

Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia

Célio Andrade *
Cristina D'Ávila **
Fátima Oliveira ***

* UFBA/Escola de Administração
celiosa@ufba.br

** UFBA/Faculdade de Educação
cmdt@ig.com.br

*** UFBA/Escola de Administração
frso@ufba.br

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional da Escola de Administração (MPA) do Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujo objetivo foi analisar a prática pedagógica desenvolvida nesse curso, a partir da percepção dos próprios professores. Procurou-se identificar as percepções e opiniões dos docentes sobre a natureza e especificidades do curso; o currículo e a articulação desse com os objetivos; as concepções pedagógicas subjacentes às práticas docentes; os métodos de ensino e condutas de avaliação utilizadas. Os resultados permitem concluir que a busca por uma identidade para o MPA/NPGA/UFBA passa necessariamente pela construção coletiva da sua concepção pedagógica mediante a renovação contínua das práticas do seu corpo docente.

Palavras-chave: práticas docentes; mestrado profissional em Administração; concepções e práticas pedagógicas; UFBA.

Abstract

This article presents the results of a study of the Professional Master's Program in Administration (MPA) implemented by the Nucleus of Graduate Study in Administration (NPGA) at the Federal University of Bahia (UFBA). It analyzes the pedagogical practices developed in this Program as perceived by the professors. It identifies the perceptions and opinions of the professors with respect to: the nature of the course, its curriculum structure and how this relates to course objectives, the pedagogical conceptions that undergird teacher practice, and the teaching methods and evaluation procedures utilized. The results of the study make it possible to conclude that the search for identity on the part of the MPS/NPGA/UFBA necessarily involves the collective construction of its pedagogical conception mediated by the continual renewal of faculty practice.

Keywords: faculty practice; pedagogical conception; professional masters in Administration (MPA); Federal University of Bahia (UFBA).

Introdução

Na nova etapa de acumulação capitalista o conhecimento e a técnica ganham importância como insumo para a produção, ampliando as possibilidades de competitividade entre os países e organizações. A universidade, como *locus* privilegiado de produção do conhecimento e formação de recursos humanos vive o desafio de ampliar e diversificar a sua atuação na sociedade, no sentido de atender às urgências colocadas pela complexidade social (Silva Júnior, 1996).

A formação e requalificação de profissionais para um mercado de trabalho reconfigurado e em constante transformação é um dos desafios a ser enfrentado por essa instituição. Se, até então, a atividade de ensino na universidade expressa-se na vinculação fundamental do trabalho do professor com a pesquisa e no caráter mais cultural do que profissional, as necessidades apresentadas pela nova conjuntura, exigem que a universidade incorpore uma nova lógica, com a adoção de novos desenhos curriculares, inovações de natureza tecnológica, conhecimentos instrumentais em estreita vinculação com as necessidades imediatas do mercado de trabalho (Chamlian, 2003).

É nesse contexto que surgem no Brasil, na década de 90, os mestrados profissionais, como uma resposta à necessidade de diversificação do ensino de pós-graduação *stricto sensu* que então vivia “uma espécie de síndrome bipolar, com dilemas e tensões entre os valores e critérios acadêmicos e as pressões do mundo do trabalho” (Fischer, 2003, p. 2).

Liderada pela Capes, a partir da metade dos anos 90, no âmbito de um processo de reflexão sobre o modelo de pós-graduação brasileira, a regulamentação dos mestrados profissionais (MPs), mediante a Portaria nº 080/98, traz como proposta a criação de cursos de natureza qualitativamente diferente dos mestrados acadêmicos. Os MPs teriam como características: a articulação entre uma base de pesquisa consolidada; produção científica e técnica; corpo docente qualificado academicamente e com experiência gerencial; desenhos curriculares e estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem claramente articulados às experiências profissionais dos alunos e às demandas da sociedade.

O mestrado adjetivado como profissional não é uma criação exclusiva da área de Administração. Hoje, há mestrados profissionais em áreas óbvias como Engenharia e Odontologia, mas também em Sociologia e Teologia. A mais surpreendente iniciativa é a dos mestrados profissionais em ensino de Física, Química e Matemática. Ou seja, antes de tudo, o mestrado profissional tem o caráter de inovação e reconstrução do modelo tradicional de ensino (Fischer; Andrade, 2003).

O Mestrado Profissional em Administração (MPA), parte integrante do Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), um dos primeiros a ser instalado no Brasil, vive no seu

fazer cotidiano esses desafios: combinar a formação e requalificação profissional para um mercado extremamente volátil com o rigor e a qualidade acadêmica; e articular as experiências profissionais e as expectativas imediatas dos alunos com as práticas pedagógicas consolidadas dos docentes, até então, na sua maioria, dedicados à formação de professores e pesquisadores.

Não são desafios pequenos. Implica na necessidade de elaboração de uma concepção pedagógica que, a partir da experiência de cada docente, seja o fio condutor que dê significado aos saberes e práticas compartilhadas com os alunos, inclusive redefinindo expectativas e demandas. Essa construção tem como ponto de partida o compromisso com uma universidade crítico-reflexiva, a qualidade do ensino, o exercício do confronto teoria-prática e a conquista de níveis crescentes de interdisciplinaridade.

