivos destaques, as palavras **aluno**, **pesquisa**, **disciplina** e **prático**. (Figura 42).

A comunidade central, composta pela palavra **pesquisa** e demais palavras, está conectada às outras três comunidade, indicando a coocorrência das palavras: pesquisa-disciplina, pesquisa-prático e pesquisa-aluno. (Figura 42).

A comunidade representada pela palavra **pesquisa** indica, por exemplo, a coocorrência das palavras: pesquisa-metodologia, pesquisa-trabalho, pesquisa-curso, pesquisa-administração, pesquisa-projeto, pesquisa-ensino, pesquisa-empresa. Já a comunidade representada pela palavra **disciplina** indica a coocorrência das palavras: disciplina-artigo, disciplina-estratégia, disciplina-avaliação. A comunidade representada pela palavra **prático**, por sua vez, indica a coocorrência das palavras: prático-teoria, prático-teórico, prático-marketing, prático-atividade, prático-caso, prático-problema. Por fim, a comunidade representada pela palavra **aluno** indica a coocorrência das palavras: aluno-tcc, aluno-experiência, aluno-conhecimento. (Figura 42).

Figura 42 - Análise de similitude da classe 2 (palavras com frequência igual ou superior a 20) (*)



(*) Palavras excluídas: não, então, gente, porque, já, mais, como, também, quando, coisa, assim, mesmo, bem, até, lá, só, tudo, ainda, ali, realmente, menos, talvez, grande, dentro, sempre, parte, sim, agora, bom, hoje, nome, melhor, dia, novo, ao, claro.

(**) Palavras sobrepostas: pesquisa-metodologia, trabalhar-interessante, acabar-falar.

Fonte: Dados da pesquisa (2024), com base no *software* IRaMuTeQ.

As quatro comunidades da análise de similitude da classe 2 remetem à pesquisa, como algo prático desenvolvido em determinada disciplina e, com a participação do aluno. (Figura 42).

Diferentes aspectos relativos à pesquisa podem ser contemplados, tais como: metodologia da pesquisa, um trabalho de pesquisa, a pesquisa ao longo do curso de Administração, a pesquisa em Administração, a elaboração de um projeto de

pesquisa, a relação entre a pesquisa e o ensino, bem como a pesquisa realizada em uma empresa.

De forma semelhante, pode ser contemplada a elaboração de artigo científico (ou atividades outras que envolvam a utilização de artigo científico – leitura, resumo, fichamento, debate, mapa mental) em determinada disciplina (componente curricular).

Distintos aspectos relativos ao desenvolvimento de algo prático podem ser contemplados: o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, o desenvolvimento de atividade prática na área de *Marketing*, o diagnóstico (e proposição de solução) para problemas/casos organizacionais.

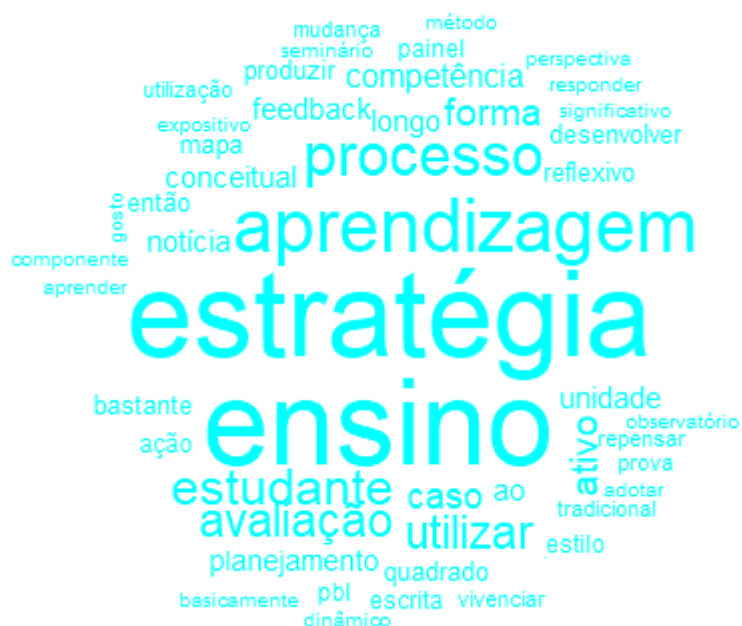
Por fim, aspecto relativo à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que envolve a prática da pesquisa pode ser contemplado.

4.3.4.2.2.3 Classe 3 – Estratégias de ensino-aprendizagem

a) Nuvem de palavras da classe 3

Já a nuvem de palavras relativa à classe 3 apresenta como destaque as palavras: estratégia, ensino, aprendizagem, processo, estudante, avaliação, utilizar, ativo, forma, caso, competência, *feedback*, longo, conceitual, unidade, notícia, planejamento. Das 203 palavras, classificadas como formas ativas, com significância (p-valor igual ou inferior a 0,05), pertencentes à classe 3, as 50 com maiores valores do χ^2 são consideradas para a elaboração da nuvem de palavras. (Figura 43).

Figura 43 - Nuvem de palavras referente à classe 3 (50 palavras com maiores valores do χ^2 (*))



Fonte: Dados da pesquisa (2024), com base no *software* IRaMuTeQ.

(*) Necessidade de excluir uma palavra, por permitir a identificação de uma IES (sigla de projeto que tem o ensino e a pesquisa em Administração como objeto de estudo).

Palavras constantes na nuvem de palavras da classe 3 remetem ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente, às estratégias de ensino-aprendizagem. Embora aspectos relacionados às formas utilizadas para a avaliação da aprendizagem também estejam presentes.

b) Análise de similitude da classe 3

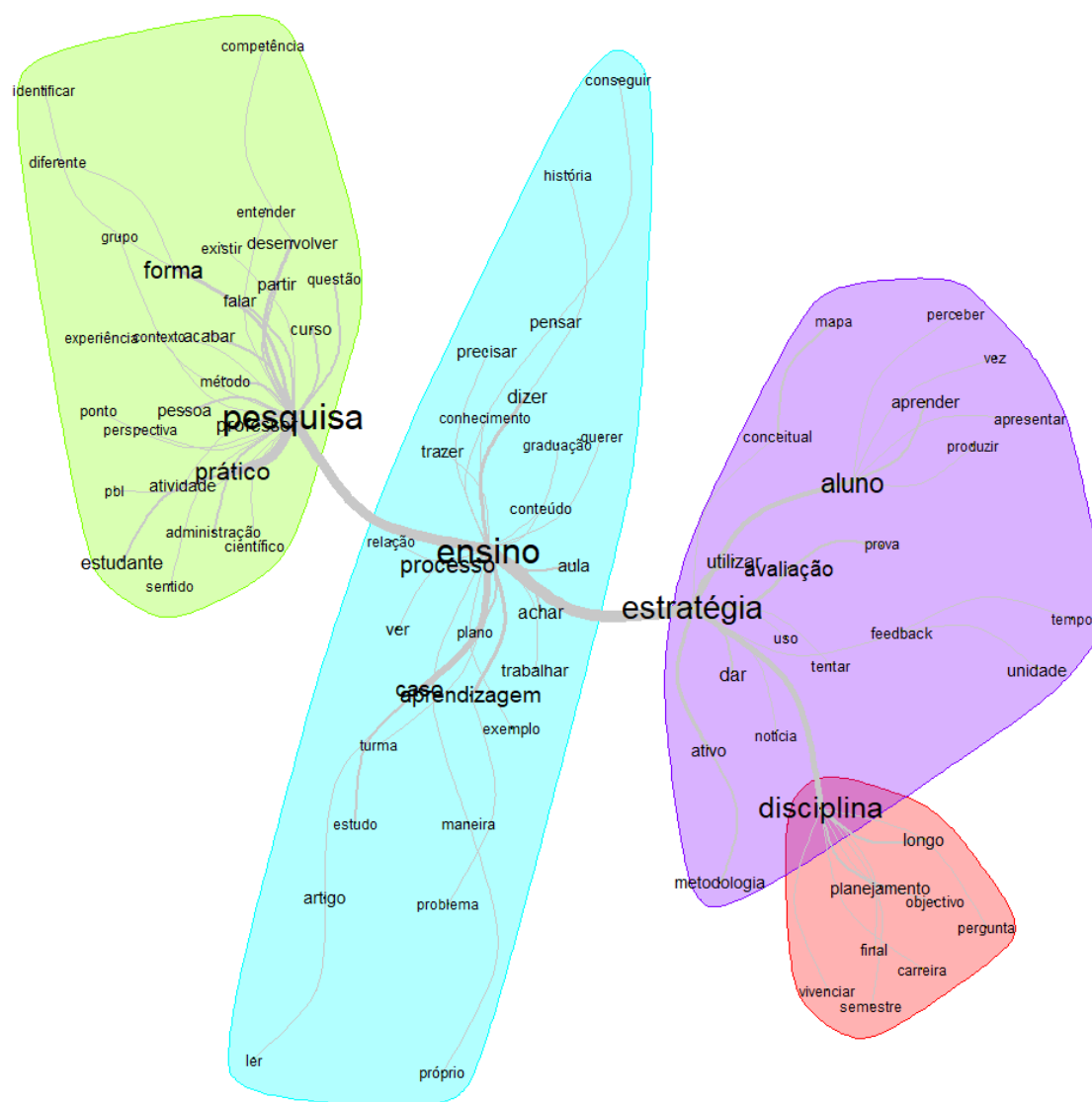
No caso da análise de similitude da classe 3, há 115 formas com frequência igual ou superior a 20 (nos 605 ST da classe), das quais 29 foram excluídas, resultando em 86 palavras pertencentes à análise de similitude. Há quatro comunidades, representadas pelas palavras **pesquisa**, **ensino**, **estratégia** e **disciplina**. (Figura 44).

A comunidade representada pela palavra **ensino** está conectada às comunidades representadas pela palavra **pesquisa** e pela palavra **estratégia**, indicando a coocorrência das palavras: ensino-pesquisa e ensino-estratégia. De forma semelhante, a comunidade representada pela palavra **estratégia** está conectada às

comunidades representadas pela palavra **ensino** e pela palavra **disciplina**, indicando a coocorrência das palavras: estratégia-ensino e estratégia-disciplina. (Figura 44).

A comunidade representada pela palavra **ensino** indica a coocorrência das palavras: ensino-processo, ensino-caso, ensino-aprendizagem, ensino-artigo, ensino-problema, ensino-plano. A comunidade representada pela palavra **pesquisa** indica, por exemplo, a coocorrência das palavras: pesquisa-professor, pesquisa-prático, pesquisa-forma, pesquisa-método, pesquisa-curso, pesquisa-atividade, pesquisa-administração, pesquisa-estudante pesquisa-pbl. Já a comunidade representada pela palavra **estratégia**, indica a coocorrência das palavras: estratégia-avaliação, estratégia-*feedback*, estratégia-prova. E, a comunidade representada pela palavra **disciplina** indica a coocorrência das palavras: disciplina-planejamento, disciplina-objetivo. (Figura 44).

Figura 44 - Análise de similitude da classe 3 (palavras com frequência igual ou superior a 20) (*) (**)



(*) Palavras excluídas: então, não, mais, gente, como, porque, também, muito, já, ao, quando, sempre, mesmo, dentro, assim, coisa, lá, realmente, dia, até, hoje, só, agora, bem, basicamente, ali, bastante, gosto, depois.

(**) Palavras sobrepostas: experiência-contexto-acabar, pesquisa-professor, caso-aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa (2024), com base no *software* IRaMuTeQ.

As quatro comunidades da análise de similitude da classe 3 remetem à pesquisa e ao ensino, possivelmente como estratégias adotadas em determinada disciplina (componente curricular), o que permite associar ao processo de ensino aprendizagem, principalmente às estratégias de ensino-aprendizagem. (Figura 44).

No que se refere ao ensino, podem ser contemplados aspectos relativos ao processo de ensino, à utilização de caso para ensino, ao processo de ensino-

aprendizagem, à leitura de artigo científico, à utilização de problema (real ou fictício) no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação à pesquisa, podem ser contemplados aspectos relacionados à pesquisa realizada pelo professor, à pesquisa como algo prático (como atividade prática), à forma de se realizar pesquisa, ao método de pesquisa, à pesquisa realizada no curso de Administração, à pesquisa realizada pelo estudante e, à relação entre o PBL (*Problem-Based Learning*) e a pesquisa. Já no que se refere à estratégia, podem ser contemplados aspectos tais como: as estratégias (ou as formas) utilizadas para a avaliação discente, a prática do feedback e a prova como estratégia (forma) utilizada para a avaliação discente.

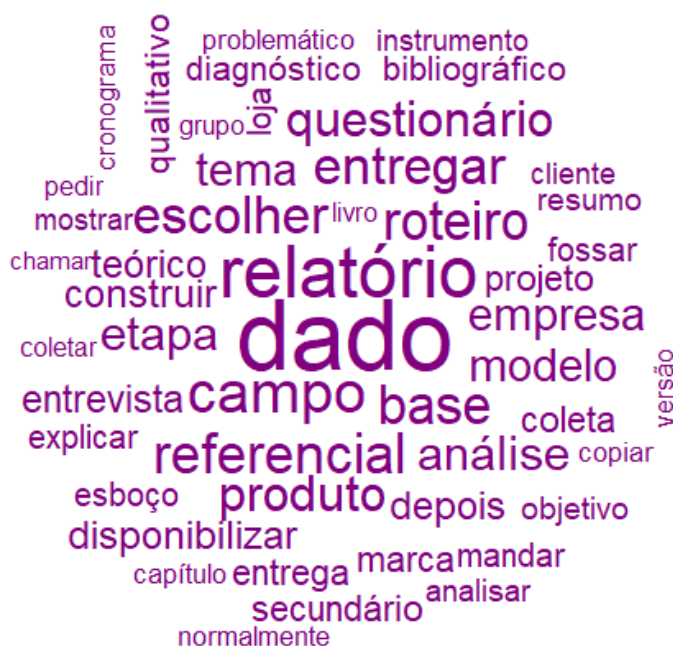
Por fim, em relação à disciplina, podem ser contemplados aspectos relativos ao planejamento de determinada disciplina (componente curricular) e ao objetivo de determinada disciplina (componente curricular).

4.3.4.2.2.4 Classe 4 – Operacionalização da prática da pesquisa

a) Nuvem de palavras da classe 4

Por sua vez, a nuvem de palavras relativa à classe 4 apresenta como destaque as palavras: dado, relatório, campo, referencial, base, roteiro, entregar, escolher, produto, questionário, etapa, análise, modelo, empresa, tema, teórico, construir, depois, disponibilizar, entrevista. Dentre as 277 palavras, classificadas como formas ativas, com significância (p-valor igual ou inferior a 0,05), pertencentes à classe 4, as 50 com maiores valores do χ^2 são consideradas para a elaboração da nuvem de palavras. (Figura 45).

Figura 45 - Nuvem de palavras referente à classe 4 (50 palavras com maiores valores do χ^2)



Fonte: Dados da pesquisa (2024), com base no software IRaMuTeQ.

As palavras remetem à prática da pesquisa, indicando aspectos inerente à pesquisa, tais como: etapas de uma pesquisa, fundamentação teórica, instrumentos para a obtenção dos dados, roteiro de entrevista, pesquisa de campo, análise dos dados, entrega de relatório.

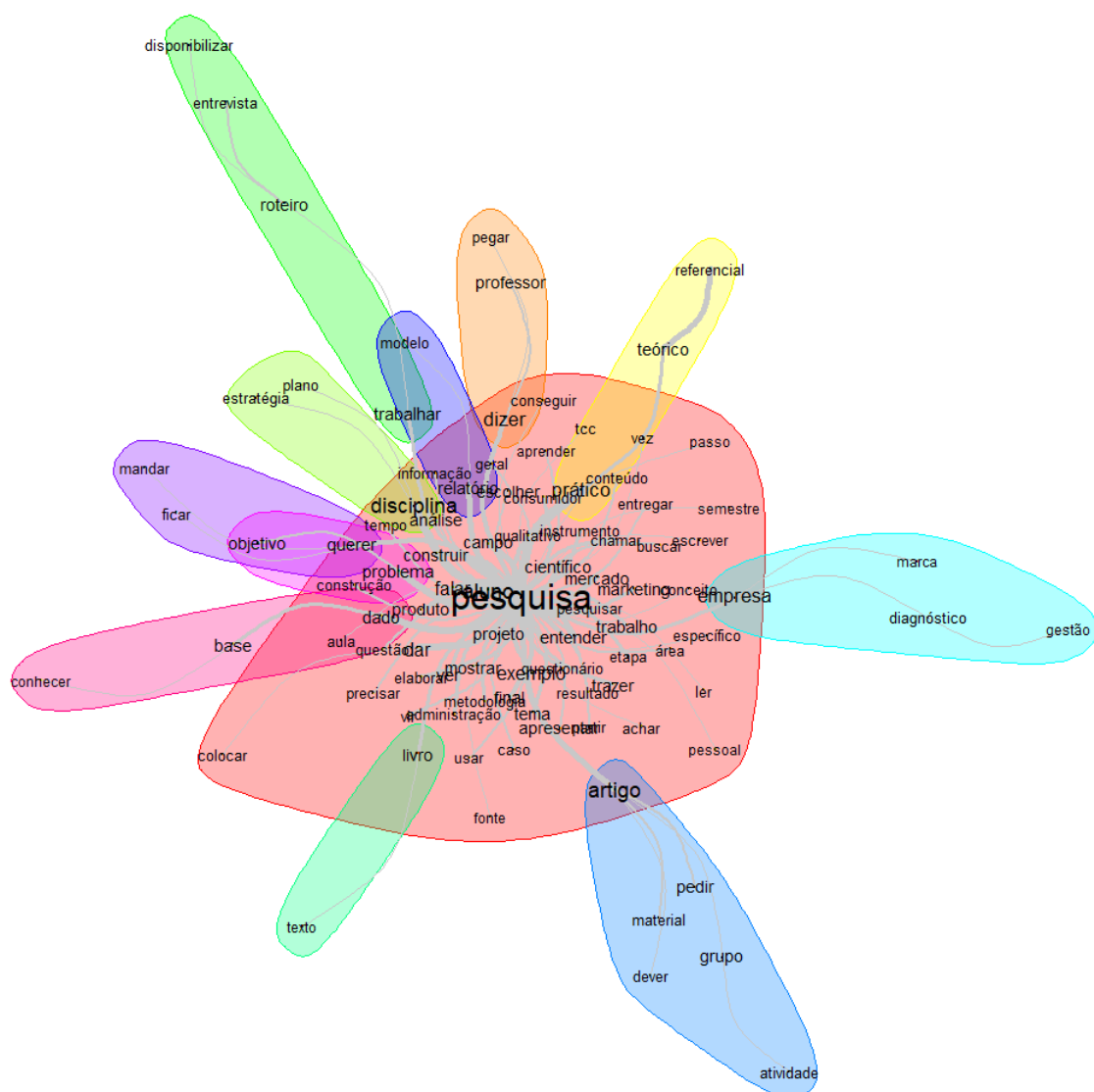
b) Análise de similitude da classe 4

No caso da análise de similitude da classe 4, nos 730 ST da classe, há 125 formas com frequência igual ou superior a 20, das quais 28 foram excluídas, resultando em 97 palavras pertencentes à análise de similitude. Há 12 comunidades, com destaque para a comunidade central, representada pela palavra **pesquisa**. A relação entre as comunidades indica a coocorrência, por exemplo, das palavras: pesquisa-prático, pesquisa-empresa, pesquisa-artigo, pesquisa-dado, pesquisa-problema, pesquisa-disciplina, pesquisa-relatório. (Figura 46).

