

ENSINO DE ESTRATÉGIA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: AS ESCOLHAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES

EDUARDO GUEDES VILLAR

Fundação Universidade Regional de Blumenau
eduardogvillar@gmail.com

SILVANA ANITA WALTER

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
silvanaanita.walter@gmail.com

TATIANA MARCEDA BACH

INPG Blumenau
tatibach@gmail.com

ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO

ENSINO DE ESTRATÉGIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: AS ESCOLHAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES

Resumo: Neste artigo objetivou-se compreender as escolhas pedagógicas dos professores de estratégia na pós-graduação *stricto sensu*. Realizou-se um estudo de caso múltiplo por meio de entrevistas com os professores e análise documental dos planos de ensino. Quanto à abordagem pedagógico-filosófica, os entrevistados adotam diferentes perspectivas que se situam em ao longo de um *continuum* entre centrada no professor e centrada no aluno. Em relação à postura em sala de aula, o *continuum* refere-se à relação entre ser centralizar e facilitador. Conclui-se que as escolhas pedagógicas dos docentes variam de professor para professor e, principalmente, de acordo com o momento da disciplina.

Palavras-chave: Estratégia. Ensino. Escolhas pedagógicas.

Abstract: On this paper we aimed to understand the pedagogical choices of strategy professors in post-graduate programs. We conducted a multiple case study through interviews with professors and document analysis in lessons plans. Regarding the pedagogical and philosophical approach, respondents adopt different perspectives that are situated along a continuum between teacher-centered and student-centered. With regard to posture in the classroom, the continuum refers to the relationship between being centralize and facilitator. We conclude that the pedagogical choices of teachers vary from professor to professor, and especially according to the discipline's moment.

Keywords: Strategy. Education. Educational choices.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina Estratégia surgiu no Brasil, nos cursos de graduação em Administração de Empresas, na escola Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo, com o nome Diretrizes Administrativas e, na Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis, da Universidade Federal de São Paulo, com a nomenclatura Política de Negócios (BERTERO; VASCONCELOS; BINDER, 2003). Naquela época, o material era norte-americano e o treinamento dos professores foi realizado em tal localidade (BERTERO, 2006). Para Vizeu e Gonçalves (2010), essa introdução da disciplina Estratégia ocorreu de maneira similar à introdução do *Management* no Brasil. Além disso, esses autores indicam que a influência norte-americana teve sua origem no meio corporativo, com a entrada de multinacionais no país e também no meio acadêmico, com uma incorporação do conhecimento internacional de maneira acrítica e sem as devidas adaptações à realidade nacional (VIZEU; GONÇALVES, 2010).

Os primeiros cursos de Estratégia brasileiros trabalhavam fundamentalmente baseados na discussão de casos e eram tidos como disciplina integradora (*capstone*), que possibilitava uma visão ampliada do conteúdo das diversas áreas funcionais trabalhadas durante o curso (BERTERO; VASCONCELOS, BINDER; 2003). Quanto à abordagem pedagógica, Bertero, Vasconcelos e Binder (2003) afirmam que não existia uma sistematização do conteúdo, tampouco uma estruturação teórica formal, pressupondo-se que o trabalho com casos sucessivos implicaria em “perspectiva estratégica”, introduzindo o aluno no mundo organizacional.

Ao longo de seu desenvolvimento histórico, o ensino de estratégia foi realizado a partir de diferentes perspectivas, conteúdos, métodos e técnicas. Nesse contexto, os professores necessitam escolher o que é relevante ensinar e como ensinar. Nessa multiplicidade de escolhas, percebe-se o surgimento de condutas similares e antagônicas que reforçam ou repudiam determinadas formas de ensinar estratégia (WALTER; BACH; VILLAR, 2013).

Apesar de haver estudos sobre o ensino em Administração no Brasil (CASTRO, 1981; FLEURY, 1983; BERTERO, 2006), pouco se conhece como a disciplina *Capstone*, vinda de *Harvard Business School*, se disseminou nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil. Esse nível de ensino é responsável pela formação dos futuros professores e pesquisadores da área (IKEDA; CAMPOMAR; VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2005), pela maior parte da produção científica brasileira e pelo seu crescimento tanto qualitativo quanto quantitativo (DANTAS, 2004).

A partir do apresentado, a pergunta de pesquisa à qual se pretende responder ficou assim descrita: **Como se constitui o ensino em estratégia nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil no que tange aos aspectos pedagógicos?** Como objetivo geral, definiu-se: compreender as escolhas pedagógicas efetivadas pelos professores do campo para promover a aprendizagem de estratégia. Especificamente, se analisará a abordagem filosófico-pedagógico das disciplinas, os métodos e técnicas empregados e o comportamento do professor no que se refere a postura em sala e condutas de relacionamento com alunos.

O presente artigo está organizado em mais quatro seções além desta introdução: na segunda, apresenta-se o referencial teórico sobre o ensino de estratégia; na terceira, descrevem-se os procedimentos adotados; na quarta, destacam-se os resultados e faz-se a análise deles; na quinta, tecem-se as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As escolhas pedagógicas para o ensino consistem em inúmeras possibilidades de “como” ensinar estratégia. Dooley e Skinner (1977) indicam as possibilidades de abordagem filosófico-pedagógica de uma disciplina de estratégia. A crença de que o aprendizado é um processo de autoeducação compõe um extremo das possibilidades de escolhas pedagógicas

(DOOLEY; SKINNER, 1977). Nessa primeira extremidade, o professor é apenas um auxiliar, sana as dúvidas e não se responsabiliza pelo aprendizado alheio, enquanto o aluno aprende “o que quer” no momento. Já, na extremidade oposta, o professor é o elemento decisivo no processo de aprendizado, sendo que seu conhecimento e sabedoria o colocam como componente central, atribuindo-lhe a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem (DOOLEY; SKINNER, 1977). As escolhas pedagógicas que se dão entre essas duas extremidades envolvem tanto a postura do professor em sala, quanto suas escolhas na seleção do método e das técnicas que irão compor sua disciplina.

Dooley e Skinner (1977) destacam comportamentos variados que os docentes podem assumir no ensino baseado em estudos de caso. O professor facilitador, por exemplo, realiza a abertura e o encerramento da aula e não repreende as ideias dos alunos, bem como promove e apoia a discussão dos alunos no desenvolvimento da aula. Já, o professor demonstrador dirige o pensamento dos estudantes, por meio da realização das análises e solução dos casos, e finaliza com a resposta correta. O professor armador (*quarterback*), por seu turno, não resolve o caso propriamente dito, mas reforça as boas ideias e auxilia na tomada de decisão do grupo. O professor treinador, por fim, motiva os alunos para a resolução do caso, relaciona-o com as outras áreas do curso e, por meio de sua experiência e conhecimento, apoia e educa os alunos para as melhores decisões (DOOLEY; SKINNER, 1977).