Partindo-se das premissas que: as práticas docentes expressam, de forma intencional ou implícita, concepções sobre ensinar e aprender, consubstanciadas em visões de mundo, de sociedade e de ciência; e que as práticas docentes não se restringem apenas ao estritamente pedagógico, estando essencialmente vinculadas com as formas de organização e distribuição do conhecimento em uma determinada sociedade, este trabalho pretende analisar a experiência de construção cotidiana da concepção pedagógica do MPA/NPGA/UFBA, a partir das práticas docentes e das concepções pedagógicas que lhes são subjacentes.

As questões que orientaram esta pesquisa exploratória foram as seguintes: Como os professores percebem e analisam suas práticas docentes no contexto do MPA? Em que medida as práticas docentes, tomadas coletivamente, contribuem para a construção de uma identidade pedagógica para o MPA?

Para começar a entender o caminho trilhado e vislumbrar o muito a percorrer, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo com 53% dos professores que atuam no curso. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram entrevista semi-estruturada e observação de aulas, com registro, por escrito. Foram realizadas observações de aulas ministradas por 38% dos professores da amostra.

O interesse foi identificar quais as concepções pedagógicas que orientam as práticas docentes no âmbito do MPA, qual a visão dos professores sobre a natureza do MPA, como percebem o desenho curricular do curso e o confronto teoria-prática e, finalmente, como essas visões compartilhadas podem contribuir para a construção da concepção pedagógica do MPA.

1. Abordagem teórica: concepções pedagógicas e práticas docentes

As concepções pedagógicas são como o arcabouço que sustenta e dá sentido às escolhas que norteiam as experiências educativas formais: desde a definição dos objetivos, a organização dos conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino-aprendizagem até os procedimentos de avaliação adotados. Tudo isso respaldado em concepções e visões mais amplas sobre a sociedade, o homem e o conhecimento que se materializam em questões

sobre os fins da educação, a função social da escola, os objetivos do ensino e o papel do professor e do aluno no processo de ensinar e aprender. Assim, diferentes concepções de sociedade, homem e conhecimento informam diferentes concepções sobre a educação e seus fins, que por sua vez orientam as escolhas cotidianas dos professores sobre a forma como organizam e executam suas atividades, mesmo que essa relação não esteja explícita.

Historicamente, no campo da educação e, mais especificamente do ensino, foram se constituindo, a partir da reflexão teórica sobre o ensinar e aprender, diferentes concepções que procuram explicar e dar sustentação filosófica e conceitual às práticas de ensino desenvolvidas no âmbito da instituição escolar. Essas concepções estão intimamente relacionadas com a dinâmica social, sendo elas próprias fruto das concepções de mundo, homem e sociedade, predominantes em cada momento histórico.

No Brasil, a partir da segunda metade do século XX, três vertentes pedagógicas assumem fundamental importância, pela influência que exercem na produção teórica sobre a educação e o ensino e nas práticas docentes desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino e tipos de instituições educativas. São elas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e o construtivismo.

Neste trabalho tomou-se como referência as vertentes pedagógicas anteriormente assinaladas, porque as idéias centrais e algumas das características predominantes dessas abordagens, em diferentes medidas, fazem-se presentes nas concepções e nas práticas de ensino dos professores pesquisados.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, também conhecida como histórico-crítica tem como características centrais a ênfase na transmissão/assimilação do saber socialmente produzido, de forma crítica, com a mediação do professor. As práticas de ensino, segundo essa perspectiva, devem possibilitar:

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as condições de sua produção e compreendendo suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 1991, p. 17).

A concepção libertadora, sistematizada por Paulo Freire, a partir das reflexões sobre a sua prática com educação popular, apóia-se em uma visão dialética do ato de ensinar e aprender. Segundo essa concepção, “educador e educandos aprendem juntos em uma relação dinâmica, na qual a prática orientada pela teoria, reorienta essa teoria, em um processo

de constante aperfeiçoamento” (Gadotti, 1999, p. 253). Nessa perspectiva a educação visa à autonomia intelectual do cidadão para intervir e transformar a realidade. A realidade dos educandos e suas experiências concretas de vida e trabalho convertem-se em temas geradores para efeito de reflexões e debates que produzem novos conceitos. O foco central das práticas de ensino inspiradas nessa concepção é o desenvolvimento da consciência crítica do estudante, tomando como ponto de partida as suas experiências cotidianas.

A pedagogia construtivista toma como premissa básica que aprender significa construir um significado próprio, pessoal para um objeto de conhecimento objetivamente existente. Nessa perspectiva, o ensino não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas que promove a integração, transformação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimentos preexistentes nos indivíduos, com diferentes graus de estrutura e relações que variam, a cada aprendizagem que realizamos (Coll et al, 2001).

