



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO**

WILTON CERQUEIRA SILVA

**ANÁLISE DOS SABERES PEDAGÓGICOS EM EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DA UFBA**

Salvador
2022

WILTON CERQUEIRA SILVA

**ANÁLISE DOS SABERES PEDAGÓGICOS EM EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DA UFBA**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Leal Bruni

Salvador
2022

Escola de Administração - UFBA

S586 Silva, Wilton Cerqueira.

Análise dos saberes pedagógicos em egressos da pós-graduação *stricto-sensu* em Administração da UFBA / Wilton Cerqueira Silva. – 2022.

136 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Leal Bruni.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2022.

1. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. Núcleo de Pós-Graduação – Ex-alunos. 2. Estudantes de pós-graduação - Conhecimentos e aprendizagem – Avaliação. 3. Educação – Estudo e ensino (Pós-graduação). 4. Professores de pós-graduação - Formação. 5. Universidades e faculdades – Pós-graduação.

I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 378.013

WILTON CERQUEIRA SILVA

ANÁLISE DOS SABERES PEDAGÓGICOS EM EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DA UFBA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 09 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Adriano Leal Bruni – Orientador _____
Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão _____
Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Prof. Dr. Marcos Gilberto Dos-Santos _____
Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
DCSA - IFBA Campus Salvador.

Profa. Dra. Manolita Correia Lima _____
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil.
Escola Superior de Propaganda e Marketing.

*Aos meus pais, minha vida, origem e professores eternos.
Aos meus irmãos, amigos e parceiros de todas as batalhas.
A Erika, meu amor verdadeiro de todas as vidas.
A Maria Beatriz, minha filha princesa e meu tesouro.
A Dona Conceição, minha “mãe do coração”.
A família, minha fortaleza e maior riqueza.
Às professoras Eleni di Santo e Marisa Paixão, por todos ensinamentos.
A Deus, meu alimento e proteção.*

AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa Senhora por sempre me ouvirem e me concederem saúde, sabedoria, equilíbrio e força para superar os desafios da vida pessoal, acadêmica e profissional.

À minha família, pelo apoio incondicional a cada novo desafio e por vibrar com todas as minhas conquistas. A Erika, minha esposa, parceira da vida, meu amor verdadeiro, que mesmo diante de tantas demandas pessoais, familiares e profissionais, sempre reservou um tempo do seu dia, frenético, para me apoiar, animar e ajudar, seja com a dissertação ou nos minuciosos cuidados com a nossa filha, Maria Beatriz. Ela tinha 5 anos no primeiro ano do mestrado, e aos poucos foi entendendo a importância dessa etapa para a minha vida e da família, muitas vezes comportando-se como “gente grande” com comentários do tipo: “Papai, pode adiantar suas coisas do mestrado enquanto eu brinco com a Mamãe”. Filha, obrigado pela sua compreensão nessa jornada, por ser tão especial e luz em nossas vidas!! Aos meus Pais, *in memoriam*, obrigado pela vida, por me ensinarem a importância do conhecimento e da educação, e por todos os exemplos de luta, persistência e resiliência. Tenho plena certeza da alegria de vocês, com mais essa realização. Aos meus irmãos, Marcelo, Emerson e Marco, pelo cuidado, amizade, conflitos e por me ajudarem a ser uma pessoa melhor. Vocês são parte integral da minha história de vida e não foram poucas as batalhas para chegar até aqui! Ao meu irmão Marco, *in memoriam*, um obrigado especial, pois foi um grande irmão, amigo de todas as horas, um Paizão, um “guerreiro” que infelizmente perdemos para a “guerra” da Covid-19, em 2021. Obrigado por todos ensinamentos, inclusive por me ensinar a dirigir! A minha sogra, meu sogro e cunhados, obrigado pelas ajudas com minha filha, sempre que preciso. A D. Conceição, minha “mãe do coração”, sempre carinhosa e presente nos momentos mais marcantes e desafiadores da minha vida.

Um trabalho desta magnitude, só é possível de realizar com o apoio de outras pessoas, também especiais. Os amigos especiais do mestrado Gabriel Friederick, Cecília Bezerra e Xênia L’Mour, obrigado por compartilharem conhecimentos e ensinamentos que levarei para o resto da vida, e por tornarem a jornada do mestrado mais leve.

É claro que o resultado de uma pesquisa científica evolui a dedicação coletiva do conjunto de professores que marcaram de forma especial a minha jornada acadêmica no mestrado. De forma especial, o professor Adriano Leal Bruni, que, tive o privilégio de ser

aluno em curso de especialização em Finanças da UFBA, e a honra de ser orientando no mestrado. Obrigado por me aceitar, pela compreensão com todos os contratempos e surpresas da vida que ocorrem simultaneamente ao desenvolvimento de uma dissertação, pela disponibilidade em ajudar com orientações e ensinamentos, que foram imprescindíveis para solucionar questões teóricas, metodológicas e para contribuir com o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Igualmente aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em particular aos professores Denise Ribeiro, Elizabeth Matos, Elisabete Santos, Genauto França, Ariádne Scalfoni, Jair Sampaio e Tânia Fischer, que ministraram os componentes curriculares obrigatórios. E de modo especial, aos professores membros da banca, Roberto Brasileiro Paixão e Marcos Gilberto Dos-Santos, que além da pré-disposição em ajudar, contribuíram com uma inestimável reflexão e análise crítica sobre a pertinência, a organização e a qualidade da pesquisa. Obrigado pela disponibilidade e contribuições para o meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Há outras pessoas especiais, que contribuíram com etapas relevantes para à realização e conclusão da pesquisa, pois me ajudaram com a disponibilização de dados, esclarecimentos de dúvidas procedimentais, correções e/ou normatizações, entre outros. Anaélia, secretária do NPGA UFBA, que coincidentemente faz aniversário no mesmo dia que eu, 1º de abril, e não é mentira. Guardiã do NPGA UFBA, um ser humano ímpar, gentil e competente! Patrícia Fernanda Silva, com seu apoio nas correções ortográficas e de normatizações.

Também agradeço a Universidade Federal da Bahia, especialmente o Núcleo de Pós-Graduação em Administração, por viabilizar esta qualificação profissional e pela disponibilização dos dados para a pesquisa, e pelo programa de Bolsa de Estudos em parceria com à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). A esta última, o meu agradecimento especial, pois como bolsista, ratifico a importância desta iniciativa e, ao mesmo tempo agradeço por todo auxílio, que foi muito importante para tornar a minha jornada no mestrado acadêmico, em plena Pandemia do Covid-19, menos turbulenta!

E por fim, não menos importante, a todos os familiares que me acompanharam nessa jornada e me incentivaram a seguir em frente. O melhor resultado desta dissertação de mestrado é ter a certeza de que tenho amigos especiais e uma família maravilhosa, obrigado!

RESUMO

SILVA, Wilton Cerqueira. **Análise dos saberes pedagógicos em egressos da pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UFBA**. 2022. 136 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

O presente estudo teve o objetivo de avaliar a contribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do NPGA UFBA (Doutorado Acadêmico, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional) para os egressos, no que diz respeito ao desenvolvimento de saberes pedagógicos para a docência. Trata-se de uma pesquisa *ex post*, hipotético-dedutiva e com abordagem quantitativa. As etapas metodológicas executadas foram a revisão de literatura, que teve como palavras-chave formação docente, saberes pedagógicos e avaliação de egressos; concepção do modelo conceitual e operacional da pesquisa relacionando variáveis, hipóteses e técnicas estatísticas; elaboração e aplicação do questionário de coleta de dados por meio da ferramenta *Survey Monkey*, junto aos egressos dos cursos; tratamento e análise dos dados obtidos. O questionário contemplou questões relacionadas ao domínio dos “Saberes Pedagógicos”, um recorte analítico da escala “Saberes Docentes” de Dos-Santos (2019), considerado um importante aporte teórico e metodológico para esse estudo, e questões, de cunho autoral, que abarca a percepção dos egressos quanto à contribuição do curso realizado no desenvolvimento de saberes pedagógicos. Obteve-se 160 respostas e os resultados sugerem que os egressos reconhecem uma contribuição positiva do curso realizado no NPGA UFBA, para o desenvolvimento de saberes pedagógicos. Contudo, não se detectou diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios obtidos, nos cursos indicando percepções similares entre os egressos. Da mesma forma, destaca-se que os egressos do Mestrado Profissional, apresentaram os maiores percentuais de interesse na carreira acadêmica, atuação docente e maiores níveis de saberes pedagógicos, se comparados aos egressos do Mestrado Acadêmico. Por fim, espera-se que essa pesquisa tenha contribuído teórica, metodológica e tecnologicamente com as discussões acerca da contribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do NPGA UFBA, na formação docente de seus egressos, de forma mais específica, no desenvolvimento de saberes pedagógicos.

Palavras-chave: formação docente; saberes docentes; saberes pedagógicos; pós-graduação em Administração; avaliação de egressos.

ABSTRACT

SILVA, Wilton Cerqueira. **Analysis of pedagogical knowledge in graduates of the stricto sensu postgraduate courses in Administration at UFBA**. 2022. 136 p. Dissertation (Academic Master's in Business Administration) - School of Administration, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

The present study aimed to evaluate the contribution of the stricto sensu postgraduate courses in Administration of the NPGA UFBA (Academic Doctorate, Academic Master's and Professional Master's) for graduates, with regard to the development of pedagogical knowledge for teaching. This is an ex post, hypothetical-deductive research with a quantitative approach. The methodological steps performed were the literature review, which had as keywords teacher training, pedagogical knowledge and evaluation of graduates; conception of the conceptual and operational model of the research relating variables, hypotheses and statistical techniques; elaboration and application of the data collection questionnaire through the Survey Monkey tool, with the graduates of the courses; treatment and analysis of the data obtained. The questionnaire included questions related to the domain of "Pedagogical Knowledge", an analytical cut of the "Teacher Knowledge" scale by Dos-Santos (2019), considered an important theoretical and methodological contribution to this study, and questions, of an authorial nature, that cover the perception of the graduates regarding the contribution of the course carried out in the development of pedagogical knowledge. 160 responses were obtained and the results suggest that the graduates recognize a positive contribution of the course carried out at NPGA UFBA, for the development of pedagogical knowledge. However, no statistically significant differences were detected between the average values obtained in the courses indicating similar perceptions among the graduates. In the same way, it is noteworthy that the graduates of the Professional Master's had the highest percentages of interest in the academic career, teaching performance and higher levels of pedagogical knowledge, compared to the graduates of the Academic Master's. Finally, it is expected that this research has contributed theoretically, methodologically and technologically to the discussions about the contribution of stricto sensu postgraduate courses in Administration at the NPGA UFBA, in the teacher training of its graduates, more specifically, in the development of pedagogical knowledge.

Keywords: teacher training; teaching knowledge; pedagogical knowledge; postgraduate in Administration; alumni assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Características dos saberes docentes.....	23
Figura 2	- Tipologia de saberes docentes de Dos-Santos.....	27
Figura 3	- Escala SABERES.....	44
Figura 4	- Fluxograma das etapas de desenvolvimento da pesquisa.....	64
Figura 5	- Síntese das partes do questionário para coleta de dados.....	67
Figura 6	- Modelo da estrutura das questões para os respondentes com experiência docente.....	69
Figura 7	- Modelo da estrutura das questões para os respondentes sem experiência docente.....	70
Figura 8	- Modelo conceitual da pesquisa.....	72
Figura 9	- Modelo operacional da pesquisa.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Tipologias de saberes docentes.....	24
Quadro 2	-	Conceitos e considerações sobre Avaliação.....	48
Quadro 3	-	Tipos de classificação de modelos de avaliação segundo sua abordagem.....	49
Quadro 4	-	Caracterização dos cursos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> do NPGA UFBA.....	61
Quadro 5	-	Recorte analítico dos “saberes pedagógicos”.....	68
Quadro 6	-	Passos para a validação de uma escala.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Análise descritiva da amostra da pesquisa.....	76
Tabela 2	- Valores médios dos itens da Escala “saberes pedagógicos” e da percepção da contribuição do NPGA UFBA.....	80
Tabela 3	- Estatísticas da validação da escala segundo o recorte para as dimensões dos “saberes pedagógicos”.....	83
Tabela 4	- Média dos valores obtidos em relação ao nível de “saberes pedagógicos” e da percepção da contribuição do NPGA UFBA.....	84
Tabela 5	- Testes de correlação de Spearman e Pearson para percepção da contribuição do NPGA UFBA e “saberes pedagógicos” dos egressos....	87
Tabela 6	- Associação entre curso e “saberes pedagógicos” (médias e teste ANOVA).....	89
Tabela 7	- Associação entre curso e “saberes pedagógicos” (H_{BA1} : DAA > MAA).	91
Tabela 8	- Associação entre curso e “saberes pedagógicos” (H_{BB1} : MAA > MPA).	92
Tabela 9	- Associação entre curso e percepção da contribuição do NPGA UFBA no desenvolvimento de “saberes pedagógicos”.....	94
Tabela 10	- Associação entre curso e percepção da contribuição do NPGA UFBA no desenvolvimento de “saberes pedagógicos” (H_{CA1} : DAA > MAA)....	95
Tabela 11	- Associação entre curso e percepção da contribuição do NPGA UFBA no desenvolvimento de “saberes pedagógicos” (H_{CB1} : MAA > MPA)....	96
Tabela 12	- Associação entre a experiência docente e a percepção da contribuição do NPGA UFBA no desenvolvimento de “saberes pedagógicos”.....	97
Tabela 13	- Regressão Linear Múltipla.....	99

LISTA DE SIGLAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
ANOVA	Analysis of Variance
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CIAGS	Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAA	Doutorado Acadêmico em Administração
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ETS	Educational Testing Service
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MAA	Mestrado Acadêmico em Administração
MPA	Mestrado Profissional em Administração
MEC	Ministério da Educação
NPGA	Núcleo de Pós-Graduação em Administração
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCK	Pedagogical, Content Knowledge
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PPGA	Programas de Pós-Graduação em Administração
RCA	Rede Colaborativa de Aprendizagem
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIR-II	Student Instructional Report
SPNG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SPSS	Statistical Package for Social Science
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TPACK	Technological, Pedagogical, and Content Knowledge
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE OS “SABERES DOCENTES”	22
2.1 Saberes docentes e suas tipologias	22
2.2 Escala de medida dos saberes docentes: recorte analítico	38
3 AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	47
3.1 Considerações conceituais sobre avaliação	47
3.2 Estudos sobre avaliação de egressos em cursos de pós-graduação.....	52
3.3 A formação docente em Administração: da graduação à pós-graduação	57
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
4.1 Caracterização da pesquisa	63
4.2 Revisão da literatura	65
4.3 Elaboração do questionário de coleta de dados	66
4.4 Aplicação do questionário de coleta de dados	70
4.5 Modelo conceitual e operacional da pesquisa.....	72
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	76
5.1 Caracterização da amostra	76
5.2 Validação da escala saberes pedagógicos	79
5.3 Testes de hipóteses	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	121
APENDICE B – Tempo médio de atuação docente dos egressos por nível de ensino	136

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000, a história do Brasil é marcada por um aumento da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, devido a iniciativas de políticas públicas de financiamento da educação, que ampliaram o acesso ao sistema de ensino em universidades públicas e privadas.

Ao analisar as estatísticas do ensino superior no Brasil por grandes áreas de conhecimento, nota-se que, no período de 1998 a 2011, a área das Ciências Sociais Aplicadas foi a que registrou a maior taxa de crescimento, 204,7%, enquanto que as Ciências Humanas e Ciências Agrárias tiveram um crescimento de 145,2% e 126,3%, respectivamente (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015, p. 175). Num dado mais recente de 2021, temos a seguinte distribuição dos programas de mestrado e doutorado no Brasil: 271 com mestrado e doutorado; 205 com mestrado e cinco com doutorado, apenas; 153 com mestrado profissional; e 10 com mestrado e doutorado profissional (SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS DA CAPES, 2021).

De acordo com os dados divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), houve um crescimento de 48,6%, passando de 3.128 programas ativos em 2011 para 4.650 em 2020 (AGÊNCIA DINO, 2021)

Especificamente em Administração, considerando-a uma subárea das Ciências Sociais Aplicadas, a quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* cresceu 341% entre os anos de 1998 e 2012, passando de 29 para 128 programas (mestrado e doutorado), e o número de matriculados passou de 2.101 para 5.869 no mesmo período, ou seja, um crescimento de 125% (SOUZA, 2014, p. 21–22). Observa-se que os cursos *stricto sensu* em Administração englobam mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados, evidenciando o fato de que os ingressantes possuem objetivos diversos, como atuar no mercado profissional ou na área acadêmica.

A grande oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, assim como seu crescimento em período recente, a evolução das modalidades de ensino à distância e híbrido, a mudança do perfil discente passando a demandar estratégias de ensino mediadas com o uso de tecnologias, dentre outros, sugerem a importância de um esforço de avaliação da

sua contribuição no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para os egressos, relacionadas aos saberes pedagógicos considerando que uma parte de seu público se dedica ou irá se dedicar à docência.

Atualmente, presenciamos um momento de incertezas e transformações das políticas públicas que impactam diretamente nos incentivos à educação e à pesquisa e ensino, e especialmente a práxis docente vive um momento de inflexão, seja por questões culturais, pela conjuntura socioeconômica, pelo uso de tecnologias, pelo avanço dos cursos de Educação a Distância (EaD), pela ênfase em metodologias ativas¹, dentre outros fatores, e a formação docente, mais do que nunca, torna-se um tema premente para os cursos de graduação e pós-graduação.

Não se quer dizer com isso que os projetos de pesquisa devam ser reduzidos, ou que sejam menos importantes, até porque este é um pilar essencial na formação de professores. Mas sim, trazer à tona a discussão sobre os saberes docentes nos cursos de pós-graduação, especificamente em Administração.

Para Dos-Santos (2019, p. 87), “os saberes docentes são as posturas, capacidades de ação e as habilidades de um professor que estão baseadas em premissas, entendimentos e conhecimentos desenvolvidos e validados em um contexto de atuação no ensino”. Por outro lado, Santos (2017, p. 155) ressalta que o saber docente envolve um processo de formação vivenciado em nível de mestrado e doutorado, desenvolvido a partir da relação e socialização com o orientador, estudantes, professores e pares, num processo de aprendizagem experiencial, interacionista e situada de acordo com as demandas do contexto da vivência.

Tardif (2000, p. 16) complementa que “o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano”. Assim, comporta intrinsecamente um componente ético e emocional nas relações estabelecidas com os alunos, provocando inclusive no futuro professor, o desenvolvimento de um conhecimento de si que repercute em sua maneira de ensinar.

Ao mesmo tempo, o professor deve dominar conhecimentos de conteúdos específicos e didática de ensino, ou seja, a forma de organização e apresentação dos assuntos, tornando-os

¹ Entende-se por Metodologias Ativas um conjunto de procedimentos didáticos mediados pelo professor com foco na aprendizagem significativa, utilizando-se de técnicas que estimulem a colaboração e participação dos alunos para atingir os objetivos de ensino (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL, 2018, p. 8).

mais compreensíveis para outras pessoas, o que Shulman (1986, p. 9) denomina de “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*). Inspirados nesse conceito, mas na perspectiva de um ensino e aprendizagem mediado pelo uso de tecnologias, Mishra e Koehler (2006) consideram que a interseção das dimensões saberes do conteúdo, saberes pedagógicos e saberes tecnológicos representa o “conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo” ou a “competência digital do professor”.

Nas últimas três décadas, diversos pesquisadores se dedicaram a identificar e compreender os saberes necessários para a docência, e, por conseguinte, propuseram tipologias de saberes. Segundo Barbosa Neto e Costa (2016) e Valdés Puentes, Fernández Aquino e Quillici Neto (2009, p. 172), alguns autores, ganharam maior notoriedade no meio científico, dado o reconhecimento e disseminação de suas pesquisas e contribuições, a exemplo de Gauthier *et al.* (2006), Shulman (1986, 1987) e Tardif (2000, 2014), os quais inclusive são a principal base teórica da proposta tipológica e da escala de medida “SABERES” de Dos-Santos (2019), que será utilizada nesta pesquisa. Além dos autores supracitados, destacamos também como referências importantes para o amadurecimento teórico da pesquisa, D’Ávila (2014), D’Ávila e Leal (2015), Fossati, Sarmiento e Guths (2012), Luckesi (2014), Masetto (2009, 2018), Pimenta (1999) e Saviani (1996).

Contudo, de acordo com Pereira, Loiola e Gondim (2016, p. 440), há poucos estudos no Brasil com o objetivo de mapear competências docentes, bem como as relações entre competências e desempenho docente. Nesse sentido, Silva e Bruni (2017, p. 215) destacam a importância de se refletir e investigar as “capacidades dos professores” ou “as qualificações que se fazem necessárias para a docência”.

Isso porque, especialmente a partir de 1990, o foco na pesquisa predominou nos espaços de formação universitária, especialmente nas pós-graduações *stricto sensu*, o que pode ser ilustrado pelo fato de que as disciplinas dedicadas à formação do professor não são tão privilegiadas nos respectivos programas (FISCHER, 2006, p. 194). Essa questão é amplamente debatida por diversos autores, como por exemplo, Festinalli (2005), Lima *et al.* (2019), Lima e Riegel (2011), Lourenço, Lima e Narciso (2016), Patrus e Lima (2014), Santos (2017), Silva (2019), Souza-Silva e Davel (2005), Teixeira *et al.* (2019) e Valadão Junior e Rodrigues (2012).

De forma geral, as conclusões desses autores são convergentes e indicam a

predominância de atividades voltadas para a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor. Essa realidade agrava-se nos cursos de graduação em Administração, haja vista este não possuir habilitação em licenciatura, logo, forma bacharéis para atuação em empresas diversas. Entretanto, é possível o administrador bacharel atuar como professor nos níveis de ensino superior ou técnico, e nesse contexto, destaca-se a relevância da pós-graduação *stricto sensu* como uma etapa importante na formação de estudantes que atuam ou pretendem atuar na docência.

Para Fischer (2005, p. 186–187), aprende-se e ensina-se na maior parte da vida, entretanto, quando o ensino é uma profissão, supõe a necessidade de capacitação para o seu exercício, cabendo ao professor conhecer o seu ofício, seus alunos e a si próprio, em relação às suas competências e predisposição para o mesmo. Ainda neste contexto, destaca que “formar mais e melhores professores é um imperativo; pois formamos mestres e doutores que têm o direito e o dever de ensinar bem” (FISCHER, 2006, p. 195).

Souza-Silva e Davel (2005, p. 127-128), em pesquisa realizada com representantes da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC), constataram a carência de políticas, projetos e práxis didático-pedagógicas no âmbito da formação do professor no ensino superior de Administração, e o fato de que, quando existem, são muitas vezes relacionadas a um processo de transmissão e reprodução de conhecimento, técnicas e instrumentos didáticos. Além disso, destacam que a maioria dos critérios de avaliação dos programas nacionais, como os da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), baseiam-se majoritariamente na quantidade de *papers* publicados e não em atividades relacionadas à formação de professores ou de atividades afins.

Portanto, os programas de pós-graduação *stricto sensu* representam uma etapa relevante para a formação de professores e a qualificação de suas práticas. Logo, mensurar os impactos ou contribuições desses cursos no desenvolvimento dos saberes docentes passa a ser uma discussão pertinente e relevante no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa pesquisa, a avaliação será *ex post* (ASSUMPCÃO; CAMPOS, 2009; GERTLER *et al.*, 2018) pois visa analisar os efeitos dos cursos de pós-graduação após a sua realização,

nos egressos. Dentre os autores que trabalham com essa temática, destacam-se Bauer (2010), Oliveira e Tenório (2020), Rodrigues, Paixão e Duarte (2017), Paixão e Hastenreiter Filho (2014), Pires e Sarfati (2019), Raykil (2014), Richetti (2014), Souza (2014), Wood Jr *et al.* (2016), dentre outros. A maioria desses estudos, dedicaram-se a avaliação de impactos dos cursos de pós-graduação em Administração em egressos, nas dimensões da carreira, renda, empregabilidade e produção científica, e dentre os seus resultados, destacam-se a percepção de impactos positivos dos cursos nas dimensões analisadas e diferentes níveis de impacto entre os cursos de mestrado acadêmico e mestrado profissional. Essas constatações, ratificam a singularidade e importância dessa pesquisa, que se propõe a avaliar a contribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, na formação docente.

Todo esse cenário suscitou reflexões que culminaram na **questão central** desta pesquisa: “Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado, mestrado acadêmico e profissional) em Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA) contribuem para o desenvolvimento de saberes pedagógicos de seus egressos?”

Como essa pesquisa é um estudo de caso, do tipo exploratória, predominantemente quantitativa e que utilizará o método hipotético-dedutivo, propõe-se o teste da seguinte **hipótese central**:

HA: Existe percepção de contribuição positiva do Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA/UFBA) em relação ao desenvolvimento de saberes pedagógicos.

Essa hipótese se desagrega em mais quatro hipóteses, que serão apresentadas e discutidas ao longo do trabalho.

Destarte, o **objetivo geral** do trabalho é: Avaliar a contribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado, mestrado acadêmico e profissional) em Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para os egressos, no que diz respeito ao desenvolvimento de saberes pedagógicos para a docência.

Os **objetivos específicos** são:

- a) discutir a importância dos saberes pedagógicos para a atuação docente;
- b) verificar o nível dos saberes pedagógicos dos egressos com experiência docente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do NPGA/UFBA, utilizando a “Escala Saberes”;

- c) verificar o nível de percepção dos egressos sobre a contribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do NPGA/UFBA, no desenvolvimento de saberes pedagógicos para a atuação docente, com base nos componentes da “Escala Saberes”;
- d) comparar os resultados entre os diferentes cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do NPGA/UFBA (mestrado profissional e acadêmico e doutorado).

Nessa pesquisa, a “Escala Saberes”² (DOS-SANTOS, 2019), se configura como a ferramenta de mensuração, que subsidiará a avaliação da contribuição da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado acadêmico) do NPGA/UFBA, no desenvolvimento dos saberes pedagógicos para a docência entre egressos, tem como foco “acessar aquele núcleo de saberes docentes que está presente nas mais diversas situações e, de alguma maneira, é comum a todo professor” (DOS-SANTOS, 2019, p. 87), é composto por 32 indicadores, oito dimensões e três domínios de saberes. Contudo, para a operacionalização da dissertação analisaremos especificamente o domínio saberes pedagógicos.

Para alcançar os objetivos propostos seguiu-se cinco etapas **metodológicas** que se organizam nos capítulos da dissertação.

A primeira etapa, apresentada no capítulo dois e três, refere-se a revisão da literatura para a fundamentação teórica e conceitual e sua operacionalização foi subsidiada pelo protocolo de pesquisa *Systematic Review*, conforme discutido em Dybå e Dingsøyr (2008). Foram consultadas as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos da CAPES/MEC, Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia, além da leitura de livros e documentos relacionados com o debate proposto.

No capítulo quatro, temos a descrição dos procedimentos metodológicos que apresenta a segunda etapa de elaboração do questionário de coleta de dados, através da ferramenta “*Survey Monkey*” composto por quatro partes: a) questões de filtro para assegurar o consentimento dos participantes e de que trata-se do público-alvo da pesquisa; b) questões

² Trata-se de uma escala de medidas do núcleo de saberes docentes, composta por três domínios do conhecimento (saberes da matéria, saberes do contexto e saberes pedagógicos), oito dimensões e trinta e dois itens, sendo que estes últimos são o meio pelo qual é possível mensurar o desenvolvimento de cada saber. É um importante instrumento teórico que permite medir os saberes dos professores e correlacioná-los com outros atributos da sua trajetória profissional (DOS-SANTOS, 2019, p. 132).

sobre o nível de saberes pedagógicos dos egressos do NPGA/UFBA, com experiência docente, a partir dos itens da “Escala Saberes” de Dos-Santos (2019); c) questões para todos os egressos, sobre o quanto estes atribuem ao curso realizado no NPGA/UFBA o desenvolvimento dos saberes pedagógicos previstos na “Escala Saberes” de Dos-Santos (2019); d) questões gerais para caracterização da amostra.

A terceira etapa, apresenta o modelo conceitual e operacional da pesquisa demonstrando a relação de suas variáveis (experiência docente, curso, percepção da contribuição do NPGA UFBA e saberes pedagógicos) e hipótese propostas, seguida da indicação das técnicas estatísticas, que subsidiaram a análise dos resultados obtidos para aceitar ou refutar as hipóteses formuladas afim de obter as respostas sobre os questionamentos e inquietações que balizam a pesquisa.

A quarta etapa, refere-se aplicação do questionário de coleta de dados, junto ao público-alvo, tratamento dos dados e informações obtidas.

O capítulo cinco é dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Enquanto que no capítulo seis, são apresentadas às considerações finais sobre o alcance dos objetivos, as limitações, as contribuições e o avanço da pesquisa sob à luz de novas perspectivas.

A relevância acadêmica da pesquisa está relacionada ao o fato de que as Instituições de Ensino Superior (IES) convivem com o desafio de ofertar um ensino de qualidade para os seus alunos, tornando-se fundamental o desenvolvimento ou a adoção de ferramentas e métodos para medir o desempenho do modelo pedagógico praticado e seus impactos nos alunos, professores e nas instituições (LIMA; ANDRIOLA, 2018, p. 110).

Autores como Moreira, Hortale e Hartz (2004, p. 31) apontam a inexistência de parâmetros para medir os impactos dos programas na vida acadêmica e profissional dos egressos como uma fragilidade do sistema de avaliação da pós-graduação brasileira. A observação dos autores ratifica a relevância do tema proposto, a necessidade de discussão desta problemática, bem como dos métodos de avaliação dos programas de pós-graduação, e por consequência, da qualidade do ensino, o que vai ao encontro do desafio de adequação das instituições de ensino para desenvolver competências no corpo discente, compatíveis e alinhadas com as demandas hodiernas.

A relevância social da pesquisa se mostra, ao enfatizar a qualidade da formação docente no contexto acadêmico, os quais para nós, são profissionais considerados agentes de transformação social e condutores do avanço da sociedade.

Por fim, o presente estudo também tem uma relevância pessoal, pois relaciona-se diretamente com a trajetória acadêmica e profissional do autor, que se faz docente no cotidiano de sua prática em instituições de ensino médio e técnico, contribuindo com um aprofundamento acadêmico e amadurecimento pessoal para uma atuação docente mais qualificada.

