

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS - CCSA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

FABINE ÉVELIN ROMÃO PIMENTEL

PHRONÉSIS E O PROCESSO DA AÇÃO HUMANA EM CONTEXTO DE MUDANÇA:
um estudo em Instituições de Ensino Superior

São Paulo
2019

FABINE ÉVELIN ROMÃO PIMENTEL

PHRONÉSIS E O PROCESSO DA AÇÃO HUMANA EM CONTEXTO DE MUDANÇA:
um estudo em Instituições de Ensino Superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito à obtenção do título de Doutor em Administração de Empresas.

Orientadora: Prof.a Dr.a Silvia Marcia Russi De Domenico

São Paulo
2019

P644p Pimentel, Fabine Évelin Romão.

Phronesis e o processo da ação humana em contexto de mudança : um estudo em Instituições de Ensino Superior / Fabine Évelin Romão Pimentel.

118 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Silvia Marcia Russi De Domenico
Bibliografia: f. 78-82

1. Phronesis. 2. Mudança. 3. Deliberação. 4. Ação. 5. Professor-gestor.
I. Domenico, Silvia Marcia Russi de, *orientador*. II. Título.

CDD 658

Bibliotecário Responsável: Aline Amarante Pereira – CRB 8/9549

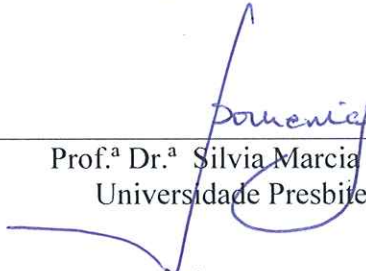
FABINE ÉVELIN ROMÃO PIMENTEL

PHRONÉISIS E O PROCESSO DA AÇÃO HUMANA EM CONTEXTO DE MUDANÇA:
um estudo em Instituições de Ensino Superior

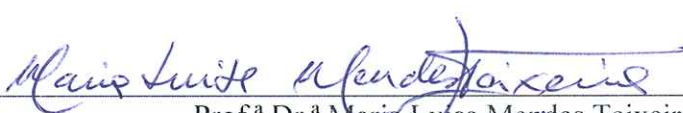
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Administração de Empresas da Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como requisito à obtenção
do título de Doutor em Administração de Empresas.

Aprovada em 01 de agosto de 2019

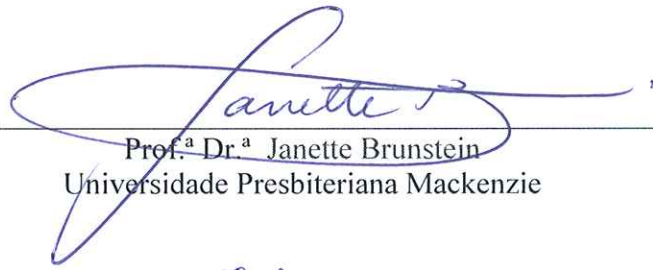
BANCA EXAMINADORA



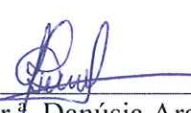
Prof.ª Dr.ª Silvia Marcia Russi De Domenico
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.ª Dr.ª Maria Luisa Mendes Teixeira
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.ª Dr.ª Janette Brunstein
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.ª Dr.ª Danúcia Arantes Ferreira
Faculdade SENAC de Goiás



Prof. Dr. Luis Carlos de Menezes
Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP)

À melhor e maior bênção que Deus me
concedeu, meu filho, Enzo Romão Pimentel.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e à Nossa Senhora da Conceição Aparecida por me proteger e me guiar em todos os caminhos e decisões ao longo da minha vida.

Ao meu amado filho, Enzo Romão Pimentel, um menino doce, alegre, inteligente e extremamente carinhoso. Obrigada por cada beijo, abraço e palavra, sem qualquer pretensão, senão de demonstrar o quanto eu sou importante na sua vida. Como foi difícil ficar longe durante as viagens!

Ao meu esposo, Charleston Calasans Pimentel, pela compreensão e companheirismo nesses quatro anos. Sei que não foi fácil conviver com os meus momentos de cansaço extremo e as minhas ausências. Obrigada por sempre apoiar os meus projetos profissionais.

À minha avó materna, Glorinha Brüske, por todas as orações para que tudo ocorresse sob a proteção Divina. Aos meus pais, João Romão e Solange Romão que me deram a melhor educação que eu poderia ter. E aos meus irmãos, Vinícius, Francine, Fabilin e Valentine, obrigada por sempre torcerem por mim.

À mantenedora do Centro Educacional Alves Faria, na pessoa do seu presidente, Senhor José Alves Filho pela bolsa parcial concedida. Sem esse importante apoio, não teria sido possível a conclusão do doutorado.

Ao amigo Nelson de Carvalho Filho, Reitor do UNIALFA - Centro Universitário Alves Faria, a minha gratidão pelo incentivo e direcionamento, desde quando sugeriu que eu fizesse uma segunda graduação, há 12 anos. Obrigada por me encorajar a perseguir o Título de Doutora. Obrigada pelo convívio diário e pelos preciosos ensinamentos.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Silvia Marcia Russi De Domenico, pela paciência e sabedoria da condução de todo o processo. Por todos os direcionamentos conduzidos sempre com muito profissionalismo. Suas palavras firmes, mas sempre ditas com muito respeito e carinho, foram essenciais para que fosse possível chegar até o fim. Meu eterno respeito e admiração!

À minha amiga, Profa. Dr.^a Hérica Landi de Brito, pelo apoio e contribuições ao longo dessa jornada. Obrigada por sempre se colocar disponível!

À Profa. Ma. Luciana Ramos Jordão pela parceria e auxílio sempre que requisitada.

À admirável Profa. Eclea Campos Ferreira pelo olhar clínico na revisão realizada, tanto no projeto de pesquisa quanto nesta tese de doutorado.

Aos membros da Banca Examinadora por terem aceitado o convite e aos professores do Programa de Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pelas aulas e contribuições principalmente nos Seminários de Pesquisa.

Às instituições de ensino superior que me permitiram realizar a pesquisa e aos professores entrevistados, obrigada pela disponibilidade em contribuir para o avanço das pesquisas em estudos organizacionais.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

Mudanças constituem o cotidiano de pessoas e organizações, tornando-se um tema sobre o qual debruçam-se estudiosos e práticos. Neste estudo, assumimos a mudança como emergente e contínua, fruto das interações humanas, à medida que as pessoas lidam com os eventos, imprevistos e contingências do cotidiano organizacional. Nesse contexto, os gestores, observando a propensão das coisas, atuam de forma sutil e em tempo apropriado de modo a facilitar as transformações necessárias. O prudente, o homem dotado de *phronêsis*, ou sabedoria prática, é capaz de bem deliberar por meio de ações éticas que se constituem em um mundo contingente e indeterminado. A ação humana não se sustenta em verdades eternas e imutáveis, ao contrário, sustenta-se no correto julgamento humano do que é preciso fazer e em que tempo. Nesse sentido, um gestor dotado de prudência poderá promover ambientes de mudanças emergentes e não traumáticas. Este estudo foi desenvolvido em duas instituições de ensino superior (IES), localizadas no estado de Goiás, focalizando o ambiente de sala de aula como contexto de mudanças emergentes, visando a compreender como ocorre o exercício da *phronêsis* por professores-gestores do ensino superior de Cursos de Administração, considerando a teoria da ação de Aristóteles. Mediante pesquisa qualitativa conduzida sob uma perspectiva epistemológica do construcionismo social, sob orientação responsiva, adotamos a narrativa como estratégia de pesquisa fazendo uso da entrevista episódica, da observação não participante e de documentos das instituições pesquisadas. Os resultados, obtidos mediante análise temática das histórias dos participantes, mostraram a sala de aula como um contexto em que eventos não repetitivos, não planejados, e, portanto, emergentes ocorrem, caracterizando-o como algo dinâmico, vivo, flexível e passível de mudança contínua. O exercício da *phronêsis* foi compreendido mediante a análise do processo da ação de professores-gestores, nas deliberações ocorridas ao lidar com situações imprevistas, que surgem a partir da interação com os alunos no ambiente de sala de aula. Esse exercício é fruto da experiência, proveniente da constante revisão da prática docente.

Palavras-chave: *Phronêsis*. Mudança emergente. Processo da Ação. Deliberação. Instituição de Ensino Superior

ABSTRACT

Changes are routine on business and on people's lives, and they have become an issue for those who go through them or who study them. On this thesis, we assume changing as a continuous and emergent situation that results from human interaction which occurs as long as one deals with everyday events, unexpected situations and contingencies that are typical in business. Due to this context, business managers that understand tendencies act subtly and on time so that they can make the necessary transformations. The prudent person, who is gifted with phronesis, which means practical wisdom, is able to decide by taking ethical actions made on a contingent and undetermined world. Human action does not stand on eternal and definite certainties. On the contrary, human action is based on fair judgement about what is needed and on when it needs to be done. Thus, a prudent manager can promote an emergent and non-traumatic changing environment. This study focused on classrooms as an emergent changing context and it was developed on two higher education institutions located in the state of Goias in order to understand how phronesis was exercised by professors in Business Schools, according to Aristotle's theory of action. We adopted the narrative as research strategy by using qualitative research oriented by social constructionism, under responsive orientation, as an epistemological perspective. Also, we used episodic interview, non-participant observation and documents gathered from the researched institutions. The results were obtained by analyzing the participants theme stories which showed classrooms can be considered as a non-repetitive and unplanned context where emergent change takes place. Thus, classrooms constitute a dynamic, flexible environment of continuous change. The phronesis exercise was understood by analyzing the action processes between teachers and managers when they had to deal with unforeseen situations that derive from interactions within classrooms. This exercise results from experience that comes from constantly reviewing teaching practice.

KEYWORDS: *Phronêsis*. Emergent change. Action process. Deliberation. Higher education institutions.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 – A divisão da alma humana | 21 |
| Quadro 1 – Características de Mudança Episódica e Mudança Contínua | 32 |
| Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa..... | 49 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 15 |
| 2.1 <i>PHRONËSIS</i> : UMA VIRTUDE INTELLECTUAL EM ARISTÓTELES E A AÇÃO DO HOMEM PRUDENTE | 15 |
| 2.1.1 A filosofia aristotélica na contemporaneidade..... | 15 |
| 2.1.2 A teoria aristotélica das virtudes..... | 17 |
| 2.1.2.1 <i>Phronêsis</i> – uma virtude intelectual em Aristóteles | 22 |
| 2.1.3 Ação moral em Aristóteles | 24 |
| 2.1.3.1. O processo da ação humana em Aristóteles | 26 |
| 2.2 MUDANÇA NO ÂMBITO DAS ORGANIZAÇÕES | 29 |
| 2.2.1 Mudança organizacional: conceitos e abordagens | 29 |
| 2.2.2 Sala de aula: um contexto de mudança contínua/emergente..... | 36 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO..... | 42 |
| 3.1 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA | 42 |
| 3.2 ABORDAGEM DA PESQUISA..... | 43 |
| 3.3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA | 44 |
| 3.4 LEVANTAMENTO DE MATERIAIS DISCURSIVOS..... | 45 |
| 3.4.1 Entrevistas..... | 45 |
| 3.4.1.1 Participantes da pesquisa | 48 |
| 3.4.2 Observação não participante..... | 50 |
| 3.4.3 Documentos | 51 |
| 3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS | 51 |
| 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 53 |
| 4.1 AMBIENTE DE SALA DE AULA | 53 |
| 4.1.1 Sala de aula – um ambiente dinâmico | 53 |
| 4.1.2 Sala de aula - ambiente de aprendizagem constante..... | 61 |
| 4.1.3 Sala de aula – um ambiente de revisão das práticas | 62 |
| 4.1.4 Análise dos resultados | 62 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2 NARRATIVAS DOCENTES E O PROCESSO DA AÇÃO..... | 64 |
| 4.2.1 Narrativas envolvendo situação de aula | 64 |
| 4.2.2 Narrativas envolvendo situação de prova | 68 |
| 4.2.3 Narrativas envolvendo situação de revisão da prática docente | 71 |
| 4.2.4 Análise dos resultados | 74 |
| | |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 76 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 78 |
| | |
| APÊNDICES | 83 |
| APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PROFESSORES-GESTORES..... | 84 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – IES BETA..... | 86 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – IES ÔMEGA..... | 88 |
| APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ORGANIZAÇÃO – IES BETA | 91 |
| APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE – IES ÔMEGA..... | 93 |
| APÊNDICE F- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE PROFESSORES-GESTORES..... | 95 |
| APÊNDICE G- NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES E OS PROCESSOS DA AÇÃO..... | 97 |

1 INTRODUÇÃO

Mudanças constituem o cotidiano de pessoas e organizações, tornando-se um tema sobre o qual debruçam-se estudiosos e práticos. Apesar de grande parte das pesquisas, tanto internacional, quanto nacional, retratar a mudança organizacional com foco nos aspectos relacionados a estruturas, processos, estratégias e tecnologias a partir de uma perspectiva episódica (CRUZ; CECCHI; SOUZA, 2009; CRUZ; FREITAS, 2010; CERRETTO; TEIXEIRA, 2010), Weick e Quinn (1999) alertam para a necessidade de analisarmos a mudança organizacional não como algo que acontece nas organizações, com início, meio e fim claramente definidos, mas como um processo emergente e, portanto, contínuo.

No ambiente organizacional, tanto a mudança episódica, que ocorre de forma planejada, quanto a mudança contínua, que é um redirecionamento de algo já em curso de forma não deliberada (WEICK; QUINN, 1999), requerem a atuação de gestores com habilidades e competências que vão muito além do que é formalmente ensinado nas universidades.

Neste estudo, ao assumirmos a mudança como emergente e contínua, fruto das interações humanas, ao se lidar com os eventos, imprevistos e contingências do cotidiano organizacional (ORLIKOWSKI, 1996), entendemos a importância da atuação de gestores de forma sutil e em tempo apropriado de modo a facilitar as transformações necessárias, promovendo ações não traumáticas à medida que percebem e facilitam as iniciativas dos membros de suas equipes no cotidiano organizacional, promovendo sua amplificação até, se for o caso, institucionalizá-las (TSOUKAS; CHIA, 2002).

É nessa perspectiva que trazemos a *Phronêsis*, também denominada prudência ou sabedoria prática (ARISTÓTELES, 2014), como um elemento importante na ação humana que se sustenta no correto julgamento de como e quando chegar a um fim bom (ARISTÓTELES, 2014). O gestor dotado de *Phronêsis* é capaz de deliberar por meio de ações éticas que se constituem em um mundo contingente promovendo ambientes de mudanças não revolucionárias (DURAND; CALORI, 2006) e emergentes (DOMENICO; PIMENTEL, 2017).

Uma revisão sistemática que teve como propósito compreender como o conceito da *Phronêsis* vem sendo discutido e relacionado aos estudos organizacionais foi realizada por Ames, Serafim e Zapellini (2017) e revelou seis principais temas de pesquisa encontrados nos 53 artigos selecionados nas bases Scopus, Ebsco e Web of Science: (1) racionalidade, decisão, julgamento, intuição e mortalidade; (2) profissões, experiência, caráter e contexto; (3) práticas, liderança, estratégia, expertise e relação gestores-equipes; (4) conhecimento e aprendizagem

organizacional; (5) metodologia baseada na *phronesis* e (6) governança, discurso e comunicação.

Notamos que a reflexão acerca da sabedoria prática é pertinente ao contexto das organizações, já que diz respeito ao campo das atividades humanas que admite que as coisas sejam de outra maneira, isto é, quando se tem sob o controle das pessoas a possibilidade da mudança.

Na ética aristotélica, uma ação virtuosa pressupõe a necessidade de elucidar as circunstâncias da ação. Um gestor não delibera se deve resolver ou não um problema, mas sim como resolver, o que só é possível no mundo real e contingente. Nesse sentido, a contingência fomenta a virtude da Prudência (AUBENQUE, 2008). É justamente por as empresas existirem num mundo contingente, marcado pelo acaso e incertezas que emerge a boa ação, a virtuosa, posto que bem pensada. É apenas pela possibilidade de mudança que faz sentido considerar a *Phronesis* no contexto corporativo, pois mudar as coisas é precisamente competência dessa virtude intelectual (ARISTÓTELES, 2014).

Por outro lado, não é só no âmbito empresarial que existem contextos de ação emergente. Neste estudo, trazemos a sala de aula como um ambiente de mudanças contínuas (WEICK; QUINN, 1999), que possui um agente dotado de poder formal (DURAND; CALORI, 2006), aqui denominado professor-gestor e, que diante das situações imprevistas promovidas nas interações com os discentes, tem na sabedoria prática uma virtude a ser exercitada (ARISTÓTELES, 2014) de modo a chegar ao fim maior (bom/moral), que é a formação do discente, enquanto profissional e ser humano capaz de lidar com os desafios do mundo do século XXI.

Ames e Serafim (2018), na revisão sistemática que realizaram buscando investigar como o conceito da *phronesis* é relacionado à educação, ensino e aprendizagem na área de Administração e de estudos organizacionais, constatam que nos 37 artigos selecionados nas bases Scopus, Ebsco e Web of Science, a *phronesis* é abordada nos seguintes temas: (a) ensino e currículo relacionados à Administração e à ética empresarial; (b) educação e ensino de professores; (c) ensino e elementos da *phronesis*; (d) filosofia da educação e *phronesis* (e) profissões e outros cursos superiores; e, (f) educação infantil. Esses autores recomendam que pesquisadores realizem estudos que avaliem como decisões sábias são tomadas em uma situação ou condições novas ou problemáticas ou ainda como o exemplo daquele que exerce a *phronesis* é apreendido pelas pessoas em seu meio, pois perceberam uma carência de estudos empíricos que discutam as práticas e abordagens voltadas para a ação.

Considerando a recomendação desses autores, decidimos realizar um estudo empírico para identificar o possível exercício da *phronêsis* em decisões tomadas diante de situações problemáticas ou de improviso no ambiente educacional. Nesse sentido, este estudo ocorreu em duas Instituições de Ensino Superior (IES), localizadas no estado de Goiás, aqui denominadas Beta e Ômega, focalizando o ambiente de sala de aula de Cursos de Administração. O estudo do processo da ação de professores-gestores em ambiente de sala de aula se mostra pertinente considerando que contemplaremos aqui a estrutura da ação de Aristóteles (2014), que vincula a boa deliberação aos preceitos morais da ação (ZINGANO, 2008), colocando luz sobre decisões com que, possivelmente, esses gestores se deparam, no seu dia a dia, diante do perfil de alunado que vem sendo recebido pelas instituições brasileiras.

Schio (2009), baseando-se em Ross (1978) e MacIntyre (1994), ao estudar a teoria da ação de Aristóteles sob os preceitos da ética nicomaqueia, sistematizou em etapas o processo que leva à ação: desejo, deliberação, percepção, escolha e ato.

Com base na literatura apresentada e na curiosidade de compreender o processo da ação, mediante o qual é possível elucidar o exercício da *phronêsis*, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: **Como ocorre o exercício da *phronêsis* em contexto de mudanças emergentes, considerando a teoria da ação humana de Aristóteles (2014)?**

Como objetivo geral, perseguimos compreender como ocorre o exercício da *phronêsis* por professores-gestores do ensino superior em contexto de sala de aula, considerando a teoria da ação de Aristóteles (2014). Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: (1) descrever e caracterizar o ambiente de sala de aula, e (2) descrever e analisar o processo da ação de professores-gestores considerando a teoria da ação de Aristóteles (2014).

Para que fosse possível alcançarmos os objetivos propostos, adotamos a pesquisa qualitativa, conduzindo-a sob uma perspectiva epistemológica do construcionismo social, sob orientação relacional responsiva, adotando a narrativa como estratégia de pesquisa. Nesse sentido, fizemos uso de entrevistas episódicas, de observação não participante e de documentos das instituições de ensino pesquisadas.

A tese está organizada em cinco seções. Logo após esta introdução, a segunda parte traz a fundamentação teórica acerca dos temas de pesquisa. Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico adotado, especificando o posicionamento epistemológico, a abordagem e estratégia da pesquisa, bem como descrevemos como foram levantados os materiais discursivos e tratados e analisados os dados. Na quarta seção, os resultados são apresentados e interpretados considerando os objetivos específicos deste estudo e o referencial teórico. Por

fim, registramos, na quinta seção, nossas considerações finais, trazendo recomendações de futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta fundamentação teórica diz respeito aos dois temas relativos a este estudo. O primeiro deles trata de *phronêsis* e a ação do homem prudente. Importante destacar que, ao estudarmos os textos que discorrem acerca da teoria da virtude (*ateré*) aristotélica, é possível perceber o alto grau de refinamento e densidade que o filósofo emprega ao tema, e é nesse cenário que a virtude da prudência ou sabedoria prática (*phronêsis*) está inserida. Trazemos um breve relato sobre a filosofia aristotélica na contemporaneidade, sem a pretensão de aprofundar nossas análises acerca das diversas interpretações realizadas pelos filósofos. Logo em seguida, trazemos a teoria da virtude de Aristóteles (2014) em *Ética a Nicômaco*, apresentamos a *phronêsis* como uma virtude intelectual, discorremos sobre o processo da ação humana, trazendo suas etapas e registramos o que o filósofo considera como uma boa deliberação.

O segundo tema deste estudo trata da mudança no âmbito das organizações. Trazemos os conceitos e abordagens de diversos autores que pesquisam sobre o tema e as visões dos pesquisadores quanto às perspectivas episódica e contínua da mudança. Destacamos o papel do agente de mudança estabelecendo sua relação com *phronêsis*, bem como caracterizamos o ambiente de sala de aula como um lugar dinâmico e de mudanças emergentes, e o papel de gestor exercido pelo professor na sala aula.

2.1 PHRONÊSIS: UMA VIRTUDE INTELECTUAL EM ARISTÓTELES E A AÇÃO DO HOMEM PRUDENTE

Nesta seção, antes de chegarmos ao tema central do capítulo, *phronêsis* e a ação do homem prudente, apresentamos noções introdutórias sobre o pensamento aristotélico na contemporaneidade, bem como esclarecimentos sobre a teoria das virtudes e a forma como Aristóteles entende a alma humana a partir da divisão que nos apresenta.

2.1.1 A filosofia aristotélica na contemporaneidade

O pensamento ético-político de Aristóteles passou a se tornar referência contemporânea, principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando surgiu um movimento de retomada dos princípios da filosofia de Aristóteles, usualmente denominado “neoaristotelismo” (MARTÍNEZ, 2008, p.55). Esse movimento não trata da recuperação do sistema aristotélico

como um todo, mas de vertentes originadas dele, a saber: a filosofia prática (ética e política) e também a da retórica (MARTÍNEZ, 2008).

O neoaristotelismo surgiu, fundamentalmente, a partir de uma reflexão crítica sobre a relação entre prática e racionalidade. Dessa forma, conforme trazido por Martínez (2008), o neoaristotelismo reivindica a distinção aristotélica entre teoria e práxis, entre conhecimento teórico e conhecimento prático, como lugar decisivo da noção aristotélica de prudência (*phronêsis*). O recurso a Aristóteles desempenha, portanto, o papel de contraponto crítico e de alternativa contra o empobrecimento da dimensão racional da racionalidade (MARTÍNEZ, 2008).

Dentre os pioneiros do neoaristotelismo, estão Hans-Georg Gadamer e Hannah Arendt, alunos de Heidegger. Hanna Arendt concentrou seus estudos sobre a transcendência política da compreensão aristotélica sobre a práxis ante o domínio moderno de noção de práxis como trabalho e produtividade (MARTÍNEZ, 2008). Já Gadamer, principalmente na obra “Atualidade hermenêutica de Aristóteles”, traz para a atualidade a ética aristotélica na discussão de que *phronêsis* é tida como o saber orientador da vida humana e a assume como modelo da hermenêutica filosófica (MARTÍNEZ, 2008).

Os hermeneutas Paul Ricouer e Habermas também estão entre os autores contemporâneos que orientam a discussão de seus temas a partir da *phronêsis* (AUBENQUE, 2008; FLYVBJERG, 2001). Como neoaristotélico relevante no continente americano, está Alasdair MacIntyre, cujas posições trazem uma dura crítica à racionalidade moderna (MARTÍNEZ, 2008). A teoria MacIntyriana, apoiada nas teorias de Aristóteles e Tomás de Aquino, tem a tradição, a prática e a narrativa da vida humana como bases e princípios teóricos para o entendimento do papel das virtudes no contexto contemporâneo (ROSA, 2016). Na recuperação da retórica em certos campos filosóficos, o destaque é Ch Perelmann (MARTÍNEZ, 2008).

Portanto, a ética aristotélica da virtude tem sido retomada, inclusive (e talvez mais do que nunca) no século XXI. Como a base desses estudos está em Aristóteles, como dissemos, nesta pesquisa, não tivemos a pretensão de aprofundar nas interpretações de outros filósofos sobre o tema e nos limitamos a trazer a visão original da ética das virtudes, baseada no livro *Ética a Nicômaco* de Aristóteles.

Apresentamos, em seguida, as noções gerais da teoria da virtude de Aristóteles, trazendo esclarecimentos sobre as virtudes éticas e intelectuais a partir do seu livro *Ética a Nicômaco*. Na sequência, trataremos especificamente de *phronêsis* e a ação do homem prudente.

2.1.2 A teoria aristotélica das virtudes

A ética das virtudes em Aristóteles, retomada ao final do século XX no debate ético-filosófico contemporâneo (AUBENQUE, 2008), baseia-se em teorias que fundamentam e justificam determinadas regras de conduta e na noção de virtude. Independentemente se intelectual, quando fornece elementos necessários para a aplicação de regras aos casos particulares pela escolha dos melhores meios; ou, então, moral, adquirida pela prática repetida de ações voluntárias para o alcance de um fim desejado, o conceito grego de virtude (*aretê*) remete à excelência no exercício de uma capacidade que uma pessoa possui como própria.

A teleologia clássica aristotélica afirma que todas as coisas tendem para um bem qualquer e o fim de uma coisa é o bem que lhe é próprio. Portanto, entender a relação entre o bem e o fim e o que ela representa parece-nos importante para entendermos a ética aristotélica como um todo, pois para Aristóteles (2014), o fim de alguma coisa é o bem a que ela visa, portanto, toda ação é feita, tendo em vista um bem que se deseja alcançar. Para o filósofo, esse bem final é a felicidade (*eudaimonia*), pois “mostra-se como alguma coisa completa e autossuficiente, a finalidade de todas as ações” (ARISTÓTELES, 2014, p.58).

Para Aristóteles (2014), a felicidade é entendida como atividade da alma que é promovida pela virtude, cujo resultado é um conjunto de ações boas e excelentes e, para alcançar a felicidade, é preciso viver racionalmente, e isso significa viver segundo a virtude. Dessa forma, é necessário sabermos em que consistem as virtudes, para compreendermos a felicidade.

Na obra *Ética a Nicômaco* (EN), Aristóteles define precisamente o conceito de virtude como uma disposição voluntária de caráter que visa à excelência, à perfeição. Para o filósofo, virtude é “um estado que leva à prévia escolha que consiste na mediana relativa a nós, sendo isso determinado pela razão, isto é, como a pessoa dotada de prudência o determinaria” (ARISTÓTELES, 2014, p.93). Essa mediana refere-se ao meio-termo entre dois extremos: o excesso e a deficiência. A mediana é a moderação. Portanto, Aristóteles considera que apenas o homem virtuoso é capaz de escolher prudentemente, por meio da razão, esse meio-termo.

Aristóteles afirma que “as virtudes têm a ver com ações e paixões e toda paixão e toda ação são acompanhadas por prazer e dor” (ARISTÓTELES, 2014, p.86). Para o filósofo, é necessário que se sinta prazer em realizar ações nobres e justas para que o homem seja considerado virtuoso, pois “se uma pessoa sabe o que deve fazer, mas sente pesar em agir virtuosamente, então, ela ainda não é virtuosa” (SPINELLI, 2007, p.52).

Como Aristóteles (2014) considera que a felicidade é uma atividade da alma, julgamos importante compreender como Aristóteles visualizava a estrutura da alma do ser humano. O filósofo divide a alma humana em duas partes: a racional e a irracional. A parte racional possui a faculdade raciocinativa ou calculativa, pois é capaz de argumentar e estabelecer regras. Já a parte irracional possui a faculdade vegetativa (comum a todos os seres), que se ocupa da nutrição, crescimento e reprodução, cujas atividades não contribuem para a realização do bem final do ser humano, por não envolverem nenhum tipo de racionalidade; e a faculdade sensitiva ou perceptiva, que possui alguma participação racional ao obedecer às regras. Da sensitiva ou perceptiva, fazem parte as faculdades imaginativa, desiderativa e locomotiva (ARISTÓTELES, 2014).

Portanto, para Aristóteles (2014), a alma humana é constituída de uma parte dotada de razão ou regra (*logon/echon*) e, outra, privada de razão (*alogon*) e é a partir dessa constituição que o filósofo nos apresenta uma distinção entre os tipos de virtude.

As virtudes do elemento racional propriamente dito são chamadas de virtudes dianoéticas, intelectuais ou da razão, desenvolvidas no livro VI da EN, e tidas como aquelas que estão na parte racional da alma e dizem respeito à parte que o homem tem de melhor, segundo o filósofo – o pensamento e a linguagem. As virtudes do elemento irracional, são chamadas de éticas, morais ou ainda de caráter, apresentadas de forma detalhada nos livros II e V.

Virtudes morais determinam os fins e são apresentadas por Aristóteles (2014) como: coragem, que diz respeito à mediana entre o medo e a autoconfiança; moderação, considerada a mediana entre os prazeres e as dores; generosidade, o meio-termo entre dar e tomar dinheiro; grandeza de alma que se refere à mediana entre a honra e a desonra; brandura, o meio-termo da ira, que tem seus extremos nominados como irascível (excesso de ira) e desalento (ausente de ira); espirtuosidade, que está relacionada ao prazer no entretenimento; justa indignação, que está entre a inveja e a malevolência.

Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2014) considera que a justiça é a principal virtude moral, dedicando o capítulo V a esse tema. A justiça diz respeito à política da *pólis* e, por isso, segundo o filósofo, é considerada a mais perfeita das virtudes morais. Os atos que estão de acordo com a lei são considerados justos, porque a lei em seus preceitos, visa ao interesse comum a todas as pessoas:

A justiça, então, com esse feitio, é virtude perfeita ainda que com relação aos outros (e não no absoluto). Eis porque a justiça é considerada frequentemente a melhor das virtudes, não sendo nem a estrela vespertina nem a matutina tão admiráveis, de modo que dispomos do provérbio.... Na justiça está toda a virtude somada (ARISTÓTELES, 2014, p.182).

A partir da divisão da alma em racional e irracional, no livro VI de *Ética a Nicômaco*, Aristóteles realiza uma nova divisão da parte racional da alma, segmentando-a em conhecimento científico que se refere às coisas imutáveis; e em conhecimento prático, pertencente à parte calculativa, relacionado à ação, que conhece as coisas contingentes e variáveis:

Foi dito antes que na alma existem duas partes: a que possui razão e a irracional. Dividimos, agora, analogamente a parte racional e suponhamos a existência de duas partes racionais, pela qual especulamos as coisas que são, cujos princípios não podem ser diferentes e uma pela qual o fazemos com as coisas que podem. (ARISTÓTELES, 2014, p.220)

As duas partes do lado racional da alma têm como função alcançar a verdade. A parte científica (teórica) tem como função o conhecimento de como as coisas são, de forma pura e simples, já a parte calculativa (prática) compreende “o desejo e a razão visando a um certo fim”(ARISTÓTELES, 2014, p.221).

De uma forma geral, Aristóteles (2014) nos apresenta cinco virtudes pertencentes à faculdade racional como um todo: *Episteme* (conhecimento científico), *Sofia* (sabedoria filosófica) e *Noys* (inteligência), pertencentes à parte científica e *Tekhne* (técnica/arte) e *Fronesis*¹ (prudência ou sabedoria prática), da parte racional calculativa.

A *episteme* (conhecimento científico), definida como a capacidade demonstrativa, trabalha com exatidão, pois busca a verdade universal e se refere ao invariável. Como o conhecimento científico é ensinado, portanto, é “previamente conhecido”, conseqüentemente, pode ser aprendido (ARISTÓTELES, 2014, p. 223).

A inteligência ou a razão intuitiva (*noys*) consiste na capacidade que temos de apreendermos uma verdade universal, depois da experiência de vários exemplos particulares e dessa forma, conhecer as últimas premissas de onde parte a ciência, por meio da intuição (ARISTÓTELES, 2014). *Sofia* (sabedoria filosófica) constitui a virtude mais elevada da parte científica do elemento racional, “forma mais consumada de conhecimento” (ARISTÓTELES, 2014, p.229), que tem por objeto as realidades mais elevadas, as realidades divinas.

¹ Nesse parágrafo, utilizamos a mesma ortografia da tradução da *Ética a Nicômaco* (2014) que adotamos neste estudo.

Tekhne (técnica/arte) e *Fronesis* (sabedoria prática/prudência), na divisão da alma, como mencionado, estão posicionadas em sua parte calculativa. Berti (1998, p.157) apresenta de forma muito clara a visão de Aristóteles quanto à diferença entre essas duas virtudes:

Aristóteles enumera entre as virtudes dianoéticas, isto é, entre as formas de racionalidade, também a “arte” (*tékhne*), entendida no sentido grego do termo, que compreende inclusive nosso conceito de “técnica”. Ela concerne a objetos que podem ser diferentemente do que são, ou seja, contingentes, por isso está entre as virtudes da parte “calculadora” da razão, a mesma que compreende a *phronêsis*. A diferença entre arte e *phronêsis* repousa no fato de que esta última ocupa-se, como vimos, do que pode ser “praticado” (*to praktón*), das ações, enquanto a arte se ocupa da produção de objetos. A distinção entre “ação” (*práxis*) e “produção” (*poiesis*) é dada por Aristóteles quase sempre por evidente, e consiste no fato de que a ação não produz nenhum objeto diferente dela mesma, isto é, termina em si, enquanto a produção dá lugar a um objeto diferente de si, que é o produto. (BERTI, 1998, p. 157).