Segundo essa concepção, o conhecimento, que faz parte da cultura, precisa ser ressignificado por professores e alunos, no âmbito escolar. Só assim, o processo de ensino-aprendizagem realiza-se. A mediação didática deve incidir na capacidade construtiva dos alunos, desafiando-os e instigando-os a construir a sua própria aprendizagem.

As concepções apresentadas têm em comum o destaque para o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, seja como mediador, como facilitador ou como mestre-aprendiz. A mediação didática, como um processo compartilhado no qual alunos e professores juntos reelaboram criticamente os conteúdos, contribui para dar sentido aos conhecimentos e transformar a realidade.

A compreensão de que concepções pedagógicas presidem a prática docente dos professores abre possibilidades de crítica e incentiva a construção de novos paradigmas para o ensino. A partir daí, pode-se entender o lugar especial que os professores assumem no processo ensino-aprendizagem. Embora a prática docente na universidade, como em qualquer outra instituição educativa, seja afetada por fatores independentes da vontade do professor, não há como desconhecer que, pelo grau de autonomia existente nessa instituição, o professor é o principal agente das decisões sobre a sua prática, inclusive influenciando a organização dos conteúdos e a forma como se distribui o conhecimento na sociedade (Cunha, 1998).

A atividade docente é uma prática social complexa que combina conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo condicionadas pelas diferentes histórias de vida dos professores. São, também, altamente influenciadas pela cultura das instituições onde se realizam. Na universidade, essa atividade situa-se no âmbito de uma instituição singular que se constitui por processos de diferenciação e convergências, relações formais e informais que se produzem no cotidiano. Nesse ambiente, os professores exercem a prática docente divididos entre os princípios da autonomia acadêmica, a lealdade à corporação, os princípios das suas disciplinas, os objetivos da instituição e as exigências da sociedade.

A prática docente é um *locus* de formação e produção de saberes. Em seu confronto com a prática, e com as condições e exigências concretas da profissão, os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não-sistematizados, que relacionados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar a sua identidade de professor constituindo-se em elementos importantes nas práticas e decisões pedagógicas, inclusive renovando a sua concepção sobre ensinar e aprender. Esse tipo especial de conhecimento, construído a partir da prática docente, é o que Cunha (1992), entre outros, denomina de “sabedoria pedagógica” e Therrien (apud Nunes, 2001) chama de “saberes da experiência”. Tardiff, Lessard e Lohaye (apud Monteiro, 2001, p. 130) enfatizam que o saber docente é “um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Em última análise, a prática docente é fruto de um processo que envolve múltiplos saberes e escolhas determinadas pela formação, área disciplinar, experiências pessoais e subjetividade dos professores e expressam, ainda que de forma não intencional, concepções pedagógicas. Nesse sentido, pode-se dizer que as práticas docentes dão vida ao currículo e materializam as concepções pedagógicas, extrapolando as práticas docentes individuais e expressando-se em aspectos como: a estrutura curricular, a articulação entre as áreas de conhecimento, disciplinas e atividades, a articulação entre as disciplinas e seus objetivos, as metodologias de ensino, as práticas de avaliação de aprendizagem, forjando a identidade da experiência educativa.

Daí a importância de criar oportunidades para que os professores falem e reflitam sobre as suas práticas, compartilhando os desafios vividos, as alternativas de superação adotadas, na perspectiva de construir e consolidar uma identidade pedagógica integradora para a atividade educativa.

1.1. Quadro analítico da pesquisa

Tomando-se como premissa básica que as práticas docentes expressam concepções sobre o ensinar e o aprender e que os professores, mediante as suas práticas, dão vida às propostas curriculares, adotou-se as seguintes categorias e indicadores para analisar a construção da concepção pedagógica do MPA/NPGA/UFBA:

1. *A natureza e especificidades do curso*: concepção e os objetivos e interfaces com o mestrado acadêmico;
2. *Concepção e estrutura curricular*: princípios filosóficos e fundamentos psicopedagógicos do curso expressos nas disciplinas e atividades; articulação entre disciplinas e seus objetivos, ordenação das disciplinas e atividades, encadeamento lógico entre elas e níveis de interdisciplinaridade;
3. *Concepção pedagógica e prática docente*: fundamentos psicopedagógicos, didáticos e filosóficos orientadores da prática docente, planejamento de ensino, métodos, técnicas,

instrumentos e recursos didáticos utilizados no trabalho docente, planejamento didático integrado;

4. *Avaliação da aprendizagem*: concepções e práticas da avaliação da aprendizagem, seus fundamentos e principais instrumentos.

2. Perfil do MPA/NPGA/UFBA

O MPA nasceu em 1998, logo após a regulamentação dessa modalidade de curso pela Capes, integrado a um Programa de Pós-Graduação consolidado (NPGA/UFBA), que oferece, há quase duas décadas, os cursos de doutorado e mestrado acadêmico e um programa de cursos de especialização. O referido programa conta com grupos de pesquisa, corpo docente qualificado, boa produção docente e discente, condições adequadas de infra-estrutura, além de boa imagem institucional.

