

ENGENHOS E ARTES DO OFÍCIO DE ENSINAR – PCDA, UM PROGRAMA BRASILEIRO

Tânia Fischer*

“Não se aprende, Senhor, na
fantasia,
sonhando, imaginando ou estudando.
Senão vendo, tratando e pelejando.”
Os Lusíadas.
Luiz de Camões

INTRODUÇÃO

As artes e os ofícios do ensino estão em crise e em transformação no cenário de mudanças aceleradas que afetam radicalmente os sentidos e significados da universidade brasileira. A docência é um ofício? O quanto de arte existe neste ofício? Ofício evoca maestria e qualificação, identidade corporativa e comunidade de práticas. O ofício remete, como lembra Arroyo (2000), a um passado artesanal, ao saber fazer perito e criativo. O mestre de ofícios mantém e reproduz uma tradição, reinventando a prática no cotidiano, incorporando tecnologias como fazem os professores em aulas magistrais ou em redes de aprendizagem.

Mudam os contextos, os espaços de ensino e aprendizagem, os modos e meios de ensinar. Permanecem constantes o professor e os alunos e a tensa relação em que o primeiro organiza as condições para a aprendizagem; procurando um equilíbrio impossível entre rigidez e plasticidade (Novoa, 2001), pois, paradoxalmente, os professores são, ao mesmo tempo sensíveis e resistentes à inovação. Morandi (2002) lembra a diversidade e a incerteza presentes na ação docente que John Dewey chama de “reconstrução contínua que vai de experiência sempre mutante do aluno às verdades organizadas que se chama de ensino” (Dewey, 1968).

Como se ensina e como se aprende? Esta questão está no centro da atividade pedagógica e é a questão principal que orienta o *métier* do professor e pressupõe uma reflexão implícita no curso da ação, interrogando o que se faz e como se faz. Se o ensino é um ofício que pode ser aprendido, pode ser objeto de ações intencionais de capacitação, como programas de apoio à qualificação docente. Anísio Teixeira afirmava, no final dos anos 60, que planejar a formação do magistério era “uma necessidade bélica” (Teixeira, 1968) e os programas de pós-graduação eram espaços privilegiados para esta tarefa, por possibilitarem a combinação de alto nível entre a prática e pesquisa educacional.

Neste texto, reflete-se sobre ensino e capacitação para a docência, contextualizando o tema nos cenários de transformações que experimentamos hoje no Brasil e no mundo. No plano internacional, acirram-se as críticas aos modelos de ensino e às instituições que os abrigam (Donaldson, 2003; Friga, Bettis e Sullivan, 2003; Bennis e O’Toole, 2004; Mintzberg, 2004; Lapierre, 2005). No Brasil, o ciclo de mudanças se renova e estão em implantação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005/2010.

* Prof^a EAUFBA e Coordenadora do PCDA

Segundo o PNPG, os objetivos da pós-graduação nos próximos anos são: **1)** O fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação; **2)** a formação de docentes para todos os níveis de ensino e **3)** a formação de quadros para mercados não-acadêmicos. O plano contém indicações claras no sentido de buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico de todas as regiões do país, bem como a multiplicação de mecanismos de ensino à distância para ampliar a oferta. O principal agente dessas transformações é o professor, em qualquer grau de ensino. O professor é o profissional de quem se espera que corresponda a um perfil ou tipo ideal weberiano, com exigências crescentes de qualificação de indivíduos e instituições. Apresentam-se desafios que devem ser respondidos com responsabilidade e competência, nesta época de mudanças induzidas por políticas e estratégias de difusão e regulação de ensino.

Reconhecendo a precariedade do conceito de competência (Rey, 1936 e Perrenoud, 2001), prefere-se adotar o de capacitação docente entendendo-o como um campo de recontextualização de práticas pedagógicas e de reflexão sobre essas práticas (Serra, 2004).

Neste texto, discute-se docência e faz-se um sumário retrospectivo de dois programas orientados à capacitação de professores, estruturadores, em certa medida, do ensino de graduação até o advento da pós-graduação, que teve maior institucionalização nos anos 80. Nos anos 90, a oferta de graduação é ampliada e é clara a defasagem entre o que se necessita como professor e o que se forma na pós-graduação, quantitativa e qualitativamente. Reagindo a tal situação, nos anos 2000, um conjunto de instituições representativas do ensino de pós-graduação e graduação constrói, conjuntamente, o Programa de Capacitação Docente em Administração – PCDA, que é apresentado neste trabalho como uma proposta em teste e em discussão.