A comunidade central, representada pela palavra **pesquisa**, indica a coocorrência das palavras: pesquisa-aluno, pesquisa-projeto, pesquisa-produto, pesquisa-mercado, pesquisa-marketing, pesquisa-produção, pesquisa-administração. A comunidade representada pela palavra **empresa**, por exemplo, indica a

coocorrência das palavras: empresa-diagnóstico, empresa-marca. Já a comunidade representada pela palavra **teórico**, indica a coocorrência das palavras: prático-tcc, prático-conteúdo, prático-teórico, prático-referencial. Exemplos de coocorrências, em outras comunidades, são: artigo-atividade, dado-base, problema-construção, roteiro-entrevista, relatório-modelo. (Figura 46).

Figura 46 - Análise de similitude da classe 4 (palavras com frequência igual ou superior a 20) (*)



(*) Palavras excluídas: não, então, como, gente, porque, também, mais, lá, depois, já, aqui, muito, mesmo, só, assim, tudo, ao, dentro, quando, coisa, sempre, sim, bem, parte, agora, até, geralmente, fossar.

(**) Palavras sobrepostas: relatório-escolher, pesquisa-aluno-falar, *marketing*-conceito-empresa, questão-dar, elaborar-ver-mostrar, exemplo-questionário, metodologia-final, administração-vir, apresentar-partir.

Fonte: Dados da pesquisa (2024), com base no software IRaMuTeQ.

A comunidade central da classe 4, representada pela palavra **pesquisa**, remete à aspectos associados à operacionalização da prática da pesquisa: a pesquisa realizada pelo aluno, um projeto de pesquisa que necessita ser elaborado, entregue e apresentado, as etapas que compõem um projeto (de pesquisa) e que compõem uma pesquisa, a pesquisa aplicada à Administração, a pesquisa aplicada à área de Administração de *Marketing*, a pesquisa realizada em determinada disciplina (componente curricular), a pesquisa realizada em determinada empresa, a pesquisa como algo prático, o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como meio para a prática da pesquisa.

As demais comunidades remetem, por exemplo, a aspetos distintos relacionados à pesquisa: um diagnóstico da gestão em determinada empresa, a realização de atividade que tem um artigo científico como objeto de estudo, a utilização de um livro texto, a consulta a uma base de dados (o que contempla um repositório de artigos científicos), a construção de um problema de pesquisa, a construção dos objetivos de uma pesquisa, determinada disciplina (componente curricular) que possui a pesquisa como estratégia (constante no plano), a utilização de um roteiro de entrevista, a adoção de um modelo de relatório e, a elaboração de um referencial teórico.

4.3.4.3 Análise dos segmentos de texto relativos à cada classe

4.3.4.3.1 Classe 1

A classe 1 é composta por 784 segmentos de texto (ST), com valor médio do χ^2 oscilando, em ordem decrescente, entre $M\chi^2 = 138,81$ (P8D) e $M\chi^2 = 4,93$ (P10C). Os 50 primeiros ST apresentam valor médio do χ^2 entre $M\chi^2 = 138,81$ (P8D) e $M\chi^2 = 73,36$ (P1A), contemplando as quatro Instituições de Educação Superior: IES A (28 ST, todos referentes ao *campus* X), IES B (11 ST), IES C (oito ST) e IES D (três ST). As maiores quantidades de segmentos de texto, por professor entrevistado, são: P14A (16 ST), P16B (oito ST), P1A (cinco ST) e P3A (quatro ST). Dentre os 50 primeiros ST, não são contempladas falas das professoras P2C e P7A. Os segmentos de texto, são a seguir descritos (por Instituição de Ensino Superior e, por professor entrevistado).

4.3.4.3.1.1 Instituição de Educação Superior A (IES A)

No que se refere à IES A, os segmentos de texto (ST) relativos às falas dos professores P1A, P3A, P12A, P14A e P15A são descritos a seguir.

A professora P1A afirma ter ingressado em programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) praticamente sem experiência laboral (entende-se que sem experiência de trabalho em organização cuja atividade seja distinta da docência em educação superior). No entendimento da referida professora, o ingresso no doutorado levou-a a valorizar a pesquisa. E, após a conclusão do doutorado, a professora afirma ter passado a estudar a aprendizagem experiencial.

porque eu terminei a **graduação** e **ingressei** direto no **mestrado** sem **experiência quase** zero enfim já tinha alguma **experiência** ali durante a **graduação** mas fiz logo esse ingresso no **mestrado** (ST45; P1A; $M\chi^2 = 74,76$).

até porque talvez **pessoalmente** eu tenha passado a valorizar mais a pesquisa a partir da inserção no **doutorado** (ST5; P1A; $M\chi^2 = 114,92$).

mais ou menos desde (...) [indicação do ano de conclusão do doutorado] quando eu retornei do **doutorado** que eu **estudei** aprendizagem experiencial **especificamente** (ST50; P1A; $M\chi^2 = 73,36$).

A elaboração de um plano de aula flexível é indicada pela professora P1A como algo adotado em sua prática docente, em nível de graduação.

diferentemente da **pós-graduação**, mas na **graduação** ainda em português e tenho em paralelo um outro documento que é o meu plano de aula esse plano de aula eu considero que ele é muito mais flexível (ST6; P1A; $M\chi^2 = 113,61$).

No entendimento da professora P1A (e, aparentemente, de outros colegas docentes), o curso de mestrado visa formar o docente e o curso de doutorado visa formar o pesquisador.

a gente tem **tentado** se **afastar** disso a gente tem uma percepção inclusive no **mestrado** que o **mestrado** está ali para **formar** o **docente** e que é no **doutorado** que a gente está **formando** o **pesquisador** (ST43; P1A; $M\chi^2 = 76,37$).

O professor P3A menciona aspectos relativos à formação acadêmica de alunos e (futuros) professores: projeto de pesquisa que culminou na elaboração de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, desenvolvimento de competências dos orientandos de mestrado e de doutorado do professor P3A e, processo de renovação de professores (em parte, egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* do qual o professor P3A faz parte) com formação nos moldes do pretendido pelo programa de pós-graduação.

depois se transformou em um outro projeto de pesquisa todos esses projetos com financiamento do CNPq e aí foram desenvolvidas várias **dissertações de mestrado tese de doutorado** que foram nos dando esse aporte de pesquisa (ST4; P3A; $M\chi^2 = 115,63$).

então assim ele está bem **envolvido**, mas ele também trabalha comigo ele foi meu **orientando** no **mestrado** e no **doutorado** e basicamente assim os meus orientandos eu fui também ajudando eles a desenvolver essa competência de trabalhar com essas **abordagens** (ST22; P3A; $M\chi^2 = 83,98$).

ao longo desse período dos últimos dez **anos** ele teve uma renovação de **professores** e, nessa renovação de **professores**, muitos **egressos** do PPGA que é um **programa de pós graduação** que eu trabalho eles já tinham essa **formação** (ST41; P3A; $M\chi^2 = 76,59$).

Adicionalmente, o professor P3A enfatiza os frutos gerados por seu trabalho, desenvolvido tanto no papel de aluno-pesquisador (em programa de pós-graduação) quanto no papel de professor-pesquisador.

eu acho que eu ganhei quatro **prêmios** ao longo de sete oito **anos** minha **tese** foi premiada minha **tese de doutorado** como a **melhor tese de doutorado** de (...) [indicação do ano em que a tese foi premiada] e alguns artigos também (ST47; P3A; $M\chi^2 = 74,71$).

Por sua vez, a professora P12A menciona a evolução da postura do pesquisador ao longo do procedimento de coleta de dados por meio de entrevista, comparando o nível de doutorado com o nível de graduação: o aluno de graduação, inexperiente em pesquisa, em comparação com um aluno de doutorado, já com alguma experiência.

com **certeza** da sua primeira entrevista para essa é outro tipo de postura é outro tipo de interação é outro tipo de **envolvimento** isso uma **pessoa** que está no **doutorado** imagina uma **pessoa** que está na **graduação** que nunca fez pesquisa (ST32; P12A; $M\chi^2 = 79,24$).

Enfatiza, a professora P12A o fato de ter ingressado em programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) após vivenciar experiência laboral (entende-se que em organização que atua em área distinta da educação superior), além de afirmar possuir facilidade de escrita. Ainda assim, a referida professora menciona sua falta de maturidade.

eu nem **entrei** no **mestrado** tão nova assim recém saída da **graduação** nada disso eu tive **experiência** no mercado e tudo e gosto de escrever tenho **facilidade** com escrita e tudo mais, mas não tinha maturidade (ST48; P12A; $M\chi^2 = 73,93$).

O professor P14A tece críticas ao processo de formação do professor que atua na educação superior, que enfatiza a formação acadêmica (graduação, mestrado e doutorado) e pretere a experiência laboral (em organizações que não as de educação superior).

há alguns **professores** que **só** têm **formação acadêmica**, quando eu falo disso [...] estou querendo **dizer** que ele fez os **níveis** de **graduação**, fez **mestrado**, **doutorado** virou um **professor** (ST11; P14A; $M\chi^2 = 100,69$).

[...] ou seja, o **indivíduo** adquire conhecimento a **formação intelectual mestrado doutorado pós doutorado etc.** (ST12; P14A; $M\chi^2 = 98,38$).

ele **passou** para o **mestrado**, aí acabou o **mestrado publicou etc.** já **passa** para o **doutorado**. Eu conheço caso de **peessoas** que estão acabando o **doutorado** com 26, 27 **anos** de **idade**, entende! (ST37; P14A; $M\chi^2 = 77,29$).

[...] intelectualmente são **capazes**, **passaram** num **concurso**, fizeram **graduação**, **mestrado**, **doutorado**, aí fazem um **concurso** para **professor** e o **cara** está com 26, 27 **anos** de **vida**, um **professor** de **administração** (ST25; P14A; $M\chi^2 = 83,55$).

como eu posso ensinar se eu não tenho **vivência**, **só** os livros não ensinam isso, **mestrado** e **doutorado** dão a **formação** técnico-científica, a **publicação**, a **lógica** da pesquisa, a **lógica científica** (ST31; P14A; $M\chi^2 = 79,60$).

[...], mas não dão esses detalhes do submundo das **organizações**, do submundo **acadêmico**, a gente não aprende nos livros, e fazendo **dissertação** de **mestrado** tem que ter uma **vivência** a mais, esse é meu ponto de vista (ST46; P14A; $M\chi^2 = 74,75$).

A busca por cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com um certo tom crítico, também é mencionada pelo professor P14A.

tem muita gente que está indo fazer **mestrado** e **doutorado** não porque tem a **fome** de **saber** não porque tem esse **perfil** de ensino e pesquisa, o **cara** está indo fazer o **mestrado** e o **doutorado sabe** por quê? (ST15; P14A; $M\chi^2 = 93,52$).

A crítica ao processo de formação do professor que atua na educação superior também é percebida nos segmentos de texto a seguir selecionados pelo *software*, para o professor P14A. Em um segmento de texto, o professor P14A apresenta exemplo abstrato de um professor que, ao longo da formação acadêmica ‘somente’ desenvolveu atividade de Estágio e de TCC, não tendo vivência laboral em organizações distintas das de educação superior. No outro segmento de texto, menciona não ser um professor que tem ‘apenas’ a formação acadêmica, além de destacar sua própria formação acadêmica.

hoje eu tenho uma visão um pouco diferente se você entrevistar alguém que **só** teve a **formação acadêmica** o **cara** fez **graduação** um **estágio** para **formar** para fazer o TCC aí o **cara** fez **mestrado** e **doutorado** (ST13; P14A; $M\chi^2 = 96,15$).

e veja que eu não sou mais aquele **professor** que **apenas** tem uma **formação acadêmica** e fez **graduação mestrado** e **doutorado concluí agora** pouco o **pós doutorado** na **universidade** (...) [indicação da universidade e do país] e aí o que **acontece** (ST18; P14A; $M\chi^2 = 87,96$).

O professor P14A afirma elaborar o texto (entende-se que o texto utilizado em componentes curriculares por ele ministrados), sinalizando que o faz para adequá-lo

à realidade local. Associada à tal ação de elaborar o texto, o referido professor torna a destacar sua própria formação acadêmica.

[...] claro que tem uma **boa** parte conceitual, mas que retratem **melhor** a nossa **realidade** o nosso contexto e aí **hoje**, por exemplo, eu mesmo elaboro o texto já tenho **graduação, mestrado, doutorado, fiz pós doutorado etc.** (ST27; P14A; $M\chi^2 = 81,48$).

Outro aspecto descrito pelo professor P14A é a diferença entre os níveis de graduação, mestrado e doutorado, tanto no que se refere à exigência no processo de pesquisa quanto no que se refere ao conhecimento associado à cada nível acadêmico. Esses níveis, no entendimento do referido professor, compõem a trajetória de formação acadêmica do professor e do pesquisador.

fecha o trabalho claro que na **graduação** o grau de **exigência** é um no **mestrado** é outro porque é o próximo **degrau** e no **doutorado** tem que ser um estudo original que faça **avançar** o conhecimento não é assim (ST14; P14A; $M\chi^2 = 94,85$).

porque à proporção que a gente vai **subindo** os **degraus** **graduação mestrado** e **doutorado** o nosso **nível** de conhecimento o nosso **nível** de **formação** vai se **aprofundando** então dentro falando de uma **universidade pública** (ST24; P14A; $M\chi^2 = 83,74$).

então essa **trajetória** essa é a **formação acadêmica** profissional do **pesquisador** que a gente vai galgando esses **degraus** de **formação** então a introdução se deu aí desde a **graduação** (ST28; P14A; $M\chi^2 = 81,19$).

fazer **mestrado** e **doutorado** e se transformar num **professor** e **pesquisador** profissional como nós somos **hoje** você está em **fase** de **formação daqui** a pouco acaba e vai estar nesse nível entende então é nesse sentido que eu falo (ST29; P14A; $M\chi^2 = 80,70$).

O professor P14A enaltece o momento de sua carreira como professor atuante na educação superior, bem como sinaliza não necessitar possuir vínculo com programa de pós-graduação *stricto sensu*.

eu estou **quase** no topo, eu já estou há três **anos** de chegar a **professor titular**, eu não **preciso** estar na **pós graduação stricto sensu** e no meu **departamento** tem **graduação mestrado** e **doutorado** (ST34; P14A; $M\chi^2 = 78,54$).

Outro aspecto mencionado pelo professor P14A é a essência de componentes curriculares da área de Metodologia da Pesquisa (ou denominação semelhante), independentemente do nível (graduação, mestrado ou doutorado): ensinar o aluno a identificar e solucionar um problema de pesquisa.

ensinar o aluno como identificar um **problema** depois buscar **solução** para esse **problema** isso é a **essência** dessa disciplina **metodologia** da pesquisa com qualquer nome que tenha certo na **graduação** no **mestrado** no **doutorado** em que **nível** for (ST36; P14A; $M\chi^2 = 77,33$).

Por fim, o professor P15A afirma não recordar de ter tido contato com estratégias de ensino-aprendizagem ativas, ao longo de sua formação acadêmica (graduação, mestrado e doutorado).

eu mal **sabia** da **existência** eu mal tinha contato com isso que se colocava como **metodologias** de ensino ativas ou se tomei contato com isso no passado na minha **época** de **formação** fosse **graduação mestrado** ou **doutorado** (ST17; P15A; $M\chi^2 = 90,60$).

4.3.4.3.1.2 Instituição de Educação Superior B (IES B)

Com relação à IES B, os segmentos de texto (ST) relativos às falas dos professores P6B, P9B e P16B são descritos a seguir.

O segmento de texto selecionado pelo *software*, relativo ao professor P6B, não possibilita descrever aspectos específicos ao tema objeto de estudo da presente pesquisa.

[...] não de forma dissociada, mas de uma forma bem integrada e eu acho que tem tido uma valorização muito **grande** em relação a isso. Isso já é de praxe, já é comum na **pós-graduação** (ST42; P6B; $M\chi^2 = 76,57$).

O professor P9B sinaliza não haver diretriz específica da IES B, relativa à pesquisa. No entendimento do referido professor, a pesquisa é inerente às universidades públicas sendo que a liberdade dada aos docentes (das universidades públicas) possibilita a ênfase na pesquisa.

[...] **mestrado** e **doutorado** **cara** não tem **diretriz institucional** as próprias **universidades públicas** já têm esse viés de pesquisa, a gente tem essa capacidade de puxar um pouco mais porque tem a questão da liberdade **docente** (ST30; P9B; $M\chi^2 = 80,29$).

O outro segmento de texto do professor P9B selecionado pelo *software*, não possibilita a descrição de aspectos específicos ao tema objeto de estudo, conforme pode ser observado:

só na **pós graduação**, **só mestrado** e **doutorado**, na **graduação** teve um momento que eu pedi, mas eu vou ser sincero contigo, não é viável do ponto de vista prático, não é viável (ST2; P9B; $M\chi^2 = 129,49$).

A professora P16B, por sua vez, inicia sua fala informando quando concluiu os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Em seguida, ela faz uma série de afirmações relativas à criação do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração ofertado pela IES B. Adicionalmente, a professora P16B sinaliza a associação da ênfase na pesquisa com a criação dos cursos de mestrado e doutorado em Administração.

eu fiz **mestrado** e **doutorado** em (...) [indicação do ano em que concluiu o mestrado] eu terminei o **mestrado** em (...) [indicação do ano em que concluiu o doutorado] eu **concluí** meu **doutorado** desde que eu terminei o **doutorado** eu **diria** isso a partir do **ano** (...) [indicação do ano] (ST9; P16B; $M\chi^2 = 103,22$).

em (...) [indicação do x_0] nós **começamos** a montar (...) [indicação de dois anos prováveis – ano x_1 ou ano x_2] nós **começamos** a montar nosso primeiro **mestrado** profissional em **administração** então em (...) [indicação do ano x_3] já virou uma rotina porque a gente **começou** o **mestrado** profissional em **administração** (ST26; P16B; $M\chi^2 = 82,35$).

e aí depois que o **mestrado** foi criado aí pronto aí as avaliações da **capes** foram para a gente cruciais e aí teve um outro **evento** que foi quando talvez (ST33; P16B; $M\chi^2 = 78,70$).

depois **veio mestrado acadêmico** depois **veio doutorado acadêmico** e **agora** a gente já está em **fase** de aprovação do **doutorado** profissional então a **universidade** que já falava muito em pesquisa mais nas **áreas** da **saúde** (ST39; P16B; $M\chi^2 = 77,13$).

então como a gente não tinha **mestrado** não tinha **doutorado** a gente acabava não tendo muito **foco** para pesquisa quando foi em (...) [indicação do ano em que concluiu o doutorado] eu **voltei** do **doutorado** **defendi tese** e tal (ST40; P16B; $M\chi^2 = 77,11$).

A professora P16B indica ter passado a adotar a pesquisa ‘como regra’ (entende-se que nos componentes curriculares que ministra) a partir do curso de pós-doutorado. Isso ficou evidenciado em sua fala:

[...] eu tenha profissionalizado o uso da pesquisa, se é que eu posso usar esse termo, mas eu estabeleci como **regra**, foi no meu **pós-doutorado** em (...) [indicação do ano em que concluiu o pós-doutorado] eu fui para o (...) [indicação do país em que cursou o pós-doutorado] **passei** um **ano** lá (ST23; P16B; $M\chi^2 = 83,81$).