Do ponto de vista da sua proposta curricular as marcas mais significativas do MPA/NPGA/UFBA podem ser assim apresentadas: orientação para a formação de um gestor multiquilificado; ênfase no desenvolvimento de competências transversais; articulação de referenciais críticos e conhecimentos instrumentais; estímulo à consecução de níveis crescentes de interdisciplinaridade, flexibilidade do currículo, estruturado em torno de disciplinas e atividades; estímulo e apoio teórico-metodológico aos alunos para a produção de conhecimentos na área de análise organizacional; estímulo a inovações pedagógicas; avaliação sistemática e diversidade do corpo docente (Fischer, 2003).

De acordo com Wood Jr. e Paula (2004), no MPA/NPGA/UFBA há uma diretriz para a busca de novos métodos de ensino-aprendizagem por meio de iniciativas como: alta flexibilidade no desenho do curso, buscando adaptação ao perfil de cada turma; estímulo à troca de experiências entre o setor público, o setor privado e o terceiro setor; promoção de uma perspectiva multifuncional e interdisciplinar, que busca transcender as fronteiras das áreas tradicionais de conhecimento.

Nesse contexto, ganham relevo as chamadas competências transversais – que se caracterizam por envolver o resultado de um aprendizado interdisciplinar e por serem transferíveis, isto é, adaptáveis a diferentes situações. As experiências e situações de aprendizagens vivenciadas no MPA/NPGA/UFBA, segundo depoimentos dos próprios alunos do curso e sistematizados por Ruas (2003), têm-lhes proporcionado o desenvolvimento e a aplicação das seguintes competências: capacidade analítica, de investigação e pesquisa; capacidade de analisar e compreender a cultura das organizações; capacidade para entender conceitos e relações fundamentais para a compreensão do mundo dos negócios; capacidade para analisar a influência do ambiente externo nas organizações; capacidade para compreender a noção de rede; habilidade para lidar, de forma positiva, com situações complexas e adversas; habilidades para utilizar instrumentos de análise organizacional; habilidades para utilizar instrumentos de pesquisa e produção de conhecimento científico; postura crítica; lidar com as diferenças; capacidade de trabalhar em equipe; visão estratégica como postura e como forma de organizar o pensamento;

capacidade de compartilhar experiências individuais e atuar em interdisciplinaridade; valorizar a relação interpessoal; habilidades na busca de informações e conteúdos de interesse da organização.

Quanto à *estrutura geral do curso*, o MPA/NPGA/UFBA oferece como opção curricular e concentração de estudos: Gestão Pública, Gestão Empresarial e Gestão do Desenvolvimento Local e Terceiro Setor. A sua matriz curricular é composta por 14 disciplinas e 3 atividades, organizadas em 8 módulos de ensino-aprendizagem. As disciplinas e as atividades são de caráter obrigatório e têm por objetivo possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais na área de gestão das organizações, sejam elas privadas, públicas ou do terceiro setor. O módulo de atividades propõe-se a possibilitar aos alunos oportunidades de desenvolvimento de competências de caráter mais instrumental, desenvolvendo-se ao longo de todo o curso e permeando as disciplinas de modo a garantir a integração teoria-prática.

Com relação ao *perfil do corpo discente*, verifica-se uma concentração de alunos do sexo masculino (em média, 70% masculino e 30% feminino) e uma média de idade superior àquela observada no mestrado acadêmico (35 a 45 anos). A diversidade do corpo discente expressa-se, principalmente, pelas áreas de formação profissional: embora se verifique historicamente a predominância de engenheiros (em média 50%), com exceção da turma que ingressou em março 2004, onde os administradores representam 32% da sala, as turmas (em média com 35 alunos) reúnem profissionais de diferentes formações nas áreas de exatas, humanas e de saúde: processamento de dados, comunicação social, psicologia, economia, ciências contábeis, secretariado, etc. Essa diversidade estende-se à inserção profissional dos alunos: oriundos de diferentes segmentos da economia – secretarias estaduais e instituições públicas (10%), empresas do setor privado (78%) e organizações ligadas ao terceiro setor (12%). Eles situam-se em postos relativamente altos na hierarquia das organizações e a maioria (em média, 59%) tem mais de 10 anos de experiência na profissão e ocupa cargo de média gerência (em média 70%), embora seja crescente, nas turmas mais recentes, a presença de profissionais não-gerentes, profissionais autônomos, recém-aposentados, consultores, etc. Naturalmente que essa diversidade vem acompanhada por diferentes expectativas e experiências anteriores diversificadas que são, ao mesmo tempo, enriquecedoras e desafiantes para os professores e para os responsáveis pela gestão pedagógico-acadêmica do curso.

Quanto ao *perfil dos professores*, a grande maioria é doutor (90%) e tem atividades fora da academia, seja como executivo em organizações públicas e privadas, seja como pesquisadores e consultores. A diversidade do corpo docente do MPA, formado por 30 professores, expressa-se pelas diferentes áreas de formação e doutoramento: finanças, estatística, psicologia, comunicação, educação, ciência política, C&T, administração pública, economia, direito, gestão estratégica, sociologia, etc. O curso conta também com professores convidados tanto de outras unidades de ensino da UFBA quanto de programas de pós-graduação do Brasil e exterior.