CAPACITAR PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO: PROGRAMAS E POLÍTICAS EM RETROSPECTO

É curioso constatar que a intenção de formar professores de Administração Pública e de Empresas foi um fator de indução ao sistema de pós-graduação que temos hoje. A CAPES, instituição a quem é delegada a avaliação e o fomento da pós-graduação, foi criada como Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, nome que deixa claro a intenção de mobilizar esforços e delinear estratégias para formar quadros; especialmente, quadros docentes. Ou seja, a CAPES foi à instância decisória, a agência necessária à implantação de um programa de apoio aos chamados países em desenvolvimento voltado para a formação de administradores, objetivo ampliado para outras áreas estratégicas como Ciências Agrárias e Engenharia (Fischer, 2003).

O ensino de Administração foi orientado pelos princípios desenvolvimentistas da década de 50 e 60, apoiado em pólos de irradiação que implantaram o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas (PBA 1). A EBAPE e a EAESP, as duas escolas da Fundação Getulio Vargas, a UFBA e a UFRGS foram estes pólos. A principal estratégia foi a formação de mestres em duas universidades americanas: Michigan State e Southern Califórnia, seguida da criação dos cursos de Administração na década de 70 e pela pós-graduação, já no escopo de um outro programa, mantido pela FINEP nos anos 70 e 80: o Plano Nacional de Treinamento de Executivos.

Registra-se que a preocupação com a formação do professor marca, decisivamente, a criação de instituições. Aposta-se na qualificação de quadros como pré-requisito para a docência. Em 1976, há um novo ciclo de expansão e mais 30 escolas são implantadas no país, com professores que, em sua maioria, não ti-

nam formação em Administração. Já em 1970 a professora Beatriz Wahrilch, ao elaborar um documento de análise da ação da então EBAP/ Escola Brasileira de Administração Pública, afirmava:

A multiplicação das escolas e cursos de administração em nosso país conduziu a uma grave deteriorização da qualidade do ensino. Daí ter sentido a Fundação Getúlio Vargas, através da EBAP, na obrigação de contribuir para a melhoria dos padrões acadêmicos de outras escolas (FGV/EBAP,1970).

Nessa época, FVG/EBAP cria o Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração (PRONAPA) para apoiar a formação de 100 professores de 33 instituições de 15 estados do país. Nesse programa, além das disciplinas consideradas básicas como, Teoria Administrativa e Ciência Política, haviam disciplinas aplicadas de áreas funcionais e Didática Aplicada à Administração.

Quando a pós-graduação é implantada, o objetivo de formar professores fica em segundo plano ou prioridade. A formação de executivos e de pesquisadores é constante e recorrente nos documentos curriculares dos cursos (Fischer, op. cit). O professor é, supostamente, um resultado indireto da aprendizagem do conteúdo e das habilidades desenvolvidas como pesquisador na elaboração de uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Nos anos 80 e 90, poucas escolas mantêm nos currículos da pós-graduação disciplinas, atividades ou práticas mais sistematizadas de iniciação à docência, o que ocorre na EBAP, na UFBA e na UFRGS, em continuidade às iniciativas anteriores. Na verdade, observa-se que, nesse período, não houveram preocupações traduzidas em políticas e práticas de qualificação de professores; contrariando os anos iniciais, de grande proatividade e sentido estratégico. Enquanto as escolas e cursos de graduação expandiam-se, a pós-graduação manteve uma política de poucos números, possivelmente para melhor adequar-se à avaliação. Em paralelo, as políticas de pós-graduação vão se sucedendo. Desde os anos 60, a pós-graduação é regulada primeiro pelo Parecer 977/65 e seguida de mais três planos de pós-graduação.

Em 2001, todas as áreas do conhecimento discutiram perspectivas a partir de um levantamento de necessidades identificadas pelos programas de pós-graduação. No caso de Administração, esses resultados foram sintetizados em dois documentos (Fensterseiffer, 2001 e Fischer, 2001), publicados pela CAPES, cujos principais destaques são: **1)** a área tem carência de professores; os programas pouco investiram em capacitação docente; **2)** a criação e expansão de programas de qualificação docente são necessidades prementes, considerando exigências de números de titulados para a manutenção dos cursos e os padrões de excelência requeridos.

Recomenda-se, então, **a)** o reposicionamento dos cursos existentes, incluindo capacitação docente como objetivo e estratégia de formação em mestrado e doutorado, indo além do estágio obrigatório, apenas para os bolsistas CAPES, e **b)** o estímulo a cursos focados em docência de Administração, bem como alternativas de reciclagens temáticas.