No que se refere à diferença entre as coisas variáveis, Aristóteles retrata nessa passagem:

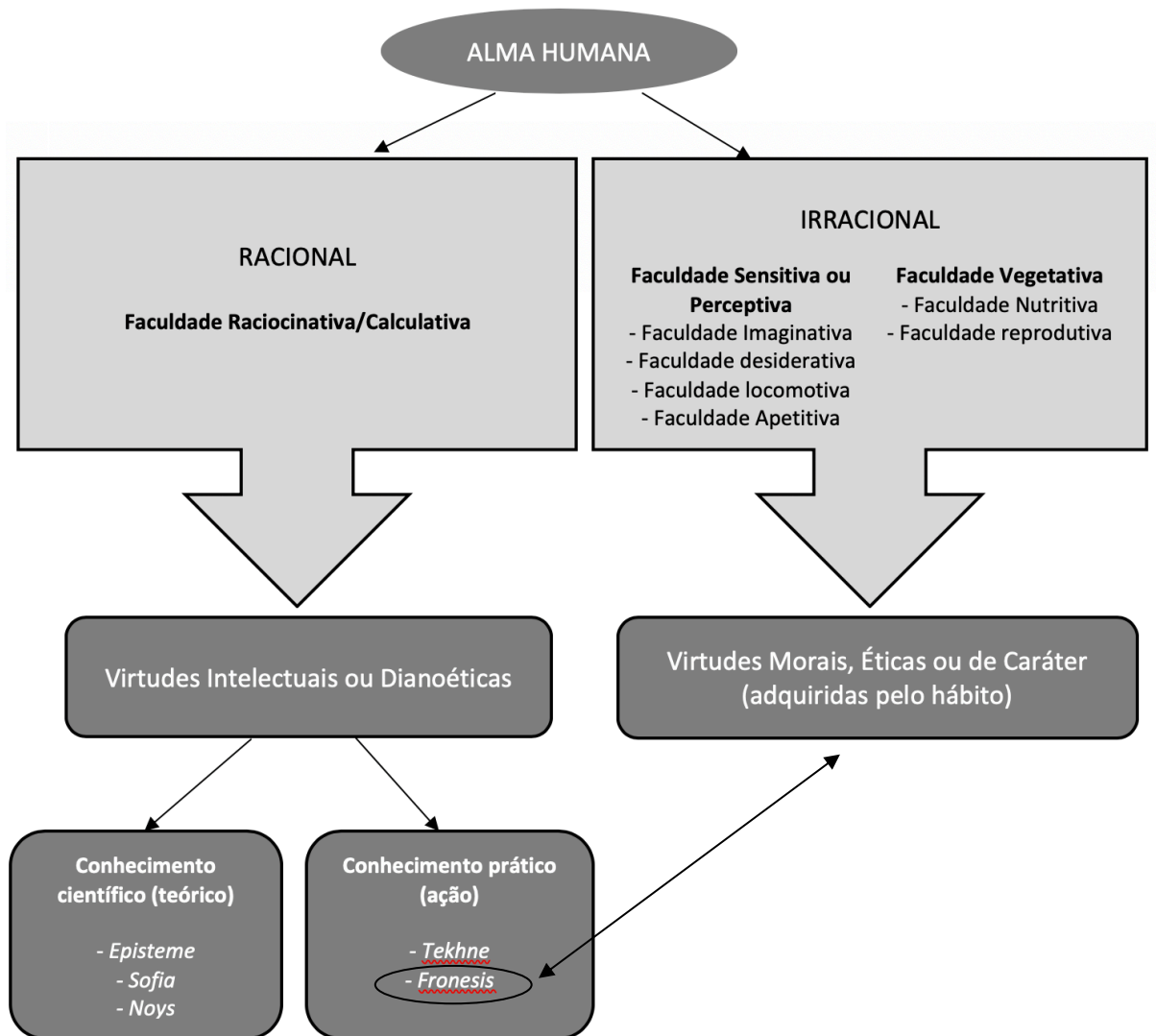
O que pode ser diferentemente (que é mutável) abarca tanto o criado (produzido) quanto o realizado. Criação (fabricação, produção) é diferente de ação (realização) (algo que abordamos e admitimos, inclusive, a partir dos discursos externos). Assim, a capacidade racional que diz respeito ao fazer (realizar) é distinta daquela que diz respeito ao criar (produzir, fabricar); tampouco estão mutuamente incorporadas, pois ação (realização) não é criação (produção) e nem esta é aquela (ARISTÓTELES, 2014, p. 224).

A prudência (sabedoria prática), “capacidade racional genuína que diz respeito à ação relativamente aos bens humanos” (ARISTÓTELES, 2014, p.227), possui uma orientação claramente prática. Essa virtude é a mais elevada da parte calculativa da alma racional, isto é, da razão prática.

Sendo essa virtude um dos temas centrais deste estudo, apresentaremos, com maior detalhe no próximo item, as características elencadas por Aristóteles (2014) que fazem da *phronêsis*, a virtude de maior destaque dentre as classificadas como intelectuais.

Para melhor compreensão, apresentamos na Figura 1 um esquema gráfico da divisão da alma, segundo Aristóteles (2014).

Figura 1 – A divisão da alma humana



Fonte: Elaborado pela autora baseada em Aristóteles (2014).

Importante destacar que Aristóteles observa que, mesmo a alma sendo constituída de uma parte racional e outra irracional, “elas são na realidade inseparáveis”(ARISTÓTELES, 2014, p.75). As virtudes morais determinam o fim e a virtude intelectual da sabedoria prática, os meios para alcançar o fim das ações humanas. Por isso, uma não existe sem a outra. O fundamento da ação moral é a escolha, e a causa da escolha é o desejo dirigido a um fim, eis a relação entre elas (ARISTÓTELES, 2014). Importante ressaltar que, como a parte desiderativa da alma é responsável pelos nossos desejos, paixões e ações, podemos dizer que as nossas ações envolvem, sempre, um componente emocional, o que justifica a relação explícita entre as virtudes morais e intelectuais.

2.1.2.1 *Phronêsis* – uma virtude intelectual em Aristóteles

Do grego antigo, o termo *phronêsis* significa ação ou ato de pensar, pensamento, projeto, percepção pela inteligência, inteligência relativa a alguma coisa, inteligência razoável, razão, sabedoria, deliberação (BAILLY, 1950). O conceito de *phronêsis* foi desenvolvido, inicialmente, por Aristóteles em obras como o “Protrético” e “Física e Metafísica” (POLESI, 2006). O termo, porém, é mais bem delineado e se estenderá para designar sabedoria prática ou prudência em *Ética a Nicômaco*, quando é classificada, conforme mencionado no item anterior, como uma das cinco virtudes intelectuais e definida como a capacidade de “calcular bem objetivando algum fim bom” (ARISTÓTELES, 2014, p.226).

A interpretação aristotélica de *phronêsis* não a identifica como arte, nem como conhecimento. Enquanto a arte tem como finalidade a produção de objetos para serem utilizados ou apenas apreciados, *phronêsis* é, antes, uma capacidade raciocinada de agir com respeito às coisas que são boas ou más para o homem (ARISTÓTELES, 2014). Por outro lado, para Aristóteles (2014), não é conhecimento, porque os objetos do conhecimento não podem estar sujeitos à mudança.

Como a *phronêsis* concerne ao sujeito, o homem que possui prudência, ou seja, aquele que possui qualidades intelectuais, já chamado de homem-medida quando se considerava como qualidade apenas o porte físico (*spoudaios*) em textos anteriores de Aristóteles, em *Ética a Nicômaco* passa a se chamar *phronimos*:

Especificando o *spoudaios* como *phronimos*, Aristóteles não pode ter tido senão uma intenção muito particular, que a significação da palavra, como todo o contexto, permite discernir facilmente: é porque a determinação em questão é uma determinação de essência intelectual, que o homem-medida é invocado, não pela existência de seu exemplo, mas pela retidão de seu julgamento. Diferentemente da palavra *spoudaios*, que se refere originalmente a uma qualidade física, a palavra *phronimos*, tomada em sentido seja popular, seja erudito, designa uma qualidade intelectual” (AUBENQUE, 2008, p. 85).

Aristóteles (2014) demonstra que *phronêsis* difere de *Sophia* (sabedoria), ao indicar Péricles como o homem que possui sabedoria prática (*phronimos*) e Anaxágoras e Tales, como aqueles homens que possuem sabedoria filosófica, pois, o primeiro ocupa-se do homem, das realidades humanas, enquanto os outros dois se ocupam das realidades mais elevadas que o homem, das realidades divinas.

Aubenque (2008, p.109) enfatiza que

Aristóteles nomeia esse horizonte com uma insistência que os seus intérpretes não parecem ter levado muito em conta: *a prudência se move no domínio do*

contingente, ou seja, no domínio daquilo que pode ser diferente do que é. É exatamente por isso que a prudência se distingue o mais claramente da sabedoria, a qual, por ser ciência, diz respeito ao necessário, e por ser a mais alta das ciências refere-se às realidades as mais imutáveis, ignorando o mundo do devir.

Como já mencionado, em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2014) afirma que *phronêsis* remete ao mundo da ação humana, o qual é invariável. Por conseguinte, *phronêsis* se move no domínio daquilo que pode ser diferente do que é. Sobre todos os conhecimentos já certos, não se pondera, não se escolhe, não há o que discutir ou alterar. Só se delibera por meio da *phronêsis* sobre o que é obra do homem e suscetível à mudança (ARISTÓTELES, 2014).

Aubenque (2008), em sua análise, expõe que *phronêsis* diz respeito ao contingente, ao que é variável aos indivíduos e às circunstâncias. Portanto, *phronêsis* se dá no campo da *práxis* e diz respeito sempre a uma situação concreta, no mundo contingente. O que determina a *práxis* humana, segundo Aristóteles (2014), é exatamente a capacidade que tem o homem de poder eleger, dentre as várias possibilidades, aquela que mais lhe parece justa e que melhor corresponde ao bem desejado.

A *phronêsis* leva em consideração o contexto que é útil hoje, pode não ser amanhã. *Kairós* é o tempo que se refere à noção de oportunidade, no sentido de tempo oportuno. Mesmo havendo muitas formas de fazer o bem, há do mesmo modo, muitas formas de errar, dentre elas, está tomar a decisão cedo ou tarde demais (AUBENQUE, 2008). Aubenque (2008) complementa que são os sujeitos envolvidos que devem dar conta da oportunidade, ou do momento oportuno de agir de forma prudente, porque “*kairós* é o bem segundo o tempo, ou ainda, o tempo enquanto nós o consideramos bom”(AUBENQUE, 2008, p.164).

Phronêsis não é inteligência que versa sobre teoremas ou princípios abstratos, mas é entendida enquanto faculdade intelectual, razão, enquanto atitude racional sobre os casos particulares e incertos. Dirige-se às decisões concretas, do “aqui e agora”, discerne o certo, moralmente bom. Conforme discorrido por Aristóteles (2014), como não há regras operacionais concretas para determinar qual a decisão certa para se discernir os bons meios concretos que podem levar a um bom resultado, é necessário ver a realidade sem distorcê-la. Diante dela, o ser dotado de *phronêsis* toma corajosamente a decisão boa. Trata-se, portanto, de uma capacidade intelectual de ver o real para transformar a realidade, porém tendo em vista decisão e ação, pois não adianta saber o que é bom se não há a decisão de realizar esse bem.

Aristóteles (2014) enfatiza que a sabedoria prática depende da experiência, afirmando que os jovens, muito embora possam ser mestres nos ramos de conhecimento (matemática, por exemplo), não possuem prudência, considerando que a mesma diz respeito ao conhecimento de

fatos particulares, que são conhecidos por meio da experiência, pois *phronêsis* necessita de experiência de vida, não podendo estar presente, quando se é ainda jovem. Assim, mais apto à busca da excelência está aquele, habituado e experiente, em que a razão, por meio da *phronêsis*, gera uma ação moral, uma vez que “a virtude não é apenas excelência da alma irracional, mas conjunto de razão (*phronesis*) e desejo” (NATALI, 1996, p.106).

Aubenque (2008, p.76) afirma que, de acordo com Aristóteles, a virtude moral consiste “em aplicar a regra determinada pelo homem prudente: ‘a retidão das virtudes morais depende da prudência’”. Mais uma vez, diante disso, parece-nos haver uma relação de dependência entre a virtude moral (da parte desiderativa) e a prudência (da parte intelectual prática). Daí, que a sabedoria prática/prudência seja considerada a mãe e a guia das virtudes (ARISTÓTELES, 2014).

Phronêsis, razão inclusa na irracionalidade, é peça fundamental em toda a teoria ética de Aristóteles, que, por sua vez, está fundada na ação e na prática de virtudes morais, uma vez que tem o intuito de guiar, de persuadir o desejo com vista à ação moral (AUBENQUE, 2008). A prudência está essencialmente ligada à virtude moral e vice-versa, “na medida em que os princípios da prudência se ajustam às virtudes morais e o padrão do *correto* para as virtudes morais é de acordo com a prudência” (ARISTÓTELES, 2014, p.378).

No próximo item, apresentaremos o processo da ação humana de Aristóteles (2014), trazendo as suas etapas e seus componentes.

2.1.3 Ação moral em Aristóteles

Nos estudos da virtude moral, a conduta ganha destaque por ser a demonstração de um comportamento que, sendo recorrente e constante, resultante do hábito e do crescimento, evidencia a qualidade moral do agente, uma vez que “nossas ações, como asseveramos, determinam a qualidade da formação de nossas disposições” (ARISTÓTELES, 2014, p.83).

Para Aristóteles (2014), a deliberação diz respeito à escolha dos meios para se alcançar o bem supremo, a *eudaimonia* (felicidade). A felicidade, para o filósofo, como já mencionado anteriormente, possui estreita relação com o agir, sendo o homem o princípio da ação e o objeto da ética. O papel que a ação desempenha dá ao homem a possibilidade de atuar segundo seus desejos e interesses, pois, quando empenhado em uma decisão, como agente da ação, o homem manifesta com seus atos a sua vontade (ARISTÓTELES, 2014). Na escolha e na decisão moral, percebemos a relação entre a sabedoria prática, que pertence à parte calculativa da alma, e a parte apetitiva desejante, que pertence à parte irracional da alma (ARISTÓTELES, 2014).

Schio (2009) discorre sobre a relação entre o bem maior, ou seja, a felicidade, e as atitudes virtuosas do ser humano, segundo os preceitos da ética nicomaqueia:

Aristóteles [...] apregoava que o Bem Maior é a felicidade. A felicidade não é um ‘estado de espírito’, ou algo momentâneo e passageiro, pois ela é uma atividade e se encontra nas atitudes humanas que são virtuosas, que conduzem ao bem-estar pelo ato voluntário [...] (SCHIO, 2009, p.77).

Assim, a ação de valor moral, conectada com a felicidade, que é o objetivo principal do agente que vive a virtude perfeita ao agir em busca de um fim, ocorre na contingência. Schio (2009, p.78) afirma que “a contingência permite, favorece ou até força a ação do homem no mundo, e, nessa atividade, é-lhe permitido mostrar o seu valor, ou seja, expor as suas virtudes”. A moralidade originada da ação se expressa na execução das ações particulares observadas em circunstâncias singulares. Zingano (2008, p.160) vai além ao afirmar que “o valor moral é mais propriamente apreendido não pelo que é feito, mas pela deliberação sobre como fazer”.

São consideradas ações com valor moral apenas aquelas praticadas de forma voluntária, ou seja, executadas por opção própria do agente (SCHIO, 2009). Aristóteles estabelece uma ligação da virtude com as emoções e as ações por meio da determinação de ações voluntárias e involuntárias e destaca ser importante esta sua compreensão.

Os elementos utilizados por Aristóteles (2014) para a definição de ação voluntária e involuntária compreendem princípios internos e externos ao agente da ação e ainda questões relacionadas à presença ou ausência de ignorância sobre as condições e circunstâncias em que as ações ocorrem. Para o filósofo, é considerado ato voluntário aquele em que o princípio da ação está no agente, e quando o agente conhece as circunstâncias e consequências da ação. Por conseguinte, o ato que nasce da própria vontade da pessoa, sendo originada no sujeito, é tido como voluntário e o ato praticado sob constrangimento ou coação, originado fora do sujeito é involuntário. Aristóteles (2014) reforça que apenas as ações voluntárias são dignas de louvor e censura, e as involuntárias são perdoadas.

Para entender melhor do que trata a estrutura da ação segundo Aristóteles, Ross (2012, p.239) propõe que o processo que leva à ação seja formulado por meio de etapas, a saber: **“desejo; deliberação; percepção; escolha; ato”** (grifo nosso).

Neste estudo, a ação voluntária e deliberada é tratada como resultado de um processo, como entendido por Ross (2012) e MacIntyre (1994). A seguir, trataremos de cada uma dessas etapas que compõem o processo aristotélico da ação.

2.1.3.1. O processo da ação humana em Aristóteles

O princípio do processo da ação se dá por meio do **desejo**. “O princípio da ação [...] é a prévia escolha e o princípio desta é o desejo e a razão visando a um certo fim” (ARISTÓTELES, 2014, 221), que deverá ser ético, pois, do contrário, o valor da ação se perderia durante o processo (SCHIO, 2009). Nesse sentido, apesar de não gerar a ação, o desejo desencadeia a deliberação, de onde surgirá a decisão. “O desejo, então, é o primeiro momento do ato deliberativo e de sua própria consecução” (SCHIO, 2009, p.80). A função do intelecto e, portanto, da *phronêsis* nesse processo “é o atingir da verdade compatível com o desejo correto” (ARISTÓTELES, 2014, p. 221).

Importante ressaltar que Aristóteles (2014) afirma que a vontade, sobretudo, concerne ao fim. Aubenque (2008, p.216) complementa que “a vontade do fim é o que dá sentido ao meio, tornando bom o desagradável”. Em outras palavras, mesmo que o homem prudente utilize meios que, em um primeiro momento, pareçam não muito adequados ou desagradáveis aos olhos da maioria, o intuito dele sempre será atingir o fim da melhor maneira possível.

A **deliberação**, segunda etapa no processo da ação, consiste em procurar os meios para realizar um fim proposto, “é a consideração das alternativas possíveis que uma certa situação oferece à escolha” (SCHIO, 2009, p.80). Trata de saber a eficácia dos meios possíveis para se chegar a um fim almejado: “[a] deliberação consiste em combinar meios eficazes em vista de fins realizáveis” (AUBENQUE, 2008, p. 182). A deliberação “é, pois, a análise regressiva dos meios a partir do fim”(AUBENQUE, 2008, p.176). A tarefa deliberativa da construção racional é, então, aquela que leva a uma ordenação hierárquica dos meios em direção aos seus fins, (MACINTYRE, 1994, p.139, tradução nossa)

Aristóteles, especialmente no livro II da ética nicomaqueia, em que estuda os requisitos da ação virtuosa, nos apresenta as coisas que são objeto de deliberação:

Não se delibera sobre todas as coisas, mas somente pelas coisas que dependem de nós, o que exclui: os seres imutáveis e eternos (como a ordem do mundo ou as verdades matemáticas), os seres cujo próprio movimento é eterno (os fenômenos celestes) e, do lado oposto, os ventos submetidos ao acaso fundamental (como as secas e as chuvas ou a descoberta de um tesouro). (AUBENQUE, 2008, p. 174)

Para Aristóteles (2014), a sabedoria prática se materializa na ação virtuosa do homem a partir do deliberar e cabe à prudência “tornar retos (ou corretos) e, portanto, bons, os meios e guiar a decisão” (SCHIO, 2009, p.82). A *phronêsis* é “a percepção verdadeira, não do fim, mas

daquilo que é útil ao fim” (SCHIO, 2009, p.82). O agente dotado de *phronêsis* sabe quais são os meios necessários à perfeição ética e, por consequência, à felicidade. Os sinais da *phronêsis* são percebidos no agente quanto este é capaz de identificar, com precisão, as alternativas que devem ser levadas em conta na construção deliberativa (MACINTYRE, 1994).

Ainda no livro VI da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2014), além de trazer a *phronêsis*, indispensável no processo de deliberação, nos apresenta outras duas características intelectuais que auxiliam o homem prudente no processo de bem deliberar: o discernimento e o julgamento ponderado. O discernimento ocupa-se das coisas que são passíveis de serem questionadas e deliberadas, o que não quer dizer que prudência e discernimento sejam a mesma coisa, pois, enquanto o discernimento se limita a julgar, a prudência instrui sobre o que se deve ou não fazer, emitindo comandos. Já o julgamento ponderado corresponde a julgar de forma correta e equitativa .

Por fim, o filósofo enfatiza a relação dessas características com a prudência e o ato de deliberar ao afirmar que “o discernimento e o julgamento ponderado têm a ver com assuntos tocantes às ações (conduta), os quais são finais” (ARISTÓTELES, 2014, p.239).

Aristóteles traz outra faculdade, denominada engenhosidade, que é a capacidade de execução das coisas. No entanto, nos apresenta dois lados da engenhosidade. Em se tratando de meta nobre, a engenhosidade do homem revelar-se-á uma faculdade nobre, mas se esta se configurar abominável, será mera libertinagem, “razão pela qual classificamos pessoas prudentes e biltres igualmente como engenhosos” (ARISTÓTELES, 2014, p.242).

Mas, o que poderemos considerar como uma boa deliberação? Para Aristóteles (2014), a boa deliberação é lenta ao mesmo tempo que, ao ser colocada em prática, sua conclusão é rápida; envolve raciocínio, pois é uma busca, um cálculo.

Após a deliberação, segue-se a **percepção** (ROSS, 2012; SCHIO, 2009). Para Aristóteles (2014), é por meio da percepção que se tem certeza de que os meios são realizáveis, que podem se tornar realidade, cabendo à escolha, guiada pela prudência, optar pelo melhor caminho (SCHIO, 2009). É papel da percepção fornecer à deliberação as questões circunstanciais que devem ser levadas em consideração no curso da deliberação (MACINTYRE, 1994). Assim, é por meio da percepção que são levantadas as consequências previstas em todas as alternativas possíveis, cabendo à escolha decidir pelo melhor caminho.

Os autores que trabalham a ética das virtudes de Aristóteles nem sempre a compreendem da mesma forma, por consequência, o processo da ação também é interpretado de maneiras diferentes. Para Aubenque (2008), a percepção faz parte da deliberação e não é considerada uma etapa propriamente dita.

A **escolha** (*proairesis*), que decide pelo melhor caminho, na ética nicomaqueia, apresenta-se com dois sentidos: o primeiro está associado à intencionalidade da ação; e o outro está relacionado ao momento da decisão, esse último ligado à deliberação:

A *proairesis* é, por conseguinte, o momento da decisão, o voto sucedendo a deliberação; ela não é mais somente a manifestação da inteligência deliberante, mas da vontade desejante, a qual intervém para impulsionar a deliberação, mas também para pôr-lhe um fim. Pela *proairesis*, o possível meditado ou examinado torna-se possível querido, querido não por si mesmo, mas por meio em vista de um fim. É tudo isso que Aristóteles quer assumir na definição concisa de *proairesis*, como “desejo deliberativo das coisas que dependem de nós”. (AUBENQUE, 2008, p. 196-197)

A escolha tem como característica considerar as alternativas que foram elencadas na deliberação e eleger por decisão qual a melhor opção, dentre aquelas possíveis, uma vez que se quer sempre o fim bom. A *proairesis* define, a partir das alternativas, a melhor combinação possível entre as alternativas e os impactos da ação, considerados os obstáculos e as circunstâncias, na medida em que é possível os conhecer ou os prever (AUBENQUE, 2008), pois a escolha é “o desejo deliberado de coisas que estão ao nosso poder” (ROSS, 2012, p.239).

Por meio da escolha, o homem empenha sua disposição interior e a capacidade de bem julgar e “desse empenho será possível medir o valor da escolha e do agente” (SCHIO, 2009, p.84). A escolha envolve um julgamento dos meios aplicáveis para se chegar a um fim previamente estabelecido e um imperativo que movimenta o agente a realizar a ação (SCHIO, 2009). A escolha difere da deliberação porque trata da conclusão e encerramento. Schio (2009, p.84) aponta que “o resultado da escolha será o impulso para a realização da ação”.

Portanto, a escolha é o voto que sucede a deliberação e a percepção implica não somente o desejo, mas também a razão (ROSS, 2012). De manifestação do desejo deliberante, passa ser a vontade desejante, que põe fim à deliberação (AUBENQUE, 2008).

A ação moral em Aristóteles (2014), ou ato para Ross (2012), é o resultado do processo que relaciona a inteligência deliberante (intelecto) e a vontade desejante. Schio (2009) reforça que a ação comporta a possibilidade de eventos que não foram previstos no processo de reflexão (deliberação). Aubenque (2008) reforça que, para Aristóteles, a qualidade da ação é medida pela retidão da ação e pela conveniência dos meios.

Aristóteles, considerando a sua ética teleológica em que todas as coisas tendem para um bem qualquer e o fim de uma coisa que é o bem que lhe é próprio, já abordada no início desse capítulo, imprime valor maior à ação à medida que a moralidade “se baseia no fundamento da direção que o agente imprime à ação” (SCHIO, 2009, p.90).

Por fim, é importante ressaltar que, como já mencionado, a prudência “não é uma virtude situada”, uma vez que “[...] *se move no domínio do contingente*” (AUBENQUE, 2008, p.109) e, ao ser exercida em um caso concreto, tem um caráter variável, dependendo diretamente dos indivíduos e circunstâncias (AUBENQUE, 2008). Portanto, a *phronêsis* faz sentido em um mundo contingencial onde o inesperado dá abertura para a ação.

2.2 MUDANÇA NO ÂMBITO DAS ORGANIZAÇÕES

O objetivo desta seção é fundamentar teoricamente os principais conceitos e abordagens trabalhadas pelos pesquisadores em mudança, sobretudo as abordagens episódica e contínua/emergente. Apresentamos a sala de aula no contexto universitário, caracterizando-a como um ambiente de aprendizagem de mudanças emergentes onde o agente dotado de poder formal, o professor, gestor da sala de aula, desenvolve as suas práticas a partir dos diversos contextos e saberes e destacamos a *phronêsis* como uma virtude importante para tratar as situações contingentes que ocorrem no cotidiano da sala de aula.

2.2.1 Mudança organizacional: conceitos e abordagens

Apesar de todas as épocas da história apresentarem grandes mudanças, não cabendo destaque a uma ou outra época, Grey (2004) critica a literatura acadêmica e a gerencial quando afirmam que o mundo, no século XXI, está mudando cada vez mais rápido. Ele entende que em outras épocas, provavelmente as pessoas tivessem essa mesma impressão e acredita que a mudança não está relacionada com a tecnologia ou com a globalização (características fetichistas), defendendo que a mudança é um fluxo espontâneo que ocorre pela simples incidência do tempo (GREY, 2004).

O estudo da mudança está entre os mais contemplados nas ciências sociais (PETTIGREW; WOODMAN; CAMERON, 2001). A complexidade das mudanças políticas, regulatórias e tecnológicas com as quais as organizações têm se confrontado fez do tema mudança organizacional uma questão central de pesquisa na área (GREENWOOD; HININGS, 1996). Entender como e por que as organizações mudam têm sido objetivo de diversos pesquisadores nas últimas décadas (VAN DE VEN; POOLE, 1995).

Em decorrência da grande quantidade de estudos, há diversidade de entendimentos acerca dos conceitos de mudança organizacional, que acabaram sendo categorizados em diferentes abordagens. De 1950 até o início dos anos 1980, a mudança organizacional era vista

com uma abordagem de mudança planejada (episódica), originada, segundo muitos autores da área, em 1950, pelos trabalhos de Kurt Lewin, com seu modelo de três estágios – descongelar, mudar e recongelar (BURNES, 2005), o que foi questionado por Cummings, Bridgman e Brown (2016), em estudo crítico, que revela como a obra desse importante pesquisador foi sendo descaracterizada em prol do chamado “gerenciamento da mudança” que se seguiu ao “desenvolvimento organizacional”. O gerenciamento da mudança veio com a necessidade de realizar mudanças rápidas e profundas, nas empresas dos Estados Unidos, de modo a conseguirem superar o desafio da invasão japonesa em diferentes mercados, do automobilístico ao eletrônico (CUMMINGS; BRIDGMAN; BROWN 2016).

Contudo, foi apenas a partir de 1980 que surgiram pesquisas focalizando o processo de mudança de forma contextualizada. Pettigrew (1985) afirmava que o estudo das mudanças organizacionais deve considerar o contexto sócio-histórico, múltiplos níveis de análise, interconectividade temporal e explicações multidisciplinares. Para o autor, considerar as causas da mudança como sendo singulares e lineares é uma falácia, pois as explicações para o fenômeno tendem a ser holísticas e multifacetadas (PETTIGREW, 1985).

Os estudos de Van de Ven e Poole (1995) e Weick e Quinn (1999) trazem reconhecidas revisões de literatura internacional sobre o tema mudança organizacional e acabam por defender uma abordagem processual como a mais adequada. Para Van de Ven e Poole (1995), o foco dos estudos, até o final da década de 1970, estava mais voltado para o resultado da mudança que para o entendimento do seu processo.

Diferentemente, esses pesquisadores mostraram a sequência de tipos de eventos que geram os processos de mudança, chegando a quatro tipos de abordagens teóricas de processo de mudança (teorias primitivas), chamadas de “motores”: ciclo de vida, teleológico, dialético e evolucionário. Esses “motores” podem tanto gerar quanto movimentar os processos de mudança que ocorrem em uma entidade organizacional, entendida por eles como sendo um programa, uma estratégia, um produto, um grupo de trabalho ou até mesmo a organização como um todo. Van de Ven e Poole (1995) estabelecem uma classificação dos motores baseada em duas categorias: o modo da mudança, que varia entre os polos prescritivo e construtivo, que caracteriza a forma pela qual o processo de mudança se desdobra; e a unidade da mudança, que varia entre os polos singular e múltiplo, e está relacionada com o número de entidades organizacionais envolvidas no processo.

No “motor” ciclo de vida, a mudança é posicionada de forma prescritiva e em uma única entidade organizacional. Nele, a mudança ocorre em uma sequência pré-determinada levando em consideração um conjunto de regras e programas organizacionais previamente estabelecidos

(VAN DE VEN; POOLE 1995). Já no “motor” evolucionário, a mudança é posicionada ainda prescritivamente, mas em um ciclo de variação, seleção e retenção que envolve várias entidades organizacionais, que buscam se adaptar a um ambiente com recursos escassos (VAN DE VEN; POOLE, 1995).

O “motor” teleológico envolve uma única entidade organizacional e é promovido de forma não prescritiva, em que os envolvidos focalizam um objetivo, mas não o caminho para atingi-lo (VAN DE VEN; POOLE, 1995). Nesse motor, a mudança acontece como uma sequência repetitiva de formulação de metas, implementação, avaliação e modificação de objetivos inicialmente definidos, a partir do que foi absorvido pelos membros da organização (VAN DE VEN; POOLE, 1995). No “motor” dialético, ao estar posicionado nos polos construtivo e de múltiplas entidades, a mudança acontece quando há conflitos entre entidades opostas (VAN DE VEN; POOLE 1995).

Van de Ven e Poole (1995) defendem que todos os processos de mudança (e teorias mais complexas) podem ser explicados a partir da combinação desses quatro motores ideais. Por exemplo, a teoria do Equilíbrio Pontuado desenvolvida por Tushman e Romanelli (1985), envolve os motores evolucionário e teleológico. Nessa teoria, a evolução organizacional é descrita por meio de períodos de mudança incremental, pontuados por períodos de mudança descontínua. Para os autores, as organizações progridem mediante períodos convergentes pontuados por reorientações que determinam limites para os tempos convergentes. Para o modelo de Tushman e Romanelli (1985), o período de convergência refere-se a um longo período de tempo em que ocorrem mudanças incrementais. Períodos de reorientações são caracterizados por mudanças revolucionárias que tomam a forma de trocas simultâneas na orientação estratégica (valores, estratégia, distribuição de poder, estrutura e controles). Para isso, é preciso que o CEO tome a frente no estabelecimento do novo rumo a ser dado, o que costuma ocorrer por meio de executivos vindos de fora da organização (motor teleológico)

Greenwood e Hinings (1996), por sua vez, discutem as mudanças organizacionais considerando o campo institucional. Defendem que as mudanças radicais ocorrem não só de forma revolucionária (rapidamente), mas também evolucionária (lentamente). Afirmam que a mudança organizacional radical revolucionária envolve o fracasso de uma “orientação” existente, denominada arquétipo, estabelecida pelo campo institucional, e a transformação da organização de forma drástica e rápida. Já a mudança radical evolucionária é da mesma forma radical, em termos de escala, porém ocorre de forma lenta. Os autores mostram que a teoria neoinstitucional, ao colocar luz nos aspectos intraorganizacionais ao lado dos contextuais

(forças de mercado e do campo institucional), é capaz de explicar a mudança tanto das organizações, quanto do campo institucional a que elas pertencem.

Weick e Quinn (1999), ao revisarem a literatura sobre mudança organizacional, concluíram que era preciso dar mais ênfase ao “tempo” da mudança e decidiram empregá-lo como categoria de análise. Nesse estudo, os autores contrastam duas perspectivas para compreender mudança no contexto organizacional: a perspectiva episódica, na qual as mudanças acontecem de forma descontinuada, intermitente, planejada e drástica (radical) e a perspectiva contínua. Em relação a essa última, observam que, apesar de o entendimento mais comum ser referente às mudanças incrementais incapazes de levar a organização a mudanças de orientação estratégica, os autores colocam luz sobre um outro conceito de mudança contínua: emergente, não planejada, mas capaz de provocar alteração em escala semelhante a de mudanças episódicas, sem traumatismos, porém.

Esses autores contrastam as perspectivas episódica e contínua baseando suas análises nas categorias introduzidas por Dunphy (1996), a saber: metáfora da organização que muda, referencial analítico, caracterização da organização ideal, teoria de intervenção e papel do agente de mudança. No quadro 1, apresentamos, de forma sucinta, a descrição de cada tipo de mudança segundo tais categorias de análise.