3. Análise dos dados e interpretação dos resultados

Tomando-se por base os dados levantados nos depoimentos dos professores e nas observações das aulas, confrontados com as categorias de análise, anteriormente descritas, é possível apresentar os seguintes resultados:

Com relação à percepção dos professores quanto à *natureza e especificidade do MPA*, os dados colhidos nas entrevistas indicam que os professores, de modo geral, têm clareza quanto às características que definem a natureza específica do MPA. Metade dos entrevistados considera que a especificidade do MPA está na sua proposta de integração entre teoria e prática profissional. Os seguintes aspectos foram citados pelos professores como diferenciais do MPA com relação ao mestrado acadêmico: a menor exigência quanto ao aprofundamento teórico; a menor disponibilidade do aluno para dedicar-se ao curso e às leituras; e a necessidade de ajustar-se os conteúdos e métodos de ensino ao perfil e necessidades dos alunos. Na percepção de um dos professores entrevistados: “em ambos os cursos, a relação com a prática tem que ser evidenciada, desde que a teoria seja boa. No MPA, o objetivo principal é a melhoria da prática profissional do gestor. Não pela concessão de instrumentos de trabalho, mas da reflexão sobre princípios teóricos.”

Isso permite constatar que, na visão dos professores do MPA, a articulação teoria-prática não se apresenta como uma questão dicotômica, mas como algo de natureza integradora que pode proporcionar aos alunos a apropriação de conceitos e abordagens teóricas que lhes permita analisar e refletir sobre as suas práticas profissionais, mesmo que essa integração seja difícil em alguns momentos e para alguns professores.

Quanto à *concepção e estrutura curricular*, a análise das entrevistas evidencia que a maioria dos entrevistados desconhece a concepção pedagógica que respalda o currículo do curso, o que pode ser entendido por dois motivos: em primeiro lugar, o projeto original não apresenta essa concepção de forma explícita, embora tenha sido discutida em diferentes ocasiões com os professores, quando da elaboração do mesmo; em segundo lugar, muitos dos professores que hoje atuam no curso foram se agregando ao longo da execução, portanto, não discutiram e desconhecem essa questão.

Por outro lado, alguns professores afirmaram desconhecer a estrutura curricular, portanto, não têm condições de identificar o encadeamento das disciplinas na estrutura curricular. A partir desses dados fica evidente que esse é um ponto crucial para a construção de uma identidade pedagógica para o curso. Na percepção de um grupo significativo de professores entrevistados, o desconhecimento ou a falta de uma concepção curricular clara torna difícil o esforço de integração entre as disciplinas, assim como a interdisciplinaridade. No entanto, alguns professores percebem que o currículo foi pensado a partir de uma perspectiva integradora, mas a prática dos professores, por sua própria natureza, tem contribuído para tornar o curso fragmentado. Segundo essa perspectiva: “as disciplinas foram pensadas de forma interdisciplinar, mas a prática tem sido fragmentária, as disciplinas são vistas como propriedade do professor.”

Pelos resultados das entrevistas, pode-se constatar que a inexistência de uma concepção pedagógica curricular clara, que dê sentido e articule conteúdos, disciplinas e atividades, permitindo níveis crescentes de interdisciplinaridade e orientando práticas pedagógicas integradas é um problema importante percebido pelos professores entrevistados do curso. Segundo Gadotti (2000, p. 222) em termos metodológicos, a prática pedagógica interdisciplinar implica em:

integrar conteúdos; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; ensino-aprendizagem centrado numa visão que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente).

No que tange à categoria *concepção pedagógica e prática docente*, é importante mencionar, de início, que nos relatos das suas práticas docentes – a forma como dão aula, como organizam os conteúdos, os métodos e estratégias de ensino que utilizam, como fazem a avaliação, etc. –, nenhum dos professores entrevistados vincula suas experiências a qualquer concepção pedagógica de forma explícita. Mas ao relatar suas práticas e justificar suas escolhas, permitem que se façam algumas considerações a respeito, as quais serão apresentadas a seguir. Tomaram-se como elementos para esta análise as entrevistas e as observações das aulas, procurando-se identificar nas práticas docentes uma filiação com as teorias pedagógicas, não de forma exclusiva, mas como tendências.

Observou-se que a pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1986) ou histórico-crítica (Saviani, 1991) parece ter sido a tendência fundante da prática docente da maioria dos professores entrevistados – como se poderia supor, uma vez que tal tendência pedagógica é significativamente voltada ao ensino superior e à educação de adultos em geral. Essa pedagogia tem como características centrais: o acento nos conteúdos e desenvolvimento do pensamento crítico. São, o professor e os alunos, sujeitos do ato educativo. O objetivo maior dessa pedagogia está na transmissão/assimilação do saber universal socialmente produzido. Do ponto de vista didático-pedagógico, o ponto nevrálgico reside no trabalho dos conteúdos das disciplinas, a partir da experiência social concreta dos educandos, mediado pelo professor.