Em 2003, há uma convergência de interesses entre a ANPAD, a ANGRAD, o CFA, a representação da área na CAPES e no MEC, no sentido de apoiar a formação de mais e melhores professores. Um programa de apoio à qualificação docente é construído pelo Fórum Nacional do Ensino de Administração (FONEAD), congregando as instituições supracitadas. O Programa Capacitação Docente Avançada /PCDA é um desenho experimental de apoio à capacitação de professores no âmbito dos programas de pós-graduação filiados à ANPAD. O referido programa apóia-se em um conjunto de pressupostos sobre capacitação profissional para o ensino, como será discutido mais adiante.

PROFISSÃO: PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

O ensino é uma profissão? O que é um professor capaz? Como evidencia-se a capacitação docente no ensino de Administração? Essas indagações remetem aos contextos sociais, nos quais pratica-se a profissão, aos requisitos da ação docente e do profissional que a exerce e, especialmente, ao que se espera ser um bom professor. Tal ofício está em crise como profissão em si mesma e como ação contextualizada em instituições incertas, inseguras e precárias em diversas escalas – que vão das políticas às conjunturas organizacionais – o que tem contribuído para a precarização da profissão docente (Veiga et al., 2005; Tabali e Chavez, 2002; Teodoro e Vasconcelos, 2003).

Como tratar a capacitação neste contexto? Como apoiar a profissionalização do professor, capacitando-o para um ofício tão incerto, sujeito a tantas mudanças? Sant'Anna (1986) discute profissionalismo e competência entendendo que são intimamente vinculados. Para essa autora, os critérios para o reconhecimento de uma profissão são:

- 1) O domínio de um corpo de conhecimentos, princípios teóricos e práticas validadas pela experiência e reflexão;
- 2) A contextualização social da atividade e sua institucionalização, considerando que as profissões são exercidas em contextos sócio-culturais e em espaços institucionais;
- 3) O reconhecimento da interação com os indivíduos e sociedades para quem se destina a atividade profissional;
- 4) Um preparo prévio para as atividades, que se renova ao longo da vida, considerando as exigências que se colocarão na dinâmica do exercício profissional.

A docência atende a tais critérios? O **primeiro**, domínio de um corpo de conhecimentos, singulariza o professor. O conhecimento profundo de uma área de conhecimento, de sua estrutura e natureza é o que possibilita escolhas adequadas sobre o que ensinar em contextos sociais e institucionais específicos. Esse é o eixo estruturante da capacitação docente.

Dominar estruturas subjacentes à matéria de ensino, ao programa da disciplina ou ao projeto pedagógico é reconhecer a natureza do conhecimento básico ou aplicado, uma trama de conceitos e princípios, um conjunto articulado de práticas e de concepções sobre a prática. Permite organizar o ensino por meio, por exemplo, de mapas representacionais e eleger métodos, modos e meios de ensinar e aprender. Permite escolher estratégias de ensino e articulá-las ao conteúdo.

A área de Administração, entendida como matéria de ensino, é um sistema conceptual em mutação constante, com fronteiras difusas e disputas acirradas com outras áreas do conhecimento; o que torna o domínio do conhecimento e métodos do campo em questão um requisito de sobrevivência (Fischer, 2003).

No momento em que se constroem projetos pedagógicos e planos de desenvolvimento institucional, o domínio do conhecimento torna-se crucial para a área de Administração e para o professor.

O **segundo** ponto pode ser articulado ao **terceiro**. A contextualização de atividade docente ocorre em espaços sócio-territoriais (mesmo o ensino à distância), em domínios profissionais (o papel das entidades de classe pode ser decisivo nos rumos das profissões), e nas propostas de ensino e espaços institucionais em que ocorre a aprendizagem.

Aprendemos naturalmente ao longo da vida e ensinamos na maior parte dela, mas quando o ensino é uma profissão, supõe capacitação para seu exercício. Como aprender a ser um melhor professor? Como disse Grossi (1996) "aprender é a aventura de mergulhar em universos caóticos que compreendem reais dimensões de susto para desvendá-los, criativa e corajosamente. Aprender é ca-

minhar num caminho não traçado de antemão, que exige do aprendente um passo no escuro, o qual lhe solicita audácia e entrega”. Nada é mais ilustrativo da ação docente: o professor é um aprendiz permanente.

Aprender a ensinar é um processo constante de busca de uma estrutura de conhecimentos e práticas, que requer engenho e disciplina traduzidos em um discurso competente. Se o discurso docente é a afirmação do conhecimento, encanto e sedução fazem parte da mística docente e performam estilos de ensinar. O ato pedagógico pode ser uma arte. Ensinar é uma das artes da linguagem, como exemplificou Holmer-Paes (1976).