Quadro 1 – Características de Mudança Episódica e Mudança Contínua

(continua)

| | MUDANÇA EPISÓDICA | MUDANÇA CONTÍNUA |
|--------------------------------|--|--|
| Metáfora da organização | As organizações são inertes e a mudança não é frequente, é descontínua e intencional. | As organizações são emergentes e auto-organizáveis; a mudança é constante, envolvente e cumulativa. |
| Referencial analítico | A mudança é uma interrupção ocasional ou divergência do equilíbrio, tende a ser dramática e é externamente dirigida. É vista como uma falha da organização em adaptar suas estruturas a uma mudança do ambiente. Perspectiva: macro, distante e global. Ênfase: adaptação no curto prazo. Conceitos-chave: inércia, estrutura profunda de partes interrelacionadas, reposição e substituição, descontinuidade, revolução. | A mudança é um padrão de modificações nos processos de trabalho e práticas sociais. É impulsionada pela instabilidade e reações às contingências diárias. Numerosas e pequenas acomodações se acumulam e se amplificam. Perspectiva: micro, próxima e local. Ênfase: adaptação no longo prazo. Conceitos-chave: interações recorrentes, alterações em figuras de autoridade, repertórios de resposta, padrões emergentes, improvisações e aprendizagem. |
| Organização Ideal | Capaz de adaptação contínua. | Capaz de adaptação contínua. |

Quadro 1 – Características de Mudança Episódica e Mudança Contínua

(conclusão)

| | MUDANÇA EPISÓDICA | MUDANÇA CONTÍNUA |
|-----------------------------------|---|--|
| Teoria de Intervenção | <p>A mudança necessária é intencionalmente criada e segue a lógica lewiniana: inercial, linear, progressiva, direcionada a um objetivo, motivada pelo desequilíbrio e requer intervenção externa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descongelamento: desconfirmar expectativas, ansiedade pela aprendizagem, prover segurança psicológica. 2. Transição: reestruturar cognitivamente, redefinir semanticamente, ampliar, conceitualmente, novos padrões de julgamento. 3. Recongelamento: criar normas sociais de apoio. | <p>A mudança é um redirecionamento do que já está em curso na organização e segue a lógica confuciana: cíclica, processual, não possui um estado final e é eterna.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Congelamento: criar sequências visíveis. Mostrar padrões utilizando mapas, esquemas e histórias. 2. Rebalanceamento: reinterpretar, atribuir novos rótulos, resequenciar padrões para reduzir blocos. Utilizar a lógica da atração. 3. Descongelamento: pode ocorrer pela improvisação e aprendizagem. |
| Papel do agente de mudança | <p>Papel: força motriz que cria a mudança.</p> <p>Processo: foca na inércia e busca pontos de alavancagem central.</p> <p>Mudanças nos sistemas de significação: fala de modo diferente, comunica esquema alternativo, reinterpreta gatilhos ou impulsionadores revolucionários, influência, constrói coordenação e comprometimento</p> | <p>Papel: criador de sentido que redireciona a mudança.</p> <p>Processo: reconhece, deixa em destaque e reestrutura padrões atuais. Mostra como a mudança intencional pode ser feita marginalmente. Altera significado por intermédio de nova linguagem, enriquece o diálogo e nova identidade. Desbloqueia improvisação, translação e aprendizagem</p> |

Fonte: Weick e Quinn (1999, p. 366 – tradução nossa)

As mudanças na perspectiva episódica tendem a ser dramáticas e entendidas como uma falha da organização, ao tentar adaptar suas estruturas a uma mudança do ambiente (WEICK; QUINN, 1999). Esse tipo de mudança ocorre quando a organização sai de uma condição de equilíbrio. São descontínuas e ocorrem em períodos de divergência, influenciadas por fatores internos ou externos à empresa com foco no curto prazo. Weick e Quinn (1999) complementam que as mudanças ditas estratégicas costumam ser mudanças episódicas que se iniciam nos altos níveis da organização e, geralmente, envolvem a substituição de práticas e pessoas.

Na perspectiva episódica, a mudança tem aspecto macro, possui início, meio e fim e segue o processo de três fases atribuídas a Kurt Lewin: “descongelamento” de um estado inicial, “perturbação”, que é o movimento de um estado novo e desejável (a mudança em si) e o “recongelamento” do novo estado (WEICK; QUINN, 1999).

Para os autores, a teoria de Tushman e Romanelli (1985), apresentada anteriormente, ilustra a mudança episódica na fase de reorientação, que é caracterizada por mudança

revolucionária que se torna necessária para romper as forças inerciais desenvolvidas no período de convergência, e, portanto, acaba sendo drástica e traumática (TUSHMANN; ROMANELLI, 1985).

Para Weick e Quinn (1999), tanto na perspectiva episódica de mudança, quanto na contínua, a organização ideal é a que tem capacidade de se adaptar ao ambiente. No entanto, na mudança episódica, a mudança necessária é criada por intenção, enquanto na mudança contínua o que ocorre é o redirecionamento de algo já em curso na organização, que não tem um estado inicial deliberado e tampouco estado final, visto que é um processo contínuo.

Chia (1999) ressalta que, ao invés de considerarem as mudanças como uma condição natural da vida organizacional, a literatura sobre o tema, as enxerga, de forma geral, como algo excepcional, assumindo a perspectiva episódica. Todavia, para esse autor, o natural seria passar a ver a estabilidade e a ordem como estados excepcionais e não o contrário (CHIA, 1999), já que “a mudança nunca começa, pois nunca acaba” (WEICK; QUINN, 1999, p.381). No entanto, sob a perspectiva episódica, a estabilidade é vista como regra e as mudanças como eventos que ocorrem ocasionalmente na organização (WEICK; QUINN, 1999).

A organização é, na perspectiva contínua de mudança, uma tentativa de ordenar o fluxo intrínseco da ação humana, canalizando-a para certos fins, dando a ela uma forma particular, por meio de categorias (padrões) que são construídas pelas pessoas (ex.: estrutura organizacional, rotinas) e, apesar de poderem ser institucionalizadas, são provisórias (TSOUKAS; CHIA, 2002). Nessa perspectiva de mudança, o foco está nas práticas organizacionais, nas interações, nas conversações cotidianas, no dia a dia da organização (WEICK; QUINN 1999).

Orlikowski (1996) e Weick e Quinn (1999) apontam que o improvisado é parte do trabalho realizado pelos diferentes atores nas organizações, uma vez que o cotidiano é carregado de problemas que surgem no dia a dia, que levam a ideias que geram ações e alterações no que até então estava estabelecido. Ajustamentos diários são necessários, mesmo que pequenos, mas que podem gerar alterações consideráveis nas estruturas e estratégias ao longo do tempo.

Para Orlikowski (1996), não existe uma sequência de eventos repetitivos que levam à mudança, mas variações recorrentes e recíprocas nas práticas ao longo do tempo. Dessa forma, não é possível gerenciar a mudança, uma vez que ela acontece por meio de um fluxo espontâneo de respostas a inúmeros eventos que se apresentam no cotidiano dos diversos atores que alteram o que estava “pronto”(institucionalizado) até então, como, por exemplo, uma rotina.

Feldman e Pentland (2003, p.96) afirmam que uma rotina organizacional é “um padrão repetitivo e reconhecível de ações interdependentes, envolvendo múltiplos atores” e que é

constituída de dois aspectos mutuamente necessários: um ostensivo e outro performativo. O aspecto ostensivo, refere-se à parte esquemática da rotina (estrutura), já na parte performativa, são consideradas as performances reais da rotina executadas por pessoas específicas, em momentos, locais e contextos específicos (agência), “é a rotina em prática” (FELDMAN; PENTLAND, 2003, p.101).

Ao direcionarem a atenção de seu estudo para o aspecto performático da rotina organizacional, que inclui a improvisação em sua execução, Feldman e Pentland (2003) enfatizam que a natureza da mudança está no contingente como fonte de variabilidade. São as situações adversas e de perturbação nos processos de realização das tarefas ou pressões externas que geram as mudanças advindas nas rotinas (FELDMAN, 2000). Rotinas não são, portanto, imperiosamente, fontes de estabilidade ou inertes. Pelo contrário, são tão cheias de vida quanto outros aspectos constituintes das organizações, podendo ser, inclusive, fontes de flexibilidade e mudança (FELDMAN, 2000; 2003). E, na construção de novas rotinas, a atuação das pessoas, por meio de improvisação e capacidade de reflexão é fundamental (FELDMAN, 2000).

Olhando a mudança pela abordagem de práticas, Feldman e Orlikowski (2011) ressaltam que, nenhum fenômeno pode ser visto independentemente. A natureza contínua da prática indica que a realidade está sempre em construção, podendo ser transformada em cada fase da ação. Essas autoras defendem que as práticas são fundamentais para a produção da realidade social e, por isso, incentivam a sua utilização para reconsiderar e redefinir fenômenos de interesse (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011).

Weick e Quinn (1999), ainda na diferenciação entre as perspectivas de mudança episódica e contínua, trazem o papel que os gestores desempenham nesses processos. Nas mudanças episódicas, existe a figura do agente de mudança, força motriz que cria e inicia o processo, sendo o responsável pelo primeiro movimento, já que é o possuidor de poder formal, podendo atuar como estrategista (decididor) ou implementador (representante do estrategista) da mudança (MCKAY et al., 2012). Weick e Quinn (1999) afirmam que, nessa perspectiva, o agente de mudança diz o que as pessoas devem fazer e espera que elas façam, sendo responsável pela definição e pela gestão da mudança.

No entanto, na perspectiva contínua/emergente, os agentes de mudança são todos que fazem parte da organização (TSOUKAS; CHIA, 2002). Os agentes, porém, dotados de poder formal, por exemplo, os gestores, têm papel fundamental ao amplificarem as ideias que emergem dos demais agentes que lidam com os imprevistos e contingências diárias (TSOUKAS; CHIA, 2002; WEICK; QUINN, 1999), de modo que as alterações no nível micro (mudanças na organização) possam se tornar institucionalizadas (mudanças da organização),

ainda que de forma provisória. Uma vez que possuem poder formal (institucionalizado) por ocuparem cargos de direção, supervisão ou coordenação, esses agentes têm poder declarativo, ou seja, de transformar a realidade por seus atos de fala (FORD, FORD, 1994)².

Neste estudo, adotamos a perspectiva de mudança contínua/emergente para caracterizar o ambiente da sala de aula de Curso Superior, onde o professor-gestor desse ambiente o constrói por meio da sua prática, diariamente ao lidar com situações contingentes que são inerentes a esse contexto específico, sendo o exercício da *phronêsis* essencial para atingir seu objetivo.

2.2.2 Sala de aula: um contexto de mudança contínua/emergente

Podemos caracterizar a sala de aula como um espaço restrito e fechado onde ocorrem interações entre um número limitado de pessoas, onde regras institucionais determinam os conteúdos a serem ministrados, o tempo a ser empregado a cada aula e os critérios para avaliação e aprovação dos alunos. No entanto, entendemos que a prática docente não se esgota na formalidade, na implementação do planejamento pedagógico previamente elaborado de acordo com as regras institucionalmente definidas, uma vez que o processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula está sujeito a um número significativo de variáveis (ZABALA, 1998).

O conceito de aprendizagem é trazido por Masetto (2017, p.27) como sendo “um processo de conhecimento e desenvolvimento, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades humanas e profissionais e a de atitudes e valores”. Ao considerarmos o professor e o aluno personagens principais do ambiente de aprendizagem (MASETTO, 2017), aqui denominado de sala de aula, e que é a partir das interações entre eles que esse ambiente é construído, podemos considerar o ambiente da sala de aula um espaço onde mudanças ocorrem cotidianamente e onde a ação se dá por meio da prática docente que “vai na direção dos sujeitos que constituem o trabalho docente, da relação docente-discente e da postura necessária àquela e àquele que vivenciam o trabalho educativo” (SANTIAGO, 2006, p.114).

² A Teoria dos Atos de Fala foi elaborada inicialmente por John Austin (1962) e ampliada por Searle (1969) e é considerada uma das principais correntes da filosofia da linguagem contemporânea no que diz respeito à análise pragmática da linguagem; um ato de fala é toda ação realizada por meio do dizer (BATISTA, 2012). Searle (1969) citado em Ford e Ford (1995) classificou os atos de fala em cinco categorias: assertivos, diretivos, comissivos, expressivos e declarativos. Os atos de fala declarativos modificam situações se executados pelas pessoas que detêm o direito/poder de fazê-lo, como um juiz ao declarar um casal, marido e mulher.

A sala de aula também é trazida por Masetto (1992) como um espaço de relações pedagógicas, uma vez que se revela na seleção de estratégias que desenvolvem a pessoa/grupo favorecendo a participação e a criatividade de todos no processo, que exige a revisão do programa da disciplina com a participação da turma, “levando em consideração expectativas, interesses e problemas dos alunos, bem como as especificidades da disciplina” (MASETTO, 1992, p.77).

Para Masetto (1992), a sala de aula se apresenta como um espaço de ‘con-vivência’, grafada propositalmente dessa forma para permitir a análise dos dois termos: ‘vivência’ e ‘com’. Quando se refere à vivência em sala, destaca-se seu caráter de interação com a realidade, com o que ocorre naquele momento. Essa realidade está vinculada ao grupo específico de pessoas, de um determinado grupo, classe ou turma, onde se vislumbram conflitos, alegrias, expectativas, exibicionismos, esperanças, avanços e retrocessos (MASETTO, 1992) e, portanto, é única, “viva e real” (MASETTO, 2017, p. 39).

Por sua vez, a sala de aula como um espaço de vivência-COM, segundo Masetto (1992), é aquele onde os discentes convivem com professores, colegas e com outras pessoas (inicialmente estranhas), onde a aprendizagem se constrói a partir da relação com e entre todas essas pessoas e não apenas numa linha vertical e individual entre professor e aluno.

Portanto, sendo a sala de aula um ambiente de aprendizagem (MASETTO, 2017; POZO, 2002), de aprendizagem relevante, entendida como um processo de diálogo com a realidade individual e social, onde há a participação, interação e debates envolvendo professores e alunos (MASETTO, 2017), caracteriza-se como um lugar de construção e reconstrução de pensamentos (PEREZ, 2000).

Masetto (1992) também se refere à sala de aula como um espaço de convivência humana ao mencionar o resultado de pesquisas realizadas no Brasil e exterior. Neles, perguntou-se aos estudantes quais professores universitários foram significativos em suas vidas: esse número não passou de três professores por aluno pesquisado. E, ao serem questionados sobre os motivos que os fizeram citar tais professores, as respostas traziam aspectos muito mais relacionados à convivência humana que aspectos técnicos relativos à área de conhecimento do professor, relacionados aos conteúdos estabelecidos pelo plano de ensino.

A educação contemporânea está inserida em um contexto de transformações, exigindo do docente uma nova postura, em que sua prática pedagógica, de um fazer instrumental passe a ser ressignificada a partir da valorização dos saberes já construídos, “com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p.269) do próprio professor.

Schön (1995), ao falar sobre o professor reflexivo, considera que a prática pedagógica norteada pela ‘reflexão-na-ação’ do professor apresenta diferentes momentos: primeiramente, o professor se permite ser surpreendido pelo aluno; ao ser surpreendido, reflete sobre o fato e procura compreender as implicações do aspecto levantado pelo aluno; a partir da reflexão, reformula o problema e, por último, coloca em prática uma nova proposta. Dessa forma, o professor

não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência (PERRENOUD, 2002, p.11).

É aí que entendemos ser necessária a presença da *phronêsis*, sabedoria prática que diz respeito ao contingente, ao que é variável aos indivíduos e às circunstâncias (AUBENQUE, 2008), que, ao se deparar com situações imprevistas, age utilizando a sua faculdade intelectiva sobre casos particulares ou incertos (ARISTÓLETES, 2014).

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o professor não é alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, tampouco é apenas um agente determinado por mecanismos sociais (regras). O docente é definido como um ator, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2018, p.11).

Para Tardif (2018), os saberes docentes são sociais, temporais, plurais e heterogêneos. Sociais, uma vez que se estabelecem a partir da relação do professor com alunos e com outros docentes. Temporais, por surgirem do contexto da história de vida e da carreira profissional percorrida, pois o próprio professor, antes de ensinar, vivenciou o ambiente de sala de aula como aluno. A pluralidade do saber docente deriva da cultura escolar do docente, dos conhecimentos adquiridos na universidade, de suas referências pedagógicas e de suas experiências de trabalho. A heterogeneidade do saber docente se configura a partir da formação de um repertório de conhecimentos ecléticos e sincréticos (TARDIF, 2018).

Além disso, os saberes profissionais são personalizados; no sentido de serem apropriados, incorporados, subjetivados e de levar em consideração o contexto social-cultural-

político-econômico no qual o docente está inserido, e são situados porque são saberes construídos em detrimento de uma dada situação, em que ganham sentido (TARDIF, 2018).

Assim, os saberes docentes são classificados por Tardif (2018) em quatro grupos interdependentes: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes experienciais ou práticos e não da prática (pois, não se sobrepõem à prática, mas interagem com ela e dela são parte constituinte) constituem “a cultura da ação docente” (TARDIF, 2018, p.49), o que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática. Dessa forma, o professor mobiliza diversos saberes que são construídos ao longo de sua vida, na sua cotidianidade, pois os saberes experienciais “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2018, p. 39).

Em se tratando de funções da prática docente, Walter Doyle (1986) nos apresenta duas, bem definidas: a gestão da classe e a gestão do conteúdo. Para Zabala (1998), porém, a gestão da sala de aula é uma competência que engloba a gestão de conteúdos, além de tempo, de espaço e de pessoas no sentido de garantir as condições necessárias para que se realize o ensino e a aprendizagem. A gestão da sala de aula, além de ser uma atividade fundamental na prática educativa, também é essencial no desenvolvimento profissional do professor, pois exige uma constante reflexão sobre suas escolhas e a postura que assume na sala de aula: antes, durante e depois do ensino (TERRIEN; TERRIEN, 2000; SANTOS, 2004) e também constituem as regras vigentes.

Entendemos o processo de ensino-aprendizagem como uma atividade complexa que leva o professor a julgar, agir e tomar decisões em situações emergenciais, demandando, inclusive, improvisação em meio a um conjunto de regras da instituição exigindo reflexão. Pelo exposto até aqui, assumimos que essa gestão ocorre no contexto de sala de aula, onde diversos saberes são mobilizados e interagem tendo o agente professor como gestor de mudanças emergentes, resultantes da interação entre docente e discentes, ao tentar dar sentido ao que está acontecendo e agir de forma coerente com o mundo (ORLIKOWSKI, 1996; WEICK; QUINN, 1999). Nesse ambiente, o agente de mudança, o professor, precisa estar atento aos “códigos interpretativos” (TSOUKAS; CHIA, 2002) que se apresentam em sala de aula na interação com os alunos e refinar sua sensibilidade para perceber o que está acontecendo.

Durand e Calori (2006), cujas proposições baseiam-se em Aristóteles (1976) e Ricoeur (1992, 2000), defendem que a presença de agentes dotados de poder e de sabedoria prática levam as organizações para mudanças significativas, porém, realizadas ao longo do tempo e, em função disso, não traumáticas. Domenico e Pimentel (2017), por sua vez, baseados nesses autores, defenderam que a presença de *phronêsis* nos agentes organizacionais está imbricada

na compreensão da mudança em uma perspectiva contínua, pois a presença de gestores com sabedoria prática, por serem capazes de atentar para o que está acontecendo no aqui e agora, diminuem a necessidade de reorientações bruscas.

Durand e Calori (2006) sublinham importância da sabedoria prática (*phronêsis*) no sentido de que o agir dos agentes de mudanças ocorra a partir de relações balanceadas e de reciprocidade nas relações. No ambiente de sala de aula, essas relações são configuradas pelo professor e pelos alunos. O professor dotado de prudência consegue estabelecer essas relações de forma mais harmoniosa e menos traumática.

Sob a perspectiva de mudança emergente (ORLIKOWSKI, 1996), os gestores passam a ter um papel mais relacionado ao de um observador que consegue perceber as ações dos membros da equipe e age a partir do que ocorre no cotidiano. Dessa forma, o professor, gestor da sala de aula, em sua posição privilegiada deve ser capaz de atuar de acordo com as contingências, e, por meio de seu poder declarativo (TSOUKAS; CHIA, 2002), contribuir junto com os agentes-discentes em ambiente de aprendizagem relevante (MASETTO, 2017).

Nesse sentido, o gestor (professor) passa a orquestrar as diversas ações e as amplifica quando julgar necessário: as experiências bem sucedidas de um determinado professor, em um contexto específico de sala de aula podem ser institucionalizadas, gerando novos procedimentos incorporados no processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ocorrer nas semanas pedagógicas que ocorrem, geralmente, antes do início do semestre ou ano letivo das instituições de ensino. Nessas oportunidades, os professores podem compartilhar experiências exitosas em sala que, inicialmente, tratavam-se de iniciativas isoladas, mas que, ao serem apresentadas e aceitas como boas práticas, podem ser institucionalizadas.

Para Antonacopoulou (2010), os agentes dotados de *phronêsis*, em meio a tensões, são capazes de desenvolver uma postura crítica, contribuindo para a resolução de problemas de gestão. Portanto, para a autora, o conhecimento *phronético* é fundamental em momentos de mudança. Na percepção de Nonaka e Toyama (2007), na tomada de decisões, os líderes que são dotados de *phronêsis* são capazes de sintetizar o conhecimento contextual, adquirido por meio da experiência e de unir àquele adquirido pela formação tradicional. Além disso, esses líderes usam seu senso aguçado aos detalhes para ver ou sentir os problemas de suas organizações e, a partir daí, são capazes de elaborar planos para a resolução de problemas (NONAKA; TOYAMA, 2007).

Acreditamos que aqueles que possuem a virtude da prudência conseguem construir um ambiente de aprendizagem em meio às contingências a partir da reflexão sobre o resultado e desdobramentos na aprendizagem dos estudantes, revisitando seu plano de aula com frequência

e promovendo ajustes a cada nova turma que se apresente. Entendemos neste estudo que o ambiente de sala de aula está longe de ser linear e previsível, uma vez que, como dito, é construído por meio da interação de todos os agentes envolvidos, diante das contingências diárias, o que nos faz caracterizá-lo como um ambiente de mudanças emergentes, onde a ação do professor-gestor se dá.

A contingência fomenta a virtude da Prudência e o *phronimos* é aquele que, de acordo com Aristóteles (2014), é descrito como o modelo no exercício da sabedoria prática, sendo capaz de descobrir os fins corretos do agir e de gerir os meios adequados para alcançar os fins desejáveis que, no contexto de sala de aula, é o aprender, o crescimento e desenvolvimento do aluno.

Durand e Calori (2006) sugerem que nos estudos empíricos é possível identificar a presença da *phronêsis*, por meio de narrativas exemplares sobre os agentes que exercem sabedoria prática contadas por aqueles que com eles convivem no dia a dia organizacional. Neste estudo, porém, propomos apreendê-la na prática docente e na voz de professores-gestores, por meio da identificação do processo de ação em situações inesperadas ocorridas em sala de aula e por eles relatados, como será apresentado na próxima seção dedicada ao percurso metodológico realizado para que os objetivos deste estudo fossem alcançados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico adotado para responder ao problema de pesquisa deste estudo e permitir que os objetivos geral e específicos fossem atingidos. O posicionamento epistemológico e a estratégia de pesquisa são indicados, bem como a forma pela qual os materiais discursivos foram obtidos, tratados e analisados.

3.1 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

A epistemologia retrata as leis que regem a produção do conhecimento científico e o posicionamento epistemológico é essencial para o bom desenvolvimento de qualquer pesquisa. Japiassu (1991, p.16) declara que a epistemologia é “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”.

Apesar de Aristóteles (2014) defender uma ciência objetiva e universal, por meio da *episteme*, ao trazer a *phronêsis*, abre-nos a possibilidade de pensar a geração de conhecimento por meio da prática, construída na interação entre as pessoas e atrelada ao fazer dos indivíduos. Ao longo do tempo, perspectivas epistemológicas surgiram em contrapartida à visão de ciência universal como mostram Burrell e Morgan (2000), Morgan e Smircich (1980) e Lincoln e Guba (2000), entre outros. Buscando, portanto, uma perspectiva que conversasse com a possibilidade ensejada pela prática, esta pesquisa se desenvolveu considerando o construcionismo social, sob orientação relacional responsiva, defendida por Cunliffe (2008), pois focou em práticas cotidianas, ou seja, em como as pessoas, no caso professores-gestores, em interação com os estudantes, experienciam e constroem o mundo em que vivem.

Cunliffe (2008) traz as raízes da vertente construcionista, passando pela filosofia social com Schutz (1960), a sociologia com Garfinkel(1967) e a sociologia do conhecimento de Berger e Luckman (1966), os quais inspiraram autores mais contemporâneos da etnometodologia e abordagens discursivas. A partir disso, faz distinção entre duas orientações do construcionismo social: a primeira mais macroscópica e subjetiva, enquanto a segunda, mais microscópica e intersubjetiva, que constituiriam partes de um *continuum* e de forma complementar.

Entender a realidade social como intersubjetiva é assumi-la continuamente emergente à medida que interagimos com os outros, não havendo indivíduos isolados. Ainda acrescenta Cunliffe (2008, p.128) que o diálogo, se face a face ou em nossas cabeças, sempre incorpora

outras pessoas, outras conversações, outros tempos e espaços” (CUNLIFFE, 2008, p.128). Trazendo Ricoeur (1992), lembra a natureza ético-moral da intersubjetividade pontuada por esse filósofo, quando ele define a existência humana como a busca de “uma ‘vida boa’ com e para os outros, em instituições justas” (CUNLIFFE, 2008, p.132).

Quatro suposições sustentam a abordagem relacional responsiva do construcionismo social (CUNLIFFE, 2008): a intersubjetividade, o diálogo, a linguagem corporificada e a natureza dialética da experiência. A autora recorre a Merleau-Ponty e Ricoeur ao trazer a primeira suposição. A intersubjetividade na orientação relacional responsiva diz respeito à relação que temos com os outros, pois tudo o que fazemos é resultado de uma “mistura complexa de nossas próprias ações e conversas” (CUNLIFFE, 2008, p.130). Para abordar o diálogo, a autora baseia-se em Bakhtin e à importância que atribui à interação dialógica e responsiva, ao significado das conversas, àquilo que é dito ou contado, ao diálogo por meio do qual moldamos a forma como compreendemos o mundo, nos orientamos nele e criamos novas formas de ser e agir na relação com os outros. Quanto à linguagem corporificada, a autora enfatiza que não entendemos as pessoas apenas por meio da interpretação intelectual, mas também por meio de gestos, expressões emocionais e impressões sensoriais. Por fim, a natureza dialética da experiência é trazida não pelo olhar tradicional atribuído ao termo, mas recorrendo novamente à Ricoeur e Merleau-Ponty, considerando a dialética como uma interação contínua de dois termos opostos, em que a diferença entre um e outro é mantida, mas, ao mesmo tempo compartilhada entre si e, portanto, inseparáveis em circunstâncias práticas (CUNLIFFE, 2008).

No conhecimento relacional responsivo, o conhecimento é possível muitas vezes de forma intuitiva, em que a sabedoria prática é exercida (RICOEUR, 1992 apud CUNLIFFE, 2008) e sustentado por meio das interações e práticas sociais.

3.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

Ao tratar de abordagens de pesquisa, Stake (1999) enumera três diferenças importantes entre a abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa, a saber: I) a distinção entre explicação e compreensão; II) a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; III) a distinção entre conhecimento descoberto e construído.

A primeira diferença refere-se ao tipo de conhecimento que se pretende alcançar. Na investigação quantitativa, o foco está na explicação e controle, ao passo que na qualitativa procura-se a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real (STAKE

1999) e a busca pelo entendimento de como as pessoas dão sentido às suas vidas, como interpretam e dão significado às suas experiências (MERRIAM, 2002).

Na segunda distinção, Stake (1999) afirma que, nas pesquisas quantitativas, há um esforço do pesquisador em limitar sua interpretação pessoal. Já nos estudos qualitativos, a capacidade interpretativa do investigador é essencial para direcionar os aspectos da investigação para casos ou fenômenos em que as condições contextuais não são conhecidas ou controladas.

A última diferenciação está associada ao posicionamento epistemológico. Para Stake (1999), a realidade não pode ser descoberta, mas interpretada e construída. Assim, a investigação qualitativa procura a lógica da construção do conhecimento, contrapondo-se à lógica da descoberta que a pesquisa quantitativa focaliza. Adicionalmente, Gephart (2004) chama a atenção para o fato de a pesquisa qualitativa possibilitar descrições detalhadas das ações em contextos de vida real e a percepção de quais significados os atores atribuem às suas ações, o que contribui para o entendimento do processo social.

Na pesquisa qualitativa, há uma preocupação com o processo, e não simplesmente com os resultados ou produto final, uma vez que nela, o interesse dos pesquisadores “está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias” (GODOY, 1995, p. 63).

Devidamente alinhadas com o posicionamento epistemológico deste estudo, adotamos, portanto, a abordagem qualitativa, que possibilita o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas dos participantes sobre determinado fenômeno (GEPHART, 2004), em contexto específico (MERRIAM, 2002). É nesse sentido que este estudo buscou descrever as experiências vividas pelos docentes, bem como identificar o exercício da *phronêsis* em momentos de ação na interação com os alunos no ambiente de sala de aula.

3.3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Adotamos neste estudo, como estratégia de investigação, a pesquisa narrativa que nos permitiu a compreensão do fenômeno sob a perspectiva construcionista social relacional, por meio de “*insights* interpretativos relacionados ao contexto” (CUNLIFFE, 2008, p.126), cuja realidade é construída por meio de um processo relacional entre as pessoas.

Por narrativa, entende-se o relato oral e retrospectivo de experiências vivenciadas pelo sujeito da pesquisa, em seu contexto de ação, realizado de forma direta e pessoal a um ouvinte (SCHÜTZE, 2014). A história é uma maneira de os atores sociais contarem e recontarem suas

experiências de vida por meio de narrativas e outros gêneros de discurso falado ou escrito, complementam Coffey e Atinkson (1996), e, apesar de as narrativas serem individuais, podem expressar uma experiência compartilhada (GIBBS, 2009).

Ao estimularmos a narração de um evento, o sujeito recorda-se do acontecimento e organiza-o numa sequência de conhecimentos conectados de modo temporal ou causal (RIESSMAN, 2008; SCHÜTZE, 2014). Além disso, conforme ressalta Schütze (2014), a narração de histórias vai além da descrição da ação ou evento em si, mas também das consequências que culminaram em novas ações.

Dessa forma, foi possível obter dos agentes professores histórias³ relativas às situações imprevistas, como lidaram com elas no momento da ação e quais consequências foram geradas e que influenciaram ações futuras.

3.4 LEVANTAMENTO DE MATERIAIS DISCURSIVOS

As pesquisas qualitativas são, de forma geral, multimétodo, sendo necessária, portanto, a combinação de mais de um método de coleta de informações, objetivando aumentar a validade dos achados (GEPHARDT, 2004; MERRIAM, 2002). Como recomendado por Godoy (2006), neste estudo utilizamos como fonte de dados a entrevista, a observação e a análise documental.

3.4.1 Entrevistas

Villardi e Vergara (2001, p.806) apontam como finalidade da entrevista a obtenção de informações e a interação com o campo ao definirem-na como “uma interação verbal que enseja troca de significados do entrevistador com o entrevistado, que estabelece, no tempo da entrevista, um relacionamento de modo a se produzir conhecimento sobre algo”.

Ao empregarmos essa fonte de dados, optamos pela utilização da entrevista episódica, cuja raiz está relacionada com o conhecimento episódico, quando se tratar de circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos e situações) e conhecimento semântico

³ Importante esclarecer que, neste estudo, narrativa e histórias são tratadas como sinônimos (RIESSMAN, 2008; COFFEY; ATIKNSON, 1996)

quando relacionado a circunstâncias mais abstratas e descontextualizadas de situações e conhecimentos específicos (FLICK, 2002).

A entrevista episódica deve contemplar elementos característicos das entrevistas narrativas e semiestruturadas combinando convite ao sujeito, para narrar acontecimentos concretos, com perguntas mais gerais que possibilitem ao entrevistado respostas mais amplas, além de ser suficientemente aberta de modo a permitir ao entrevistado a seleção de episódios ou situações que ele queira contar, da maneira que achar mais adequada (FLICK, 2002).

Portanto, diferentemente das entrevistas narrativas, a entrevista episódica nos possibilita maior flexibilidade para explorarmos determinados temas. Considerando que neste estudo, além de tentarmos identificar o exercício da *phronêsis* na ação dos docentes por meio da interação com os alunos, também buscamos verificar como os docentes vivenciam o ambiente de sala de aula, a entrevista episódica nos pareceu mais apropriada.

Foram realizadas duas entrevistas-piloto com docentes da instituição Beta. Uma das docentes entrevistada atuava apenas no Curso de Psicologia da instituição e a outra docente coordenava o Curso de Administração da IES e já não estaria entre os possíveis professores entrevistados.

Seguindo a orientação de Flick (2002) no que se refere às fases e procedimentos para a realização da entrevista episódica, preparamos um roteiro de entrevista (Apêndice A) no qual combinamos questões mais gerais com questões mais voltadas a obter respostas do conteúdo pontual desta tese, considerando o referencial teórico aqui apresentado, que possibilitaram narrativas sobre situações ou eventos experienciados pelo sujeito. E, como é comum em pesquisas qualitativas, esse roteiro foi sendo ajustado à medida que as entrevistas foram ocorrendo.

Foi adotada uma abordagem suficientemente aberta permitindo ao entrevistado a escolha dos fatos ou situações sobre os quais desejava compartilhar conosco, o que possibilitou o relato tanto de situações vivenciadas recentemente, quanto outras vividas no início da carreira docente, por exemplo, não importando para a entrevistadora, se essas foram vivenciadas na instituição onde trabalham atualmente ou em outras em que já tiveram passagem.

Neste estudo, 14 entrevistas episódicas foram realizadas, totalizando cerca de 10 horas de gravações em áudio, com duração média de 42 minutos cada. O contato com os participantes foi realizado por e-mail, assim que ocorreu a liberação do comitê de ética⁴. No primeiro contato, a entrevistadora se apresentou e solicitou disponibilidade de agenda para a realização das

⁴ As entrevistas foram realizadas tardiamente, fora do cronograma previamente planejado, porque o processo burocrático junto ao comitê de ética foi demasiadamente moroso.

entrevistas. Ao receber a sinalização positiva dos participantes, as entrevistas foram marcadas em locais e horários convenientes para eles/elas. Importante destacar que se evitou, sempre que possível, realizar as entrevistas nas dependências das instituições de ensino, principalmente na instituição Beta, onde a entrevistadora tem vínculo empregatício⁵.

Importante frisar que, cumprindo as normas aplicáveis às pesquisas em ciências humanas e sociais, registradas na Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) direcionado aos participantes da pesquisa (Apêndices B e C)⁶, entregues antes do início das entrevistas, garantindo o sigilo dos participantes e das instituições, conforme orienta Merriam (2002). Antes disso, foram obtidas as autorizações formais das instituições de ensino (Apêndices D e E).