2 ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE OS “SABERES DOCENTES”

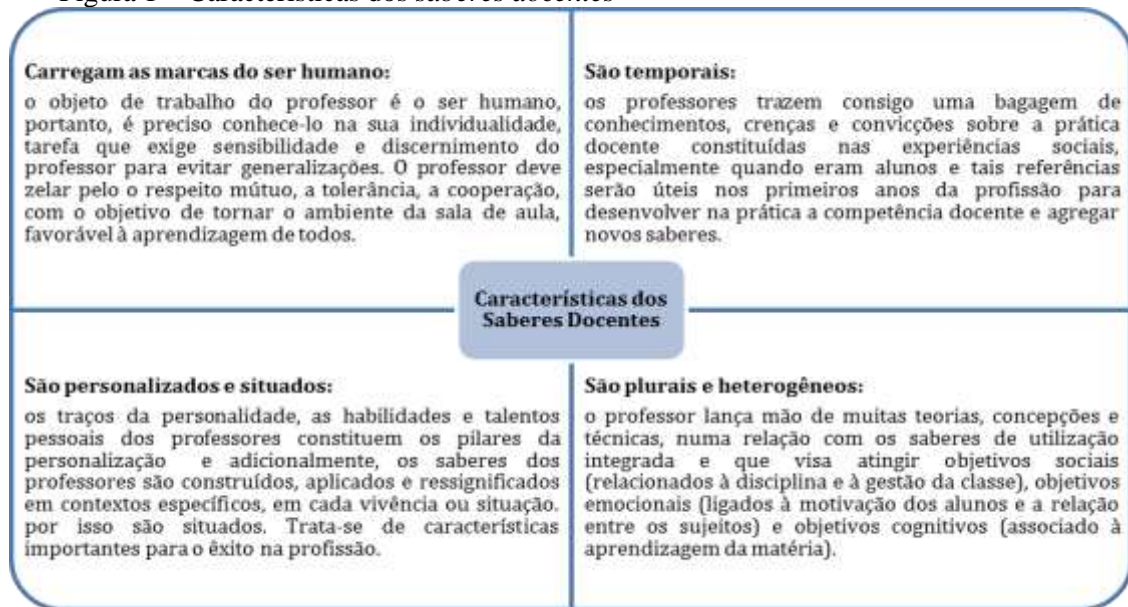
No presente capítulo abordaremos os aspectos teóricos e conceituais que sustentam esta pesquisa, a qual visa discutir, de forma geral, o desenvolvimento de competências e habilidades docentes no processo de ensino e aprendizagem. Para muitos autores essas competências e habilidades são denominadas de “saberes docentes” que passa a ser um conceito importante para nossa análise.

2.1 Saberes docentes e suas tipologias

Os saberes docentes são “as posturas, capacidades de ação e as habilidades de um professor que estão baseadas em premissas, entendimentos e conhecimentos desenvolvidos e validados em um contexto de atuação no ensino” (DOS-SANTOS, 2019, p. 87). Já para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) os saberes docentes são um conjunto de saberes “oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Isso mostra que os saberes docentes são constituídos de fontes diversas, marcadas pelo tempo e suas singularidades, assim como, envolvem atividades e posturas dos professores em contextos específicos, para atingir objetivos diversos, através das interações humanas visando potencializar o aprendizado entre os sujeitos.

Tardif (2000, p. 13-18) se propõe a analisar e sistematizar as principais características dos saberes docentes, e conclui que estes possuem importantes aspectos intrínsecos, ou seja, carregam as marcas do ser humano, são temporais, são personalizados e situados e são plurais e heterogêneos. A Figura 1 detalha cada um destes elementos.

Essa condição multidimensional do conceito levou diversos autores a proporem tipologias para os saberes docentes. Uma tipologia reflete a tentativa de categorizar, classificar uma determinada realidade, o que implica no inexorável dilema de fazer escolhas em detrimento de outras, bem como “reconhecer a fluidez das fronteiras categóricas e admitir que os fenômenos se interpenetram e se influenciam” (DOS-SANTOS, 2019, p. 44).

Figura 1 – Características dos *saberes docentes*

Fonte: Adaptado de Tardif (2000, p. 13-18).

Parafrazeando Aragão (2006, p. 30-31, 38), a tipologia corresponde ao estudo dos tipos, que se referem ao estabelecimento de objetos teóricos que reúnem características fundamentais e propriedades básicas. Para sua composição, os tipos são colocados lado a lado, ressaltando-se suas semelhanças, diferenças e os elementos que fazem com que sejam reconhecidos por qualquer observador, além de suas possíveis variações, equivalências e hierarquias.

[...] Categorizar nos ajuda a entender o fenômeno estudado e identificar padrões consistentes dentro das singularidades. [...] Reconhecer uma tipologia de saberes significa reconhecer domínios com características próprias e dimensões associadas, mas sempre integrada por um fazer unificado e coerente. (DOS-SANTOS, 2019, p. 44).

Assim, nas últimas três décadas, diversos pesquisadores se dedicaram a identificar e compreender os saberes necessários para a docência, e por conseguinte, propuseram tipologias de saberes. Para Valdés Puentes, Fernández Aquino e Quillici Neto (2009, p. 172) autores como Gauthier *et al.* (2006), Shulman (1986, 1987) e Tardif (2000, 2014) ganharam maior notoriedade no meio científico, dado o reconhecimento e disseminação de suas pesquisas e contribuições, tendo sido empregados como a principal base teórica da proposta tipológica de Dos-Santos (2019) que os considerou “autores seminais”.

O Quadro 1 resume as ideias dos autores supracitados e de outros pesquisadores, todos considerados importantes para o avanço das pesquisas sobre tipologia dos saberes docentes.

Quadro 1 – Tipologias de *saberes docentes*

(continua)

Referências	Tipologias propostas
Shulman (1986)	O autor propõe uma tipologia de saberes dos professores denominada base de conhecimento, e sugere que esta deve considerar no mínimo sete categorias de conhecimento. São elas: a) conhecimento do conteúdo; b) conhecimento pedagógico do conteúdo; c) conhecimento pedagógico geral; d) conhecimento curricular; e) conhecimento dos alunos e de suas características; f) conhecimento do contexto educacional; g) conhecimento dos objetivos educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos.
García (1992 <i>apud</i> VALDÉS PUNTES; FERNÁNDEZ AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 174)	O autor define os componentes que deveriam integrar os conhecimentos profissionais do professor. São eles: a) conhecimento pedagógico geral, se refere aos conhecimentos, crenças e habilidades dos professores relacionados com o ensino, a aprendizagem e os alunos; b) conhecimento do conteúdo, relacionado à matéria que se ensina; c) conhecimento didático do conteúdo, se refere as formas de se ensinar a matéria; d) conhecimento do contexto, refere-se ao contexto das instituições onde se ensina e dos alunos.
Saviani (1996)	Sua contribuição tipológica aponta para os saberes que todo educador deve dominar para a o exercício da docência. Esses saberes estão representados pelo seguinte conjunto: a) saberes atitudinais, se refere as atitudes e posturas do educador adotadas no relacionamento com os educandos, tais como a disciplina, pontualidade, justiça e equidade, diálogo, respeito aos educandos, etc.; b) saber crítico-contextual, envolve compreender as condições sócio-históricas da educação, o contexto dos educandos e do lugar onde se ensina; c) saberes específicos, se refere ao conhecimento inerente às disciplinas e que integram os currículos escolares; d) saberes pedagógicos, abrange os conhecimentos das ciências da educação, sintetizados nas teorias educacionais; e) saber didático-curricular, envolve o domínio do saber-fazer, as formas de organização e realização das atividades docentes no sentido de atingir os objetivos formulados para cada disciplina.
Pimenta (1999)	Em sua proposta tipológica de saberes da docência, a autora aponta para os seguintes saberes dos professores: a) saberes da experiência, são aqueles produzidos pelos professores no cotidiano de suas práticas; b) saberes do conhecimento, relacionados ao conteúdo da disciplina que se ensina; c) saberes pedagógicos, relacionados aos conhecimentos das ciências da educação e processos de ensino e aprendizagem.
Tardif (2000, 2014)	Apesar de concentrar suas pesquisas nos saberes experienciais, o autor inclui em sua proposta tipológica os seguintes saberes docentes: a) saberes da formação profissional, dividido em saberes das ciências da educação, que trata da história e filosofia da educação e saberes pedagógicos, que se refere as teorias e correntes pedagógicas; b) saberes disciplinares, concernentes ao conteúdo da matéria que se ensina; c) saberes curriculares, se refere a capacidade de transformar os saberes produzidos pela ciência em programas de ensino; d) saberes experienciais, que são desenvolvidos pelos professores no exercício das atividades docentes, ou seja, na prática profissional.

Quadro 1 – Tipologias de *saberes docentes*

(conclusão)

Referências	Tipologias propostas
Gauthier <i>et al.</i> (2006)	Na obra <i>Por uma Teoria da Pedagogia</i> , os autores se dedicam a identificar o conjunto de saberes profissionais dos professores, que por estes, podem ser acessados e adaptados conforme o seu contexto de ensino. Essa tipologia evidencia o que os autores denominaram “reservatório de saberes” composto pelos seguintes saberes: a) saber disciplinar; b) saber curricular; c) saberes da ciência da educação; d) saberes da tradição pedagógica; e) saberes experienciais, são os saberes desenvolvidos e melhorados na prática do ensino, mas que não são testados e validados cientificamente; f) saberes da ação pedagógica, estes foram divididos em dois componentes, a gestão da matéria e a gestão da classe, de forma geral, se referem aos saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são testados e validados cientificamente.
Zabalza (2006 <i>apud</i> VALDÉS PUENTES; FERNÁNDEZ AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 180-181)	O autor sugere um conjunto de competências a serem dominadas pelos professores. São elas: a) planejar o processo de ensino-aprendizagem; b) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; c) comunicar os conteúdos de clara e compreensível para as outras pessoas; d) utilizar as novas tecnologias; e) conceber a metodologia; f) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; g) tutoria; h) avaliar; i) refletir e pesquisar sobre o ensino; j) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.
Masetto (2009, p. 5-8)	A tipologia proposta pelo autor está baseada nas competências do bom professor e se divide em três classes: a) competência em uma área específica, é a competência em determinada área de conhecimento, fruto da formação básica e/ou experiência profissional e necessários para a compreensão dos fenômenos e resolução dos problemas em diversos contextos, tendo como premissas para se manter atualizado e competitivo a participação em eventos científicos da área de atuação, atividades de pesquisa e realização de cursos; b) competência na área pedagógica, se refere ao conhecimento dos fatores e processos de ensino e aprendizagem, à capacidade de construir relações com e entre os alunos e à visão sistêmica do currículo, dentre outros; c) competência na área política, trata da visão crítica que o professor deve ter em relação a educação como processo social.
Miron e Mevorach (2014, p. 86)	Os autores consideram como características do bom professor o domínio de três categorias: a) relacionamento professor-aluno; b) métodos de ensino; c) conhecimentos do professor.
Dos-Santos (2019)	O autor considera o conjunto de oito dimensões de saberes docentes, sendo: a) saberes do conteúdo; b) saberes curricular; c) saberes das ciências da educação; d) saberes didático de mediação da matéria; e) saberes didático de mediação da classe; f) saberes ludo-sensível; g) saberes do contexto do ensino; h) saberes institucionais. Esta contribuição será detalhada neste capítulo

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se nas tipologias anteriormente apresentadas que apesar dos autores utilizarem conceitos diferentes, todos visam descrever elementos necessários para a docência. Os estudos de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012, p. 145) concluem que diferentes autores utilizam os conceitos de “conhecimento”, “saber” ou “competência” de forma intercambiável.

Da mesma forma, Valdés Puentes, Fernández Aquino e Quillici Neto (2009, p. 182), ao estudarem as tipologias de onze autores, concluíram que,

[...] o significado conceitual dos termos empregados, para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor (“conhecimento”, “saberes” e “competências”), é quase o mesmo nos onze autores consultados. (VALDÉS PUENTES; FERNÁNDEZ AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 182).

Tais considerações podem ser observadas nas tipologias apresentadas no Quadro 1, ou seja, por exemplo, o que Shulman (1986) chama de “conhecimento do conteúdo”, Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006) denominam de “saberes disciplinares”, Dos-Santos (2019) de “saberes do conteúdo” e Masetto (2009) de “competência em uma área específica”. Mais uma vez comprova-se que apesar de usarem termos distintos, trata-se do mesmo propósito, que é o domínio do professor em relação ao conteúdo da disciplina ou matéria que se ensina.

Assim, reconhece-se a existência de uma discussão na literatura de tais conceitos, todavia, neste trabalho, utilizaremos o conceito de **saberes docentes** (grifo nosso) para ser aderente ao principal arcabouço teórico deste trabalho, que é a tese de doutorado de Dos-Santos (2019) intitulada “Núcleo de saberes docentes para o ensino: desenvolvimento e validação da escala saberes”.

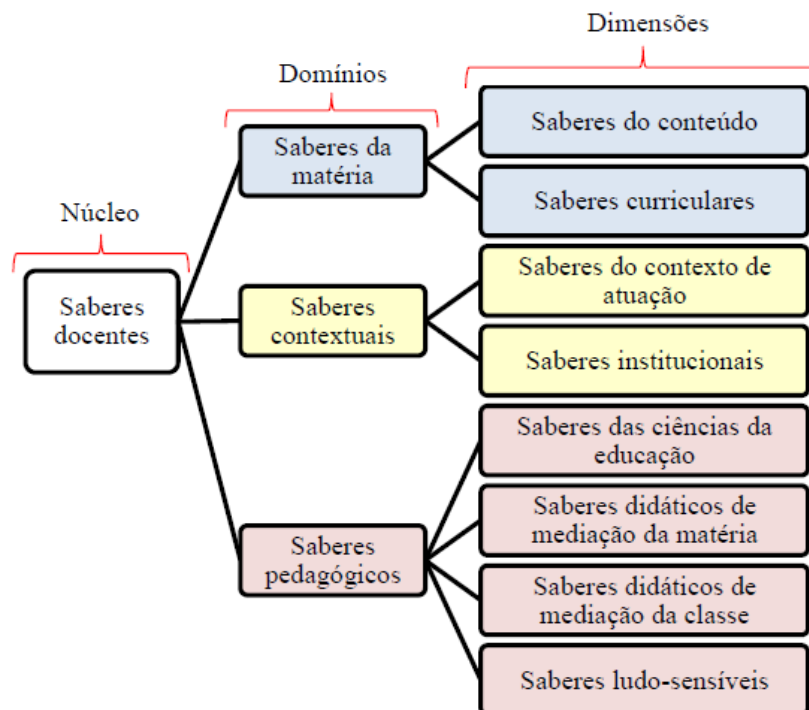
É importante esclarecer que a obra de Dos-Santos (2019) apresenta duas contribuições analíticas. A primeira, refere-se à proposição de uma tipologia de saberes docentes, considerada pelo autor como uma contribuição teórica, sucintamente mencionada no Quadro 1. A segunda, trata-se de uma escala de medida, vista como uma contribuição metodológica, denominada “Escala SABERES”, desenvolvida a partir dessa proposta tipológica.

Nesse trabalho o nosso foco é a escala de medida que será responsável por mensurar os saberes docentes do nosso público alvo. Contudo, considera-se relevante primeiramente contextualizar a tipologia proposta pelo autor, para que seja possível compreender o recorte analítico do trabalho, ou seja, as dimensões que serão abordadas.

A tipologia proposta por Dos-Santos (2019) parte inicialmente de um “núcleo”, os saberes docentes. Este se divide em três “domínios”: saberes da matéria, saberes contextuais e saberes pedagógicos, os quais se subdividem em oito “dimensões” de saberes que podem ser visualizados na Figura 2.

Esse conjunto de saberes, em seus três domínios e suas respectivas dimensões, é a minha proposta para um modelo de análise para os saberes dos professores constituído como núcleo de saberes docentes. Agora, como objetivo metodológico, apresento os passos para a construção de uma escala de medida, para, em seguida, propor uma escala de saberes docentes usando esse modelo de análise. (DOS-SANTOS, 2019, p. 68).

Figura 2 – Tipologia de *saberes docentes* de Dos-Santos



Fonte: Adaptado de Dos-Santos (2019, p. 58-68).

Essa tipologia de saberes docentes será brevemente discutida na perspectiva do autor, mas, concomitantemente, correlacionada com contribuições de alguns outros considerados o arcabouço teórico de Dos-Santos (2019), a saber: D’Ávila (2014), D’Ávila e Leal (2015), Doyle (1995), García (1999), Gauthier *et al.* (2006), Luckesi (2014), Mizukami (2004), Saviani (1996), Shulman (1986, 1987), Tardif (2014) e Veiga (2014).

Portanto, a partir da Figura 2 podemos perceber que o domínio “saberes da matéria” é composto pelas dimensões “saberes do conteúdo” e os “saberes curriculares”. Para Dos-

Santos (2019, p. 133–134), a primeira dimensão evidencia o conhecimento dos assuntos e esquemas conceituais, assim como, dos paradigmas de formação do conhecimento e a sua aplicabilidade.

Essa mesma dimensão é denominada por Shulman (1987, p. 8-9) de “conhecimento do conteúdo”, que implica em conhecer tanto a estrutura substantiva, que se refere a dominar os conceitos e princípios da disciplina nas suas variadas formas organizativas e representativas, assim como, na sua estrutura sintática, que envolve os paradigmas da geração do conhecimento e a validação científica.

Para Tardif (2014, p. 38), conhecer o conteúdo que se ensina, está diretamente ligado ao que o autor denominou “saberes disciplinares”, ou seja, trata-se dos conteúdos acessados e desenvolvidos através das disciplinas dos cursos de graduação, e que por sua vez, devem ser dominados pelo professor ao ingressar na docência. Já Masetto (2009) denominou de “competência em uma área específica” os conhecimentos adquiridos na formação básica ou experiência profissional do professor.

Ressalta-se contudo, que como em toda profissão, os conhecimentos são evolutivos e progressivos, o que exige do profissional uma postura ativa para a atualização dos conhecimentos de sua área de atuação. Assim, a formação contínua é uma variável determinante nesta dimensão.

Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (TARDIF, 2000, p. 7).

Já a segunda dimensão “saberes curriculares” representa os saberes relacionados com os tópicos e assuntos que devem ser tratados e ensinados em cada disciplina na sua respectiva temporalidade (DOS-SANTOS, 2019, p. 133–134).

Shulman (1986, p. 10) o denomina “conhecimento curricular”, que engloba o conhecimento dos programas de ensino das disciplinas nos seus respectivos níveis de ensino (básico, fundamental, médio e superior), os recursos materiais disponíveis como suporte às atividades docentes, bem como, as diferentes maneiras de se ensinar um determinado assunto. Na mesma linha, Tardif (2014, p. 38) afirma que os “saberes curriculares”:

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais, por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2014, p. 38).

Saviani (1996, p. 149) utiliza o termo “saber didático-curricular”, que de forma objetiva significa o saber-fazer e compreende as formas de organização e realização das atividades docentes para atingir os objetivos formulados para cada disciplina.

No domínio “saberes contextuais”, a primeira dimensão é a dos “saberes do contexto de atuação”, que contempla a ação do professor a partir de uma visão holística do perfil do aluno e das condições ambientais em que estão inseridos, seja do ponto de vista socioeconômico ou até mesmo dos objetivos sociais da educação. Já a segunda dimensão é a dos “saberes institucionais”, que diz respeito às normas institucionais e acadêmicas da instituição e do sistema de ensino, bem como ao conhecimento sobre as respectivas fontes de financiamento, além das atividades do sindicato profissional da categoria, dentre outros (DOS-SANTOS, 2019, p. 140–141).

Pode-se dizer, que ambas as dimensões estão relacionadas à duas categorias de conhecimento elencadas por Shulman (1987, p. 8):

- a) o conhecimento de contextos educacionais que compreende as particularidades da sala de aula (seus integrantes), as características das comunidades e respectiva cultura, a gestão e o financiamento dos sistemas educacionais;
- b) o conhecimento dos fins ou objetivos educacionais, que por sua vez, trata de conhecer os propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Saviani (1996, p. 148-149) considera que compreender as condições sócio históricas da educação, o contexto dos educandos e do lugar que se ensina se refere a um “saber crítico-contextual”, necessário na formação de educadores. Em outra contribuição, Masetto (2009) destaca a importância da visão crítica do professor em relação a educação como processo social, denominando-o em sua tipologia de “competência na área política”.

Deste modo, essas duas dimensões são relevantes para conhecer e compreender os diferentes contextos em que o professor e a instituição estão inseridos, o que favorece uma atuação mais assertiva de ambos, tendo como ponto de partida, as realidades encontradas no ambiente de ensino e seu entorno, e ponto de chegada, o alcance dos objetivos educacionais.

Apresentado os domínios “saberes da matéria” e “saberes contextuais” contidos na tipologia proposta por Dos-Santos (2019), partiremos agora para o terceiro domínio, os “saberes pedagógicos”, considerado, no contexto da presente dissertação, o mais importante, pois é o que será analisado neste trabalho, sendo por isso tratado de forma mais detalhada.

O domínio “saberes pedagógicos” é composto por quatro dimensões de saberes: “saberes das ciências da educação”, “saberes didáticos de mediação da matéria”, “saberes didáticos de mediação da classe” e “saberes ludo-sensíveis”.

Parafraseando Dos-Santos (2019, p. 135), a primeira dimensão é a dos “saberes das ciências da educação”, que corresponde aos conhecimentos gerados e acumulados por autores, cientistas e estudiosos no campo da educação. Logo, estão relacionados aos conhecimentos do professor sobre a história e a filosofia da educação, bem como suas heranças pedagógicas, às abordagens pedagógicas mais difundidas e seus impactos na mediação didática da matéria e da classe (exemplo, pedagogia jesuíta, escola nova, tecnopedagogia, pedagogia de Paulo Freire, pedagogia histórico-crítica, construtivismo e socioconstrutivismo), aos paradigmas de geração do conhecimento e às teorias de aprendizagem.

Essa mesma ideia está presente em Tardif (2014, p. 36) que classifica em “saberes das ciências da educação” e “saberes pedagógicos”, os quais são transmitidos pelas instituições que formam os professores.

[...] os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo. [...] Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação [...]. (TARDIF, 2014, p. 37).

D’Ávila (2014, p. 91) considera que esses saberes pedagógicos se referem aos saberes advindos das ciências da educação e da ciência pedagógica, ou seja, representam os conhecimentos que sustentam a prática docente e abarcam os saberes diretamente relacionados ao processo de ensino, também chamados de saberes didáticos.

Dessa forma, a dimensão dos “saberes das ciências da educação” (DOS-SANTOS, 2019) contribui para uma atuação docente mais reflexiva e adaptativa frente às situações práticas vivenciadas no ensino, capacitando o docente a avaliá-las e ressignificá-las, bem como possibilitando posicionamentos críticos diante de mudanças ideológicas ou de abordagens (exemplo, humanista para tecnicista) ocasionadas por alterações curriculares que

podem ser determinadas por instâncias superiores.

A segunda dimensão, os “saberes didáticos de mediação da matéria”, está diretamente ligada às capacidades do professor de realizar o planejamento da disciplina (ementa, bibliografia, objetivos, metodologias e processos de avaliação) e usar diferentes estratégias e métodos para o desenvolvimento de competências (aulas expositivas e dialogadas, estudo de caso, simulações, seminários, palestras, jogos educativos, etc.). Além disso, inclui a capacidade de se variar e fazer ajustes sobre as aulas, os métodos e as avaliações permitindo alcançar os resultados almejados, bem como de potencializar o feedback sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Para D’Ávila e Leal (2015, p. 472), “a mediação didática, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem”. Essa dimensão tem relação com um dos componentes dos “saberes da ação pedagógica” proposto por Gauthier *et al.* (2006, p. 196), especificamente a gestão da matéria, que destaca a capacidade de planejamento, execução e reflexão constante do professor sobre os resultados obtidos.

Para Shulman (1986, 1987) trata-se do “conhecimento pedagógico do conteúdo”, que reúne o conhecimento do conteúdo e da didática de ensino abarcando “as maneiras de representar e organizar o assunto que o torna compreensível para as outras pessoas” (SHULMAN, 1986, p. 9). Logo, esse conhecimento é desenvolvido e aprimorado ao longo da trajetória do professor, tornando-o autor e protagonista nas variadas formas de ensinar um mesmo conteúdo (MIZUKAMI, 2004, p. 40).

Portanto, essa dimensão versa sobre a forma do professor conduzir seu trabalho para atingir os objetivos da disciplina, e que envolve, além de ensinar os conteúdos com o uso de diferentes metodologias de ensino, desenvolver nos alunos as capacidades previamente definidas na fase de planejamento. Segundo Dos-Santos (2019, p. 136), é a dimensão mais dinâmica ao longo do tempo, já que o professor reflete sobre impressões, certezas e conclusões e pode modificar sua atuação docente.

A terceira dimensão é a dos “saberes didáticos de mediação da classe”. Refere-se a um saber predominantemente empírico que é enriquecido e transformado com a prática, mas que está relacionado às dimensões dos saberes das ciências da educação e curriculares. Envolve a habilidade de estabelecer uma relação cercada de regras e códigos de conduta, que na maioria das vezes são únicos e não repetíveis (DOS-SANTOS, 2019, p. 136). Adicionalmente, trata

do domínio do professor em relação à gestão do tempo de aula e das atividades aplicadas aos estudantes, além de estabelecer e verificar a adesão da turma para os combinados e normas propostas no início das atividades, a interação com a turma e supervisão das atividades que repercutem na relação professor-aluno e nas formas de comunicação estabelecidas entre esses dois sujeitos, bem como a construção de um ambiente que favoreça a interação e proximidade com os estudantes.

Para D'Ávila e Leal (2015, p. 473), a mediação da classe “diz respeito à orquestração de saberes didáticos organizadores da atmosfera do grupo na sala de aula”, logo, a utilização desses saberes pelo professor visa estimular a aprendizagem, a participação, o trabalho compartilhado e a autoconfiança dos alunos. Todavia, essa dimensão exige uma atuação organizada por parte do professor, com o objetivo de potencializar a aprendizagem numa relação mais harmoniosa e interacionista entre todos os sujeitos.

Da mesma forma que citado anteriormente, essa dimensão tem relação com um outro componente dos “saberes da ação pedagógica” proposto por Gauthier *et al.* (2006, p. 33), especificamente a gestão da classe, que se refere a preparação do ambiente de aprendizagem, condução das atividades, regras e combinados com a turma. Shulman (1987, p. 8) alerta que esse “conhecimento pedagógico geral”, especialmente relacionado aos princípios e estratégias de gestão e organização da sala de aula, devem vir sempre acompanhados dos saberes relacionados a categoria do “conhecimento dos alunos e de suas características” que lhes são peculiares e denotam a especificidade do contexto escolar.

Assim, trata-se de um grande desafio o trabalho das escolas e professores com os seus alunos, que de acordo com Pimenta (1999, p. 22) “é proceder à mediação entre sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do ser humano”.

A última dimensão é a dos “saberes ludo-sensíveis”, a qual não se limita a planejar e propor atividades lúdicas, mas sim potencializar o processo de ensino e aprendizagem a partir de situações onde os alunos, possam interagir, debater, vivenciar, criar e recriar como protagonistas, e o professor como um mediador.

Para Luckesi (2014, p. 16, 19), a ludicidade é “um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano” e dependem dos sujeitos que

as vivenciam e das circunstâncias em que ocorrem.

Desta forma, se destaca nessa dimensão as capacidades de planejamento e priorização de atividades com potencial lúdico e que estimulem um maior nível de engajamento, envolvimento e criatividade dos estudantes, a utilização de abordagens lúdicas (jogos, filmes, artes, dramatizações, etc.) e a exposição de sentimentos e emoções por parte do professor e alunos, de tal forma que estejam presentes e se manifestem nas atividades desenvolvidas. (DOS-SANTOS, 2019, p. 66).

A ludicidade visa promover o engajamento e a mobilização dos alunos para um processo de ensino e aprendizagem ativo, trazendo à tona reflexões e até sentimentos que podem não ter sido previstos na fase de planejamento da atividade, ampliando o aprendizado de todos os envolvidos. Luckesi (2014, p. 21) afirma que “não há como, na educação em geral, o educador atuar sem estar atento às suas próprias reações emocionais e às reações emocionais dos seus estudantes”, ou seja, o autoconhecimento torna-se um fator importante na atuação junto aos educandos.

Ademais, tais práticas produzem um ambiente favorável para a aprendizagem coletiva, participativa e colaborativa, desenvolvendo, simultaneamente, capacidades que podem ultrapassar os propósitos de conteúdo da disciplina. Isso porque, as pessoas são movidas por sentimentos, emoções, propósitos, e acredita-se que uma dinâmica de ensino que privilegie práticas em grupo pode corroborar com o desenvolvimento ou aprimoramento de competências socioemocionais.

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2014, p. 130).

Essa reflexão é corroborada por D'Ávila (2014, p. 95-96) que defende a presença de atividades lúdicas na sala de aula para estimular a aprendizagem significativa e integrar as capacidades de pensar, agir e sentir dos atores, sem hipertrofiar o saber intelectual em detrimento do saber sensível. A ludicidade como princípio estruturador deve promover além de atividades criativas articuladas aos conteúdos disciplinares, a vivência de uma experiência pedagógica interna e externa por parte dos atores.

Segundo Dos-Santos (2019, p. 137), ainda há potencial de crescimento dessa dimensão do saber pedagógico, pois a maioria dos professores em exercício, se formaram num contexto

educativo onde o aspecto lúdico não era priorizado e, portanto, pouco estimulado ou ensinado, pois o professor era visto como o dono do saber e os alunos, por sua vez, ficavam predominantemente no papel de ouvinte.

Isto posto, pretendeu-se apresentar, de forma contextualizada, os principais elementos da tipologia de saberes docentes proposta por Dos-Santos (2019), especialmente o domínio “saberes pedagógicos” que correspondem ao recorte analítico desta pesquisa. Contudo, no processo de levantamento do estado da arte sobre o tema identificamos alguns aspectos que consideramos ser pertinentes no bojo dessa discussão. Todos eles estão inseridos nos novos desafios trazidos pela contemporaneidade, o que exige novos olhares, conhecimentos, posturas e competências daqueles que escolheram a carreira docente.

O primeiro aspecto que merece destaque é referente ao campo das experiências, que segundo Tardif (2014, p. 48-49) se originam no contexto da prática docente através das múltiplas interações e situações vivenciadas com os educandos. Assim, trata-se do repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes do professor adquiridos em seu percurso.

Para Saviani (1996, p. 151), os “saberes da experiência” podem estar presente em diferentes tipos de saberes, por isso ele não o considera um tipo distinto dos demais. Na mesma linha, Dos-Santos (2019, p. 58) defende que o “saber experiencial não se configura como um tipo específico de saberes, mas um contexto no qual todos os saberes são transformados [...]”, razão pela qual, esse autor não considerou tal dimensão em sua proposta tipológica.