Como o administrador, o professor vale-se da palavra, da arte da retórica, independente dos meios que a veiculam; sejam aulas-conferências, sejam textos ou hipertextos, sejam casos ou seminários; seja mentoria ou orientação. Nos estilos de ensinar de cada professor, integram-se engenho e artes próprios do discurso pedagógico, mesmo em tempos de incerteza e caos. Nesse momento, cabe ao professor aprender sobre o seu ofício, sobre si mesmo e sobre o aluno, em sua diversidade. Deve, também, mapear os contextos institucionais nos quais atua para construir projetos pedagógicos em diferentes escalas. A dinâmica inerente a esse processo está corporificada na idéia de projeto – o currículo é identificado como projeto, a pesquisa estrutura-se por projetos, a extensão é, essencialmente, um projeto de difusão. Projeto e programas são movimentos estruturados e estruturantes de mudança

O PCDA atende ao **quarto** critério estabelecido por Sant’Anna (op. cit.), trazendo-se em um programa de qualificação e requalificação de professores, como será descrito a seguir.

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO – PCDA – PROPOSTA DOS ANOS 2000

ANTECEDENTES

O PCDA foi implantado na abertura do ENANPAD em Curitiba, no dia 23 de setembro de 2004, após planejamento compartilhado por diversas instituições desde 2002. O programa é uma proposta do FÓRUM NACIONAL DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO (FONEAD), constituído pela ANPAD, MEC/INEP, CAPES, ANGRAD e CFA. A qualificação de professores é missão dos programas de pós-graduação e, por esta razão, o programa foi assumido pela ANPAD; bem como a capacitação dos coordenadores de cursos de graduação ficou a cargo da ANGRAD. Nas nove assembléias realizadas pelo FONEAD foi construída a proposta e discutida em assembléias da ANPAD e ANGRAD.

O programa é de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da ANPAD e tem 5 instituições como pólos de implantação e testagem: duas universidades públicas (UFBA e UFRGS); as duas escolas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE e EAESP) e PUC/MG. Outras instituições já solicitaram adesão ao programa, o que ocorrerá na segunda fase, em 2006.

O PCDA foi construído a partir de um perfil docente referenciado às capacitações desejadas para o ensino de Administração.

PERFIL DOCENTE REFERENCIAL

O público-alvo do programa é a comunidade de professores de Administração em atividade nos cursos de graduação e pós-graduação ou os aspirantes a

professor, mestrandos, doutorandos e alunos de cursos de especialização. O conceito operacional de capacitação adotado pelo programa é um construto metodológico que trata, dinâmico e estruturalmente, o ato de ensinar.

Nas nove reuniões do FONEAD e em três grupos de discussão com professores representantes de áreas de conteúdo (Organizações e Gestão, Marketing, Produção, Gestão de Pessoas, Finanças e Tecnologia da Informação), que também representavam as quatro instituições que iniciaram o programa (EBAPE, EAESP, UFBA, PUC/MG), delineou-se um perfil de professor para, em seguida, discriminar capacitações relacionadas a domínios, ou áreas de capacitação.

A questão inicial foi: **Em que áreas/domínios de capacitação atua o professor?** Independente de atuar exclusivamente na graduação ou na pós, ou em ambas, o professor de Administração tem atividades nos domínios de: **a)** ensino; **b)** pesquisa; **c)** produção científica e técnica; **d)** gestão acadêmica e; **e)** extensão. Estes domínios têm áreas de intersecção e supõem capacitações de caráter geral, tais como:

Em Ensino:

- Compreensão do contexto nacional/local de ensino das especificidades da Administração como construção histórico-institucional, articulando-a ao cenário internacional;
- Domínio do conteúdo de sua matéria de ensino e dos recursos metodológicos adequados à natureza e estrutura do conteúdo;
- Capacidade de interagir com o alunado em sua diversidade, apropriando estilos de interação a contextos, instituições, grupos e pessoas;
- Orientação de trabalhos acadêmicos de amplo espectro (de iniciação científica a teses de doutoramento; de estágios a projetos de intervenção).