Outros dois aspectos apresentados pela professora P16B referem-se à proposta de escala desenvolvida por Jennifer Aaker e validada por pesquisador brasileiro, bem como ao nível de conhecimento da professora em Estatística.

[...] e é interessante que essa [**escala**] da Jennifer Aaker, ela fez uma proposta de escala depois teve um **brasileiro** que fez, como não **sei** se [**foi**] **mestrado** ou **doutorado**, ele traduziu a escala, validou a escala (ST8; P16B; $M\chi^2 = 107,72$).

quando eu participo de **bancas** de **mestrado**, de **doutorado**, eu **sei** ler quando a **estatística** está suficiente, mas, não me peça para fazer [**uso**, **emprego**] porque eu não **sei** (ST21; P16B; $M\chi^2 = 85,03$).

4.3.4.3.1.3 Instituição de Educação Superior C (IES C)

Em relação à IES C, os segmentos de texto (ST) concernentes às falas dos professores P4C, P5C, P10C, P11C e P13C são descritos a seguir.

A professora P4C afirma não ter aprendido a desenvolver pesquisa ao longo do curso de graduação, isso ocorreu somente durante a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). A falta de incentivo à pesquisa, no curso de graduação, é mencionada por ela.

não tinha incentivo muito à pesquisa era mais sala de aula mesmo que os **professores** davam então eu não aprendi a fazer pesquisa durante o **curso de graduação**, foi mesmo no **mestrado** que foi o **mestrado acadêmico** que eu aprendi (ST10; P4C; $M\chi^2 = 102,72$).

A professora P4C destaca as diferentes visões em relação à pesquisa que os professores podem ter. Isso varia em função da idade do professor e da época (mais recente ou menos recente) em que ele cursou programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Então, as visões em relação à pesquisa que elas têm, talvez sejam diferentes da minha [...] então a **idade**, a **professora** (...) [indicação de professora vinculada à IES C] é mais **jovem**, então ela já **vem** de um **mestrado** mais recente, de um **doutorado** mais recente (ST20; P4C; $M\chi^2 = 85,79$).

Adicionalmente, a professora P4C afirma que o professor de Administração não é capacitado para a prática docente, sinalizando que no mestrado há a ênfase na elaboração de artigos.

a gente não aprende como **professor** da **área de administração** a dar aula, você **deve saber** disso, a gente faz uma **graduação** depois a gente faz um **mestrado** que é muito **[voltado para]** fazer artigos e tal (ST44; P4C; $M\chi^2 = 75,88$).

Já o professor P5C menciona a oportunidade de inserir os alunos em situações relativas às práticas organizacionais, indicando que há a realização de atividades que tratam das práticas organizacionais. Ele enfatiza não ser um professor com formação estritamente acadêmica (graduação, especialização, mestrado e doutorado), sinalizando possuir experiência laboral em organizações.

como uma **oportunidade** de inserir os meus estudantes na prática de mercado eu não sou um **professor acadêmico**, eu não sou um **professor** academicista, eu não **saí** da **graduação**, fiz **especialização**, fiz **mestrado**, estou fazendo o **doutorado** e estou na **academia** não [...] (ST19; P5C; $M\chi^2 = 86,36$).

A professora P10C apresenta duas situações relativas a um programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado): a) a adoção de filmes como estratégia de ensino-aprendizagem, por uma professora, b) a leitura de textos mais densos, sobre os conceitos de pesquisa e de científico, dentre outros conceitos.

tem uma **professora** do **mestrado** que eu acho que ela utilizou [...], eu acho que foram cinco filmes para serem utilizados para isso **[prática de pesquisa]**, para esse propósito (ST3; P10C; $M\chi^2 = 125,51$).

[...] a gente vê no **mestrado** uma leitura densa que fica lá, o que é pesquisa o que é **científico**, enfim entre outras questões (ST7; P10C; $M\chi^2 = 113,52$).

Por sua vez, o professor P11C descreve a operacionalização de componente curricular por ele ministrado: dissertação de mestrado e tese de doutorado utilizadas como referências e, realização de atividades em grupo. As referências são selecionadas pelos alunos, que realizam atividades (utilizando estas referências) ao longo do período letivo. Há relação entre os conteúdos discutidos em sala e as referências selecionadas.

uma **dissertação** de **mestrado**, uma **tese** de **doutorado**, então eles vão fazer essa **seleção**, esse material é para ser trabalhado em grupo durante todo o semestre, o grupo se encontra em alguns momentos para trabalhar esse material de acordo com algum assunto que é dado naquele momento (ST16; P11C; $M\chi^2 = 93,21$).

A professora P13C menciona o período em que ficou afastada, para cursar doutorado e em função de licença maternidade. Período este em que foi substituída por um colega, cujo nome foi indicado. Assim ela começa dizendo:

porque eu me **afastei** dois **anos** para o **doutorado** e depois **veio** a licença maternidade então um **professor** nosso **professor** (...) [indicação do nome do professor, pertencente à IES C] inclusive foi o **professor** de práticas nos últimos **anos** enquanto eu estava fora (ST35; P13C; $M\chi^2 = 78,29$).

4.3.4.3.1.4 Instituição de Educação Superior D (IES D)

Por fim, os segmentos de texto relativos à IES D (professora P8D) são descritos a seguir.

A professora P8D menciona a influência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em sua forma de agir, bem como afirma adotar a estratégia de ensino-aprendizagem, painel de notícias.

então eu acho que teve muita essa influência do **mestrado** que me fez agir de uma determinada forma, depois o **doutorado** acabou me influenciando de outra forma (ST1; P8D; $M\chi^2 = 138,81$).

tem também painel de notícias que foi algo que eu aprendi no **doutorado** inclusive a fazer com o **professor** (...) [indicação do professor do curso de pós-graduação *stricto sensu* – doutorado] então a gente trabalha com painéis de notícias (ST49; P8D; $M\chi^2 = 73,37$).

Adicionalmente, a referida professora indica relevância do desenvolvimento da habilidade do aluno na escrita acadêmica, na pós-graduação.

que qualquer **pessoa** possa entender o que que está sendo dito ali que eu acho que é uma habilidade **importante** para quem está na **pós graduação**

aprender ou desenvolver essa habilidade de escrita **acadêmica** é isso (ST38; P8D; $M\chi^2 = 77,22$).

4.3.4.3.2 Classe 2

A classe 2 é composta por 714 segmentos de texto (ST), com valor médio do χ^2 oscilando entre $M\chi^2 = 77,61$ (P1A) e $M\chi^2 = 4,16$ (P5C). Os 50 primeiros ST, em ordem decrescente, apresentaram valor médio do χ^2 entre $M\chi^2 = 77,61$ (P1A) e $M\chi^2 = 52,14$ (P4C). Nestes 50 primeiros ST são contempladas as IES A, C e D, da seguinte forma: IES A (21 ST, sendo 19 referentes ao *campus* X e dois referentes ao *campus* Y), IES C (28 ST) e IES D (um ST). As maiores quantidades de segmentos de texto, por professor entrevistado, são: P4C (nove ST), P12A (nove ST), P1A (oito ST), P2C (seis ST), P11C (cinco ST), P5C (quatro ST) e P10C (quatro ST). Não são contempladas falas dos professores P3A, P6B, P9B, P17B e P14C, considerando os 50 primeiros ST da classe 2. Os segmentos de texto são a seguir descritos (por Instituição de Ensino Superior e, por professor entrevistado).

4.3.4.3.2.1 Instituição de Educação Superior A (IES A)

No que se refere à IES A, os segmentos de texto (ST) relativos às falas dos professores P1A, P7A, P12A, P14A e P15A são descritos a seguir.

A professora P1A externa sua posição contrária à elaboração de artigo científico em componente curricular de curso de graduação em Administração.

totalmente contra **aluno** de graduação do bacharelado em administração terminar **disciplina** escrevendo **artigo** científico **porque** eu **acho** que essa **não** é a finalidade do nosso bacharelado **não** vou fazer e jamais farei (ST1; P1A; $M\chi^2 = 77,61$).

Outro aspecto apresentado pela professora P1A, refere-se à influência do período da pandemia de Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem. A referida professora menciona sua preocupação com o nível de ansiedade dos alunos, relacionado ao período da pandemia de Covid-19, levando-a a abrir mão da prova como instrumento utilizado para a avaliação discente. No entendimento da referida professora, a prova, por si só, já é um instrumento de avaliação que gera ansiedade nos alunos e o período da pandemia elevou o nível de ansiedade das pessoas, de uma forma geral.

porque eu **acho** que a prova traz **muito** isso traz esses gatilhos de **ansiedade** para os **alunos** e nós todos estávamos muito **ansiosos** enquanto população e aí eu decidi a partir do ensino remoto **não** fazer provas (ST5; P1A; $M\chi^2 = 70,18$).

Neste tema relacionado à avaliação discente, a professora P1A menciona a avaliação processual e a necessidade de participação assídua, por parte do aluno.

em uma **disciplina** que é processual que a avaliação é processual o **aluno** que **não** acompanha esse processo ele **desiste** ele **tranca** ele **não fica** no **curso** (ST25; P1A; $M\chi^2 = 56,96$).

A professora P1A destaca a estratégia de ensino-aprendizagem PBL, em que há um problema como ponto de partida, sinalizando adotar tal estratégia, com a utilização de problemas organizacionais reais.

mas eu **acho** que o PBL está em um nível maior porque o **aluno** ou o grupo de **alunos** vão se **juntar** a partir de um problema e a **gente** trabalha com problemas reais (ST36; P1A; $M\chi^2 = 53,72$).

Adicionalmente, a professora (P1A) afirma que o curso de graduação em Administração ofertado pela IES A possui componentes curriculares relativos à prática da pesquisa. De modo efetivo, são dois componentes curriculares de prática de pesquisa, além do componente curricular da área de Administração de Marketing, que trata da pesquisa de mercado.

a **gente** tem **prática** de **pesquisa** (...) [indicação dos dois componentes curriculares] **então** eu **acho** que é nessas duas **disciplinas** além de **práticas** de **pesquisa** (...) [indicação dos dois componentes curriculares] a **gente** tem **pesquisa** de mercado **então** essas **disciplinas** (ST39; P1A; $M\chi^2 = 53,23$).

Há três segmentos de texto selecionados pelo *software* IRaMuTeQ, associados à professora P1A, que, por si só, não possibilitam fazer afirmações que remetam diretamente ao objeto de estudo da presente pesquisa. Por exemplo, um dos segmentos menciona que algo não consta como um marco, no PPC. Outro segmento trata de uma avaliação positiva (sem especificar), fica a impressão de que se refere ao entendimento dela em relação à avaliação da aprendizagem do aluno, uma avaliação positiva, que considera o desenvolvimento do aluno como um todo, não apenas o momento da prova, na perspectiva do ato de examinar.

eu **acho** que ... **não**, eu **acho** que **falei muito**, **acho** que você **já** tem **muito** material para dissecar **não** é Flávio? só [**quero**] lhe agradecer, lhe desejar sucesso na sua caminhada (ST12; P1A; $M\chi^2 = 62,07$).

mas a **gente não** colocou isso como um marco do nosso **PPC**, **então** ... se a **gente não** coloca isso como marco, eu **não** posso te dizer que é do departamento (ST23; P1A; $M\chi^2 = 57,24$).

bom eu **acho** que eu **já** respondi, **penso** eu que, como eu faço essa avaliação, a avaliação é **positiva porque** por **mais** que exista a **limitação** de alguns **alunos**, **não** vou generalizar (ST45; P1A; $M\chi^2 = 52,55$).

Apesar de essa professora não especificar o que vem a ser o termo limitação, infere-se que seja a dificuldade de assimilação de determinados conteúdos por parte dos alunos. Por essa razão, ela considera que avaliação deve ser positiva, mas pode ser que nem assim alguns alunos sejam bem avaliados, pois alguns têm limitações, mas reforça que não pode generalizar.

A professora P7A sinaliza entender que o disposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dá um caráter coletivo (não individual), por conter um conjunto de componentes curriculares da área de métodos (entende-se que seja da área de Métodos de Pesquisa) em sua matriz curricular. Ao ser questionada sobre o assunto, ela assevera:

é **interessante** a tua pergunta **porque não** é individual hoje a **gente** tem um **PPC** que **acaba** delimitando essa trajetória do **curso** de administração que tem cinco **disciplinas** associadas à métodos (ST16; P7A; $M\chi^2 = 59,35$).

Adicionalmente, a professora P7A faz menção que há um documento danificado/inutilizado, por conta de enchente.

mas eu tenho, eu te passo **também** por e-mail, eu **acho** que **não** tem **não** Flávio **porque** nessa época era físico era impresso e teve um **período** **acho** que foi em (...) [indicação do ano x] ou foi em (...) [indicação do ano x₁] eu **não** estava aqui **[no ano]** que teve uma enchente (ST29; P7A; $M\chi^2 = 55,93$).

A professora P12A enfatiza a dificuldade em se discutir, de forma prática, conteúdos tidos como teóricos. Ela se queixa da dificuldade de empregar procedimentos didático-metodológicos numa perspectiva prática quando aborda temas mais teóricos. Indagada por quê, ela responde:

porque os temas eram **muito** teóricos, os temas da **disciplina** eram **muito** teóricos, **então** para você trazer isso de maneira **prática** para o **aluno** era **muito difícil, porque [...]** **não** tinha como você discutir isso de **forma prática** (ST27; P12A; $M\chi^2 = 56,50$).

Aspectos relativos à operacionalização da prática da pesquisa, em determinado componente curricular, são mencionados pela professora P12A, tais como: trabalho síntese dos conteúdos discutidos, pesquisa de campo, elaboração de um relatório técnico realizado em grupo. No entanto, a referida professora aparenta ter dúvida se adota ou não a prática da pesquisa.

é como se fosse um trabalho que vai ser a síntese de tudo que eles aprenderam durante a **disciplina** toda e em geral é **muito bem** sucedido (ST28; P12A; $M\chi^2 = 56,16$).

com ir a campo depois com relatório em geral um relatório **porque** eu uso esse **caráter mais prático** um técnico **mais** voltado para o mercado sempre é em grupo e sempre é dado para eles várias instruções (ST34; P12A; $M\chi^2 = 54,71$).

porque sei lá eu **não sei** se eu uso a **prática** de **pesquisa** aí **falando** eu me lembrei (ST44; P12A; $M\chi^2 = 52,88$).

O perfil do aluno, e o reflexo deste perfil na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), são destacados pela professora P12A: características pessoais e laborais levam o aluno a optar por pesquisas tidas como mais fáceis.

porque a **gente** tem aquele **aluno** aquela turma que trabalha que tem filho que **não** tem tempo nem para estar na universidade que ele vai fazer um **tcc** o **mais fácil** possível (ST38; P12A; $M\chi^2 = 53,41$).

A professora P12A menciona a importância de incentivar o aluno de graduação em Administração a ler artigos científicos, incluindo os escritos na língua inglesa, com o intuito de fomentar a atualização discente, assim como o fazem os alunos de Medicina.

mas a **gente** tem que fazer o **aluno** ler **sobretudo** de administração **porque** os lá de medicina eles leem **artigo** em inglês **porque** tem que estar se atualizando e por que é que o nosso **aluno não** vai ler (ST49; P12A; $M\chi^2 = 52,27$).

Há segmentos de texto extraídos pelo *software* IRaMuTeQ que não possibilitam fazer afirmações que remetam diretamente ao objeto de estudo da presente pesquisa.

se está bom, se **não** está, se está ok, se entenderam, se **não** entenderam, como vocês vão ser **avaliados** e tal e aí teve um **aluno** que disse (ST3; P12A; $M\chi^2 = 73,75$).

não é **porque assim** eu **acho** e eu vou dizer a você minha experiência enquanto mestranda por exemplo (ST4; P12A; $M\chi^2 = 73,37$).

e aí toda **vez** que é possível fazer eu faço **porque** apesar das **disciplinas** terem esse **caráter** os **alunos** às **vezes** eles terem uma vocação **mais** para a **prática** (ST14; P12A; $M\chi^2 = 60,14$).

O professor P14A afirma possuir vivência teórica e prática, além de mencionar crítica aos parâmetros da CAPES (entende-se que relativos à pesquisa), indicando não ser obrigado a segui-los.

é que eu **falo muito porque** eu **já** refleti **muito** sobre **teoria** e **prática** tenho vivência teórica e **prática** e hoje eu **não** tenho nenhum problema de criticar inclusive os **parâmetros** que a capes usa **porque** eu **não** estou me regendo por isso **não** tenho obrigação (ST41; P14A; $M\chi^2 = 53,06$).

Por fim, o professor P15A tece crítica à professores da IES A que ministraram componentes curriculares relativos à prática da pesquisa, de forma teórica, quando deveriam fazê-lo de forma prática/aplicada.

explicação teorizada e abstrata sobre uma **prática** que eles deveriam estar conduzindo os **alunos** ou induzindo os **alunos** a realizar **então** colegas que lecionaram essas **disciplinas** de **pesquisa** (...) [indicação dos componentes curriculares] teoricamente e **não** de **forma** aplicada (ST19; P15A; $M\chi^2 = 58,81$).

4.3.4.3.2.2 Instituição de Educação Superior C (IES C)

Já com relação à IES C, os segmentos de texto (ST) relativos às falas dos professores P2C, P4C, P5C, P10C e P11C são descritos a seguir.

A professora P2C menciona a existência de componentes curriculares que tratam da prática da pesquisa, na matriz curricular constante no PPC de graduação em Administração ofertado pela IES C: a prática da pesquisa como algo institucional.

mas essas premissas das seis **disciplinas** de **prática não já** foi **pensado** no **ppc** do **curso** foi do **curso** foi **pronto** (ST7; P2C; $M\chi^2 = 66,60$).

Adicionalmente, a professora P2C refere-se à aspectos relacionados a alguns dos componentes curriculares que tratam da prática da pesquisa.

as outras **disciplinas já não** têm tanto esse **caráter porque** vão para o quinto **período** aí elas **já não** está **pensando** que o **aluno já** tem todo o conceito de **prática** de **pesquisa** de amostra (ST9; P2C; $M\chi^2 = 63,06$).

e no sexto **período** seria (...) [indicação de componente curricular que trata da prática da pesquisa, na área de Administração Financeira e Orçamentária] e no sétimo **período também** entra (...) [indicação de componente curricular que trata da prática da pesquisa, na área de Administração de Sistemas de Informações] que eu **acho** que essas quatro são as que **mais** marcam os **alunos** (ST15; P2C; $M\chi^2 = 59,89$).

Outro aspecto levantado pela referida professora sinaliza a ocorrência de cursos de graduação em Administração, entende-se que bem avaliados pela CAPES, que não possuem componentes curriculares que tratam da prática da pesquisa. A professora P2C ressenete a ausência de componentes curriculares que tratem da prática da pesquisa, nestes cursos de graduação em Administração.

avaliação 5 ou 4 5 ou 4 eles estão indo **muito** nessa **vertente** e nessa **vertente não** há **disciplinas** de **prática** o que é uma **grande pena** eu **acho** na minha opinião (ST24; P2C; $M\chi^2 = 57,22$).