Durante o processo da entrevista, identificamos algumas limitações que consideramos importante mencionar. Especificamente com os professores da instituição Beta, devido ao vínculo empregatício comum entre a entrevistadora e os entrevistados, percebemos que alguns docentes se utilizaram da “agenda oculta” trazida por Jovchelovitch e Bauer (2002, p.101), como sendo aquela situação em que o entrevistado busca promover seus interesses por meio da entrevista. Identificamos esse comportamento, principalmente quando relatavam algo que gerava insatisfação e/ou frustração em relação especificamente à empresa Beta. Outro ponto limitador que identificamos em alguns momentos em entrevistas de um número mínimo de docentes, foi o receio de relatar ações que tivessem ocorrido dentro da própria instituição Beta e que pudessem ter infringido, conforme observa Schütze (2014) alguma regra ou procedimento institucionalmente instituído.

Por outro lado, como tentamos conduzir as entrevistas de forma mais leve e dialógica, grande parte dos entrevistados, principalmente aqueles que têm mais idade e experiência docente, não teve qualquer hesitação ao narrar qualquer assunto. A emoção, inclusive, tomou conta dos entrevistados, em diversos momentos. Além disso, muitos deles relataram, ao final, que a experiência foi muito positiva, pois até aquele momento, nunca haviam refletido sobre as diversas situações vividas no ambiente de sala de aula e as consequências geradas por elas, o que reafirma que as entrevistas realmente fazem parte de um processo de construção de dados (GODOY, 2006).

⁵ Devido à morosidade no processo de aprovação do Comitê de Ética, houve a necessidade de recorrer à outra instituição de Ensino Superior, além daquela co-participante, aonde o acesso aos participantes da pesquisa pudesse ocorrer de forma dinâmica, a fim de conseguirmos cumprir os prazos previamente estabelecidos pelo Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

⁶ Elaboramos dois modelos diferentes de TCLE, pois houve exigências diferentes para cada uma das instituições.

3.4.1.1 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com 14 docentes dos Cursos de Administração de Empresas de duas instituições de Ensino Superior privadas, localizadas no estado de Goiás, denominadas aqui pelos nomes fictícios “Beta” e “Ômega”. Em ambas as instituições, após a liberação do comitê de ética que avaliou o projeto, solicitamos por e-mail, às respectivas coordenações do Curso de Administração de Empresas, a lista dos docentes que lecionaram para as turmas do curso, no segundo semestre de 2018.

Optamos por selecionar professores de disciplinas específicas e complementares do Curso de Administração de Empresas, por entendermos que seria importante contarmos com docentes com diferentes formações. Além disso, a decisão por não selecionarmos professores com formação em licenciatura (de disciplinas básicas) se deu por entendermos que esses professores já possuem conhecimento acerca da didática para o exercício da docência e esse poderia ser um ponto de atenção importante a ser considerado na análise das ações dos docentes em sala de aula, já que, de certa forma, foram preparados formalmente para o exercício docente.

Outro critério adotado na seleção dos entrevistados foi o tempo de carreira docente. Julgamos importante avaliarmos tanto professores com mais experiência, quanto professores com menos experiência docente. Portanto, selecionamos 12 docentes da instituição Beta, seis com mais de dez anos de experiência docente e outros seis com menos de dez anos. Na instituição Ômega, selecionamos dois docentes⁷, um com mais de dez anos e o segundo com menos de dez anos de experiência docente.

Dos 14 entrevistados, 6 são do sexo feminino e 8 são do sexo masculino, na faixa etária de 29 a 61 anos. Todos são contratados em regime horista, lecionam ou já lecionaram mais de uma disciplina (tanto no Curso de Administração, quanto em outros cursos) e apenas 2 deles nunca trabalharam em outra instituição de ensino. Possuem titulação máxima de mestre, 9 participantes e os outros 5 são especialistas. O tempo de experiência docente está entre 2 e 27 anos e de experiência de mercado entre 6 e 37 anos.

Apresentamos, no Quadro 2, o perfil dos participantes da pesquisa.

⁷ O número de professores selecionados na instituição Beta foi maior devido ao acesso facilitado da pesquisadora e, considerando o atraso na aprovação do Comitê de Ética, foi possível entrevistar apenas dois docentes na instituição Ômega.

Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa

| CÓDIGO | INSTITUIÇÃO | SEXO | FORMAÇÃO | TITULAÇÃO MÁXIMA | REGIME DE TRABALHO | IDADE (ANOS) | EXP. PROFISSIONAL (ANOS) | EXP. DOCENTE (ANOS) | JÁ TRABALHOU EM OUTRAS IES | DISCIPLINAS QUE JÁ LECIONOU | DISCIPLINAS QUE LECIONOU EM 2018/2 |
|--------|-------------|-----------|------------------------------------|------------------|--------------------|--------------|--------------------------|---------------------|----------------------------|--|---|
| D1 | BETA | Feminino | Ciências Econômicas | Mestre | Horista | 52 | 30 | 27 | SIM | Teoria geral do estado; Economia; Microeconomia; Macroeconomia; Economia Brasileira; Economia Internacional | Economia Internacional; Economia de empresas; Microeconomia; Economia Internacional. |
| D2 | BETA | Feminino | Ciências Econômicas | Mestre | Horista | 61 | 30 | 25 | SIM | Introdução à economia; macroeconomia; Microeconomia; Economia brasileira; Economia internacional; Metodologia da pesquisa | Economia brasileira; Economia regional; História do pensamento econômico. |
| D3 | BETA | Masculino | Administração | Especialista | Horista | 54 | 30 | 13 | SIM | Agronegócio; Tributação no agronegócio; Economia brasileira; Gestão hospitalar | Administração financeira, estratégica e orçamentária; Finanças corporativas I e II, Avaliação e análise de ativos financeiros |
| D4 | BETA | Feminino | Ciências Econômicas | Especialista | Horista | 39 | 20 | 12 | SIM | Análise de demonstração contábil; Projetos; Avaliação de ativos, Microeconomia; Macroeconomia; Economia brasileira. | Análise de demonstração contábil; Avaliação de ativos; Administração de ativos financeiros. |
| D5 | BETA | Feminino | Administração | Mestre | Horista | 35 | 14 | 10 | SIM | Marketing; Empreendedorismo; Gestão estratégica; Gestão da qualidade. | Planejamento estratégico; Gestão da qualidade. |
| D6 | BETA | Masculino | Administração | Mestre | Horista | 42 | 29 | 10 | SIM | Marketing; Planejamento estratégico; Logística e operações; Comércio exterior. | Trabalho de conclusão de curso I e II; Marketing; Gestão da qualidade. |
| D7 | ÔMEGA | Feminino | Administração | Mestre | Horista | 43 | 20 | 13 | SIM | Técnicas de gestão, Introdução à administração; Sistemas de informação estratégica; Recrutamento e seleção; Teoria e técnica de trabalho em grupo | Teoria geral da administração II; Gestão de Pessoas II; Gestão estratégica; Teoria e técnica do trabalho em grupo; Recrutamento e seleção. |
| D8 | BETA | Masculino | Administração | Mestre | Horista | 53 | 37 | 6 | SIM | Fundamentos da administração; Empreendedorismo; Agronegócio; Análise de balanço; Gestão de Carreira; Tomada de decisão | Gestão do conhecimento; Fundamentos da administração. |
| D9 | BETA | Masculino | Administração | Mestre | Horista | 35 | 8 | 5 | SIM | Empreendedorismo; Administração da produção, Teoria geral da administração, Gestão de custos logísticos | Administração de operações I e II; Tomada de decisão através de jogos de empresas; Gestão de transportes; Gestão da produção |
| D10 | BETA | Feminino | Administração em Comércio Exterior | Mestre | Horista | 40 | 11 | 4 | SIM | Gestão ambiental; logística de distribuição; Introdução ao comércio exterior; Logística reversa; Introdução à logística | Administração da produção II; Fundamentos do comércio exterior. |
| D11 | BETA | Masculino | Ciências Contábeis | Especialista | Horista | 28 | 10 | 3 | NÃO | Engenharia Econômico financeira, Normas de auditoria; Contabilidade do agronegócio; Práticas contábeis I e II | Engenharia Econômico financeira, Normas de auditoria; Contabilidade do agronegócio; Práticas contábeis I e II |
| D12 | BETA | Masculino | Administração | Especialista | Horista | 36 | 12 | 3 | NÃO | Matemática financeira; Finanças corporativas I | Administração financeira; Engenharia financeira; Análise de investimentos II |
| D13 | BETA | Masculino | Engenharia da Computação | Especialista | Horista | 29 | 6 | 2 | SIM | Redes; Desenvolvimento de softwares | Algoritmos; Linguagem de programação; Tecnologia da informação; Sistemas de informação. |
| D14 | ÔMEGA | Masculino | Sociologia | Mestre | Horista | 38 | 14 | 8 | SIM | Estudos socio-antropológicos; Administração do terceiro setor; Indivíduo, cultura e sociedade I e II; Hermenêutica; Cidadania, ética e espiritualidade | Estudos socio antropológicos; Administração do terceiro setor; Indivíduo, cultura e sociedade I e II; Hermenêutica; Cidadania, ética e espiritualidade. |

3.4.2 Observação não participante

Na observação não participante, “o pesquisador não se integra ao grupo observado, presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.74). A observação tem papel no estudo das práticas, pois, com ela, é possível a captura de informações adicionais, em tempo real, sobre o tema que está sendo estudado. Além disso, a presença em sala de aula (isto é, o emprego de observação não participante como fonte de dados) é necessária em função do fenômeno que está sob investigação, no caso, *phronêsis*. Por ser uma prática, ela deve, preferencialmente, ser observada à medida que a ação docente acontece no contexto em foco (sala de aula), na interação com os alunos.

Pretendíamos, em um primeiro momento, realizar a observação não participante, durante pelo menos um semestre letivo, em disciplinas de dois dos 14 professores entrevistados (um com mais idade e experiência docente e outro com menos idade e menor experiência docente), mas devido à liberação tardia do comitê de ética, foi possível realizar a observação não participante nas aulas de apenas uma docente (D7) da instituição Ômega⁸.

A observação não participante ocorreu durante o mês de abril de 2019 e totalizou 16 horas aula. Utilizamos um roteiro de observação (Apêndice F), previamente elaborado, para anotação dos fatos e percepções identificadas pela pesquisadora. A observadora costumava sentar mais ao fundo da sala, objetivando menor impacto no ambiente de sala de aula e também para ter um campo de visão mais amplo. No primeiro dia de observação, ao final da aula, a docente (D7) apresentou a pesquisadora à turma a fim de evitar possíveis constrangimentos ou interpretações equivocadas da sua presença no ambiente.

Infelizmente, essa observação não participante não trouxe nenhuma situação que exigisse improviso da docente D7, pois o período observado correspondeu à etapa de avaliações realizadas por meio de apresentações de trabalhos sobre diversos conteúdos da disciplina e pela aplicação de avaliação formal escrita aos alunos.

⁸ Não considerávamos adequada a observação das aulas dos docentes da instituição Beta, onde a pesquisadora possui vínculo empregatício.

3.4.3 Documentos

Outra importante fonte de informações são os documentos, que, por existirem previamente à realização da pesquisa, não são alterados ou influenciados pela presença do pesquisador (MERRIAM, 2002). Neste estudo, documentos institucionais, tais como: Regimento Institucional, Portarias, Instruções Normativas, Manual do Aluno, Manual do Docente, Regulamentos, foram utilizados para o entendimento das regras das instituições de Ensino Superior, que nos ajudaram a compreender os relatos feitos pelos docentes nas entrevistas.

3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Merriam (2002) afirma que o processo de levantamento e análise de dados ocorre concomitantemente e é recursivo, dinâmico e intuitivo. Portanto, ao mesmo tempo que ocorria o levantamento das informações, vínhamos gradativamente tratando os dados coletados.

Nesta pesquisa, as entrevistas gravadas foram, em seguida, transcritas integral e literalmente, por uma profissional habilitada para esse fim. Importante destacar que, ao fazermos questão de contar com uma profissional residente em outro estado (MS), estávamos tomando o devido cuidado com o sigilo dos participantes da pesquisa e das IES. O tempo total das transcrições foi de, aproximadamente, 50 horas.

As entrevistas foram analisadas a partir das narrativas. Riessman (2005) nos apresenta quatro tipos de análise de narrativa: (1) temática, cuja ênfase está sobre o conteúdo de um texto, o “que” é dito, muito mais do que “como” é dito; (2) estrutural, que se ocupa da “forma” como a narrativa é contada; (3) interacional, que dá ênfase ao processo dialógico entre narrador e ouvinte (análise da conversação); e (4) performativa, cuja narrativa é vista como *performance*, mais apropriada para estudos de práticas comunicacionais. Nesta tese, optamos pela análise temática das narrativas seguindo as premissas apontadas por Riessman (2008): consideramos a narrativa guiada por alguma teoria prévia sobre o fenômeno investigado e buscamos, ao mesmo tempo, a partir das informações, novos elementos teóricos; mantivemos a unidade da narrativa, preservando os elementos essenciais e os detalhes da história; mantivemos o foco no caso, considerando que a história narrada é situacional e pouco apropriada para suportar explicações genéricas.

À medida que as entrevistas ocorriam, a entrevistadora prosseguiu com a organização das informações básicas dos entrevistados, tais como, nome (codificado posteriormente), idade,

sexo, formação, disciplinas já lecionadas e disciplina que o docente lecionava no segundo semestre de 2018, que foram sendo registradas em uma tabela (já apresentada anteriormente no Quadro 2) e também o escaneamento de documentos físicos dos entrevistados (TCLEs assinados) que foram, em seguida, armazenados em uma pasta arquivo.

O primeiro passo após receber as transcrições das entrevistas, foi realizar a leitura do material juntamente com a escuta da gravação em áudio, a fim de verificar a correção da transcrição. Concluída essa etapa, mergulhamos na leitura mais detalhada do material discursivo visando delimitar os temas, considerando os objetivos geral e específicos da pesquisa.

Tendo em vista que um dos nossos objetivos era verificar se a sala de aula pode ser, realmente, caracterizada como um ambiente de mudanças emergentes, identificamos trechos que evidenciassem a forma como os docentes enxergam aquele ambiente. Logo em seguida, partimos para a identificação das situações ocorridas ao longo da carreira docente dos entrevistados e que, de certa forma, exigiram algum imprevisto da parte deles.

Em um segundo momento, todas as situações narradas foram reescritas pela pesquisadora e, a partir disso, identificamos as etapas do processo de ação em cada uma das situações. Contudo, é importante salientar que, mesmo sendo essas histórias reescritas, procuramos preservar os conteúdos das entrevistas, utilizando, na maioria das vezes, os mesmos termos. Com isso, recorremos ao uso de aspas duplas para indicar alguma expressão utilizada pelo entrevistado(a), bem como adotamos, certas vezes, a linguagem informal ou figuras de linguagem para retratarmos de forma mais fiel possível, as situações trazidas por eles/elas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise das entrevistas dos 14 professores-gestores das instituições de Ensino Superior Beta e Ômega. A ordem de apresentação dos resultados considera os objetivos específicos deste estudo. Primeiramente, descrevemos e caracterizamos o ambiente da sala de aula, ilustrando por meio de trechos literais retirados das entrevistas, que evidenciam a vivência dos entrevistados acerca desse ambiente. Na segunda subseção, contemplamos as situações narradas pelos professores juntamente com a apresentação e análise das etapas do processo da ação identificadas nas histórias.

Apresentamos uma análise dos resultados de forma consolidada ao final de cada subseção, o que nos permitiu mostrar aos participantes do estudo que a sala de aula é um ambiente de mudanças contínuas e emergentes, onde o exercício da *phronêsis* pode ser encontrado nas ações dos professores-gestores, considerando-se a teoria da ação de Aristóteles (2014)

4.1 AMBIENTE DE SALA DE AULA

Ao analisarmos as entrevistas dos docentes, pudemos identificar três principais temas que nos mostram como eles experienciam o ambiente de sala de aula. O tema mais citado entre os docentes foi a **dinamicidade** da sala de aula em virtude das características dos alunos e turmas, e também devido às situações que são trazidas para esse contexto de ação, tanto pelos discentes quanto pelos professores. O segundo tema que emergiu foi a sala de aula como um ambiente de **aprendizagem constante**, porque nele, tanto os alunos aprendem com os ensinamentos dos professores como os docentes na interação com os discentes. O terceiro tema que emergiu está relacionado às **revisões das práticas**. Os docentes deixaram explícito que é necessário visitar suas práticas a partir do momento que identificam que são necessários ajustes nos procedimentos, a partir das experiências que vivem no ambiente de sala de aula.

4.1.1 Sala de aula – um ambiente dinâmico

Os professores relataram que o ambiente de sala de aula é um espaço dinâmico e que nem sempre o que foi planejado ocorre conforme programado: “parece que semestre a semestre como muda, né?” (D1), “o planejamento ele só é um norte, na hora da execução que a gente vai ver como que vai... como vão se dar ali a sequência de conteúdos e de propostas” (D9).

Além disso, o planejamento, por mais que se tente, “não dá pra ser igual pra todos” (D3) e muitas vezes é necessário “ver uma nova metodologia que [se] adapte àquela turma... às vezes você vê que não está pegando, que não está saindo, aí você [diz] “então vamos voltar” (D7). Um dos entrevistados, inclusive, mostra o emergente se colocando diante dos olhos, em sua fala:

Às vezes até o meu próprio planejamento, eu planejo uma aula de trabalhar determinado conteúdo e a hora que eu vejo, a aula ela segue um [outro] caminho como se ela tivesse vida própria, sabe, porque às vezes o aluno faz uma pergunta, participa de uma forma, que aquele planejamento fechado, aquele planejamento bem amarrado, às vezes ele sai, mas sai, às vezes, pelo aspecto positivo, não o aspecto negativo. (D2)

O professor D13 menciona que, apesar de ter por objetivo o cumprimento do planejamento, de nada adianta você segui-lo se a turma não consegue acompanhá-lo:

O planejamento, é objetivo nosso é seguir. Só que mais importante que o seu objetivo são os alunos, não adianta nada você me falar pra mim que você deu as dez disciplinas e você não tem aluno te acompanhando. Então, você tem que saber como medir isso, planejamento *versus*... responsividade, resposta da turma.

Então... eu aprendi que sala de aula não é uma coisa estática, então, nem sempre aquilo que você falou, no planejamento... pode não acontecer. Então, você define lá no seu planejamento o material que você vai utilizar, chega na hora você pode utilizar outros materiais. Então, eu acho que quando o professor ele faz esse planejamento, ele vai adquirindo essa experiência (D9)

[...] ele [o planejamento] vai acontecer de acordo com o engajamento da própria rotina da turma. Tem turmas que realmente são crescentes, você vê que eles vão crescendo de fato, que te motiva, né, trazer coisas novas, fatos novos... (D11)

Ao comparar a sala de aula com uma empresa, o professor-gestor D3 relatou que geralmente nas organizações as rotinas são as mesmas, já na sala de aula, a rotina não se repete, até porque os objetivos das pessoas que ali se encontram podem não ser os mesmos:

[...] porque em sala de aula é diferente de uma empresa, né. Porque numa empresa a rotina se repete, você tem que fazer aquela leitura, tal. Na sala de aula, muitas das vezes, os alunos no primeiro dia são todos empolgados, no segundo, na terceira começa a relaxar e não vê como uma obrigação. (D3)

O aspecto mais citado pelos professores-gestores entrevistados para caracterizar a dinamicidade do ambiente de sala de aula, foram as características que os alunos de forma individual, ou que as turmas coletivamente apresentam. Ao ter o contato com a turma pela

primeira vez, a expectativa gerada no planejamento pode ou não se confirmar e, se for preciso, é necessário ajustar as metodologias e materiais/recursos que haviam sido previamente definidos:

Esse planejamento ele antecede a sala de aula, então ele vem com aquela expectativa de como vai ser o perfil dessa turma e, enfim, qual disciplina vai ser lecionada, os livros que vão ser adotados, estudos de caso que vão ser, então, propostos para esses alunos... e no primeiro dia de aula sempre é bom identificar esse perfil desse alunado, para saber se realmente quais são os exemplos e os estudos que você vai direcionar. Claro, a gente tem uma ementa que precisa ser seguida, mas, mais que isso, é a vivência dele mesmo, é a construção do saber dele [do discente]. Então, os alunos, eles vêm com necessidades diferentes, cada turma tem necessidades diferentes, onde você faz um planejamento, mas às vezes você se vê na situação de remodelar esse planejamento na própria aula mesmo, porque são dúvidas que ocorrem. (D5)

Para os docentes entrevistados, nenhuma sala de aula é igual a outra porque ela é constituída de pessoas com interesses diversos, pensamentos e opiniões divergentes e, inclusive, características físicas diferentes:

porque dentro de uma sala ela é mista, são culturas diferentes, pessoas diferentes, idades diferentes, necessidades diferentes, e você fazer, como professor, como ser humano, fazer essa leitura e atender essa necessidade [...]. (D7)

Vários professores ressaltaram que as turmas não têm o mesmo comportamento e que cada aluno dentro de sala de aula é único, o que requer do docente, flexibilidade para ajustar seu planejamento de modo a integrar as diferenças individuais:

[...] Os alunos são diferentes. Então, assim, o roteiro, você até segue aquele roteiro, mas cada turma ela é única mesmo. E nesse processo de ter alunos únicos, alunos com necessidades diferenciadas, é que você vem buscando sempre trazer algo novo também para eles. Porque, às vezes, um exemplo que você utilizou no semestre passado, ele já não cabe mais nesse semestre. Então, você tem que ir aprimorando constantemente. (D5)

E dentro dos grupos, também, na mesma unidade tem muita diferença. Então, eu percebo o que... o que funciona numa sala não funciona em outra, em hipótese alguma, e aí eu vou tentando entender, porque eu peço o *feedback* pra eles, todas as aulas eu peço o *feedback*, pra entender se eles compreenderam no final da aula o que eu falei. Faço algumas perguntas pra entender se eles compreenderam o que eu falei e eu observo muito o comportamento deles na aplicação de qualquer metodologia. E aí eu fico tentando adaptar. (D10)

Cada cenário, cada momento, cada... acontece de um jeito diferente. Tem turma que fala de um jeito, tem turma que reage de outro, inclusive dentro da turma você tem alunos que trabalham de forma diferente. Então, depende muito. Acho que não tem... acho que... quando a gente fala de sala de aula, de professor... de sala de aula e de aluno, acho que nada é linear. (D13)

De fato, turmas de um mesmo curso apresentam comportamentos diferentes, fazendo com que a sala de aula não seja a mesma. Ter um mesmo planejamento para uma mesma disciplina em diferentes turmas, não significa, em absoluto, que a dinâmica das aulas será igual: “[o] planejamento, por exemplo, de uma disciplina, se eu vou ministrar ela em duas turmas diferentes... o planejamento é o mesmo, a sequência de conteúdos é a mesma, só que cada turma reage de um jeito...” (D9).

Além do perfil de cada aluno individualmente, os professores mencionaram os diferentes perfis de alunos em função dos cursos de origem, quando há disciplinas comuns na grade: “então, acho que é isso, assim, cada curso tem um perfil específico, não é?” (D14) e a influência que isso exerce nas práticas docentes no ambiente de sala de aula foi destacada:

Não, primeiro porque o interesse [de um curso para curso] é outro. Primeiro que as necessidades são outras, as perspectivas são outras, não adianta não. Então, o olhar do aluno de contábeis, que eu sempre tive, sempre: “pra que que eu estou estudando Administração?”. Eles fazem essa pergunta “pra quê? Eu não quero ser administrador!”, “Pera aí, gente, vocês vão montar um escritório, e aí como é essa visão de vocês, né?”. Sistema de Informação é a mesma coisa “Ah, vocês vão montar um escritório que vai levar, vocês vão ter que vender ideias, vocês vão ter que chamar clientes, vocês... e aí como que é isso?”. Então, mas o interesse pela disciplina era bem maior quando eu administrava no curso próprio, que é Administração. Contábeis você tinha que sempre... eu falo que era uma briga, né. E uma briga mesmo, fazer com que ele enxergasse o profissional, tanto de contábil e de sistema, a necessidade daquilo. E o aluno de Administração ele já vinha, não que ele entendesse mais, mas já vinha com essa ideia. (D7)

Outra diferenciação sinalizada pelos docentes refere-se a diferentes turnos. Afirmaram que as características dos alunos do matutino são completamente diferentes daquelas dos alunos do turno noturno, pois, geralmente, os alunos do noturno já estão inseridos no mercado de trabalho. Essa diferenciação leva os docentes a recorrerem a diferentes performances:

O período noturno é um tipo de perfil de turma, o perfil da manhã é outro perfil de turma. Então, quando eu dava aula de manhã e dou aula de noite, um mesmo conteúdo da mesma matéria, a experiência minha profissional ela é muito mais rica se eu usar eles com o pessoal da noite, porque o pessoal da noite trabalha [...] agora, no pessoal da manhã eu não posso usar a mesma metodologia, que a maioria dos meninos não trabalha. Então, eu tenho que trazer a minha experiência, mas (dentro de quê)? Eles têm que trazer um estudo de caso, um texto, eu não posso trazer muito a minha bagagem, porque senão eu vou deixar eles [os alunos] perdidos em função da experiência ou pouca ou nenhuma que eles não têm com o mercado, com o lado profissional. (D8)

[...]porque o comportamento é diferente das turmas. As turmas, por exemplo, que estudam de manhã, eles têm um comportamento diferente da noturno. O rendimento delas [das do noturno] é maior, elas são mais comprometidas [...]. (D10)

É... por exemplo, uma disciplina que às vezes eu gasto três horas e meia, por exemplo, no noturno, já aconteceu em turma de eu gastar meia hora, porque o pessoal de manhã, às vezes, na maioria das vezes, não trabalha, não tem aquele perfil de perguntar, de trazer exemplos de onde trabalha, são muito calados. (D12)

As características dos alunos também se diferenciam entre os alunos de um mesmo curso, de uma mesma IES, mas de unidades diferentes (na mesma cidade, inclusive) e por isso, as aulas não ocorrem forma similar, apesar do conteúdo planejado ser o mesmo:

[...] a sala de aula a cada dia é como se fosse uma história diferente. Cada turma que eu entro é uma turma diferente. A mesma disciplina, às vezes, eu trabalho em duas unidades dessa instituição que eu estou atualmente, então eu trabalho a mesma disciplina, mesmo perfil de aluno, aparentemente, mas eu, às vezes, até a forma de eu conseguir transferir, transmitir o conteúdo, em uma sala é diferente da outra, certo? (D2)

Outro aspecto mencionado pelos docentes acerca das características dos alunos está relacionado ao nível de conhecimento prévio dos alunos das disciplinas que os faz avaliar as metodologias utilizadas, para que haja maior assimilação do novo conteúdo. É preciso avaliar e realizar adaptações, quando necessário, para que os conteúdos sejam apreendidos.

Então, minha rotina de sala eu verifico como que é o nível da turma... se a turma não tem um certo nível, a gente... o primeiro passo, eu penso em passar alguns fundamentos, depois fazer alguma aplicação... ou, se a turma já tem algum nível, algum conhecimento, a gente vem com a aplicação e depois vem trazendo os conceitos fazendo essa amarração ali, do que que ele vivenciou. (D9)

É... em algumas turmas eu preciso fazer alterações, inclusive no conteúdo. Eu preciso abordar... eu posso aprofundar no conteúdo, abordar mais coisas, porque eles vão conseguir responder; e em outra turma eu não posso porque eu sei que... eu tô passando do limite deles ali (D10)

É, quando eu dava aula no [nome da instituição], na turma de Gestão Empresarial, que era curso tecnólogo... é, era curso tecnólogo, eu geralmente eu não conseguia cumprir meu planejamento, porque a turma era muito júnior, então, assim, tudo que eu me... tudo que era proposto para ser discutido, quase tudo que era proposto pra ser discutido, o aluno não entendia. Então, era um negócio assim que você rodava, rodava, rodava e não conseguia. Não sei, eu achava que a aula ela não saía do lugar. Então, por exemplo, se eu fazia um planejamento de dez aulas, aquelas dez aulas eu não conseguia chegar na quarta aula. Então eu tinha que mudar sempre. Sempre que eu tinha planejado, eu tinha que mudar, tinha que buscar outras formas de entendimento para trazer o aluno. (D4)

O amadurecimento gradativo dos alunos e das turmas, de uma forma geral, à medida que avançam nos períodos dos cursos, também foi destacado pelos professores como um

aspecto relevante para a caracterização da sala de aula em sua dinamicidade, no sentido de que relatam que as estratégias utilizadas em sala de aula para as turmas iniciais se diferem daquelas de final de curso, “mesmo que eu tenha pego aquela turma no segundo período e encontrado ela no quarto período, ela já está diferente” (D7). Por isso a necessidade de utilizar uma linguagem adequada ao período do curso em que o aluno se encontra e a cada pessoa, individualmente:

[...] tem uns alunos que demoram a amadurecer, só vai amadurecer quando está saindo da faculdade. Mas tem vários alunos que já amadurecem bem no meio processo do trabalho, assim, da faculdade. Então já é uma nova aprendizagem, é um novo aluno, é um novo olhar, e aí muitas vezes eu adapto minhas atividades, meus estudos de caso, enfim... (D7)

Precisa ser diferente a linguagem, precisa ser diferente, também... um aluno de início de curso, se você falar uma linguagem mais rebuscada, ele não vai entender o que você está falando. Não é nem a ferramenta em si, é a sua própria linguagem, maneira de dizer as coisas. Já um aluno de final de curso, você já pode ter uma linguagem mais contextualizada, com termos mais específicos, que eles têm condições de entender realmente aquilo que você está dizendo. E, claro, alunos de início de curso, você tem que motivá-los de maneira diferente de alunos de final de curso. (D5)

Outro ponto mencionado, relacionado ao perfil do alunado, que direciona a dinâmica das aulas e faz com que elas não sejam iguais, é o nível de engajamento da turma com a aula:

Então, assim, existe... seria o ideal, né, se tudo fosse da mesma forma padronizada, que as pessoas se engajassem, mas não acontece. Aí você vê, depois disso, algumas pessoas que são totalmente engajadas, que querem mesmo aprender, ficam depois da hora conversando sobre isso. (D3)

Então, esse tipo... esse é um mecanismo pra uma... pra algumas turmas que dão certo, não dá para fazer em outras, porque a dedicação, às vezes, não é a mesma, os conceitos ou as formações são diferentes, então acaba não tendo essa... esse engajamento. (D3)

Cada semestre é um jeito diferente pro outro. Cada turma é uma turma diferente da outra. Eu tenho turmas esse semestre que eu consigo... que eu não consigo cumprir o planejamento do dia. Eu tenho outras que, se eu não fizer um planejamento dobrado, a aula termina oito horas da noite [cedo]. (D4)

Porque eu tenho tudo para falar e não tenho participação do aluno. Por mais que eu estique, por mais que eu fale... eu tenho uma brincadeira na sala, eu falo assim, ó: “pro negócio dar certo, a alma e o corpo tem de estar aqui, só o corpo não vai funcionar”. Por exemplo, as turmas de sexta-feira, dar aula dia de sexta-feira é um terror, é um desafio do tamanho do mundo, porque dia de sexta-feira o aluno não quer nada, ele quer ir embora. E aí você não sabe se... o que que você faz para poder chamar a atenção desse aluno? Você tem uma sala com 40 pessoas, hoje minha aula tem 35 pessoas. Eu consigo prender atenção até nove horas. Das nove pra frente [a aula deve encerrar às 22h30],

se eu não trabalhar um exercício pesado que eles dependam de mim, não fica, não tem. Parece que eles fazem complô pra ficar calado e não fazer pergunta nenhuma. É assim que funciona. E aí, quando tem uma turma muito participativa, aí dá dez e meia e você nem conseguiu terminar a aula ainda... às vezes alguém fala assim “Ô, já é dez e quarenta!”. É isso que acontece. (D4)

Além das características dos alunos e turmas, outro fator, mencionado pelos professores que corrobora para o ambiente dinâmica da sala de aula é o compartilhamento de experiências individuais por parte dos alunos e que, por isso, as aulas acabam acontecendo de formas difíceis de serem previstas, pois os alunos trazem, muitas vezes, informações inesperadas:

Então, você está aplicando uma ferramenta, no meu caso da Administração, está aplicando uma ferramenta e eles vêm com questões pontuais [da realidade dos discentes]: “Mas, lá na minha Empresa...”, ou “Lá no trabalho do meu pai, acontece tal situação...”. Bom, você não se programou para responder uma pergunta do trabalho do pai do aluno. Você nem sabe qual é o trabalho do pai do aluno. Mas você se vê, então, na obrigação de responder aquilo ali que é uma dúvida, ele não pode voltar para casa com aquela dúvida. Então, você se vê na obrigação de buscar fazer uma análise e tentar responder da melhor maneira possível. Claro, que a gente não tem todas as respostas, mas a gente sempre busca incentivar essa construção do conhecimento. Então, eles normalmente são assim: eles trazem perguntas pontuais da vida deles, do trabalho deles, da situação que está acontecendo no mundo, no mercado e querem que a gente, então, auxilie com a aplicação das ferramentas. (D5)

Diante do inesperado, fruto do compartilhamento de informações e experiências, a improvisação é necessária na construção do ambiente de sala de aula no sentido de também contribuir para a produção do conhecimento incorporando a realidade dos alunos, ao invés de ignorá-las:

Eu tô sempre linkando uma situação que acontece, que eles, de repente, me apresentam, com uma situação que eu tenha vivido ou seja parecida. Ou que eu tenha vivido, ou que eu [ouvi] no noticiário, ou que eu li num artigo, com alguma coisa. Sempre trazendo um exemplo que possa ter acontecido e a gente coloca dentro do... dessa improvisação, mas nunca saindo muito dentro do contexto e do conteúdo. (D8)

O professor D9 considera que a troca de experiência a partir da vivência prática, muitas vezes, traz melhores resultados que a abordagem apenas trazendo a teoria: “às vezes, uma discussão em torno de uma prática, em torno de uma vivência, às vezes, vai refletir mais resultado pra aquela turma em relação ao conteúdo”.