Em Pesquisa:

- Capacidade de formular questões relevantes em pesquisa e desenvolver projetos teórica e metodologicamente consistentes;
- Comprovada liderança de grupos de trabalhos acadêmicos, coordenando pesquisas apoiadas por órgãos de fomento nacionais e internacionais; criando e mantendo grupos de pesquisa institucionalizados, com autonomia e visibilidade;
- Participação em processo de colaboração e intercâmbio com outras instituições universitárias ou não, no país ou no exterior; integrando redes de pesquisa e comunidades de práticas acadêmicas;

Na Produção Científica e Técnica:

- Produção acadêmica amplamente divulgada por meio de veículos que impliquem em avaliação externa. Essa produção deve registrar um volume expressivo de trabalhos e uma periodicidade tal que caracterize uma atuação regular ao longo do tempo;
- Produção científico-tecnológica e técnica sistematizada e acreditada;
- Produção de materiais e recursos de ensino;
- Efetiva participação na criação, desenvolvimento e consolidação de cursos de graduação e pós-graduação, e contribuição para administração da Universidade (chefias, coordenações e participação em colegiadas superiores);
- Participação em sociedades científicas e agências de fomento. Inclui, aqui, também, a organização de eventos científicos e técnicos relacionados à pesquisa ou extensão universitária, gestão e representação acadêmicas;
- Empreendedorismo no sentido de alocar e gerir recursos obtidos em agências nacionais e internacionais que apóiam pesquisa e extensão e, ainda, na criação e administração de cursos.

Identificadas estas áreas de competência, definiu-se que o PCDA trataria do domínio de ensino diretamente, sem desconsiderar que a competência docente tem um caráter múltiplo e integrador, ou seja, o professor que dominar mais e melhor o conteúdo não apenas será um melhor professor, mas também um melhor pesquisador e gestor acadêmico apoiando o professor na construção de sua identidade profissional em cenário de mudanças e desafios éticos.

Além disso, o programa tem o propósito de institucionalizar não apenas atividades de apoio à capacitação docente, mas também pesquisa sobre ensino e mecanismo de difusão da produção sobre o tema, como se verá a seguir. O eixo estruturante do programa são modalidades de formação/capacitação de professores, que estão apoiadas em linhas de pesquisa e ensino e na difusão da produção sobre ensino e aprendizagem formal.

ESTRUTURA

O programa compreende: **a)** a construção e testagem de modelos de ensino para professores em formação e em exercício; **b)** a institucionalização de linhas de pesquisa sobre ensino e aprendizagem nos programas de pós-graduação; **c)** a produção de textos reflexivos sobre ensino e aprendizagem e contextos institucionais nos quais se planeja e desenvolve o ensino; **d)** a produção de materiais e textos didáticos; na intenção de recuperar e valorizar a produção nacional; **e)** o estímulo a experimentos e inovações em ensino presencial e à distância.

O PCDA prevê:

- a)** Mestrados em Ensino de Administração;
- b)** Orientação de Mestrados e Doutorados à docência, por meio de disciplinas e atividades de formação docente, incluídas nos currículos dos programas de pós-graduação;
- c)** Curso de Especialização, com ênfase em áreas de conteúdo ou didática de administração, presenciais ou à distância;
- d)** Oficinas de capacitação docente, com simulação de ensino e microexperiências orientadas por modelo de capacitação docente;
- e)** Estágios em cursos da graduação.

O mestrado em ensino deve ser uma experiência controlada por avaliação, e pode ser oferecido como projeto inter ou multi-institucional, devendo ser presencial, mas podendo incluir recursos de ensino à distância. A inclusão de disciplinas e atividades nos currículos dos cursos de pós-graduação pode ser um fator de melhoria do ensino na pós-graduação e graduação, pelo estímulo à reflexão sobre condições de ensino e de aulas práticas. Outra possibilidade é o estágio de alunos da pós-graduação em cursos de graduação, mediante preparação prévia e sob supervisão, o que incrementa a integração entre os dois níveis de ensino, bem como o estágio de professores em outras instituições, num processo de cooperação e intercâmbio docente.

Na Pesquisa

O PCDA está apoiado em uma rede de estudos sobre ensino e aprendizagem em administração, tendo como produtos possíveis:

- Estudos configuracionais da área e estudos críticos sobre ensino de administração: o papel da teoria e das práticas;
- Pesquisa sobre inovações e desenvolvimento curricular;
- Perfis de professor e desenvolvimento de competência docente;
- Seleção de conteúdos e organização de ensino: projetos pedagógicos em pós-graduação e graduação;
- Tecnologias de ensino presenciais e à distância;
- Construção de materiais, tecnologias e recursos de ensino, como , por exemplo, casos em formato tradicional ou hipertextual;
- Uso de recursos estéticos em ensino: cinema, música, literatura, fotografia etc.;
- Estratégias de ensino e aprendizagem; e
- Perfis e diversidades do alunado.