A atuação docente engloba uma ampla gama de possibilidades que derivam de diferentes teorias pedagógicas e de variadas formas de mediação docente, que se consolidam, na maioria das vezes, através de suas práticas, suas próprias experiências, num processo caracterizado por tentativa (s) e erro (s), que, no final, repercutem na atuação dos alunos nos variados contextos da vida pessoal ou profissional. Nesse contexto, concorda-se que os saberes da experiência permeiam todos os demais tipos de saberes tratados anteriormente, além de contribuir para o desenvolvimento e amadurecimento profissional do professor a partir de sua vivência prática e de suas reflexões.

É importante ressaltar que se trata de um ciclo, que pode ser aplicado na relação entre o professor de curso superior e seus alunos (futuros professores), bem como, na relação destes últimos com os seus alunos. Logo, todo esse processo, que inclui as dimensões tratadas,

perpassa por um ciclo constante de planejamento, execução, avaliação e revisão da *práxis*. Nesse sentido, Shulman (1987, p. 216) contribui com um modelo sobre a ação e o raciocínio pedagógico, envolvendo as atividades de: a) compreensão, de propósitos, estruturas do conteúdo e ideias dentro e fora da disciplina; b) transformação, que envolve a preparação crítica do conteúdo, estruturação curricular e esclarecimentos de propósitos, a representação com analogias, metáforas, exemplos, demonstrações e explicações; c) instrução, relacionada ao ensino ativo, elucidações de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula; d) avaliação, que visa verificar o entendimento dos alunos e testá-lo no final das aulas ou unidades, além de avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências; e) reflexão, para rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações com evidências; e f) novas compreensões, de propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo, assim como da consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência, base para os próximos raciocínios pedagógicos.

O segundo aspecto é o que Fossati, Sarmiento e Guths (2012, p. 76) denominam “saberes de humanização” e “saberes criativos”. O primeiro, envolve conhecer a si mesmo e os outros em suas diferenças, bem como, atuar com ética, transparência e coerência nas interações com seus pares e alunos, dentro ou fora da sala de aula, com o objetivo de criar relações com vínculos saudáveis, um ambiente favorável para a socialização, interação e aprendizagem.

[...] A forma como o professor cuida de si é uma das bases e/ou condições para cuidar do outro que lhe é confiado para educar, ou seja, o aluno [...]. Professores que encontram maior dificuldade em lidar com suas questões pessoais são percebidos por seus alunos como professores que, na maioria das vezes, não conseguem estabelecer vínculos saudáveis com seus alunos, dificultando o processo ensino-aprendizagem. (FOSSATI; SARMENTO; GUTHS, 2012, p. 79, 81).

Já “os saberes criativos” se referem a uma capacidade do professor de encontrar novas alternativas para ensinar determinado conteúdo, o que implica combinar as diferentes estratégias de ensino com os diversos estilos de aprendizagem para alcançar os resultados almejados (FOSSATI; SARMENTO; GUTHS, 2012, p. 79-83).

De fato, trata-se de saberes importantes, mas que da mesma forma que anteriormente, acreditamos estar contidos nas bases teóricas de outras dimensões já tratadas, a exemplo dos “saberes didáticos de mediação da classe”, “saberes didáticos de mediação da matéria” e “saberes ludo-sensíveis” segundo a proposta tipológica de Dos Santos (2019).

Por fim, outro aspecto importante está relacionado com os saberes docentes ligados à tecnologia. Essa dimensão tecnológica está cada vez mais presente nos ambientes educacionais, o que implica a necessidade de (re) avaliar as capacidades das instituições de ensino, por conseguinte do corpo docente, de atender as demandas dos alunos do século XXI.

Nesse sentido, cabe ressaltar que os alunos nascidos na era da tecnologia, possuem lógicas de aprendizagem que vão para além da reprodução de um determinado conteúdo e demandam por experiências mais dinâmicas, flexíveis e conectadas com a sua realidade. Prensky (2001, p. 1-2) denominou esses alunos de “nativos digitais”, devido a familiaridade com a linguagem utilizada nos diversos recursos tecnológicos, a exemplo, dos computadores, internet, games, aplicativos, softwares, dentre outros. Além disso, o autor aponta para um perfil discente que gosta de executar várias atividades ao mesmo tempo, comunicar-se e aprender em rede, e receber feedback frequente e se possível, imediato. Já os professores, em grande parte, tiveram uma formação docente derivada de uma pedagogia tradicional e num contexto em que as tecnologias para o ensino, era algo muito distante e descolada da realidade dos ambientes educacionais.

Associado à esse contexto, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) comunica oficialmente para todas as nações que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, é caracterizada como uma Pandemia (REGO *et al.*, 2020, p. 649), a qual trouxe diversos impactos para a sociedade mundial, inclusive, e especialmente, desafios na área educacional, pois após a declaração da OMS essas atividades tiveram que ser interrompidas, e durante o ano de 2020 fora sendo retomadas de forma remota, com aulas e atividades síncronas e assíncronas.

Esse contexto pandêmico, de isolamento social e escolas e universidades fechadas (fisicamente), mudaram rapidamente a realidade de atuação das instituições de ensino, professores e alunos, passando a demandar principalmente boa conexão com a internet para assistir as aulas, acessar os conteúdos, realizar pesquisas e atividades propostas nas disciplinas e trouxe à tona diferentes graus de conhecimentos e habilidades tecnológicas nas *práxis* docentes, que se refletiram nas escolhas e usos de aplicativos, ferramentas interativas, plataformas como *Moodle*, *Google Classroom*, dentre outros.

Ademais, ao considerar a evolução e as tendências do ensino nas modalidades à distância e híbrido, a mudança do perfil dos alunos cada vez mais digitais e conectados, e as

experiências vivenciadas no ensino remoto durante a Pandemia, consideramos que o desenvolvimento de saberes digitais docentes deve ser um ponto de atenção dos professores para sua atuação, e para a formação de novos docentes. Esse cenário suscitou novas reflexões, com potencial para estudos futuros, e que permeiam a questão da competência digital docente dos professores.

Assim, considera-se que o professor do século XXI precisa incluir no seu rol de saberes a dimensão tecnológica. Mas mais importante e necessário do que aprender para que serve e como se utiliza algumas tecnologias para o ensino, aplicativo, plataforma ou *software* específico, trata-se de desenvolver a capacidade de selecioná-los de forma adequada e utilizá-los de maneira subsidiada pelos saberes pedagógicos do professor.

Para Coutinho (2011, p. 6), o “conhecimento tecnológico”, se refere a capacidade de “saber escolher os recursos tecnológicos mais adequados para comunicar um determinado conteúdo curricular”. Já Scherer *et al.* (2018, p. 69) descrevem a “base de conhecimento para que os professores ensinem efetivamente com tecnologia” e apresentam o quadro conceitual denominado *Technological, Pedagogical, and Content Knowledge* (TPACK), desenvolvido por Mishra e Koehler (2006), que por sua vez, baseiam-se no conceito *Pedagogical, Content Knowledge* (PCK) proposto por Shulman (1987) e destacam as interações entre as dimensões saberes do conteúdo, saberes pedagógicos e saberes tecnológicos, onde a intersecção desses três tipos de saberes representa o “conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo” ou a “competência digital” do professor.

[...] a competência digital pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para utilizar as TICs [Tecnologias de Informação e Comunicação] de modo eficiente durante o processo de ensino-aprendizagem. Tal definição ilustra a complexidade e amplitude do conceito, indicando que para o docente ser digitalmente competente é necessário muito mais do que ter habilidades técnicas. (CASSUNDÉ; MORGADO, 2018, p. 9-10).

Assim, entende-se por Competência Digital a utilização segura e crítica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e resolução de problemas básicos em todas as esferas da vida, sendo essencial para a aprendizagem, para o trabalho e para a participação ativa na sociedade (SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, p. 4).

Apesar de Dos-Santos (2019) não considerar em sua proposta tipológica os saberes tecnológicos, e este domínio não fazer parte do recorte analítico dessa pesquisa,

reconhecemos a sua importância para a formação e atuação docente mais alinhada com os desafios de ensino e aprendizagem do século XXI, com discentes cada vez mais conectados, dinâmicos e ávidos pelo uso de tecnologias nos ambientes de aprendizagem. Cabe ressaltar, que essa questão deve ser debatida de forma mais aprofundada, pois há de se considerar os diferentes contextos e realidades socioeconômicas das instituições de ensino, corpo discente e docente, e conforme dito anteriormente, esse debate não faz parte dos objetivos do presente estudo.

Destarte, esse primeiro momento teve a pretensão de apresentar uma breve revisão sobre o conceito dos saberes docentes e as tipologias que balizam a pesquisa. Contudo, o nosso objetivo é medir esses saberes e capturar a percepção dos egressos quanto à contribuição da pós-graduação *stricto sensu* no seu desenvolvimento, portanto, torna-se premente a discussão sobre instrumentos de verificação, o qual iremos tratar a seguir.

2.2 Escala de medida dos saberes docentes: recorte analítico

Nessa pesquisa é importante discutir os principais conceitos e aspectos teóricos do processo de construção e validação de escalas de medida, bem como elucidar a importância do seu uso para a mensuração de construtos teóricos abstratos e apresentar as escalas de medidas de saberes docentes que serão utilizadas, especialmente a proposta por Dos-Santos (2019), considerada um recorte analítico e a mais importante ferramenta que será utilizada para alcançar os objetivos deste trabalho.

De acordo com Bermudes *et al.* (2016, p. 8-9), escala é o “conjunto de valores ou conteúdos de uma variável arranjados de acordo com algum critério de importância (matemático ou subjetivo) para fins de mensuração”. Finkelstein (2009, p. 1270), define a mensuração como um esforço de representar, de forma descritiva, atributos de objetos e eventos do mundo real, por meio de símbolos baseados em um processo empírico objetivo.

Já Pasquali (2009, p. 992-993) considera que a definição mais aceita de medida é a de Stevens (1946, p. 677, tradução nossa)³ que a considera uma “atribuição de numerais a objetos ou eventos de acordo com as regras”, e tratando-se de escalas, destaca a importância

³ Versão original em inglês: “as the assignment of numerals to objects or events according to rules” (STEVENS, 1946, p. 677).

da teoria da medida e dos métodos quantitativos, pois além de representar os fundamentos da psicometria são pertinentes para analisar e explicar o resultado das respostas à uma série de itens que não são diretamente observáveis, como por exemplo, o nível de “aprendizagem”, “satisfação discente”, “clima organizacional”, dentre outros.

Para Silva Junior e Costa (2014, p. 2), a mensuração é um mecanismo de viabilidade para o desenvolvimento de pesquisas empíricas associadas a construtos abstratos, o que Costa, Orsini e Carneiro (2018, p. 132) denominam de ESCALA DE MENSURAÇÃO ou ESCALA DE MEDIDA, composta especialmente pelos seguintes elementos: um conjunto de indicadores, uma escala de verificação para a atribuição de medidas numéricas e um conjunto de regras.

A escala de verificação permite que os respondentes atribuam uma medida numérica para cada indicador (itens) que são representados por afirmações sobre um construto teórico, através das quais os respondentes podem manifestar seu nível de concordância ou comportamento, como exemplo podemos citar a escala de verificação do tipo *Likert* de cinco, seis e sete pontos. Contudo, cada escala de medida possui suas regras, que referem-se às instruções, a forma de aplicação e ao modo de interpretação dos valores atribuídos em cada indicador, como por exemplo: valores entre um e dois indicam reprovação e valores entre três e cinco indicam aprovação (COSTA, 2011).

A principal vantagem das escalas de medida é sua capacidade de capturar manifestações que representam um construto em análise, e quantificá-las com técnicas estatísticas que torna-se possível análises de intensidade, associações, relações de predição dos construtos, dentre outras (COSTA; ORSINI; CARNEIRO, 2018, p. 133). Pasquali (2009, p. 993) ressalta o potencial de representar o conhecimento nas ciências da natureza e sociais com maior precisão do que com a utilização de análises subjetiva. Concomitantemente, Bermudes *et al.* (2016), Costa (2011), Silva Júnior e Costa (2014) enfatizam o importante progresso do desenvolvimento e utilização de escalas de medida nas ciências sociais e comportamentais nas últimas décadas, especialmente nas áreas da Psicologia, Educação, Administração e Marketing.

Tanto a construção e validação de escalas de medida, como a tradução, adaptação e aplicação destas a outros contextos, referem-se à uma temática amplamente debatida por pesquisadores de diversas regiões e áreas de conhecimento, e no caso das ciências sociais,

considera-se pertinente a sua utilização para mensurar construtos abstratos e compreender os fenômenos sociais com um maior grau de precisão.

Nesse sentido, foi realizado uma revisão de literatura sobre esse tema e considera-se importante apresentar algumas das contribuições teóricas e práticas do uso de escalas de mensuração, desenvolvidas em âmbito nacional e internacional, que ilustram a abordagem dessa ferramenta, assim como legitimam seu uso no tema dessa pesquisa.

Ames, Serafim e Martins (2018), no estudo denominado “Análise das escalas e medidas de virtudes morais associadas à área de Administração e Ética Empresarial: uma revisão sistemática”, realizaram uma revisão sistemática da literatura internacional, selecionaram e analisaram quinze escalas desenvolvidas entre 2000 e 2018 em países como USA, Canadá, Austrália, Filipinas, China, Turquia e *United Kingdom*, majoritariamente aplicadas à estudantes de Administração, no intuito de compreender a construção de escalas para o construto de "virtudes morais" em estudos associados à Administração e Ética Empresarial, nas quais através de escalas de intensidade (adjetivas ou *Likert*) indicavam sua percepção sobre os seus companheiros ou sobre si mesmo.

Os autores concluem que poucos artigos relataram a realização de pré-testes, que nem todos desenvolveram uma escala desde o princípio e, que nem todas as escalas passaram por um processo de validação de conteúdo e estatística conforme os procedimentos sugeridos pela literatura em termos significância da amostra, validade de convergência e discriminante (AMES; SERAFIM; MARTINS, 2018). Diante disso, recomendam um maior rigor na execução dos procedimentos teóricos para uma melhor definição do construto e seus elementos, a comparação com construtos correlatos para auxiliar na elaboração e validação dos itens junto a especialistas e *practioners*, e a realização de pré-testes.

No estudo intitulado “Avaliação do docente pelo discente no âmbito do ensino técnico integrado: evidências de validade da Escala SIR-II”, Paixão, Rabelo e Bruni (2019) fizeram a tradução, retrotradução, revisão por especialistas e a pré-testagem da segunda versão da escala *Student Instructional Report* (SIR-II) da organização *Educational Testing Service* (ETS), um instrumento derivado da escala original SIR, aplicada para alunos dos Estados Unidos nos últimos vinte e cinco anos. A SIR II é constituída de oito dimensões, mas os autores analisaram apenas cinco, àquelas associadas à avaliação do docente: organização e planejamento, comunicação, interação professor e aluno, avaliações, exames e notas e

métodos suplementares de ensino.

O estudo teve como público-alvo os alunos de cursos técnicos integrados ao ensino médio de diferentes campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Dos 2.104 alunos, 803 responderam questões sobre as disciplinas de português, matemática, história, geografia, química, física e biologia, ministradas por um total de 125 professores, e concluiu-se com evidências de validade da escala em sua versão brasileira, que a escala SIR-II apresentou valores significativos quanto à dimensionalidade, confiabilidade e convergência, diante dos testes realizados (PAIXÃO; RABELO; BRUNI, 2019).

No estudo denominado “Construção e estudo de evidências de validade da Escala de Avaliação Docente” Silva *et al.* (2017) baseados numa revisão de literatura, entrevistas com estudantes de graduação sobre sua concepção acerca das práticas do bom professor e nos procedimentos de construção de escalas propostos por Pasquali (1998, 1999, 2010), desenvolveram a Escala de Avaliação Docente denominada “EADoc – Versão do Professor”, um instrumento brasileiro para autoavaliação da prática docente, constituído de 53 itens distribuídos em três dimensões, a saber: “quem é o bom professor”, “o que sabe o bom professor” e “como faz o bom professor”.

A escala foi submetida a uma avaliação de juízes, professores com experiência entre dois e vinte cinco anos de atuação na graduação, com conhecimentos em psicometria e outros em educação. Para Silva *et al.* (2017), o estudo colabora com o avanço do conhecimento e da avaliação da prática docente no Brasil, por meio de uma escala de medida validada para esse fim, com impactos individual (autoavaliação docente), institucional (reflexão e mudança estratégica no processo de ensino), político (reflexão sobre a avaliação externa da prática docente), e teórico-científico (reflexão acerca do conceito de bom professor).

O estudo conduzido por Moro *et al.* (2018), intitulado “Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida” objetivou a construção e análise de evidências de validação de instrumentos de medida para o construto “clima escolar”, na perspectiva de alunos e professores de escolas brasileiras públicas e privadas, dos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os autores consideram esse tema pouco debatido no Brasil, e a partir de uma revisão da literatura nacional e internacional, propuseram uma matriz de referência com itens contextualizados a realidade

das instituições brasileiras e a utilizaram na elaboração de dois instrumentos com oito dimensões que, após a análise de conteúdo por especialistas, foram aplicados a uma amostra de 797 alunos e 243 professores e as análises estatísticas indicaram cargas fatoriais significantes (MORO *et al.*, 2018).

Contudo, apesar dos objetivos do estudo terem sido cumpridos, chegando-se a uma segunda versão dos instrumentos aprimorada, reduzida e mais precisa, os autores ressaltam a necessidade de passar por mais uma etapa de validação, com testagem empírica em uma amostra ampliada no intuito de obter versões definitivas que possam ser útil para orientar o planejamento de intervenções e mensuração da eficácia das instituições escolares (MORO *et al.*, 2018).

Baseado no princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade da educação superior, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo objetivo era melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior, utilizando-se de um instrumento de avaliação composto por 55 itens (indicadores) distribuídos nas seguintes dimensões: organização didático-pedagógica (24 itens), corpo docente e tutorial (15 itens) e infraestrutura (16 itens) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, [201-]).

No mesmo contexto, de melhorar a qualidade do processo avaliativo do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SPNG) do Brasil, a CAPES utilizará no quadriênio de 2021-2024 um novo modelo de avaliação para medir os impactos dos programas de mestrado e doutorado, baseado nas seguintes dimensões: a) formação de pessoal; b) pesquisa; c) inovação e transferência de conhecimento; d) impacto na sociedade; e, e) internacionalização. Segundo relatórios institucionais a intenção com esse novo instrumento de avaliação é fortalecer a vocação e melhorar a qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, bem como contribuir com a redução das assimetrias geográficas, sociais e econômicas (BRASIL, 2020b).

No âmbito das competências digitais dos professores, destaca-se o estudo intitulado “European framework for the digital competence of educators” (REDECKER; PUNIE, 2017). Refere-se a uma contribuição desenvolvida pela União Europeia através do *EU Science Hub* (Serviço de Ciência e Conhecimento da Comissão Europeia), o “*DigCompEdu*”, utiliza a plataforma *EU Survey* para avaliar a competência digital de educadores de todos os níveis de

ensino, estabelecendo níveis de proficiência, e é resultado da colaboração de diversos países europeus, de discussões com inúmeros profissionais e de uma ampla revisão da literatura.

Um estudo realizado em abril de 2020 pela Superintendência de Educação a Distância da UFBA, utilizou a versão do *DigCompEdu*, adaptada pela Rede Colaborativa de Aprendizagem⁴ (RCA), para avaliar o nível de proficiência digital dos 2.583 professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O projeto “*DigCompEdu-UFBA*”, visava realizar uma autoavaliação de competências digitais docentes, permitindo ao educador refletir sobre seus domínios e fragilidades no uso de tecnologias digitais, ao tempo em que gera subsídios para políticas institucionais de formação docente continuada (SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, p. 20).

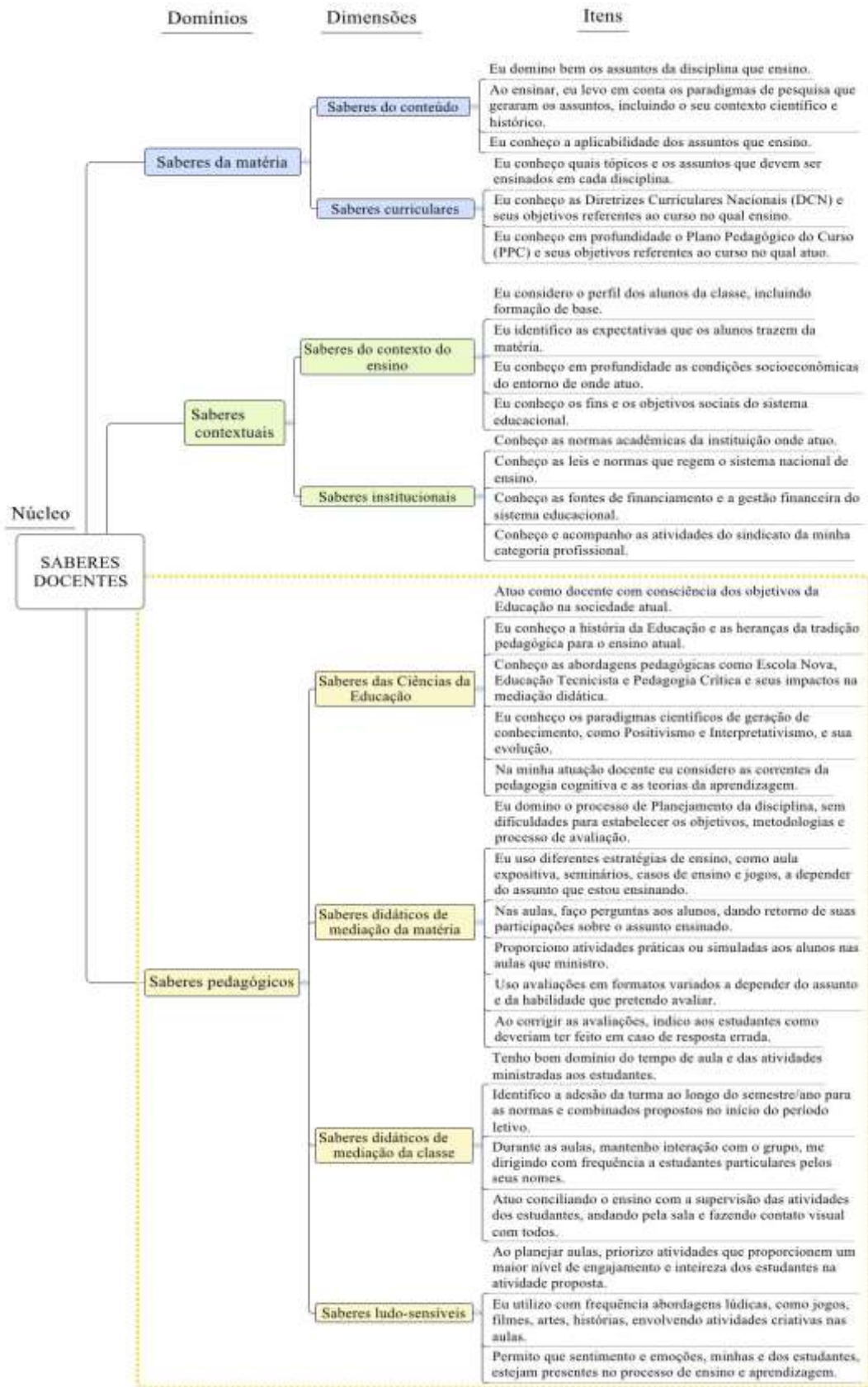
No estudo conduzido pelos autores (DIAS-TRINDADE; MOREIRA; NUNES, 2019) cujo título é “Escala de autoavaliação de competências digitais de professores: procedimentos de construção e validação”, além da tradução e adaptação do “*DigCompEdu*”, foi realizada a descrição dos procedimentos de construção da escala e as suas qualidades psicométricas, as quais de uma forma geral, revelaram-se satisfatórias e com estruturas fatoriais interpretáveis, pressupondo que avaliam de forma consistente as variáveis que pretendem medir, certificando que o referido instrumento, traduzido e adaptado para a realidade portuguesa, é fidedigno e válido para avaliar as competências digitais dos professores em Portugal.

Assim, destaca-se que o uso da “Escala Saberes” de Dos-Santos (2019), que tem como principal finalidade mensurar os saberes docentes, especialmente aqueles que de alguma maneira são comuns a todo professor, passa a ser nesse trabalho uma ferramenta de mensuração para avaliar a contribuição da pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UFBA, no desenvolvimento de saberes pedagógicos de seus egressos, bem como para verificar o nível desses saberes em egressos com experiência na atuação docente.

Em resumo, Dos-Santos (2019) parte de sua proposta tipológica dos saberes docentes, apresentada no item 2.1 e segue o referencial metodológico proposto por Pasquali (1998) e Costa (2011) para a construção, teste e validação teórica e estatística da escala de medida “SABERES”, composta por 32 itens, os quais são apresentados na Figura 3.

⁴ A Rede Colaborativa de Aprendizagem se refere a integração de 12 universidades, entre estaduais e federais e a Universidade Aberta de Portugal, para compartilhar conhecimentos e estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, de competências digitais e articulação de grupos de pesquisa na área (ACESSO..., 2020).

Figura 3 – Escala SABERES



Fonte: Adaptado de Dos-Santos (2019, p. 88, 96, 111).

Destarte, considera-se importante apresentar resumidamente os principais procedimentos empreendidos para a sua construção e validação, visando elucidar ao leitor as características da ferramenta que será utilizada. De acordo com Pasquali (1996, p. 134), o primeiro procedimento envolve a constituição de uma base teórica coerente e o mais completa possível sobre o construto para o qual pretende-se desenvolver uma escala de medida, visando identificar as dimensões, compor e validar os itens que irão viabilizar o processo empírico de mensuração.

Nessa etapa, constituição de uma base teórica, Dos-Santos (2019) fez uma revisão bibliográfica e propôs uma tipologia de saberes docentes, cuja as oito dimensões são: os saberes do conteúdo, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes didático de mediação da matéria, saberes didático de mediação da classe, saberes ludo-sensível, saberes do contexto do ensino e saberes institucionais. A partir disso, compôs os itens da escala “SABERES” e os submeteu a 22 professores, público alvo da respectiva escala, para uma avaliação semântica e posteriormente submeteu à seis juízes especialistas na área de educação, com formação em nível de doutorado, para uma avaliação teórica, cuja a finalidade foi de validar o conteúdo dos itens, etapa que, segundo Pasquali (1998), encerra os procedimentos teóricos e habilita o início dos testes junto à amostra representativa da população para a qual o instrumento será aplicado.

Os procedimentos empíricos envolvem a definição da amostra de sujeitos para a aplicação dos itens e coleta das informações (PASQUALI, 1996, p. 180). Nessa fase, Dos-Santos (2019) aplicou a escala SABERES para uma amostra de 829 professores atuantes no Brasil em todos os níveis de ensino. Na intenção de captar o nível de intensidade para cada item, agregou ao referido instrumento a escala de verificação do tipo *Likert* de seis pontos. É importante esclarecer que, apesar da maior parte da literatura registrar o uso majoritário de escalas de verificação ímpar, ou seja, de cinco e sete pontos, no caso da escala “SABERES”, Dos-Santos (2019) seguiu a indicação de Costa (2011) e utilizou uma escala par (sem ponto neutro), de seis pontos, sendo 1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo muito), 3 (Discordo pouco), 4 (Concordo um pouco), 5 (Concordo muito) e 6 (Concordo totalmente).

Cabe ressaltar, que além da *Likert*, existem outros tipos de escalas de verificação como por exemplo, as escalas de Diferencial Semântico (COSTA; ORSINI; CARNEIRO, 2018), *Thurstone* (BERMUDES *et al.*, 2016) e *Phrase Completions* (HODGE; GILLESPIE, 2003).

Todavia, conforme Bermudes *et al.* (2016, p. 18), essa escolha é também uma decisão do pesquisador, que deve levar em consideração o tipo de pesquisa e as características dos respondentes.

Por último, Pasquali (1996, p. 180) destaca que os procedimentos analíticos visam verificar e demonstrar a adequação do modelo teórico aos dados empíricos. Logo, trata-se de uma etapa relevante, pois de acordo com Medeiros *et al.* (2015, p. 128), o “reconhecimento da qualidade dos instrumentos torna-se um aspecto fundamental para a legitimidade e credibilidade dos resultados de uma pesquisa, o que reforça a importância do processo de validação”. Especificamente sobre as evidências de validade das escalas, Pasquali (2009, p. 995) esclarece que se refere “ao aspecto da medida ser congruente com a propriedade medida dos objetos e não com a exatidão com que a mensuração descreve uma propriedade do objeto”. Dos-Santos (2019, p. 77) utilizou um conjunto de ferramentas estatísticas a exemplo da análise fatorial exploratória e confirmatória, acompanhadas de indicadores para aferir a qualidade e validar estatisticamente a “Escala SABERES”.

Compreende-se que na proposta tipológica de Dos-Santos (2019), os domínios e suas dimensões são intra e interdependentes, atuando conjuntamente no ambiente de ensino. Contudo, a operacionalização de uma pesquisa de dissertação, exige um recorte analítico, e nesse caso, utilizaremos apenas os itens associados às quatro dimensões do domínio saberes pedagógicos, num total de dezoito itens (visualizado em destaque na Figura 4), que para Dos-Santos (2019), trata-se do domínio mais complexo dada a dinâmica dos seus variados contextos.

Dessa forma considera-se a aplicação da escala de medida “Saberes”, como uma contribuição teórica, metodológica e tecnológica para a análise vertical e a avaliação da contribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UFBA, na construção de saberes docentes de seus egressos, bem como para verificar o nível desses saberes nos egressos.

Logo, considera-se importante complementar essa discussão com aspectos sobre o tema “avaliação”, diretamente relacionado à pesquisa e que será tratado no próximo capítulo.

3 AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Neste capítulo abordaremos os aspectos teóricos e conceituais de avaliação, as principais definições, características, tipos e abordagens, com vistas à avaliação das contribuições dos cursos de pós-graduação. E para contextualizar e legitimar o recorte analítico e metodológico da presente pesquisa apresentaremos alguns trabalhos que se dedicaram a avaliar os impactos e contribuições, especialmente, em egressos.

3.1 Considerações conceituais sobre avaliação

No presente estudo, o tema “avaliação” será tratado similar à Paixão, Tenório e Bruni (2012, p. 299), que baseados nas contribuições de Owen (2007) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) a consideram num sentido mais amplo, podendo ser de programas, cursos, instituições, sistemas de ensino, políticas públicas etc.

Não se teve a intenção de esgotar a discussão sobre a definição do termo “avaliação”, pois trata-se de um debate amplo, dinâmico, complexo e conduzido por inúmeros autores, como por exemplo Assumpção e Campos (2009), Bauer (2010), Gertler *et al.* (2018), Guba e Lincoln (2011), Patrus (2018), Patrus e Lima (2014), Ristoff (2003), Tenório, Ferreira e Lopes (2012), Worthen, Sanders e Fritpatrick (2004), dentre outros. Contudo, considera-se importante situar o leitor quanto à algumas definições, tipos, características e objetivos da avaliação.