Professores mencionaram que é inevitável, na construção do ambiente de sala de aula, incluir fatores que estejam ocorrendo no mercado, porque os próprios alunos levam para a sala

de aula, como ficou já evidenciado, questões do dia a dia e, assim, a dinâmica da aula acaba se configurando imprevisível:

Todas as vezes que a gente passa por questões pontuais no mercado, na economia, a gente precisa remodelar, porque os alunos eles chegam com dúvidas mesmo. Recentemente a questão política. Não tem como a gente não falar da questão política, da questão econômica, da questão educacional, mesmo em sala de aula. Porque você está falando, por exemplo, de análise SWOT: “Vamos fazer uma análise do mercado?” - e aí eles vêm com uma dúvida, ou em forma de brincadeira ou mesmo em forma de dúvida: “Professora, mas e se tal situação acontecesse, se tal presidente ganhar? O que vai acontecer com o mercado?”. E você, enquanto professor, você não pode se calar diante disso, pelo contrário, você tem que incentivá-los a pensar, incentivá-los a analisar todas as situações: “Olha, se tal cenário acontecer, para qual caminho nós podemos caminhar? E nesse outro?”. (D5)

Muitas vezes, o que é levado para a sala de aula não está em livros e, mais uma vez, a experiência aparece como um fator importante na prática docente:

Eu até brinco com os alunos que meus exemplos não tem em livro nenhum, são exemplos de mercado, os debates em sala de aula são debates de mercado, coisas que acontecem no mercado financeiro no dia a dia, como é que soluciona, às vezes, não tem solução, às vezes, não fazer nada é uma solução... (D3)

Além disso, existem eventos inesperados que acontecem, fruto de contingências, e que acabam interferindo no desenvolvimento das aulas, como relatou o participante D6: “Ah, me lembro! Greve dos caminhoneiros. No semestre passado, uma outra situação... todas as bancas foram canceladas, né. Houve um cancelamento, na realidade, de uma semana de aula, que seriam as bancas de defesa dos trabalhos de conclusão de curso 1”.

Esses mesmos eventos inesperados, podem, muitas vezes, servir de exemplos para uma teoria que iria ser aplicada em sala, facilitando a compreensão do conteúdo por parte dos alunos:

Eu tento trazer os alunos para a realidade que nós estamos vivendo. Então, eu pego as teorias e pego uma coisa que está acontecendo e consigo... e tento encaixar dentro da realidade que eles estão vivendo com a teoria. Exemplo: teoria da... Contingencial, aí eu trabalho a Greve dos Caminhoneiros (D8).

Hoje vou trabalhar com eles teoria estruturalista. Então, eu já tô até pensando qual que eu vou fazer o *link* com eles? Redesenho de uma empresa. Poxa, o nosso... o presidente eleito agora está fazendo o quê? Ele está redesenhando o próprio... os ministérios. Então, a aula de hoje eu vou trazer isso para eles, entendeu? Para eles colocarem dentro da teoria estruturalista, agora dentro da realidade que eles estão vivendo. “Poxa, o que vocês ouviram hoje?”, “Ah, o ministro vai integrar o meio ambiente para pasta da agricultura”, é um redesenho de um organograma de uma instituição. Independente se for Estado, se for empresa, estamos falando da mesma forma [assunto]. (D8)

4.1.2 Sala de aula - ambiente de aprendizagem constante

Professores-gestores consideram o ambiente de sala de aula, como “um processo de crescimento constante” (D5). Um ambiente que possibilita a troca de experiências e, por isso, afirmam que nenhum semestre é igual ao outro, uma vez que cada turma é uma experiência nova que se apresenta e uma nova oportunidade de crescimento:

A rotina em sala de aula ela é um processo construtivo de aprendizado, tanto para com os alunos, principalmente para mim. É... eu me vejo realmente em processo de crescimento todos os semestres, porque cada turma ela é única. (D5)

[...] o professor, ele ensina o pouco que sabe, ele aprende muito com aqueles alunos, que são muitos alunos, então, olha, aprende bastante ali, e cada semestre, cada turma é um aprendizado novo, é uma experiência nova que você vem agregando no seu normal. (D5)

O participante D8 relatou que, por mais que ele já conheça um conteúdo, por meio da interação com os alunos, esse conteúdo, já extensivamente estudado e trabalhado ao longo dos seus 37 anos de experiência profissional e seis anos de docência, passa a ser visto de forma diferente devido à troca que se tem com os alunos por meio de debates e discussões em sala de aula:

Então, eu tento sempre trazer isso... então, essa rotina é o seguinte: é eu entrar dentro de sala como se aquilo ali fosse uma experiência nova, eu vou começar um conteúdo, por mais que eu já conheço esse conteúdo de cor e salteado, com a troca que eu vou ter com esses alunos, eu vou enxergar o conteúdo de outra forma, vou... puxa interatividade com eles no máximo, faço com que eles debatam, eles conversem, eles mesmos vão buscar os resultados, e vão encaixar a realidade que eles estão vivendo dentro da teoria que eu estou apresentando dentro de sala. (D8)

Já a docente D2 menciona a troca de energia que ocorre entre ela e os discentes. E outro aspecto muito importante para ela, por ter filho jovem, que é a oportunidade de ajudar os jovens com a sua experiência de vida e de mercado:

eu sinto que também dou a minha energia mas também recebo a energia que me faz eu tentar a cada dia melhorar e sempre estar atualizando. Eu sou uma pessoa que... eu acho que é fundamental essa troca, sabe, acho que eu ajudo com a minha experiência de mercado, de vida, mas os alunos também me ajudam a me passarem o que está acontecendo na vida real, na vida, porque eu tenho uns filhos jovens, então eu acho que é interessante eu conhecer o que se passa na cabeça do jovem. Esse é um aspecto muito interessante que a sala de aula me transfere. (D2)

4.1.3 Sala de aula – um ambiente de revisão das práticas

O terceiro tema surge por meio da docente D1 quando menciona que, ao longo da sua carreira docente, nenhum semestre foi igual a outro, ou sobre a oportunidade de se autoavaliar e de constantemente rever as suas práticas junto aos alunos para buscar o melhor para as aulas, até mesmo para se antecipar a possíveis reclamações que possam surgir acerca da sua postura ou métodos utilizados em sala:

Olha... nenhum deles foi igual, porque todos eles eu tiro ‘isso eu errei, eu vou melhorar assim’. Eu faço muito a minha auto avaliação, sabe, assim. Por isso que, às vezes, quando as coisas chegam, elas já chegam em mim, eu já fiz a correção se não deu... já teve questões assim, achei muito interessante. Num semestre a minha técnica não deu certo, eu mudei pro outro; no outro não deu certo a minha mudança e eu voltei pro anterior, deu certo. Sabe, mas então já tinha experiência, eu já sabia como que eu ia fazer. (D1)

Além disso, D1 afirma que o processo de ensino-aprendizagem é de melhoria contínua e, por isso, é necessário revisitar suas práticas para avaliar o que é necessário mudar

[...]eu sempre bato um papo com ele [o aluno] no final, assim, do semestre, com *check list* e tudo, porque eu vou melhorar pro outro semestre, sabe, assim. Então, é... sempre tem. Não tem como você, por exemplo, imaginar, olha, que 58 semestres [total de semestres que a professora lecionou na sua carreira docente] tudo é igual. Não é, não é. (D1)

O docente complementa que procura relacionar as disciplinas do curso por meio dos conteúdos que leva para a sala de aula: “e eu faço... e assim, eu faço direto isso, direto. Misturo matérias e faço assim, as matérias são correlacionadas”. A entrevistada D7 deixa claro que às vezes, é necessário ajustes de rota e tentar fazer diferente:

[...] gente, todos os dias, não sei, posso estar sendo fantasiosa, mas, não é, gente, às vezes, eu estou assistindo televisão, eu olho, eu tô vendo a tela e eu tô pensando ‘o que que está acontecendo com aquela turma? Por que aquela turma está daquele jeito, por exemplo, apática?’. Aí você está pensando: o que que eu posso fazer de diferente? E aí tentar trazer eles, sabe, então, assim é... (D7).

4.1.4 Análise dos resultados

Diante das falas dos participantes deste estudo, que vivenciam o ambiente de sala de aula como um lugar dinâmico, onde a aprendizagem é contínua (D2, D5 e D8) e a revisão constante das suas práticas (D1, D3 e D7) é necessária, podemos afirmar que o ambiente de sala de aula está longe de ser linear. Quando os professores mencionam que, muitas vezes, o planejamento previsto não se concretiza em determinadas turmas, corroboramos que a prática

docente não se esgota na formalidade, na implementação do planejamento pedagógico, previamente elaborado de acordo com as regras institucionalmente definidas, como afirma Zabala (1998).

Nesse revisitar o planejamento pedagógico, entendemos que acontece o redirecionamento de algo já em curso. Pois, os professores reveem suas práticas antes de o semestre iniciar e continuam revendo-as na Semana Pedagógica (eventos presentes na maioria das IES privadas, como Beta e Omega) e, depois, ao longo do semestre nas diversas turmas em que atuam. Portanto, conforme Weick e Quinn (1999) apontam, não há um estado inicial deliberado para as mudanças sob a ótica contínua e emergente (ORLIKOWSKI, 1996), tampouco estado final, visto que é um processo que ocorre de forma não linear, como uma espiral, onde uma mesma prática é revisitada pelo mesmo docente em diversos momentos no tempo, em função das diferentes performances (FELDMAN, 2000) que cada contexto de sala de aula irá demandar dessa prática. Aos olhos de Feldman e Orlikowski (2011), a natureza provisória da prática, nessa pesquisa entendida como a rotina do/a docente, indica que a realidade está sempre em construção no ambiente da sala de aula.

Além disso, ao trazerem para esse contexto de ação, situações contingenciais ocorridas no mercado, ou aproveitando as situações vivenciadas nas empresas onde os alunos trabalham, os docentes mostram que a aprendizagem em sala de aula está sujeita a diversas variáveis (ZABALA, 1998). Nesse sentido, os professores, ao permitirem ser surpreendidos pelos alunos, com questionamentos ou comentários que muitas vezes não esperavam, e, ao refletirem sobre essas situações, para, se necessário, colocarem uma nova proposta de ação em sala de aula, evidenciam a teoria de Schön (1995) acerca da ‘reflexão-na-ação’.

Por sua vez, quando os docentes mencionam as diferentes características dos discentes, quando comparam turmas de um mesmo curso, em unidades (*campi*) ou turnos (matutino e noturno) diferentes, ou, ainda, alunos de diversos cursos em uma mesma turma e como lidam com elas, considerando as diferenças, os docentes nos remetem a Masetto (1992), que caracteriza a sala de aula como um espaço de vivência-COM, onde diferentes atores convivem e onde a aprendizagem é construída a partir da relação com e entre esses atores (pessoas).

Ao sinalizarem que a rotina da sala de aula se configura como um processo construtivo de aprendizado, onde o professor ensina o que sabe e, ao mesmo tempo, aprende com os alunos, a ação dos participantes “vai na direção dos sujeitos que constituem o trabalho docente, da relação docente-discente e da postura necessária àquela e àquele que vivenciam o trabalho educativo” (SANTIAGO, 2006, p.114).

Pelo exposto, entendemos, a partir das narrativas dos participantes sobre suas práticas, que o imprevisto faz parte da rotina docente, e o professor, como agente da instituição de ensino, promove ajustes necessários àquilo que até então estava estabelecido, como apontado por Orlikowski (1996) e Weick e Quinn (1999). No contexto da ação docente, que é a sala de aula, ocorrem diversos eventos não repetitivos, não planejados, portanto, emergentes, que levam a variações recorrentes nas práticas ao longo do tempo, configurando-o como algo vivo, flexível e passível de mudanças, tanto nas práticas, como nos saberes de docentes e discentes, em um processo recursivo e contínuo.

4.2 NARRATIVAS DOCENTES E O PROCESSO DA AÇÃO

Trazemos aqui as situações ocorridas com os participantes da pesquisa, resultantes da interação dos docentes com os alunos no ambiente de sala de aula e por eles narradas, apresentadas segundo o tema presente nas situações, a saber: situação de aula, situação de prova e situação de prática docente.

Primeiramente, como parte da análise (RIESSMAN, 2008), apresentamos a narrativa da situação (re)contada pelo pesquisador. Em seguida, é identificado o processo da ação, segundo a ética nicomaqueia, a partir de suas etapas: desejo, deliberação, percepção, escolha e ação (ROSS, 2012; MACINTYRE, 1999). Optamos por apresentar aqui, as histórias mais representativas dos temas e, no Apêndice G, estão as demais situações relatadas pelos participantes com uma breve sistematização do processo da ação.

4.2.1 Narrativas envolvendo situação de aula

SITUAÇÃO AULA 1 - D6⁹: No segundo semestre de 2018, os trabalhos de conclusão do curso de Administração deveriam ser todos defendidos em Banca no evento anual de iniciação científica da IES Beta. No entanto, um dos grupos orientados pela professora D6, às vésperas do dia marcado para a apresentação, comunicou à orientadora, por e-mail, que havia tomado a decisão de não apresentar o trabalho na data marcada. A orientadora ficou extremamente decepcionada com o grupo, pois seus membros tomaram a decisão sem consultá-la, sem levar em consideração as regras que estavam estabelecidas no regulamento da instituição e sem pensar nas consequências dessa decisão. Ao falar pessoalmente com o grupo, levantou esses

⁹ As situações serão identificadas de acordo com o tema, a ordem de apresentação no tema e a identificação do entrevistado que a vivenciou e narrou.

pontos e, além disso, ressaltou aspectos relacionados às habilidades e competências que são desenvolvidas no Curso de Administração, preparando-os para serem líderes e empreendedores, que não foram levadas em consideração na tomada de decisão. Questionou-os sobre o fato de não terem lhe apresentado o problema, de não terem discutido as possibilidades, de não terem conversado com as demais pessoas envolvidas no processo. Tomando por base esses argumentos e considerando que o trabalho já estava pronto, precisando apenas ser formatado, com o intuito de fazer com que os alunos percebessem a gravidade do ato, e por uma “questão moral” já devidamente alinhada com a Coordenação do Curso, decidiu não orientar mais o grupo. O grupo, ao receber a notícia, ficou transtornado e a Coordenação do Curso assumiu o trabalho. A professora relatou que não poderia de forma alguma concordar com qualquer passividade diante do ocorrido e que se preocupava não com a nota que os alunos tirariam, mas com o desenvolvimento deles. A docente reforçou que se houvesse algum risco de reprovação das alunas com a sua decisão de não orientá-las mais, não teria agido assim. Mas, como o trabalho já estava satisfatório, necessitando apenas de ajustes mínimos e a coordenação já havia se comprometido a assumir o grupo, mesmo sem que eles soubessem, ela enfatizou que essa foi a decisão que ela acreditava ser a mais correta.

Descrição e análise do processo da ação AULA1 – (D6):

Pudemos identificar na narrativa da professora D6 que seu desejo consistiu em fazer com que os alunos compreendessem a gravidade da decisão que tomaram, sem consultar ninguém e sem considerar as regras do regulamento do trabalho de conclusão de curso. Diante disso, nesse processo da ação, algumas alternativas foram consideradas no momento da deliberação. A professora poderia aceitar a decisão dos alunos passivamente e tentar junto à direção remarcar a defesa; poderia reprovar os alunos por não cumprirem o que estava estabelecido ou, ainda, deixar o grupo, como forma de penalizá-los pela ação. Dentre as alternativas, percebe-se que todas são realizáveis, com certas consequências. Ao aceitar a decisão dos alunos passivamente e tentar remarcar a defesa, talvez não fizesse os alunos entenderem a gravidade da situação. A reprovação como penalidade, poderia ser, de certa forma, exagerada, uma vez que o trabalho das alunas, segundo a professora, estava pronto. Deixar o grupo com o intuito de penalizá-los pelo ocorrido poderia fazer o grupo entender a gravidade da decisão arbitrária deles.

Diante das opções que a professora tinha, a escolha por deixar o grupo lhe pareceu, naquele momento, a decisão mais justa e acertada para que seu desejo fosse alcançado por meio

dessa ação voluntária, o que nos leva àquilo que Aristóteles (2014) nos assinala sobre a capacidade que o homem tem de escolher dentre as possibilidades, a alternativa que lhe parece mais assertiva para se chegar ao bem desejado. Além disso, a afirmação de Aubenque (2008) de que “a vontade do fim é o que dá sentido ao meio, tornando bom o desagradável” faz total sentido, se considerarmos que para o grupo, a decisão da professora poderia resultar na reprovação do grupo na disciplina de TCC II.

Entendemos que, ao tomar a decisão, a professora analisou cuidadosamente o caso, verificando as consequências que poderiam ocorrer a partir da sua ação. Ficou clara a sua preocupação em fazer o grupo entender o quão irresponsável ele foi ao desconsiderar completamente o seu papel enquanto orientadora e, ao lembrar os alunos sobre as habilidades e competências desenvolvidas no Curso de Administração no que se refere à tomada de decisão, estava pensando em um bem maior do que simplesmente a aprovação das alunas na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, e, portanto, exerceu a virtude perfeita ao agir em busca de um fim moral (SCHIO, 2009).

Por fim, quando a professora relatou decepção com o grupo, percebemos também um componente emocional na ação, o que nos remete ao que Aristóteles (2014) nos apresenta sobre a relação entre a virtude moral (parte desiderativa – desejo, paixões e ações) e a virtude intelectual (sabedoria prática), confirmando que as partes racional e irracional da alma são inseparáveis.

Outro ponto importante a destacar é que a prática docente não se restringe ao ambiente físico da sala de aula, mas a todas as interações que dela derivam e que acontecem por outros meios, como mensagens eletrônicas. Por sua vez, na situação relatada, a atuação da professora D6 considerou um contexto acadêmico amplo que demonstrou a sua preocupação com o fato de as alunas não terem considerado os conceitos básicos trabalhados no Curso de Administração, importantes e essenciais para o exercício da profissão de administrador no mercado profissional.

SITUAÇÃO AULA 2 - (D10): Professora relatou um evento que ocorreu na turma mais difícil que já esteve com ela desde o início de sua carreira docente. Tratava-se de uma junção de turmas de duas unidades da instituição Beta na mesma cidade. A docente confessou que tem muita dificuldade em conduzir a aula quando os alunos estão conversando e, especialmente, essa turma era muito barulhenta. Certo dia, já com a paciência esgotada, chamou a atenção da turma e disse que ficaria calada até que eles dessem a oportunidade de ela continuar com a aula, porque da forma como estava era impossível prosseguir. Foi nesse momento que um aluno resmungou

algo do tipo "cala a boca", "que que é"... algo parecido, e a professora teve uma reação péssima (segundo a sua avaliação). Ela começou a gritar com o aluno dizendo que naquele momento ela era a professora e ele o aluno e que por isso ele não tinha o direito de se comportar como se estivesse na sua casa ou ainda de falar com ela como fala com as pessoas que ele tem costume de tratar daquela forma. O aluno riu da reação da professora, o que a deixou ainda mais irritada, resultando na expulsão do aluno da sala. A turma acabou ficando revoltada com a reação da docente e não com a postura do aluno, que, por ser muito querido por todos na sala, ficou na situação de vítima. Segundo a professora, essa foi a pior reação que ela poderia ter tido. Ela relatou que hoje reagiria de forma totalmente diferente. Acabaria rindo junto com o aluno, tentando mostrar a ele que quem estava perdendo, tendo aquele tipo de comportamento, era apenas ele.

Descrição e análise do processo da ação AULA 2 – (D10):

Na situação relatada pela professora D10, identificamos que o processo da ação iniciou com o desejo da docente em continuar a sua aula, ou seja, apresentar o conteúdo planejado aos discentes, até o final da sessão, o que não estava sendo possível em razão das conversas “insuportáveis” em sala de aula. E, ao chamar a atenção da turma, foi surpreendida pelo aluno que a desrespeitou. Diante disso, vislumbramos algumas alternativas no momento da deliberação: a professora poderia ter simplesmente ignorado o aluno; ter enfrentado o problema na hora e chamado a atenção do aluno diante da turma fazendo o aluno perceber a gravidade da sua ação; ter ignorado o assunto temporariamente e conversado com o aluno apenas ao final da aula, de forma reservada; ou, então, de forma autoritária, já que possui poderes declarativos (TSOUKAS; CHIA, 2002) para tal, poderia ter expulsado o aluno da sala.

Naquele momento, de forma impulsiva, a ação da professora foi resultante da sua escolha em chamar a atenção do aluno coletivamente, expulsando-o em seguida da sala de aula. Na percepção da professora, existiam outras alternativas mais adequadas e com consequências menos traumáticas, pelo menos para ela. Assim, admitiu que tomou a decisão errada, reconhecendo que a sua reação diante do fato foi a pior possível ao perder o controle e gritar em sala, pois a consequência da sua ação resultou na revolta dos alunos com ela, ao invés de reconhecerem a postura inadequada do discente, ou seja, não exerceu o exercício da *phronêsis*.

A afirmação da professora de que, hoje (em 2018, após quatro anos de experiência docente e 11 de experiência de mercado), a sua reação seria completamente diferente, confirma o que Aristóteles (2014) traz acerca da prudência, ao afirmar que pessoas jovens não possuem

sabedoria prática por não possuírem experiência de vida. Além disso, o meio-termo entre dois extremos, que o filósofo nos apresenta como uma capacidade do homem prudente (*phronimos*) em escolher o meio-termo, não foi exercida na ocasião pela professora, justamente porque ainda não dispunha de experiência docente suficiente que lhe desse condições de agir de forma prudente.

4.2.2 Narrativas envolvendo situação de prova

SITUAÇÃO PROVA 1 - (D2): A professora D2, ao aplicar uma prova, percebeu que um aluno, que era considerado por ela "meio diferente" em termos físicos, "meio moderno demais", estava muito agitado, parecendo estar sob o efeito de drogas, demonstrando que não conseguiria fazer a prova, de maneira alguma. Ao se aproximar do aluno, ele começou a chorar. Nesse momento, a professora perguntou se estava com algum problema e se ele gostaria de fazer outra prova em um outro dia. O aluno aceitou e, no dia combinado com a professora, realizou a avaliação. A professora relatou que, após esse episódio (já no semestre seguinte), percebeu que o aluno melhorou, que inclusive, trabalha em um banco e que mudou completamente o seu perfil (tanto em termos de postura, quanto de aparência física). Certo dia, no semestre seguinte, no corredor da faculdade, o aluno lhe presenteou com um trabalho manual, feito por ele mesmo. Esse ato emocionou a docente, que colocou o trabalho exposto na sala de sua casa. Ela acredita que a relação que foi criada entre ela e o aluno foi em decorrência do cuidado que ela teve no momento da aplicação da prova, de perceber que o aluno não estava bem para realizar a avaliação. Ela menciona que outro professor poderia ter agido de outra forma, ou ela mesma, em outra circunstância lá no início da sua carreira, mas, naquele momento, ela teve a sensibilidade de perceber que, naquele dia, ele não estava bem para realizar a prova. Ela entende que a sua postura fez com que o aluno desse "a volta por cima".

Descrição e análise do processo da ação PROVA 1 – (D2):

O desejo da professora D2 era que o aluno realizasse a prova e tivesse bom desempenho, mas, ao se aproximar do aluno, chegou à conclusão de que, claramente, ele não tinha condições físicas e emocionais de realizar a avaliação.

Diante do fato, algumas alternativas foram elencadas pela professora que poderiam ter sido conduzidas à ação naquele momento. Mesmo depois de perguntar ao aluno se ele tinha condições de responder às questões, o próprio aluno, por medo, ou por não ter condições

financeiras, poderia optar por continuar a resolver a prova (na IES Beta, a realização da prova substitutiva está condicionada ao pagamento de uma taxa, conforme verificado na Resolução Interna que trata do assunto) e, devido ao seu estado, poderia não ter resultado satisfatório na avaliação.

Outra alternativa seria a aplicação da prova em um outro momento, que não o estabelecido no calendário da instituição (substitutiva), mesmo que a docente pudesse ser advertida por não cumprir as normas previamente estabelecidas pela IES Beta. Ao optar por dar outra oportunidade ao aluno, a professora assumiu o risco de errar e receber alguma punição, entretanto, agiu no tempo oportuno, trazendo o *Kairós*, que na filosofia grega refere-se ao tempo na noção de oportunidade, conforme discorrido por Aristóteles (2014).

Segundo o próprio depoimento da docente, devido à consequência da sua ação, que resultou, inclusive, em uma mudança de perfil do aluno, uma relação emocional afetiva se estabeleceu. Ao agir cuidadosamente com o docente, mais uma vez identificamos no exercício da *phronêsis* um componente emocional, confirmando que na ação moral, há necessariamente ligação entre as faculdades da parte racional e irracional da alma, conforme trazido por Aristóteles (2014) na teoria das virtudes.

Importante ressaltar que, ao reconhecer que outro professor, ou ela mesma, tempos atrás, talvez não agisse daquela forma, sua narrativa nos leva, mais uma vez, para o fato de *phronêsis*, não é uma virtude presente em pessoas mais jovens, porque ela necessita, invariavelmente de experiência de vida (ARISTÓTELES, 2014)

SITUAÇÃO PROVA 2 - (D4): A professora D4 relatou que tem por hábito elaborar as duas avaliações formais do semestre simultaneamente (N1 e N2)¹⁰. A segunda prova fica de *standby*, pois segundo ela, pode haver alteração até a data da aplicação. No segundo semestre de 2018, em uma determinada turma do Curso de Administração, a professora D4, de forma equivocada, entregou para os alunos, na data da primeira avaliação (N1), a segunda prova (N2), ao invés da primeira, mas só se deu conta do engano quando uma aluna, caracterizada pela professora D4 como extremamente inteligente, comentou em voz alta que tinha a impressão de que a professora não havia dado o conteúdo que estava na prova, pois havia estudado muito e não estava conseguindo resolvê-la. Em um primeiro momento, a professora D4 insistiu que havia dado, sim, o conteúdo. Mas, por considerar a aluna diferenciada, resolveu pedir a avaliação para verificar. Ao concluir que realmente havia se equivocado, imediatamente a professora D4 pediu

¹⁰ Posteriormente a docente elabora as avaliações N3 e N4, já que na instituição Beta há quatro avaliações.

auxílio à Coordenação para, de forma rápida, imprimir a prova correta. Já de posse da prova correta, resolveu contar aos alunos o que havia ocorrido e distribuiu a avaliação para que todos pudessem resolvê-la. Os alunos em momento algum reagiram negativamente ao ocorrido, bem pelo contrário, brincaram com o fato. No dia da segunda avaliação, ao entregar a prova (reformulada), os alunos em tom de brincadeira, perguntaram se a prova estava correta. E, ao ser perguntada sobre como ela reagiu a esse deboche dos alunos, ela disse que, de forma muito tranquila porque quando é adequado, tenta ser flexível e brincar com os alunos para "quebrar o gelo" porque entende que suas disciplinas são difíceis.

Descrição e análise do processo da ação PROVA 2 – (D4):

A professora D4 desejava aplicar com êxito a avaliação, no dia e horário previamente agendados. Mas diante do comentário da aluna de que o conteúdo da prova não correspondia ao que havia sido dado em sala, a professora teria algumas opções no momento da deliberação. Poderia continuar a prova sem dar atenção ao comentário da aluna, já que apenas ela manifestou a situação. Dar a atenção à aluna, verificando se realmente o que estava sendo solicitado nas questões de prova correspondiam ou não ao conteúdo trabalhado naquele período e, diante da constatação de que realmente a prova estava equivocada, remarcar a aplicação da avaliação para a aula seguinte. Ou, então, poderia imediatamente providenciar a prova correta e aplicá-la à turma logo em seguida, no mesmo dia.

Na primeira alternativa a professora não teria resolvido o problema, pois de qualquer forma, teria que aplicar a prova correta em outro dia, ao detectar, na correção, que havia se equivocado. Remarcar a prova imediatamente ao se dar conta do engano também não atingiria o desejo da professora. Em virtude disso, haveria atraso no cumprimento do conteúdo previsto no plano de ensino da disciplina. A terceira opção, mesmo a professora resolvendo o problema na hora, os alunos poderiam ser prejudicados, pois o tempo que restava poderia não ser suficiente para resolver a prova, além disso, os alunos poderiam ter a percepção de que a professora era desorganizada.

Ao optar em resolver o problema imediatamente, buscando o auxílio da coordenação para providências de reprografia da prova correta, a professora tinha certeza de que o tempo era suficiente para que todos os alunos respondessem à avaliação de forma tranquila. E, quanto ao fato de que os alunos poderiam avaliá-la como desorganizada, a professora demonstrou total segurança e maturidade ao reconhecer que havia se equivocado sem grandes preocupações da avaliação dos alunos a seu respeito.

Ao tomar a decisão imediatamente, trazemos o que Aristóteles (2014) menciona sobre *phronêsis* de que ela leva em consideração o que pode ser útil aqui e agora, discernindo o que é certo e moralmente bom no contexto de hoje. Oportunamente, a decisão foi tomada no tempo certo (*kairós*), resolvendo de imediato o problema. Além disso, como Aubenque (2018, p. 164) reforça, *kairós* refere-se ao tempo “enquanto nós o consideramos bom”, e, ao resolver o problema rapidamente no mesmo dia, ela demonstrou ser esse o melhor tempo para a solução, não possibilitando atraso no cumprimento do cronograma previamente estabelecido.

A segurança e maturidade demonstradas ao agir imediatamente e sem receio da possibilidade de ser avaliada de forma equivocada, nos remete a reconhecer que a experiência a ajudou a manter a calma e equilíbrio para resolver a situação da melhor forma possível, sem grandes traumas e consequências.

4.2.3 Narrativas envolvendo situação de revisão da prática docente

SITUAÇÃO PRÁTICA DOCENTE 1 - (D4) - No segundo semestre de 2018, em uma turma do último semestre do Curso de Administração, na disciplina de Administração de Ativos Financeiros, a professora D4, por ser também orientadora de trabalhos de conclusão de curso e por entender o momento de angústia vivido pelos alunos ao defenderem seus trabalhos em Banca, propôs que na última hora de suas aulas (a aula acontecia das 19h às 22h30, com dez minutos de intervalo), os alunos seriam divididos em grupos e apresentariam para a turma diversos temas relacionados ao conteúdo da disciplina, uma vez que o momento que o mercado vivia, naquela ocasião, era conturbado em termos de política econômica, favorecendo discussões. Com a proposta, a intenção da professora D4 era oportunizar aos alunos o desenvolvimento da oralidade e preparação para as apresentações dos trabalhos de conclusão de curso e também minimizar o peso da avaliação formal da disciplina, fazendo com que a avaliação processual, oriunda de trabalhos e atividades realizadas em sala, tivesse peso maior que 20% (na IES Beta, as notas bimestrais - N1 e N2 são compostas pela avaliação formal com peso de 80% e avaliação processual com peso de 20%). No entanto, uma aluna registrou uma reclamação na ouvidoria da instituição alegando não concordar com a proposta da docente, relatando que havia muita brincadeira em sala e que a professora não passava exercícios para a turma. Diante dessa reclamação, a docente foi chamada pela Coordenação para prestar os devidos esclarecimentos. Ao saber de quem se tratava, apresentou à Coordenação o perfil da aluna, pouco assídua e que, inclusive, não estava presente em sala quando propôs aos alunos o trabalho e a mudança na composição da nota. Tudo ficou esclarecido, uma vez que a

Coordenação não condenou a postura da docente (mesmo que ela estivesse infringindo regras, ao alterar a composição da nota) e não solicitou a ela que revisse o procedimento. No entanto, a professora achou por bem verificar com a turma, na aula seguinte, se todos estavam confortáveis com o novo modelo de composição de nota proposto por ela. Foi nesse momento que dois alunos se manifestaram, inclusive uma aluna que a professora considera diferenciada, dizendo que estava muito pesado para eles daquela forma, porque, além de se preocuparem com o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso, deveriam, adicionalmente, se prepararem para as apresentações em sala na disciplina, já que passaram a ter peso significativo na composição da nota. Diante do exposto, a professora resolveu retornar ao modelo original de avaliação e decidiu por uma outra alternativa menos penosa para os alunos, que foi deixar as apresentações facultativas e aleatórias em relação ao tema. Com isso, em cada aula, o grupo que se sentisse apto e à vontade, faria uma explanação para a turma ao final. A professora mencionou que em todas as aulas havia grupos voluntários para a apresentação e que, por isso, de certo modo, conseguiu atingir o seu objetivo, fazendo com que os alunos, por vontade própria, treinassem a oralidade.

Descrição e análise do processo da ação PRÁTICA DOCENTE 1- (D4):

A docente D4, a partir do desejo de desenvolver a oralidade nos alunos para ajudá-los a defenderem seus trabalhos de conclusão de curso com maior segurança e tranquilidade, decide por alterar a dinâmica, incluindo uma nova metodologia nas aulas que desse conta de atingir o seu objetivo. Além disso, devido à dedicação extra que os alunos deveriam ter ao se prepararem para as apresentações a serem feitas ao final de cada uma das aulas, também achou por bem redimensionar o percentual dos pesos das avaliações.

A professora poderia muito bem limitar-se a atender apenas as habilidades e competências a serem desenvolvidas na disciplina de Administração Ativos Financeiros, mas foi solidária ao se preocupar com um contexto mais amplo da aprendizagem que não está limitado à disciplina sob sua responsabilidade. Outra possibilidade seria não se importar com os sentimentos e reivindicações dos alunos e manter a proposta previamente acordada com a turma.

No entanto, ao receber a sinalização de que os alunos estavam insatisfeitos com a proposta, a professora não hesitou em retroceder, sendo sensível ao pedido dos alunos, o que nos remete à teoria de Therrien e Therrien (2000), que sinaliza a importância da constante reflexão sobre as escolhas dos docentes e da postura assumida pelo professor em sala de aula.

Corajosamente, a docente decidiu pela reavaliação da proposta, sem qualquer receio, evidenciando o exercício da *phronêsis* ao escolher a alternativa que a faria chegar ao fim bom que, conforme Aristóteles (2014) nos orienta, é a felicidade (*eudaimonia*).

SITUAÇÃO PRÁTICA DOCENTE 2 - (D9): O professor relatou sobre uma dinâmica que executa em sala de aula por meio de uma prototipação de produtos (criação de produtos piloto para teste), com a utilização de peças de Lego (brinquedo, cujo conceito se baseia em partes que se encaixam permitindo muitas combinações). A dificuldade em executar tal dinâmica estava relacionada ao interesse que a turma demonstrava na atividade. Quando havia maior interesse da turma, geralmente, os produtos criados pelos alunos costumavam ser mais elaborados, no entanto, quando a turma é mais desinteressada, os produtos criados eram um tanto simples, o que prejudicava o andamento da atividade, uma vez que a partir da criação, os alunos deveriam fazer uma árvore do produto, conteúdo já aprendido na disciplina de Sistema de Planejamento de Produção, e quanto mais simples fosse o produto, menor seria a árvore. Da primeira vez que a situação ocorreu, o professor relatou ter uma postura mais passiva, no entanto, já na turma seguinte, o docente, após reflexão sobre o primeiro episódio, escreveu um artigo sobre o assunto e o disponibilizou antes da aula com o intuito de que a leitura prévia, os fizessem mais interessados pela atividade. O professor também sentiu a necessidade de adquirir um material mais elaborado para a dinâmica, que possibilitasse aos alunos maior criatividade. Com essas melhorias, o professor relatou que a dinâmica melhorou muito nas demais turmas.