Na Difusão

São duas as linhas de ação: a primeira, com a realização de eventos temáticos, oficinas e outros formatos de discussão que possam ser nós de articulação entre as instituições de pós-graduação e as escolas de graduação; a segunda, por meio de publicações. A proposta da Revista de Ensino de Administração, de nível inter-

nacional, e a publicação de números especiais das revistas da área sobre o tema, bem como o apoio à organização de manuais de ensino de boa qualidade, coletânea de casos e recursos de ensino são estratégias de difusão com poder de impacto efetivo.

CAPACITANDO PARA O OFÍCIO DOCENTE: DESAFIOS ÀS ARTES DE ENSINAR

O primeiro decênio dos anos 2000 é um referencial simbólico para os decênios seguintes. O que ensinaremos em 2010 e em 2020? O que seremos enquanto área de Administração? Quem serão os professores e os alunos?

O ensino volta com toda a força ao centro das atenções, sendo o PCDA um programa de múltiplas instituições, um eixo transversal entre teorias e práticas, saberes acadêmicos e saberes profissionais, confluentes no aprendizado da docência como processo. Resumindo, o PCDA é uma proposta multiinstitucional para revitalizar o ensino em uma área marcada por:

- a) multidisciplinaridade e hibridização acrítica;
- b) disputa com outras áreas do conhecimento pelos significados e espaços de gestão acadêmicos e profissionais;
- c) orientação da pós-graduação à formação de pesquisadores e gestores, ficando em última prioridade a formação de professores;
- d) "eficientismo" no ensino massivo e tradicionalismo pedagógico no ensino da pós-graduação;
- e) resistência à inovação nos formatos dos cursos e à experimentação pedagógica;
- f) não institucionalização e valorização de pesquisa sobre ensino;
- g) não valorização pelas agências e pela comunidade de programas de pós-graduação do preparo dos estudantes para o ensino; destacando-se exceções bem representadas pela ANGRAD e ANPAD.

Os últimos 30 anos possibilitaram a emergência e a maturação de uma comunidade de práticas de ensino de Administração representada pela ANPAD e, mais amplamente, pela ANGRAD. À comunidade cabe decidir sobre os rumos de suas escolas, cursos e sobre a relevância social e a avaliação de ensino que oferecem.

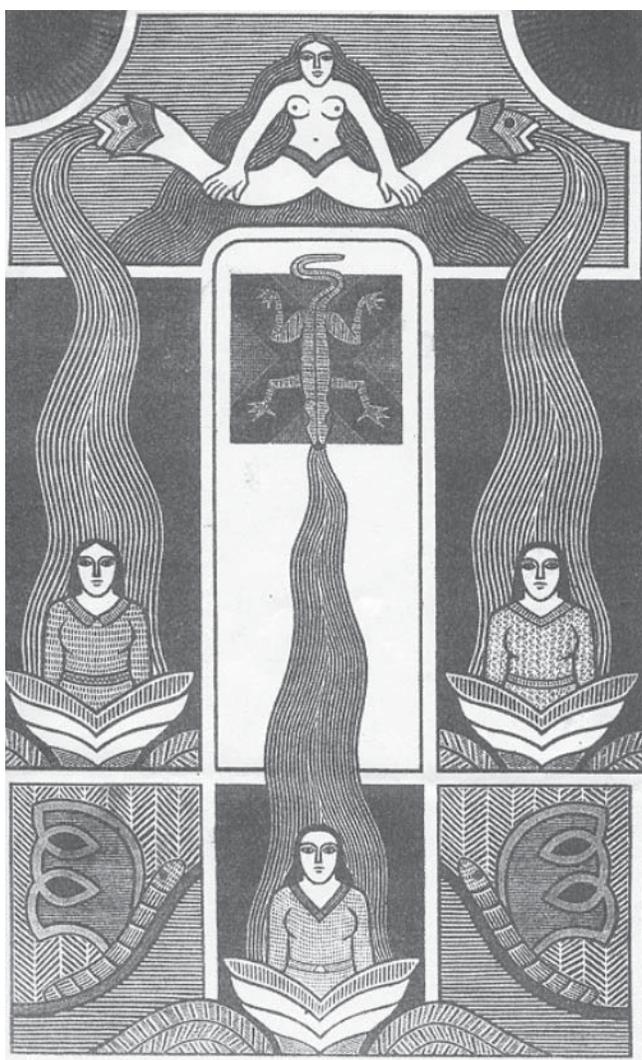
O PCDA é um desenho tentativo, sujeito à avaliação e à regulação constantes. Cada instituição deverá ter uma proposta com identidade própria. A articulação em rede possibilita o intercâmbio, as parcerias e outras propostas que atendam a necessidades regionais e locais, massificação qualificada e outros temas, além de regulação cruzada. A partir dessas premissas, o PCDA deve ser:

- a) um laboratório multiinstitucional de práticas de ensino e sobre o ensinar e aprender;
- b) um lugar de inovação e de recuperação da tradição acadêmica;
- c) um campo de experimentação de recursos de ensino (humanos, tecnológicos, estéticos...);
- d) um espaço de intercâmbio de resultados de pesquisa sobre o ensino.