Ao comentar sobre componentes curriculares que tratam da prática da pesquisa, a professora P2C menciona sempre solicitar que os alunos realizem pesquisa, dando a entender que os demais professores do curso de graduação em Administração ofertado pela IES C utilizam-se do mesmo expediente.

então eu sempre faço isso nas **disciplinas** de **prática** de **pesquisa** seja de (...) [indicação de componentes curriculares das áreas de Administração de Marketing, Administração da Produção e, Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais] a **gente** sempre quer que o **aluno** faça uma **pesquisa** é de praxe (ST32; P2C; $M\chi^2 = 55,02$).

No entendimento da professora P2C parece ter havido adaptações nos componentes curriculares que tratam da prática da pesquisa, com os alunos desenvolvendo atividades que se assemelham à elaboração de planos de negócios. Além de haver adoção da prática da pesquisa associada à outra estratégia de ensino-aprendizagem (jogos de empresas).

que antes **não** era uma **prática** do **ppc** ou **nada relacionado** de fazer algo **prático** como eles fazem hoje hoje em dia eles montam empresas é uma **disciplina** que é atrelada **até** com jogos de empresas (ST11; P2C; $M\chi^2 = 62,18$).

Já a professora P4C, menciona haver um conjunto de componentes curriculares de práticas (entende-se que de pesquisa), pertencentes à matriz curricular do curso de graduação em Administração ofertado pela IES C. Diante do processo de revisão do PPC, a referida professora afirma que estes componentes curriculares serão excluídos da matriz curricular.

as cinco **práticas** eu estou dizendo e nós estamos em um processo de **revisão** do **ppc** e que essas **disciplinas** elas vão ser excluídas do próximo **ppc** (ST2; P4C; $M\chi^2 = 76,52$).

Conforme a professora P4C, a revisão do PPC caminha para adoção da prática da pesquisa em quaisquer dos componentes curriculares, com a possibilidade da realização de pesquisa (de uma 'mini pesquisa') em determinada aula, por exemplo.

não que a **gente** vá excluir **práticas** de **pesquisa** como **disciplina** e agora **não** vá se fazer **mais pesquisa não** toda **disciplina** vai ter sempre a sua **pesquisa** seja ela em um **caráter mais** micro dentro de uma aula você pode fazer uma **mini pesquisa** (ST50; P4C; $M\chi^2 = 52,14$).

A professora P4C defende, em qualquer componente curricular, a realização de pesquisas práticas, a realização de iniciativas de pesquisa que tenham o ambiente organizacional como objeto de estudo. Reforça a referida professora que a inserção de 'pequenas práticas', em determinado componente curricular, não culmine obrigatoriamente na elaboração de um artigo científico.

mas pequenas iniciativas de **práticas** de **pesquisa** de **pesquisas práticas** no caso inverter a lógica **não é prática** de **pesquisa** são **pesquisas práticas** no ambiente de trabalho sempre são bem vindas em qualquer **disciplina** (ST6; P4C; $M\chi^2 = 66,60$).

de você **inserir** pequenas **práticas** dentro de uma **disciplina** que vão trazer para o **aluno** a realidade da aplicação da **teoria** com a **prática não** necessariamente que tudo tem que levar a um **artigo** científico entendeu a minha lógica (ST20; P4C; $M\chi^2 = 58,53$).

A professora P4C menciona que o componente curricular que trata da prática da pesquisa não gerou o resultado esperado, indicando haver frustração por parte dos

professores e dos alunos, associada aos componentes curriculares que tratam da prática da pesquisa.

se dá em uma aula ou faz parte de um trabalho ou vai gerar um relatório e aquilo aquela etapa é necessária é mas a **disciplina mesmo práticas de pesquisa** ela **não** gerou o resultado que a **gente** gostaria que gerasse (ST26; P4C; $M\chi^2 = 56,70$).

já faz 10 anos lá (...) [indicação da IES C] essas **práticas de pesquisa** têm sido **muito** de certo modo frustrantes para a **gente** e para os **alunos** (ST30; P4C; $M\chi^2 = 55,85$).

Adicionalmente, a professora P4C afirma ter havido de uma mudança na concepção (na ideia inicial) destes componentes curriculares, em relação ao estabelecido no PPC.

olhe **não** quero te frustrar mas é o seguinte como eu te **falei** logo no **início** a adoção de cinco **disciplinas** chamadas **práticas de pesquisa** elas tinham uma **ideia** inicial **quando** foi elaborado aquele **ppc** (ST40; P4C; $M\chi^2 = 53,21$).

Um aspecto mencionado pela professora P4C é o fato de os componentes curriculares de práticas de pesquisa possuírem ementas com muitos conteúdos, para além da prática de pesquisa.

mas aí eu tenho um papo **bem** aberto com eles na **disciplina** de **práticas porque** veja como as **disciplinas** tem **muitos** assuntos você **sabe então** elas **não** são pautadas só na **prática da pesquisa** (ST47; P4C; $M\chi^2 = 52,45$).

A idade dos professores entrevistados é outro aspecto levantado pela professora P4C.

mas **não** seis **práticas** e aí eu vou te dizer **assim** eu **acho** que tem a ver **até** na análise dos teus resultados **porque** por exemplo eu tenho 50 anos eu **não sei** se isso faz interferência (ST17; P4C; $M\chi^2 = 59,35$).

O professor P5C, por sua vez, menciona que os componentes curriculares (entende-se os componentes que tratam da prática da pesquisa) constam no PPC de graduação em Administração ofertado pela IES C. O ano indicado pelo referido professor remete ao primeiro PPC elaborado, quando do início das atividades do curso.

eu **já** estou **satisfeito porque não** é um trabalho enquanto um trabalho da ciência é um trabalho para a **pesquisa** sim sim na realidade o **ppc** efetivo que contém essas **disciplinas** ele é um **ppc** de (...) [indicação do ano de elaboração do PPC] (ST10; P5C; $M\chi^2 = 62,47$).

O professor P5C afirma que o componente curricular por ele ministrado, e que trata da prática da pesquisa torna-se mais 'fácil', por ser o último ofertado na matriz curricular. O mencionado pelo referido professor sinaliza que os alunos são consultados, no que se refere às atividades a serem desenvolvidas.

o que que vocês querem fazer que a **gente** cumpra isso aqui para mim é **mais fácil** é é **mais fácil porque** eu sou a última **disciplina** de **práticas** do **curso** (ST33; P5C; $M\chi^2 = 54,79$).

Adicionalmente, o professor P5C descreve aspectos relativos à operacionalização do componente curricular que trata da prática da pesquisa, por ele ministrado: utilização de textos já consagrados sobre pesquisas na área de Administração de Sistemas de Informações disponíveis no EnANPAD.

quanto à **prática** enquanto **prática** de **pesquisa disciplina** eu abro para eles inicialmente temos alguns textos **já** consagrados que me dizem quais são as áreas de **pesquisa** em sistemas de informação adotadas **principalmente** pela anpad (ST46; P5C; $M\chi^2 = 52,46$).

Um dos segmentos de texto selecionados pelo *software* IRaMuTeQ, relativo ao professor P5C, não possibilita descrever aspecto pertinentes ao objeto de estudo da presente pesquisa.

ele pode se **tornar** b c e f b g h ele pode se disfarçar ele pode **não** ele se esfacela no decorrer das atividades (ST31; P5C; $M\chi^2 = 55,68$).

A professora P10C sinaliza não haver, no curso de graduação em Administração ofertado pela IES C, dois componentes curriculares da área de Administração de Marketing que possibilitem a discussão dos conteúdos da referida área: há um componente da área de Administração de Marketing e um componente que trata da prática da pesquisa em Administração de Marketing.

eu pedi que o **aluno** justamente **porque quando** a **gente** tem (...) [indicação do componente curricular que trata das práticas da pesquisa na área de Administração de Marketing] **não** sobra outro marketing aí só tem marketing **não** tem marketing um e marketing dois para você dividir tudo (ST8; P10C; $M\chi^2 = 65,79$).

O comprometimento do aluno, em componentes curriculares que pressupõem a realização de 'atividades práticas', é destacado pela professora P10C: o papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

lembra que **quando** a **gente** **bota** uma **disciplina** **mais prática** tem que ter o comprometimento do **aluno também** de dar esse retorno **porque** o **prático** é a execução se vocês **não** executarem **não** vai ter **prática** (ST22; P10C; $M\chi^2 = 57,71$).

A professora P10C menciona que os alunos utilizam diferentes autores como referência, sinalizando ser uma 'obrigatoriedade' do componente curricular.

aí eles vão lá e apontam dois três autores que eles **já** vão trabalhar **então** eu **acho** que isso é trabalhado **porque** é a obrigatoriedade da **disciplina** mas que a **gente não** tem essa abordagem **penso** eu que outros **também não** tenham (ST42; P10C; $M\chi^2 = 53,01$).

Um dos segmentos de texto selecionados pelo *software* IRaMuTeQ, relativo à professora P10C, não possibilita descrever aspecto pertinentes ao objeto de estudo da presente pesquisa.

principalmente para aqueles **alunos** que entraram desde o primeiro **período** na **pandemia** **aluno** de **pandemia** **não** quem teve um misto que **já** viveu um pouco de tudo mas quem entrou na **pandemia** eu **acho** que eles ficaram (ST48; P10C; $M\chi^2 = 52,32$).

O professor P11C afirma iniciar a prática da pesquisa no curso de graduação em Administração ofertado pela IES C, no que se refere a componente curricular que trata especificamente da prática da pesquisa. O referido professor menciona crítica à organização da matriz curricular, com comunicação ao Núcleo Docente Estruturante do curso de graduação em Administração.

e aí no meu caso eu inicio as **práticas** de **pesquisa** no **curso** a minha **disciplina** ela **já** vem em **conjunto** com a primeira **prática** de **pesquisa** do **curso** (ST37; P11C; $M\chi^2 = 53,57$).

é que na **verdade** eu **até já** conversei com o NDE **porque** eu **acredito** inclusive que essa **disciplina** deveria ser oferecida antes da primeira **prática** e **não** paralela à primeira **prática** (ST18; P11C; $M\chi^2 = 59,26$).

Ainda com relação à prática da pesquisa, o professor P11C afirma haver cursos de graduação em que a prática da pesquisa ocorre somente quando da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

às **vezes** essa primeira **prática** é só no **tcc** **porque** o **curso** de graduação às **vezes** **não** tem nenhuma **prática** de **pesquisa** só o **tcc** (ST21; P11C; $M\chi^2 = 58,35$).

Outro aspecto apresentado pelo professor P11C refere-se à realização de atividades, sinalizando haver atividades individuais e atividades em grupo.

não cada **aluno** faz o cada o seu existe um **conjunto** de atividades que é feito em grupo por exemplo só para ilustrar para você entender **melhor** (ST43; P11C; $M\chi^2 = 52,93$).

Um dos segmentos de texto selecionados pelo *software* IRaMuTeQ, relativo ao professor P11C, não possibilita descrever aspecto pertinentes ao objeto de estudo da presente pesquisa.

e olha que **não** é somente complementar as **práticas** de **pesquisas** mas **também** de complementar o **próprio ppc** que é futuramente (ST35; P11C; $M\chi^2 = 54,10$).

4.3.4.3.2.3 Instituição de Educação Superior D (IES D)

O segmento de texto relativo à IES D (professora P8D) não possibilita descrever aspectos específicos ao tema objeto de estudo da presente pesquisa: remete a uma prévia convivência em determinada organização (convivência possivelmente vivenciada pelos alunos), bem como a algo que não foi estimulado pela instituição (entende-se que seja a IES D).

geralmente eles **já** têm uma convivência **ali** naquela organização olha **não** foi algo que partiu da instituição (ST13; P8D; $M\chi^2 = 60,23$).

4.3.4.3.3 Classe 3

A classe 3 é composta por 605 segmentos de texto (ST), com valor médio do χ^2 , em ordem decrescente, entre $M\chi^2 = 239,28$ (P5C) e $M\chi^2 = 2,07$ (P3A). Os 50 primeiros ST, em ordem decrescente, apresentam valor médio do χ^2 entre $M\chi^2 = 239,28$ (P5C) e $M\chi^2 = 122,47$ (P3A), contemplando as IES: A (31 ST, sendo 25 referentes ao *campus* X e seis referentes ao *campus* Y), B (sete ST) e C (12 ST). As maiores quantidades de segmentos de texto, por professor entrevistado, são: P3A (10 ST), P1A (oito ST), P7A (seis ST), P4C (cinco ST) e P6B (quatro ST). Não são contempladas, nos primeiros 50 ST da classe 3, falas dos professores P2C, P8D e P14C. Os segmentos de texto são a seguir descritos (por Instituição de Ensino Superior e, por professor entrevistado).

4.3.4.3.3.1 Instituição de Educação Superior A (IES A)

No caso da IES A, os segmentos de texto (STs) relativos às falas dos professores P1A, P3A, P7A (pertencente ao *campus* Y), P12A, P14A e P15A são descritos a seguir.

Para a professora P1A, a adoção da prática da pesquisa em componentes curriculares, da IES A, é uma iniciativa individual, de cada professor. A referida professora indica não considerar a adoção da prática da pesquisa como uma estratégia (ativa) de ensino-aprendizagem: menciona a inserção da pesquisa dentro do ensino como algo que difere da adoção de estratégias ativas de ensino-aprendizagem.

e eu acho que cada como você não está falando de **estratégias ativas** mas sim da inserção da pesquisa dentro do **ensino** eu acho que as iniciativas são **individuais penso** eu (ST17; P1A; $M\chi^2 = 165,09$).

A professora P1A indica adotar a história em quadrinhos como estratégia de ensino-aprendizagem.

e aí você chega no **ensino** superior e diz para o seu aluno olha a gente vai construir agora uma **história** em **quadrinhos** (ST31; P1A; $M\chi^2 = 142,11$).

Adicionalmente, a professora P1A menciona que estratégias ativas de ensino-aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da autonomia, nos alunos. E enfatiza que a pesquisa em muito contribui para o desenvolvimento da autonomia, nos alunos.

e essas **estratégias ativas** como elas requerem essa **competência** ou **desenvolvem** a **competência** da autonomia nos alunos diversas outras mas nesse **caso** específico da pesquisa **desenvolve** muito a autonomia (ST44; P1A; $M\chi^2 = 125,33$).

Afirma, a professora, P1A, fazer parte de um grupo, vinculado à IES A, que realiza pesquisas relacionadas às práticas de ensino-aprendizagem.

os nossos artigos enquanto professores da pós graduação com os nossos alunos da pós graduação e aí publicamos as nossas pesquisas relacionadas **ao** (...) [indicação do grupo de pesquisa que tem as práticas de ensino-aprendizagem como objeto de estudo] mas relacionadas às práticas de **ensino** que a gente teve no (...) [indicação do grupo de pesquisa que tem as práticas de ensino-aprendizagem como objeto de estudo] (ST26; P1A; $M\chi^2 = 148,22$).

então a gente separa as mesas ou junta duas mesas se o grupo for grande e aí tem toda uma formatação pega as cadeiras e junta os grupos e a gente trabalha muito as **estratégias ativas** de **aprendizagem** dentro desse (...) [indicação do grupo de pesquisa que tem as práticas de ensino-aprendizagem como objeto de estudo] (ST30; P1A; $M\chi^2 = 143,09$).

então a gente está **utilizando** o espaço do (...) [indicação do grupo de pesquisa que tem as práticas de ensino-aprendizagem como objeto de estudo] como esse espaço de **aplicação** das nossas práticas de **ensino** das nossas **estratégias** de **ensino ativas** e fazendo pesquisas a **partir** delas por quê (ST42; P1A; $M\chi^2 = 128,53$).

Ao tempo em que menciona a existência de um grupo de pesquisa forte, que tem as práticas de ensino-aprendizagem como objeto de estudo, enfatizando as estratégias ativas de ensino-aprendizagem, a professora P1A afirma conhecer as outras estratégias de ensino-aprendizagem adotadas pelos professores partícipes do grupo.

eu sei **conheço** as outras várias outras **estratégias** que outros professores têm **adotado** a gente tem um grupo de pesquisa **forte** que por isso tem trabalhado com muitas **estratégias ativas** de **ensino** (ST33; P1A; $M\chi^2 = 138,78$).

A professora P1A faz menção à professora vinculada ao curso de graduação em Administração, ofertado pela IES A, que adota estratégias ativas de ensino-aprendizagem, em componentes curriculares da área de Administração de *Marketing*.

passaram a fazer **aplicações** a gente tem uma professora de (...) [indicação de componente curricular da área de Administração de *Marketing*] hoje que ela **adota** várias **estratégias ativas de ensino** que ela é professora de (...) [indicação de componente curricular da área de Administração de *Marketing*] inclusive (ST14; P1A; $M\chi^2 = 167,92$).

O professor P3A sinaliza não adotar a prática da pesquisa, em uma perspectiva de estratégia de ensino-aprendizagem. O referido professor entende que o ensino e a prática da pesquisa são indissociáveis. No entanto, não entende a prática da pesquisa como uma estratégia de ensino-aprendizagem.

então como eu lhe falei a gente não poderia afirmar para você que eu tenho a prática da pesquisa como **estratégia de ensino** assim com essa **perspectiva** mas eu diria para você como (ST3; P3A; $M\chi^2 = 196,43$).

eu tenho a **adoção** da prática da pesquisa como **indissociável** no **ensino** ou seja para mim ela é **indissociável** no **ensino** mas eu não posso dizer que ela é uma **estratégia de ensino** (ST8; P3A; $M\chi^2 = 186,69$).

Ainda com relação à prática da pesquisa, o professor P3A afirma realizar atividade que demanda a realização de pesquisa, por parte dos alunos, reforçando contundo o entendimento de que não se trata de uma estratégia de ensino-aprendizagem, mas de um instrumento pertencente ao processo de avaliação.

não chega necessariamente a ser uma **estratégia de ensino** mas é um instrumento um **processo de avaliação** que demanda a **realização** de uma **atividade** de pesquisa na graduação em administração e **também** no mestrado (ST29; P3A; $M\chi^2 = 143,95$).

Há uma série de segmentos de texto, selecionados pelo *software* IRaMuTeQ, que remetem à participação do professor P3A em grupo de pesquisa que tem as práticas de ensino-aprendizagem como objeto de estudo. A indicação de um texto premiado está presente em um destes segmentos de texto.

para ficar bem claro deixa eu ver aqui (...) [indicação do título do texto] **então** fomos premiados com louvor **então** nós recebemos aí fomos juntos premiados com louvor (ST15; P3A; $M\chi^2 = 166,64$).

Outros segmentos de texto remetem às ações do grupo de pesquisa, visando o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem: as estratégias são desenvolvidas e publicizadas – uma delas denominada painel de notícias.

como **também desenvolvemos** uma **estratégia de ensino** que foi publicada em 2020 que depois se você quiser **buscar** no enepq que é a de **painel de notícias** (ST47; P3A; $M\chi^2 = 123,80$).

então essa de **painel** de **notícias** foi a última que nós publicamos e que agora a gente está organizando para mandar para uma revista **então** como se dá esse **processo** de você fazer uma pesquisa para **desenvolver** uma **estratégia** de **ensino** (ST23; P3A; $M\chi^2 = 150,90$).