No que tange aos métodos de ensino, o desenvolvimento de uma disciplina para ensinar estratégia remonta ao ano de 1912, na Escola de Negócios, de Harvard, nos Estados Unidos, quando a primeira cadeira da área de administração e estratégia foi criada, inicialmente intitulada Política de Negócios (CRUIKSHANK, 1987). Segundo Bower (2008), o que aconteceu em Harvard foi único e determinante para o ensino futuro de administração estratégica em toda a academia.

Naquela época, essa disciplina, chamada Política de Negócios, tinha como professor o executivo Arch Shaw, que ensinava por meio de suas experiências vivenciadas no ramo empresarial (BOWER, 2008). Além disso, Bower (2008) aponta que outros executivos locais eram convidados a participar das aulas e a apresentar problemas de suas organizações, que eram, então, discutidos entre os alunos, os quais, posteriormente, propunham soluções para as dificuldades apresentadas pelos executivos.

Na década de 1960, a disciplina passou a ser chamada de Estratégia de Negócios, com foco no ensino de estratégia por meio de casos específicos (BOWER, 2008). Essa abordagem da disciplina Política de Negócios possibilitou a elaboração do método de caso (*method case*). Nesse método, os diversos problemas eram introduzidos, inicialmente, pelo professor em cada caso. Posteriormente, era feita a análise SWOT tanto dos recursos internos quanto externos. Essa análise, a qual propõe ações e decisões específicas para cada caso, tornou-se uma importante ferramenta para a formulação da estratégia (BOWER, 2008).

Uma alternativa à disciplina de Estratégia de Negócios, ensinada por meio do método de casos, é apresentada por Grant (2008), que defende uma abordagem baseada na teoria, denominada de Análise Estratégica. Tal vertente originou-se em 1980, a partir da obra *Competitive strategy*, de Michael Porter (PORTER, 1980), na qual modelos teóricos embasados em teorias economicistas eram aplicados para análise e desenvolvimento de estratégias organizacionais.

Para Grant (2008), o campo da estratégia nas organizações é caracterizado por um alto nível de complexidade, tornando-se fundamental, portanto, que os gerentes se abstraiam dessa complexidade, identifiquem os principais elementos de cada situação e entendam como esses diversos elementos podem interagir.

Na direção apontada, Grant (2008) indica que alunos e gerentes necessitam entender a realidade das organizações por meio de lentes teóricas, permitindo um entendimento da realidade organizacional mais perspicaz, incisiva e econômica. Para o autor, tal abordagem

deixa a formulação estratégica baseada em um senso comum, por vezes duvidoso e incerto, e passa a apoiar-se em ferramentas analíticas decorrentes de postulados teóricos. Entre as teorias que podem ser exploradas na Análise Estratégica, destacam-se a teoria baseada em recursos, as competências essenciais, as capacidades dinâmicas, a teoria dos jogos, os custos de transação, a teoria institucional, a teoria evolucionária, a teoria ecológica, a teoria do caos, a tomada de decisão, a tomada de decisão política, o poder e dependência, a gestão do conhecimento, a integração e as opções reais (KACHRA; SCHNIETZ, 2008).

Contudo, uma das principais críticas ao ensino baseado em modelos teóricos é o atraso no desenvolvimento de teorias, dado o rápido e complexo avanço das organizações na atualidade (GRANT, 2008). Assim, Grant (2008) afirma que o perigo consiste em se restringir a formulação e a implementação de estratégia aos fenômenos e influências que já possuem uma teoria desenvolvida para embasar-se, não acompanhando as mudanças do ambiente organizacional.

Outra censura à abordagem eminentemente teórica é feita por Mintzberg, em 1973, em sua obra *The nature of managerial work*. Para Mintzberg (1973), gerentes lidam com informações não documentadas que são difíceis de transmitir e usam métodos indutivos que são difíceis de entender. Dessa forma, ensino de estratégia organizado em uma disciplina de estratégia não consegue, por si só, desenvolver a habilidade e as atitudes necessárias aos gerentes (MINTZBERG; GOSLING, 2002).

Gosling e Mintzberg (2006) entendem os modelos abstratos e conceituais apenas como simplificações da complexa vida real, normalmente desenvolvidos, testados e ajustados em debates eminentemente acadêmicos, mantendo, normalmente, à parte do processo, os gerentes que vivem os problemas em questão.

Em contrapartida, os estudos de caso, conforme Gosling e Mintzberg (2006), são ensinados de maneira rígida, com resultados previamente definidos, muitas vezes solicitando ao aluno que tome decisões sobre assuntos que ainda desconhece. Portanto, esses casos ensinados da maneira tradicional (estáticos e de logo prazo), apesar de trazerem resultados em sala de aula, não são aplicados posteriormente pelos alunos em suas realidades organizacionais. Gosling e Mintzberg (2006) usam a metáfora da viagem para esclarecer sua proposta pedagógica, segundo a qual as teorias são mapas-múndi, e os casos, os contos dos viajantes. Ambos podem ser apreciados, embora apresentem limitações expressivas para as pessoas que já conhecem a região. No sentido apontado pelos autores, o aprendizado se torna mais eficaz quando é conectado ao que os alunos já conhecem, avaliando as teorias aplicadas em sua própria realidade organizacional e criando casos baseados em suas próprias experiências. Por fim, esses alunos-gerentes podem usar suas experiências como casos de sua vida em sala de aula (GOSLING; MINTZBERG, 2006).

Após descritos os métodos de ensino de estratégia encontrados na literatura, discorre-se, sobre as técnicas utilizadas no ensino de estratégia. Teach e Govahi (1993) evidenciam o emprego de diversas técnicas nesta área, entre elas, estudos de casos, textos, jogos de negócios, projetos de campo, vídeos e palestrantes convidados.

Ressalta-se que o emprego de casos como técnica de ensino difere do método de casos (tratado anteriormente). Enquanto o método consiste em uma proposta filosófico-pedagógica para o ensino da estratégia, o caso como técnica consiste em um recurso que pode ser aplicado eventualmente. O uso de casos relevantes, com afinidade ao tema da aula, pode ser uma alternativa às aulas expositivas tradicionais de estratégia (KACHRA; SCHNIETZ, 2008). Contudo, tais casos necessitam ser elaborados de maneira mais completa, colocando o aluno no centro do processo decisório, fazendo com que esse explore diferentes modelos teóricos e trazendo a realidade da formulação da estratégia com informações incompletas e sua implementação com recursos limitados (KACHRA; SCHNIETZ, 2008).