Verificou-se, para a maioria dos professores entrevistados, uma predileção pelo trabalho com análise e interpretação de conteúdos críticos e uma preocupação voltada para questões de natureza sociohistórica na formação do alunado. Pode-se evidenciar, por exemplo, em entrevista realizada com um dos professores, sua preocupação com o “ensinar a pensar”. Na observação da sua aula pode-se constatar que esse, com tranquilidade e segurança, orientava a discussão a partir da leitura e análise de textos. Salientava o conteúdo da disciplina, chamando atenção dos alunos para o desenvolvimento do espírito crítico: “Nesse campo não há verdades estabelecidas... cada palavra está permeada de significados... de ideologia. Esse texto nos chama a atenção à propriedade do uso de conceitos em Administração.”

O professor observado retomava conceitos, explicitava e estimulava o debate. Sua pedagogia, nesse contexto, parecia bem pautada nos princípios da tendência crítico-social dos conteúdos. Sua aula finaliza com a retomada e atualização de conceitos explorados no debate em sala: “As atuais políticas sociais (seus modelos) levam à consolidação da democracia na sociedade brasileira?... Quais os requisitos que contribuiriam para com (sic) tal consolidação?...” Pode-se observar, na prática docente de poucos professores, a opção por métodos de ensino-aprendizagem inspirados na concepção construtivista. Nessa tendência pedagógica, aprender significa construir um significado próprio, pessoal para um objeto de conhecimento objetivamente existente, conforme Coll et al (1991). O depoimento de um dos professores entrevistados evidencia uma modalidade de metodologia construtiva e lúdica, claramente inspirada na tendência construtivista:

Convidei professores, para apresentar três perspectivas: gestor na perspectiva econômica, gestor na perspectiva social ética, e o gestor na perspectiva internacional, e teve um jazz, foi muito bonito, primeiro passei os textos e eles (alunos) se estruturaram para exatamente se identificarem enquanto gestor de uma banda de jazz, como gestor de uma organização contemporânea com a flexibilidade com a interação, com inspiração. (sic) O maestro foi exemplificando, falou em tocar *Garota de Ipanema* para gringos, no Caribe, ele mostrou como adaptou. Os instrumentos representaram as competências, quantas variações ele experimenta, todas as variações que ele se permite.

Depois eu interrompi, passamos o vídeo sobre ou orquestra e ou (sic) músicos da orquestra sinfônica, e passamos a comparar: a organização piramidal com o maestro, cada instrumentista muito rígido, o que isso tem a ver com uma organização moderna, o que isso tem a ver com uma organização pós-moderna, então foi uma experimentação que funcionou, não de uma maneira forçada.

De forma similar um outro professor entrevistado alia o ensino ao teatro e a outras linguagens artísticas, tendo em vista recuperar do próprio aluno o seu posicionamento pessoal:

(...) uma idéia de tentar trabalhar com elementos não formais, digamos assim, usar instrumentos de teatro, de artes plásticas, de outras formas de linguagem pra (sic) poder passar algumas idéias importantes. Por exemplo, a idéia de que muitas coisas que se dão no plano da emoção da percepção virão com muito mais força do que aquilo que você aprende racionalmente. Então, em gestão, mais do que nunca. Vou dar um exemplo, não cabe numa reunião de negociação, às vezes o que está sendo dito é o que menos importa. O que importa mais são silêncios, os olhares, a posição do corpo, porque eles percebendo essas coisas... A gente trabalhou muito em cima disso, de alguns elementos para se perceber aquilo que não está visivelmente aparente, né? Aquilo que não é o objetivo. Então trabalhamos muito nessa linha e funciona super bem. Tanto é que vários alunos dizem: ah, que essa disciplina foi a que mais me marcou no curso (...) A vantagem é o seguinte, você relaciona teatro, música com conteúdos específicos de gestão.

A mediação didática, nessa tendência, é, então, um processo compartilhado, no qual

o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões (Coll et al, p. 22).

A mediação didática, então, incide na capacidade construtiva do educando (em que pesem outras dimensões aí presentes, sociais, afetivas, políticas e outras), desafiando-o, instigando-o. Uma ajuda, segundo D'Ávila (2002), que vai do desafio à demonstração mais minuciosa, da demonstração de afeto à correção, ajustando-se sempre às necessidades dos educandos.

Observou-se, nos depoimentos e na prática de poucos professores, a perspectiva da pedagogia libertadora – uma tendência também construtiva de educação, só que com um cunho sociopolítico mais evidenciado. Nessa tendência pedagógica, o aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem, com enfoque sobre o universo social, profissional do aluno, convertendo-se em temas geradores para efeito de reflexões, debates e produções coletivas, conforme apontado por Gadotti (1999). Pode-se perceber, por meio do depoimento de uma professora, os contornos dessa corrente pedagógica:

Em termos de concepção eu já participei muito do processo de reforma de currículo (...) já acompanhei muitos. E então gosto muito de ler Paulo Freire, de ler Rubem Alves, a questão da diferença entre o professor e o educador, a educação bancária e a educação crítica. (...) Mas, me preocupo com essa coisa de ouvir o aluno, tentar trabalhar a partir do que ele traz de referência sem um fundamento pedagógico maior. Eu vejo o professor como orientador que dá rumos para que o aluno aprenda. Anima-os, leva-os a refletir. Sou partidária da idéia do aprender a aprender.