O professor P3A menciona o que aparenta ser outro grupo de pesquisa, reforçando o entendimento da indissociabilidade entre a prática de ensino e a pesquisa.

eu tenho um grupo de pesquisa que é o (...) [identificação do grupo de pesquisa] que tem a prática de **ensino** como sendo o ensino e a pesquisa como sendo algo muito **indissociável** dentro do grupo de pesquisa (ST27; P3A; $M\chi^2 = 145,28$).

O professor P3A afirma adotar a prática da pesquisa ao longo de toda sua carreira docente, iniciada no final da década de 1990.

a gente não publicou ainda esse artigo ele ainda está em fase de **ajustes** mas eu me recordando assim de toda minha trajetória como professor desde (...) [indicação do ano que iniciou sua atividade laboral na docência – final da década de 1990] até hoje eu acho que eu **sempre utilizei** a pesquisa na minha prática de **ensino** (ST50; P3A; $M\chi^2 = 122,47$).

Destaca também, o professor P3A, a relevância do processo de ensino-aprendizagem mediado pela prática da pesquisa, sem discriminar contexto.

para consolidar as evidências de que a **adoção** de metodologias ou de **processos** de **ensino** e **aprendizagem** mediado pela prática da pesquisa eles eram importantes e necessários para a gente (ST10; P3A; $M\chi^2 = 185,38$).

Um segmento de texto selecionado pelo *software* IRaMuTeQ, relativo ao professor P3A, não possibilita fazer afirmações que remetam diretamente ao objeto de estudo da presente pesquisa. O referido ST menciona aspecto relacionado às estratégias (entende-se que de ensino-aprendizagem), sem especificar: alguém (pessoa e/ou instituição) incentivando a adoção (e/ou estudo) de estratégias de ensino-aprendizagem.

que ela dava muita margem para a gente trabalhar **diversificar** as **estratégias** e aí nós aplicávamos a metodologia e depois nós avaliávamos (ST7; P3A; $M\chi^2 = 187,78$).

A professora P7A afirma conversar com os colegas professores, como alguém que é consultada, sobre as práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem ou, sobre a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem. A referida professora sinaliza ser estudiosa do tema, haja vista mencionar o entrelaçamento entre correntes de aprendizagem e estratégias de ensino-aprendizagem, incluindo a adoção da prática da pesquisa.

é isso que eu costumo dizer aos meus colegas que me consultam para falar sobre a prática de **ensino** ou a **adoção** das **estratégias** de **ensino** de **maneira** geral (ST6; P7A; $M\chi^2 = 187,81$).

então todas essas correntes da **aprendizagem** elas estão entrelaçadas na **adoção** da prática da pesquisa ou nas **estratégias** de **ensino** de **maneira** geral para mim (ST16; P7A; $M\chi^2 = 166,63$).

Menciona também a professora P7A, adotar as estratégias de ensino-aprendizagem conforme o planejamento feito para as unidades de conteúdo do componente curricular. Afirma ter publicado um caso para ensino, adotando-o como estratégia em componente curricular.

então a depender dessa **natureza** segue o meu **planejamento** e aí eu divido por **unidades** e nessas **unidades** eu indico vou direcionando as **estratégias** de **ensino** (ST25; P7A; $M\chi^2 = 148,65$).

e ainda publiquei e hoje como **disciplina também** sou professora da **disciplina** de (...) [indicação do componente curricular] do curso de administração e eu **utilizo** esse **caso** para **ensino** como **estratégia também** de **ensino** nesse **processo** (ST35; P7A; $M\chi^2 = 137,22$).

As estratégias de ensino-aprendizagem são especificadas pela professora P7A, no plano de curso (no plano de aula), de forma que os alunos já sabem previamente quais são adotadas e em quais aulas. A referida professora enfatiza o uso do *feedback* como uma estratégia de ensino-aprendizagem, em aula específica: há tanto o *feedback* professora-alunos, quanto o *feedback* alunos-professora.

eu entrego o **plano** de **aula** o **plano** de curso já com todas as **estratégias** de **ensino** tudo e aí quando eu explico no primeiro **dia** de **aula** eu digo que a **aula** de **feedback** ela é facultativa ela não é obrigatória (ST37; P7A; $M\chi^2 = 134,99$).

e nesse **momento** de (...) [denominação do momento, da atividade] eles **também** me dão **feedback** recebem o meu **feedback** e aí a gente vai dando trabalho dando continuidade aos trabalhos **então** tem uma outra **estratégia** de **ensino** que (ST34; P7A; $M\chi^2 = 138,45$).

A professora P12A, por sua vez, afirma fazer adaptações em sua atividade docente, visando identificar as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas.

eu vou só readaptando para **identificar** quais são as **estratégias** que eu acredito que foram **mais** bem sucedidas aquelas que eu acho que os alunos tiveram maior engajamento (ST45; P12A; $M\chi^2 = 124,49$).

Já o professor P14A destaca a importância da adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

agora você está nessa entende **então** a **adoção** da prática de pesquisa como **estratégia** de **ensino** é muito importante porque volto a dizer a lógica da pesquisa científica é essa você sabe que eu relembrei (ST4; P14A; $M\chi^2 = 194,81$).

Adicionalmente, o professor P14A afirma, ao mencionar sobre o planejamento dos componentes curriculares que leciona, a busca pela associação entre as

estratégias de ensino-aprendizagem adotadas e os instrumentos utilizados para a avaliação discente.

então é assim que eu **planejo** as **disciplinas** e tentando **buscar** o melhor casamento entre as **estratégias** de **ensino** e as **formas** de **avaliação** (ST49; P14A; $M\chi^2 = 123,53$).

O outro segmento de texto selecionado pelo *software* IRaMuTeQ, relativo ao professor P14A, não possibilita fazer afirmações relativas ao tema objeto de estudo: em parte do ST, o professor P14A 'leu em voz alta' a pergunta feita pelo pesquisador.

bom a **respeito** da **adoção** da prática de pesquisa como **estratégia** de **ensino** no curso de graduação em administração você pode descrever como tem sido eu já falei um pouco disso porque eu aí é preciso você ter esse cuidado (ST9; P14A; $M\chi^2 = 185,98$).

O professor P15A, por sua vez, afirma ter participado de capacitações (oficinas e *workshops*), ao ingressar na IES A. Estas capacitações visavam a melhoria da prática do ensino no curso de graduação em Administração.

a exemplo de boas práticas que a gente pudesse digamos assim **dinamizar** e oxigenar o **ensino** da administração eu logo que cheguei aqui em 2016 **acabei** fazendo algumas oficinas alguns *workshops* com essas pessoas (ST46; P15A; $M\chi^2 = 123,98$).

O instrumento utilizado para a avaliação discente, prova, foi mencionado pelo professor P15A. O professor reduziu a quantidade de avaliações por meio de prova, de três para uma, feita no início do período letivo. Percebe-se uma crítica do referido professor ao instrumento de avaliação, prova.

como eu fazia 3 **provas** por exemplo e hoje em **dia** eu faço apenas uma **avaliação** que acontece de ser uma **avaliação** de início de período aonde a **intenção** minha é uma **estratégia** não preocupada com o **ensino** ou a **aprendizagem** dos alunos (ST22; P15A; $M\chi^2 = 152,98$).

O outro segmento de texto selecionado pelo *software* IRaMuTeQ, relativo ao professor P15A, não possibilita fazer afirmações específicas sobre o conteúdo da fala do referido professor.

era bem **atingido** para os alunos que estivessem dispostos a percorrer essa **estratégia** de **ensino** ou pelo menos percorrer esse desenho de **disciplina** que eu tinha composto por quê (ST13; P15A; $M\chi^2 = 181,43$).

4.3.4.3.3.2 Instituição de Educação Superior B (IES B)

Já no caso da IES B, os segmentos de texto (ST) relativos às falas dos professores P6B, P9B e P16B são descritos a seguir.

O professor P6B afirma que a pesquisa é uma prática, que a prática da pesquisa é uma estratégia de ensino, para o professor, e uma estratégia de

aprendizagem, para o aluno. O referido professor percebe o ensino e a pesquisa como indissociáveis.

mostrar que a pesquisa é uma prática e que dentro dessa prática você **aprende então** é uma **estratégia** de **ensino** para o professor mas é uma **estratégia** de **aprendizagem** para o aluno (ST2; P6B; $M\chi^2 = 197,61$).

tem que ser **pensado realmente** ok a **adoção** da prática de pesquisa como **estratégia** de **ensino** eu acho que eu não consigo nem dissociar muito um **ensino** que não envolva a pesquisa (ST24; P6B; $M\chi^2 = 150,78$).

A realização de uma pesquisa bibliográfica (ampla, profunda e diversificada), pelos alunos, é mencionada pelo professor P6B.

e uma preocupação dentro da pesquisa bibliográfica dentro dessa **estratégia** de como eles vão fazer isso é que eles façam a ampla e **profunda** e diversificada pesquisa bibliográfica o que eu digo para eles é assim (ST11; P6B; $M\chi^2 = 183,69$).

Adicionalmente, o professor P6B indica que informações relativas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizadas pelos professores, podem ser obtidas em processos de progressão/promoção funcional, aos quais os docentes vinculados à IES (categoria administrativa pública federal) necessitam se submeter.

eu vejo que esses **relatos** do que é feito em termos de **ensino** pesquisa e extensão faz muito parte dos **processos** de **avaliação** dos professores que os professores fazem **avaliação** para mudar de classe categoria tem que fazer todo um **relato** (ST20; P6B; $M\chi^2 = 159,12$).

O professor P9B sinaliza adotar como principal estratégia de ensino-aprendizagem, o resultado (possivelmente, o professor discute/apresenta resultados de pesquisas). O referido professor associa a pesquisa com a realização de trabalhos práticos.

então essa é a minha principal **estratégia** de **ensino** o resultado e a pesquisa mesmo sendo outras **disciplinas** eu **ensino** nos trabalhos práticos como eu já tinha te **falado** certo (ST21; P9B; $M\chi^2 = 154,52$).

Outro ponto sinalizado pelo professor P9B é o entendimento de que não há diretriz específica (entende-se que da IES B), relativa à adoção da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem.

vocês têm que **adotar** tantos por cento da prática de **avaliação** por meio de pesquisa como **estratégia** não a última diretriz que eu vi dentro de universidade são diretrizes **mais** amplas do tipo (ST43; P9B; $M\chi^2 = 126,85$).

O segmento de texto da professora P16B, selecionado pelo *software* IRaMuTeQ, é uma repetição de pergunta feita pelo pesquisador: a professora 'leu em voz alta' a pergunta apresentada na tela, quando da realização da entrevista.

para começar conte me a **respeito** de como você **planeja** as **disciplinas** que leciona no curso de graduação em administração dando ênfase às

estratégias de ensino e às formas de avaliação da aprendizagem então como eu **planejo** (ST40; P16B; $M\chi^2 = 133,04$).

4.3.4.3.3 Instituição de Educação Superior C (IES C)

Com relação ao caso da IES C, os segmentos de texto (ST) relativos às falas dos professores P4C, P5C, P10C e P11C são descritos a seguir.

A professora P4C afirma ter como estratégia de ensino-aprendizagem a ação de fazer com que seus alunos se apaixonem pelos conteúdos ministrados e que entendam o processo de aprendizagem como algo contínuo, mencionando a obsolescência dos conhecimentos. Adicionalmente, ao referir-se às estratégias de ensino-aprendizagem e aos instrumentos utilizados para a avaliação discente, a professora P4C afirma optar por estratégias e instrumentos tidos por ela como práticos.

a minha **estratégia de ensino** é fazer com que eles se apaixonem pelos assuntos e que tenham interesse na constante **aprendizagem** que o que a gente **aprende** hoje já está provado que daqui há cinco anos esse conhecimento às vezes já não está **mais** tão válido (ST5; P4C; $M\chi^2 = 191,31$).

então especificamente sobre a tua **pergunta** dessas **estratégias de ensino** e a **forma de avaliação** eu **sempre** tento botar **mais** coisas práticas (ST48; P4C; $M\chi^2 = 123,59$).

O desvio de função do professor, para além das atividades relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, é outro aspecto elencado pela professora P4C.

a gente entende que isso vai atrapalhando o fluxo porque você tá a gente eu pelo menos me considero **bastante** em desvio de função porque eu faço **atividades** além do **ensino** da pesquisa e da extensão (ST39; P4C; $M\chi^2 = 134,27$).

Outros dois segmentos de texto da professora P4C, selecionados pelo *software* IRaMuTeQ, não possibilitam descrição de temas. Em um dos ST, a professora 'leu em voz alta' a pergunta apresentada pelo pesquisador e informou atuar há 10 anos, como docente. No outro ST, há menção às estratégias, sem especificar se são relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

conte me a **respeito** de como você **planeja** as **disciplinas** que leciona dando ênfase às **estratégias de ensino** as **formas de avaliação de aprendizagem** bom eu sou professora recente faz só 10 anos não (ST28; P4C; $M\chi^2 = 144,23$).

então a gente tem feito algumas **estratégias** cada **dia** um faz a ata a gente faz um rodízio (ST36; P4C; $M\chi^2 = 135,58$).

O professor P5C, ao comentar sobre a pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, enfatiza a necessidade de saber perguntar.

para **estratégia** de **ensino baseada** em pesquisas eu diria a mesma coisa se eu não souber perguntar qualquer **resposta** vai chegar e eu vou aceitar porque nem perguntar eu sei (ST12; P5C; $M\chi^2 = 183,29$).

Destaca o professor P5C conhecer poucos professores que adotam a pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, por demandar uma dedicação superior à outras estratégias. O referido professor indica nome de outro professor (também pertencente ao curso de graduação em Administração da IES C) como alguém que se dedica como poucos à adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem.

deixa eu te dizer de **forma** muito efetiva eu não **conheço** tantas pessoas assim **aliás** eu **conheço** pouquíssimas pessoas assim que se arvoram à **estratégia** de pesquisa como uma **estratégia** de **ensino** porque dá trabalho (ST18; P5C; $M\chi^2 = 161,11$).

um deles é o professor (...) [indicação do nome do professor, pertencente ao curso de graduação em Administração da IES C] ele foi ele é e eu não sei se eu vou encontrar outra pessoa com o carinho tão grande de fazer isso de fazer a pesquisa como **estratégia** de **ensino** (ST1; P5C; $M\chi^2 = 239,28$).

Já a professora P10C indica que os alunos desenvolvem atividade que envolve a elaboração de um diagnóstico organizacional (consultoria organizacional): análise do macroambiente organizacional e descrição/apresentação da estratégia adotada pela organização, ao longo do período da pandemia de Covid-19.

que **mudança** do macroambiente vocês detectaram mas o central era eles **apresentarem** essa **estratégia** qual **estratégia** foi que a empresa fez para sobreviver na pandemia para mudar (ST41; P10C; $M\chi^2 = 131,84$).

Adicionalmente, a professora P10C afirma adotar a estratégia de ensino-aprendizagem, mapa conceitual, solicitando que os alunos elaborem um mapa conceitual de um artigo.

aí eu pedi para eles fazerem um **mapa conceitual** do artigo e aí eles me devolviam muitos tendo **lido** o **mapa conceitual também** que eu mencionei que eu **utilizo também** **utilizo** como **estratégia** de **ensino** e acho que (ST38; P10C; $M\chi^2 = 134,52$).

O outro segmento de texto da professora P10C, selecionado pelo *software* IRaMuTeQ, não permite descrição específica relacionada ao tema objeto de estudo.

então eu nunca **utilizo** isso como **estratégia** de **ensino** só que nesse **caso** dessa **disciplina** de marketing eu não sei se você ouviu essa parte tem 50 marketings (ST19; P10C; $M\chi^2 = 159,24$).

Por sua vez, o professor P11C afirma que os professores necessitam de capacitação relativa ao processo de ensino-aprendizagem: no entendimento do professor P11C, os professores estão sem um norte.

não sabemos por onde ir porque nós necessitamos de uma nova **concepção** do que seja **ensino aprendizagem processo** formativo **conteúdo avaliação** todos esses elementos que fazem parte dos **processos** educativos (ST32; P11C; $M\chi^2 = 140,14$).

4.3.4.3.4 Classe 4

A classe 4 é composta por 730 segmentos de texto (ST), com valor médio do χ^2 , em ordem decrescente, oscilando entre $M\chi^2 = 473,43$ (P4C) e $M\chi^2 = 3,08$ (P16A). Os 50 primeiros ST, em ordem decrescente, apresentaram valor médio do χ^2 entre $M\chi^2 = 473,43$ (P4C) e $M\chi^2 = 267,18$ (P9B). Estes 50 primeiros ST contemplam as IESs: A (22 ST, sendo 18 referentes ao *campus* X e quatro referentes ao *campus* Y), B (15 ST) e C (13 ST). As maiores quantidades de segmentos de texto, por professor entrevistado, são: P6B (11 ST), P15A (sete ST), P4C (seis ST), P16A (cinco ST) e P7A (quatro ST). Não são contempladas, nos primeiros 50 ST da classe 4, falas dos professores P5C, P8D. Os segmentos de texto são a seguir descritos (por Instituição de Ensino Superior e, por professor entrevistado).

4.3.4.3.4.1 Instituição de Educação Superior A (IES A)

No que se refere à IES A, os resultados relativos aos segmentos de texto (ST) associados às falas dos professores P1A, P3A, P7A (pertencente ao *campus* Y), P12A, P14A e P15A são descritos a seguir.

A professora P1A enfatiza que o aluno do curso de graduação em Administração consulta base de dados (indicando o repositório de artigos Spell®), conhece o sistema da Biblioteca da IES A e elabora um produto final, sem especificar qual, em determinado componente curricular que trata da prática da pesquisa. Adicionalmente, a referida professora menciona que o aluno aprende a desenvolver diferentes tipos de pesquisa, sem especificar quais. Em outro componente curricular que trata da prática da pesquisa, a professora P1A afirma que o aluno elabora um projeto (possivelmente, um projeto de pesquisa).

ele vai consultar **base de dados** ele vai conhecer o **spell** ele vai conhecer o sistema da nossa **biblioteca** então tem essa perspectiva na prática (...) [indicação de componente curricular que trata da prática da pesquisa] ele **precisa** ter o **produto final** (ST34; P1A; $M\chi^2 = 289,95$).

mas ele vai **lá** e vai aprender a fazer outros tipos de **pesquisa** para quando chegar na **pesquisa** (...) [indicação de componente curricular que trata da

prática da pesquisa] ele já conhecer **base de dados** já saber de **tudo** isso e efetivamente fazer a parte prática que culmina com o **projeto** (ST47; P1A; $M\chi^2 = 273,64$).

Já o professor P3A afirma que os alunos elaboram/apresentam um relatório formal de pesquisa, incluindo um relato de experiência. O referido professor menciona que o aluno recebe um roteiro, um modelo de relatório. O relatório elaborado pelos alunos contempla: realização de entrevistas, transcrição das entrevistas, análise dos dados, considerações finais e relato de experiência.

então ou seja eles têm toda a parte formal mesmo do **relatório** em relação à **análise dos dados** que eles **precisam** estar **apresentando** e ao **final além** das **considerações finais** a gente **pede** que eles **indiquem como** foi a experiência para eles (ST10; P3A; $M\chi^2 = 350,30$).

ah vai **definir** metodologia não ele já recebe um **roteiro** pronto ele já recebe um **modelo de relatório** para eles **estruturarem** e eles vão **entrevistar** as pessoas eles vão **transcrever** essas **entrevistas** (ST20; P3A; $M\chi^2 = 311,70$).