Segundo Sousa, Andriola e Lima (2016, p. 82) a avaliação é um “tema relevante para a educação superior, pois está circunscrita na esfera das políticas públicas de educação” e, portanto, aos processos de fiscalização e promoção da qualidade educacional.

Sobre a sua definição, a literatura registra diversas contribuições para o termo “avaliação”, que resulta numa falta de consenso quanto à sua conceituação. Para Ala-Harja e Helgason (2000, p. 7) e Assumpção e Campos (2009), trata-se de um conceito multifacetado, influenciado por diferentes visões filosóficas e ideológicas, preferências metodológicas, podendo ser caracterizado de diversas formas, e utilizado com diferentes propósitos como avaliar objetivos educacionais, a qualidade da prestação de serviços, os impactos ou contribuições de um programa ou políticas públicas na população-alvo, dentre outros.

No artigo intitulado “Algumas definições de Avaliação”, Ristoff (2003, p. 19) considera a questão da definição de avaliação mais complexa do que se imagina e sistematiza algumas definições e considerações para o termo, apresentadas entre 1950 e a década de 1990, as quais destacamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Conceitos e considerações sobre Avaliação

Autores	Definição
Ralph Tyler (1950)	Processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram atingidos.
Cronbach (1963)	Coleta de informações com vistas à tomada de decisões.
Stake (1969)	Descoberta da natureza e do valor de alguma coisa.
Joint Committee on Standards for Evaluation (1981)	Investigação sistemática do valor e do mérito de algum objeto.
Stufflebeam (1983)	Estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional, devendo ser entendida como um estudo orientado para a tomada de decisões.
Kemmis (1986)	Processo de organização de informações e argumentos que permitam aos indivíduos ou grupos participarem do debate crítico sobre programas específicos.
Guba e Lincoln (1989)	Consideram que não existe uma maneira correta de definir avaliação, e que o termo deve permanecer indefinido em nome da criatividade e da negociação ou transação que deve ser inerente ao processo avaliativo.
Scriven (1991)	Processo para determinar o mérito e o valor das coisas, onde valor está associado à percepção da importância do objeto avaliado em contextos específicos.
Brasil (1993)	Processo sistemático de aperfeiçoamento acadêmico, prestação de contas e atribuição de valor; ferramenta para o planejamento da gestão universitária; processo criativo de autocrítica.
Dias Sobrinho (1995)	Empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e integração de suas diversas dimensões.
Belloni (1995)	Empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição.
Patton (1997)	Considera que definições devem ser debatidas, clarificadas e negociadas com os interlocutores naturais, os <i>stakeholders</i> (grupos de interesse) ou as <i>stakeholding audiences</i> (públicos interessados).
Gray (1998)	Processo permanente e um instrumento de aprendizagem organizacional que tem por objetivo apoiar o alcance dos objetivos.

Fonte: Elaboração própria com base em Ristoff (2003, p. 22-27).

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 57) explicam que a avaliação evidencia pontos fortes e fracos de um projeto, contribuindo para a proposição de inovações ou melhoria. Consoante à essas considerações, Paixão (2012, p. 69) pontua que o processo de avaliação deve contemplar “ações que, embasadas nas conclusões da avaliação, enquanto

instrumento de ajuda, possam vir a propor novas soluções para uma determinada questão”.

Nessa perspectiva, a avaliação se sustenta num tripé, no qual: avaliação é semelhante à pesquisa, por utilizar na fase técnica os mesmos princípios de uma pesquisa sistemática (coletar, tratar e organizar dados, interpretar informações de forma fidedigna e rigorosa) para compreender a realidade em busca da verdade⁵, objetiva e provisória, através da capacidade cognitiva do(s) avaliador(es); avaliação é gestão, pois exige do avaliador o uso do bom senso, um posicionamento político, capacidade de negociar e julgar para decidir; e avaliação é compromisso com a sustentabilidade, pois a melhoria e o aprimoramento do objeto avaliado reflete em impactos positivos na sociedade (TENÓRIO; FERREIRA; LOPES, 2012, p. 7).

No que se refere as abordagens da avaliação, merece destaque as contribuições de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 125) que categorizaram modelos de avaliação em seis tipos de abordagens conforme apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Tipos de classificação de modelos de avaliação segundo sua abordagem

Abordagem	Definição
Centrada em objetivos	Se concentram na especificação de metas e objetivos e na determinação da medida em que esses foram atingidos, logo busca identificar se o que foi planejado foi atingido.
Centrada na administração	Têm interesse especial na identificação e no atendimento das necessidades de informações dos administradores, numa visão gerencialista, que defende a racionalidade nos processos de tomada de decisão e, com isso, quanto mais informações à disposição do administrador maior a possibilidade de uma decisão eficiente.
Centrada no usuário	O objetivo principal desses modelos de avaliação é o fornecimento de informações avaliatórias sobre produtos, a partir da opinião de seus usuários (beneficiários), portanto com forte papel somativo.
Centrada em especialistas	É a mais antiga e a mais usada na avaliação de projetos sociais, depende exclusivamente dos especialistas e da qualificação profissional dos avaliadores para julgar a qualidade de qualquer atividade que esteja sendo avaliada.
Centrada nos adversários	A controvérsia é o foco desse tipo de avaliação estruturada e planejada em termos de ponto de vista (prós e contras) e centrada na possibilidade de ampla discussão como ponto de partida para a busca do consenso.
Centrada nos participantes	Visa enfatizar a experiência por meio da observação e identificação de todas as preocupações, problemas e consequências inerentes as ações da área social. Em suma, é uma avaliação puramente intuicionista-pluralista.

Fonte: Elaboração própria com base em Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 125).

⁵ Segundo Tenório, Ferreira e Lopes (2012, p. 9), a verdade é definida dentro de uma construção em que se busca, mesmo que não se alcance plenamente, o consenso. E os achados de uma investigação são criações dentro do processo, constituídas na relação entre investigador e investigado.

De forma complementar os tipos de avaliação podem ser classificados como: informal – sem a formalização e sistematização do processo avaliativo; formal – quando há a sistematização das informações e das evidências coletadas; somativa – realizada após a implementação de um programa com vistas à fazer julgamentos de valor e subsidiar o processo decisório de continuidade ou não de um programa; formativa – quando fornece informações relevantes com foco no desenvolvimento de um programa; interna, quando feita por pessoas envolvidas no cotidiano da instituição; e externa, quando realizada por pessoas distantes do cotidiano do objeto avaliado (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Em relação ao momento de sua realização, em linhas gerais, a avaliação de um programa, projeto, curso ou instituição pode ocorrer: antes (*ex ante*) – o que permite escolher as melhores estratégias para a consecução dos objetivos do projeto; durante (*in itinere*) – o qual visa avaliar e monitorar o projeto em curso; depois (*ex post*) – que tem o papel somativo e avalia o projeto realizado para estabelecer decisões de continuidade e possíveis alterações, além de verificar o impacto da ação (ASSUMPCÃO; CAMPOS, 2009, p. 4); antes e depois (*ex ante e ex post*) – aplicada numa perspectiva longitudinal, em que compara-se os participantes do programa antes e depois de terem recebido a intervenção, afim de verificar se houve ganhos de acordo com os resultados esperados (BAUER, 2010, p. 240).

Nesse contexto, essa pesquisa é concebida como um estudo avaliativo, *ex post*, centrado nos usuários (egressos), de caráter somativo e externo, e esse recorte teórico-metodológico representa o lastro norteador para os procedimentos metodológicos e técnicas de análises para o alcance dos nossos objetivos.

Contudo, o recorte analítico terá como foco a avaliação da contribuição de programas educacionais, em egressos especificamente no que se refere ao desenvolvimento de saberes pedagógicos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Federal da Bahia, com o objetivo de produzir evidências empíricas, visando auxiliar com reflexões ou proposições para a melhoria, correção ou solução de questões pertinentes ao objeto avaliado, cumprindo com o seu triplo caráter: técnico, político e social.

Nesse contexto, sabe-se que muitos autores utilizam o conceito de avaliação de impacto. Segundo Gertler *et al.* (2018, p. 3) esse tipo de avaliação está inserida numa agenda mais ampla da formulação de programas sociais e políticas públicas baseadas em evidências, e que por sua vez, são elaborados para alterar resultados como, por exemplo, aumentar a

renda, melhorar o ensino e aprendizagem, formar profissionais, desenvolver competências, reduzir doenças etc.

É relevante para melhorar o desempenho, os resultados, a qualidade e efetividade de programas ou políticas públicas, com a principal finalidade de evidenciar se a intervenção causou o impacto esperado nos participantes e comunidade (GERTLER *et al.*, 2018, p. 3-4).

Para Gertler *et al.* (2018, p. 5), o enfoque na atribuição do resultado é o selo distintivo das avaliações de impacto, assim como o seu desafio central é identificar a relação causal entre o programa ou a política e os resultados de interesse, ou seja, os efeitos que podem ocorrer “durante”, “ao final” ou “posterior” à intervenção.

Para Baker (2000, p. 2), a seleção do grupo de controle e, conseqüentemente, a estimação do contrafactual é o mais importante no desenho de uma avaliação de impacto. Bauer (2010, p. 240) ratifica que a “comparação entre os resultados do grupo de controle e do grupo dos participantes do programa, visa verificar se os resultados dos participantes excedem os resultados dos que não receberam a intervenção”, considerando uma prática relevante a seleção aleatória dos participantes para assegurar a equivalência de características que podem afetar o estudo. Segundo Shadish, Cook e Campbell (2002 *apud* BAUER, 2010, p. 240) “[...] os desenhos⁶ de pesquisa mais adequados à aferição de impactos seriam os experimentais [aleatorizados] e quase-experimentais [não aleatorizados], principalmente os que utilizam grupo de controle e o modelo pré-teste e pós-teste”.

Destarte, envolve avaliar o grau e a qualidade do alcance dos objetivos do programa, e em que medida houve mudanças significativas e duradouras, previstas ou não, positivas ou negativas na realidade do objeto da intervenção (LIMA, 2010, p. 57). Portanto, está focada nos resultados ou impactos (*out comes*), em vez de no processo, na entrega ou na avaliação da implementação, sendo, portanto, também referenciada na literatura como avaliação de resultado, de impacto, ou somativa.

Todavia, por limitação de tempo para um estudo *ex ante ex post* e dificuldades de estabelecer um grupo de controle, essa pesquisa não abarcou os elementos necessários de uma avaliação de impacto, que demonstre as relações causais. Ainda assim, mesmo diante desses desafios, cabe destacar a relevância dessa pesquisa *ex post*, que juntamente com outros

⁶ Os desenhos de avaliação são conjuntos de técnicas que podem ser utilizadas em diferentes combinações para responder a distintas questões de um processo de avaliação (FONT, 2013 *apud* RAYKIL, 2014, p. 54).

estudos, observacionais ou correlacionais, apontam para uma mesma relação em seus resultados, o que pode indicar uma causalidade para o fenômeno estudado. Contudo, se utiliza algumas vezes do termo impacto num sentido mais amplo e genérico, se aproximando do entendimento da APCN 2020-CAPES (BRASIL, 2020b), na qual é possível acessar o conceito de impacto considerado para a avaliação de cursos ou programas de pós-graduação.

[...] impacto, ou seja, o conjunto das consequências, repercussões ou resultados desejados para o curso ou programa novo (ou acumulados, no caso de curso novo vinculado a programa já existente) no âmbito acadêmico e/ou de outras esferas da sociedade (p. ex. mercado, governo, sociedade civil), coerentes com sua proposta de formação. (BRASIL, 2020b, p. 2).

No que diz respeito às técnicas de análise de modelos desse tipo de avaliação, Mohr (1995 *apud* PAIXÃO; TENÓRIO; BRUNI, 2012, p. 304), considera o uso de técnicas de análise quantitativa, como por exemplo, a regressão ou diferenças de médias para a mensuração da eficácia e o impacto de um programa.

3.2 Estudos sobre avaliação de egressos em cursos de pós-graduação

A avaliação de egressos de Pós-Graduação é parte integrante de ações dirigidas à tomadas de decisões, num processo estratégico e decisório que pode possibilitar a correção de rumos e a melhoria da realidade. Para Lima e Andriola (2018, p. 108) estudos com egressos da graduação ou pós-graduação são estratégicos para compreender a efetividade social e profissional dos conhecimentos adquiridos no período da formação. Já Dazzani e Lordêlo (2012, p. 19) enfatizam que o estudo com egressos tem se mostrado um recurso metodológico extremamente útil e relevante para conhecer como os participantes (beneficiários) efetivamente se apropriam das informações, habilidades e ferramentas supostamente oferecidas pelo programa de formação.

Nesse contexto, desde 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem atuado como uma agência centralizadora de uma tripla responsabilidade, planejamento, financiamento e avaliação periódica, em prol da ampliação e da melhoria da qualidade da pós-graduação *stricto sensu* no País (VERHINE, 2012, p. 16). De acordo com a Comissão PNPG (BRASIL, 2010), a atual avaliação da CAPES é constituída por cinco dimensões: formação de pessoal (ensino e aprendizagem); pesquisa (produção de conhecimento); inovação e transferência de conhecimento; impacto na sociedade; e

internacionalização dos cursos e programas.

Nesse modelo, para o quadriênio de 2021-2024, destaca-se no âmbito dessa pesquisa o foco na criação de políticas de acompanhamento e avaliação de impactos dos cursos nos egressos, como parte da política de autoavaliação dos impactos na comunidade acadêmica e na sociedade, bem como o fortalecimento dos PPG na integração entre os pilares ensino, pesquisa e extensão (CAMARGO, 2021).

Para Maccari, Lima e Riccio (2009), no estudo denominado “Uso do Sistema de Avaliação da CAPES por Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil”, o sistema de avaliação vigente influencia e atua como principal direcionador estratégico dos programas de pós-graduação no país, até porque os critérios e itens desse tipo de avaliação são amplamente conhecidos pela comunidade acadêmica.

Para Gatti (2006), uma das formas de ampliar o resultado positivo da avaliação sobre o programa e a instituição consiste em envolver os participantes no processo avaliativo, especialmente nesse sentido, de acordo com a Capes (BRASIL, 2020b, p. 5), a autoavaliação do curso ou programa de pós-graduação, que deve seguir uma metodologia de avaliação pelos pós-graduandos, clara e coerente, expressa no regimento do curso ou programa.

Almejando encontrar um arcabouço teórico metodológico, fez-se uma revisão da literatura de trabalhos que se dedicaram a analisar a avaliação de impacto, resultados e consequências, especialmente em cursos de pós-graduação, e considera-se importante apresentar brevemente alguns deles que servem para legitimar o recorte analítico e metodológico da presente pesquisa.

Bauer (2010), em seu artigo intitulado “Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?” dedicou esforços a este tipo de estudo devido a escassez de trabalhos com vistas a mensurar impactos de programas educacionais no Brasil. Além de discutir o conceito de “avaliação de impacto”, a autora esclarece que sua motivação para este trabalho foi discutir e compartilhar as dificuldades e os caminhos metodológicos possíveis em um estudo de efeitos de programas, ampliando as reflexões sobre a temática.

No estudo de Paixão e Hastenreiter Filho (2014), denominado “Autoavaliação de impactos: o que nos dizem os egressos de um mestrado profissional em administração?”

foram analisados, com base na visão de 124 egressos de um curso de Mestrado Profissional em Administração de uma universidade brasileira, os impactos verificados nos mesmos, subdivididos em três dimensões: competências e habilidades, renda e carreira. Os impactos foram positivos nas competências e habilidades relacionadas com o saber pesquisar, pensar criticamente e integrar informações de várias fontes. Ademais, as evidências apontam para o aumento da renda e evolução na carreira após a conclusão do curso.

Estudo similar foi realizado por Souza (2014), em sua dissertação denominada “Avaliação de egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Federal da Bahia”, um estudo quantitativo e descritivo, envolvendo egressos de 1998 a 2012, cujo objetivo central foi o de avaliar o impacto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Federal da Bahia no desenvolvimento de competências, carreira e renda de seus egressos. Secundariamente, foram avaliadas as diferenças na percepção entre os egressos dos eixos acadêmico e profissional, quanto ao desenvolvimento dessas dimensões. Os resultados evidenciam que os egressos percebem o desenvolvimento de competências, carreira e renda após a realização de cursos, e nas competências associadas à prática profissional aplicada houve uma percepção mais elevada nos egressos do eixo profissional.

No estudo de Raykil (2014), denominado “Impacto dos cursos técnicos integrados e subsequentes na vida profissional dos egressos reflexos do primeiro quinquênio do IFBA – campus Porto Seguro”, a autora optou por uma avaliação de impacto, *ex post*, ancorada na abordagem centrada nos participantes, e os dados coletados foram analisados a partir do discurso do sujeito coletivo. Os resultados apontam deficiências nos cursos, especificamente nas disciplinas técnicas, falhas nas aulas práticas e ausência de apoio para a realização de estágio e de reconhecimento da relevância do técnico em seu contexto de atuação profissional.

Na tese elaborada por Richetti (2014) intitulada “Um instrumento para avaliar a formação de egressos da pós-graduação: o programa de pós-graduação em educação científica e tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como estudo de caso”, a autora destaca as limitações dos programas de pós-graduação em realizar avaliações dirigidas às atividades formadoras e seus efeitos na atuação de seus egressos, e ratifica a necessidade de refletir sobre a qualidade desses cursos, bem como, de construir mecanismos que avaliem o impacto dessa formação. As contribuições da autora resultam na proposição de um

instrumento para avaliação do programa em 4 dimensões: curricular, epistemológica, educação científica e tecnológica e atuação pedagógica/profissional.

A pesquisa de Silva e Bardagi (2015, p. 683), “O aluno de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos” teve o objetivo de analisar os principais aspectos que são investigados sobre essa população. Analisaram 35 artigos, sendo que a maioria deles avaliava os índices de produtividade e a inserção dos pós-graduandos no mercado de trabalho; entretanto, as autoras (SILVA; BARDAGI, 2015) consideram ser necessário uma maior diversificação desses estudos, e indicam como possibilidade a avaliação de impactos da pós-graduação ou de atividades específicas (a exemplo do estágio docência) na formação acadêmica e profissional dos alunos, a avaliação dos motivos de escolha pela pós-graduação e as expectativas de carreira dos alunos pós-graduandos, dentre outras.

Wood Jr *et al.* (2016), na obra “Impacto social: estudo sobre programas brasileiros selecionados de pós-graduação em Administração de Empresas” realizaram uma avaliação *ex post* do impacto social dos programas de pós-graduação em Administração de Empresas do Brasil, em três dimensões: formação de pesquisadores em programas de doutorado; utilização do conhecimento gerado pelos pesquisadores de cada programa; e repercussão da produção científica dos pesquisadores, através da análise de citações desses pesquisadores e de seus respectivos estudos, na mídia especializada em negócios. Os autores consideram que o modelo de análise proposto no estudo, pode servir de referência teórica e metodológica para aplicação em pesquisas futuras com alunos dos cursos de doutorado ou mestrado, a fim de avaliar o impacto social dos programas de pós-graduação.

Simon e Pacheco (2017) em estudo denominado “Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil” analisaram vinte universidades públicas do sul do Brasil (onze federais e nove estaduais). As autoras evidenciaram a ausência de sistematização de processos para capturar periodicamente informações sobre os egressos e a escassez de instituições que fazem pesquisas frequentes com essa população.

Rodrigues, Paixão e Duarte (2017), em estudo intitulado “Avaliação de cursos a partir de seus usuários: análise de expectativas e perspectivas” analisaram a avaliação que egressos fazem da formação recebida em dois cursos de especialização, do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Trata-se de um estudo avaliativo, com análise

comparativa, *ex ante e ex post*, respaldado na literatura sobre avaliação de programas educacionais, com abordagem centrada em usuários (consumidores de serviços ofertados). Os resultados revelam que as expectativas iniciais foram contempladas com a formação e permitem refletir sobre ampliação, em ambiente virtual, de oportunidades de interação entre os participantes e entre aluno e conteúdo.

Pires e Sarfati (2019), estudar o “Impacto dos cursos MBA da FGV São Paulo na promoção e na remuneração dos seus egressos” avaliam o impacto desses cursos de pós-graduação *lato sensu*, na remuneração e na promoção dos ex-alunos formados entre 2012 e 2017. As hipóteses testadas foram confirmadas, pois encontraram 23,63% de aumento na média salarial dos formados em relação ao seu salário anterior e de 14,54% na renda mensal atual em relação a renda atual mais provável dos egressos se eles não tivessem cursado o MBA.

O estudo de Oliveira e Tenório (2020), intitulado “A percepção de egressos da pós-graduação em administração sobre o curso e seu impacto sobre a carreira e a empregabilidade”, investigou as motivações e os impactos da pós-graduação em Administração sobre a carreira e a empregabilidade de egressos de cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. Participaram do estudo, 629 egressos de uma instituição privada e foi realizado análises comparativas, segundo o tipo curso (*lato* ou *stricto sensu*) e o perfil sociodemográfico. Utilizou-se escalas de medida para a coleta de dados, e para as análises a estatística descritiva e análises de variância. Os autores concluem que as principais razões para ingressar nos cursos foram adquirir conhecimentos, crescer na carreira e incrementar o currículo, e os impactos percebidos foram positivos na carreira e na renda, com diferenças entre gêneros e faixa etária.

E por fim, queremos citar o estudo de Souza *et al.* (2021), intitulado “Quem me ensina a ensinar? Atividades para o exercício da docência”, cujo objetivo foi identificar quais atividades de ensino e aprendizagem são desenvolvidas na pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade e Administração, no Brasil, no intuito de preparar os discentes para o exercício da docência. Nos 167 programas investigados, os resultados indicam que na análise geral 56% dos respondentes consideram que a formação docente recebida em seu programa de pós-graduação é adequada, sendo que na análise por níveis de cursos o percentual de satisfação é 54% (mestrado profissional), 46% (mestrado acadêmico) e 28% (doutorado acadêmico).

Contudo, para esses autores as atividades com foco na formação docente podem estar sendo negligenciadas na pós-graduação, e quando ocorrem predomina a prática de atividades com foco nos aspectos avaliativos e não nos processos de ensino e aprendizagem que precedem esta etapa.

Entretanto, como este estudo se refere à contribuição dos cursos da pós-graduação *stricto sensu* em Administração do NPGA na formação docente de egressos, especificamente os saberes pedagógicos (DOS-SANTOS, 2019), considera-se importante fazer algumas considerações sobre a formação docente nos cursos de Administração, assunto que será tratado no item a seguir.

3.3 A formação docente em Administração: da graduação à pós-graduação

Na graduação em Administração não há licenciatura, portanto, partimos do pressuposto que a atuação docente de bacharéis se dá sem a formação básica em disciplinas com foco na docência, à exemplo das ciências da educação, didática, teorias de aprendizagem, e até mesmo de ensino e aprendizagem em Administração.

Essa questão é discutida e ratificada no estudo de Reinaldi, Giordani e Coelho Neto (2018) denominado “A formação do administrador para a docência: revisão sistemática da literatura” em que esses autores apontam para uma possível omissão na formação pedagógica do administrador nos cursos de Administração, além da falta de políticas de formação continuada para aperfeiçoamento das *práxis* docentes e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades didáticas, tão necessárias para bacharéis com atuação no ensino.

Especificamente sobre a formação didática, Valadão Junior e Rodrigues (2012) evidenciam que a constituição desta habilidade está associada à elementos relativos ao processo de preparação do conteúdo para as aulas, as formas de desenvolvê-lo e a adoção de comportamentos adequados ao contexto de ensino e aprendizagem, o qual se constitui um processo construtivo e não meramente a transferência passiva de informação a um grupo de pessoas.

Do ponto de vista regulatório, sobre a formação docente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Administração determinam que:

§ 1º O Curso de Graduação em Administração deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino de aprendizagem ativa, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico. (BRASIL, 2021).

Nesse contexto, o referido “Programa de Formação e Desenvolvimento do Corpo Docente” é uma iniciativa de formação continuada para os docentes que estão na ativa nos cursos de graduação em Administração, e não para os graduandos que desejam ingressar na carreira docente. Ademais, no que se refere ao perfil do egresso, as DCNs não fazem referência à aspectos relacionados a sua formação para a docência (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2021).

Todavia, a Resolução Normativa do Conselho Federal de Administração (CFA) nº 301/2005, art. 1º, autoriza o Administrador bacharel a:

[...] exercer o magistério das matérias técnicas dos campos da Administração e Organização, existentes nos currículos dos Cursos de Graduação (Bacharelado), tanto em Administração como em currículos de cursos referentes a outros campos do conhecimento [até mesmo em outros níveis, como por exemplo o técnico]. (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2005).

Destarte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96), em seu artigo nº. 66 determina que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). O que é ratificado no Plano Nacional de Pós-Graduação de 2011-2020 que evidencia que “a pós-graduação constitui-se uma etapa da nossa estrutura de ensino e, como tal, guarda uma relação de interdependência com os demais níveis educacionais” (BRASIL, 2010, p. 155).

Nesse contexto, depreende-se que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, representam uma etapa relevante para a trajetória acadêmica e profissional dos bacharéis que já atuam ou pretendem atuar na docência, pois dentre os objetivos desses cursos destaca-se a formação para a docência. Em linhas gerais, a conclusão de um mestrado ou doutorado, além de habilitar para a docência, pode repercutir na progressão da carreira, na melhoria dos rendimentos financeiros, no reconhecimento profissional por parte das instituições e pares de trabalho, dentre outros.

Nesse sentido, concordamos com os apontamentos feitos no estudo de Nascimento (2017):

Percebo como marco de influência nos percursos acadêmicos de muitos bacharéis que atuam como professores a inserção nos programas de Pós-graduação, seja no âmbito *lato sensu*, seja no *stricto sensu*. Com a realização da pesquisa confirmei que a Pós-graduação significa um espaço de qualificação profissional e de busca para o ensino universitário, como afirma, por exemplo, Luiz (2011): “[...] entrei para o mestrado porque acreditava que, melhorando minha qualificação, poderia ser melhor como profissional.”

[...] Sophia (2011): “[...] assim que conclui o mestrado, comecei a fazer concurso pra professora [...]”, [...] Sophia é contratada pelo SENAC como professora desse curso técnico: “[...] como estava com a formação no curso de turismo, e detinha o curso de guia turístico, pela minha experiência consegui dar aulas no SENAC”. (NASCIMENTO, 2017, p. 280).

Essa é uma questão amplamente debatida na literatura por diversos autores, como por exemplo, Festinalli (2005), Fischer (2006), Lima *et al.* (2019), Lima e Riegel (2011), Lourenço, Lima e Narciso (2016), Patrus e Lima (2014), Santos (2017), Silva (2019), Souza-Silva e Davel (2005), Teixeira *et al.* (2019) e Valadão Junior e Rodrigues (2012). De forma geral, as conclusões desses autores são convergentes e referem-se à premência de que a pós-graduação *stricto sensu* seja mais efetiva na formação docente para o ensino na graduação, haja vista, predominam atividades de ensino e aprendizagem voltadas para a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor.

De acordo com Lima *et al.* (2019, p. 42) a “formação de professores nas instituições com Programas de Pós-Graduação em Administração (PPGA) ainda é tímida e intermitente” embora tenha sinalizado alguns avanços, como a inserção de disciplinas e linhas de pesquisa sobre educação e ensino e aprendizagem. Santos (2017, p. 266), ao analisar a aprendizagem da prática docente na pós-graduação em Administração no Brasil, observa que a concepção do saber docente nesses programas é balizada principalmente pela predominância das atividades de pesquisa. E para Lourenço, Lima e Narciso (2016, p. 695), “a organização dos programas de pós-graduação está orientada para e pela pesquisa, logo, os seus egressos estão muito mais familiarizados com as atividades de pesquisa do que com as de ensino”.

Ao estudar 167 programas de pós-graduação *stricto sensu* de Contabilidade e Administração, do Brasil, Souza *et al.* (2021, p. 109) evidenciaram que a maioria dos egressos possui experiência na área de ensino e reconhecem uma contribuição positiva dos cursos de mestrado profissional, mestrado e doutorado acadêmico na preparação para o exercício da docência, entretanto, constataram que a realização de atividades e aprendizagens voltadas para

o exercício da docência, no âmbito desses cursos, ainda são pouco desenvolvidas, tendo uma maior concentração naquelas relacionadas aos aspectos avaliativos.

Destarte, especificamente no âmbito do NPGA/UFBA, é importante citar brevemente algumas iniciativas voltadas para o debate da formação docente em Administração.

Em primeiro lugar ressalta-se a existência de uma linha de pesquisa para discutir “Educação, Aprendizagem e Gestão” em Administração, o que consideramos ser um indicativo de reconhecimento da importância desse debate. Ao tempo em que o foco do mestrado e doutorado acadêmico está na formação de professores e pesquisadores, e do mestrado profissional na formação profissionais para uma atuação em cargos de gestão, entretanto há de se destacar que essa atuação se estende também para a carreira docente e, nesse sentido, entendemos como relevante incluir nesse estudo, para algumas análises, o mestrado profissional. No Quadro 4, é possível observar a caracterização desses cursos.

No que se refere a matriz curricular, dentre as disciplinas previstas destaca-se o componente Ensino e Aprendizagem, com carga horária de 68 horas e obrigatória para os discentes do mestrado e doutorado acadêmico. Sua ementa está diretamente associada a formação para o exercício da docência, incluindo a realização de microaulas produzidas e conduzidas pelos discentes para o desenvolvimento de competências docentes.

Do ponto de vista regulatório, a CAPES em ofício circular nº 028/99/PR/CAPES tornou o estágio docente obrigatório para os bolsistas da pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1999), e a conclusão do mestrado ou doutorado passou a ser vinculada à realização desta atividade, que pode ser realizada pelos discentes em cursos de graduação da Escola de Administração da UFBA.