Descrição e análise do processo da ação PRÁTICA DOCENTE 2- (D9):

Ao aplicar a ferramenta de prototipação de produtos, o desejo do professor era promover uma dinâmica que despertasse maior interesse dos alunos e os desafiasse a construir produtos de maior complexidade.

Após ter ocorrido o desinteresse da turma em uma primeira experiência da prática do docente em sala, o professor poderia não ter promovido nenhuma melhoria no processo, entendendo que aquele era um comportamento comum e perfeitamente aceitável. Ou, então, poderia realizar algumas tentativas de proporcionar aos alunos novas ferramentas para que fosse despertado o interesse e os alunos se sentissem desafiados na construção de novos produtos.

Se permanecesse na passividade, na sua zona de conforto, não promovendo qualquer alteração na dinâmica, possivelmente a situação se repetisse nas turmas futuras. No entanto, ter a iniciativa de preparar um material introdutório e explicativo sobre o objetivo e importância

da dinâmica, e também, de providenciar mais peças do brinquedo para favorecer a criatividade dos alunos, o professor, de forma eficiente, se antecipou e minimizou a possibilidade de acontecer o mesmo episódio em outra turma.

Dessa forma, podemos apreender que, quando Aristóteles (2014) nos remete ao fato de que jovens não podem agir com prudência, entendemos que o filósofo não se referia à jovialidade enquanto idade, mas em tempo de experiência de vida. O professor, a partir de uma primeira vivência, aprendeu com a experiência, sendo sensível ao identificar as necessidades advindas desse primeiro experimento que não se efetivou conforme o planejado. Tanto que o professor relatou que para as demais turmas, a dinâmica melhorou muito fazendo com que o objetivo dele fosse alcançado.

Por fim, ressaltamos o aspecto voluntário da ação. O professor, por iniciativa própria, buscou alternativas para que não passasse mais uma vez pela mesma situação e, conforme reforça Aristóteles (2014), apenas as ações voluntárias são dignas de valor e censura. Nesse caso específico, podemos afirmar que o agente (professor) conhecia as circunstâncias e as consequências da ação, sendo digna de louvor.

4.1.4 Análise dos resultados

A análise das situações narradas pelos participantes da pesquisa nos apresenta atuações que ocorrem no campo da práxis, e dizem respeito a situações concretas que remetem ao mundo da ação humana no Ensino Superior, de forma ampla, que ultrapassa, inclusive, o próprio ambiente físico da sala de aula.

O relato dos participantes elucida o exercício da prudência na disposição voluntária de atuar com excelência buscando um fim maior, uma vez que os professores almejam a formação dos discentes tanto como profissionais da administração como seres humanos, capazes de viver uma vida com cidadania em sociedade. E, nesse interim, muitas vezes é possível evidenciar o que Aristóteles (2014) coloca sobre o envolvimento também da parte irracional da alma no momento da ação, demonstrando que há uma dissociação entre a parte racional e aquela composta pelas faculdades de cunho sensitivo ou perceptivo.

De acordo com Aristóteles (2014), a *phronêsis* não é uma virtude que pode ser aplicada de imediato, pois ela depende de uma experiência de situações ao longo da vida, o que detona um aprendizado pessoal e uma reflexão-na-ação (SCHÖN, 1995) sobre as experiências obtidas na vida, e fazer disso um hábito, a ponto de permitir que ocorra o seu exercício no futuro.

Isso ficou claro nas narrativas dos professores que mencionaram situações passadas que que não houve o exercício da *phronêsis*, mas que as ensinaram, em função da autorreflexão, a agirem de forma mais prudente, o que implica o tempo correto da ação, em situação semelhante. Portanto, destacamos que, se não houver a voluntariedade e a autorreflexão por parte dos indivíduos, podemos pensar que nem todos possibilitam o desenvolvimento do exercício da *phronêsis* ao longo de suas vidas. No caso dos docentes, muito provavelmente, nem todos façam a autorreflexão, mas, por outro lado, aqueles que fazem podem ser considerados professores reflexivos e, por isso, possibilitam o processo de ensino-aprendizagem por meio da participação, interação e debates envolvendo docentes e discentes, fazendo disso um hábito (MASETTO, 2017).

Levando em consideração as concepções relativas ao processo de ensino e aprendizagem apresentadas pelos autores no referencial teórico, e pelas situações narradas pelos docentes, podemos pensar a educação como um processo de transformação e mudança em que a rotina docente se configura como um processo construtivo, ocorrendo improvisações que necessitam de ajustes àquilo que já estava estabelecido (ORLIKOWSKI, 1996; WEICK, QUINN, 1999).

Duran e Calori (2006) trazem a importância da *phronêsis* na atuação de agentes de mudanças a partir de relações balanceadas e de reciprocidade. E, nesse sentido, no ambiente de sala de aula, essas relações são estabelecidas por meio dos alunos e professores, todos agentes de mudanças naquele ambiente. Baseados em Aristóteles (1976) e Ricoeur (1992, 2000), esses autores defendem, ainda, que a presença de agentes dotados de poder, no nosso estudo os professores-gestores, ao exercerem a sabedoria prática, são capazes de atentar para o que está acontecendo no aqui e agora, diminuindo a necessidade de orientações bruscas e traumáticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, conseguimos responder à questão de pesquisa: **Como ocorre o exercício da *phronêsis* em contexto de mudanças emergentes, considerando a teoria da ação humana de Aristóteles (2014)?**, por meio de dois objetivos específicos que descreveram e caracterizaram o ambiente de sala de aula e, também, descreveram e analisaram o processo da ação de professores-gestores considerando a teoria da ação de Aristóteles (2014).

Os objetivos foram atingidos pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, que foi conduzida por uma perspectiva epistemológica do construcionismo social, sob orientação relacional responsiva, que fez uso de entrevista episódica (RIESMANN, 2008), da observação de não participante e de documentos que nos auxiliaram a entender, principalmente, as regras de funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES).

Os resultados obtidos indicaram que o ambiente de sala de aula é caracterizado pelo acontecimento de eventos não repetitivos, que fazem parte da rotina na prática docente, exigindo do professor atuação em situação de improviso, o que configura um ambiente vivo, flexível e passível de mudanças. Por não ser um ambiente linear, exige constante revisão daquilo que previamente tenha sido planejado, fazendo com que a prática docente seja constantemente revisitada.

Foi possível identificar, também, por meio das narrativas dos docentes, que trouxeram situações imprevistas ocorridas no ambiente de sala de aula, o exercício da *phronêsis*, ao avaliarmos o processo da ação de acordo com a ética nicomaqueia e identificarmos na deliberação que os professores consideraram as alternativas possíveis para se chegar ao fim desejado. Vimos que a reflexão e a voluntariedade das ações possibilitam que a *phronêsis* esteja presente num processo continuado de aprendizagem por meio da experiência.

Portanto, entendemos que o exercício da *phronêsis* por parte dos professores-gestores pode levar a uma aprendizagem relevante, pois ela demonstra uma capacidade racionada do professor de agir, considerando também aspectos de cunho emocional, uma vez que a ação contempla necessariamente também as faculdades de ordem sensitiva ou perceptiva da alma, conforme enfatizado por Aristóteles (2014).

Importante reafirmar que algumas limitações surgiram no decorrer da pesquisa que nos impediram de realizar o que estava previamente planejado. Não conseguimos realizar as entrevistas com a antecedência desejada e na instituição previamente autorizada como co-participante (Ômega) porque o processo no Comitê de Ética se mostrou demasiadamente moroso e isso nos levou a entrevistarmos professores na instituição de ensino com a qual a

entrevistadora possui vínculo empregatício (aqui denominada Beta), pela facilidade de acesso à Coordenação do Curso de Administração (e, por consequência, aos professores), que empregou a agilidade necessária para que pudéssemos cumprir os prazos estabelecidos pelo Programa de Doutorado em Administração de Empresas da Universidade Mackenzie. Entretanto, é importante reafirmar que nesse processo, os cuidados éticos foram todos tomados de forma criteriosa para evitarmos análises tendenciosas, já que uma das instituições pesquisadas era um ambiente familiar da entrevistadora.

Justamente devido à demora na liberação do Comitê de Ética, a observação participante que havia sido planejada para ter a sua realização durante um semestre letivo completo, com dois professores, um com mais idade docente e outro com menos idade docente, também não ocorreu. Observamos apenas uma docente, no período de um mês e por compreender um período em que a professora estava realizando as avaliações com os alunos, tanto processuais, com a apresentação de trabalhos, quanto formais com a aplicação da prova formal escrita não identificamos situações de improviso que exigissem da docente ações cuja conduta pudéssemos avaliar *in loco*.

Por fim, entendemos que demos um primeiro passo ao realizarmos um estudo empírico para verificarmos o exercício da *phronêsis* em ambientes considerados emergentes, assim como o ambiente de sala de aula, que, na nossa visão, configura um local onde o docente possui certa liberdade para atuar e agir conforme a sua conduta moral, possibilitando a verificação do exercício da prudência de forma mais evidente.

Como sugestão de estudos futuros, entendemos ser importante a realização de estudos empíricos em outras áreas de conhecimento porque é possível que sejam encontrados resultados diferentes dos que aqui apresentamos. Outra importante possibilidade, na nossa interpretação, seria a realização de futuras pesquisas que identificassem narrativas exemplares a partir da voz dos alunos unindo as pontas, outra dificuldade que tivemos devido à imposição das instituições procuradas, e não termos acesso aos alunos das instituições.

REFERÊNCIAS

- AMES, Maria Clara F. D. C. SERAFIM, M. C. . Sabedoria Prática: uma Revisão Sistemática sobre Educação, Ensino e Aprendizagem da Phronesis em Administração. *In: XLII ENANPAD, Anais [...]*, Curitiba – PR, 2018.
- AMES, Maria Clara F. D. C. ; SERAFIM, Maurício. C. ; ZAPPELLINI, M. B. . O Estudo da Phronês nas Organizações: Uma Revisão Sistemática. *In: XLI ENANPAD, Anais [...]*, São Paulo, 2017.
- ANTONACOPOULOU, E. P. Making the business school more ‘critical’: reflexive critique based on phronesis as a foundation for impact. **British Journal of Management**, Oxford, v. 21, n. 1, p. 6-25, jan. 2010.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2014.
- AUBENQUE, P. **A Prudência em Aristóteles**. São Paulo: Discurso Editorial, 2008.
- BAILLY, A. **Dictionnaire Grec-Français**. 16. éd. Paris: Library Hachette, 1950.
- BATISTA, R. O. **Introdução à pragmática: a linguagem e seu uso**. São Paulo: Mackenzie, 2012.
- BERTI, E. **As razões de Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 1998.
- BURNES, B. Complexity theories and organizational change. **International Journal of Management Reviews**. [s.l.], v. 7, n. 2, p. 73-90, 2005.
- BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life**. London: Heinemann, 2000.
- CERRETTO, C.; TEIXEIRA, M. L. M. Mudanças e transformações organizacionais. Análise bibliométrica das publicações apresentadas no Eneo (2000-2010). *In: XIII Seminário em Administração FEA-USP. Cadernos EBAPE*. São Paulo, 2010.
- CHIA, R. A ‘rhizomic’ model of organizational change and transformation: perspectives from a metaphysics of change. **British Journal of Management**, [s.l.], v. 10, p. 209-277, 1999.
- COFFEY, A.; ATINKSON, P. **Making sense of qualitative analysis**. London: Sage, 1996.
- CRUZ, H. A.; CECCHI, A.; SOUZA, L. F. Adaptação organizacional: uma análise da produção científica nos EnANPADs no período de 2000 a 2008. *In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA – SEGET, VI, Anais [...]*, Resende, RJ, 2009.
- CRUZ, H. A.; FREITAS, C. A. Mudança organizacional: uma reflexão conceitual e uma análise dos estudos publicados nos EnANPADs no período de 1999 a 2008. *In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA - SEGET, VII, Anais [...]*, Resende, RJ, 2010.
- CUMMINGS, S.; BRIDGMAN, T.; BROWN, K., Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin’s legacy for change management. **Human Relations**, [s.l.], p. 33-60, 2016.

CUNLIFFE, A. L. Organizations to social constructionism: relationally responsive social constructionism and its implications for knowledge and learning. **Management Learning**, [s.l.], v. 39, n. 2, p. 123-139, 2008.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Pelotas, RS, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DOMENICO, S. M. R. De; PIMENTEL, F. E. R. Phrónesis nas organizações: um caminho para a mudança emergente. VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, abr. 2017.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M. C. (org). **Handbook of Research on Teaching**, Nova York: Mcmillan, p. 392-431. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1521244](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1521244). Acesso em: 26 jun. 2018.

DUNPHY, D. Organizational change in corporate settings. **Human Relations**, [s.l.], v. 5, n. 49, p. 541-552, 1996.

DURAND, R.; CALORI, R. Sameness, otherness? Enriching organizational change theories with philosophical considerations on the same and the other. **Academy of Management Review**, [s.l.], v. 31, n. 1, p. 93-114, jan. 2006.

FELDMAN, M. S. A performative perspective on stability and change in organizational routines. **Industrial and Corporate Change**, [s.l.], v. 12, n. 4, p. 727-752, 2003.

FELDMAN, M. S. Organizational routines as a source of continuous change. **Organization Science**, [s.l.], v. 11, n. 6, p. 611-629, 2000.

FELDMAN, M. S.; ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing Practice and Practicing Theory. **Organization Science**, [s.l.], v. 22, n. 5, p. 1240-1253, set./out. 2011.

FELDMAN, M. S.; PENTLAND, B. T. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. **Administrative Science Quarterly**, [s.l.], v. 48, n. 1, p. 94-118, 2003.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 114-135.

FLYVBJERG, B. **Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

FORD, J. D.; FORD, L. W. Logics of identity, contradiction, and attraction in change. **The Academy of Management View**, [s.l.], v. 19, n. 4, p. 756-785, 1994.

FORD, J. D.; FORD, L. W. The role of conversations in producing intentional change in organizations. **The Academy of Management Review**, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 541-570, 1995.

GEPHART, R. **Qualitative Research and the Academy of Management Journal**. From the Editors. **Academy of Management Journal**, [s.l.], v. 47, n. 4, p. 454-462, 2004.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

GREENWOOD, R.; HININGS, R. C. Understanding radical organizational change: bringing together the old and the new institutionalism. **The Academy of Management Review**, [s.l.]. v. 21, n. 4, p. 1022-1054, 1996.

GREY, C. O fetiche da mudança. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 10- 25, 2004.

JAPIASSU, H. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 6. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. *In*: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 163-188.

MACINTYRE, A. **Justicia y racionalidade**. Barcelona, España: Ediciones Internacionales Universitarias. 1994.

MARTÍNEZ, T. C. **Aristóteles y el aristotelismo**. Madrid, España: Akal, 2008.

MASETTO, M. T. **Aulas vivas**. 3. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp, 2017.

MCKAY, J.; MARSHALL, P.; GRAINGER, N.; HIRSHHEIM, R. Change implementers' resistance: considering power and resistance in IT implementation projects. *In*: AUSTRALASIAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 23, 2012, Geelong. **Proceedings [...]** Geelong: Deakin University, 2012. p. 1-12.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice**. Examples for discussion and analysis. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2002.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, p. 491-500, 1980.

NATALI, C. A base metafísica da teoria aristotélica da ação. **Analytica - Revista de Filosofia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 101-125, 1996.

NONAKA, I.; TOYAMA, R. Strategic management as distributed practical wisdom (phronesis). **Industrial and Corporate Change**, v. 16, n. 3, p. 371-394, jun. 2007.

ORLIKOWSKI, W. Improvising organizational transformation over time: a situated change perspective. **Information Systems Research**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 63-92, mar. 1996.

PEREZ, G. A. **Para compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PERRENOUD. P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PETTIGREW, A. M. Contextualist research and the study of organizational change processes. **Research Methods in Information Systems**, [s.l.], p. 53-78, 1985.

PETTIGREW, A. M.; WOODMAN, R.; CAMERON, K. Studying organizational change and development: challenges for future research. **Academy of Management Journal**, [s.l.], v. 44, n. 4, p. 697-713, 2001.

POLESI, R. **O papel da phrónesis aristotélica na elaboração do problema hermenêutico em Verdade e Método**. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Dissertacoes/phronesis.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: uma nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

RIESSMAN, C. K. Narrative analysis. *In*: Narrative, Memory & Everyday Life. **University of Huddersfield**, Huddersfield, 2005, p. 1-7.

ROSA, A. da. A ética das virtudes de Alasdair Macintyre: implicações para a moralidade contemporânea. **Revista Intuitio**, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 2, p. 33-45, dez. 2016.

ROSS, D. W. **Aristóteles**. 2. ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Charcas. 2012. Disponível em: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/LYM/aristo.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

SANTIAGO, E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. *In*: B. NETO, J.; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco – Massangana, 2006. p. 112-115.

SANTOS, C. R; Princípios éticos e comportamento moral do professor competente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, PE, v. 20, n 2, 82-115, 2004.

SCHIO, S. M. Aristóteles e ação humana. **Conjectura: filosofia e educação**. v. 14, n. 1, jan./maio 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação.* Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SCHÜTZE, F. Análise sociológica e linguística de narrativas. *Civitas*, Porto Alegre, RS, v. 14, n. 2, p. e11-e52, 2014.

SPINELLI, P. T. **A Prudência na Ética Nicomaquéia de Aristóteles.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2007.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid, Espanha: Morata, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, RS, n. 4, p. 215-234, 1991.

TERRIEN, J.; TERRIEN, A. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. *In: CANDAU, V. M. (Org.). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TSOUKAS, H.; CHIA, R. On organizational becoming: rethinking organizational change. **Organization Science**, [s.l.], v. 13, n. 5, p. 567-582, set./oct., 2002.

TUSHMAN, M.; ROMANELLI, E. Organizational evolution: a metamorphosis model of convergence and reorientation. **Research in Organizational Behavior**, [s.l.], v. 7, p. 171-222, 1985.

VAN DE VEN, A. H.; POOLE, M. S. Explaining development and change in organizations. **Academy in Management Review**, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 510-540, jul., 1995.

VILLARDI, B. Q.; VERGARA, S. C. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, PR, v. 15, n. 5, p. 794-814, set./out. 2011.

WEICK, K. E.; QUINN, R. Organizational change e development. **Annual Review of Psychology**, Michigan, v. 50, p. 361-86, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ZINGANO, M. **Aristóteles.** Ethica Nicomachea. Tratado da virtude moral. São Paulo: Odysseus, 2008.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PROFESSORES-GESTORES

- Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e reforçar a relevância da narrativa do entrevistado no contexto da pesquisa;
- Esclarecer os objetivos da pesquisa – importante ressaltar que obteremos informações sobre a trajetória profissional, desafios enfrentados nessa trajetória, eventos/ações diferenciados decorrentes da interação com os alunos e possíveis consequências dessa interação
- Informar sobre os procedimentos e etapas posteriores à entrevista (transcrição e análise dos dados levantados);
- Reforçar a preservação do sigilo quanto à identidade individual e da Instituição de Ensino;
- Obter autorização por escrito – TCLE
- Informar que a entrevista terá três fases e que terá duração média de 50 minutos

I – Dados do Projeto:

Nome: *Phronêsis* e o Processo da ação humana em contexto de mudança – um estudo em uma Instituição de Ensino Superior (provisório)

Doutoranda: Fabine Évelin Romão Pimentel

Orientadora: Silvia Marcia Russi de Domenico

Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie

II – Perfil do Entrevistado:

Sexo:

Idade:

Formação:

Experiência docente:

Já lecionou em outras IES? () Sim () Não

Disciplinas lecionadas:

Disciplinas que leciona atualmente e há quanto tempo:

III – Dados do Contato:

Data do contato:

Forma de contato:

Data da entrevista:

Local da entrevista:

PRIMEIRA FASE

1. Qual a sua trajetória profissional?
2. Poderia descrever eventuais desafios nessa trajetória?
3. Qual a sua rotina em sala de aula?

SEGUNDA FASE

4. Por favor, descreva eventos/situações incomuns ou desafiantes que ocorreram em sala de aula na interação com os alunos;

FASE FINAL

5. Quais foram as possíveis consequências das experiências vividas que são levadas para o próximo semestre?

Promover uma discussão descontraída após a realização das perguntas.

CUIDADOS A SEREM OBSERVADOS EM TODAS AS FASES

- Interromper o entrevistado apenas quando realmente for necessário;
- Utilizar diário de campo durante as entrevistas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar deste projeto de pesquisa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que visa compreender o processo da ação de gestores e professores em contexto de mudança em instituição de ensino superior, considerando a teoria da deliberação de Aristóteles (2014).

Os dados para o estudo serão levantados mediante aplicação de entrevista semiestruturada individual ou coletiva, observação não participante do ambiente institucional e/ou da sala de aula e documentos de acesso público. A entrevista será conduzida pela pesquisadora-doutoranda. As informações coletadas serão gravadas (em formato de áudio e/ou vídeo), transcritas para permitir melhores condições de tratamento dos dados e analisadas em conjunto com as de outros participantes.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso a ambas pesquisadoras para esclarecimento de eventuais dúvidas e também poderá retirar seu consentimento, na fase da pesquisa de campo, sem prejuízo algum, conforme Art. 17, inciso III da Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016.

Importante enfatizar que é garantido o sigilo no que concerne aos nomes dos participantes e da organização pesquisada (apenas a professora orientadora, doutoranda e eventualmente, transcritores terão acesso a essa informação). Os resultados da análise dos dados farão parte de relatório de pesquisa e eventuais artigos apresentados em congressos e periódicos de cunho estritamente acadêmico.

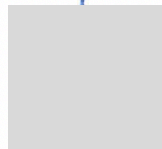
Ressaltamos que o *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie* "é um Colegiado interdisciplinar, com múnus público, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos". Caso você, como participante da pesquisa, tenha alguma consideração ou questão sobre os aspectos éticos do estudo, poderá também entrar em contato com o CEP/UPM - Rua Da Consolação 896, Ed. João Calvino 4º andar sala 400, telefone 2766-7615 e e-mail: prpg_pesq.etica@mackenzie.br. O horário de funcionamento do CEP/UPM: às segundas e quartas-feiras, das 15:00 às 18:00, terças e quintas-feiras das 09:30 às 12:30. Às sextas-feiras não há atendimento.

Sua colaboração é muito importante para a promoção de conhecimento científico e, desde já, agradecemos.

Declaro que expliquei ao (à) Participante os procedimentos a serem realizados neste estudo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.



Fabíne Evelyn Romão Pimentel
Doutoranda
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Programa de Pós-Graduação em Administração de
Empresas – PPGA
Av. Ravena, 125, ap 1502, Residencial Eldorado,
Goiânia-GO
Cel.: 62-992412715
fabineromao@hotmail.com



Profa. Dra. Sílvia Marcia Russi De Domenico
Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Administração de
Empresas – PPGA
Centro de Ciências Sociais e Aplicadas - CCSA
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Rua da Consolação, 930 - Prédio 45 - Térreo
Cel.: 11-99832 6768
silviarussi@mackenzie.br

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pela pesquisadora-doutoranda. Estou ciente de que a participação é voluntária e que, a qualquer momento, tenho o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa.

Nome do (a) Participante: _____

Assinatura do (a) Participante: _____

Goiânia, _____ de _____ de _____.

P.S.: Documento emitido em duas vias: uma para o participante da pesquisa e outra para a pesquisadora.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“*PHRONÊSIS* E O PROCESSO DA AÇÃO HUMANA EM CONTEXTO DE MUDANÇA:
um estudo em uma Instituição de Ensino Superior”

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa *PHRONÊSIS* E O PROCESSO DA AÇÃO HUMANA EM CONTEXTO DE MUDANÇA: um estudo em uma Instituição de Ensino Superior”, desenvolvida por Fabine Évelin Romão Pimentel, discente de Doutorado em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação da Professora Doutora Silvia Marcia Russi De Domenico.

O objetivo central do estudo é compreender o processo da ação de professores-gestores em contexto de mudança em uma instituição de Ensino Superior, considerando a teoria da deliberação de Aristóteles (2014).

O convite à sua participação se deve à coparticipação neste estudo, do Centro Universitário UniEvangélica, por meio do Curso de Graduação em Administração. Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, conforme estabelecido no Art. 17, inciso III da Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou dela desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

A sua participação consistirá em responder a perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora assistente (doutoranda) do projeto. Caso você autorize a gravação em áudio da entrevista, esta será transcrita, eventualmente, por uma profissional contratada (residente fora do estado de Goiás) para permitir melhores condições de tratamento dos dados e será analisada em conjunto com a de outros participantes. O tempo de duração da entrevista é de, aproximadamente, uma hora e será realizada em local adequado previamente acordado entre o pesquisador e o entrevistado.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, uma vez que, em momento algum, os nomes dos entrevistados, bem como da Instituição de Ensino Superior serão mencionados no relatório do estudo. Ressaltamos que qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

As entrevistas serão armazenadas em arquivo eletrônico pessoal da doutoranda e sua orientadora e os conteúdos serão acessados apenas por elas e pela transcritora. Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo pelas pesquisadoras, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/UniEVANGÉLICA.

Rubrica do pesquisador_____ Rubrica do entrevistado_____

Página 1 de 3

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora responsável informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Os riscos que a pesquisa apresenta são mínimos, mas que, de qualquer forma, terão especial atenção e cuidado de nossa parte. No que se refere especificamente à entrevista, além de uma possível dificuldade de agenda, poderá haver resistência inicial por parte dos entrevistados ao relatarem suas rotinas diárias, bem como eventuais acontecimentos que fujam à sua prática profissional diária. Entretanto, como forma de minimizar os riscos, teremos disponibilidade total de horário para a realização das entrevistas. O Roteiro de Entrevistas a ser utilizado prevê perguntas abertas que possibilitam ao entrevistado, à medida que a narração de fatos acontece, um maior conforto e segurança no relato dos acontecimentos.

Apesar dos riscos mínimos inerentes à entrevista, entendemos que o benefício de avançarmos nas pesquisas científicas na área organizacional relacionadas à atuação de gestores em contexto de mudança nas organizações faz com que o estudo se torne extremamente relevante considerando, principalmente, a sua realização em uma organização de um setor estratégico, tanto social quanto economicamente.

Ressaltamos que os resultados serão divulgados na tese e em artigos científicos originados a partir dela, apresentados em congressos ou publicados em periódicos acadêmicos.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato com a pesquisadora responsável:

Profa. Dra. Silvia Marcia Russi De Domenico – Orientadora / Pesquisadora Responsável

Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas – PPGA, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas – CCSA, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Endereço: Rua da Consolação, 930 - Prédio 45 - Térreo

Cel.: 11-99832 6768

silviarussi@mackenzie.br

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____ RG nº _____, abaixo assinado(a), concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como participante. Declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora assistente, doutoranda Fabine Évelin Romão Pimentel, sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Fui orientado(a) para entrar em contato com o CEP - UniEVANGÉLICA (telefone 3310-6736), caso me sinta lesado(a) ou prejudicado(a). Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma via deste documento.

Anápolis, _____ de _____ de 20____, _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadoras):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UniEVANGÉLICA:

Tel e Fax - 62- 33106736 E-Mail: cep@unievangelica.edu.br

Rubrica do pesquisador _____ Rubrica do entrevistado _____

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ORGANIZAÇÃO**

Gostaríamos de convidar [REDACTED] a participar deste projeto de pesquisa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que visa compreender o processo da ação humana em contexto de mudança em instituição de ensino superior, considerando a teoria da deliberação de Aristóteles (2014).

Os dados para o estudo serão levantados mediante aplicação de entrevista semiestruturada individual ou coletiva, observação não participante do ambiente institucional e/ou da sala de aula e documentos de acesso público. As entrevistas serão conduzidas pela pesquisadora-doutoranda. As informações coletadas serão gravadas (em formato de áudio e/ou vídeo), transcritas para permitir melhores condições de tratamento dos dados e analisadas em conjunto com as de outros participantes.

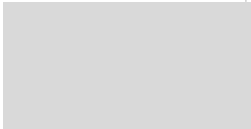
Em qualquer etapa do estudo, os participantes e a organização terão acesso a ambas pesquisadoras para esclarecimento de eventuais dúvidas e também poderão retirar seu consentimento na fase da pesquisa de campo, sem prejuízo algum, conforme Art. 17, inciso III da Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016.


Importante enfatizar que é garantido o sigilo no que concerne aos nomes dos participantes e da organização pesquisada (apenas a professora orientadora, doutoranda e eventualmente, transcritores terão acesso a essa informação). Os resultados da análise dos dados farão parte de relatório de pesquisa e eventuais artigos apresentados em congressos e periódicos de cunho estritamente acadêmico.

Ressaltamos que o *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie* "é um Colegiado interdisciplinar, com múnus público, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos". Caso a organização tenha alguma consideração ou questão sobre os aspectos éticos do estudo, poderá também entrar em contato com o CEP/UPM - Rua Da Consolação 896, Ed João Calvino 4º andar sala 400, telefone 2766-7615 e e-mail: prpg.pesq.etica@mackenzie.br. O horário de funcionamento do CEP/UPM: às segundas e quartas-feiras, das 15:00 às 18:00, terças e quintas-feiras das 09:30 às 12:30. Às sextas-feiras não há atendimento.


Considerando-se o exposto, solicitamos autorização da organização para a realização da pesquisa, agradecendo a colaboração para a geração do conhecimento científico no campo da Administração.


Declaro que expliquei à organização os procedimentos a serem realizados neste estudo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.



 Fabine Evelin Romão Pimentel
 Doutoranda
 Universidade Presbiteriana Mackenzie
 Programa de Pós-Graduação em Administração de
 Empresas – PPGA
 Av. Ravena, 125, ap. 1502, Residencial Eldorado,
 Goiânia-GO
 Cel.: 62-992412715
fabineromao@hotmail.com


 Profa. Dra. Sílvia Márcia Russi De Domenico
 Orientadora
 Programa de Pós-Graduação em Administração de
 Empresas – PPGA
 Centro de Ciências Sociais e Aplicadas - CCSA
 Universidade Presbiteriana Mackenzie
 Rua da Consolação, 930 - Prédio 45 - Térreo
 Cel.: 11-99832 6768
silviarussi@mackenzie.br

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pela pesquisadora-doutoranda. Estou ciente de que a participação da organização e dos participantes da pesquisa é voluntária e que, a qualquer momento, todos têm o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa.

Nome da Organização: 

Nome do Representante Legal da Organização: 

Assinatura do Representante Legal da Organização: 

Goiânia, 26 de FEVEREIRO de 2019.

P.S.: Documento emitido em duas vias: uma para a organização e outra para a pesquisadora.

Declaração da Instituição Coparticipante

Declaramos ciência quanto à realização da pesquisa intitulada “*PHRÓNESIS E O PROCESSO DA AÇÃO HUMANA EM CONTEXTO DE MUDANÇA*: um estudo em uma Instituição de Ensino Superior” realizada por Fabine Évelin Romão Pimentel, telefone de contato (62) 99624-2566, matriculada no Programa de Pós Graduação Strictu Sensu - Doutorado em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob a orientação da Professora Doutora Silvia Marcia Russi De Domenico, a fim de desenvolver a tese de doutorado, para obtenção do título de Doutora em Administração de Empresas, sendo esta uma das exigências do Programa. No entanto, as pesquisadoras garantem que as informações e dados coletados serão utilizados e guardados, exclusivamente para fins previstos no protocolo desta pesquisa.

A ciência da instituição possibilita a realização desta pesquisa, que tem como objetivo: compreender o processo da ação de professores-gestores em contexto de mudança em uma instituição de ensino superior, considerando a teoria da deliberação de Aristóteles (2014). Para tanto, os seguintes objetivos específicos serão auferidos: (1) descrever mudanças deliberadas e emergentes; (2) descrever e analisar, de acordo com a teoria da deliberação de Aristóteles (2014), as etapas que compreendem o processo da ação dos professores-gestores. Para a coleta de dados pretende-se realizar entrevistas com professores do Curso de Administração, bem como realizar observação não participante, das aulas de dois professores do curso, durante um curto período de tempo previamente acordado com a autoridade máxima do curso. O nome do sujeito participante da pesquisa será ocultado, garantindo o sigilo nominal da pessoa.

Os riscos que a pesquisa apresenta são mínimos, mas que de qualquer forma, terão especial atenção e cuidado de nossa parte: (1) deve ocorrer alguma alteração na rotina em sala de aula no momento em que realizarmos a observação não participante, pois a presença da pesquisadora em sala poderá causar estranhamento nos alunos e eventualmente alguma inibição por parte do docente observado. Para minimizarmos este risco, manteremos a nossa discrição durante todo o processo sem ocorra qualquer interferência nas aulas ou qualquer contato com os alunos durante as aulas ou nos horários de intervalo; (2) poderemos nos deparar com dificuldade de agenda dos professores para a realização das entrevistas. Nesse sentido, teremos total disponibilidade de horário para nos adequarmos às agendas e locais disponibilizados pelos professores para a realização das entrevistas; (3) pode haver alguma resistência inicial por parte dos entrevistados ao relatarem suas rotinas diárias, bem como eventuais acontecimentos que fujam à sua prática profissional diária. Entretanto, o Roteiro de Entrevistas prevê perguntas abertas que possibilitam ao entrevistado, a medida que a narração de fatos acontece ao longo da entrevista, um maior conforto e segurança no relato dos acontecimentos.

Apesar dos riscos que a pesquisa minimamente poderá incorrer, entendemos que o benefício de avançarmos nas pesquisas na área organizacional relacionadas a atuação de gestores em contexto de mudança nas organizações faz com que o estudo se torne extremamente relevante considerando, principalmente, a sua realização em uma organização de um setor estratégico, tanto social quanto economicamente;

Declaramos que a autorização para realização da pesquisa acima descrita será mediante a apresentação de parecer ético aprovado pelo CEP da Instituição Proponente, nos termos da Resolução CNS nº. 466/12.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de segurança e bem-estar.

Anápolis, 20 de Dezembro de 18.