A discussão sobre assuntos atuais, outra técnica apresentada por Jennings (1996), incentiva a participação dos alunos e proporciona inúmeras opiniões para serem trabalhadas em sala, podendo, no entanto, o domínio da aula por um indivíduo de opinião forte dificultar sua aplicação e gerar a perda de foco no assunto principal. Uma aula com o estudo de artigos científicos pode auxiliar o docente a aprofundar questões específicas, porém essa abordagem diminui a participação do discente e a sua motivação (JENNINGS, 1996).

Um estudo comparativo realizado por Jennings (2002) confrontou as técnicas de estudo de caso, simulação de um novo negócio e projetos de consultorias. Entre os resultados da pesquisa, o autor aponta que o uso de múltiplos métodos pode deixar o curso mais atrativo e, ainda, promover aprendizados complementares e integrados. Contudo, uma técnica particular, a simulação de negócios, gera rendimentos superiores no aprendizado, conforme a percepção dos acadêmicos.

3 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa, quanto à abordagem do problema, caracteriza-se como qualitativa, visto que se estudou o fenômeno em profundidade, buscando explicações para sua ocorrência. No que tange aos procedimentos, classifica-se como um estudo de caso coletivo, pois estudou, conjuntamente, alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo, portanto, ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos (STAKE, 1995).

Optou-se pelos cursos de mestrado acadêmico e de doutorado em Administração recomendados pela CAPES por ser esse núcleo o principal promotor do corpo de conhecimento em estratégia no Brasil. Nesse sentido, não se considerou, nesta pesquisa, os programas *stricto sensu* com mestrados profissionais, em virtude de possuírem foco na orientação profissional (IKEDA; CAMPOMAR; VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2005).

Entre os meses de maio e agosto de 2013, fez-se contato com os professores da disciplina de estratégia de cinquenta e um programas, dos quais vinte e nove professores de vinte e sete programas aceitaram participar da pesquisa. As instituições participantes localizam-se nas regiões Sul, Sudeste, Centro-oeste e Nordeste. Foram realizadas as 29 entrevistas em profundidade de maio a outubro de 2013 com auxílio de um roteiro de entrevista semiestruturado.

Além da coleta dos dados primários por meio das entrevistas, realizou-se a pesquisa documental nos currículos *lattes* e nos planos de ensino dos sujeitos da pesquisa. Em virtude de os dados documentais serem disponibilizados conforme preferência e possibilidade dos entrevistados, alguns documentos recebidos continham apenas ementa e referências bibliográficas. Em todas as entrevistas, as informações sobre metodologia de aula e avaliação foram levantadas, minimizando-se a limitação do acesso aos dados documentais.

Gravaram-se as entrevistas com o auxílio de um gravador digital, totalizando-se trinta e duas horas e trinta e oito minutos de gravação de entrevistas. Posteriormente, se fez a transcrição, na íntegra, das entrevistas, o que gerou um relatório de quatrocentos e setenta e duas páginas.

Ressalta-se que, após as 29 entrevistas, constatou-se a não-ocorrência de novos elementos para subsidiar a análise almejada, atingindo-se a saturação dos dados da pesquisa conforme indicado por Paiva Junior, Leão e Mello (2011).

Quanto à análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise do conteúdo. Para organização e aprofundamento do processo de análise, utilizou-se o *software* Atlas.ti 6.0. Salienta-se, ainda, que se realizou a análise de maneira não-linear, ou seja, a análise não ocorreu em uma única etapa após a coleta, mas foi efetivada de maneira paralela à coleta de dados.

Como categorias analíticas obteve-se: a) as abordagens filosófico-pedagógico das disciplinas (DOOLEY; SKINNER, 1977); b) métodos de ensino de estratégia (BOWER, 2008; GOLSING; MINTZBERG, 2006; GRANT, 2008); c) técnicas para o ensino de estratégia

(JENNINGS, 2002; KACHRA; SCHNIETZ, 2008; TEACH; GOVAHL, 1993; e d) comportamento do professor no que se refere a postura em sala e condutas de relacionamento com alunos.

No que tange às limitações metodológicas desta pesquisa, por fundamentar-se na narrativa dos entrevistados, pode contemplar confusões, enganos e equívocos dos sujeitos que dela participaram (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006). A investigação de múltiplos casos, juntamente com a técnica de triangulação de dados foram, foi a alternativa utilizada para minimizar as limitações do emprego de um único método. Os dados triangulados nesta pesquisa foram compostos pelas entrevistas, pelos planos de ensino das disciplinas e pelos currículos *lattes* dos sujeitos da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos quanto a abordagem pedagógico filosófica, ao método de ensino empregado, às técnicas utilizadas e ao sistema de avaliação aplicado nas disciplinas de estratégia dos 27 programas *stricto sensu* em Administração enfocados nesta pesquisa.

A respeito da abordagem filosófico-pedagógica utilizada e mencionada pelos professores entrevistados para o ensino de estratégia, apresenta-se a Figura 1.

Figura1: Extremidades da abordagem filosófico-pedagógica das disciplinas

<i>Continuum</i>	Trecho das entrevistas
Centrada no Professor	“Eu dou aula de fato, são 4 horas/4 horas e meia seguidas de aula, mas eu dou a aula. Então não tem esse negócio de dividir a turma em grupo e cada dia de aula é um grupo que apresenta não, não adoto esse sistema, não gosto disso, e respeito quem faça, mas eu não gosto. Eu dou aula, basicamente, exposição de conteúdo” [Entrevistado 4].
Centrada predominantemente no Professor	“De uma maneira geral eu dou aula. Aqui e acolá um seminário, às vezes em um assunto específico [...], mas não é o normal, o normal é eu dou aula” [Entrevistado 1]. “Eu acho que o professor tem uma visão mais ampla do que o aluno em relação ao que ele está fazendo no mestrado. O grande papel dele [professor] é mostrar para o aluno o tamanho do campo que ele se propôs a pesquisar [...] acho que o papel do professor é orientar o aluno” [Entrevistado 29].
Centrada no Professor e no Aluno	“Eu tenho dividido em duas etapas. Uma etapa conduzida por mim, outra etapa que é a apresentação dos artigos por meio dos seminários feitos pelos alunos. Mas a amarração ela sempre existe, do tema e dos conteúdos que são trabalhados e amarrados no fio condutor que eu estabeleço [...] eu procuro conduzir pedagogicamente assim a disciplina” [Entrevistado 20].
Centrada predominantemente no Aluno	“Normalmente parte da aula é explicativa, eu procuro mostrar aos alunos os conceitos e dentro desses conceitos eu procuro exercitar o debate, fazer com que os alunos tentem entender e expor o ponto de vista deles, do entendimento deles, procuro estar sempre incentivando os alunos a falarem, não ficarem só ouvindo [...] procuro fazer uma aula com máximo possível de participação de todos, e não ficar só no modelo tradicional expositivo.” [Entrevistado 17].
Centrada no Aluno	“eu coloco realmente o aluno como protagonista, eu sou acessório” [Entrevistado 15].