Finalmente, pretende ser um espaço de reflexão sobre as práticas e os contextos nacional e internacional do ensino de Administração, como construção histórico-institucional, bem como sobre a natureza complexa e multidisciplinar da área. É, principalmente, o espaço do professor.

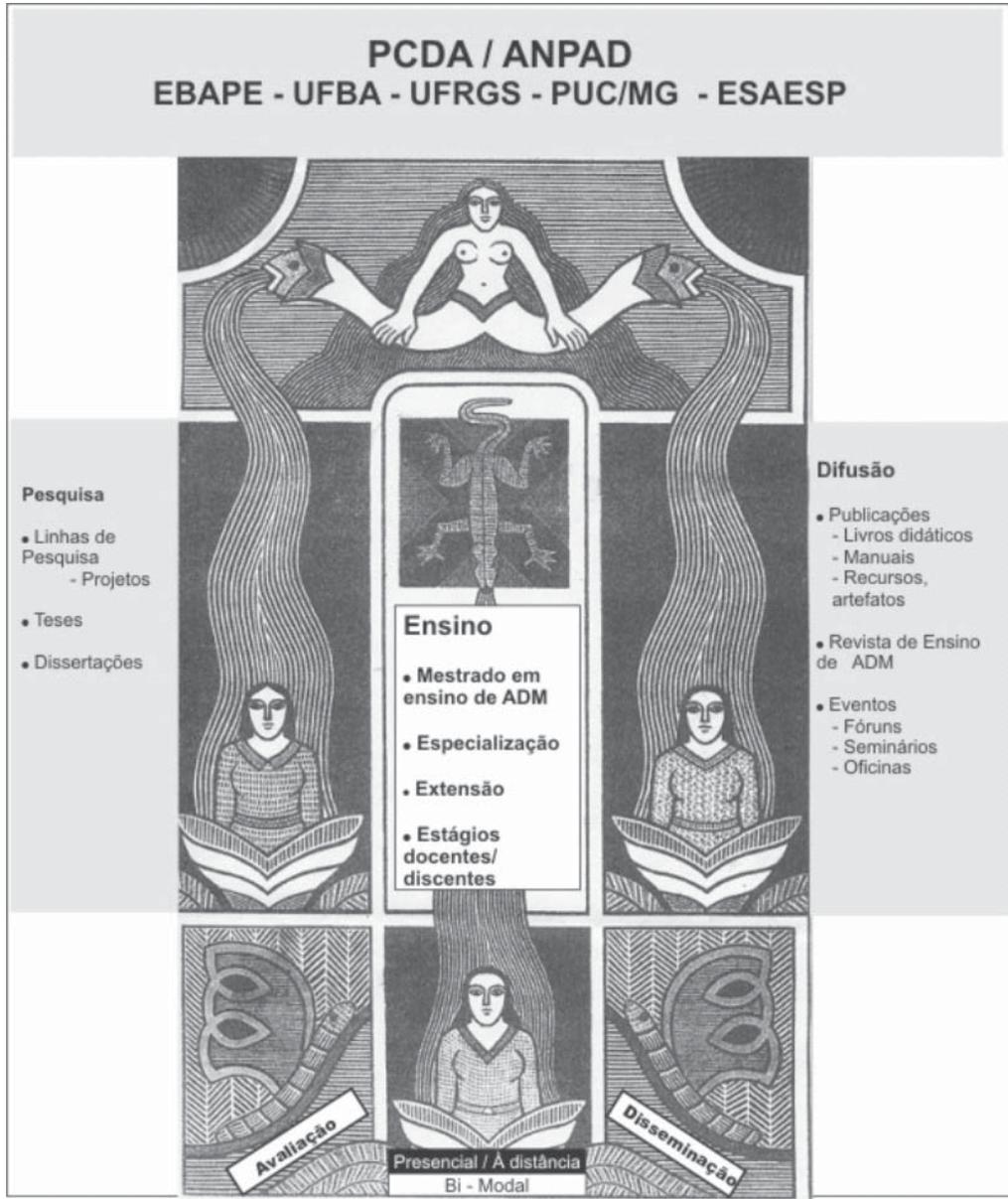
A gravura de Gilson Samico é um recurso estético utilizado para possibilitar outras leituras do PCDA. Cabe ao leitor a interpretação, pois “a imagem é também uma narrativa”¹. Algumas imagens são tão significativas no universo brasileiro, que vale destacá-las. Um exemplo é a Sereia-Iemanjá-Iara-Mãe d’Água com duas caudas em forma de peixe, das quais jorram os fluxos de água que encontram a trindade com livros abertos em forma de flor. No centro, a salamandra - símbolo de sabedoria e transformação, do Rio Grande do Norte ao Rio Grande do Sul - nasce da sereia e se encontra no centro da cruz que tem pontas de dispersão. Pela ação das borboletas, os fluxos de água são recursivos, realimentando a figura.