Um dos professores entrevistados chega a declarar que sua pedagogia está voltada para o universo adulto, com suas características pessoais, profissionais e sociopolíticas. Nada mais “freireano”, portanto, vez que a preocupação maior desse educador estava em constituir uma pedagogia que buscasse desenvolver a consciência crítica do alunado, tomando como ponto de partida, sua experiência política mais cotidiana:

eu tento trabalhar na óptica da Andragogia e não da Pedagogia, entende? Fazendo a distinção de Andragogia como educação do adulto, então eu parto muito da experiência dos educandos, fazendo perguntas, tirando da experiência prática deles o sentido dos conceitos que eu tô colocando, não é? E trabalho muito com toda a parte prática da aula, eu trabalho com casos vindo deles. (...) Fizemos o desenho de uma... pode se dizer que sim, de desenho, de elaboração de um projeto de um plano de avaliação e aí eu parto do seguinte: quem é que tá gerenciando um projeto que atualmente quer colocar esse projeto como caso a ser trabalhado? Aí durante os três dias um grupo de alunos trabalha em cima desse caso. Então é um caso real que tem atores reais, e que tem questões reais a serem trabalhadas. (...) Eles fazem uma análise do contexto, eles fazem o mapeamento

dos autores envolvidos, e eles planejam, formulam objetivos, atividades e depois eles fazem um plano de avaliação pra esse projeto. Tudo isso assim na estrutura básica, não é completa (sic).

Assim, as metodologias de caráter lúdico ou político corroboram a concepção pedagógica construtivista ampliando o número de professores que demonstram uma opção por uma prática pedagógica construtivista, onde os alunos são os construtores do seu conhecimento. Aliam-se aqui características da pedagogia libertadora de Paulo Freire com os princípios metodológicos do construtivismo, por entender-se ser de natureza construtiva a metodologia daquela teoria pedagógica.

Esses dados permitem inferir que a tendência *conteudista* nas práticas dos professores entrevistados é predominante no MPA/NPGA/UFBA, levando-se a supor que a concepção pedagógica histórico-crítica seja a preferida pelos professores do curso. Porém, as práticas docentes inspiradas em concepções de ensino de cunho construtivista-emancipatório, que colocam o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem, o professor como um facilitador e as experiências vividas em sala de aula como uma troca de saberes, vêm ganhando cada vez mais espaço no MPA/NPGA/UFBA e os desafios cotidianos que essa opção acarreta para professores e alunos constituem-se concretamente no esforço de construção de uma identidade pedagógica para o curso.

No tocante à *avaliação da aprendizagem*, pode-se constatar a opção maciça dos professores por uma avaliação de caráter formativo e processual. Nessa categoria, a quase totalidade dos professores entrevistados declarou optar pela avaliação formativa. Os depoimentos de professores entrevistados, a seguir, ilustram esse resultado:

Então eu estou pontuando freqüência e participação das aulas e estou pontuando um trabalho parcial da disciplina que vai ser, eu indiquei três textos pra dividir pela turma. Um grupo vai ler para apresentar a síntese e o outro grupo vai ler para debater o texto e eu vou pontuar também. Vou dar dois pontos nesse trabalho. No final aí nós vamos fazer uma avaliação integradora da disciplina. Que eles vão selecionar uma política pública estadual e usar os conceitos da disciplina para ler de forma diferenciada essa política estadual. Isso vai ser no sábado, dia primeiro. E ao final dessa aula, aí eu vou apresentar uma síntese de um seminário de avaliação das políticas públicas do estado da Bahia em termos profissional pra ver se dá para dialogar com a leitura que eles fizeram, com a leitura dos técnicos responsáveis pela condução das políticas do Estado tem sobre o enfrentamento das políticas públicas do Estado da Bahia (sic).

A avaliação ela é composta de participação em aula e aí, normalmente, eles têm a maior dificuldade, porque eles são quarenta e fica difícil de marcar. Então, têm o problema do viés é o grande problema. Acabo não abrindo mão disso. (...) Se é pra ter essa participação, essa participação de aula e exercícios, dou os exercícios em aula... A composição disso aí já tá pré-fixada (sic).

Essa é a fraqueza do curso: não há obrigação de avaliações individuais.

Assim, pessoas são aprovadas “na valsa” porque foram mal avaliadas. O resultado estoura lá na frente – as dissertações são ruins, de má qualidade. Eu faço duas avaliações, uma em equipe, ao longo do curso e uma individual (sic).