Assinatura e carimbo do responsável i

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

PROFESSORES-GESTORES

- Realizar a observação e escrever as notas de campo de forma discreta durante a observação. A doutoranda irá se posicionar da melhor forma para que não seja percebida (no fundo da sala, por exemplo). Também são anotadas, no caderno de campo, as impressões da doutoranda e eventuais *insights* que possam subsidiar a análise dos dados;
- As notas de campo devem incluir um relato de eventos, como as pessoas se comportam e reagem, o que foi dito nas conversas entre discentes e docentes, suas idas e vindas, gestos físicos, e outras informações que julgar pertinentes.

I – Dados do Projeto:

Nome: *Phronêsis* e o Processo da ação humana em contexto de mudança – um estudo em uma Instituição de Ensino Superior (provisório)

Doutoranda: Fabine Évelin Romão Pimentel

Orientadora: Silvia Marcia Russi de Domenico

Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie

II – Perfil do Observado:

Sexo:

Idade:

Formação:

Experiência docente:

Já lecionou em outras IES? () Sim () Não

Disciplinas lecionadas:

II – Identificação da turma

Curso:

Período/turma:

Turno

Disciplina:

Quantidade de alunos em sala: () mulheres () homens

III – Caracterização do ambiente:

Tamanho da sala:

Acústica:

Climatização:

Mobiliário:

DATA DA OBSERVAÇÃO:

HORÁRIO DE AULA:

TÓPICOS A SEREM OBSERVADOS:

Anotar falas pertinentes ao objeto de pesquisa

- Forma de iniciar e terminar a aula;
- Eventos ocorridos
 - Forma de lidar com os eventos;
 - Diálogos travados entre discentes e docentes (anotar as falas);
 - Comunicação não verbal de discentes e docentes;

NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES E OS PROCESSOS DA AÇÃO

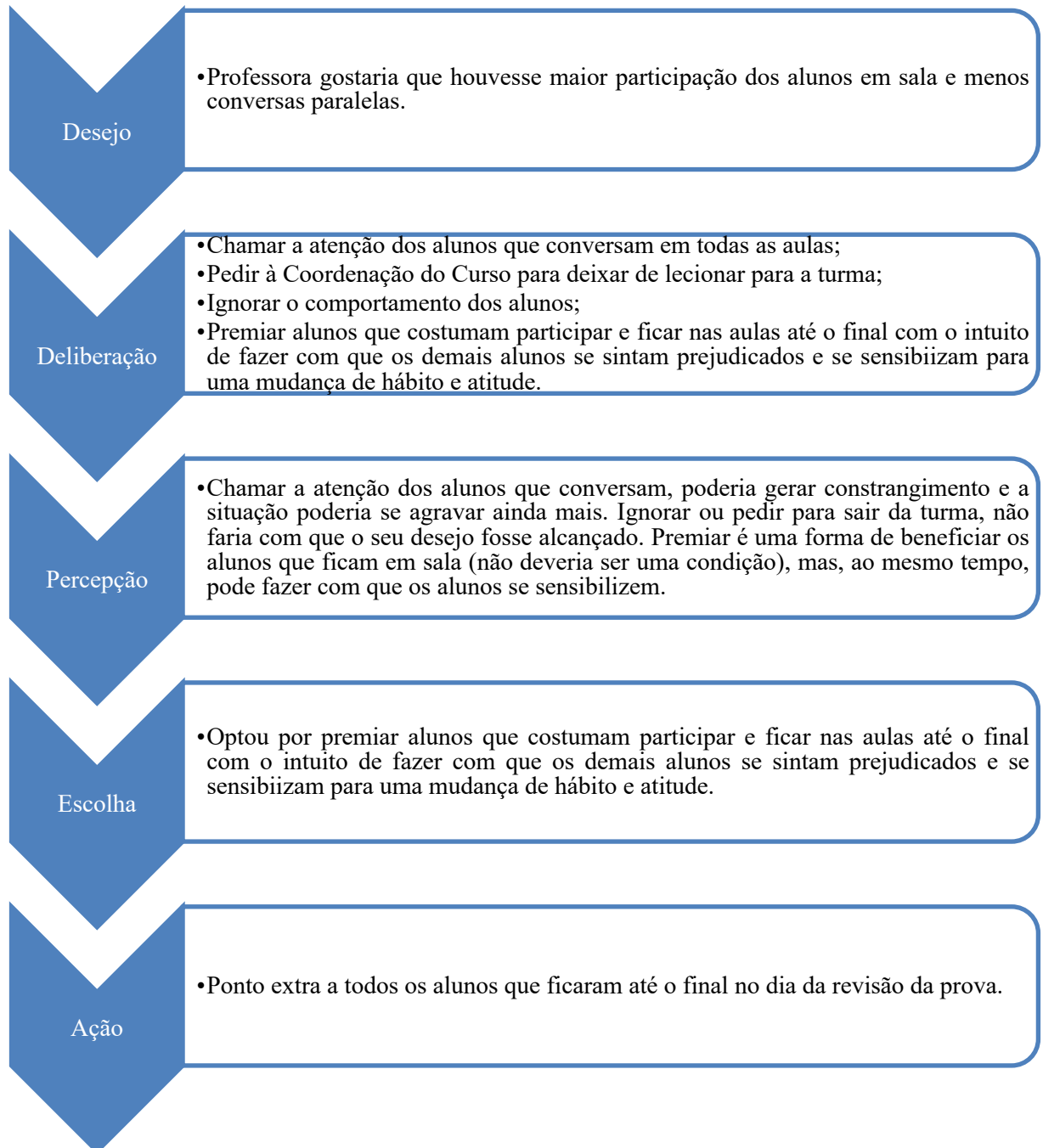
Narrativas envolvendo situação de aula

SITUAÇÃO AULA 3 - (D1): - A docente (D1) relatou uma situação que aconteceu em sua turma da disciplina de Economia Internacional na qual havia alunos dos Cursos de Ciências Econômicas e Comércio Exterior. Por se tratar de uma disciplina que muito tem a ver com as suas atividades de mercado (a docente trabalha com o mercado externo), ela sentia muito prazer em lecionar os conteúdos, porque conseguia ser mais efetiva, exemplificar na prática o que ocorre no mercado. Relatou que havia muita conversa em sala, principalmente dos alunos do Curso de Ciências Econômicas e que duas alunas seriam as "pivôs". A docente entranhou muito o comportamento da turma naquele semestre, pois já havia lecionado para essa mesma turma outras vezes e nunca houve problema. Certo dia, no decorrer da aula, as duas alunas chegaram atrasadas e, como de costume, começaram a conversar, envolvendo outros colegas na conversa. Especialmente para essa aula, a professora havia preparado um texto de muita relevância a que os alunos não deram atenção, não leram antecipadamente. Foi, então, que a professora, irritada, falou para a turma que a ideia da aula não era aquela e que o texto que ela havia preparado é um exemplo prático da teoria que ela estava trazendo para a sala de aula. E resolveu que não iria mais dar continuidade àquele conteúdo e que iria considerar a matéria dada. Por orientação da Coordenação do Curso de Ciências Econômicas, a professora colocou na avaliação três questões referentes ao texto. Os alunos de Comércio Exterior, como já era esperado, tiraram notas muito boas, já os de Ciências Econômicas tiveram desempenho muito ruim. A professora mencionou que, antigamente, tomaria a atitude de colocar os alunos para fora da sala, mas, hoje, ela relatou que simplesmente os ignora. Quem acaba se incomodando com os alunos que conversam são os demais alunos, que acabam assumindo a responsabilidade por manter a ordem na sala para que a aula flua da forma adequada. Certo dia, na mesma turma, véspera da segunda avaliação do semestre¹¹, a professora realizou uma revisão de todo o conteúdo ministrado e, em seguida, passou um exercício para a turma. Apenas metade dos alunos permaneceu em sala. Desses, um terço apenas era de alunos do Curso de Ciências Econômicas. No intuito de agradecer aos alunos a permanência em sala e reconhecer o esforço, atribuiu meio ponto a todos os alunos que permaneceram em sala para a resolução do exercício. Para surpresa da professora,

¹¹ Na instituição Beta, há quatro avaliações semestrais: N1 e N2, caso o aluno não atinja a média oito, deve realizar a prova N3 e, se não atingir a média seis, deverá realizar a N4.

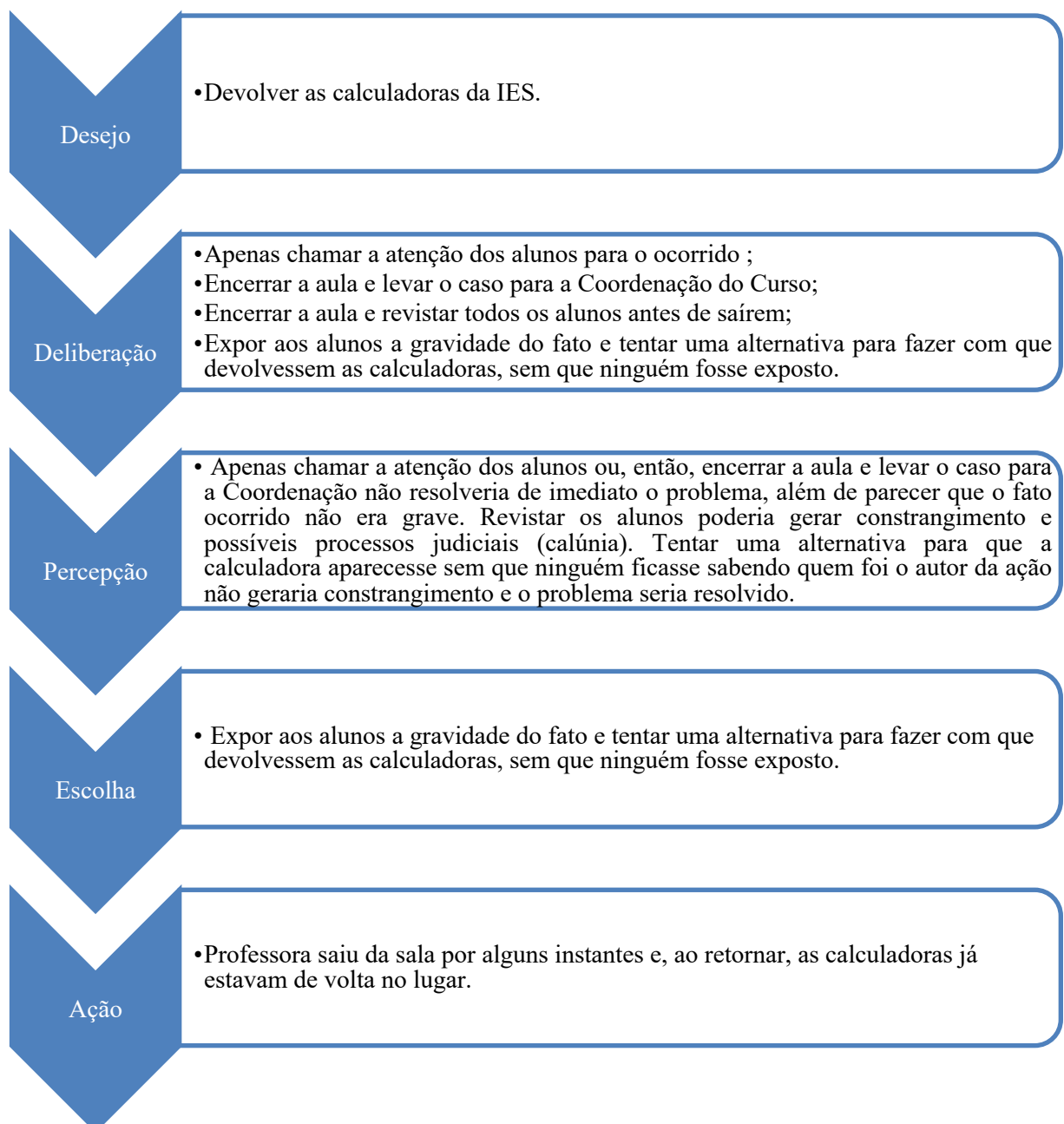
na aula seguinte, um dos alunos que saiu de sala antes do horário previsto (não ficou para a resolução do exercício), pediu desculpas à professora.

PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO AULA 3 - (D1):



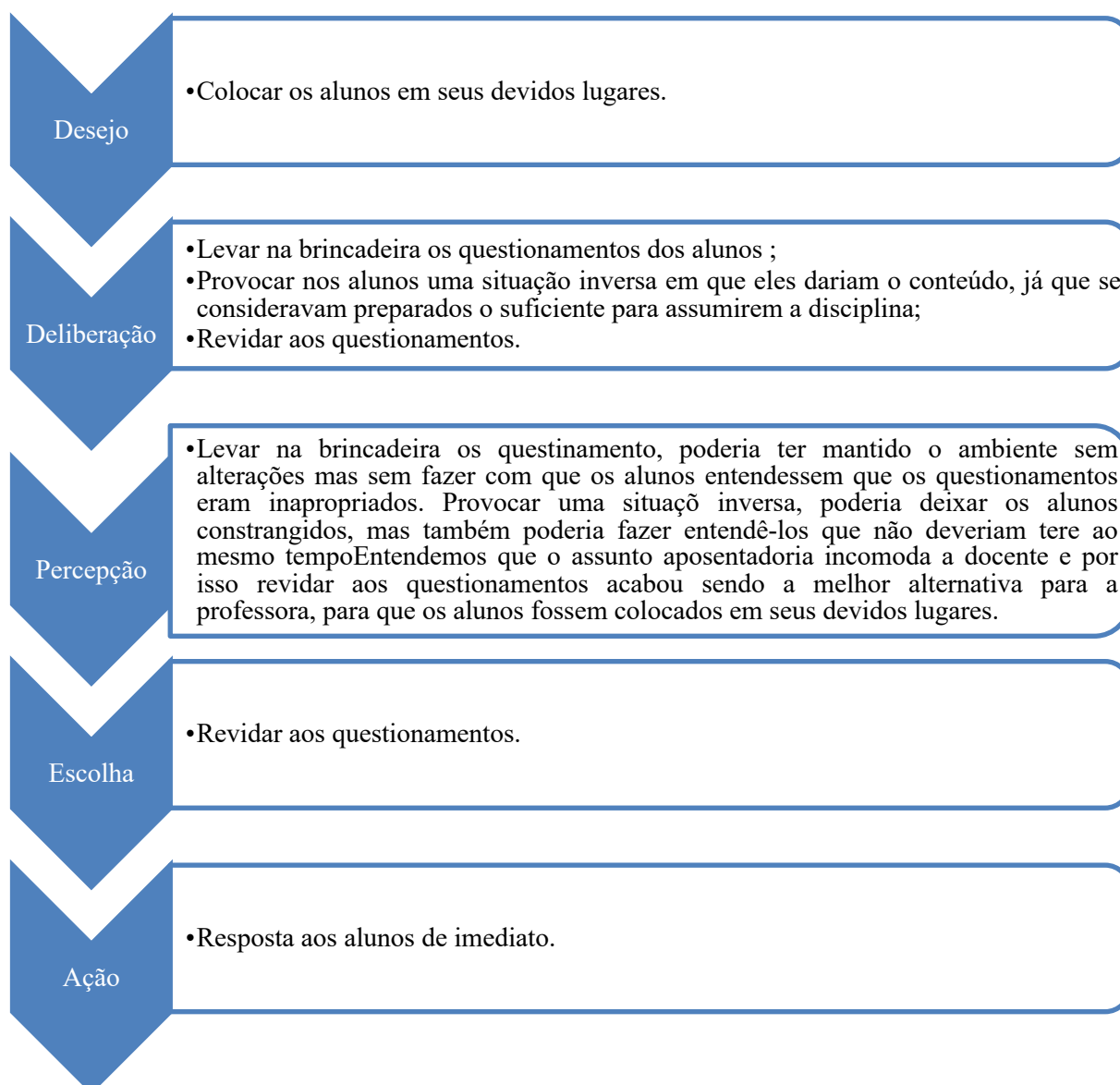
SITUAÇÃO AULA 4 - (D2): Em uma determinada aula, houve queda de energia e, quando a energia retornou, a professora identificou que três calculadoras HP haviam desaparecido. Ao identificar o desaparecimento, falou para a turma que as calculadoras não eram dela e, sim, da instituição e que se elas não aparecessem, ela teria que pagar pelo extravio e os questionou se isso era justo. Foi nesse momento que a professora resolveu sair da sala de sala dizendo que ficaria fora alguns instantes e que, ao retornar ,gostaria de encontrar as calculadoras no mesmo lugar. Ao retornar as calculadoras estavam em cima da mesa.

PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO AULA 4 - (D2):

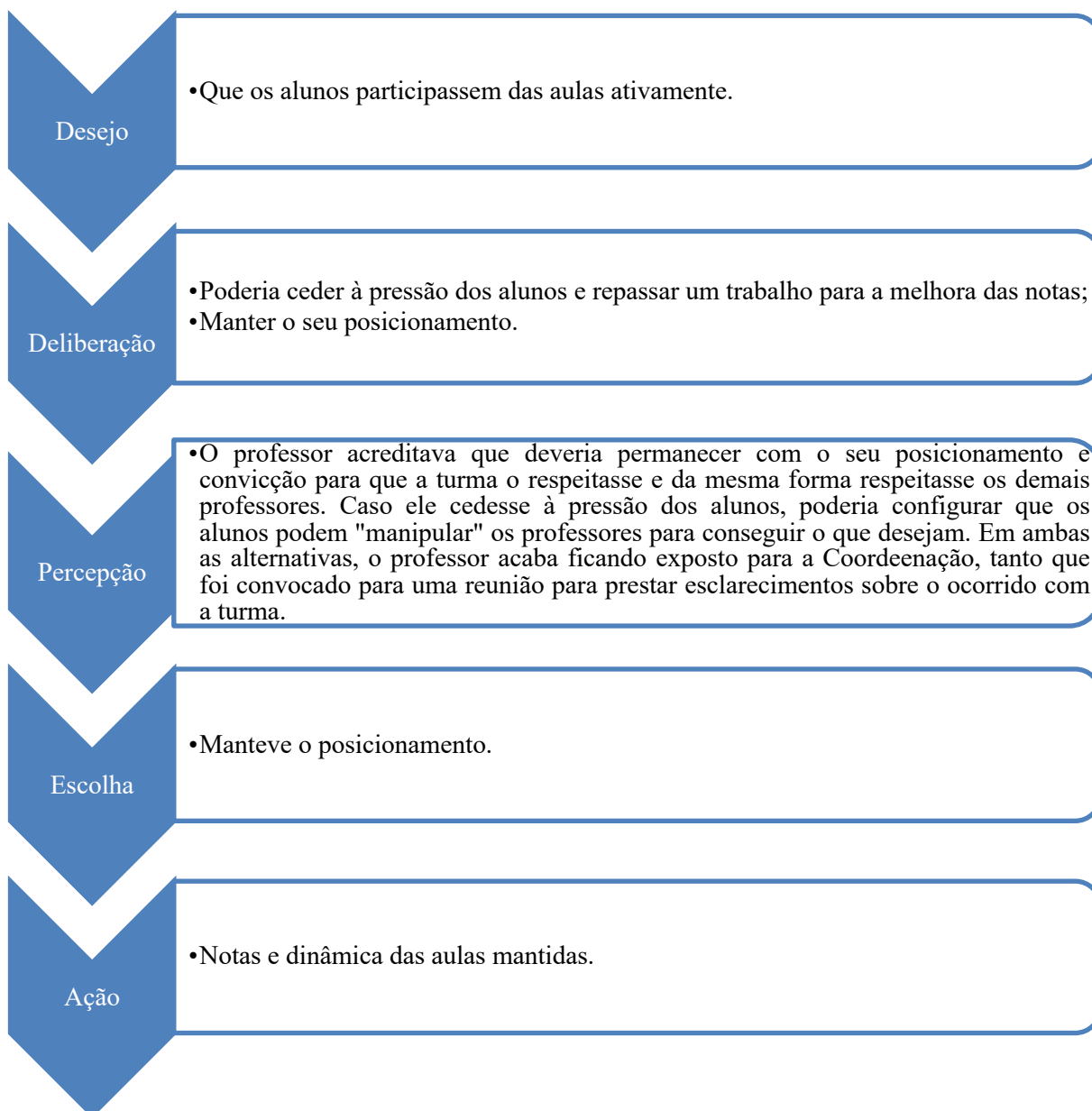


SITUAÇÃO AULA 5 - (D2): A professora foi surpreendida por um aluno de segundo período que a questionou, ironicamente, em sala, durante a aula, sobre que dia ela iria se aposentar para que ele pudesse assumir a disciplina. A professora imediatamente falou "você está no segundo período e quer tomar o meu lugar?". E outro aluno ainda falou, "Professora, você não vai se aposentar, não? A senhora não acha que está tomando o nosso lugar?". A professora argumentou que os alunos deveriam estar preocupados em estudar porque ainda estão na faculdade e complementou dizendo que para eles terem a preparação mínima para estarem no lugar dela, vai demorar pelo menos uns 5 anos. Apesar de relatar que a aposentadoria não era algo que lhe incomodava, sentimos que esse assunto era melindroso e causava certa angústia na professora.

PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO AULA 5 - (D2):

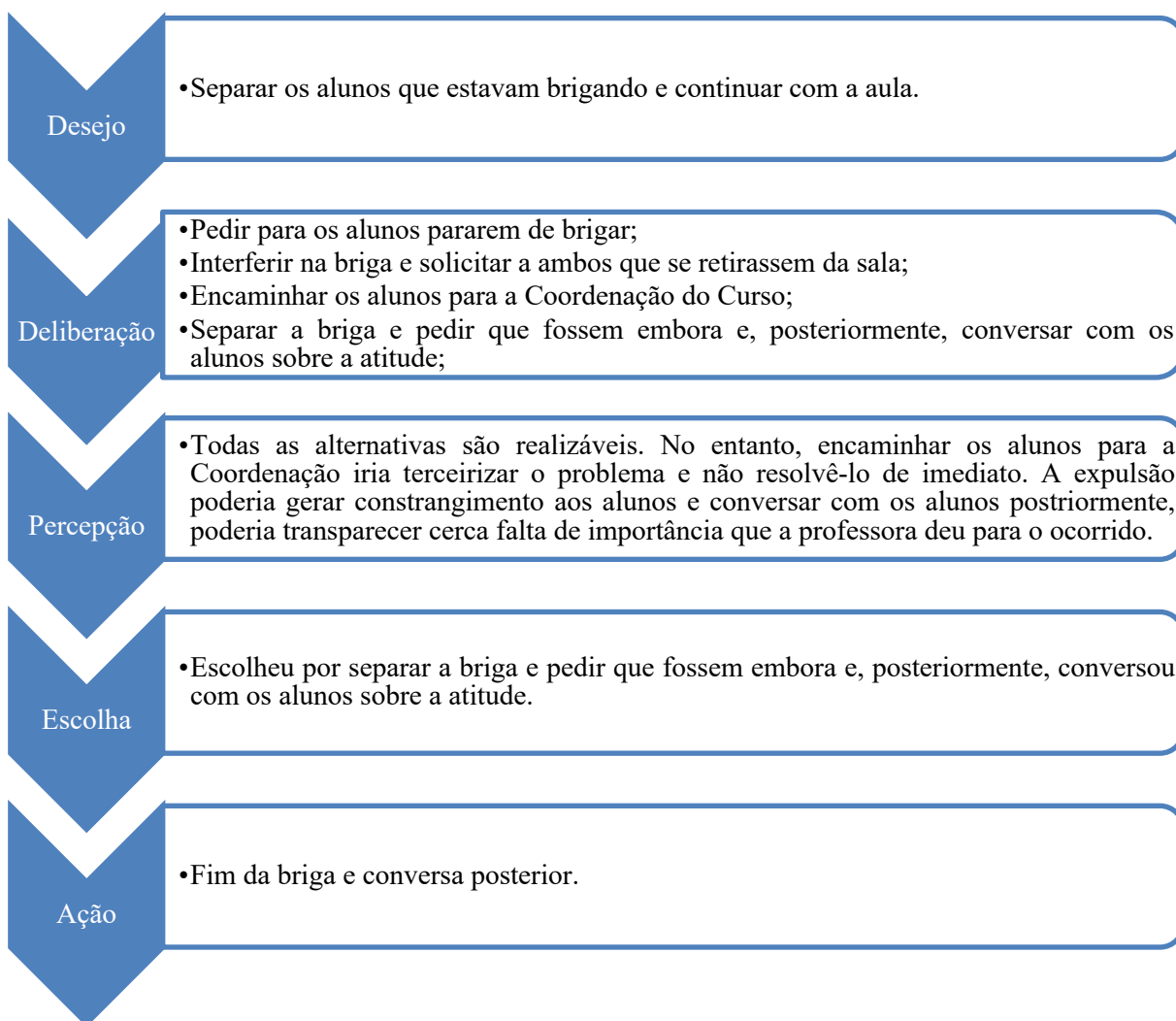


SITUAÇÃO AULA 6 - (D3): - Após uma junção entre turmas de quinto período devido à descontinuidade de uma das unidades da instituição, o professor D3 assumiu uma das disciplinas da nova turma, recebendo previamente um relato sobre seu perfil, que era caracterizada como muito difícil, pois os dois grupos de alunos (das duas unidades ou campus) não se relacionavam bem. Já no primeiro dia de aula o professor apresentou as regras da disciplina e, como uma medida de tentar fazer com que os alunos participassem de todas as aulas, comunicou à turma que à medida que os alunos fossem faltando, iriam perder nota. Como o comportamento dos alunos não estava adequado, o professor avisou que iria 'ferrar a turma na prova'. E assim o fez, aplicou uma prova com um alto grau de dificuldade resultando em notas baixíssimas, mesmo daqueles que assistiam as aulas rotineiramente. Diante de notas tão ruins, os alunos procuraram a Coordenação do Curso para reclamarem do docente e ao retornarem para a sala de aula, pediram ao professor a aplicação de trabalho para complementar a nota. O professor não cedeu aos alunos e manteve seu posicionamento reforçando que não daria um trabalho para a turma, porque essa solução lhe traria esforço adicional de inclusive ter trabalhos a mais para corrigir. Diante da postura do professor, os alunos novamente procuraram a Coordenação do Curso que convocou o professor para uma reunião para averiguar o que estava acontecendo. Ao saber da versão do professor, a Coordenação, mesmo não concordando totalmente com a postura adotada entrou em sala para conversar com os alunos no sentido de apoiar o que ele havia resolvido. Deixou claro para a turma que quem mandava na faculdade é a faculdade e quem manda na sala de aula é o professor. Já em sala de aula, o professor voltou a deixar as regras claras aos alunos, que, aos poucos, foram melhorando o comportamento. Na segunda avaliação do semestre, os alunos tiraram notas melhores. Quando essa turma chegou ao final do curso, o professor D3 foi o único a ser chamado para a confraternização dos alunos.

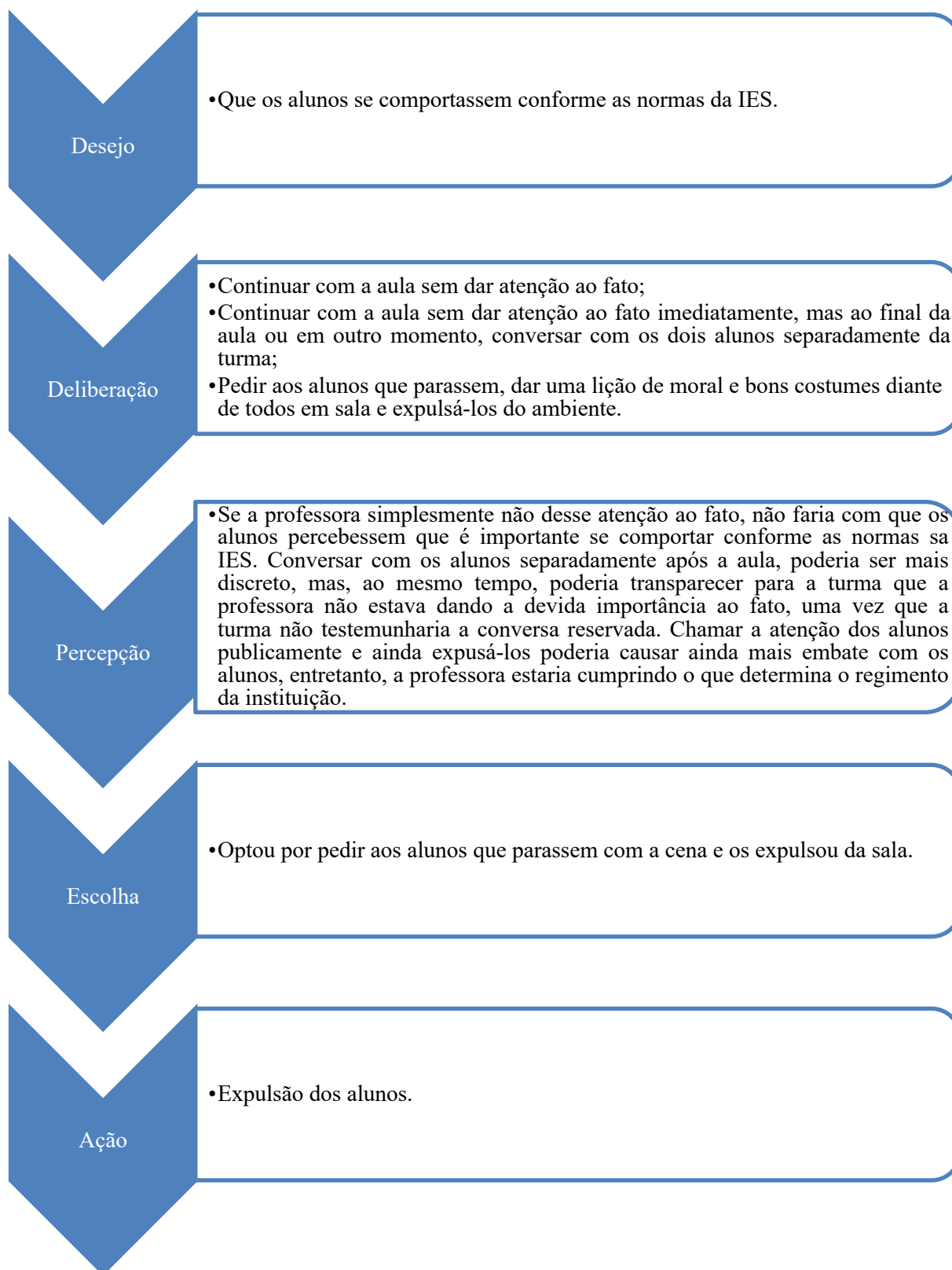
PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO AULA 6 – (D3):

SITUAÇÃO AULA 7 - (D5): Dois alunos acabaram indo para as vias de fato após uma discussão em sala. Um dos alunos, segundo a professora estava correto e o outro errado. No entanto, entendeu que naquele momento não deveria argumentar com nenhum deles e que o mais prudente era separá-los e mandá-los para casa para refletirem sobre o ocorrido. Posteriormente, em outro dia, chamou o aluno que estava errado e conversou apontando que, naquela situação, a sua conduta estava inadequada.

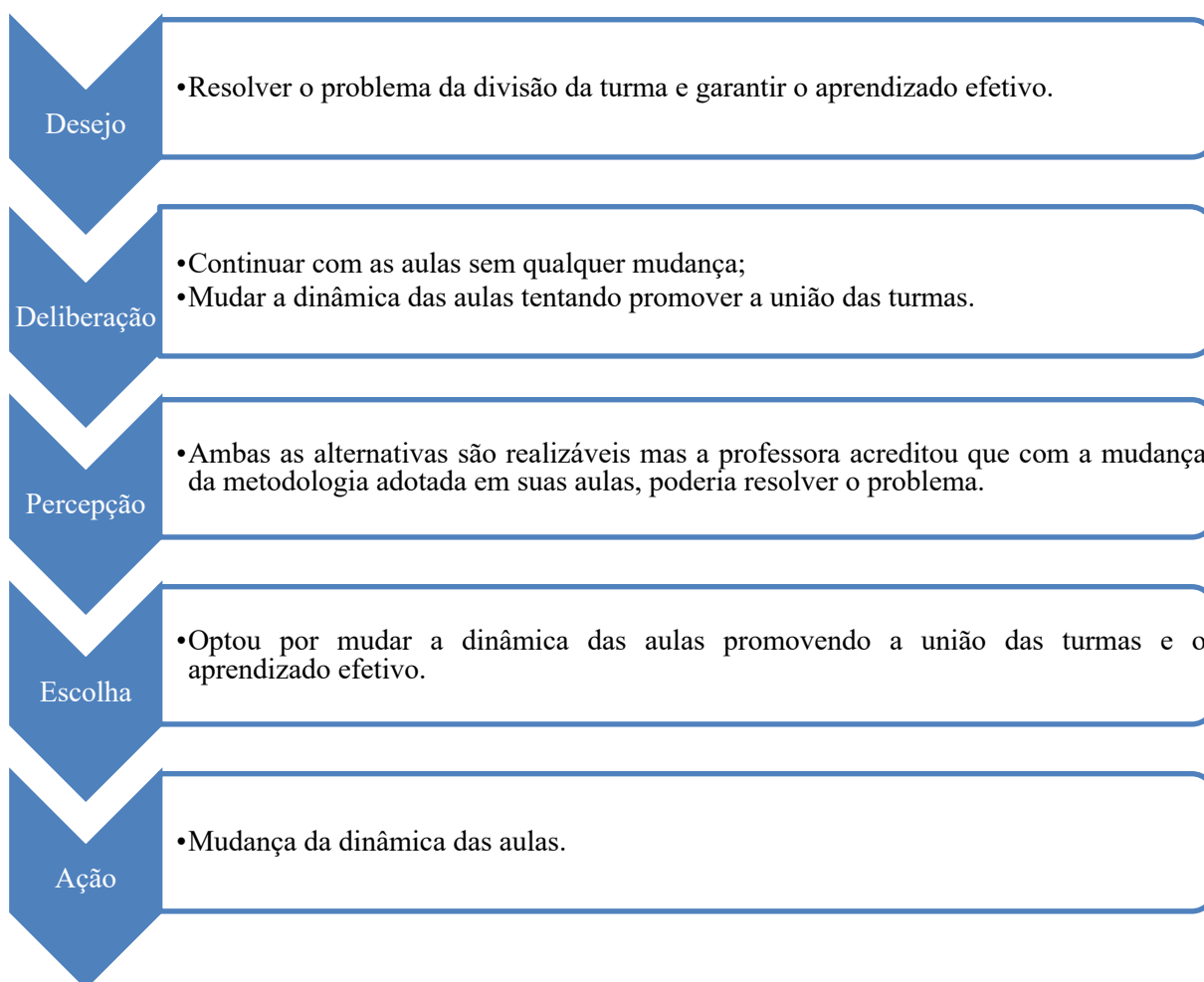
PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO AULA 7 - (D5):



SITUAÇÃO AULA 8 - (D5): Professora estava registrando o conteúdo na lousa e, ao se dirigir à turma para iniciar a explicação do conteúdo, se deparou com uma aluna e um aluno namorando em sala. Extremamente constrangida e ao perceber que os demais alunos também estavam desconfortáveis com a situação, imediatamente pediu que os dois parassem com aquela cena e que sentassem de forma adequada em suas carteiras. O aluno muito irritado revidou e disse que não iria parar. Nesse momento, a professora já muito transtornada, deixou claro ao aluno que ela era autoridade em sala e, portanto, era ela quem determinava o que deveria ou não ser feito. Foi, então, que a professora pediu que o aluno se retirasse da sala e que consultasse o manual do discente para verificar quais são os comportamentos adequados para o ambiente escolar. Muito irritado, o aluno saiu do recinto brigando e sua namorada o acompanhou, mesmo muito constrangida com a situação. A professora se sentiu na obrigação de compartilhar o ocorrido com a Coordenação por entender que estava cumprindo as normas da IES. Segundo a docente, a Coordenação conversou com os alunos informalmente sobre o ocorrido sem aplicar qualquer advertência. O fato não se repetiu nas aulas da professora.