O detalhamento dos trechos das entrevistas, exposto na Figura 1, evidencia a aplicação de diferentes abordagens pedagógico-filosóficas no ensino da disciplina. Essas abordagens estão compreendidas entre os dois extremos definidos por Dooley e Skinner (1977): de um lado, a aula centrada no professor e, do outro, centrada no aluno conforme apresentado na revisão de literatura. Neste sentido, quanto a abordagem pedagógico-filosófica utilizada pelos professores para o ensino de estratégia, percebeu-se que há um *continuum* entre as duas extremidades apresentadas por Dooley e Skinner (1977).

Apesar de se ter identificado professores próximos aos extremos, conforme ilustrado na Figura 1, a maior parte das disciplinas pesquisadas é construída no *continuum* entre esses extremos, ou seja, algumas com centralidade mais próxima do professor e outras, dos alunos. Em alguns casos, a disciplina é estruturada em dois momentos, conforme relataram os entrevistados 14 e 20. Nessas disciplinas, a abordagem pedagógico-filosófica é alternada, ora centrada no professor, ora centrada no aluno. Não se identificou, portanto, um padrão de conduta dos professores no que tange à abordagem pedagógico-filosófica de suas aulas.

Em relação às posturas dos professores em sala, confeccionou-se a Figura 2, com o intuito de facilitar a apresentação das falas dos entrevistados. Percebe-se que, na postura do professor em sala, há uma diversidade de condutas. Para fins de organização do conteúdo, estabeleceu-se um *continuum* entre as extremidades, centralizador e facilitador, como apresentado na Figura 2.

Figura 2: Posturas do professor em sala

Sujeito	Trecho em destaque	Postura
Entrevistado 1	“Eu sou professor formal, cumprio os horários e dou aula. Raramente na pós-graduação eu tenho seminário, [...] raramente tem”.	Centralizador
Entrevistado 4	“Sigo aquela linha de professor mais tradicional. Eu não sou muito adepto de teorias pedagógicas modernas, pelo contrário, eu sou bastante crítico em relação à isso. Sigo essa linha mais tradicional mesmo, eu sou o professor, eles são os alunos, eles se interagem dentro do contexto profissional”.	
Entrevistado 10	“Eu gosto de dar aula, eu gosto de falar em sala de aula, eu gosto do conteúdo[...] Eu consigo estabelecer um diálogo comigo mesmo, [...] eu digo se vocês [alunos] deixarem eu converso muito bem comigo mesmo”.	
Entrevistado 14	“Eu tenho um momento reservado da disciplina que eu faço uma aula expositiva, uma discussão sobre a temática do dia, dentro do cronograma, mas o aluno tem total liberdade para perguntar, para discutir, para debater, para se posicionar, e eu inclusive provoco a questão do contraditório, de uma análise diferente, de uma perspectiva diferente de análise do mesmo”.	
Entrevistado 12	“ “Eu acho que a aula é muito mais rica quando a gente discute, do que quando é simplesmente uma aula expositiva, há uma participação, uma troca”.	
Entrevistado 9	“Eu me definiria como um mediador que dialoga com os alunos, e vou conduzindo o necessário na medida em que a discussão vai evoluindo”. “Enquanto eles fazem a apresentação, eles sempre apresentam conceito de maneira equivocada, aí eu faço intervenções, mas eu deixo sempre aberto para discussão, para discutirem da forma mais livre”.	
Entrevistado 8	“Minha postura é de um facilitador de um processo de aprendizagem [...]. Por isso eu digo que sou facilitador e orientador do processo de aprendizagem”.	
Entrevistado 11	“Eu não dou aula expositiva. Eu não trabalho com nenhuma aula expositiva, eu tendo a promover o debate. Minha postura é mais de sistematizar a discussão em aula do que propriamente ir lá e assumir [...] a tarefa de expor ou explicar o texto linha a linha”.	
Entrevistado 15	“Na aula o aluno é o tempo todo protagonista, eu sou acessório”.	Facilitador

Em uma das extremidades, o professor assume uma conduta centrada nele mesmo. Essas aulas são ministradas de maneira expositiva, sendo que o conhecimento é transmitido em um sentido único (professor-aluno) e com pouca interação entre os alunos. Na outra extremidade, o professor assume a conduta de facilitador. Nesse modelo, a interação entre os alunos é incentivada, o conhecimento é disseminado em múltiplos sentidos (aluno-aluno, professor-aluno e aluno-professor) e as aulas são interativas por meio de discussões.

Entre as extremidades, apresentam-se possibilidades de condutas, conforme destacado pelo Entrevistado 19: “a gente tem vários perfis de professor”. Nota-se, ainda, conforme destacado na Figura 2, na fala do Entrevistado 20, que o professor pode mudar sua postura de

acordo com a necessidade pedagógica em sala. Pode, portanto, assumir uma postura mais centralizadora em uma parte da aula e mais facilitadora em outra.

No nível de pós-graduação *stricto-sensu*, os professores de estratégia pesquisados tendem a assumir uma postura mais próxima da extremidade “Facilitador”. Essa dicotomia – centralizador/facilitador – reflete, também, nas extremidades, as abordagens filosófico-pedagógicas centralizadas no professor e no aluno (DOOLEY; SKINNER, 1977).

No que tange à conduta dos professores entrevistados no relacionamento com os alunos, elaborou-se a Figura 3, com o detalhamento dos trechos das entrevistas.