Quadro 4 - Caracterização dos cursos da pós-graduação *stricto sensu* do NPGA UFBA

Característica	Mestrado Profissional em Administração (MPA)	Mestrado Acadêmico em Administração (MAA)	Doutorado Acadêmico em Administração (DAA)
Objetivo geral da formação	Formar gestores (as) que evidenciem a capacidade de:	Formar professores, pesquisadores, gestores ou profissionais que evidenciem:	Formar professores, pesquisadores, gestores ou profissionais que evidenciem:
Capacidades previstas para serem desenvolvidas	<p>a) analisar as mudanças oriundas da sociedade contemporânea, as singularidades e a diversidade de seu contexto organizacional frente a essas transformações;</p> <p>b) criar, compartilhar e liderar práticas inovadoras de gestão em sintonia com a sociedade, as singularidades e a diversidade organizacionais; e</p> <p>c) projetar e conduzir processos de renovação organizacional, a partir do enfrentamento de problemas organizacionais e de inovações de gestão relevantes, reflexivas, contextualizadas, coerentes e transformadoras.</p>	<p>a) capacidade analítica para lidar com práticas diversas do campo das organizações, das políticas públicas e da gestão;</p> <p>b) competência de realizar e disseminar pesquisa acadêmica consistente no contexto da sociedade contemporânea, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade;</p> <p>c) competência de praticar o ensino de forma reflexiva e inovadora, de acordo com os princípios do processo de aprendizagem; e</p> <p>d) habilidade de administrar organizações, respeitando suas singularidades e seu contexto.</p>	<p>a) capacidade analítica e reflexiva para lidar com práticas diversas, complexas e contemporâneas do campo das organizações, das políticas públicas e da gestão;</p> <p>b) competência de realizar, liderar e disseminar pesquisa acadêmica consistente, relevante e inovadora no contexto da sociedade contemporânea, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade;</p> <p>c) competência de praticar o ensino de forma reflexiva e inovadora, de acordo com os princípios do processo de aprendizagem em múltiplas organizações; e</p> <p>d) habilidade de administrar organizações, implementar políticas e processos de gestão, respeitando suas singularidades, identidades e conexões com a sociedade.</p>
Público-alvo	Graduados com experiência profissional.	Graduados em geral.	Graduados ou mestres.
Duração Mínima	Um ano.	Um ano.	Dois anos.
Duração Média	Dois anos.	Dois anos.	Quatro anos.
Corpo docente	Doutores e profissionais (com experiência consolidada)	Doutores.	Doutores.
Título recebido	Mestre.	Mestre.	Doutor.
Trabalho de conclusão	Dissertação ou outras formas de trabalho.	Dissertação.	Tese.
Avaliação formal	Realizada pela CAPES	Realizada pela CAPES	Realizada pela CAPES

Fonte: Adaptado de Paixão e Bruni (2013) e Universidade Federal da Bahia (2019, p. 8-9).

Destarte, essa é uma questão amplamente discutida por professores e pesquisadores, pois considera-se que um estágio sem o devido acompanhamento não tem a sua função didático pedagógico exercida (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 5). De forma complementar, Fischer (2006, p. 195) considera que “substituir professores por alunos de pós-graduação, sem supervisão adequada, afeta tanto a qualidade do ensino de graduação, como compromete a formação de mestres na pós-graduação”.

Com efeito, o estágio docente é uma questão mais profunda e complexa, e não temos a intenção de aprofundar e esgotar esse debate, porém, no contexto da presente pesquisa, considera-se o estágio uma atividade e experiência importante para a formação docente, especialmente para aqueles que nunca atuaram como docente.

Outra iniciativa do NPGA que queremos citar, é o Fórum Educação & Administração⁷ que propõe um espaço de compartilhamento, reflexão e debate sobre ideias, inovações e práticas voltadas para o ensino e aprendizagem no campo da Administração. Os encontros são mensais, conta com a participação e interação online de convidados, e privilegiam o debate de ideias teóricas ou práticas educacionais em cursos de Administração, como por exemplo: educação transformadora em Administração; *deep learning* (aprendizagem profunda); painel de notícias e história em quadrinhos como práticas inovadoras de ensino em Administração; aprendizagem baseada em problemas no ensino em Administração, dentre outras.

Diante dessa breve contextualização, considera-se importante não só as iniciativas do NPGA/UFBA com foco na formação para o ensino, conforme os exemplos supracitados, mas também a avaliação de seus impactos na população-alvo e que vai ao encontro da presente pesquisa que se propõe a avaliar a contribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Federal da Bahia no desenvolvimento de saberes pedagógicos, o qual poderá subsidiar análises de avaliação do curso a partir de egressos.

⁷ Esta iniciativa envolve os professores da linha de pesquisa “Educação, Aprendizagem e Gestão” do Núcleo de Pós-graduação em Administração (NPGA), da linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem para Gestão Social do Desenvolvimento Territorial” do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS), do Coletivo OCA (Pesquisa em Organização, Cultura e Arte), mas também outros professores e integrantes da EAUFBA. E os detalhes sobre a programação podem ser consultados no Instagram do Coletivo OCA, disponível em: http://www.instagram.com/oca_coletivo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, [202-]).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo será apresentado a classificação da pesquisa, os principais procedimentos metodológicos realizados, o instrumento de coleta de dados e o modelo operacional da pesquisa, visando subsidiar o entendimento dos resultados da dissertação.

4.1 Caracterização da pesquisa

A metodologia de uma pesquisa consiste no estudo dos caminhos e dos instrumentos adequados para se empreender a investigação científica. Os caminhos escolhidos compreendem os métodos, entendidos como a descrição e a discussão dos critérios básicos utilizados no processo de investigação científica.

A literatura registra uma distinção entre “método” e “métodos”. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 106), o “método” se refere ao “método de abordagem”, considerado mais amplo e com maior nível de abstração, já o termo “métodos”, se refere aos “métodos de procedimento” que envolvem os procedimentos mais objetivos da pesquisa e menos abstratos.

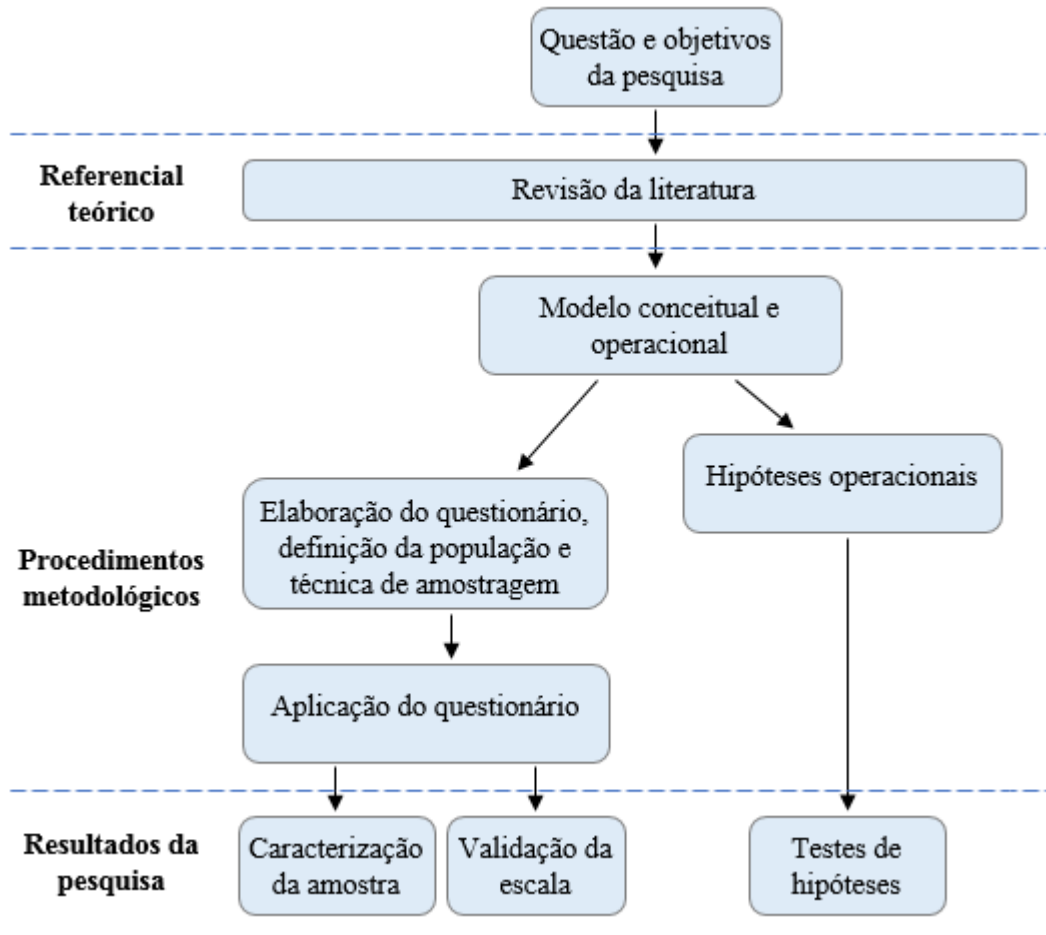
No que se refere às abordagens, podemos considerar que a quantitativa e qualitativa, receberam diversos aportes teóricos ao longo da história, culminando numa gama de técnicas importantes para a análise de fenômenos. Parafraseando Minayo e Sanches (1993, p. 247), do ponto de vista epistemológico, não se trata de considerar uma abordagem mais científica do que a outra, pois, independente da abordagem que deram origem às questões da pesquisa, estas podem ser aprofundadas tanto pela abordagem qualitativa como pela quantitativa.

Diante da multiplicidade dos “métodos de abordagem” e dos “métodos de procedimento”, é tarefa do pesquisador selecionar os mais adequados para os objetivos definidos para a pesquisa. Nesse intuito, torna-se relevante a classificação do presente estudo, que conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 106), pode ser considerado uma pesquisa hipotético dedutiva com abordagem quantitativa. No que se refere aos seus objetivos, pode ser classificada como descritiva, quando se têm a intenção de identificar possíveis relações entre variáveis, assim como, do tipo *Survey*, quando se utiliza de instrumentos objetivos para a coleta de dados da população investigada (GIL, 2017).

Por fim, é oportuno destacar uma limitação deste trabalho, que é a inviabilidade de analisar os alunos e os efeitos do NPGA UFBA de forma longitudinal, haja vista o tempo dessa pesquisa ser menor que o tempo necessário para cobrir um estudo *ex ante* e *ex post*. Nesse sentido, essa pesquisa é concebida como um estudo avaliativo de impactos, *ex post*, centrado nos usuários (egressos).

Para facilitar o entendimento dos procedimentos metodológicos realizados apresenta-se a Figura 4 com todas as etapas executadas, e que a partir daqui serão detalhadas e discutidas.

Figura 4 – Fluxograma das etapas de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

4.2 Revisão da literatura

A primeira fase deste trabalho foi o levantamento do estado da arte para a fundamentação teórica e conceitual, operacionalizada pelo protocolo de pesquisa *Systematic Review*, que é um procedimento para identificar estudos relevantes sobre um tema específico, conforme discutido em Dybå e Dingsøy (2008). Segundo Gonzalez e Bruni (2015, p. 6 -8) este procedimento prevê a execução das seguintes etapas:

- a) triagem de obras e/ou periódicos nacionais ou internacionais. Nesta etapa, buscamos referências nas seguintes áreas: Formação e Saberes Docentes, Ensino e Aprendizagem na Pós-Graduação em Administração, Avaliação de Egressos e Avaliação de Impacto do Ensino Superior em alunos egressos;
- b) seleção dos trabalhos a partir das palavras-chave, definimos formação docente, saberes docentes, saberes pedagógicos, avaliação de egressos;
- c) ordenamento dos trabalhos conforme sua relevância e afinidade com os temas a serem explorados no projeto de pesquisa;
- d) leitura dos resumos e seleção dos trabalhos mais aderentes aos objetivos e questionamentos da pesquisa;
- e) leitura completa de todos os trabalhos selecionados na etapa anterior, especialmente àqueles que melhor dialogam com a proposta da pesquisa.

A realização desta etapa proporcionou uma compreensão teórica e crítica das contribuições de diversos autores no que se refere às investigações pertinentes e correlatas à pesquisa. Após a aplicação do protocolo de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Portal de Periódicos da CAPES/MEC e no Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia, considerando as publicações dos últimos dez anos, foram selecionados um total de 27 estudos que dialogam com o tema e que fazem parte do nosso referencial teórico, a saber: Assumpção e Campos (2009), Bauer (2010), Costa, Orsini e Carneiro (2018), Dos-Santos (2019), D'Ávila (2014), D'Ávila e Leal (2015), Gauthier *et al.* (2006), Gertler *et al.* (2018), Luckesi (2014), Masetto (2009), Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012), Paixão, Tenório e Bruni (2012), Pasquali (2009), Patrus (2018), Patrus e Lima (2014), Pimenta (1999), Ristoff (2003), Saviani (1996), Shulman (1986, 1987), Silva Júnior e Costa (2014), Sousa, Andriola e Lima (2016), Souza *et al.* (2021), Souza

(2014), Tardif (2014), Tenório, Ferreira e Lopes (2012) e Worthen, Sanders e Fritzpatrick (2004).

Além destes referenciais, que compõe o núcleo duro da pesquisa, ao longo das investigações, outros estudos complementares foram incorporados para o amadurecimento teórico e metodológico da pesquisa.

4.3 Elaboração do questionário de coleta de dados

Esta fase envolveu a elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados por meio de um questionário, *online*, apoiado nos argumentos apresentados por Hair *et al.* (2005), que apontam como principais vantagens deste tipo de aplicação a facilidade, a diminuição do custo, a ampliação do alcance e a rápida captação de dados.

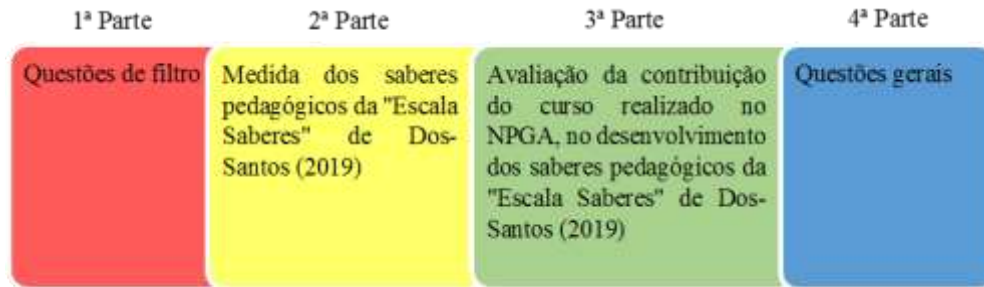
Contudo, a elaboração de um questionário registra alguns desafios à serem superados pelo pesquisador, como por exemplo a atenção com os tipos e sequência lógica das perguntas, a extensão do questionário, o tempo para coleta de dados, a seleção da ferramenta para desenvolvimento e aplicação no público-alvo, e a correlação com os objetivos da pesquisa.

Assim, elaborou-se um questionário (*online*) destinado aos egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UFBA, que teve como pilar principal a transcrição exata dos itens do domínio saberes pedagógicos, contemplados na “Escala Saberes Docentes” de Dos-Santos (2019), e um eixo de autoria própria, que tratava da verificação da contribuição dos cursos do NPGA/UFBA no desenvolvimento desses saberes pedagógicos.

Seguindo as orientações de Gil (2017, p. 78), foi elaborado e aplicado, entre 25 e 29 de abril de 2022, uma versão preliminar desse instrumento a um grupo de nove pessoas, com características similares às do público-alvo, dispostas a contribuir com sugestões de melhoria. Após a análise do resultado desse teste, inconsistências foram ajustadas e algumas sugestões de melhorias incorporadas, resultando na versão final do questionário que se encontra disponível no Apêndice A.

É importante esclarecer que esse questionário é composto por quatro partes, o qual pode ser sintetizado a partir da Figura 5.

Figura 5 – Síntese das partes do questionário para coleta de dados



Fonte: Elaboração própria.

O objetivo da primeira parte foi assegurar que o respondente fazia parte do público-alvo da pesquisa, ou seja, ser egresso do NPGA UFBA. Também permitia a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitava a anuência para participar da pesquisa, perguntava de qual curso o respondente era egresso (mestrado profissional, mestrado ou doutorado acadêmico)⁸ e se o egresso possuía ou não experiência docente⁹.

É importante esclarecer que se o respondente informasse que não possuía experiência docente, ele era automaticamente direcionado para a terceira parte do questionário, ou seja, o conteúdo da segunda parte só foi respondido por quem declarou possuir experiência na área docente, haja vista as questões exigiam um posicionamento diante da prática e do efetivo exercício docente.

Destarte, a segunda parte do questionário, respondida apenas por egressos com experiência docente, tratava exatamente dos itens do domínio “saberes pedagógicos” da “Escala Saberes” de Dos-Santos (2019), composto por quatro dimensões e um total de dezoito itens (afirmações), conforme ilustrado no Quadro 5. Ressalta-se que essa Escala, validada teórica e estatisticamente por seu autor, compõem o recorte analítico da pesquisa, já discutido no capítulo dois.

⁸ No caso do respondente ser egresso de mais de um curso do NPGA, o enunciado da questão o orientava a considerar o último curso realizado para responder as questões.

⁹ Considerou-se experiência docente àquelas relacionadas à experiência profissional ou estágios.

Quadro 5 - Recorte analítico dos “saberes pedagógicos”

DOMÍNIO		DIMENSÃO	ITENS	
SABERES DOCENTES	Dos-Santos (2019)	SABERES PEDAGÓGICOS	Saberes das Ciências da Educação	Atuo como docente com consciência dos objetivos da Educação na sociedade atual.
				Eu conheço a história da Educação e as heranças da tradição pedagógica para o ensino atual.
				Conheço as abordagens pedagógicas como Escola Nova, Educação Tecnista e Pedagogia Crítica e seus impactos na mediação didática.
				Eu conheço os paradigmas científicos de geração de conhecimento, como Positivismo e Interpretativismo, e sua evolução.
				Na minha atuação docente eu considero as correntes da pedagogia cognitiva e as teorias da aprendizagem.
			Saberes Didáticos de Mediação da Matéria	Eu domino o processo de Planejamento da disciplina, sem dificuldades para estabelecer os objetivos, metodologias e processo de avaliação.
				Eu uso diferentes estratégias de ensino, como aula expositiva, seminários, casos de ensino e jogos, a depender do assunto que estou ensinando.
				Nas aulas, faço perguntas aos alunos, dando retorno de suas participações sobre o assunto ensinado.
				Proporciono atividades práticas ou simuladas aos alunos nas aulas que ministro.
				Uso avaliações em formatos variados a depender do assunto e da habilidade que pretendo avaliar.
			Saberes Didáticos de Mediação da Classe	Ao corrigir as avaliações, indico aos estudantes como deveriam ter feito em caso de resposta errada.
				Tenho bom domínio do tempo de aula e das atividades ministradas aos estudantes.
				Identifico a adesão da turma ao longo do semestre/ano para as normas e combinados propostos no início do período letivo.
				Durante as aulas, mantenho interação com o grupo, me dirigindo com frequência a estudantes particulares pelos seus nomes.
			Saberes ludo-sensíveis	Atuo conciliando o ensino com a supervisão das atividades dos estudantes, andando pela sala e fazendo contato visual com todos.
				Ao planejar aulas, priorizo atividades que proporcionem um maior nível de engajamento e inteireza dos estudantes na atividade proposta.
Eu utilizo com frequência abordagens lúdicas, como jogos, filmes, artes, histórias, envolvendo atividades criativas nas aulas.				
			Permito que sentimento e emoções, minhas e dos estudantes, estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem.	

Fonte: Elaboração própria com base em Dos-Santos (2019, p. 90-94).

Nesta parte, o respondente indicava o grau de concordância (autoavaliação) quanto ao seu nível de saber pedagógico para cada um dos itens, utilizando uma escala de verificação do tipo *Likert*, de seis pontos, no qual os níveis de concordância (discordo totalmente, discordo muito, discordo um pouco, concordo um pouco, concordo muito e concordo totalmente) foram posteriormente, na etapa de tabulação dos dados, convertidos em valores de 1 a 6, conforme sugerido por dos Dos-Santos (2019, p. 89).

A terceira parte do questionário, considerada uma contribuição autoral da pesquisa, visou verificar em que medida os cursos do NPGA contribuíram para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos da “Escala Saberes” (DOS-SANTOS, 2019), na percepção dos egressos. Essa parte foi respondida por todos os participantes e se utilizou da mesma escala do tipo

Likert de seis pontos descrita anteriormente.

Assim, para os respondentes com experiência docente foi agregada, após cada item da “Escala Saberes”, uma nova questão relacionada à contribuição do curso, conforme exemplo representado na Figura 6.

Figura 6 – Modelo da estrutura das questões para os respondentes com experiência docente

Questões sobre a Ciência da Educação						
* 4.						
Para cada item, informe o grau de concordância quanto ao seu nível de saber, e na sequência, o quanto você atribui o desenvolvimento desse saber ao curso do qual é egresso do NPGA/UFBA. Responda numa escala de 1 a 6, sendo 1 para o menor grau e 6 para o maior grau de concordância.						
	1 (discordo totalmente)	2 (discordo muito)	3 (discordo um pouco)	4 (concordo um pouco)	5 (concordo muito)	6 (concordo totalmente)
4.1A - Atuo como docente com consciência dos objetivos da Educação na sociedade atual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.1B - Quanto você atribui ao curso do NPGA/UFBA o desenvolvimento desse saber?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Elaboração própria.

Para os respondentes sem experiência docente, que, portanto, não responderam a segunda parte do questionário, a questão foi formulada conjugando o quanto se atribui ao curso do NPGA UFBA o desenvolvimento dos respectivos saberes pedagógicos, conforme exemplo na Figura 7.

Ressalta-se que nas perguntas relacionadas à contribuição do curso realizado no NPGA para o desenvolvimento de saberes pedagógicos, optou-se por manter a mesma escala de concordância adotada por Dos-Santos (2019), visando correlacionar as duas partes do questionário e facilitar o entendimento do respondente.

Figura 7 – Modelo da estrutura das questões para os respondentes sem experiência docente

Questões sobre a Ciência da Educação						
* 8.						
Embora você não tenha experiência na atuação como docente, informe para cada item o quanto você atribui o desenvolvimento dos saberes ao curso do qual é egresso do NPGA/UFBA. Responda numa escala de 1 a 6, sendo 1 para o menor grau e 6 para o maior grau de concordância.						
	1 (discordo totalmente)	2 (discordo muito)	3 (discordo um pouco)	4 (concordo um pouco)	5 (concordo muito)	6 (concordo totalmente)
A.1 - Quanto você atribui ao curso do NPGA/UFBA o desenvolvimento de saberes para atuar como docente com consciência dos objetivos da Educação na sociedade atual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Elaboração própria.

A quarta parte do questionário, respondida por todos os egressos, consistia em questões gerais sobre: idade, experiência docente, motivo pelo qual ingressou na pós-graduação *stricto sensu*, atividades com foco na formação docente realizadas durante o curso de pós-graduação, ano de conclusão da pós-graduação e se possuía graduação com habilitação em licenciatura.

4.4 Aplicação do questionário de coleta de dados

Paralelamente à elaboração do questionário, foi solicitado junto à secretaria do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia (NPGA UFBA), a lista com os *e-mails* de todos os egressos dos cursos de mestrado profissional, mestrado e doutorado acadêmico, registrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica (SIGAA) até 25 abr. 2022.

Na lista recebida constatou-se que o universo da pesquisa era de 1.161 egressos da pós-graduação *stricto sensu* em Administração, sendo 512 do mestrado profissional, 448 do

mestrado acadêmico e 201 do doutorado acadêmico. Entretanto, após tratar esses dados verificou-se a existência de somente 732 endereços de *e-mails* válidos e completos, já, que, muitos egressos, por diferentes motivos, não possuem seus dados atualizados junto ao SIGAA do NPGA.

Para a gestão do envio e do controle das respostas ao questionário optou-se por utilizar a ferramenta *Survey Monkey*, através da qual constatou-se que dos 732 *e-mails* enviados, 217 foram devolvidos e, portanto, somente 515 efetivamente encaminhados, o que passou a ser o universo possível de se contactar de forma remota no âmbito da pesquisa.

Por estas condições, conclui-se que não foi possível realizar um censo, alcançando o universo total de egressos, mas sim, uma parcela dessa população. Dessa forma, considera-se, no nosso entendimento, mesmo que haja algum tipo de viés estatístico, que se trata de uma amostragem probabilística do tipo aleatória simples, “onde cada um dos elementos tem uma probabilidade igual de ser selecionado da população” (ROGERSON, 2012, p. 134)

O período de coleta de dados ocorreu entre os dias 20 maio e 27 jun. 2022, no qual foram enviados por e-mail lembretes a cada sete dias, visando obter o máximo de respostas possíveis. No intuito de aumentar a taxa de resposta, optou-se como forma de incentivo sortear um prêmio para os participantes que respondessem por completo o questionário e manifestasse desejo de participar do sorteio¹⁰.

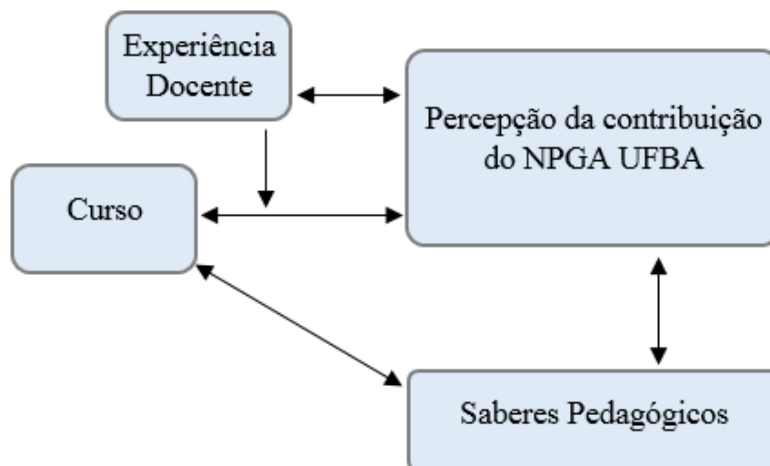
Após a fase de coleta e validação das respostas obteve-se um total de 160 respondentes, que passam a ser a amostra da pesquisa, correspondendo a 31,07% dos questionários enviados. Esses dados foram tratados e processados através do software estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Science*), compondo uma base de dados que permite aplicar o modelo operacional da pesquisa e operacionalizar as técnicas estatísticas previstas nesse estudo.

¹⁰ Quanto a realização do sorteio do prêmio de incentivo aos participantes da pesquisa, somente 128 respondentes informaram o e-mail indicando aceitar participar do sorteio, o qual foi realizado e gravado no dia 09/07/2022, na presença do Orientador. O resultado foi divulgado aos participantes, por e-mail, contendo o *link* da gravação e os agradecimentos pela participação do sorteio e da pesquisa. Em seguida, foi estabelecido contato, no privado, com o (a) ganhador(a) do sorteio para combinar a entrega do prêmio, o qual foi entregue à ganhadora no dia 23/07/2022.

4.5 Modelo conceitual e operacional da pesquisa

Com base no referencial teórico apresentado e visando responder à questão central da pesquisa: “*Os cursos de pós-graduação stricto sensu (doutorado, mestrado acadêmico e profissional) em Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA) contribuem para o desenvolvimento de saberes pedagógicos de seus egressos?*”; bem como seu objetivo geral: “*Avaliar a contribuição dos cursos de pós-graduação stricto sensu (doutorado, mestrado acadêmico e profissional) em Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para os egressos, no que diz respeito ao desenvolvimento de saberes pedagógicos para a docência*”, formulou-se o modelo conceitual da pesquisa (Figura 8) que apresenta a inter-relação das quatro variáveis em foco contempladas no instrumento da coleta de dados.

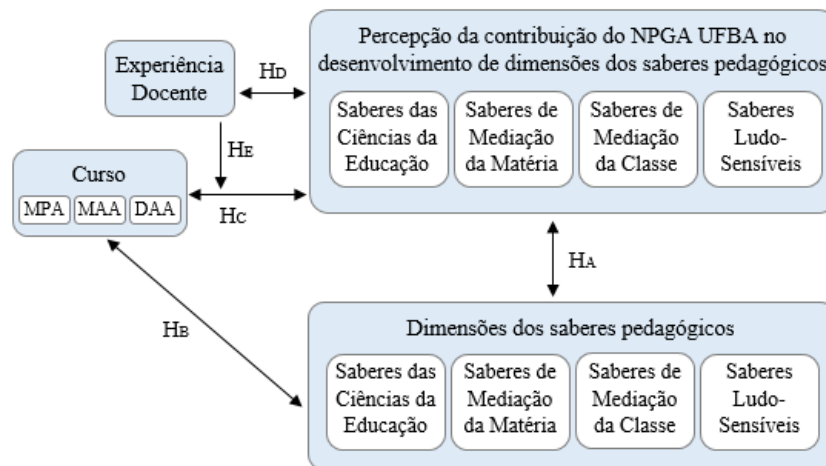
Figura 8 – Modelo conceitual da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Como resultado do desdobramento do modelo conceitual, apresentamos o modelo operacional da pesquisa (Figura 9) composto pelas quatro variáveis mais detalhadas e cinco grandes hipóteses operacionais.

Figura 9 – Modelo operacional da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Destarte, as **variáveis** analisadas nessa pesquisa, foram:

- Experiência docente - trata-se de uma variável *dummy*, qualitativa, que permite categorizar os egressos em “com experiência” e “sem experiência”;
- Curso - trata-se de uma variável independente, qualitativa e que foi subdividida nas categorias: “mestrado acadêmico”, “mestrado profissional” e “doutorado acadêmico”. Esta variável também permite fazer comparações com as categorias “mestrado e doutorado acadêmico” como variável ordinal e “mestrado acadêmico e mestrado profissional” como variável nominal;
- Percepção da contribuição do NPGA UFBA - trata-se de uma variável ordinal, tratada de forma quantitativa, através da escala *Likert* de seis pontos, pois os níveis de concordância do questionário foram convertidos em valores de 1 a 6. Essa variável abarca a amostra total de 160 respondentes, e visa verificar, na percepção do egresso, o quanto o curso realizado no NPGA UFBA contribuiu para o desenvolvimento dos 18 itens das quatro dimensões dos saberes pedagógicos analisados;
- Dimensões dos saberes pedagógicos – os saberes das ciências da educação, da mediação da matéria, mediação da classe e ludo-sensíveis, são cada uma delas classificadas como variáveis intervalar, mensuradas a partir de seus respectivos itens, e tratadas de forma quantitativa, através da escala *Likert* de seis pontos,

pois os respectivos níveis de concordância foram convertidos em valores de 1 a 6. Essa variável inclui somente o total de 130 respondentes, os quais informaram ter experiência docente. Visa identificar, por uma auto avaliação do egresso, o seu nível de saber em relação aos 18 itens das 4 dimensões dos saberes pedagógicos analisados.

É importante ressaltar que na análise dos resultados essas quatro variáveis serão contextualizadas à outras informações como idade, motivação para ingresso na pós-graduação e ano de conclusão, atividades realizadas na pós-graduação com foco na formação docente, outros cursos realizados com foco na formação docente e carga horária total e experiência docente por nível de ensino (quarta etapa do questionário), com o propósito de auxiliar na caracterização da amostra da pesquisa e possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

Como dito, o modelo prevê cinco grandes hipóteses operacionais, a saber:

HA: Existe percepção de contribuição positiva do NPGA UFBA em relação ao desenvolvimento de saberes pedagógicos;

HB: Existem diferentes associações entre as categorias dos cursos e o nível de saber nas dimensões analisadas;

HC: Existe associação entre curso e percepção da contribuição do NPGA UFBA no desenvolvimento das dimensões dos saberes pedagógicos;

HD: Existe associação entre a experiência docente e a percepção da contribuição do NPGA no desenvolvimento de saberes pedagógicos;

HE: A percepção da contribuição do NPGA no desenvolvimento de saberes pedagógicos pode ser explicada a partir da relação entre curso e experiência docente.