A estrutura foi utilizada para representar o Programa. Articuladas às figuras da trindade, as três funções indissociáveis da Academia: ensino, no centro, pesquisa à esquerda e difusão social à direita. Simetria e assimetria, integração e diferenciação, descentralização e hierarquia, recursividade e regulação, são princípios presentes na gravura e em organizações que se constroem pelo movimento, como o PCDA.



¹ MANGUEL, A . *Lendo imagens*. São Paulo. Companhia das Letras, 2004.

Na segunda figura, as propostas de ensino, pesquisa e difusão preenchem os espaços vazios e são contextualizadas pela estrutura que as imagens conformam.



“Cantando espalharei
por toda parte,
Se a tanto me ajudar
O engenho e arte”
Os Lusíadas.
Luiz de Camões

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. *Ofício de Mestre*. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BENNIS, W. e O'TOOLE, J. *Como a escola de Administração perdeu o rumo*. Harvard Business review. Mai 2005.
- DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Mc Millan, 1968.
- DONALDSON, R. *Neither limitations nor process theories refute the contradictions between theories and management education*. V. 2, nº 3, set 2003.
- FENSTERSEIFER, J. Administração/Turismo. Pós-Graduação: enfrentando novos desafios. *INFOCAPES*. V. 9, nº 2 e 3, 2001, pp. 133-137.
- FISCHER, T. Administração/Turismo. Pós-Graduação: enfrentando novos desafios. *INFOCAPES*, v. 9, nº 2 e 3, 2001, pp. 137-140.
- _____. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: suas propostas de ensino para o decênio 2000/10. *Revista de Administração Contemporânea*. Edição especial. 2001.
- _____. Alice através do espelho ou Macunaíma em campos papagalli? Mapeando rotas de ensino dos estudos organizacionais no Brasil. *Revista Organizações e Sociedade*, v. 10, n.28, set/dez/2003.
- FRIGA, P.; BETTIS, R e SULLIVAN, R. Mudanças no ensino de Administração: novas estratégias para o século XXI. *Revista de Administração de Empresas*. V. 44, nº 1. jan/mar. 2004.
- FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Análise Retrospectiva de Ação da EBAP , Rio de Janeiro, 1970 (mimeo).
- GROSSI, E. *A celebração do conhecimento na aprendizagem*. GEEMPA. Porto Alegre, 1996.
- HOLMER-PAES, I. Cadernos de metodologia. Porto Alegre. MECI/UFRGS. Laboratório de Metodologia e Currículo, 1976.
- LAPIERRE, A. Gerir é criar. *Revista de Administração de Empresas*. V. 45, nº 4, out/dez 2005.
- MORANDI, I. *Pratiques et logiques em pédagogie*. Paris: Nathan, 2002.
- MINTZBERG, H. *Managers not MBAs*. A hard look at the soft practices of managing and management development. San Francisco Barret-Khocler,2004.
- NOVOA, A. *A vida de professores*. Lisboa: Porto Editora, 2001.
- PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- REY, B. *Les competences transversales en question*. Paris: ESF, 1996.
- SANT'ANNA, F. *Microensino*. São Paulo: McGrawHill, 1986.
- SERRA, J. C. El campo de capacitación docente. Madri, FLACSO / Mino y D'AVILA, 2004.
- TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo. Nacional, 1968.
- TEODORO, A; VASCONCELOS, M.L. *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo. Editora Mackenzie e Cortez Editora, 2003.
- TIBALI, E; CHAVES, S. *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro, DP e A, 2002.
- VEIGA et al. *Docência: um construção ético-profissional*. São Paulo, Papyrus, 2005.