Figura 3: Condutas no relacionamento com os alunos

Sujeito	Trecho em destaque	Condutas com Alunos
Entrevistado 23	“A minha postura é essa: aqui dentro eu sou professor, e tenho um papel que eu vou cumprir esse papel. Aqui dentro eu não sou o amiguinho, eu não vou contar piada, eu tenho um papel claro, e eu cumpro meu papel [...]. Então é uma postura muito clara, de saber que eu sou o professor e estou aqui com um propósito de trabalhar”.	Formal
Entrevistado 4	“Eu procuro ter um bom relacionamento com os alunos, relacionamento respeitoso, mas não sou amigo, não sou do tipo de professor que sai pra tomar cerveja, [...]. Eu separo os papéis, eu sou o professor, eles são os alunos, não tem que ter amizade, tem que ter respeito mútuo. Não sou grosseiro, de forma nenhuma, mas nas minhas aulas não admito bagunça”.	
Entrevistado 16	“Alguns alunos me entendem como um professor um pouco mais rígido. Mas procuro ser sempre muito educado com os alunos. Eu acho que eu sou do tipo mais formal, que acabo tendo um pouco mais de liberdade e intimidade com os alunos com quem eu acabo tendo um convívio maior. Eu sou mais do tipo formal”.	
Entrevistado 22	“Os caras ficam com muito medo. E eu até botar eles no meu ritmo eu bronqueio. E quando eu brigo eu bronqueio forte. Mas ao longo do relacionamento eu vou me apaixonando [...]. No fundo eu sou apaixonado por alunos. Vou me apaixonando pelos meus alunos. No final a gente é muito amigo”.	
Entrevistado 17	“Eu tenho uma relação tranquila com aluno, quer dizer, eu procuro tratar todo mundo de maneira igual, obviamente, [...] mas sempre deixando claro que você é o professor e o aluno, é aluno. Mas também, eu não mantenho um distanciamento muito grande do aluno. Eu tenho uma relação bem amigável com meus alunos”.	
Entrevistado 18	“Eu brinco muito com eles, eu levo muito um tom de brincadeira, às vezes eu consigo ver, de uma forma até meio lúdica, <i>“desculpa, mas essa sua apresentação aí tá muito ruim”</i> , fazer com que eles entendam, aceitem, mas sem conflitos, eu procuro evitar os conflitos” [grifos nossos].	Informal

A análise da conduta dos professores entrevistados no relacionamento com os alunos, a partir das falas expostas na Figura 3, permite perceber uma variedade nas maneiras dos professores se relacionarem com seus alunos. Essas condutas variam do aspecto formal até o informal, havendo, portanto, diversas possibilidades diferentes de interação professor-aluno entre esses dois tipos.

Como pode ser notado, igualmente a partir das falas dos entrevistados, o professor que adota uma postura mais formal tende a manter um distanciamento maior do aluno, estabelecendo um relacionamento restrito ao ambiente acadêmico, com diálogo circunscrito aos assuntos da disciplina e não tolera informalidades no tratamento dispensado a ele. O professor formal, pelos relatos obtidos, possui preferência pela avaliação do aluno por meio de provas; sua aula tende a ser mais expositiva; e sua postura, mais centralizadora.

Por sua vez, o professor mais informal, como pode ser percebido nos relatos, tende a estabelecer uma relação mais horizontal com o aluno, um relacionamento mais aberto a

ambientes fora da universidade; divide suas particularidades com os alunos, se interessa pelas peculiaridades dos alunos e promove um ambiente agradável em sala. Esse tipo de professor costuma adotar uma postura de facilitador, empregar seminários como técnica de ensino e fomentar a discussão aluno-aluno em sala.

Quanto aos métodos de ensino empregados na disciplina de estratégia nos programas *stricto sensu* em Administração, o Entrevistado 7 indicou que “O mestrado acadêmico é mais focado em pesquisa, então ele deve ser mais conceitual”. De maneira complementar, o Entrevistado 1 afirmou que o “Aluno do mestrado e doutorado tem que ter um ensino aprofundado, ir nas raízes [teóricas]” e o Entrevistado 23 apontou que “o mestrado é mais na linha da teoria, depois o aluno que vai correr atrás do ferramental”.

Assim, as disciplinas de estratégia são, no *stricto sensu*, direcionadas para essa discussão teórica, com base nos artigos e livros da área. Além disso, conforme relatado pelo Entrevistado 7, o aprofundamento teórico característico desses níveis de ensino (mestrado e doutorado) se beneficia da aproximação entre ensino e pesquisa. Essa abordagem analítica ou teórica, conforme os postulados de Grant (2008), permite o desenvolvimento de uma base de conhecimento fundamentada em teorias.

Contudo, outros métodos de ensino também foram encontrados no ensino de estratégia. Um dos entrevistados relatou que havia utilizado o método de casos para o ensino de estratégia, muito embora não estivesse mais lecionando tal disciplina: “Uma disciplina de estudos de caso em Estratégia, foi uma disciplina muito boa, tinha uma turma academicamente forte. Isso desdobrou, e nós fizemos vários casos, foi um trabalho muito interessante” [Entrevistado 1].

O exposto pelo Entrevistado 1 permite que se estabeleça um contraponto com as afirmações de Nicollini (2003) e Bertero, Vasconcelos e Binder (2003) a respeito da supremacia do ensino “importado” de Harvard, ou seja, o método de casos (BOWER, 2008). Apesar do uso esporádico de casos com técnica de ensino (conforme análise das técnicas pedagógicas a seguir), não se encontrou o emprego atual do método de casos para ensino de estratégia nos programas *stricto sensu* em Administração.

Também se observaram duas disciplinas nas quais há uma valorização do processo reflexivo: “a gente não tem que aprender o modelo, o modelo é fácil você pega qualquer livro e você aprende. O negócio é você aprender a pensar sobre ele [modelo], pois um dia o modelo não vai funcionar” [Entrevistado 12] ; “ cada sessão os meus alunos tem que preparar um trabalho que eu chamo de ‘síntese reflexiva’, [...] pois é fundamental que você reflita, entenda os pressupostos, entenda o que você está fazendo [...] [Entrevistado 27]. Apesar de serem disciplinas eminentemente teóricas, os trechos apresentados evidenciam características próximas da abordagem de mentalidade estratégica (GOSLING; MINTZBERG, 2006).

O Entrevistado 28, por sua vez, salientou que, “No mestrado, a leitura prévia é fundamental”. A leitura prévia é exigida, segundo este entrevistado para o acadêmico adquirir um entendimento prévio da temática e aprofundá-lo posteriormente, por meio de discussão em sala. Ainda sobre a leitura prévia, o Entrevistado 15 afirmou que ela permite que, em um período consideravelmente curto (três meses), se consiga trabalhar diversos assuntos e dar aos alunos uma visão geral do campo.

Destaca-se, assim, que todas as disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados estão estruturadas com a premissa de obrigatoriedade da leitura prévia do conteúdo da aula pelo aluno.

Via de regra, os professores apresentam o conteúdo programático na primeira aula, incluindo todos os textos a serem estudados, a dinâmica da disciplina e a forma de avaliação, conforme expôs o Entrevistado 8: “É um plano de voo, para que eles entrem no semestre sabendo exatamente o que os espera do primeiro até o último dia de aula”. Nesse sentido, o entrevistado 26 indicou a importância da organização do plano de ensino com todos os temas

de leitura previamente estabelecidos: “Eu notei que depois que você entrega o plano, se você pedir para estudar mais um *paper*, já não dá mais certo”.

Pelo exposto quanto aos métodos pedagógicos empregados para o ensino das disciplinas de estratégia nos programas de *stricto sensu* em Administração, embora se tenha identificado algumas características de outros métodos, verificou-se a institucionalização do método analítico de ensino (GRANT, 2008).