Com o intuito de proporcionar maior fluidez na leitura e entendimento do trabalho, tais hipóteses e seus respectivos testes estatísticos serão descritos no próximo capítulo, haja vista, considera-se que tais explicações são essenciais para uma melhor compreensão dos resultados alcançados. Todavia, adianta-se que para os testes de hipóteses foram utilizados a comparação entre as médias, a associação de *Spearman* e de *Pearson*, ANOVA (*Analysis of Variance*), teste de Levene, teste t de *Student* e Regressão Múltipla, todos amplamente discutidos em Hair *et al.* (2005).

Essas definições nos levaram a propor o modelo de Regressão Múltipla para explicar o nível de percepção da contribuição do NPGA UFBA no desenvolvimento de dimensões dos saberes pedagógicos a partir das variáveis “curso” e “experiência docente” dos egressos, resultando na expressão *Percepção da Contribuição=f(curso, experiência docente)*.

Isto posto, e de acordo com o fluxograma das etapas da pesquisa já apresentado, cabe avançarmos para o capítulo de apresentação e análise dos resultados, no qual também será apresentada a validação da escala utilizada, conforme as orientações de Pasquali (2009) e Bruni (2022), que envolvem análises de confiabilidade e consistência interna dos indicadores, validade convergente e discriminante das dimensões da escala, com os seguintes testes: Análise Fatorial Exploratória (AFE), teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), teste de esfericidade de *Bartlett*, *Alpha de Cronbach*, e coeficiente de *Pearson*; bem como a caracterização da amostra, utilizando-se da estatística descritiva e de tabelas de frequência.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa com vista à operacionalizar seu modelo conceitual e alcançar os objetivos propostos no trabalho.

5.1 Caracterização da amostra

Essa etapa tem o objetivo de auxiliar na contextualização dos resultados e quiçá no relacionamento com as hipóteses operacionais da pesquisa. A Tabela 1 sintetiza as análises da caracterização da amostra dos 160 respondentes, sendo que os dados são apresentados com os respectivos valores absolutos e percentuais por curso.

Tabela 1 – Análise descritiva da amostra da pesquisa

Variável \ Curso	MPA		MAA		DAA		TOTAL	
	Total absol.	% em relação ao curso	Total absol.	% em relação ao curso	Total absol.	% em relação ao curso	Total	%
Contagem	69	43%	32	20%	59	37%	160	100%
Idade média na pesquisa	45,68		43,28		48,39		45,78	
Ano de conclusão do curso								
Entre 1996 e 2010	13	19%	15	47%	10	17%	38	24%
Entre 2010 e 2022	56	81%	17	53%	49	83%	122	76%
Motivação técnica ou empresarial								
Não	22	32%	20	63%	53	90%	95	59%
Sim	47	68%	12	38%	6	10%	65	41%
Motivação pesquisa								
Não	55	80%	19	59%	30	51%	104	65%
Sim	14	20%	13	41%	29	49%	56	35%
Motivação docente								
Não	43	62%	11	34%	10	17%	64	40%
Sim	26	38%	21	66%	49	83%	96	60%
Experiência Docente								
Não	27	39%	2	6%	1	2%	30	19%
Sim	42	61%	30	94%	58	98%	130	81%
Estágio docente								
Não	63	91%	9	28%	17	29%	89	56%
Sim	6	9%	23	72%	42	71%	71	44%
Microensino								
Não	61	88%	22	69%	30	51%	113	71%

Sim	8	12%	10	31%	29	49%	47	29%
Licenciatura								
Não	56	81%	31	97%	56	95%	143	89%
Sim	13	19%	1	3%	3	5%	17	11%
Outros cursos com foco na formação docente								
Não	35	51%	19	59%	25	42%	79	49%
Sim	34	49%	13	41%	34	58%	81	51%

Fonte: Elaboração própria.

Constata-se que 43% do total dos respondentes são do Mestrado Profissional em Administração (MPA), 20% do Mestrado Acadêmico em Administração (MAA) e 37% do Doutorado Acadêmico em Administração (DAA). A idade média dos respondentes foi aproximadamente de 46 anos e 76% de todos os egressos concluíram o curso entre os anos de 2010 e 2022.

Vamos iniciar nossa análise a partir da motivação do respondente para ingressar no curso do qual é egresso. Sobre a motivação para atuar na área técnica e empresarial, obtivemos um resultado relativamente aguardado no qual a maior parte dos interessados são egressos do MPA (68%), seguido do MAA (38%) e do DAA (10%), sendo que no total dos respondentes 41% indicaram interesse nessa área.

Por outro lado, o interesse do respondente em ingressar na carreira de pesquisador denota uma informação mais interessante. Pois, na análise geral, apenas 35% dos egressos indicaram a intenção de seguir a carreira de pesquisador, sendo 20% quando se considera apenas os egressos do MPA, 41% no MAA e 49% no DAA, o que parece no mínimo contraditório especialmente nos cursos do eixo acadêmico, haja vista essa pós-graduação ter historicamente seu foco e o modelo de resultados (dissertação e tese) pautados na pesquisa.

Contudo, os principais resultados para essa pesquisa estão relacionados ao contexto da docência. Assim, 60% do total dos egressos ingressaram no NPGA UFBA com a intenção de seguir carreira docente, um valor relativamente alto que é ratificado quando analisamos a distribuição por curso, onde 38% dos egressos do MPA tem a intenção da carreira docente, 66% para o MAA e 83% para o DAA.

Esses dados demonstram de imediato um elevado interesse na docência por parte dos egressos dos MAA e do DAA. E no caso do MPA, apesar de não ter o foco na formação docente, e sim para a atuação na área técnica, empresarial ou em cargos de gestão nas

empresas, percebe-se que também existe o interesse de estudantes em desenvolver saberes para atuar na docência.

Com certeza essa motivação se dá por diferentes razões, como estar habilitado para participar de processos seletivos (concursos) para o cargo de professor, em instituições públicas ou privadas, para progredir na carreira através de promoções para cargos mais altos ou melhorias na remuneração, ou até mesmo para se ter uma carreira alternativa à área técnica. Em relação ao mestrado, é importante destacar que tanto o diploma do MPA como do MAA, do ponto de vista prático e legal, possuem o mesmo “valor” ou “efeito” para a titulação do egresso, permitindo que ambos ingressem na carreira docente.

Essa intencionalidade se relaciona com os resultados sobre o egresso ter ou não experiência docente, no qual 81% do total de respondentes informaram tê-la. Considera-se que obtivemos percentuais relativamente altos, pois possuem experiência docente 61% dos egressos do MPA, 94% do MAA e 98% do DAA.

Sobre as atividades realizadas durante o curso do NPGA UFBA com o foco na formação docente percebe-se que os egressos do MAA e DAA indicam os maiores percentuais, o que está correlacionado com os objetivos desses cursos. Quando se trata de estágio docente temos 72% dos egressos do MAA e 71% do DAA que realizaram tal atividade, enquanto apenas 9% do MPA e quando se trata da realização de atividade denominada “microensino” temos 31%, 49% e 12% dos egressos do MAA, DAA e MPA respectivamente; valores relativamente baixos, mas que podem ser justificados em função desta atividade ter sido incorporada mais recentemente nos cursos.

Essas constatações se complementam quando analisamos os resultados da pergunta sobre terem graduação com habilitação em Licenciatura. Nesse quesito temos dois resultados relevantes.

Primeiro, para nossa surpresa o maior percentual de licenciados foi de 19% para os egressos do MPA, o que pode explicar em parte o interesse desses respondentes na carreira docente (38%) e o fato da maioria terem declarado experiência na área (61%). Contudo, outra parte dos egressos com experiência docente pode estar atuando em função da titulação e habilitação fornecida pelo NPGA UFBA, o que vai de encontro ao escopo técnico do curso e, que, portanto, ocorre sem experiências intencionais de ensino-aprendizagem para a docência.

Segundo, foram os baixos percentuais de licenciados para os egressos do MAA (3%) e DAA (5%) em contraposição aos elevados percentuais de egressos com experiência docente, conforme dito anteriormente, 94% para o MAA e 98% para o DAA. Para nós isso sugere que a prática docente está sendo habilitada pelos cursos do NPGA UFBA, até porque não temos uma licenciatura em Administração, o que exige uma atenção especial da pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento de saberes pedagógicos.

Também se verificou que além da pós-graduação no NPGA, 51% do total dos respondentes afirmaram ter realizado outros cursos com foco na formação docente (49% dos egressos do MPA, 41% do MAA e 58% do DAA), o que ratifica o interesse e a atuação desses egressos na docência.

Por fim, buscou-se conhecer qual o tempo médio de atuação dos egressos em diferentes níveis de ensino e o Apêndice B apresenta a distribuição detalhada desses dados. Contudo, de forma sucinta, conclui-se que, em média, os egressos do MPA possuem maior tempo de experiência na atuação docente, 8,7 anos, seguidos do DAA com 7,9 anos e MAA com 6,4 anos.

Quando analisado por nível de ensino, os egressos do MPA possuem o maior tempo de experiência nos níveis fundamental ou médio e técnico, o que está correlacionado ao maior percentual de licenciados por parte desses egressos; enquanto que nos níveis graduação ou tecnólogo, especialização ou MBA e mestrado ou doutorado verifica-se que são os egressos do DAA que registram o maior tempo de atuação docente, muito provavelmente pela exigência da titulação de doutorado nesses respectivos cursos.

5.2 Validação da escala saberes pedagógicos

Após a caracterização da amostra, realizou-se o cálculo das médias dos valores dos níveis de concordância (convertidos de 1 a 6) em relação à percepção do nível de saber pedagógico e da contribuição do NPGA UFBA para o seu desenvolvimento, exclusivamente dos egressos com experiência docente (totalizando 130 respondentes), para cada uma das quatro dimensões analisadas.

A Tabela 2 apresenta os valores obtidos, mas cabe esclarecer ao leitor que essas médias calculadas, antes da validação da escala, são essencialmente para iniciar as análises dos dados.

Tabela 2 – Valores médios dos itens da Escala “*saberes pedagógicos*” e da percepção da contribuição do NPGA UFBA

Ques tão	Níveis dos Saberes PEDAGOGICOS								Percepção da contribuição do NPGA							
	1	2	3	4	5	6	Média do item	Média da dimen são	1	2	3	4	5	6	Média do item	Média da dimen são
Saberes das Ciências da Educação																
4.1	4	0	4	8	27	87	5,42	4,31	2	6	10	37	55	20	4,52	3,61
4.2	9	9	21	39	31	21	4,05		18	17	28	33	23	11	3,45	
4.3	20	20	19	28	22	21	3,58		36	26	27	15	18	8	2,82	
4.4	5	7	11	36	39	32	4,48		10	15	21	29	30	25	3,99	
4.5	13	10	23	25	37	22	3,99		19	24	29	28	19	11	3,28	
Saberes Didáticos de Mediação da Matéria																
5.1	0	1	5	14	51	59	5,25	5,24	9	9	24	37	36	15	3,98	3,93
5.2	0	1	4	12	46	67	5,34		8	13	17	44	33	15	3,97	
5.3	0	2	1	10	40	77	5,45		9	15	15	31	40	20	4,06	
5.4	1	4	2	20	43	60	5,15		10	13	22	35	38	12	3,88	
5.5	1	2	5	14	44	64	5,23		9	11	18	46	31	15	3,95	
5.6	1	4	3	26	43	53	5,04		14	12	24	37	31	12	3,73	
Saberes Didáticos de Mediação da Classe																
6.1	0	2	4	14	56	54	5,20	5,20	10	14	21	31	41	13	3,91	3,81
6.2	0	2	5	23	55	45	5,05		11	16	27	32	32	12	3,72	
6.3	0	1	4	13	41	71	5,36		12	14	29	26	28	21	3,82	
6.4	0	3	9	12	42	64	5,19		12	13	26	32	32	15	3,80	
Saberes Ludo-sensíveis																
6.5	0	2	2	13	61	52	5,22	4,89	9	10	31	29	33	18	3,93	3,70
6.6	2	3	10	30	54	31	4,72		15	11	25	39	25	15	3,72	
6.7	4	3	6	34	49	34	4,72		16	21	23	38	22	10	3,45	

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados apresentados constata-se, numa análise preliminar, que a média dos níveis de saberes pedagógicos é sempre maior do que a média da percepção de contribuição do NPGA, tanto nos itens quanto em suas respectivas dimensões. Ressalta-se que nas duas análises as maiores médias concentram-se nas dimensões “saberes didáticos de mediação da

matéria” e “saberes didáticos de mediação da classe”, conseqüentemente as menores referem-se às dimensões “saberes das ciências da educação” e “saberes ludo-sensíveis”, o que pode indicar uma oportunidade de fortalecimento do desenvolvimento dessas duas últimas dimensões nos cursos do NPGA UFBA.

Todavia, reconhecendo a necessidade de uma análise mais cuidadosa desses dados decidiu-se realizar a validação da escala utilizada. Conforme já discutido no Capítulo 2, a “Escala Saberes” (DOS-SANTOS, 2019) foi validada teórica e estatisticamente pelo autor; porém, como o presente estudo tem um outro contexto e estamos trabalhando apenas com quatro dimensões da escala original, aqui denominado escala “Saberes Pedagógicos”, considerou-se relevante aplicar, nesse recorte analítico, os testes estatísticos indicados na literatura para validação dos atributos quantitativos de escalas. Adianta-se que todas as dimensões da escala foram validadas.

Segundo Bruni (2022), em linhas gerais, os passos para validação de uma escala envolvem a análise da dimensionalidade, confiabilidade e convergência, sendo que para cada uma dessas etapas tem-se técnicas e regras de validação específicas, conforme sintetizadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Passos para a validação de uma escala

Etapa	Técnicas ou estatísticas	Regras para a validação
1. Dimensionalidade	Análise Fatorial Exploratória (AFE) Componentes principais	Apenas um autovalor deve existir na escala (unifatorial)
	Índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	KMO > 0,7: Desejável. KMO < 0,5: Inaceitável.
	Teste de esfericidade de Bartlett	Bartlett: Baixo nível de significância.
2. Confiabilidade	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach > 0,60.
3. Convergência	Coefficiente de Pearson	Coefficientes de Pearson > 0.

Fonte: Adaptado de Bruni (2022).

De acordo com Bruni (2012), o primeiro rito de validação envolve três sub ritos (testes estatísticos): a) Análise Fatorial Exploratória (AFE), para testar se a escala é unifatorial, ou seja, se existe apenas uma dimensão para um conjunto de itens, um autovalor; b) índice *KMO*, para verificar como os itens estão distribuídos entre eles, devendo registrar valores maior que 0,7 (desejável) e não podendo ser menor que 0,5 (inaceitável); e c) teste de esfericidade de *Bartlett*, para verificar se existe correlação entre as variáveis da escala, devendo registrar valores com baixo nível de significância, sendo estatisticamente diferente de zero.

É importante destacar/esclarecer que nessa etapa foi utilizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE), especificamente para validar as relações subjacentes entre as variáveis medidas, de parte de uma escala já existente e validada, ou seja, tinha como propósito fazer uma primeira aferição para verificar como as variáveis se comportavam num outro contexto.

Contudo, reconhece-se a importância de se fazer uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para tornar mais robusta a análise dos atributos quantitativos da escala utilizada, via modelo de equações estruturais para variáveis latentes. De acordo com Dos-Santos (2019, p. 80) pode-se verificar a qualidade de ajuste de um modelo teórico a partir dos seguintes índices: a) índices de ajuste absoluto, para verificar a adequação do modelo teórico em relação aos dados empíricos; b) índices de ajuste incremental, para comparar o modelo teórico com um modelo nulo (em que variáveis observadas não são correlacionadas); e c) índice de ajuste de parcimônia, para indicar o quanto a matriz observada se afasta de um modelo nulo de forma ponderada.

Ressalta-se que o objetivo do trabalho não era um processo de validação de construto ou escala, e sim de análise dos saberes pedagógicos em egressos a partir dos cursos do NPGA, e nesse contexto, entendemos que a AFC poderá ser feita em discussões posteriores à essa pesquisa.

O segundo rito, a confiabilidade, será avaliada a partir do alfa de *Cronbach* que por sua vez, deve apresentar resultado maior que 0,60. E o último rito é a verificação da convergência, que será testada a partir do coeficiente de *Pearson*, onde seus valores tem que ser maior que zero (BRUNI, 2022). Os resultados dos testes aplicados estão sintetizados na Tabela 3.

Os resultados da Análise Fatorial Exploratória validam a unidimensionalidade das dimensões da respectiva escala. Os índices de *KMO* calculados para cada dimensão foram satisfatórios, sendo o menor valor de 0,646 na dimensão dos saberes ludo-sensíveis e nas demais dimensões valores acima de 0,7.

Tabela 3 – Estatísticas da validação da escala segundo o recorte para as dimensões dos “saberes pedagógicos”

Técnicas ou estatísticas	Dimensões dos Saberes Pedagógicos			
	Saberes das Ciências da Educação (5 itens)	Saberes Didáticos de Mediação da Matéria (6 itens)	Saberes Didáticos de Mediação da Classe (4 itens)	Saberes Ludosensíveis (3 itens)
Análise Fatorial Exploratória Componentes principais.	Unifatorial	Unifatorial	Unifatorial	Unifatorial
Índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,810	0,827	0,781	0,646
Teste de esfericidade de Bartlett.	Sig. igual a 0,000	Sig. igual a 0,000	Sig. igual a 0,000	Sig. igual a 0,000
Alfa de Cronbach.	0,862	0,844	0,787	0,658
Coeficiente de Pearson.	Todos positivos e significativos	Todos positivos e significativos	Todos positivos e significativos	Todos positivos e significativos

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados do teste de esfericidade de *Bartlett* registraram significância de aproximadamente “zero”, do ponto de vista estatístico diferente de zero, indicando a existência de correlações entre as dimensões da escala. Já os resultados do teste de confiabilidade, por meio do alpha de *Cronbach*, registraram valores acima de 0,6 para todas as dimensões da escala. Por fim, o resultado do coeficiente de *Pearson* indica que todos os itens das dimensões dessa escala estão muito bem relacionados entre eles, sendo todos significativos e rejeitando-se a hipótese de ser igual a zero.

Após todas essas verificações considera-se, do ponto de vista estatístico, que a escala “Saberes Pedagógicos” foi validada e pode ser representada pela média das suas respectivas respostas, ressaltando que todos os resultados obtidos atendem aos parâmetros indicados na literatura (BRUNI, 2022).

A partir dessa constatação, utilizando o *software* SPSS, calculou-se a média dos valores obtidos nos questionários para: i) o grau de concordância quanto ao nível de saber pedagógico do egresso; ii) o grau de concordância quanto à contribuição do NPGA para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos a partir da percepção do egresso. A Tabela 4 apresenta os resultados para as quatro dimensões, pelos cursos Mestrado Profissional em Administração (MPA), Mestrado Acadêmico em Administração (MAA) e Doutorado Acadêmico em Administração (DAA), e classificando o egresso em com e sem experiência docente.

Tabela 4 – Média dos valores obtidos em relação ao nível de “*saberes pedagógicos*” e da percepção da contribuição do NPGA UFBA

Curso \ Egressos	Egresso com experiência docente (*n = 130)		Egresso sem experiência docente (*n = 30)
	Média do nível de saber pedagógico	Média da percepção da contribuição do NPGA	Média da percepção da contribuição do NPGA
Saberes das Ciências da Educação			
MPA	4,44	3,49	3,33
MAA	3,66	3,45	2,90
DAA	4,54	3,79	4,20
Saberes Didáticos de Mediação da Matéria			
MPA	5,34	3,79	3,63
MAA	4,83	4,10	2,42
DAA	5,39	3,94	4,50
Saberes Didáticos de Mediação da Classe			
MPA	5,23	3,70	3,51
MAA	5,00	4,06	3,13
DAA	5,28	3,77	4,75
Saberes Ludo-sensíveis			
MPA	5,00	3,70	3,23
MAA	4,60	4,01	3,17
DAA	4,95	3,54	3,67

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *n = número de respondente.

Ao analisar os resultados podemos fazer algumas constatações. Primeiro, sobre o grupo dos egressos com experiência docente, constata-se que em todas as dimensões o nível de saber pedagógico é maior do que a percepção da contribuição do NPGA no seu desenvolvimento, sendo que os maiores valores referem-se principalmente aos egressos do DAA (exceto na dimensão dos saberes ludo-sensíveis), seguidos do MPA e do MAA. Ao mesmo tempo, os maiores valores de média relacionado à percepção da contribuição do NPGA, são majoritariamente dos egressos do MAA, exceto na dimensão saberes das ciências da educação.

Agora, sobre o grupo dos egressos sem experiência docente, constata-se que em todas as dimensões os maiores valores relacionado à percepção da contribuição do NPGA são dos egressos do DAA e os menores valores do MAA.

Ao compararmos a percepção dos egressos do MPA e MAA, verifica-se que os egressos com experiência docente atribuem maior nível de contribuição ao NPGA para o desenvolvimento de todas as dimensões dos saberes pedagógicos. Entretanto, temos um comportamento oposto quando comparamos a percepção no curso de DAA, onde os egressos sem experiência atribuem um maior valor para a contribuição do NPGA.

Essas análises, ainda preliminares, permitem algumas inferências que serão melhor discutidas no decorrer deste capítulo, são elas:

- Egressos com experiência docente registram um maior nível de saber do que de percepção da contribuição do NPGA. Isso pode estar relacionado ao entendimento de que a prática docente contribui para o desenvolvimento de saberes para além do curso realizado.
- Egressos do curso do doutorado com experiência docente registram os maiores níveis de saber pedagógico; ao mesmo tempo, os egressos do doutorado, mesmo sem experiência docente, registram os maiores níveis de percepção da contribuição do NPGA. Essas duas assertivas, podem estar relacionadas com a maturidade teórica, metodológica e da possível experiência/trajetória profissional desses egressos.
- Egresso do curso de mestrado profissional com experiência docente registram maiores níveis de saber pedagógico do que os egressos do mestrado acadêmicos. Apesar do curso de mestrado profissional não ter o foco na formação docente, essa constatação reforça a ideia de que a prática docente pode ser considerada uma das fontes no desenvolvimento dos saberes pedagógicos.
- Egressos do curso de mestrado acadêmico com experiência docente registram os maiores níveis de percepção da contribuição do NPGA, o que pode estar relacionado ao caráter recente, inédito ou novo de alguns conteúdos ainda não consolidados na trajetória profissional desses egressos. Ao mesmo tempo, os egressos do mesmo curso sem experiência docente registram os menores níveis de percepção, que pode estar relacionado à dificuldade de estabelecer relação entre teoria e prática docente.
- Egressos dos dois cursos de mestrado com experiência docente registram os maiores níveis de percepção da contribuição do NPGA, quando comparados com os egressos sem experiência docente, mais uma vez, infere-se que a prática docente auxilia no reconhecimento da relação entre a teoria e a prática.

Após a validação da escala e dessas análises prosseguiu-se para a próxima etapa da pesquisa com os testes de hipóteses.

5.3 Testes de hipóteses

Essa seção é dedicada para apresentação dos resultados dos testes de hipótese aplicados. Conforme apresentado no modelo operacional da pesquisa temos cinco grandes hipóteses operacionais que inter-relacionam quatro variáveis.

Assim, apresenta-se a primeira hipótese testada:

HA: Existe percepção de contribuição positiva do NPGA UFBA em relação ao desenvolvimento de saberes pedagógicos.

Esta hipótese está diretamente relacionada com a questão central da pesquisa e seu objetivo foi capturar uma visão mais geral da percepção dos egressos. Destarte, o n dessa análise é composto somente pelos egressos que possuem experiência docente (130 respondentes), pois se analisa a relação entre as **duas variáveis:** Percepção da contribuição do NPGA/UFBA e Saberes Pedagógicos.

Este teste visa identificar se há correlação positiva entre o nível de saber pedagógico dos egressos e a percepção de contribuição do NPGA UFBA no seu respectivo desenvolvimento. Ou seja, verificar se é verdadeira a relação de que quanto maior o nível de saber pedagógico numa determinada dimensão, maior será a percepção do egresso sobre a contribuição do NPGA UFBA no desenvolvimento deste saber. Para tanto, aplicou-se os testes estatísticos de correlação de *Spearman* e de *Pearson*.

O teste de *Spearman*, representado pelo coeficiente ρ , mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais e é considerado um coeficiente análogo a correlação de Pearson, com a exceção de que nele é substituído os valores das variáveis x e y pelos seus postos, ou seja, posição dos dados dispostos na forma ordenada (ORIGUELA, 2018, p. 35). Já o teste de *Pearson*, representado pelo coeficiente r , calcula o grau de correlação linear entre duas variáveis (MIOT, 2018).

Os resultados estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Testes de correlação de *Spearman* e *Pearson* para percepção da contribuição do NPGA e “saberes pedagógicos” dos egressos

Dimensões dos Saberes Pedagógicos	<i>Spearman</i>			<i>Pearson</i>		
	ρ	Sig	n	~	Sig	n
Ciências da Educação	0,561	0,000	130	0,574	0,000	130
Didáticos de Mediação da Matéria	0,167	0,058	130	0,195	0,026	130
Didáticos de Mediação da Classe	0,190	0,031	130	0,161	0,068	130
Ludo-sensíveis	0,284	0,001	130	0,296	0,001	130

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos resultados encontrados, entende-se que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o nível de saber e a percepção de contribuição do NPGA, logo aceita-se a hipótese HA. Podemos concluir que existe uma percepção de que o NPGA contribuiu positivamente com o desenvolvimento dos saberes pedagógicos dos egressos do MPA, MAA e DAA e de certa forma, esses resultados são convergentes com os achados de SOUZA *et al.* (2021, p. 121), ao evidenciarem também uma percepção positiva dos egressos em relação a preparação para docência nos cursos de mestrado profissional, mestrado e doutorado acadêmico em Contabilidade e Administração do Brasil.

Fischer (2006), Festinalli (2005), Lima *et al.* (2019), Lima e Riegel (2011), Lourenço, Lima e Narciso (2016), Patrus e Lima (2014), Santos (2017), Silva (2019), Souza-Silva e Davel (2005), Teixeira *et al.* (2019) e Valadão Junior e Rodrigues (2012), discutem que a pós-graduação *stricto sensu* registra uma maior ênfase na formação de pesquisadores em detrimento à formação de professores, mas a partir dos resultados considera-se, que de certa medida, tais cursos também contribuem com a formação docente.

A maior correlação de *Spearman* e *Pearson* ocorreu na dimensão do “Saberes da Ciências da Educação” que de forma geral é aquela que mais se aproxima da epistemologia do saber científico, haja vista trata de conteúdos presentes na matriz curricular dos cursos e nas discussões dos componentes curriculares, a saber: diferentes abordagens pedagógicas, correntes cognitivas e teorias de aprendizagem, paradigmas científicos para geração de conhecimento e o papel da educação na sociedade atual.

A segunda maior correlação ocorreu na dimensão “Saberes Ludo-sensíveis”, que se refere às questões de didática em sala de aula, que de certa maneira, também está presente em alguns componentes da matriz curricular dos cursos acadêmicos. Contudo, infere-se que esse

resultado possa estar mais relacionado à natureza do processo de ensino-aprendizagem, focado na figura do professor em sala de aula, que mesmo de forma não intencional e explícita, através de suas práticas cotidianas, aponta para diferentes abordagens de ensino que são absorvidas por cada estudante.

Um outro fator a ser considerado é que como o teste de correlação exige ao menos duas variáveis, estes resultados retratam exclusivamente a parcela de egressos com experiência docente. Essa condição pode levá-los a uma maior percepção das contribuições do NPGA UFBA, pois de acordo com Tardif (2002, 2014), Gauthier *et al.* (2006), Shulman (1987), Saviani (1996) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), os saberes são constantemente modificados e melhorados a partir do acesso a outras fontes de conhecimento, incluindo a do campo da experiência docente que amplia e consolida o repertório de saberes e habilidades.

Por fim, os menores valores de correlação ocorreram nas dimensões dos “saberes didáticos de mediação da matéria” e “saberes didáticos de mediação da classe”, os quais também apresentaram níveis de significância estatística acima do limite de 0,05, inferindo que são as áreas onde os egressos menos identificam contribuição do NPGA UFBA. Isso pode indicar oportunidades de ampliação e/ou melhoria de aspectos relacionados à adesão, interação e acompanhamento das atividades junto aos alunos, bem como o uso de diferentes metodologias de ensino e avaliação.

A segunda hipótese é:

H_B: Existem diferentes associações entre as categorias dos cursos e o nível de saber nas dimensões analisadas.

Essa hipótese pressupõe que há contribuição dos cursos em todas as dimensões dos saberes pedagógicos, contudo pretende-se verificar se há diferença estatisticamente significativa dos valores médios do nível de saber entre os egressos dos diferentes cursos: mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado acadêmico. Da mesma forma, o *n* é composto somente pelos egressos que possuem experiência docente (130 respondentes), pois é a parte da amostra que respondeu sobre o nível de saberes pedagógicos e são utilizadas **duas variáveis**: Curso e Saberes Pedagógicos.

Para tanto, foi realizado o teste ANOVA (*Analysis of Variance*). Trata-se de um teste

de hipóteses para a igualdade de médias, indicado para descobrir se a diferença estatisticamente significativa nos valores médios encontrados nos diferentes grupos analisados. Ademais, possibilita verificar se determinados fatores produzem mudanças sistemáticas em algumas variáveis relevantes do estudo, podendo ser utilizado na análise inferencial dos modelos regressão e correlação (BRUNI, 2012, p. 239).

Os resultados desse teste estão representados na Tabela 6.

Tabela 6 – Associação entre curso e “saberes pedagógicos” (médias e teste ANOVA)

Curso	N	Média	Desvio padrão	Curso (comparativo)	Soma dos Quadrados	F	Sig.
Saberes das Ciências da Educação							
MPA	42	4,44	1,14				
MAA	30	3,66	1,05	Entre Grupos	16,561	7,01	0,001
DAA	58	4,54	1,07	Nos grupos	149,934		
Total	130	4,31	1,14	Total	166,495		
Saberes Didáticos de Mediação da Matéria							
MPA	42	5,34	0,58				
MAA	30	4,83	0,96	Entre Grupos	6,627	7,51	0,001
DAA	58	5,39	0,52	Nos grupos	56,049		
Total	130	5,24	0,70	Total	62,675		
Saberes Didáticos de Mediação da Classe							
MPA	42	5,23	0,63				
MAA	30	5,00	0,89	Entre Grupos	1,616	1,61	0,204
DAA	58	5,28	0,66	Nos grupos	63,809		
Total	130	5,20	0,71	Total	65,425		
Saberes Ludo-sensíveis							
MPA	42	5,00	0,71				
MAA	30	4,60	0,87	Entre Grupos	3,268	2,68	0,072
DAA	58	4,95	0,78	Nos grupos	77,300		
Total	130	4,89	0,79	Total	80,568		

Fonte: Elaboração própria.