A professora P7A afirma que os alunos realizam a coleta de dados e a análise dos dados coletados, neste caso, indicando a análise de conteúdo e a análise do discurso. A referida professora menciona a elaboração de um relatório de experiência de pesquisa.

na terceira unidade eles **entregam** um **relatório** de experiência de **pesquisa como** um todo porque não só eles já **coletaram** os **dados** mas agora eles vão **analisar** os **dados aí** é quando a gente trabalha as **análises** de conteúdo e **análise** do discurso (ST2; P7A; $M\chi^2 = 426,03$).

Em relação ao relato de experiência de pesquisa, a professora P7A destaca que os alunos necessitam descrever as alterações feitas no roteiro (relativo à coleta de dados), ao longo do processo de pesquisa. A coleta de dados, por meio da realização de entrevistas e/ou de grupo focal, é indicada pela referida professora.

basicamente **consta** na **elaboração** do **roteiro** e na **validação** do **roteiro** nas fases de **etapa** piloto **aí** eles têm que dizer **como** foi que o **roteiro** era e **como** foi que o **roteiro** ficou a partir desse comparativo **depois** de vivida a experiência da prática da **entrevista** ou do **grupo focal** (ST27; P7A; $M\chi^2 = 300,75$).

A definição das temáticas objeto de estudo também é mencionada pela professora P7A: a escolha é feita pelos alunos, a partir de suas experiências. Aspectos inerentes à prática da pesquisa são retomados: realização de pesquisa de campo, bem como elaboração e apresentação de relatório de pesquisa. A vivência do processo de pesquisa, por parte dos alunos, é destacada pela professora.

normalmente não eu digo até de forma unânime eles **escolheram** temáticas que tinham a ver com as suas experiências e a partir disso eles foram praticar essa **pesquisa no campo** identificado e **apresentaram** ao **final** da terceira unidade um **relatório** (ST36; P7A; $M\chi^2 = 288,84$).

aí **apresentam** a atividade eles têm que se **posicionar** a partir da **temática** que eles **escolherem** têm que vivenciar o processo de **pesquisa** têm que **apresentar** e têm que **entregar** um **relatório** no **prazo** identificado (ST42; P7A; $M\chi^2 = 280,69$).

A professora P12A afirma que os alunos desenvolvem atividades relativas à prática da pesquisa: elaboração de instrumento (para coleta de dados), coleta de dados primários, coleta de dados secundários, análise dos dados coletados, e elaboração de um relatório de pesquisa de mercado. A associação da prática da pesquisa com outras estratégias de ensino-aprendizagem (*Problem Based Learning* e caso para ensino) é mencionada pela professora. Dois componentes curriculares da área de Administração de *Marketing* são citados.

e diante disso eles tiveram que fazer as **investigações** as **pesquisas** criaram **instrumento** foram **pesquisar** fizeram **pesquisa** de **dados secundários dados primários enfim** para também gerar no caso isso foi em (...) [indicação de componente curricular da área de Administração de *Marketing*] na verdade isso nem foi em (...) [indicação de outro componente curricular da área de Administração de *Marketing*] (ST31; P12A; $M\chi^2 = 294,76$).

aplicarem um **instrumento** avaliarem os **dados** e criar um **relatório** de **pesquisa** um **relatório** no caso da **pesquisa** de **mercado** e a terceira **edição** que eu ministrei eu fiz sobre na verdade eu **usei** um pbl junto com um caso para ensino (ST33; P12A; $M\chi^2 = 291,28$).

O professor P14A menciona a utilização de bases de dados (repositórios de artigos científicos) nacionais e internacionais, possivelmente por parte dos alunos, no intuito de elaborar a fundamentação teórica de um projeto de pesquisa e/ou de uma pesquisa. Outros aspectos inerentes à prática da pesquisa emergem das falas do referido professor: elaboração do projeto de pesquisa, procedimentos metodológicos da pesquisa (tipologia da pesquisa, coleta de dados, fontes de dados, tipos de dados), bem como análise e interpretação dos dados coletados.

como elaborar a fundamentação teórica buscando as **bases de dados** nacionais e internacionais quais são os **procedimentos metodológicos** que vão ser utilizados se a **pesquisa** vai ser de ordem **quali quanti** ou mista não é assim (ST7; P14A; $M\chi^2 = 362,69$).

para propor soluções **como elaborar o projeto de pesquisa como coletar dados** quais são as **fontes de dados** que ele vai **usar** se são **fontes primárias secundárias** não é assim (ST24; P14A; $M\chi^2 = 305,02$).

com todo o **rigor** com todos os cuidados necessários quando ele **coletava** os **dados** aí **sim** ele **analisava** e **interpretava** os **dados** dependendo do enfoque se **fosse qualitativo** ou **quantitativo** ou misto (ST26; P14A; $M\chi^2 = 302,64$).

Os alunos vivenciam as etapas de um processo de pesquisa, algo reforçado por falas outras do professor P14A: delimitação do tema, formulação do problema de pesquisa, estabelecimento dos objetivos (geral e específicos), apresentação da

justificativa da pesquisa, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, análise (e interpretação) dos resultados. Tanto a elaboração de um projeto de pesquisa quanto o desenvolvimento da pesquisa (relatório final) são mencionados. No caso da elaboração o projeto de pesquisa, obra de autoria de Antonio Carlos Gil é indicada como livro básico. Esta vivência é definida pelo professor P14A como a formação científica geral proporcionada aos alunos.

então lá se discutia efetivamente **delimitar o tema e formular o problema de pesquisa como** você está bem colocando **aí depois** estabelecer objetivo **geral e específico depois** uma **justificativa** inclusive o **livro básico** que a gente **usava** era do professor gil entendeu **como elaborar um projeto de pesquisa** (ST25; P14A; $M\chi^2 = 303,98$).

e aí ele aprende a **elaborar um projeto de pesquisa** e lá aprende a estabelecer aquelas coisinhas que a gente já falou delimitação do **tema** [áudio] **ininteligível** objetivo **geral e específico justificativa fundamentação teórica procedimento metodológico** (ST43; P14A; $M\chi^2 = 279,48$).

um **capítulo de fundamentação teórica** agora mais encorpado porque já é o **relatório final** os **procedimentos metodológicos** bem detalhados que é o **relatório final** e especialmente nesse **capítulo análise de interpretação de resultados** que era o que havia de novo na história (ST29; P14A; $M\chi^2 = 298,20$).

o **cronograma** e por fim a conferência do **projeto** e claro que do **projeto** para o **relatório de pesquisa final** aparece um novo **capítulo de análise e interpretação dos resultados** essa é a formação **geral** científica que se dá (ST37; P14A; $M\chi^2 = 287,43$).

Por fim, o professor P15A, enfatiza a necessidade de os alunos terem contato com repositórios de artigos científicos, de serem orientados/capacitados para a utilização destes repositórios, que fundamentam o processo de pesquisa. As etapas de um processo de pesquisa também são mencionadas, como objeto de estudo: escrita do problema de pesquisa, conversão do problema de pesquisa em objetivos (geral e específicos), elaboração do referencial teórico e definição do desenho metodológico da pesquisa. Estas etapas remetem à elaboração de um projeto de pesquisa, possivelmente, o produto a ser entregue pelo aluno, conforme indicado pelo professor P16A.

entregas dos problemas dos objetivos de uma **introdução** problematizando a **problemática** fazendo uma **problematização** sobre o objeto a ser abordado para **depois** um **esboço** de um **referencial teórico depois** um desenho **metodológico** (ST14; P15A; $M\chi^2 = 337,67$).

se ele não sabe **pesquisar** em **base de dados** ele vai ter que aprender **como** fazer claro eu dando as **orientações** e os ensaios agora o resto para ele poder vir com um **produto** e as **entregas** ele tinha que fazer (ST17; P15A; $M\chi^2 = 335,35$).

como você se familiariza com **bases de dados** aonde você possa encontrar **problemas de pesquisa** aonde você possa encontrar **literatura** que subsidie

a concepção de uma **problemática** de **pesquisa** se você já não tiver algo de **orientação** da sua vivência prática ou que tenha eventualmente **contato** com alguma leitura em outra disciplina (ST32; P15A; $M\chi^2 = 294,74$).

também fazia o **esforço** de encaminhar essa pessoa para **pesquisando** em **bases** de **dados** científicas poder **tomar contato** com alguma **literatura** de **referência** que abordasse aquilo ali (ST40; P15A; $M\chi^2 = 281,40$).

4.3.4.3.4.2 Instituição de Educação Superior B (IES B)

Já no que se refere à IES B, os segmentos de texto (ST) relativos às falas dos professores P6B, P9B e P16B são descritos a seguir.

O professor P6B apresenta aspectos relacionados aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, sendo mencionados o roteiro de entrevista (no caso de uma pesquisa qualitativa) e o questionário (no caso de uma pesquisa quantitativa). Os alunos têm contato com a lógica inerente ao instrumento de coleta de dados. Uma versão preliminar de cada um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados é compartilhada com os alunos.

e o **roteiro** de **entrevistas** tanto o **roteiro** quanto o **questionário** mostrar para eles um pouco da lógica inerente ao que deve ser um **instrumento** de **coleta** de **dados** (ST5; P6B; $M\chi^2 = 390,28$).

e desde o início a gente traz para eles já uma **versão** preliminar um **questionário** fechado **estruturado** mais para **dados quantitativos** e um **roteiro** de **entrevista** para uma **pesquisa** mais **qualitativa** (ST6; P6B; $M\chi^2 = 380,03$).

O professor P6B afirma solicitar aos alunos que eles realizem uma ampla pesquisa bibliográfica, utilizando-se de diferentes fontes. O referido professor enfatiza, aos alunos, que não se utilizem da prática de copiar textos de um único livro, de uma única fonte.

não **peguem** um só **livro** **copiem** e **colem** e **botem lá dentro** do **projeto** o que eu quero é que vocês façam uma **pesquisa bibliográfica** ampla ampla significando **usem** diferentes **fontes** de **dados** e evidências (ST13; P6B; $M\chi^2 = 338,36$).

O professor P6B sinaliza que os alunos obtêm documentos (e/ou dados) fornecidos pela organização objeto de estudo. O referido professor retoma a apresentação de aspecto relacionado aos instrumentos utilizados para a coleta de dados: preocupação do professor, com ênfase na coleta de dados primários.

sei **lá** qualquer coisa que eles possam querer **distribuir** para o alunado **mostrando** o que é a **empresa** está fazendo mas também e particularmente os **instrumentos** de **coleta** de **dados primários** isso é uma preocupação que a gente tem (ST18; P6B; $M\chi^2 = 325,85$).

Aspectos relativos aos tipos de dados (primários e secundários) e aos instrumentos de coletas de dados são novamente mencionados pelo professor P6B: mostrar aos alunos aspectos relacionados à coleta de dados primários e de dados secundários, bem como aspectos relacionados aos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

interessa muito saber **como** que esses **dados** são coletados em **mostrar** para eles história de **dados primários dados secundários** e os **instrumentos** de **coleta** de **dados** (ST35; P6B; $M\chi^2 = 289,44$).

O professor P6B destaca convidar servidores que atuam na Biblioteca (da IES B) para explanação, aos alunos, sobre as bases de dados Spell® e Scopus (repositórios de artigos científicos).

todo semestre eu convido o **pessoal** da **biblioteca** para vir falar com o alunado **geralmente** são duas aulas que eles vêm eles vêm falar sobre as **bases** de **dados** aí eles **explicam** um pouco sobre **spell** scopus (ST45; P6B; $M\chi^2 = 275,57$).

Adicionalmente, o professor P6B menciona a necessidade de retomar aspectos relacionados às normas da ABNT, ao acesso às bases de dados e, à realização de uma pesquisa de campo. O referido professor sinaliza que revisitar estes aspectos é um desafio.

é um desafio porque eu tenho sempre que estar **retomando** a questão da **abnt** a questão das **bases** de **dados** a questão de **como** faz a **pesquisa** de **campo** o **acesso** para a **pesquisa** aí vou e volto para a teorização (ST19; P6B; $M\chi^2 = 317,42$).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são novamente mencionados pelo professor P6B, com ênfase na necessidade de se ter tais instrumentos melhor definidos. As categorias de análise (relativas aos dados coletados) são também mencionadas pelo professor P6B: necessidade de se ter mais clareza acerca dos elementos que constituem as categorias de análise.

de ter os **instrumentos** de **coleta** de **dados** um pouco melhor definidor e de ter **clareza** em termos os **elementos** que **constituem** as **categorias** de **análise** de cada uma dessas teorias então isso vai em um aprendizado de **como** melhor sistematizar (ST28; P6B; $M\chi^2 = 298,20$).

O professor P6B indica um conjunto de documentos entregues aos alunos, quando da adoção do projeto: carta de solicitação (para acesso à empresa a ser objeto de estudo), sumário do projeto e, instrumentos para coleta dos dados (roteiro de entrevista e questionário).

eu posso **disponibilizar** para você eu tenho uma carta solicitação do **acesso** à **empresa** eu tenho o **sumário** do (...) [indicação do projeto...] para eles

terem uma ideia do que é eu tenho um **roteiro** de **entrevistas** tenho um **questionário** (ST30; P6B; $M\chi^2 = 295,67$).

No caso de um estudo qualitativo, o professor P6B sinaliza discutir aspectos relativos aos sujeitos da pesquisa, à coleta de dados e à análise dos dados coletados.

se for um estudo mais **qualitativo** os **sujeitos** da **pesquisa** e unidade de **análise** o que é **coleta** de **dados** e o que é **análise** de **dados** para a **pesquisa** particularmente no que eles fazem (ST38; P6B; $M\chi^2 = 285,63$).

O professor P6B sinaliza associar a pesquisa à prática organizacional, bem como enfatiza a pesquisa que contemple o contraste com a literatura e com dados secundários. As pesquisas da área Contábil são mencionadas, como exemplos em que este contraste ocorre.

mas que também seja uma **pesquisa** que possa unir aquilo que você visualiza na prática e você faça algum tipo de contraste com a **literatura** com **dados secundários** o que é muito comum com as **bases** de **dados** do **peçoal** da contabilidade (ST46; P6B; $M\chi^2 = 274,69$).

Já o professor P9B afirma associar os conteúdos discutidos em sala com as práticas organizacionais, destacando indicar para os alunos o que pretende, contudo, sem fornecer roteiro. Algo semelhante a uma atividade de consultoria organizacional.

eu quero isso isso e isso a **empresa** não dá **roteiro** entendeu eu sigo a mesma lógica do **mercado** aí eles vão receber **lá** o conhecimento **teórico** e vão trabalhar com **base** naquilo que eles vão vivenciar no **mercado** (ST48; P9B; $M\chi^2 = 271,01$).

O professor P9B sinaliza que os alunos realizam uma pesquisa de mercado e fazem um trabalho de desenvolvimento de produto. As atividades são feitas em grupo. Tanto pesquisas qualitativas quanto pesquisas quantitativas podem ser realizadas.

geralmente são **pesquisas qualitativas** realizadas por algum **grupo** e outras **quantitativas normalmente** em sala os alunos são **divididos** em **grupos** também para fazer os trabalhos de desenvolvimento de **produto** e a primeira **etapa** é a **pesquisa** de **mercado** (ST50; P9B; $M\chi^2 = 267,18$).

Por sua vez, a professora P16B destaca aspecto relativo aos procedimentos metodológicos em um processo de pesquisa, especificamente, a obtenção de dados por meio da coleta de dados secundários em endereço eletrônico da organização objeto de estudo e/ou em relatórios organizacionais. Neste caso, podendo configurar a prática de uma pesquisa documental. O mencionado pela professora remete à realização de um diagnóstico organizacional (de uma consultoria organizacional), visando propor algo para a organização objeto de estudo.

se isso não for o que ela deseja você propõe estratégias para **melhoria como** eu conheço o **posicionamento** da **empresa** a partir de **dados secundários** que estão nos **sites** nos **relatórios** (ST11; P16B; $M\chi^2 = 345,77$).

Outro aspecto indicado pela professora P16B refere-se à liberdade dada aos alunos, quando da realização das atividades. Para a professora, esta liberdade estimula o interesse pelo tema objeto de estudo. O desenvolvimento da atividade, em equipe, também é mencionado.

dados secundários porque está no **site** porque está disponível e **aí** eu não deixa eles ficarem bastante **livres** nos dois casos porque eu quero que eles despertem o interesse pelo **tema** sempre em **equipe** (ST49; P16B; $M\chi^2 = 268,46$).

4.3.4.3.4.3 Instituição de Educação Superior C (IES C)

No caso da IES C, os segmentos de texto (ST) relativos às falas dos professores P2C, P4C e P10C, P11C e P13C são descritos a seguir.

A professora P2C menciona a utilização de um roteiro de autoria de professora pertencente à outra IES (pública federal, atuante no mesmo estado da IES C). O descrito sobre o roteiro remete à realização de um diagnóstico organizacional (uma consultoria organizacional), voltado para a área de Administração da Produção e Operações, sendo dada ênfase a determinado setor produtivo.

é o **roteiro** é trabalhado pela professora (...) [indicação da professora e da IES à qual esta é vinculada] que é um **roteiro** que faz um levantamento e **diagnóstico** da gestão **operacional** de produção então ela **escolhe** um determinado **setor** produtivo que tenha maior volume de **entregas** e a gente **normalmente analisa** isso (ST44; P2C; $M\chi^2 = 277,52$).

A professora P4C menciona aspectos relativos à componente curricular que trata da prática da pesquisa, aplicada a uma das áreas funcionais da Administração (Administração de *Marketing*): os alunos elaboram instrumento utilizado para a coleta de dados (especificamente, um questionário), realizam a coleta de dados, analisam os dados coletados e elaboram relatório em formato de artigo (entende-se que seja artigo científico).

e **daí depois** eles **construiriam** então esse **questionário** aplicariam **analisariam** os **dados** e transformariam nesse **relatório** que fica num **formato** tipo de um **artigo** esse é o **escopo** da disciplina prática de **pesquisa** em administração de **marketing** (ST1; P4C; $M\chi^2 = 473,43$).

A professora P4C afirma realizar uma introdução ao ‘mundo’ da pesquisa, por meio da análise crítica de um artigo. Adicionalmente, a professora sinaliza apresentar as etapas que compõem a estrutura de um relatório (entende-se que seja a estrutura de um relatório de pesquisa).

eu já faço diferente eu faço primeiro essa **introdução** ao mundo da **pesquisa** através dessa **análise** crítica de um **artigo aí depois** as **etapas** desse esqueleto desse **esboço** desse **relatório** (ST15; P4C; $M\chi^2 = 336,29$).

A professora P4C menciona os diversos formatos de pesquisa, indicando a pesquisa bibliográfica (destaque para conceitos) e a pesquisa documental (destaque para os dados secundários). A referida professora enfatiza a necessidade de o aluno aprender a interpretar o que se está pesquisando.

pode **chamar** de **pesquisa** que tem diversos **formatos como** você mesmo mencionou a **pesquisa bibliográfica** de **conceitos** ou a **pesquisa** documental que ele vai **pesquisar dados secundários** mas ele tem que **além** de só **pesquisar** ele tem que aprender a **interpretar** (ST16; P4C; $M\chi^2 = 336,13$).