Em relação às técnicas de ensino utilizadas para o ensino de estratégia nos programas *stricto sensu* em Administração, identificaram-se, entre outras: seminário, aula expositivo-dialogada, mesa redonda, resenha, resumo, *position paper* e ficha técnica ou fichamento.

O seminário realizado pelos alunos com base em textos predeterminados pelo professor da disciplina consiste na técnica de ensino mais recorrente nos casos em estudo, mas com variações no que se refere à duração, aos recursos utilizados e aos seus desdobramentos.

Quanto à duração, os seminários variam de 20 minutos [Entrevistados 5 e 15] a 2 horas [Entrevistados 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 28 e 29]. As apresentações curtas, de até 20 minutos, são para introdução do assunto a ser trabalhado no dia. Nessa abordagem, não há apresentação de artigos científicos, mas dos principais conceitos e do contexto histórico em que surgiu tal abordagem. Nas apresentações de até duas horas, os alunos expõem sobre os artigos científicos selecionados pelo professor.

No que tange à periodicidade, além da primeira aula, que contempla a apresentação dos planos de ensino, as demais aulas normalmente seguem a dinâmica dos seminários: “Todas as aulas têm seminários sobre temas determinados previamente a serem apresentados por alunos, que são especificamente designados” [Entrevistado 8].

Nessas disciplinas estruturadas por meio de seminários, em alguns casos, o professor realiza aulas expositivas para situar o aluno na discussão e estabelecer conexão entre os conteúdos trabalhados. Segundo o Entrevistado 29, a realização de aulas expositivas permite aos acadêmicos:

Não só aquela visão da leitura do aluno, mas ter uma visão um pouco diferente, de alguém que já fez um pouco mais de leitura, até para poder enriquecer a discussão. É uma apresentação mais crítica, focando nos principais desafios daquele tema, novidades em pesquisa naquela temática ou estado da arte na pesquisa.

Quanto aos recursos utilizados para realização do seminário, não se observou uma regra geral. Em algumas disciplinas, a apresentação tem que ser, obrigatoriamente, com uso dos recursos visuais: “a apresentação tem que ser em *PowerPoint*” [Entrevistado 8]. Em outras, o uso de computador e audiovisual é proibido: “É proibido, é proibição mesmo apresentar em computador, eles têm que falar no ‘gogó’ ou fazer outra possibilidade” [Entrevistado 5]; “na minha disciplina não se usa *datashow* ou companhia limitada” [Entrevistado 2].

Nas demais disciplinas estudadas que utilizam essa abordagem de seminários, os recursos didáticos são de responsabilidade do aluno. “Eles podem utilizar o *datashow* ou não, conforme acharem melhor, eles têm que organizar como se eles estivessem dando uma aula mesmo” [Entrevistado 12].

A realização de aulas em seminários é justificada pelos entrevistados como uma técnica alinhada ao nível de ensino. Assim, para esses professores, no mestrado e doutorado, formam-se futuros professores e pesquisadores; portanto, o exercício de estudar determinado assunto, estruturar apresentações e expô-las em sala são percebidos como parte do processo de formação desse aluno.

Também há, contudo, entrevistados que criticam a aplicação da técnica de seminários em aulas de mestrado e doutorado. Os entrevistados 4 e 10 ressaltam seu posicionamento crítico em relação aos seminários:

Eu não sou adepto de disciplina que seja toda baseada em seminários, acho que em especial no mestrado, o aluno é ainda imaturo pra ter uma disciplina toda em que só os alunos falam e o professor contribui eventualmente [Entrevistado 10].

Por que eu não adoto apresentação de seminário? Acho horroroso, fica uma picaretagem danada, você chega no primeiro dia de aula, divide a turma em grupo, e passa disciplina inteira com grupo apresentando. [...] Muitas vezes um aluno que está a recém saído da graduação, está acostumado com aquele esquema de apresentação de trabalho lá da graduação, e esse aluno chega numa turma de mestrado e doutorado, que as aulas são juntas, e vai apresentar aquele trabalho de nível de graduação, isso pra mim é picaretagem. E não é culpa do aluno, ele não tem formação suficiente pra chegar em um mestrado e em um doutorado e apresentar um trabalho de altíssimo nível, isso é função do professor [Entrevistado 4].

As críticas realizadas pelos entrevistados 4 e 10 são relacionadas à conduta do professor ao adotar a técnica de seminário. Segundo esses entrevistados, o professor que aplica essa técnica de ensino se restringe a pequenas contribuições em sala. No caso, a responsabilidade da aula e sua qualidade são transferidas para o aluno. Segundo Jennings (1996), a técnica de ensino por meio de seminários pode acarretar a não-participação dos demais alunos e, por vezes, a falta de preparo e pesquisa pelo aluno, deixando a aula com qualidade insatisfatória para esse nível de ensino.

Outros professores, destacaram suas preferências por ministrar aulas expositivo-dialogadas. Segundo esses entrevistados, a escolha dessa técnica deve-se a preferências pessoais e por não se identificarem com outras técnicas “mais modernas”. É o caso do Entrevistado 1 – “No caso de Estratégia eu dou aula mesmo”; do Entrevistado 4 – “Eu dou aula de fato, são 4 horas seguidas, 4 horas e meia seguidas de aula, mas eu dou a aula”; e do Entrevistado 10 – “Eu gosto de dar aula, eu gosto de falar em sala de aula”.

Segundo Jennings (1996), o uso de aulas expositivo-dialogadas proporcionam a cobertura da matéria, são eficientes e permitem uma comunicação clara do tema da aula. Assim, quando os professores entrevistados salientam “eu dou aula”, reforçam que expõem diretamente o assunto em sala, com todo o conhecimento que lhes é peculiar. Contudo, as aulas expositivas, principalmente quando longas, deixam o aluno entediado (JENNINGS, 1996). Segundo o autor, os pontos fracos dessa técnica são o baixo incentivo à participação e reflexão do aluno-ouvinte, além de que acarreta a baixa retenção de conteúdo. O Entrevistado 25 afirmou que, em virtude de sua aula ser muito expositiva, tem percebido a pouca participação dos alunos e que está pensando em adotar estudos de casos para complementar sua atuação.

O entrevistado 10, por sua vez, afirmou que, apesar de gostar de falar e ter o hábito de fazê-lo em sala, busca fomentar a discussão sobre as temáticas em sala: “Não são aulas expositivas, são aulas que a gente tenta discutir as ideias com os alunos”. Assim, as mesas redondas para discussão dos temas e artigos também foram apontadas como uma prática recorrente das disciplinas de estratégia:

a gente fica em torno de uma mesa, [...] normalmente uns cinco ou seis alunos, no máximo, e a gente fica discutindo [...] os textos, ou seja, você pode olhar, pode trazer o computador, pode olhar para o texto, mas nada de colocar slides para ficar lendo [Entrevistado 2].