Sobre o tipo de avaliação pontual e classificatória, apenas um professor entrevistado posicionou-se de modo mais tradicional com relação à avaliação:

Eu acho o seguinte: toda vez que eu vejo uma prova, etc., eu primeiro leio pra ver qual é a média das respostas e depois é que eu seleciono e classifico, está certo? Então, por exemplo, no caso a avaliação do caso está na capacidade do sujeito ler as variáveis que intervieram no caso, está certo? Mas, a avaliação tem de ser assim. Eu leio todos os casos e depois classifico e aí eu vejo mais ou menos os melhores, os médios e os piores (sic).

A análise desses dados permite evidenciar que a escolha por um tipo de avaliação formativa e processual, não-pontual ou classificatória, coaduna-se com a tendência pedagógica histórico-crítica adotada pela maioria dos professores entrevistados do MPA. Atualmente, é mister que se entenda a avaliação como uma prática de processo, coerente com princípios pedagógicos emancipatórios, onde o educando possa ser visto como partícipe, sujeito ativo no seu processo de formação e na construção das aprendizagens.

A avaliação da aprendizagem nada mais é que um momento subsidiário na dinâmica do ensinar e do aprender. Não poderia, portanto, ser vista como a etapa mais importante nesse processo, uma vez que o objetivo primeiro da educação escolar é a aprendizagem e, por conseguinte, o ensino. A avaliação tem sua importância no diagnóstico das situações do ensino e também da aprendizagem. Ela poderá fornecer elementos necessários à compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontram os alunos, assim como subsídios valiosos à análise da própria prática de ensino. De modo geral, se a aprendizagem dos alunos não vai bem, algum problema existe na modalidade de ensino adotada pelo educador. Finalmente, resta afirmar que, a opção filosófica e prática de avaliação adotada pelos professores entrevistados mostra-se adequada com a postura pedagógica histórico-crítica que assumem em sala de aula.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo analisar a prática pedagógica desenvolvida pelo curso de Mestrado Profissional em Administração (MPA) do Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Partindo da premissa teórica de que as práticas docentes são presididas por concepções pedagógicas – explícitas ou não – sobre ensinar e aprender, e valorizando o professor como principal agente das decisões sobre as suas práticas, dando vida e significado às experiências educativas, este artigo utilizou uma grade analítica composta por quatro

categorias: natureza e especificidades do curso; concepção e estrutura curricular; concepção pedagógica e prática docente; e avaliação da aprendizagem. Como procedimento de coleta de dados para esta pesquisa exploratória, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e observações de aulas. Os resultados da pesquisa apontaram para:

- a visão não dicotômica da integração teoria-prática como a característica dominante que define a natureza e especificidade do mestrado profissional;
- a falta de clareza e explicitação de uma concepção pedagógica curricular que permita níveis crescentes de interdisciplinaridade e oriente práticas pedagógicas integradas;
- a prática docente, preocupada com a análise e interpretação de conteúdos e o desenvolvimento do espírito crítico nos alunos, em que pese os esforços individuais para imprimir nuances construtivistas a essa prática;
- a escolha dominante dos professores por uma avaliação de caráter formativo e processual.

Com base nos resultados, defende-se que a busca por uma identidade para o MPA/NPGA/UFBA passa, necessariamente, por uma contínua atualização pedagógica do seu corpo docente e por uma construção e formalização coletiva da sua concepção pedagógica. A renovação de estratégias de ensino e de posturas didáticas alinhadas a concepções pedagógicas conscientes é ingrediente indispensável a uma práxis sempre renovada.

Referências

CHAMLIAN, Helena C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março de 2003, p. 41-64.

COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus Editora, 1992.

D'ÁVILA, C. M. Interdisciplinaridade e mediação pedagógica. In: *Revista da Feba*. Salvador, Bahia, 2002.

FISCHER, Tânia. Seduções e riscos: a experiência do Mestrado Profissional. *Revista de Administração de Empresas*. v. 43, n. 2. abr./jun. 2003, p. 119-123.

_____; ANDRADE, J. C. S. Opportunities and Risks in Training Managers: a narrative of the Brazilian Experience with Professional Master's Programs. In: *Business Education and Emerging Market Economies: Trends & Prospects. Proceedings...* Atlanta-GA: Dupree College of Management, 2003.

R B P G, v. 1, n. 2, p. 81-96, nov. 2004.

experiências

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*. n. 74, Campinas: Cedes, 2001.

NUNES, Célia Maria F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*. n. 74, Campinas: Cedes, 2001, p. 27-58.

RUAS, Roberto. Mestrado Modalidade Profissional: em busca da identidade. *Revista de Administração de Empresas – RAE*. v. 43, n. 2, abr./jun. 2003, p. 55-63.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA JÚNIOR, José dos Reis da. Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, A. (org.). *A universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 11-33.

WOOD Jr., Thomaz; PAULA, Ana Paula Paes de. O Fenômeno dos MPAs Brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. *Revista de Administração de Empresas*. v. 44, n. 1, jan./mar. 2004, p. 116-129.