O componente curricular relativo ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também é mencionado pela professora P4C. Ao realizarem a pesquisa, no componente curricular TCC, os alunos orientados pela referida professora analisam os dados por meio da análise de conteúdo.

eu tenho muitos alunos que fazem tcc assim eles vão **lá** e **analisam comentários** e a **pesquisa** deles é pautada nisso é a **análise** do conteúdo **como** se **fosse** essa **transcrição** dessa nossa fala só que essas falas já estão dadas **lá** nos **comentários** que são **dados** (ST21; P4C; $M\chi^2 = 310,88$).

A professora P4C destaca a necessidade de se elaborar o referencial teórico como meio para que os alunos (pesquisadores) construam o conhecimento relacionado ao tema objeto de estudo. É dada ênfase à relação estreita entre a fundamentação teórica (do tema) e a elaboração do questionário.

vocês **precisam** desse **referencial** para vocês adquirirem um melhor vocabulário sobre o **tema** vocês terem propriedade do que vocês vão **depois elaborar** o **questionário** não **adianta** sair **elaborando** um **questionário** se não sabe nem quais são as **bases** que fundamentam o **tema** (ST22; P4C; $M\chi^2 = 308,40$).

A professora P4C lista etapas que compõem um relatório de pesquisa: introdução, referencial teórico, metodologia e resultados. A referida professora sinaliza incentivar os alunos a publicarem as pesquisas realizadas. Há menção à componente curricular da área de Administração de Marketing, também ministrado pela professora P4C.

com **título introdução referencial teórico** a metodologia e a **análise** de **resultados** e **referencial** e a ideia sempre era **incentivar** os alunos **depois** a publicar esses **resultados** das **pesquisas** não eu ministro **marketing** também (ST39; P4C; $M\chi^2 = 282,38$).

A professora P10C menciona as etapas de um projeto de pesquisa, enfatizando a abordagem inicial do tema, o objetivo geral da pesquisa, a justificativa da pesquisa

e o referencial teórico. Os alunos desenvolvem estas etapas, elaboram um protótipo de produto e confeccionam/apresentam um relatório. A elaboração de um esboço de artigo é feita pelos alunos. Adicionalmente, a professora afirma associar as atividades realizadas, que configuram prática de pesquisa, com a utilização de filmes como estratégia de ensino-aprendizagem.

depois que eu já tenho **mostrado** todas as **etapas** e falado o **referencial teórico** vocês vão fazer uma abordagem inicial do **tema aqui** vocês têm uma **justificativa** de **pesquisa apresenta** o objetivo **geral** pelo menos como a gente cobra (ST8; P10C; $Mx^2 = 357,77$).

o **projeto como** eu mencionei eu **mando** eles fazerem **protótipo** de **produto apresentar construir** o **relatório** em cima dos **conceitos** que foram traçados gosto bastante de filme **além** de eu amar filme eu acho que é uma expressão prática do aprendizado (ST23; P10C; $Mx^2 = 306,26$).

o **esboço do artigo** é o que eu **peço** para eles **construírem** e **devolverem** porque **aí direciona** já e **pede lá** inclusive para eles já verem **autores** também tem a parte desse **referencial teórico** (ST41; P10C; $Mx^2 = 280,83$).

O professor P11C menciona as etapas de um projeto de pesquisa (de uma pesquisa), listando o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa da pesquisa, o universo e a amostra, bem como o instrumento para coleta de dados. Estas etapas são objeto de estudo, em sala de aula, havendo reflexão acerca de cada uma delas.

então **justificativa** na **pesquisa objetivos** e **problema universo** amostragem e **amostra instrumento** de **coleta** de **dados** então cada ponto desses o **grupo** vai se **reunir** para fazer a reflexão efetiva de acordo com a aula que foi ministrada a aula que foi **socializada** sobre esses **assuntos** (ST12; P11C; $Mx^2 = 339,35$).

Os alunos, conforme descrito pela professora P13C, realizam pesquisa que pode ser associada a uma atividade de consultoria organizacional, haja vista haver a possibilidade de identificação de uma situação problemática, em determinada organização objeto de estudo: os alunos identificam a situação problemática na organização, contextualizam-na, coletam os dados e analisam os dados coletados. A referida professora menciona as etapas relativas ao processo de pesquisa em sua inteireza, desde a introdução até as referências bibliográficas.

então eles identificam um **problema** uma situação **problemática** vão **apresentar** uma **contextualização** desse **problema** do **tema** que eles **enfim** estão **investigando** e vão desenvolver uma **análise** daquele **problema** a partir de **dados** que eles vão **levantar** daquela organização daquela **empresa** (ST3; P13C; $Mx^2 = 407,83$).

a **introdução** ela deve conter o quê uma **contextualização** do **tema** do **problema objetivos justificativa** aí segue se com o **referencial teórico** metodologia **apresentação** dos **resultados** discussão e conclusões e as **referências bibliográficas** (ST9; P13C; $Mx^2 = 355,23$).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes estratégias de ensino-aprendizagem podem ser utilizadas por um professor, da aula expositiva à realização de uma pesquisa. De forma semelhante, diferentes instrumentos para avaliação da aprendizagem discente podem ser utilizados, da realização de uma prova à elaboração de um artigo científico.

Dados do censo da educação superior brasileira (do ano de 2022) indicam que o curso de graduação em Administração possui a maior oferta de cursos nas modalidades presencial e a distância (de forma conjunta) e na modalidade presencial (de forma individualizada) e que possui a segunda maior oferta de cursos de graduação na modalidade a distância (de forma individualizada).

Em relação ao número de matrículas efetuadas, o censo da educação superior brasileira (do ano de 2022) indica que o curso de graduação em Administração ocupa as seguintes posições, dentre os cursos com maior número de matrículas: terceira posição (modalidade presencial e modalidade a distância, de forma conjunta), quinta posição (modalidade presencial) e, segunda posição (modalidade a distância).

Considerando as variáveis quantidade de cursos de graduação em Administração ofertados e número de matrículas efetuadas, infere-se que a educação superior na área de Administração possui destaque no cenário da educação superior brasileira. Adicionalmente, ao considerar as variáveis tipos de estratégias de ensino-aprendizagem (com adoção individualizada e/ou conjunta), perfil do professor, perfil dos alunos e multidisciplinaridade do curso de graduação em Administração, percebe-se que o leque de possibilidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem (com ênfase nas estratégias de ensino-aprendizagem e nos instrumentos para avaliação da aprendizagem discente) é amplo.

Embora seja senso comum que a estratégia de ensino-aprendizagem aula expositiva é a mais utilizada em todos os níveis de educação, outras estratégias podem (e são) utilizadas, tais como as estratégias que possibilitam ao aluno um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. A prática da pesquisa é uma destas estratégias de ensino-aprendizagem.

Assim como a aula expositiva pode ter diferentes modalidades (modalidades de exposição), em que o papel do professor varia entre monopolizador da (sua) fala e mediador das falas (dos alunos): consequentemente, o papel do aluno varia entre (totalmente) passivo para ativo. A prática da pesquisa como estratégia de ensino-

aprendizagem pode ter diferentes modalidades: desde apresentação de resultados de pesquisas (feita pelo professor) até a elaboração de pesquisa (artigo científico e/ou relatório técnico), feita pelos alunos.

O modelo para o nexo ensino-pesquisa, proposto por Healey (2005), classifica a relação entre ensino e pesquisa em quadrantes: o exposto sobre a prática da pesquisa permite associar as duas práticas exemplificadas ao quadrante guiado pela pesquisa (apresentação de resultados de pesquisas, feita pelo professor) e, ao quadrante baseado em pesquisa (elaboração de pesquisa, feita pelos alunos).

A presente pesquisa objetivou analisar como professores do curso de graduação em Administração utilizam a pesquisa como estratégia de ensino e avaliam a adoção dessa prática para o alcance de objetivos de aprendizagem. Para cumprir este objetivo foram realizadas pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista com professores e, relato de exemplo que estimula a compreensão.

A pesquisa bibliográfica possibilitou identificar estudos (artigos apresentados em eventos científicos das áreas de Administração e/ou Ciências Contábeis, artigos científicos publicados em periódicos e, dissertações). A prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem foi identificada em estudos das áreas de Administração, Ciências Contábeis e Secretariado Executivo. No caso da área de Administração, os estudos descrevem a prática da pesquisa feita em diferentes modalidades.

Elaboração de pesquisa científica: Parente, Cabral, Andrade, Bonadies e Pessoa (2009). Os alunos elaboraram trabalho nos moldes de uma monografia e, elaboraram artigo científico. As atividades foram desenvolvidas em equipe, quando da integralização do componente curricular Teoria Geral da Administração.

Utilização de pesquisas como fontes/referências para a realização de atividades: Machado, Dias e Klann (2013). Os alunos apresentaram de artigos científicos cuja temática estava associada à determinado conteúdo objeto de estudo no componente curricular Gestão e Planejamento Estratégico II. A apresentação foi feita de forma individual (cada aluno apresentou um artigo), mas havia a realização de atividades outras, associadas aos temas: discussão, elaboração de questões, realização de prova. Estas atividades envolviam os conteúdos dos artigos científicos lidos e apresentados.

Elaboração de pesquisa científica: Conejero (2015). Os alunos elaboraram artigo científico, associado às atividades de jogos de empresas e simulação

organizacional (componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I). O artigo científico foi elaborado de forma individual, mas as atividades de jogos de empresas foram desenvolvidas em equipe.

A pesquisa documental, por sua vez, possibilitou identificar aspectos relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem passíveis de serem adotadas pelos professores, bem como à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem. Como documentos foram considerados os PPC de graduação em Administração de IES pertencentes à categoria administrativa pública federal atuante em estados da região nordeste do Brasil.

O caso dos cursos de graduação em Administração ofertados pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) foi utilizado para descrever aspectos relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem e à prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem. Dois cursos de graduação em Administração são ofertados pela UFAL: um em Maceió e um em Arapiraca. Para a descrição do curso ofertado no campus Maceió, foram considerados os PPC dos anos de 2006 e 2022, de forma a contemplar as DCN para o curso de graduação em Administração dos anos de 2005 e 2021. Já para o curso de graduação em Administração ofertado no campus Arapiraca foi considerado o PPC do ano de 2018.

Na descrição dos PPC foram considerados: a) Descrição de aspectos do curso de graduação em Administração, b) Estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos para avaliação discente, c) Pesquisas científicas indicadas como referência bibliográfica dos componentes curriculares, d) Componentes curriculares que dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa, e) Componentes curriculares que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa e, f) Componentes curriculares que podem estimular a vivência da prática da pesquisa, a depender do planejamento feito pelo professor de cada componente.

No PPC do ano de 2022 (campus Maceió) há listagem/descrição de 12 estratégias de ensino-aprendizagem passíveis de serem adotadas pelos professores: aulas teóricas expositivas dialogadas, aulas teóricas expositivas, participação em sala de aula, trabalho em grupo, seminários, trabalhos teóricos, trabalhos práticos, projetos de extensão, estudos de caso, visita técnica, estágios e, monitoria. As estratégias trabalhos práticos e estágios remetem à prática da pesquisa: pesquisa de campo realizada em organizações e, levantamento, diagnóstico e pesquisa.

No PPC do ano de 2018 (campus Arapiraca) há um conjunto de componentes obrigatórios em que pesquisas científicas são indicadas como referência bibliográfica. Neste caso, tanto pode-se ter a prática da pesquisa por meio de resultados de pesquisas para fundamentar conteúdos objeto de estudo (apresentação feita pelo professor) quanto pode-se ter a prática da pesquisa por meio da utilização de pesquisas como fontes/referências para a realização de atividades (seminário sobre os conteúdos das pesquisas, por exemplo). Dois quadrantes representam estas duas modalidades da prática da pesquisa, respectivamente: quadrante guiado pela pesquisa e, quadrante amparado na pesquisa.

No PPC do ano de 2006 (campus Maceió) há três componentes curriculares obrigatórios que, com base no disposto nas ementas, dotam o aluno de conhecimentos necessários à prática da pesquisa (conhecimentos passíveis de serem utilizados quando da realização de pesquisa): Português Instrumental, Estatística I e Estatística II. Em Português Instrumental o aluno estuda conteúdos relacionados à leitura crítica de textos, bem como relacionados à produção de resumos, resenhas e textos dissertativos-argumentativos. Já nos dois componentes de Estatística, o aluno estuda conteúdos, tais como: classificação, coleta e análise de dados, amostragem, intervalos de confiança e testes de hipóteses. Estes componentes curriculares podem ser associados ao quadrante orientado pela pesquisa.

No que se refere aos componentes que propiciam ao aluno vivenciar a prática da pesquisa, no PPC do ano de 2018 (campus Arapiraca), consta que o componente curricular obrigatório Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pode ser desenvolvido em diferentes modalidades: relatório (expandido) de Iniciação Científica, artigo científico, monografia e, estudo aplicado (nas modalidades plano de negócios ou relatório de extensão). De forma semelhante, no componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado, uma das possíveis modalidades de realização do estágio contempla o diagnóstico e a solução de problemas organizacionais, que configura prática da pesquisa. Estas práticas da pesquisa são associadas ao quadrante baseado em pesquisa, em que o nexo ensino-pesquisa é mais forte.

A pesquisa documental também possibilitou identificar que o componente curricular Pesquisa de Mercado (ou denominação semelhante), sinaliza possuir relação estreita com a realização de pesquisa, conforme estabelecido no quadrante baseado em pesquisa. O disposto nas ementas de 18 componentes curriculares identificados remete à pesquisa, *marketing*, dados, mercado, coleta, análise, projeto,

processo, resultados e, elaboração, sinalizando que o aluno, ao integralizar o componente curricular, estudará conteúdos que associados à pesquisa da área específica mercado e *marketing*, tendo contato com dados (coleta, análise, resultados).

No que se refere às experiências dos professores entrevistados, em específico os quatros professores que relataram experiências associadas à componentes curriculares da área específica mercado e *marketing*, percebe-se que a adoção da prática da pesquisa se dá em diferentes modalidades: da apresentação de resultados de pesquisas para fundamentar conteúdos objeto de estudo até a elaboração de um artigo científico como atividade planejada para o componente curricular. Diferentes modalidades para a adoção da prática da pesquisa foram então identificadas. Modalidades estas associadas aos quadrantes guiado pela pesquisa, amparado na pesquisa e/ou baseado em pesquisa.

Em relato do professor P9B tem-se a associação com o quadrante guiado pela pesquisa. Os alunos aprendem sobre os resultados de pesquisa, por meio da transmissão da informação: o professor apresenta aos alunos resultados de pesquisa, para fundamentar os conteúdos objeto de estudo do componente curricular.

Já em relato da professora P10C tem-se a associação com o quadrante amparado na pesquisa. Os alunos aprendem por meio da discussão de resultados de pesquisa: a professora solicita aos alunos a leitura de pesquisas científicas (artigos científicos) e/ou pesquisas técnicas (a exemplo de pesquisas de mercado) e, realiza atividades relacionadas à estas pesquisas.

Também em relato da professora P10C tem-se a elaboração de um artigo científico como atividade planejada para o componente curricular: ao longo da integralização do componente curricular os alunos elaboram artigo científico. Esta modalidade de prática da pesquisa é associada ao quadrante baseado em pesquisa: os alunos aprendem como pesquisadores, por meio do desenvolvimento de atividades baseadas em investigação. Neste quadrante o nexos ensino-pesquisa representa a mais forte relação entre ensino e pesquisa.

Em relato da professora P16B tem-se a realização de pesquisa de mercado (que não objetivava, como planejamento do componente curricular, participação em evento científico nem publicação em periódico), mas que findou sendo submetida e aceita em encontro universitário organizado pela IES B. A professora, quando do encerramento do componente curricular, incentiva os alunos a submeterem os

trabalhos realizados para participação no referido evento. Adicionalmente, a professora afirma que já houve caso em que uma pesquisa realizada em componente curricular por ela ministrado foi publicada em periódico com Qualis CAPES. Com base em Healey (2005), o exposto é classificado como pertencente ao quadrante baseado em pesquisa. E, com base em Nganga e Miranda (2019), o exposto é classificado como a estratégia de ensino-aprendizagem ensino com pesquisa: o aluno desenvolve pesquisa, submetendo-a para evento científico, publicando-a em periódico.

Por fim, com relação ao relato de exemplo que estimula a compreensão, tem-se a possibilidade de descrever a operacionalização da prática da pesquisa por meio da elaboração de um artigo científico, em componente curricular pertencente à matriz curricular do curso de graduação em Administração ofertado pela FEA/USP/SP. A estratégia de ensino-aprendizagem ensino com pesquisa foi adotada no componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I, bem como um conjunto de outras estratégias. Paralelamente, a prática da pesquisa foi observada, no referido componente curricular, por meio da leitura de artigos científicos (e realização de atividades associadas): os alunos leram seis artigos científicos e elaboraram resumos. O quadrante amparado em pesquisa (leitura de artigos científicos e realização de atividades) e o quadrante baseado em pesquisa (elaboração de artigo científico) foram identificados na operacionalização do componente curricular ministrado pelo professor Dr. Antonio Carlos Aida Saia.

Como principal sugestão para estudos, tem-se a ênfase em componentes curriculares de determinada área específica, fazendo a triangulação: revisão da literatura, experiência do professor, descrição do PPC, programa do componente curricular e outros documentos institucionais. Com um detalhe: identificar a IES, o professor e o componente curricular. E com outro detalhe: reduzir o número de professores entrevistados. A redução do número de professores possibilita a realização de entrevistas em profundidade, bem como a realização de mais de uma entrevista com o mesmo professor.

A descrição do relato de exemplo que estimula a compreensão (componente curricular Laboratório de Gestão Empresarial I) foi feita tendo como fontes: dissertação elaborada por Conejero (2015), livro elaborado por Saia (2008; 2010; 2013), artigos elaborados por Saia (2009a; 2009b) e, programa do componente curricular.

Por exemplo, a realização de uma pesquisa com o propósito de **analisar a adoção da prática da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem no**

componente curricular Pesquisa de Mercado (ou denominação semelhante), pertencente à matriz curricular do curso de graduação em Administrada ofertado por IES (categoria administrativa pública federal) atuante em estado da região nordeste do Brasil: o caso da Universidade Federal de Alagoas (UFAL – campus Maceió e campus Arapiraca). Com a identificação da IES, dos professores e do componente curricular, defendo que a descrição e análise dos dados leva a melhores resultados. Possibilita melhor ilustrar a operacionalização do componente curricular (e da adoção da prática da pesquisa), permite utilizar documentos, sem necessidade de suprimir informações, bem como permite valorizar o professor e suas práticas.

Na presente pesquisa, o pesquisador comprometeu-se a não identificar as IES nem os professores. Tal decisão inviabilizou a descrição/análise de duas histórias de adoção da prática da pesquisa ao longo dos anos que em muito contribuiriam para a compreensão da adoção da prática da pesquisa em componentes curriculares da área de Administração. Atrevo-me a dizer que, somente com estes dois professores (e com o seguimento das sugestões aqui feitas) já teria material suficiente para a elaboração da tese.

Outra sugestão, dada pelo professor P9B, também relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, é pesquisar o método de estudo dos alunos de graduação em Administração, atualmente.

O professor P9B, em suas considerações adicionais, destaca que sua maior preocupação está relacionada ao método de estudo, à forma como os alunos estudam atualmente, que difere da forma como o professor entrevistado e o pesquisador entrevistador estudaram quando alunos. No entendimento do professor P9B, o método de estudo dos alunos deve ser objeto de pesquisa. Em respeito ao professor P9B, por ter partido dele a sugestão, apresento sua fala.