A técnica de mesa redonda favorece a participação do aluno e enriquece a aula com visões diferentes (JENNINGS, 1996). Contudo, o autor ressalta que, se forem mal dirigidas, geram a perda de foco do assunto da aula e também o debate pode ser polarizado por indivíduos de personalidade forte.

Outra técnica empregada nas disciplinas de estratégia são as resenhas, os resumos, os *position papers* e as fichas técnicas ou fichamentos dos textos da aula. Normalmente, os alunos

necessitam entregar, no início da aula, este “produto” de suas leituras, conforme as regras estabelecidas previamente pelos docentes: “Eles fazem uma resenha, articulando os textos, as principais ideias e me entregam toda semana” [Entrevistado 6]; “Os alunos fazem uma entrega de uma ficha de leitura crítica sobre o texto que ele leu. Essa ficha de leitura, ela é de uma página, uma mera página” [Entrevistado 16].

Esses resumos solicitados por aula possuem, normalmente, uma ou duas páginas de texto. Os entrevistados afirmam que esse tipo de trabalho se faz importante para o aluno se obrigar a ler o conteúdo da aula e também para poder fazer previamente uma reflexão, uma análise mental dos conteúdos. O Entrevistado 7, por exemplo, considera que “Essas resenhas críticas são uma maneira que a gente identificou de forçar o aluno a ler o material da aula”.

Quanto à devolução do resumo para os alunos, o Entrevistado 9 declarou que “A cada semana eu corrijo e entrego na semana seguinte com as minhas anotações, com a nota e com as anotações do que ele deveria ter feito”. Esse entrevistado apontou que esse tipo de retorno é importante por representar para o aluno um *feedback* de seu trabalho, estimulando-o nas leituras e análises dos textos. Já, os entrevistados 9 e 27 ressaltaram esses resumos como a parte mais importante de suas disciplinas.

Igualmente se identificaram outras técnicas de ensino diferenciadas nas disciplinas de estratégia, conforme detalhado na Figura 4, as quais não representam a totalidade dos programas pesquisados.

As técnicas de ensino apresentadas na Figura 4 são aplicadas em aulas específicas, com o objetivo de reforçar determinados assuntos, relacioná-los com outras realidades e/ou experiências e, fundamentalmente, para ampliar a participação do aluno na construção da disciplina. Ressalta-se que essas técnicas diferenciadas são aplicadas pontualmente, em virtude de escolhas e preferências dos próprios professores das disciplinas, não se encontrando um padrão de conduta entre eles.

Figura 4: Técnicas de ensino diferenciadas nas disciplinas de estratégia dos programas pesquisados

Técnica	Trecho	Sujeitos
Perguntas	“faço perguntas dirigidas para os alunos, para tentar ver se eles leram o conteúdo da aula. Essa é a primeira etapa que é feita, e leva 15 minutos”.	Entrevistado 15
Casos	“Tenho alguns casos que eles são disponibilizados para os alunos, os alunos leem os casos previamente e em sala de aula a gente estabelece uma conexão entre aquilo que a gente está discutindo”.	Entrevistados 6
Vídeos	“No final do tema, eles[alunos] também tem que assistir um filme de cada tema, para fazer um vínculo com o tema da aula, nesse sentido”.	Entrevistados 5
Palestrantes convidados	“conta [a disciplina] com a participação de alguns professores convidados. Isso varia de semestre para semestre, mas eu procuro sempre chamar 2, ou até 3, professores convidados, pra discutir aqueles pontos da disciplina.	Entrevistado 16
Trabalhos de Consultoria	“Elabora-se também com um trabalho de planejamento estratégico no mundo real, para uma empresa real, não como se fosse ou existisse sala de aula [...] como se fosse uma consultoria”.	Entrevistado 3
Simulações de análise estatística	“Uso técnicas de estatística sofisticadas. Eu mando eles simularem, analisarem indústrias, os grupos analisam indústrias e a partir de dados, normalmente eles usam dados secundários, porque não dá para buscar dados primários, [...] Mas o meu objetivo é fazer com que eles consigam fazer a análise industrial usando estatísticas severas, sofisticada”.	Entrevistado 22
Debate estruturado	“Nós realizamos um debate no final [da disciplina], são dois grupos debatendo, em uma turma de 50 alunos que é o que geralmente a gente tem. Nós montamos uns 5 debates, 10 grupos, com tempo, etc.”.	Entrevistado 27

O exposto em relação às técnicas de ensino possibilitou identificar que as aulas expositivas centradas no professor e os seminários realizados por alunos são as técnicas mais

empregadas nas disciplinas e que também são utilizadas outras técnicas, como vídeos, palestras, trabalhos empíricos, simulações e debates.

Quanto ao sistema de avaliação das disciplinas, os entrevistados indicaram que, apesar de se tratar de um nível de ensino superior ao da graduação, os alunos do *stricto sensu* (mestrado e doutorado) também são estimulados e/ou controlados por meio de um sistema de avaliação que produz nota. Exemplo disso é a fala do Entrevistado 15: “aluno é aluno, aluno precisa de nota, se não tem nota não tem estímulo”.

Os meios para emitir e calcular a nota nas disciplinas de estratégia estudadas são os mais diversos. Entre eles, destacam-se as notas conferidas por: a) pequenos trabalhos escritos (resumos); b) apresentações em seminários; c) participação nas discussões em sala; d) trabalhos aplicados realizados em empresas; e) resolução de casos em sala; f) desempenho em provas; e g) confecção de artigo científico ao final da disciplina.

Os instrumentos de avaliação mais recorrentes encontrados nas disciplinas estudadas são a avaliação dos “subprodutos” durante a disciplina, ou seja, resumos de cada aula e apresentação de seminário. Além desses, há uma avaliação final, normalmente com peso igual ou superior a 50% da disciplina, que consiste em prova escrita e/ou elaboração de artigo científico.

Na avaliação do aluno por meio da conferência de nota por participação, os entrevistados 8, 10, 11, 19, 20, 21, 23, 24 e 29 afirmaram que destinam uma parte da avaliação para o desempenho dos alunos em sala, para o interesse em relação à disciplina, para as contribuições nas discussões dos temas e para o seu envolvimento nas atividades semanais. Esse tipo de avaliação compõe de 10% a 30% da nota.

O Entrevistado 15, em contrapartida, criticou a avaliação do aluno embasada em participação, em virtude de ser uma avaliação não-formal, com possibilidades de manipulação do próprio professor em casos de preferência, empatia ou camaradagem. Esse entrevistado ainda salientou a necessidade de instrumentos formais de avaliação e defendeu a aplicação de provas.