No teste de hipótese ANOVA, os resultados indicam que as associações entre curso e saberes pedagógicos são significativas apenas nas dimensões dos saberes das ciências da educação e didáticos de mediação da matéria, pois ambas possuem significância estatística de F menores que 0,05. Ou seja, nessas duas dimensões existem diferenças significativas das médias dos saberes nos diferentes cursos, enquanto que nas dimensões dos saberes “Didáticos de Mediação da Classe” e “Ludo-sensíveis” a diferença das médias entre os níveis de saberes nos diferentes cursos não é estatisticamente significativa

Outra constatação importante, é que apesar de verificarmos a existência de diferenças

significativas nas duas primeiras dimensões analisadas, a variância explicada indica pouca influência do curso realizado pelo egresso no desenvolvimento dos saberes pedagógicos, apenas 10% no caso dos saberes das ciências da educação e 10,6% no caso dos saberes didáticos de mediação da matéria.

Já nas duas últimas dimensões, saberes de mediação da classe e ludo sensíveis, a variância explicada é menor ainda 2, 5% e 4,0% respectivamente. Essa constatação indica a necessidade de uma investigação mais aprofundada em estudos futuros, sobre a influência dos cursos no nível de saberes pedagógicos dos egressos, que pode ser explicada por outras variáveis não capturadas no recorte analítico dessa pesquisa.

De forma geral, também se observa nas descritivas que o DAA sempre apresenta as maiores médias seguido do MPA; já o MAA apresenta as menores médias, que por sua vez são concomitantemente, os valores médios mais distantes da média geral de cada dimensão.

A partir dessa conclusão, optou-se por fazer algumas comparações entre os cursos, assim a hipótese HB foi desdobrada em duas sub hipóteses utilizando as categorias “mestrado e doutorado acadêmico” como variável ordinal e “mestrado acadêmico e mestrado profissional” ambas como variável nominal.

Para ambas às sub-hipóteses, foi aplicado o teste igualdade de variâncias de *Levene*(estatística L) (BRUNI, 2012, p. 182).

Também foi aplicado o teste *t* de *Student*, de amostras independentes para verificar se há diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos grupos analisados (BRUNI, 2012, p. 181).

A primeira sub-hipótese é:

HB_{A1}: A associação entre curso e saberes pedagógicos é maior no doutorado acadêmico do que no mestrado acadêmico;

Os resultados estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 – Associação entre curso e “saberes pedagógicos” (H_{BA1} : DAA > MAA)

Curso	N	Média	Desvio padrão	Variâncias	F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Saberes das Ciências da Educação									
MAA	30	3,66	1,05	Iguais	0,17	0,684	-3,70	86,00	0,000
DAA	58	4,54	1,07	Desiguais			-3,72	59,56	0,000
Saberes Didáticos de Mediação da Matéria									
MAA	30	4,83	0,96	Iguais	9,02	0,003	-3,51	86,00	0,001
DAA	58	5,39	0,52	Desiguais			-2,94	38,17	0,006
Saberes Didáticos de Mediação da Classe									
MAA	30	5,00	0,89	Iguais	3,26	0,075	-1,67	86,00	0,098
DAA	58	5,28	0,66	Desiguais			-1,52	45,98	0,134
Saberes Ludo-sensíveis									
MAA	30	4,60	0,87	Iguais	0,21	0,645	-1,94	86,00	0,056
DAA	58	4,95	0,78	Desiguais			-1,87	53,57	0,066

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados reforçam as conclusões encontradas no teste de hipótese anterior H_B , pois após a aplicação dos testes de *Levene* e *t* de *Student* a diferença das médias continua sendo significativa apenas nas duas primeiras dimensões, das “Ciências da educação” e “Didáticos de mediação da matéria”. Ou seja, nessas duas dimensões os egressos do DAA possuem maiores níveis de saberes do que os egressos do MAA. Enquanto que nas duas últimas dimensões, apesar dos valores médios do DAA serem maiores, em comparação ao MAA especificamente essa diferença de médias não é estatisticamente significativa.

Isto posto, aceita-se a hipótese H_{BA1} pois a associação entre curso e saberes pedagógicos é maior no doutorado acadêmico. Considera-se que tal resultado está atrelado ao fato de o doutorado possuir um maior tempo de duração (4 anos), e seus egressos, com experiência docente, possuir um perfil de maior maturidade profissional e acadêmica, possibilitando um posicionamento mais reflexivo e com melhor embasamento teórico-metodológico às questões do presente estudo.

A segunda sub-hipótese é:

H_{BB1} : A associação entre curso e saberes pedagógicos é maior no mestrado acadêmico do que no mestrado profissional.

A Tabela 8 apresenta os resultados dos testes estatísticos aplicados.

Tabela 8 - Associação entre curso e “saberes pedagógicos” (H_{BB1} : MAA > MPA)

Curso	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	Variâncias	F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Saberes das Ciências da Educação										
MPA	42	4,44	1,14	0,18	Iguais	0,00	0,946	2,96	70,00	0,004
MAA	30	3,66	1,05	0,19	Desiguais			2,99	65,33	0,004
Saberes Didáticos de Mediação da Matéria										
MPA	42	5,34	0,58	0,09	Iguais	4,78	0,032	2,78	70,00	0,007
MAA	30	4,83	0,96	0,18	Desiguais			2,56	43,74	0,014
Saberes Didáticos de Mediação da Classe										
MPA	42	5,23	0,63	0,10	Iguais	3,11	0,082	1,30	70,00	0,198
MAA	30	5,00	0,89	0,16	Desiguais			1,23	49,00	0,225
Saberes Ludo-sensíveis										
MPA	42	5,00	0,71	0,11	Iguais	0,30	0,584	2,15	70,00	0,035
MAA	30	4,60	0,87	0,16	Desiguais			2,08	54,52	0,043

Fonte: Elaboração própria.

Após a aplicação dos testes de *Levene* e *t* de *Student* a diferença de médias continua sendo significativa nas duas primeiras dimensões, das “Ciências da educação” e “Didáticos de mediação da matéria”, mas agora também na dimensão “Ludo-sensíveis”. Ou seja, nessas três dimensões os egressos do MPA possuiriam maiores níveis médios de saberes do que os egressos do MAA. Enquanto que na penúltima dimensão, apesar dos valores médios do MPA serem maiores, em comparação ao MAA especificamente, essa diferença de médias não é estatisticamente significativa.

Isto posto, refuta-se a hipótese de que a associação entre curso e saberes pedagógicos é maior no MAA. Contata-se que os resultados do MPA nas descritivas foram maiores em todos os saberes, indicando que, embora não seja o foco do MPA formar professores, há uma associação positiva e significativa entre esse curso e o nível de saberes pedagógicos de seus egressos.

Salienta-se que a experiência docente da amostra analisada é uma variável importante e que pode ter exercido alguma influência nos resultados encontrados. Todavia, cabe lembrar que na caracterização da amostra evidenciamos que o tempo médio de experiência docente dos egressos do MPA é de 8,7 anos contra 6,4 anos do MAA e de 7,9 anos do DAA (Apêndice B).

Além disso, dos respondentes do MPA 45% possuem experiência docente no nível Fundamental ou Médio com uma média de 10,2 anos de atuação e 45% possuem experiência no nível Técnico com uma média de 8,2 anos de atuação. Já dos egressos do MAA 20% possuem experiência docente no nível Fundamental ou Médio com uma média de 5 anos de atuação e 13% possuem experiência no nível Técnico com uma média de 4,8 anos de atuação. Esses dados indicam que o tempo médio de atuação docente dos egressos do MPA, nos referidos níveis de ensino, é quase o dobro dos egressos do MAA.

Essa contextualização da amostra nos permite inferir que a experiência dos egressos do MPA no ensino básico, inclusive maior do que os egressos do DAA, seja um dos fatores que justifique seus elevados valores na dimensão dos saberes ludo-sensíveis¹¹ haja vista, trata-se de um nível de ensino que por natureza, demanda dos professores um maior repertório de atividades envolvendo criatividade e ludicidade.

Ao mesmo tempo, nos surpreende as variâncias estatisticamente significativas que refletem maiores níveis de saberes para a docência dos egressos do MPA, pois conforme destacado anteriormente, admite-se que o público e o foco do curso estão centrados na formação de profissionais para atuação na área técnica ou empresarial. Todavia os resultados mostram que uma parte expressiva de seus egressos possuem interesse, experiência e atuação na área docente com uma percepção de níveis de saberes mais elevados do que o MAA.

Em contrapartida nos resultados com os egressos do MAA, que teoricamente refere-se a um curso com a perspectiva para a atuação docente e, conseqüentemente, a formação de professores, temos valores médios relativamente menores quanto ao nível dos saberes pedagógicos. Essa constatação pode indicar uma oportunidade de melhoria ou de se dar maior ênfase no desenvolvimento dos saberes dessas dimensões ao longo do curso do MAA.

Contudo, é necessário estudos futuros para aprofundar com maior propriedade acadêmica essas assertivas, envolvendo outros fatores como as formas de acesso, expectativas envolvidas e as intencionalidades dos estudantes, que optam por ingressar no MPA, assim como uma análise comparativa das percepções dos egressos do MPA e do MMA em relação às práticas de ensino e aprendizagem e suas aplicações na vida docente.

A terceira hipótese a ser testada é:

¹¹ Conforme Tabelas 7 e 8 temos os seguintes valores de média: MPA 5,00; MAA 4,60; DAA 4,95.

Hc: Existe associação entre curso e percepção da contribuição do NPGA UFBA no desenvolvimento das dimensões dos saberes pedagógicos.

A essência dessa hipótese reside na ideia de que os egressos do eixo acadêmico (MAA e DAA) possuem uma maior percepção da contribuição do NPGA UFBA para o desenvolvimento de saberes pedagógicos, haja vista são cursos que, além da pesquisa, tem como objetivo a formação docente e portanto, teoricamente, devem trabalhar com maior ênfase esses saberes. Nessa hipótese o *n* é composto por todos os egressos pesquisados dos três cursos (160 respondentes) e são utilizadas **duas variáveis**: Curso e Percepção da contribuição do NPGA UFBA. Novamente foi realizado o teste *ANOVA* (*Analysis of Variance*).

Os resultados são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 – Associação entre curso e percepção da contribuição do NPGA no desenvolvimento de “saberes pedagógicos”

Curso	N	Média	Desvio padrão	F	Sig.
Saberes das Ciências da Educação					
MPA	69	3,43	1,13	1,96	0,144
MAA	32	3,42	1,15		
DAA	59	3,80	1,17		
Total	160	3,56	1,16		
Saberes Didáticos de Mediação da Matéria					
MPA	69	3,72	1,36	0,74	0,480
MAA	32	3,99	1,26		
DAA	59	3,95	1,12		
Total	160	3,86	1,26		
Saberes Didáticos de Mediação da Classe					
MPA	69	3,63	1,43	0,83	0,438
MAA	32	4,00	1,39		
DAA	59	3,78	1,28		
Total	160	3,76	1,37		
Saberes Ludo-sensíveis					
MPA	69	3,52	1,43	1,32	0,271
MAA	32	3,96	1,35		
DAA	59	3,54	1,23		
Total	160	3,61	1,35		

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados indicam a ausência de diferenças significativas entre a percepção dos diferentes grupos (Sig. > 0,05). Assim, entende-se que, em linhas gerais, apesar de haver uma percepção positiva da contribuição do NPGA, os respectivos valores médios são muito próximos, não havendo um destaque significativo para nenhum dos cursos.

Para uma melhor compreensão desses resultados tornou-se necessário uma análise mais detalhada e por isso elaborou-se duas sub-hipóteses, que da mesma forma que anteriormente foram submetidas ao teste *t* de *Student* e ao teste de *Levene*, para comparar a percepção dos egressos entre dois cursos.

A primeira sub-hipótese é:

H_{CA1}: A associação entre curso e percepção da contribuição do NPGA no desenvolvimento de saberes pedagógicos é maior no DAA do que no MAA.

Os resultados estão apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 – Associação entre curso e percepção da contribuição do NPGA no desenvolvimento de “saberes pedagógicos” (H_{CA1}: DAA > MAA)

Curso	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	Variâncias	F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Saberes das Ciências da Educação										
MAA	32	3,42	1,15	0,20	Iguais	0,02	0,896	-1,48	89,00	0,142
DAA	59	3,80	1,17	0,15	Desiguais			-1,49	64,71	0,141
Saberes Didáticos de Mediação da Matéria										
MAA	32	3,99	1,26	0,22	Iguais	0,86	0,357	0,17	89,00	0,869
DAA	59	3,95	1,12	0,15	Desiguais			0,16	57,64	0,873
Saberes Didáticos de Mediação da Classe										
MAA	32	4,00	1,39	0,25	Iguais	1,02	0,315	0,75	89,00	0,458
DAA	59	3,78	1,28	0,17	Desiguais			0,73	59,46	0,469
Saberes Ludo-sensíveis										
MAA	32	3,96	1,35	0,24	Iguais	0,20	0,656	1,49	89,00	0,140
DAA	59	3,54	1,23	0,16	Desiguais			1,45	58,78	0,153

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados encontrados reforçam as conclusões do teste de hipótese anterior H_C, pois após a aplicação dos testes de *Levene* e *t* de *Student* a diferença de médias continua sem ser estatisticamente significativas nos dois grupos analisados. Ou seja, de forma geral a percepção média dos egressos do MAA e DAA sobre a contribuição do NPGA no desenvolvimento de saberes pedagógicos é similar.

A segunda sub-hipótese é:

H_{CB1}: A associação entre curso e percepção da contribuição do NPGA no desenvolvimento de saberes pedagógicos é maior no MAA do que no MPA.

Os resultados estão apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 - Associação entre curso e percepção da contribuição do NPGA no desenvolvimento de “saberes pedagógicos” (H_{CB1}: MAA > MPA)

Curso	N	Média	Desvio padrão	Variâncias	F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Saberes das Ciências da Educação									
MPA	69	3,43	1,13	Iguais	0,00	0,997	0,03	99,00	0,976
MAA	32	3,42	1,15	Desiguais			0,03	59,73	0,976
Saberes Didáticos de Mediação da Matéria									
MPA	69	3,72	1,36	Iguais	0,60	0,442	-0,95	99,00	0,346
MAA	32	3,99	1,26	Desiguais			-0,97	64,86	0,334
Saberes Didáticos de Mediação da Classe									
MPA	69	3,63	1,43	Iguais	0,01	0,942	-1,23	99,00	0,221
MAA	32	4,00	1,39	Desiguais			-1,25	62,05	0,218
Saberes Ludo-sensíveis									
MPA	69	3,52	1,43	Iguais	0,78	0,379	-1,47	99,00	0,145
MAA	32	3,96	1,35	Desiguais			-1,50	63,62	0,139

Fonte: Elaboração própria.

Mais uma vez evidenciamos a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos dois grupos analisados. Portanto, em linhas gerais a percepção dos egressos do MPA e MAA sobre a contribuição do NPGA no desenvolvimento de saberes pedagógicos também seria similar.

Contudo cabe destacar que quando analisamos os níveis de saberes pedagógicos (hipótese H_B) identificamos um destaque positivo para os egressos do DAA e MPA em comparação ao MAA. Porém, essa variação não é percebida quando analisamos a percepção da contribuição do NPGA. Essa assertiva nos permite inferir que: i) todos os egressos, mesmo de cursos com objetivos diferentes, avaliam de forma similar a contribuição do curso realizado; ii) se a percepção é similar, mas temos diferentes níveis de saberes, isso pode indicar que além do NPGA, outras fontes estão contribuindo para o desenvolvimento desses saberes, como por exemplo, a atuação docente.

Essas considerações nos levam para a quarta hipótese:

HD: Existe associação entre a experiência docente e a percepção da contribuição do NPGA no desenvolvimento de saberes pedagógicos.

A premissa dessa hipótese estabelece que a experiência docente influencia na importância percebida pelo egresso quanto à contribuição da pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento de saberes pedagógicos. Assim espera-se que os egressos com experiência, percebam de forma mais intensa às contribuições do NPGA UFBA. De acordo com Tardif (2000), a experiência é considerada uma das fontes dos saberes, e nesse sentido, torna-se uma variável importante para verificar se os egressos atribuem níveis distintos à contribuição dos cursos no desenvolvimento de saberes pedagógicos.

Neste caso o *n* é composto por todos egressos (160 respondentes), classificados em “com experiência” e “sem experiência” e são utilizadas **duas variáveis**: Experiência e Percepção da contribuição do NPGA UFBA. Para tanto, foram aplicados o teste *t* de Student e o teste de Levene.

Os resultados estão apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 – Associação entre a experiência docente e a percepção da contribuição do NPGA no desenvolvimento de “*saberes pedagógicos*”

Experiência Docente	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	Variâncias	F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Saberes das Ciências da Educação										
não	30	3,33	0,95	0,17	Iguais	1,66	0,199	-1,20	158,00	0,232
sim	130	3,61	1,19	0,10	Desiguais			-1,38	52,37	0,173
Saberes Didáticos de Mediação da Matéria										
não	30	3,58	1,41	0,26	Iguais	2,31	0,131	-1,38	158,00	0,170
sim	130	3,93	1,22	0,11	Desiguais			-1,26	39,64	0,215
Saberes Didáticos de Mediação da Classe										
não	30	3,53	1,52	0,28	Iguais	1,77	0,185	-1,04	158,00	0,299
sim	130	3,81	1,33	0,12	Desiguais			-0,96	39,75	0,345
Saberes Ludo-sensíveis										
não	30	3,24	1,44	0,26	Iguais	0,84	0,362	-1,68	158,00	0,095
sim	130	3,70	1,31	0,12	Desiguais			-1,59	40,84	0,120

Fonte: Elaboração própria.

Numa análise geral, sem distinção entre os cursos, os valores médios da percepção da contribuição do NPGA são sempre maiores para os egressos com experiência docente, aceitando-se a hipótese H_D , porém não foi possível detectar diferenças significativas entre os grupos, sugerindo percepções médias similares.

Considerando que a nota máxima no questionário atribuída à percepção era seis, temos como resultado, em ambos os grupos, o valor médio do nível de concordância entre três e quatro, no qual a maioria dos egressos se posicionou entre “discordo um pouco” e “concordo um pouco”, ou seja, a percepção de todos os egressos em relação à contribuição do NPGA está na média.

E se são similares estatisticamente, podemos inferir que os egressos “com experiência” não atribuem todo o seu desenvolvimento de saberes pedagógicos ao curso do NPGA, o que de certo modo é compreensível, pois já discutimos que a experiência ou prática é um fator importante no desenvolvimento de saberes à docência. Já no caso dos egressos “sem experiência” percebemos que estes também não atribuem ao curso uma contribuição relevante no desenvolvimento dos saberes analisados.

Essa constatação pode significar uma oportunidade de melhoria ao NPGA UFBA no sentido de enfatizar mais o desenvolvimento desses saberes ao longo do curso, visando melhorar o impacto percebido pelos egressos no que diz respeito à essas questões relacionadas à formação docente.

Disto isso, partimos então para o teste da última hipótese desse estudo, apresentada da seguinte forma:

H_E: A percepção da contribuição do NPGA no desenvolvimento de saberes pedagógicos pode ser explicada a partir da relação entre curso e experiência docente.

A premissa dessa hipótese é que a percepção da contribuição do NPGA UFBA no desenvolvimento de saberes pedagógicos possa ser explicada a partir da relação entre experiência docente e do curso realizado, pois acredita-se que tanto a formação recebida na pós-graduação como as vivências como docente nos espaços dedicados ao ensino e aprendizagem, possibilitam perceber com maior clareza as contribuições do NPGA UFBA no desenvolvimento das dimensões dos saberes pedagógicos.

Para testar essa hipótese propomos o modelo de regressão múltipla, que segundo

Figueiredo Filho *et al.* (2011, p. 48-49) é indicado para identificar a contribuição de cada variável independente (X_1, X_2, X_3, \dots) sobre a capacidade preditiva do modelo como um todo (Y), que nesse estudo, está expresso através da seguinte função:

$$\text{Percepção da contribuição do NPGA} = f(\text{curso}; \text{experiência docente}).$$

O objetivo principal desse teste estatístico é prever as mudanças na variável dependente em função das variações nas variáveis independentes. E quanto mais próximo do valor um, for o resultado da variável “R²”, maior é o poder explicativo do modelo proposto (HAIR *et al.*, 2005).

Os resultados do referido teste estão apresentados na Tabela 13.

Tabela 13 – Regressão Linear Múltipla

Variável	B	Erro padrão	Beta	T	Sig.	R	R quadrado	R quadrado ajustado
Saberes das Ciências da Educação								
(Constante)	3,33	0,21		15,75	0,000	,164a	0,03	0,01
DAA	0,31	0,23	0,13	1,37	0,173			
MAA	-0,06	0,26	-0,02	-0,23	0,816			
Experiência Docente	0,16	0,26	0,06	0,62	0,536			
Saberes Didáticos de Mediação da Matéria								
(Constante)	3,56	0,23		15,38	0,000	,122a	0,01	-0,00
DAA	0,13	0,25	0,05	0,51	0,610			
MAA	0,18	0,29	0,06	0,64	0,525			
Experiência Docente	0,27	0,29	0,08	0,93	0,352			
Saberes Didáticos de Mediação da Classe								
(Constante)	3,50	0,25		13,93	0,000	,115a	0,01	-0,01
DAA	0,08	0,27	0,03	0,30	0,766			
MAA	0,31	0,31	0,09	0,99	0,326			
Experiência Docente	0,21	0,31	0,06	0,66	0,512			
Saberes Ludo-sensíveis								
(Constante)	3,23	0,25		13,17	0,000	,177a	0,03	0,01
DAA	-0,15	0,26	-0,05	-0,57	0,567			
MAA	0,29	0,30	0,09	0,95	0,345			
Experiência Docente	0,47	0,30	0,14	1,55	0,124			

Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise dos resultados obtidos, conclui-se que a percepção da contribuição do NPGA no desenvolvimento de saberes pedagógicos, por parte dos egressos, não pode ser explicada pelo conjunto *Curso e Experiência Docente*, sendo que esses resultados são coerentes com os resultados das análises bivariadas dos dados; logo, refutando-se a hipótese H_E proposta.

Contudo, uma nova questão vem à tona: por que os dados obtidos não tem capacidade de explicar o modelo proposto? Acredita-se que a função seja verdadeira, pois, de forma geral, a percepção perpassaria pelos fatores relacionados ao curso e à experiência. Nos sobra deduzir que a resposta à essa questão está associada aos dados obtidos.

Primeiro, depreende-se que a variável curso seja internamente quase homogênea, isto porque não existe grande distinção entre os três cursos DAA, MAA, MPA, haja vista na maioria dos casos, são os mesmos professores que ministram os componentes, algumas disciplinas do eixo acadêmico são obrigatórias para ambos os cursos, os egressos do DAA e MAA cursam conjuntamente alguns componentes curriculares, o que nos leva a cursos que apesar de objetivos diferentes não registram grandes distinções entre os conteúdos e as propostas metodológicas trabalhadas. Sabe-se que os resultados referentes aos egressos do MPA podem ser considerados uma exceção desta inferência, todavia não foram suficientes para se sobressair em relação aos valores médios encontrados. Se os cursos tem certa homogeneidade, logo as percepções de contribuição dos cursos no desenvolvimento dos saberes pedagógicos tendem a ser também similares.

Outro argumento que reforça essas constatações, é a possibilidade de na nossa amostra conter egressos do MPA que fizeram parte de turmas compostas essencialmente por professores e gestores do IFBA e do MEC, e que durante o curso realizado no NPGA tiveram acesso ao componente curricular “Tópicos Especiais”, com ementa aberta, que abordou conteúdos voltados para a didática e formação docente, contribuindo assim com percepções similares a dos demais egressos.

Segundo, em relação à percepção é inegável que os egressos atribuem aos respectivos cursos contribuições do NPGA no desenvolvimento dos saberes analisados, especialmente aqueles com experiência docente. Contudo, a maioria dos egressos não atribuiu efetivamente ao curso valores elevados de grau de concordância quanto à contribuição do curso, ou seja, de forma geral, em todos os cursos não foi possível detectar diferenças significativas entre os

grupos, sugerindo percepções médias similares. Isto reforça ponderações já feitas sobre a importância do NPGA (re)avaliar as estratégias e propostas dos cursos frente aos resultados encontrados.

Almeja-se que essas elucubrações possam indicar reflexões sobre os resultados das hipóteses aqui testadas e contribuir com os objetivos da pesquisa. Sabendo que toda pesquisa científica ao buscar respostas se depara novos questionamentos, cabe partir para as considerações finais que em certa medida podem subsidiar estudos complementares e futuros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa está inserida no debate da formação docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Sabe-se que os cursos de mestrado e doutorado do NPGA UFBA, são formados por estudantes de diversas áreas do conhecimento, inclusive Administração (curso que não tem habilitação em Licenciatura), mas indiferentemente da sua área de formação, todos os egressos saem habilitados para a docência, sejam do eixo profissional ou acadêmico. Acredita-se que a procura pela pós-graduação *stricto sensu* em Administração pode estar sendo inclusive, impulsionada pela possibilidade dessa habilitação e ingresso na carreira docente. Uma discussão importante a ser tratada no NPGA UFBA, e que demanda estudos mais detalhados, sendo um caminho de análise a ser percorrido pelo NPGA da UFBA ou em pesquisas futuras.

O tema tratado nessa pesquisa perpassa também pela constante necessidade de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, realizada por agentes externos e internos, como por exemplo as novas diretrizes de avaliação da CAPES, na qual avaliar os impactos e efeitos dos programas e dos cursos nos egressos, passou a ser um item relevante da avaliação. Dessa forma, os resultados encontrados podem suscitar e subsidiar reflexões para o NPGA UFBA no seu processo de autoavaliação e de construção de ferramentas mais abrangentes para a avaliação dos cursos, haja vista, embora considera-se que essa pesquisa seja uma proposta teórica e metodológica interessante, a mesma foi construída a partir de um recorte analítico, com limitações de tempo, envolvendo uma perspectiva parcial da realidade sobre os cursos e os egressos.

Nesse contexto, conclui-se que o objetivo do trabalho de avaliar a contribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do NPGA UFBA para os egressos, no que diz respeito ao desenvolvimento de saberes pedagógicos para a docência, foi alcançado, assim como os objetivos específicos.

Da mesma forma, considera-se que conseguimos responder a questão central da pesquisa: “Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado, mestrado acadêmico e profissional) em Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA) contribuem para o desenvolvimento de saberes pedagógicos de seus egressos?”. E a resposta a essa questão é sim.

Apesar do modelo de regressão múltipla, proposto nesse estudo, não ter sido capaz de explicar a percepção dos egressos a partir das variáveis “curso” e “experiência docente”, refutando-se a hipótese H_E , conforme discutido, percebe-se pelos resultados obtidos que os egressos reconhecem uma contribuição positiva do curso realizado no NPGA UFBA, no que diz respeito ao desenvolvimento de saberes pedagógicos. Além disso, conclui-se que a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios obtidos para a percepção da contribuição do NPGA UFBA, indicam percepções similares dos egressos dos diferentes cursos.

Contudo, nos chamou a atenção os resultados obtidos a partir dos egressos do MPA, que apresentaram os maiores percentuais de interesse na carreira acadêmica, atuação docente, licenciados e maiores níveis de saberes pedagógicos do que os egressos do MAA e próximos do DAA. Acredita-se que esses dados podem contribuir com reflexões sobre o curso do MPA, seu processo formativo e sobre o perfil dos seus estudantes. O fato dos egressos do MPA, com experiência docente, registrarem maiores níveis de saberes pedagógicos, inclusive do que os egressos do MAA, reforça o nosso referencial teórico de que diversas outras fontes são responsáveis pelo desenvolvimento dos saberes pedagógicos.

Os resultados dessa pesquisa, ao mesmo tempo em que valida a contribuição do NPGA UFBA na formação para a docência, amplia a visão e instiga o debate de que esta não deve ser apenas uma preocupação do eixo acadêmico, mas também do eixo profissional da pós-graduação. Um debate que deve ser fortalecido em todos os espaços dedicados ao ensino e aprendizagem, afinal, quem serão os futuros professores ou os professores do futuro? Ao mesmo tempo ratifica a importância da comunicação dos objetivos e expectativas de aprendizagem dos diferentes cursos, tarefa que deve ser feita com muita clareza e objetividade, no intuito de contribuir com a assertividade das escolhas, por parte dos discentes.

Entre as contribuições dessa pesquisa destacamos também o instrumento de coleta de dados, o questionário, uma contribuição metodológica e tecnológica, pois em parte representa a continuidade dos estudos de uma tese de doutorado desenvolvida no NPGA UFBA, e em outra parte, de cunho autoral, compõem um instrumento que pode ser reutilizado ou ampliado pelo NPGA UFBA ou em pesquisas futuras, para possíveis comparações e estudos *ex ante ex post* (haja vista não ter sido possível realizá-lo nesse estudo), auxiliando o NPGA

em futuras autoavaliações sobre o desenvolvimento de saberes pedagógicos e, por conseguinte, sobre a formação docente dos seus cursos.

Assim, espera-se que o presente estudo tenha contribuído com: a) o debate sobre a formação docente no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; b) a produção de dados e evidências empíricas sobre o desenvolvimento de saberes pedagógicos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do NPGA UFBA; c) a indicação de possíveis caminhos metodológico e tecnológico para a verificação do nível de saberes pedagógicos dos egressos do NPGA UFBA e da percepção destes quanto à contribuição dos cursos para desenvolver esses saberes.

Durante a realização desse trabalho e a partir da reflexão sobre os seus resultados, surgiram novas inquietações com potencial para estudos futuros no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Administração, a saber: Quais são os saberes pedagógicos dos professores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração? Quais as fronteiras e diferenças entre mestrado acadêmico e mestrado profissional? Como evidenciar nas atividades propostas e realizadas nos diferentes cursos, a existência de intencionalidades para desenvolver saberes pedagógicos? Se a pós-graduação *stricto sensu*, do eixo acadêmico, prioriza as atividades voltadas para a formação de pesquisadores em detrimento a formação de professores, quais são os saberes da pesquisa desenvolvidos na pós-graduação *stricto sensu* e suas contribuições para a formação docente? E talvez por fim, já que o MPA forma profissionais para a atuação na área técnica, quais são as razões para seus egressos atuarem na carreira docente, de que maneira se dá a sua inserção como professor nas instituições de ensino e quais são suas fontes de saberes docentes?