Mas, hoje, se você me perguntar qual a minha maior preocupação, que não está no seu objetivo de pesquisa, eu digo que a minha grande preocupação é em saber como os alunos estão estudando, hoje. Eu tenho a impressão de que os alunos não estudam mais como nós estudávamos. E é por isso que a gente tem aí resultados um pouco mais superficiais, quando compara com algum tempo atrás. E eu acho que isso não foi fruto só da pandemia, foi fruto mesmo de um modelo que vem mudando e ninguém sabe explicar. Um grande excesso de preocupação para atender demanda do aluno, sendo que o aluno não está preocupado em atender as demandas do conhecimento, do que ele precisa. E aí é uma discussão ampla, amigo. Talvez em uma outra pesquisa, se você quiser vir conversar sobre isso, sobre como o aluno estuda, para a gente trocar uma ideia. Minha maior preocupação é essa. (P9B).

No que se refere às limitações associadas ao processo de elaboração da presente pesquisa, a principal limitação é associada ao pesquisador. Embora professor universitário (graduação em Administração, principalmente) e orientador (projetos de iniciação científica, estágio curricular supervisionado, projeto de pesquisa e trabalho de conclusão de curso), este pesquisador não possui a “veia” da pesquisa e é iniciante em método de pesquisa qualitativa. Some-se a isso o reduzido poder de síntese: algo que pode ser dito/escrito em dois parágrafos transforma-se em duas páginas.

Em termos do processo de elaboração da pesquisa, em si, a única limitação percebida refere-se à necessidade da Carta de Anuência (fornecida pela IES): seis professores (inicialmente identificados por meio da pesquisa bibliográfica) aceitaram prontamente participar da pesquisa: responderam com o aceite praticamente no mesmo dia. No entanto, ao longo do processo de obtenção da referida Carta, três professores inicialmente identificados findaram não sendo entrevistados: um professor não mais respondeu às mensagens (após a obtenção da Carta de Anuências), uma IES não definiu a quem compete fornecer o docente (o que impossibilitou a realização da entrevista) e outra IES negou o fornecimento da Carta de Anuência (alegou que somente alunos, funcionários e professores podem realizar pesquisa na instituição – em atendimento à Lei Geral de Proteção de Dados).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia Teixeira Azevedo de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1980.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville/SC: Univille, 2003. p. 67-100.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville/SC: Univille, 2015. p. 73-107.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2003.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015.
- ANTUNES, Larissa. **Representações sociais da hipertensão arterial e do tratamento para profissionais de saúde, pessoas que vivem com hipertensão e seus familiares**. 2017. 260p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- ARAÚJO, José Carlos de Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por quê não?** Papirus Editora, 2013.
- BAKER, Ron; WICK, Sara. A narrative on integrating research and theory into undergraduate accounting curriculum. **Meditari Accountancy Research**, v. 27, n. 2, p. 325-344, 2019.
- BAKER, Ron; WICK, Sara. Undergraduate accounting students' perception of a course in accounting research and theory. **Accounting Research Journal**, v. 33, n. 1, p. 217-233, 2020.
- BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; SILVA, Joelma Soares da; BARROS, Ana Paula da Cruz Holanda. Ensino com pesquisa: contribuições para a cientificidade na formação em secretariado executivo. **Revista de Gestão e Secretariado (GeSeC)**. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 67-84, jan./abr. 2016.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BEZERRA, Jakeline Rodrigues de Aquino. **A gestão solidária na agricultura familiar: estudo de caso da cadeia produtiva do mel no sertão piauiense**. 2022. 196p. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.769**, de 09 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico em Administração. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4769.htm. Acesso em 23 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.321**, de 13 de junho de 1985. Altera a denominação da categoria profissional Técnico de Administração. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7321.htm. Acesso em 23 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1/2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf. Acesso em 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 4/2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 5/2021**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**. v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu.; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, 2021. Disponível em:

[http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues 22.11.2021.pdf/at_download/file](http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues%2022.11.2021.pdf/at_download/file). Acesso em: 31 ago. 2023.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino da administração e seus dilemas: notas para debate. **Revista de Administração de Empresas**. v. 21, n. 3, p. 58-61, jul./set. 1981.

CHAI, Cassiane. **Universidades empreendedoras e ambientes de inovação: uma proposta de sustentabilidade econômica para o ensino superior**. 2019. 281p. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1729065. Acesso em: 16 abr. 2021.

COIMBRA, Camila Lima (Org.). **Didática para o ensino nas áreas de administração e ciências contábeis**. São Paulo: Atlas, 2012.

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

CONEJERO, Maria Carolina. **Praticando o pensamento científico no laboratório de gestão**. 2015. 170p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3313306. Acesso em: 16 abr. 2021.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da Administração**. Disponível em: <https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CORRAR, Luiz João; THEÓPHILO, Carlos Renato (Col.). **Pesquisa operacional para decisão em contabilidade e administração: contabilometria**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n.1, p. 17-19, dez. 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin: 2005.

DE WITTE, Kristof; ROGGE, Nicky; CHERCHYE, Laurens; PUYENBROECK, Tom Van. Economies of scope in research and teaching: a non-parametric investigation. **Omega**, v. 41, p. 305-314, 2013a.

DE WITTE, Kristof; ROGGE, Nicky; CHERCHYE, Laurens; PUYENBROECK, Tom Van. Accounting for economies of scope in performance evaluations of university professors. **Journal of the Operational Research Society**, v. 64, p. 1595-1606, 2013b.

DEKKER, Hank; WOLFF, Sylvia Walsarie. Re-inventing research-based teaching and learning. **European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching: Consortium meeting**. Brussels, dec. 2016.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento. metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DUFF, Angus; MARRIOTT, Neil. The education-research gestalt in accounting: a cluster analytic approach. **The British Accounting Review**, v. 49 n. 4, pp. 413-428, 2017.

DURANTE, Daniela Giaretta; PEREIRA, Washington Carlos Ribeiro. Pesquisa em secretariado: influência da disciplina de metodologia do trabalho científico. **Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe)**. [S.l.], v. 14, n. 1, p. 1-17, jan./mar. 2016.

ENSSLIN, Leonardo; KRÜGER, Letícia Meurer; VALMORBIDA, Sandra Mara lesbik. INSERÇÃO DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA PESQUISA CIENTÍFICA: uma análise nas Universidades públicas do sul do Brasil. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 12., 2012, São Paulo/SP. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo/SP: Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia Administração Contabilidade e Atuárias da Universidade de São Paulo (FEA/USP), 2012. Disponível em: https://congressousp.fipecafi.org/anais/artigos122012/an_indicearea.asp?letra=d&con=1. Acesso em: 21 mar. 2021.

FARCAS, Diana; BERNARDES, Sónia Figueira; MATOS, Madalena. The research-teaching nexus from the Portuguese academics' perspective: a qualitative case study in a school of social sciences and humanities. **Higher Education**. v. 74, n. 2, p. 1-20, aug. 2016.

FASLI, Maria. On the Research-Teaching Nexus. jan. 2007

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ATUÁRIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. (2021a). **Histórico**. Disponível em: <https://www.fea.usp.br/administracao/graduacao/bacharelado-em-administracao/historico>. Acesso em: 05 mai. 2021.

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ATUÁRIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. (2021b). **História do Departamento**. <https://www.fea.usp.br/administracao/historia-do-departamento> Acesso em 11 mai. 2021.

FERREIRA, Marcelo Marchine; ZANZIM, Denise; BRITO, Érika Dayane Garcia de; HILLEN, Cristina. Pesquisa enquanto estratégia de ensino na graduação em Ciências Contábeis. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 11., 2017, Belo Horizonte/MG. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte/MG: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2017. Disponível em: <http://anpcont.org.br/pdf/2017/EPC1082.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed. (3. reimpressão). São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antonio Carlos; REIS NETO, Aline Crespo. *Survey* de experiência como pesquisa qualitativa básica em administração. **Revista de Ciências da Administração**. v. 22, n. 56, p. 125-137, abril. 2020.

GRIFFITHS, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the build environment disciplines. **Studies in Higher Education**. v. 29, n. 6, p. 709-726, 2004.

GUERRA, Mauri José; DONAIRE, Denis. **Estatística indutiva: teoria e aplicações – 560 exercícios propostos e 180 exercícios resolvidos**. 4. ed. São Paulo: Livraria Ciência e Tecnologia, 1982.

HAIR JUNIOR, Joseph F; PAGE, Michael; BRUNSVELD, Niek. **Essentials of business research methods**. 4. ed. New York: Routledge, 2020.

HEALEY, Mick. Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. *In*: BARNETT, R. (Ed.), **Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching**. McGraw Hill: Open University Press, 2005. p. 67-78

HELAL, Diogo Henrique; VIANA, Lauro Oliveira. Ageísmo: uma revisão integrativa da literatura em língua portuguesa. **Conhecimento & Diversidade**. Niterói, v. 13, n. 29, p. 171-191, jan./abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Salvador, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Cabo de Santo Agostinho, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Igarassu, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Bacabal, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Barra do Corda, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Buriticupu, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Santa Inês, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Angical do Piauí, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Campo Maior, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Oeiras, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Pedro II, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Piripiri, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. São João do Piauí, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Manual para classificação dos cursos de graduação e sequenciais: Cine Brasil. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/manual_para_classificacao_dos_cursos_de_graduacao_e_sequenciais_cine_brasil.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 03 out. 2023.

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun. 2008.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. (3. reimpressão). São Paulo: Atlas, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n. 11. São Paulo: EDUSP, 2009.

MACHADO, Mirian Magnus; DIAS, Dirceu Rodrigues; KLANN, Roberto Carlos. O ensino da estratégia na graduação: resultados de uma experiência. **Revista Brasileira de Estratégia**, v. 6, n. 1, p. 69-81, jan./abr. 2013.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.

MALHOTRA, Naresh K.; ROCHA, Ismael; LAUDISIO, Maria Cecília; ALTHEMAN, Édman; BORGES, Fabio Mariano. **Introdução à pesquisa de marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade; DONAIRE, Denis. **Princípios de estatística: 900 exercícios resolvidos e propostos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012. E-book.

MATTAR, Fauze Najib; OLIVEIRA, Bráulio; MOTTA, Sérgio Luís Stirboblov. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

MAZIERI, Marcos Rogério; QUONIAM, Luc Marie; REYMOND, David; CUNHA, Katia Cinara Tregnago. Uso do iramuteq para análise de conteúdo baseada em classificação hierarquica descendente e análise fatorial de correspondência. **Brazilian Journal of Marketing**. v. 21, n. 5, p. 2012-2048, out./dez. 2022.

MEGLIORINI, Evandir; WEFFORT, Elionor Farah Jreige; HOLANDA, Victor Branco. Amostragem. *In*: CORRAR, Luiz João; THEÓPHILO, Carlos Renato (Col.). **Pesquisa operacional para decisão em contabilidade e administração: contabilometria**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 9-74.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior: Cadastro e-MEC**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 2022.

MIRANDA, Gilberto José; LEAL, Edvalda Araújo; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. Técnicas de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita? *In*: COIMBRA, Camila Lima (Org.). **Didática para o ensino nas áreas de administração e ciências contábeis**. São Paulo: Atlas, 2012, p. 1-19.

MORAES, Márcia Cristina. Do ponto de interrogação ao ponto: a utilização dos recursos da internet na educação pela pesquisa. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderéz Marina do Rosário (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012a, p. 65-75.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderéz Marina do Rosário (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012b, p. 93-103.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderéz Marina do Rosário (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 11-20.

MORAES, Roque; LIMA, Valderéz Marina do Rosário (Organizadores). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, Roque; LIMA, Valderéz Marina do Rosário (Organizadores). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática do ensino superior**. São Paulo: IBRASA, 1993.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática geral**. São Paulo: Editora do Brasil, 1959.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à didática geral: dinâmica da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1977.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1967.

NEUMANN, Ruth. Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis. **Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 159-171, mar. 1992.

NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento; MIRANDA, Gilberto José. Ensino e pesquisa: duas faces de uma mesma moeda. *In*: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2019.

NOGUEIRA, Daniel Ramos; LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro (Org.). **Revolucionando a sala de aula 2: novas metodologias ainda mais ativas**. São Paulo: Atlas, 2020.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. **O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão**. São Paulo: Cortez Editora, 1988 (Caderno CEDES 22 – Educação superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade).

PARENTE, Tobias Coutinho; CABRAL, Augusto César de Aquino; ANDRADE, Adriano Gaudio de; BONADIES, Gabriel Renê Maia; PESSOA, Maria Naíula Monteiro. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA NO ENSINO: a opinião dos alunos de Administração de uma Instituição de Ensino Superior. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2., 2009, Curitiba/PR. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba/PR: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2009. Disponível em: http://anpad.org.br/diversos/down_zips/47.zip. Acesso em: 03 nov. 2021.

PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. *In*: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 263-313.

RAUPP, Fabiano Maury; BAUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. *In*: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 76-96.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca; PORTO, Maria Stela Grossi; SANTOS, Mariza Veloso Motta; PILATI, Orlando; RIBEIRO, Sérgio Costa. A relação pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 67, n. 155, p. 5-51, jan./abr. 1986. INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos).

ROZA, Jacira Pinto da. **Educar pela pesquisa no ensino superior: concepções e vivências docentes no curso de pedagogia da Universidade Luterana do Brasil**. 2004. 189p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2004.

ROZA, Jacira Pinto da. **A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais**. 2005. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SANTOS, Cassius Klay Silva; LEAL, Edvalda Araújo; NUNES, Igor Vieira; SILVA, Taís Duarte. Pesquisa científica no curso de ciências contábeis: limites e contribuições ao aluno na elaboração do trabalho de conclusão de curso. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças (RECFin)**. João Pessoa, v. 5, n. 3, p. 140-156, set./dez. 2017.

SANTOS, Maria do Socorro Conceição. **A importância da pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de ciências contábeis**. 2013. 148p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=149443 . Acesso em: 16 abr. 2021.

PAULA NETO, Alcielis de. **Escolas de governo como espaços de educação em empreendedorismo no setor público: ENAP, FJP e IMAP**. 2020. 179p. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

SAMARA, Beatriz Santos; BARROS, José Carlos de. **Pesquisa de marketing: conceitos e metodologia**. 4. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. **Laboratório de gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada**. Barueri/SP: Manole, 2008.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. **Laboratório de gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada**. 2. ed. Barueri/SP: Manole, 2010.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. **Laboratório de gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada**. 3. ed. Barueri/SP: Manole, 2013.

SAUAIA, A. C. A. **Monografia Racional**. In: Anais do I SEMEAD - Seminários em Administração, v. 1, p. 276-94 – PPGA/FEA/USP/SP, 1996.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Monografia racional. **REGES – Revista Eletrônica de Gestão**. v. 2, n. 1, p. 154-165, jan./abr. 2009a.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Monografia racional: uma versão eletrônica. **REGES – Revista Eletrônica de Gestão**. v. 2, n. 1, p. 166-168, jan./abr. 2009b.

SAUAIA, A. C. A. **Monografia Visual: mapa da monografia em 4 partes**. In: Anais do X SEMEAD - Seminários em Administração – PPGA/FEA/USP/SP, 2007.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Monografia visual: mapa da monografia em 4 partes. **Gestão e Desenvolvimento em Revista**. v. 1, n. 1, p. 149-160, jan./jun. 2015.

SCHOFIELD, Cathy Ann. **Exploring the teaching-research nexus in college based and university higher education**. 2017. 228p. Thesis (Doctor of Philosophy in Biological Sciences) – University of Plymouth, Plymouth/UK, 2017. Disponível em: <https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/11097/2018schofield10151521phd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart W. **Método de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. (1. reimpressão). São Paulo: Herder/EDUSP, 1971.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart W. **Research methods in social relations**. Revised edition. United States of America: Holt, Rinehart e Winston, 1965.

SILVA, Anielson Barbosa da; SANTOS, Gabriela Tavares dos; BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo. O USO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 5., 2015, Salvador/BA. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador/BA: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2015. Disponível em: http://anpad.org.br/diversos/down_zips/79.zip. Acesso em: 03 nov. 2021.

SILVA, Manuela Ramos; BARBOSA, Marcos Antônio de Souza; LIMA, Lucas Gabriel Bezerra. Usos e possibilidades metodológicas para os estudos qualitativos em administração: explorando a análise temática. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 111-123, jan./mar. 2020.

SILVA, Manuela Ramos da; FISCHER, Tânia. Ensino de administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro/RJ. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo/SP: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008. Disponível em: http://www.anpad.org.br/home_eventos_at.php. Acesso em: 03 de maio de 2021.

SILVA, Sidnei Celerino da. **O professor de contabilidade: competências e prática pedagógica**. 2006. 141p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) –

Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://ppgcc.ufrrj.br/images/dissertacao/ano_2006/64_-_facc_m_sidneicelerinodasilva_-_153pgs.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

SILVA, Sidinei Pithan; GREZZANA, José Francisco. **Pesquisa como princípio educativo**. Curitiba: IBPEX, 2009.

SLOMSKI, Vilma Geni; GOMES, Sonia Maria da Silva; SILVA, Antonio Carlos Ribeiro; GUIMARÃES, Isac Pimentel. Mudanças curriculares e qualidade de ensino: ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizados. **Revista de Contabilidade e Organizações (RCO) – FEA-RP/USP**, v. 4, n. 8, p. 160-188, jan./abr. 2010.

TUDDA, Luciane. **O CURRÍCULO PROJETADO E O CURRÍCULO VIVIDO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO: o projeto pedagógico e o ensino e aprendizagem da pesquisa sob a ótica dos professores**. 2011. 402p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1729065. Acesso em: 10 nov. 2021.

TUDDA, Luciane; FELDMANN, Marina Graziela. CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR: um estudo sobre as atividades de pesquisa do currículo do Curso de Administração da PUC-SP. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE*, 4., 2013, Brasília/DF. **Anais eletrônicos [...]**. Brasília/DF: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2013. Disponível em: http://anpad.org.br/diversos/down_zips/70.zip. Acesso em: 03 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. João Pessoa, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Bananeiras, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Arapiraca, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Maceió, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Maceió, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Campina Grande, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Sousa, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Caruaru, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Recife, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do Ensino e da Pesquisa. **Resolução nº 38/2007 CONEP**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 69/2012 CONEPE**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Juazeiro do Norte, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração (diurno)**. Fortaleza, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Fortaleza, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. São Luís, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Barreira, s/d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Floriano, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Parnaíba, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Picos, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Teresina, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Natal, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Currais Novos, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Petrolina, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RURAL DO SEMIÁRIDO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Mossoró, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RURAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Recife, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RURAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração**. Serra Talhada, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por quê não?** Papirus Editora, 2013.

VISSER-WIJNVEEN, Gerda. J. A knowledge model of the research-teaching nexus. **Paper presented at the annual conference of the Society for Research into Higher Education**, Newport, UK. (2015, December)

WUETHERICK, Brad; TURNER, N. Difficulties abound: conceptualizing and modeling research-based teaching and learning. **Paper presented at the 2nd Annual Canadian Summit on the Integration of Research, Teaching and Learning**. Edmonton, Canada. 2006.