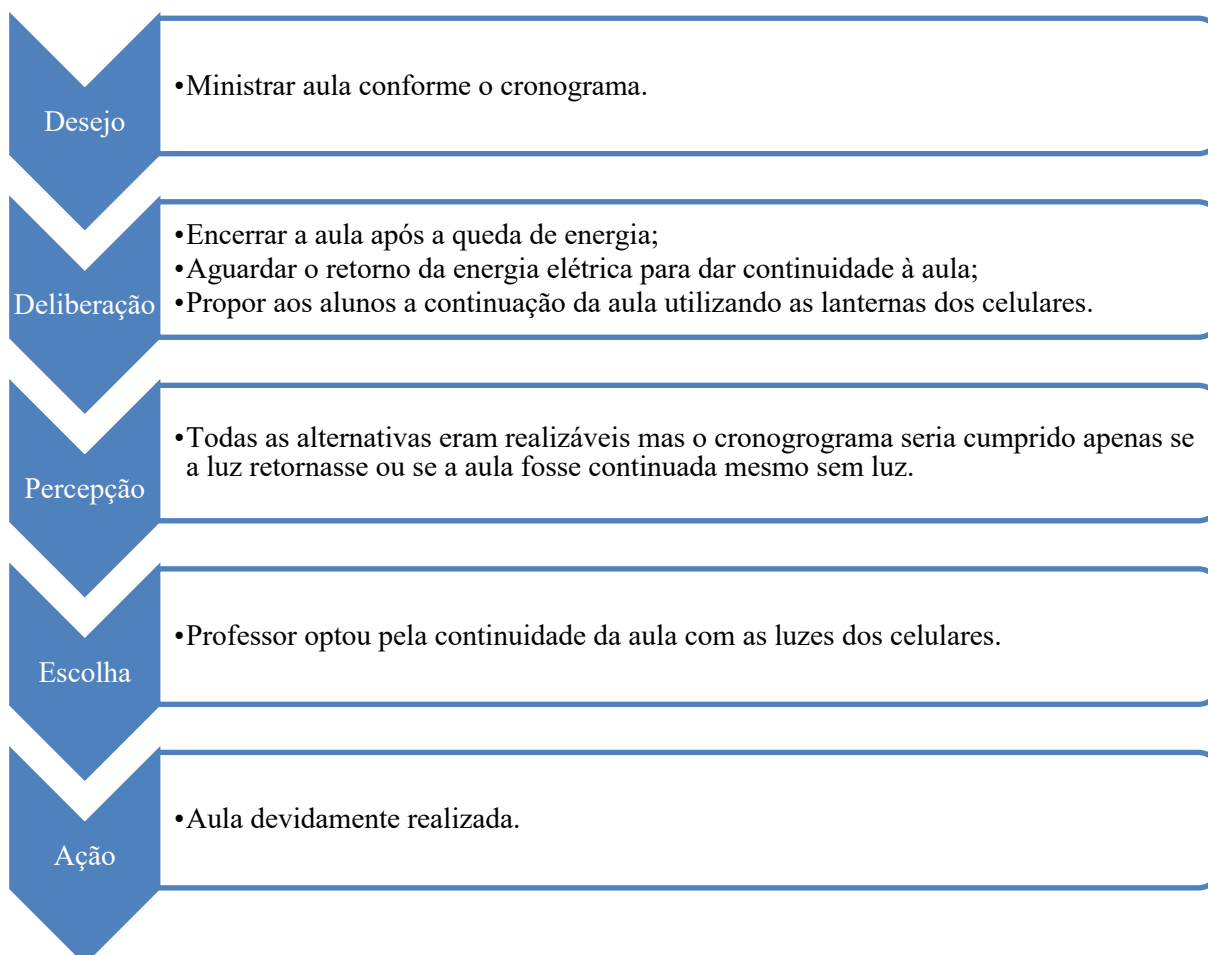
PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO AULA 8 - (D5):

SITUAÇÃO AULA 9 - (D6): Em uma junção de turmas dos Cursos de Administração e Publicidade Propaganda, uma das mais desafiadoras para a professora, na disciplina Pesquisa Mercadológica, os alunos de Publicidade e Propaganda se sentiram preteridos em relação aos alunos de Administração, talvez por ela ser administradora ou por 'achar' que os alunos de administração, já tinham alguma noção sobre a disciplina, uma vez que já haviam passado por uma disciplina introdutória à pesquisa mercadológica. Segundo a docente, os alunos de Publicidade e Propaganda demonstraram muita dificuldade com cálculos porque até a média das notas eles solicitavam que ela calculasse. Havia realmente uma diferença de entendimento entre as turmas. A docente não lembra ao certo se essa situação ocorreu em 2010 ou 2011, e até o momento nunca havia passado por situação similar e confessa que, na época, teve muita dificuldade em lidar com o fato porque todos os alunos sempre a respeitaram muito. Especificamente, os alunos de Publicidade e Propaganda chegavam a sentar de costas para a ela e conversavam durante as aulas, o que gerava conflitos constantes com os alunos de Administração. Na primeira reunião de colegiado do curso (pelas regras da IES devem ser realizadas duas reuniões por semestre), a representante da turma de Publicidade e Propaganda, líder de torcida de um time de futebol local, que exercia uma liderança muito forte na turma, explicou que esse comportamento em sala ocorria porque a professora direcionava a sua atenção apenas aos alunos de Administração, mencionando inclusive que a professora achava os alunos de Administração mais inteligentes que os de Publicidade e Propaganda. Naquele momento é que a professora entendeu o que ocorria, pois não percebia que tendenciava a sua atenção aos alunos de Administração e que isso incomodava extremamente os demais alunos. Foi a partir dessa reunião que a professora passou a trazer aulas mais dinâmicas no intuito de unificar as duas turmas. Ao trazer um conceito rápido sobre o conteúdo da aula (necessário porque os alunos não liam os textos antecipadamente) e imediatamente a sua aplicação prática, com elementos mais lúdicos, resolveu o problema. A partir disso, houve aprendizado mais efetivo e, inclusive, a turma de Publicidade e Propaganda foi responsável pela realização da pesquisa que investigou os motivos da evasão no Curso de Publicidade e Propaganda. Segundo a professora, a situação pela qual passou com essa turma foi a mais penosa em toda a sua carreira docente, chegando ao ponto de a fazer pensar desistir de dar aulas.

PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO AULA 9 - (D6):

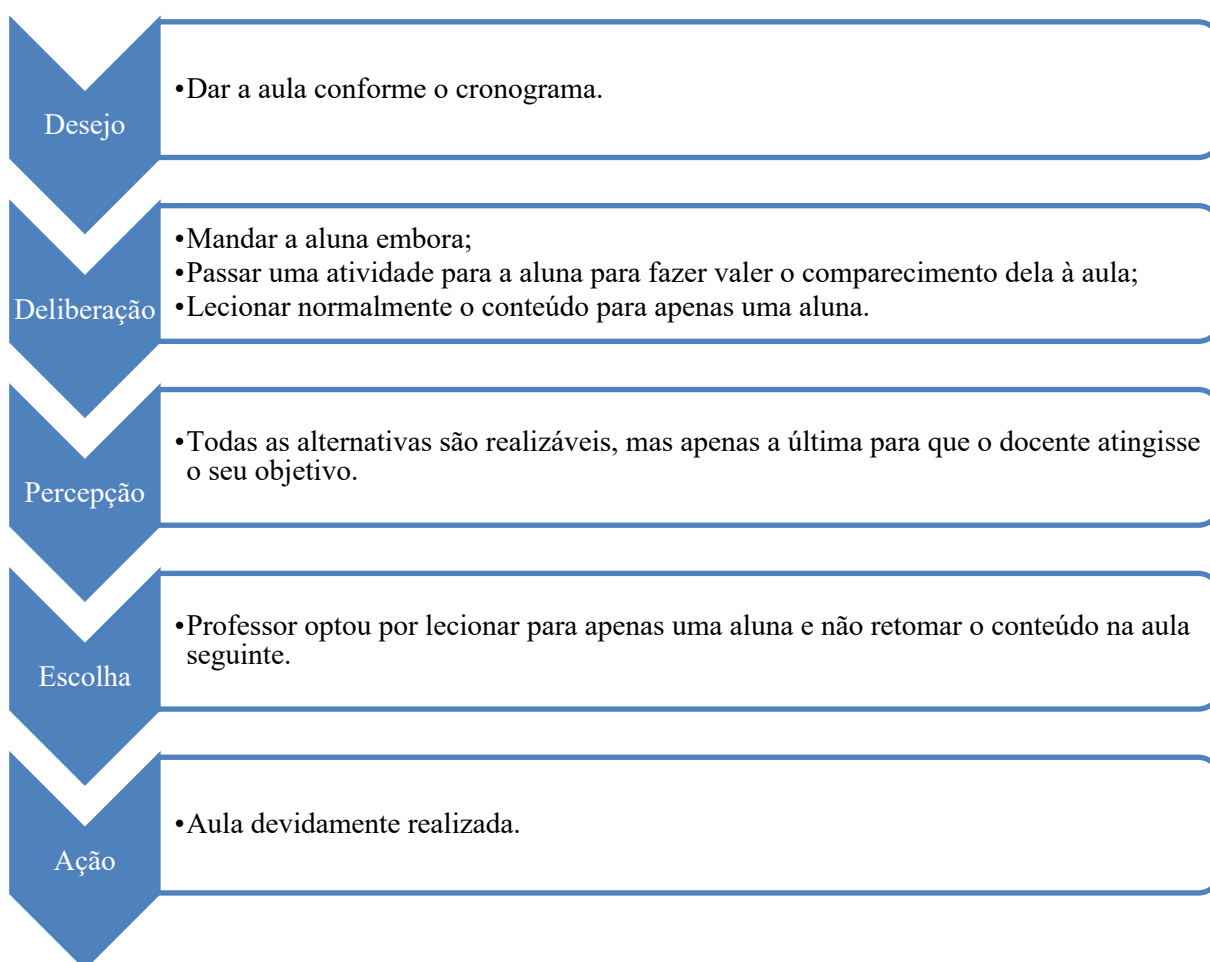
SITUAÇÃO AULA 10 - (D8): Professor relatou que ocorreu falta de energia elétrica durante a aula e os alunos, de forma surpreendente, não foram embora e, ainda, aceitaram a proposta de continuação da aula utilizando as lanternas dos celulares.

PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO AULA 10 - (D8):

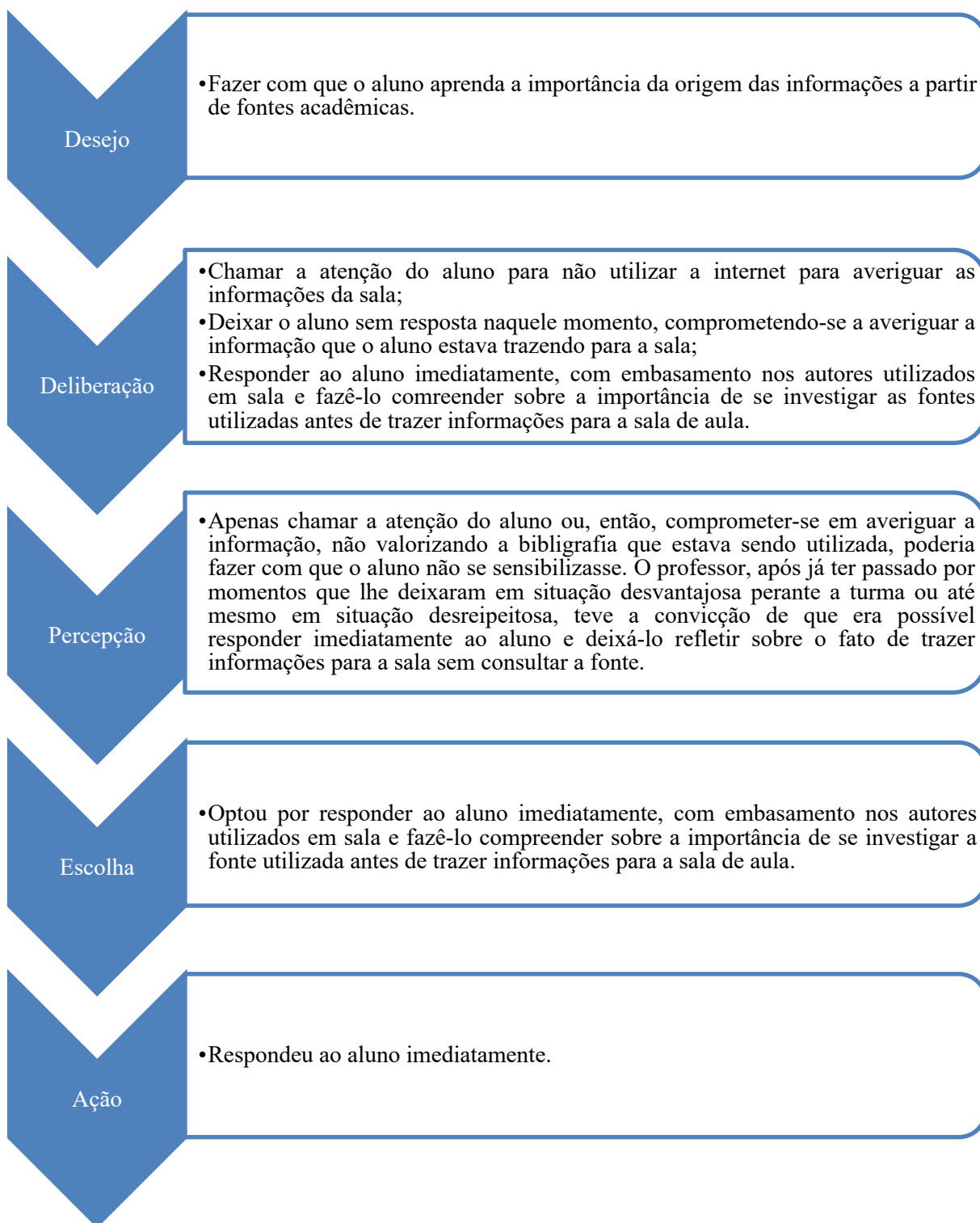


SITUAÇÃO AULA 11 - (D8): Certo dia, uma turma inteira combinou de não comparecer à uma determinada aula, deixando de fora uma colega de turma que morava no interior. No dia, apenas essa aluna compareceu à aula. O professor resolveu lecionar normalmente, para essa única aluna, o conteúdo que havia programado para a aula. Na aula seguinte, os alunos que não compareceram à aula pediram desculpas à aluna e ao professor pelo ocorrido. O professor não retornou ao conteúdo já ministrado.

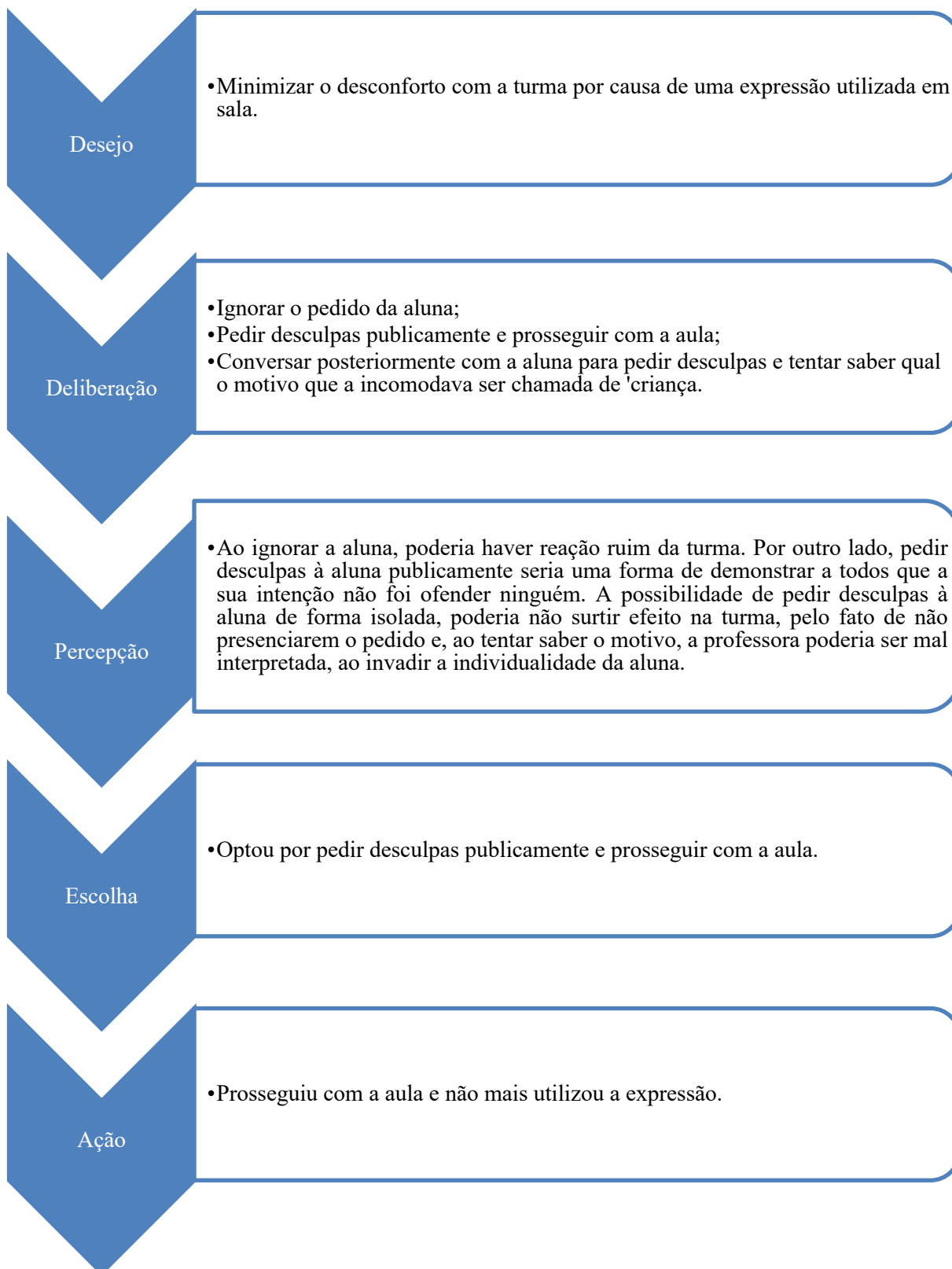
PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO AULA 11-(D8):



SITUAÇÃO AULA 12 - (D13): Em uma aula para uma turma do Curso de Administração, o professor, ao trabalhar o conteúdo da disciplina, mantendo-se fiel ao autor que estava utilizando, foi interrompido por um aluno que o afrontou dizendo que no Google estavam dizendo o contrário do que ele estava trazendo para a sala. Imediatamente, o professor o questionou sobre o local onde ele havia tido acesso a essa informação. E, quando o aluno respondeu ao professor que essas informações haviam sido acessadas em um blog, o professor rebateu falando que o aluno estava dando mais importância a um blog de alguém que provavelmente seja um técnico, mesmo que graduado na área, do que a um professor da área, autor de vários livros sobre o assunto. Nessa hora, o professor pediu ao aluno para lhe dar três alternativas, baseadas na opinião retirada do blog, que fossem melhores do que aquela apresentada por ele baseando-se no autor do livro utilizado em sala. Ao perceber que o aluno não conseguiria responder ao questionamento, pediu que todos se voltassem para o livro que estava sendo estudado. Professor relata que bem no início da sua carreira, ele não tinha essa 'malícia' de responder ao aluno sem lhe faltar o respeito e que, em momentos como esse relatado, é importante que o professor não demonstre insegurança ao ser testado pelo aluno. Afirmou já ter passado por situações em que não conseguiu se controlar e, de uma forma bruta e nervosa, deu respostas inadequadas aos alunos, ocasionando a perda de respeito dos alunos por ele.

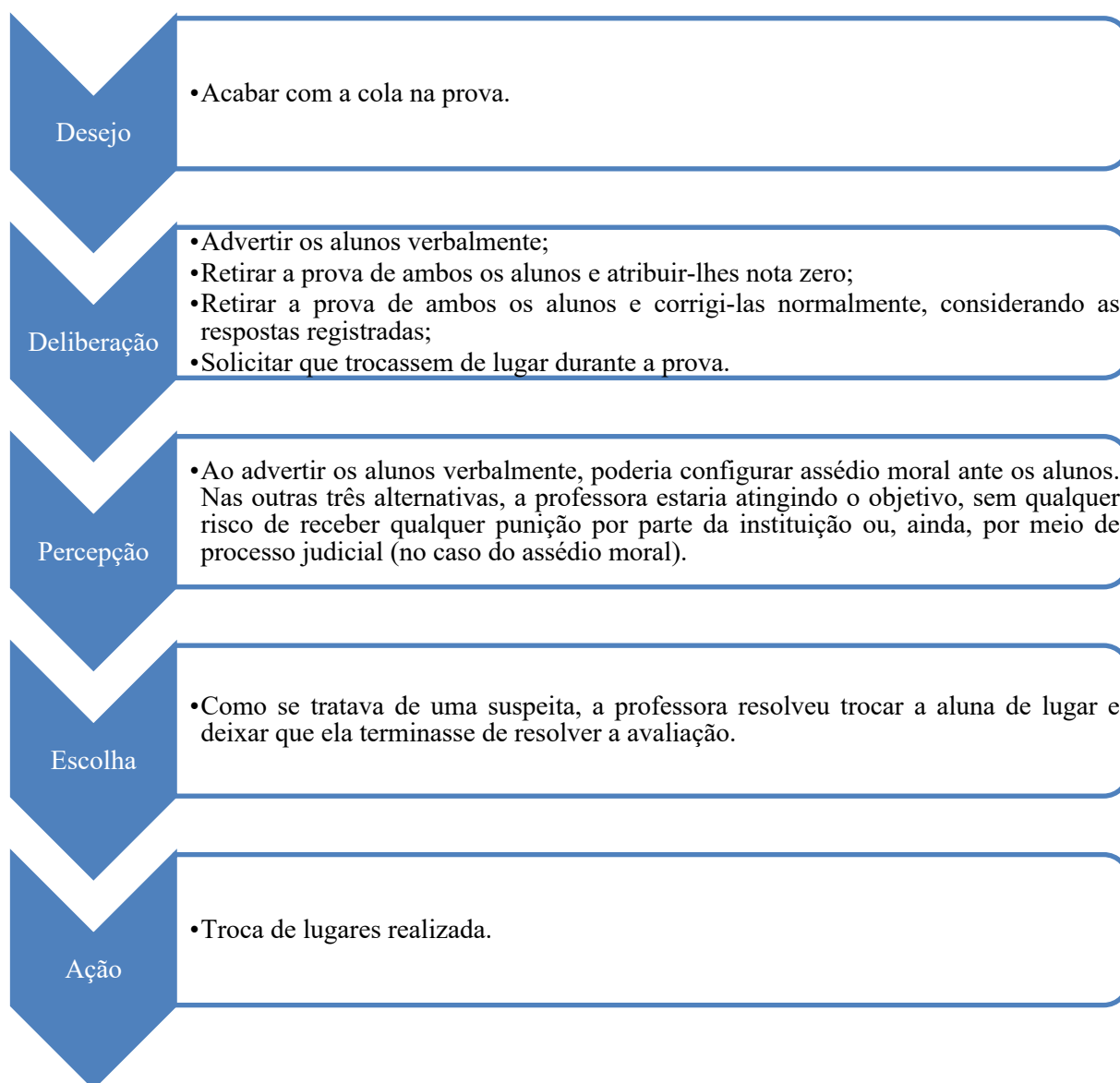
PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO AULA 12 - (D13):

SITUAÇÃO AULA 13 - (D6): A professora tinha por hábito, em treinamentos empresariais (antes de entrar propriamente para a carreira docente acadêmica) entrar em sala e brincar com os alunos cumprimentando-os com um "Bom dia, crianças". No seu primeiro dia como docente em uma instituição de Ensino Superior, em 2008, uma das alunas da sala, com mais idade que ela e em fase de tratamento contra um câncer (sem a professora saber), levantou a mão e falou que não gostaria de ser chamada de criança. A professora, sem ação imediata, apenas concordou e pediu desculpas à aluna. Apenas, aproximadamente, três anos após a aluna ter saído da faculdade, explicou à professora que o motivo que a incomodava ao ser chamada de criança era o fato de que seu ex marido, ao discutirem, sempre dizia que ela era 'muito criança' e que, na época, que ocorreu o fato entre a professora e ela, estava justamente no processo de divórcio. A partir do ocorrido, a professora passou a refletir acerca das expressões que costumava utilizar nos treinamentos que conduzia nas empresas, muito antes de exercer a docência em instituições de Ensino Superior, e a se policiar não só com as palavras, mas também com a forma de se vestir e de impor limites, pois enxergou, a partir daquele momento, que esses aspectos eram importantes e precisavam ser observados.

PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO AULA 13-(D6):

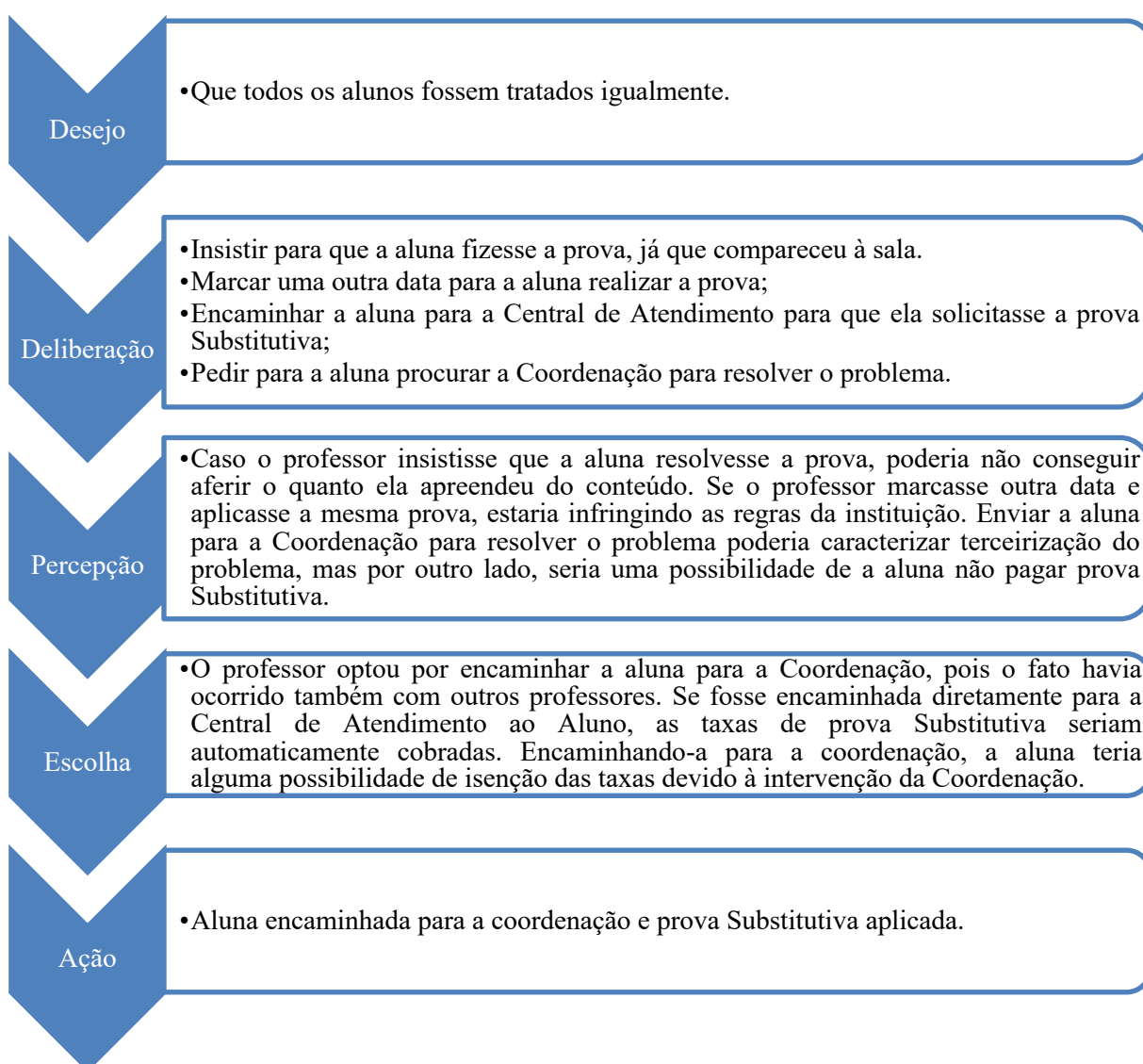
Narrativas envolvendo situação prova

SITUAÇÃO PROVA 3 - (D2): Em um dia de aplicação da segunda avaliação do semestre, a professora D2 suspeitou de cola entre dois alunos que estavam conversando no momento da aplicação da avaliação. Ao perceber o fato, a professora pediu para que um deles trocasse de lugar. Um dos alunos (uma moça) trocou de lugar e, logo em seguida, entregou a prova. E, em tom de ameaça, na porta da sala, ao sair, falou para a docente: "a senhora vai ver, a senhora vai ver", repetindo a frase por várias vezes, até que a professora se irritou e revidou perguntando "vai ver o quê?". A aluna saiu e, logo em seguida, retornou com as mesmas ameaças. A professora relatou que, nesse momento, ficou com um pouco de medo, pois não havia agente de segurança no corredor, a quem ela pudesse pedir ajuda, mas resolveu enfrentar a aluna com o intuito de mostrar a sua autoridade perguntando para a aluna se ela estava a ameaçando e que, se fosse isso mesmo, recorreria à instituição para ter proteção devida. Foi nesse momento que a discussão ficou mais calorosa porque a aluna disse à professora que a estava julgando, afirmando que estava colando. A professora afirmou que ela estava, sim, colando e que, ao invés de tomar a prova, solicitou apenas que trocasse de lugar. A aluna disse à professora que ela não deveria ter feito aquilo porque era sua empregada e que deveria fazer o que ela queria. Foi aí que a professora respondeu dizendo que se ela era realmente sua empregada, que fosse, então, demitida, que ela iria imediatamente embora. Todavia, ressaltou que ela é contratada pela instituição e, portanto, é empregada do grupo que trabalha e não empregada da discente. A aluna voltou a ameaçá-la com as mesmas palavras até que foi embora. A professora corrigiu a avaliação da aluna sem aplicar-lhe qualquer punição e a nota que a aluna obteve não foi suficiente para ser aprovada na segunda avaliação (o sistema de avaliação da IES Beta inclui a N1 e N2, caso o aluno não atinja a média 8,0, é encaminhado para a avaliação N3, e, se não atingir a média, é encaminhado para a avaliação N4). No dia da aplicação da avaliação N3, a aluna retornou à sala, e, após terminar a avaliação, ao devolver a prova à docente, pediu-lhe desculpas pelo ocorrido reconhecendo que sua atitude foi agressiva e injusta, mas voltou a insistir que não estava colando naquela ocasião e que entendia o posicionamento da professora que pode ter visto algum movimento inadequado e ter atribuído à pessoa errada esse movimento.

PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO PROVA 3 - (D2):

SITUAÇÃO PROVA 4 - (D11): No dia da primeira avaliação do semestre, uma aluna compareceu aos prantos e alegou não estar em condições de realizar a avaliação. O professor, como estava no momento da aplicação da prova para todos da sala, não podendo conversar com a aluna separadamente para averiguar o que havia ocorrido e também por considerar que a aluna não deveria ter tratamento diferente, sugeriu que ela procurasse a Coordenação do Curso, para que a situação fosse resolvida institucionalmente, pois o problema tinha ocorrido também em outras disciplinas de outros professores. Segundo o professor, a aluna procurou a Coordenação e o caso foi solucionado por meio da aplicação da avaliação Substitutiva.

PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO PROVA 4 (D11):



Narrativas envolvendo situação de revisão da prática docente

SITUAÇÃO PRÁTICA DOCENTE 3 - (D4) - A primeira experiência docente da professora D4 foi muito marcante. Tratava-se de uma turma de curso tecnológico em Gestão Empresarial com um perfil de turma muito júnior em termos de conhecimento, apesar de ser composta por pessoas com idade entre 35 e 38 anos. Os alunos apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem, tudo que era proposto para discussão, os alunos não entendiam o objetivo, tampouco compreendiam o que deveria ser realizado. O planejamento da aula não se concretizava porque a docente a todo momento tinha que mudar a sua programação, tentando fazer com que os alunos participassem e compreendessem o que estava sendo proposto. Essa primeira experiência gerou, inclusive, certo preconceito em relação aos cursos tecnológicos, por parte da docente. As aulas eram muito estressantes porque geravam um trabalho extra de reorganização daquilo que estava previamente organizado. Por causa dessa situação, a docente chegou a pensar em desistir da docência, pois também trabalhava, na época, em um banco, e as dificuldades enfrentadas com a turma e o trabalho extra gerado por ela a deixavam extremamente cansada. Segundo a docente, o que a ajudou a superar essa fase e a reorganizar os conteúdos e metodologias a serem empregados na turma foram os professores com mais experiência na docência, que já estavam havia mais tempo na faculdade.

PROCESSO DA AÇÃO SITUAÇÃO PRÁTICA DOCENTE 3 - (D4)