Para finalizar essa jornada, me sinto levado a trazer um depoimento como “quase” egresso do NPGA UFBA. Considero que a pós-graduação *stricto sensu* representa uma etapa relevante na formação de profissionais, seja para atuar na área técnica, pesquisa ou na docência, e reconheço que, a minha participação no mestrado acadêmico e a realização dessa pesquisa, contribuiu de forma decisiva com o desenvolvimento de saberes científicos, metodológicos e pedagógicos.

Essa etapa do percurso, que se finaliza aqui, está relacionada diretamente com a minha trajetória acadêmica e profissional, em que, como bacharel em Administração sem habilitação em Licenciatura, tenho aprendido à docência no cotidiano das práticas vivenciadas em

instituições de ensino técnico e médio, as quais foram reformuladas e aprimoradas através desse mestrado e, portanto, concluo com a certeza de que fui impactado positivamente pelo curso realizado no NPGA UFBA, e que a partir dessa experiência, minha atuação docente passou a ser mais qualificada.

REFERÊNCIAS

ACESSO a tecnologias e competências digitais: um panorama preliminar da UFBA. **Edgardigital**, Salvador, 30 maio 2020. Disponível em: <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=17143>. Acesso em: 01 jun. 2020.

AGÊNCIA DINO. **Pesquisa aponta que pós-graduação cresceu 48% no Brasil na última década**. São Paulo, 15 out. 2021. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticia/pesquisa-aponta-que-pos-graduacao-cresceu-48-no-brasil-na-ultima-decada-265626>. Acesso em: 10 mar. 2022

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 5-59, out./dez. 2000. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/334/340>. Acesso em: 20 ago. 2021.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. **The standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: APA, 2014.

AMES, M. C. F. D. C.; SERAFIM, M. C.; MARTINS, F. F. Análise das escalas e medidas de virtudes morais associadas à área de Administração e Ética Empresarial: uma revisão sistemática. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 42., 2018, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ANPAD, 2018.

ANDRADE, C.; D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 81-96, nov. 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/42/39>. Acesso em: 10 set. 2021.

ARAGÃO, S. M. L. O estudo dos tipos-interfaces entre tipologia e morfologia urbana e contribuições para o entendimento da paisagem. **Geosul**, Florianópolis, v. 21, n. 42, p. 29-43, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12811/11994>. Acesso em: 10 out. 2020.

ASSUMPTÃO, J. J.; CAMPOS, L. M. S. Avaliação de projetos sociais: a rede, os nós e a teia. 2009. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAD, 2009. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/45/APS582.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.

BAKER, J. L. **Evaluating the impact of development projects on poverty**: a handbook for practitioners. Washington, D.C.: World Bank, 2000. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/13949/207450PUB0Rep10xtp0146970same0info.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BARBOSA NETO, V. P. B.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 2, p. 76-99, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269/22199>. Acesso em: 10 set. 2021.

BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1576/1576.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BERMUDES, W. L. *et al.* Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 18, n. 2, p. 7-20, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.bibliotekevvirtual.org/revistas/ESSENTIA/VERTICE/v18n02/v18n02a01.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação quadrienal e novo modelo são prioridades em 2021**. Brasília, 25 nov. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-quadrienal-e-novo-modelo-sao-prioridades-em-2021>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento orientador de APCN 2020: área 27: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo**. Brasília, DF: CAPES, jan. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documento-apcn-adm-pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES**. Brasília: CAPES, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. v. 1. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRUNI, A. L. **SPSS: guia prático para pesquisadores**. São Paulo: Atlas, 2012.

BRUNI, A. L. **SPSS: guia prático para pesquisadores**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2022. No prelo.

CAMARGO, F. A. O. O novo sistema de avaliação da CAPES. *In: PLANEJAMENTO ACADÊMICO-PEDAGÓGICO*, 2021, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: PUC, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RLA2KNAbd3E>. Acesso em: 02 fev. 2021.

CASSUNDÉ, F. R.; MORGADO, L. A produção científica internacional sobre competências digitais docentes: tendências e perspectivas. **Revista Tecnologias na Educação**, Minas Gerais, ano 10, v. 28, dez. 2018. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2019/01/Art13-Ano-10-vol28-Dezembro-2018.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANÁRIO, M. de A.; SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (Brasil). Resolução Normativa CFA nº 301, de 10 de janeiro de 2005. Dispõe sobre o registro profissional de Professor que leciona matérias técnicas dos campos da Administração e Organização nos cursos de Graduação (Bacharelado), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jan. 2005. Disponível em: https://documentos.cfa.org.br/arquivos/resolucao_301_2005_232.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out. 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-14-de-outubro-de-2021-352697939>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 1.070/1999. Critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_99.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

COSTA, F. J. da. **Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

COSTA, F. J. da; ORSINI, A. C. R.; CARNEIRO, J. S. Variações de Mensuração por Tipos de Escalas de Verificação: uma análise do construto de satisfação discente. **GESTÃO.Org: revista eletrônica de gestão organizacional**, Recife, v. 16, n. 2, p. 132-144, 2018. Disponível

em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/download/69704/31017>. Acesso em: 10 fev. 2021.

COUTINHO, C. P. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. **Paidéi@**: revista científica de educação a distância, Santos, v. 2, n. 4, p. 1-18, jul. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/197/193>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CRONBACH, L. J. **Essentials of psychological testing**. Nova York: Harper & Row, 1984.

D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164/8968>. Acesso em: 15 jun. 2020.

D'ÁVILA, C. M.; LEAL, L. B. Docência universitária e formação de professores: saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 467-485, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4585/4185>. Acesso em: 3 nov. 2019.

DAZZANI, M. V. M.; LORDÊLO, J. A. C. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. (org.). **Estudos com estudantes egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: Edufba, 2012.

DE VELLIS, R. F. **Scale development**: theory and applications. 4th. ed. Newbury Park: Sage Publications, 2016.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; NUNES, C. S. Escala de autoavaliação de competências digitais de professores: procedimentos de construção e validação. **Revista Texto Livre**: linguagem e tecnologia, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 152-171, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16848/13609>. Acesso em: 10 fev. 2021.

DOS-SANTOS, M. G. **Núcleo de saberes docentes para o ensino**: desenvolvimento e validação da escala SABERES. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

DOYLE, W. Ecological Approach to classroom management. In: WITTROCK, M. C. *et al.* **Handbook of research on teaching**: a project of the American Educational Research Association. 3rd. ed. New York: Collier-Macmillan, 1995.

DUFLO, E.; GLENNERSTER, R.; KREMER, M. **Using randomization in development economics research**: a toolkit. Reino Unido: Centre for Economic Policy Research, 2007.

(Discussion paper series). Disponível em:

<https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/Using-Randomization-in-Development-Economics.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

DYBÅ, T.; DINGSØYR, T. Strength of evidence in systematic reviews in software engineering. *In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON EMPIRICAL SOFTWARE ENGINEERING AND MEASUREMENT*, 2., 2008, Kaiserslautern. **Proceedings** [...]. Kaiserslautern: ESEM, 2008. v. 8, p. 178-187. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.387.5930&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

FESTINALLI, R. C. A formação de mestres em administração: por onde caminhamos?. **Revista Organização & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 135-150, out./dez. 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/osoc/a/DnbcKjMHm9XCtP6PQzvvCsn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson *et al.* O que fazer e o que não fazer com a regressão: pressupostos e aplicações do modelo linear de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO).

Revista Política Hoje, Recife, v. 20, n. 1, p. 44-99, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3808/31622>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FINKELSTEIN, L. Widely-defined measurement: an analysis of challenges. **Measurement**, [s. l.], v. 42, n. 9, p. 1270–1277, Nov. 2009.

FISCHER, T. Engenhos e artes do ofício de ensinar: PCDA, um programa brasileiro. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 183-193, out./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n35/a12v12n35.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rac/v10n4/a10v10n4.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

FOSSATTI, P.; SARMENTO, D. F.; GUTHS, H. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes. **Revista Comunicações**, Piracicaba, ano 19, n. 1, p. 71-85, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/936/972>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FREITAS, A.; FISCHER, T., Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA). **Cardernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-2, jan. 2007. Edição Especial. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5419/4153>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FRÓES, A.; PIRES, A. M. B. O processo de ensino-aprendizagem na sociedade em rede: o caso do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM*

ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Avaliação institucional de universidade. *In*: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (org.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

GERTLER, P. J. *et al.* **Avaliação de impacto na prática**. 2. ed. Washington, DC: World Bank: BID, 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25030/9781464808890.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONZALEZ, R. A.; BRUNI, A. L. Esforço discricionário no trabalho: elementos conceituais e proposta para uma agenda de pesquisa. *In*: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 5., 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: EnGPR, 2015. Disponível em: http://www.gdfaz.pr.gov.br/sites/gdfaz/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/artigo2.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

GUBA, E. G.; LINCOLN, I. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas: Ed. UNICAMP, 2011.

HAIR JR., J. F. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005. 471 p.

HODGE, D. R.; GILLESPIE, D. F. Phrase completion: an alternative to Likert scales. **Social Work Research**, [s. l.], n. 27, v. 1, p. 45-55, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/David-R-Hodge/publication/234692602_Phrase_Completions_An_Alternative_to_Likert_Scales/links/004635359a405b19f5000000/Phrase-Completions-An-Alternative-to-Likert-Scales.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Instrumentos**: 2017. Brasília: INEP: [201-]. Disponível em: <http://inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LIMA, L. A.; ANDRIOLA, W. B. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 104-125, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n1/1982-5765-aval-23-01-00104.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

LIMA, M. C. *et al.* Política de formação de professores: responsabilidades dos programas de

pós-graduação em Administração. **Revista Gest@o.Org**, Recife, v. 17, n. 1, p. 32-45, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/download/109920/34644>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. A formação docente nos cursos de pós-graduação em Administração: a gênese de uma experiência. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE*, 3., 2011, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: EnEPQ, 2011.

LIMA, V. F. S. A. Tendências da avaliação no âmbito das políticas públicas: desafios e perspectivas. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL*, 1.; *SEMINÁRIO DE MODELOS E EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS*, 3., 2010. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2010. p. 53-61. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11743415-Tendencias-da-avaliacao-no-ambito-das-politicas-publicas-desafios-e-perspectivas.html>. Acesso em: 17 ago. 2021.

LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. O. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LnBRp8XwNRj5Dx5WGC33ZTS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 9 out. 2019.

MACCARI, E. A.; LIMA M. C.; RICCIO, E. L. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 68-96, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n25p68/17519>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASETTO, M. T. **Autoavaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática**. Campinas: Papirus, 2004.

MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais?. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37099/26724>. Acesso em: 9 out. 2019.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In: MASETTO, M. T. (org.). Docência universitária*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 5-8.

MEDEIROS, R. K. da S. *et al.* Modelo de validação de conteúdo de Pasquali nas pesquisas em Enfermagem. **Referência:** revista de enfermagem, Coimbra, v. 4, n. 4, p. 127-135, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3882/388239974007.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista de Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v23n59/v23n59a06.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada:** uma abordagem aplicada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MIOT, Hélio Amante. Análise de correlação em estudos clínicos e experimentais. **Jornal Vascular Brasileiro**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 275-279, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jvb/a/YwjG3GsXpBFRZLQhFQG45Rb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

MIRON, M.; MEVORACH, M. The “good professor” as perceived by experienced teachers who are graduate students. **Journal of Education and Training Studies**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 82-87, July 2014. Disponível em: <http://www.redfame.com/journal/index.php/jets/article/viewFile/411/353>. Acesso em: 24 out. 2019.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a new framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, Columbia, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, June 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/3838/2204>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOHR, L. D. **Impact analysis for program evaluation**. 2nd. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 26-40, jul. 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/20/17>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MORO, A. *et al.* Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 64, p.

67-90, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3733/pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

NASCIMENTO, V. S. O. O bacharel e a docência: as influências da pós-graduação na carreira profissional. **Holos**, Natal, ano 33, v. 2, p. 280-289, 2017. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/5738/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, L. B.; TENÓRIO, J. M. M. A percepção de egressos da pós-graduação em administração sobre o curso e seu impacto sobre a carreira e a empregabilidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 75-97, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/70341>. Acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, T. M. V. de. Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. **Administração On Line**, São Paulo, v. 2, n. 3, jul./set. 2001.

ORIGUELA, Letícia Aparecida. **Estudo da influência de eventos sobre a estrutura do mercado brasileiro de ações a partir de redes ponderadas por correlações de Pearson, Spearman e Kendall**. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

OWEN, J. M. **Program evaluation: forms and approaches**. 3st. ed. New York: Guilford publications, 2007.

PAIXÃO, R. B. **Avaliação de impacto de mestrados profissionais: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação**. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24606/1/Roberto%20Brazileiro.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PAIXÃO, R. B.; HASTENREITER FILHO, H. N. Autoavaliação de impactos: o que nos dizem os egressos de um mestrado profissional em administração?. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 831–859, out./dez. 2014. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/9/7>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PAIXÃO, R. B.; RABELO, A. A. L.; BRUNI, A. L. Avaliação do docente pelo discente no âmbito do ensino técnico integrado: evidências de validade da Escala SIR-II. **Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 154-176, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1738/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PAIXÃO, R. B.; TENÓRIO, R. M.; BRUNI, A. L. Meta-avaliação: multidimensionalidade e negociação para a usabilidade da avaliação. *In*: TENÓRIO, R. M.; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. M. (org.). **Avaliação e resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar**. Salvador:

Edufba, 2012.

PASQUALI, L. (org.). **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM: IBAPP, 1999.

PASQUALI, L. (org.). **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: INEP, 1996.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998. Edição especial.

PASQUALI, L. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, p. 992-999, 2009. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Bbp7hnp8TNmBCWhc7vjbXgm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. 4. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

PATRUS, R. Desigualdade social e pós-graduação em administração no Brasil: o papel da avaliação. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 58, n. 5, p. 506-510, set./out 2018. Disponível em: https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/desigualdade_social_e_pos-graduacao_em_administracao_no_brasil_o_papel_da_avaliacao.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em administração: Contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 14, n. 34, p. 4-29, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/P.1984-6606.2014v14n34p4/6261>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PAUL, J.-J. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/TjHy6zTq5LzMMjLkHJg7JRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PEREIRA, L. M. R.; LOIOLA, E.; GONDIM, S. M. G. Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. **Revista Organização & Sociedade**, Salvador, v. 23, n. 78, p. 438-459, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/xyKg4YtFrcWMynDn6jfYxRC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS**. 6. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2014.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- PIRES, V. L.; SARFATI, G. Impacto dos cursos MBA da FGV São Paulo na promoção e na remuneração dos seus egressos. **Revista de Administração Unimep**, Piracicaba, v. 17, n. 3, p. 165-184, set./dez. 2019. Disponível em: https://pesquisa-eaesf.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/impacto_dos.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Stamford, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/xyKg4YtFrcWMynDn6jfYxRC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992. 275 p.
- RAYKIL, E. B. **Impacto dos cursos técnicos integrados e subsequentes na vida profissional dos egressos: reflexos do primeiro quinquênio do IFBA – Campus Porto Seguro**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- REDECKER, C.; PUNIE, Y. (ed.). **European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu**. Luxembourg: European Union, 2017. Disponível em: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.
- REGO, F. A. *et al.* Estudo de caso: construção do saber docente no ensino remoto durante a pandemia ocasionada pela covid-19. *In*: SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA, 15., 2020, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: CPS, 2020. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1042/681ec62cc7d371d599c12bc1614895cf.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- REINALDI, M. A. A.; GIORDANI, A. T.; COELHO NETO, J. A formação do administrador para a docência: revisão sistemática da literatura. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 7, n. 7, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659014011/html/>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- RICHETTI, G. P. **Um instrumento para avaliar a formação de egressos da pós-graduação: o programa de pós-graduação em educação científica e tecnológica da**

Universidade Federal de Santa Catarina como estudo de caso. 2014. 413 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129002/330922.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RISTOFF, D. I. Algumas definições de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 19-30, mar. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1220/1210>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RODRIGUES, L. C.; PAIXÃO, R. B.; DUARTE, F. R. Avaliação de cursos a partir de seus usuários: análise de expectativas e perspectivas. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, Salvador, v. 6, n. 3, p. 127-150, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24345/15950>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ROGERSON, P. A. **Métodos estatísticos para geografia: um guia para o estudante**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

SANTOS, G. T. **A aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração**. 2017. 313 f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11653/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHERER, R. *et al.* The importance of attitudes toward technology for pre-service teachers' technological, pedagogical, and content knowledge: comparing structural equation modelling approaches. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 80, p. 67-80, 2018. Disponível em: <https://biblio.ugent.be/publication/8554212/file/8554213.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. California: SAGE, 1991.

SCRIVEN, M. Evaluation as a discipline. **Studies in Educational Evaluation**, [s. l.], v. 20, n. 1, p.147-166, 1994.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (Brasil). **Metodologias ativas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Senac, 2018. 43 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 7). Disponível em: https://www.dn.senac.br/wp-content/uploads/2020/10/Doc_Metodologias-Ativas_final.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, [s. l.], v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**

Researcher, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA JÚNIOR, S. D.; COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, v. 15, p. 1-16, out. 2014. Disponível em: http://revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, A. B. Produtivismo acadêmico multinível: Mercadoria performativa na pós-graduação em administração. **ERA: revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 59, n. 5, p. 341-352, set./out 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/vmR8Zwwnj74HvnRYKtP5h3b/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, M. A. *et al.* Construção e estudos de evidências de validade da escala de avaliação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 690-707, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4GcvGB78fNx7RfXNGBGxHvq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 12, n. 29, p. 683-714, dez. 2015. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/853/pdf_1. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, U. B.; BRUNI, A. L. O que me ensina a ensinar? Um estudo sobre fatores explicativos das práticas pedagógicas no ensino de contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 214-230, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.repec.org.br/repec/article/view/1531/1249>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SIMON, L. W.; PACHECO, A. S. V. Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 94-113, abr./jun. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321451364_Acoes_de_acompanhamento_de_egressos_um_estudo_das_universidades_publicas_do_sul_do_Brasil/fulltext/5a2297cb4585155dd41b332b/Acoes-de-acompanhamento-de-egressos-um-estudo-das-universidades-publicas-do-sul-do-Brasil.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS DA CAPES. **Concessão de bolsas de pós-graduação da Capes no Brasil: 2020**. Brasília: GEOCAPES, 22 mar. 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SOUSA, A. C. G.; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S. Expectativas da avaliação docente na educação superior brasileira: um estudo com os envolvidos em uma instituição de ensino pública. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Santiago, v. 9, n. 2, p. 81-105, 2016. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/6648>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOUZA, F. F. *et al.* Quem me ensina a ensinar? Atividades para o exercício da docência. **Revista de Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 109-132, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1966/418>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SOUZA, M. A. **Avaliação de egressos de cursos de pós-graduação stricto sensu em administração da Universidade Federal da Bahia**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Revista Organização & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n35/a07v12n35.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

STEVENS, J. **Applied multivariate statistics for the social sciences**. Nova York: Routledge, 2009.

STEVENS, S. S. On the theory of scales of measurement. **American Association for the Advancement of Science**, [s. l.], v. 103, n. 2684, p. 677-680, jun. 1946.

SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Relatório de gestão da Superintendência de Educação a Distância (SEAD): exercício de 2019. Salvador: SEAD, jan. 2020. Disponível em: https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/relatorio_integrado_sead_2019.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 26 set. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TEIXEIRA, F. C. *et al.* Formação de professores universitários na pós-graduação stricto sensu em Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática. **Motrivivência: revista de educação física, esporte e lazer**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-21, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e57566/40817>. Acesso em: 10 abr. 2021.

TENÓRIO, R. M.; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. M. A Avaliação só se completa com a melhora do processo avaliado. *In*: TENÓRIO, R. M.; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. M. (org.). **Avaliação e resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar**. Salvador: Edufba, 2012.

TINSLEY, H. E.; TINSLEY, D. J. Uses of factor analysis in counseling psychology research. **Journal of Counseling Psychology**, [s. l.], v. 34, n. 4, p. 414-424, out. 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Escola de Administração. Núcleo de Pós Graduação em Administração. **Fórum Educação & Administração**. Salvador, [202-]. Disponível em: <https://npga.ufba.br/pesquisa/forumeea/#1607045163310-e33fbd34-664a>. Acesso em: 10 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Escola de Administração. Núcleo de Pós Graduação em Administração. **Reformulação dos Cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado do Núcleo de Pós-Graduação em Administração**. Salvador: NPGA, 2019.

VALADÃO JUNIOR, V. M.; RODRIGUES, H. G. Competências na pós-graduação: o olhar dos egressos. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 325-354, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/94/56>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VALDÉS PUENTES, R. V.; FERNÁNDEZ AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/W8zSkmsQGRnYTvPJhXCR5Hc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

VEIGA, I. P. A. Didática geral e didáticas específicas: pontos para reflexão. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 13-19, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68459073002.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

VERHINE, R. E. A pós-graduação e a educação básica: um tema Desafiante. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 15-24, abr. 2012.

WINKLER, I. *et al.* O Processo Ensino-Aprendizagem em uma Disciplina de Administração: Percepções de Docentes e Discentes. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAD, 2009. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/45/EPQ1571.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

WOOD JR., T. *et al.* Impacto social: estudo sobre programas brasileiros selecionados de pós-graduação em Administração de Empresas. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 21-40, jan./fev. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/958PRNDFbB7xYNKdRWhqwpN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do NPGA/UFBA

Introdução

Prezado(a) Sr(a),

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado, intitulada “Impactos dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Administração da Universidade Federal da Bahia nos alunos egressos: uma análise do desenvolvimento de saberes pedagógicos”, sob a orientação do Professor Dr. Adriano Leal Bruni, e tem a finalidade de identificar em alunos egressos do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia (NPGA/UFBA) seu nível de saberes pedagógicos e o quanto atribuem o desenvolvimento desses saberes ao curso realizado.

O público-alvo dessa pesquisa são todos os egressos do NPGA/UFBA, com ou sem experiência na atuação docente. Logo, você foi convidado(a) para participar por ser egresso de ao menos um dos seguintes cursos: mestrado profissional, mestrado acadêmico ou doutorado acadêmico em Administração. Caso seja egresso de dois ou mais cursos do NPGA/UFBA, considere o último curso realizado para responder o questionário da pesquisa.

Porém, se não for egresso de nenhum desses cursos, selecione na primeira questão a opção “não sou egresso do NPGA/UFBA”, por não fazer parte do público-alvo você será direcionado para o fim da pesquisa e agradecemos antecipadamente a atenção dispensada.

O tempo médio estimado para responder todas as questões é de 8 minutos.

Por fim, optou-se como forma de incentivo sortear um prêmio, uma “Caixa de Som Bluetooth JBL à prova d’água”, entre os participantes egressos do NPGA/UFBA que concluírem o questionário e desejarem participar do sorteio. As regras para participação estão descritas no final do formulário.

Em caso de dúvidas, entre em contato através do e-mail cerqueira.wilton@gmail.com ou telefone celular/whatsapp (71) 99146-9031.

Agradeço antecipadamente pela atenção e participação.

Cordialmente,

Wilton Cerqueira Silva Mestrando
em Administração
Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA) Universidade
Federal da Bahia (UFBA)



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do NPGA/UFBA

* 1. Você é egresso do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia (NPGA/UFBA)?

- Sou egresso do NPGA/UFBA.
- Não sou egresso do NPGA/UFBA.



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do NPGA/UFBA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

* 2. **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).**

A aplicação deste questionário segue as orientações éticas para pesquisas com seres humanos, com base na resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e sintetizadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

Estou ciente de que a minha participação nessa pesquisa é voluntária e sem contrapartida financeira; seu objetivo é exclusivamente científico; minhas respostas serão tratadas apenas de forma agregada, logo nenhuma informação será divulgada de forma individualizada; posso abandonar a pesquisa a qualquer momento; o pesquisador tomou as providências para que esse questionário não traga sofrimento ou revele informações de foro íntimo; e espera-se com essa pesquisa conhecer o nível de saberes pedagógicos dos egressos do NPGA/UFBA, e o quanto estes atribuem ao curso do qual é egresso o desenvolvimento desses saberes.

Em caso de dúvidas, entre em contato através do e-mail cerqueira.wilton@gmail.com ou telefone celular/whatsapp (71) 99146-9031.

- Li o TCLE, deixo de participar da pesquisa e sou egresso do Mestrado Profissional em Administração.
- Li o TCLE, deixo de participar da pesquisa e sou egresso do Mestrado Acadêmico em Administração.
- Li o TCLE, deixo de participar da pesquisa e sou egresso do Doutorado Acadêmico em Administração.
- Li o TCLE e não deixo de participar da pesquisa.



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do NPGA/UFBA

Iniciando o questionário

* 3. Você possui alguma experiência como docente? (pode ser uma atuação profissional ou de estágio).

Sim

Não



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do NPGA/UFBA

Questões sobre a Ciência da Educação

* 4.

Para cada item, informe o grau de concordância quanto ao seu nível de saber, e na sequência, o quanto você atribui o desenvolvimento desse saber ao curso do qual é egresso do NPGA/UFBA. Responda numa escala de 1 a 6, sendo 1 para o menor grau e 6 para o maior grau de concordância.

	1 (discordo totalmente)	2 (discordo muito)	3 (discordo um pouco)	4 (concordo um pouco)	5 (concordo muito)	6 (concordo totalmente)
4.1A - Atuo como docente com consciência dos objetivos da Educação na sociedade atual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.1 B - Quanto você atribui ao curso do NPGA/UFBA o desenvolvimento desse saber?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2A - Eu conheço a história da Educação e as heranças da tradição pedagógica para o ensino atual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 B - Quanto você atribui ao curso do NPGA/UFBA o desenvolvimento desse saber?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3A - Conheço as abordagens pedagógicas como						



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do
NPGA/UFBA

* 7.

Indique quantos anos possui de experiência na atuação profissional como docente nos seguintes níveis de ensino. Se você só tem experiência em estágio docente responda somente o último item. Use o número 0 para indicar sem experiência.

Fundamental ou Médio: quantos anos?	<input type="text"/>
Técnico: quantos anos?	<input type="text"/>
Graduação ou Tecnólogo: quantos anos?	<input type="text"/>
Especialização ou MBA: quantos anos?	<input type="text"/>
Mestrado ou Doutorado: quantos anos?	<input type="text"/>
Experiência de estágio docente: quantos anos?	<input type="text"/>



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do
NPGA/UFBA

Questões sobre a Ciência da Educação

dos estudantes,
estejam presentes
no processo de
ensino e
aprendizagem?



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do
NPGA/UFBA

Questões Finais

* 11.

Qual é a sua idade?

* 12.

Por qual motivo você ingressou no curso de pós-graduação do qual é egresso?

- obter formação para atuar na carreira docente
- obter formação para atuar como pesquisador
- obter formação para atuar na área técnica ou empresarial

* 13.

Durante o curso do qual você é egresso, realizou estágio ou alguma atividade com foco na formação docente?

- Fiz estágio docente
- Fiz atividade do Micro ensino, exigida em disciplina obrigatória.
- Não realizei estágio ou qualquer outra atividade com foco na formação docente.
- Outra (especifique qual)

* 14.

Informe o ano de conclusão do curso do NPGA/UFBA do qual você informou ser egresso.



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do NPGA/UFBA

Questões Finais

* 15.

Você já fez algum curso de graduação com habilitação em Licenciatura?

- Sim
 Não



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do NPGA/UFBA

Questões Finais

* 16.

Informe o nome e o ano de conclusão do curso de graduação com habilitação em Licenciatura.

Nome do curso:

Ano de conclusão:



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do NPGA/UFBA

Questões Finais

* 17.

Você já cursou algum curso, mini-curso, especialização *lato sensu*, etc. com foco na formação docente?

- Sim
 Não



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do NPGA/UFBA

Questão Final

18.

Informe abaixo o(s) curso(s) realizado(s) e a carga horária total estimada (somatório da carga horário de todos os cursos)

Curso(s)?

Qual a carga horária total estimada? (utilize números inteiros)



Pesquisa de mestrado sobre os Saberes Pedagógicos dos Egressos do NPGA/UFBA

Sobre o prêmio promovido pelo pesquisador aos participantes

19.

Optou-se como forma de incentivo aos respondentes, sortear uma “Caixa de Som Bluetooth FLIP 5 JBL 20W Classificação IPX7, à prova d’água, com até 12 horas de bateria”.

Os critérios de participação e realização do sorteio são:

O participante deve ser egresso do curso de mestrado profissional em Administração, mestrado ou doutorado acadêmico em Administração do NPGA/UFBA, ter respondido (por completo) e enviado o presente questionário.

Para participar do sorteio, deve ser informado abaixo um e-mail válido para que seja possível contatá-lo, caso seja o ganhador do prêmio.

O ganhador receberá no e-mail informado, todas as orientações para a entrega do prêmio devendo respondê-lo em até 72 horas, sob pena da perda do direito sem quaisquer ônus ao provedor desta ação de incentivo.

O sorteio será realizado no dia 08/07/2022, em única rodada, no site <https://sorteador.com.br>, na presença do orientador da pesquisa Prof. Dr. Adriano Leal Bruni e de um colaborador(a) da secretaria do NPGA/UFBA.

Caso você deseje participar do sorteio, informe seu e-mail e clique no botão “Concluído” para registrar e enviar suas respostas. Caso contrário, basta clicar no botão “Concluído”.

APENDICE B – Tempo médio de atuação docente dos egressos por nível de ensino

Níveis de Ensino \ Curso	MPA		MAA		DAA		TOTAL	
Contagem	42	32%	30	23%	58	45%	130	100%
Média Geral em anos	8,7		6,4		7,9		7,6	
Fundamental ou Médio								
Não (frequência)	23	55%	24	80%	50	86%	97	75%
Sim (frequência)	19	45%	6	20%	8	14%	33	25%
Sim (média em anos)	10,2		5,0		3,6		6,3	
Técnico								
Não (frequência)	23	55%	26	87%	43	74%	92	71%
Sim (frequência)	19	45%	4	13%	15	26%	38	29%
Sim (média em anos)	8,2		4,8		4,9		5,9	
Graduação ou Tecnólogo								
Não (frequência)	10	24%	6	20%	1	2%	17	13%
Sim (frequência)	32	76%	24	80%	57	98%	113	87%
Sim (média em anos)	10,8		10,5		14,3		11,9	
Especialização ou MBA								
Não (frequência)	19	45%	14	47%	7	12%	40	31%
Sim (frequência)	23	55%	16	53%	51	88%	90	69%
Sim (média em anos)	8,8		5,7		9,2		7,9	
Mestrado ou Doutorado								
Não (frequência)	36	86%	25	83%	20	34%	81	62%
Sim (frequência)	6	14%	5	17%	38	66%	49	38%
Sim (média em anos)	5,3		6,0		7,4		6,3	

Fonte: Elaboração própria.