Além do Entrevistado 15, os entrevistados 1, 2, 4, 6, 15, 19, 22, 23, 24, 25 e 29 relataram que aplicam prova final com o assunto da disciplina. Contudo, o modelo de prova difere entre os casos. Algumas são avaliações escritas, sem consulta, referente a toda a matéria da disciplina e com realização programada para uma aula específica (“o dia da prova”). Outras possuem um caráter mais reflexivo e permitem que o aluno as responda em casa, com prazo de uma semana para entregá-la após o término da disciplina. As provas possuem um peso de 30% a 60% na nota total da disciplina nos casos avaliados.

Percebe-se uma tendência dos professores de estratégia *stricto sensu* a passarem a adotar provas como instrumento de avaliação. Pelo menos oito entrevistados (1, 2, 4, 8, 17, 19, 22 e 25) que, anteriormente, adotavam outro instrumento de avaliação declararam ter migrado seu sistema de avaliação para prova.

Os entrevistados 5 e 7 criticaram o uso de prova por entenderem que sua aplicação está mais alinhada ao ensino na graduação. O entrevistado 24 salientou a necessidade de o professor frisar, no início da disciplina, que realizará prova, justamente pelo aluno não estar habituado a esse instrumento de avaliação no nível de ensino em questão.

Outra forma de avaliação adotada por parte dos entrevistados (3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 19, 20, 29) consiste na exigência de confecção de um artigo científico ao final da disciplina. Os artigos possuem um padrão de artigo de evento ou periódico nacional, base teórica fundamentada na literatura revisada durante a disciplina e são redigidos individualmente ou em pares.

Apesar de a exigência de artigo científico ao final da disciplina ser uma prática bastante comum nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, os entrevistados 1, 4, 8, 17, 19 e 22 indicaram que, devido à falta de tempo para a realização de pesquisas com

qualidade científica e o pouco tempo disponível para orientá-las, têm evitado exigir artigo científico em suas disciplinas de estratégia.

Parte dos entrevistados estabeleceu parcerias com outras disciplinas ministradas no mesmo intervalo letivo e solicitaram um artigo científico comum às duas disciplinas. Outros entrevistados passaram a solicitar apenas artigos teóricos, de, aproximadamente, 10 páginas, em virtude do esforço e dedicação que seriam requeridos para a coleta de dados empíricos.

Houve professores, também, que passaram a orientar a realização do artigo durante a disciplina, com aulas específicas para acompanhar o trabalho, visando evitar que o aluno ficasse sobrecarregado com vários artigos no final do período das aulas.

Parte dos entrevistados relatou certa frustração com os artigos realizados em suas disciplinas, em virtude da baixa qualidade e superficialidade científica. Os entrevistados 4 e 19 salientaram que o aluno de mestrado ainda não tem maturidade científica para escrever um artigo, fazendo-se, portanto, necessário o apoio do professor na orientação e acompanhamento do trabalho.

A exigência de artigos nas disciplinas de mestrado e doutorado é criticada por Alcadipani (2011). Segundo o autor (p. 1176), o resultado desse tipo de exigência são “artigos fracos, discussões rasas, falta de inovação conceitual, argumentos pouco rigorosos e artigos metodologicamente pífios”. Os alunos, na convicção de Alcadipani (2011), necessitam ser desencorajados a pesquisar e escrever sobre temas em desacordo com suas linhas de pesquisa.

O Entrevistado 14 afirmou sua preferência por avaliações contextuais, ou seja, montadas em virtude do perfil da turma com a qual está trabalhando:

Em termos avaliativos, [...] cada turma é uma turma diferente, com perfil diferente, com características diferentes, e eu procuro entender a dinâmica da turma, entender qual é o nível da turma e estabelecer um padrão de avaliação apropriado, mais ou menos, de como é que a turma se coloca em termos de conhecimento teórico, metodológico, em termos de aprofundamento das discussões [Entrevistado 14].

A avaliação moldada conforme o perfil da turma aparece como uma nova possibilidade, alinhada às práticas pedagógicas modernas, mas que, invariavelmente, requer maior esforço, dedicação e tempo do professor para realizá-la.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as escolhas pedagógicas efetivadas pelos professores do campo para promover a aprendizagem de estratégia em suas disciplinas.

Quanto às escolhas pedagógicas realizadas pelos professores de estratégia nos programas *stricto sensu* em Administração, verificou-se que esses não possuem uma mesma preferência filosófico-pedagógica em suas disciplinas. Estabeleceu-se, por meio das narrativas, a existência de um *continuum* entre aulas expositivas, centralizadas no professor, e aulas participativas, centralizadas nos alunos (DOOLEY; SKINNER, 1977).

No que tange ao método de ensino, verificou-se a preponderância do método analítico com base em teorias, em consonância com as possibilidades defendidas por Grant (2008). Contudo, algumas características de outros métodos também foram encontradas, especialmente uma disciplina fundamentada no método de casos, em conformidade com os postulados de Bower (2008).

Constatou-se, ainda, que os professores de estratégia entrevistados adotam, como técnicas de ensino, para suas disciplinas: a) a leitura prévia do material da aula; b) a elaboração de resumos dos textos por aula; c) os seminários apresentados pelos alunos e d) as mesas de discussão do tema. Parcela dos professores prefere aulas expositivas a seminários. Outras técnicas de ensino, como o uso de vídeos, palestrantes convidados, casos e trabalhos aplicados também foram encontradas, se restringindo, contudo, a casos isolados.

Por fim, para a avaliação de aprendizagem, os professores de estratégia afirmaram a obrigação de estabelecer notas, em virtude de ser um modelo necessário para motivar o aluno. Entre os instrumentos formais de avaliação, além da nota pelas atividades realizadas durante o período de aulas (resumos, apresentações e participação), os professores adotam a realização de provas e/ou confecção de artigos científicos.

Identificou-se uma diminuição da cobrança de artigos científicos nas disciplinas, conforme fomentado por Alcadipani (2011), e em contrapartida, verificou-se o aumento da aplicação de provas finais reflexivas como instrumento de avaliação dos discentes nestas disciplinas.

Não se verificou, portanto, um padrão de conduta comum aos professores de estratégia na escolha da abordagem pedagógico-filosófica e técnicas de ensino. A diversidade das abordagens pedagógico-filosóficas alinha-se à adequação das disciplinas ao perfil e preferências dos docentes, invertendo, nesse sentido, a lógica da máxima de Pearce (2007): *Nós somos o que nós ensinamos para Nós ensinamos o que nós somos*. Em adição, o aparente domínio do método de ensino teórico (GRANT, 2008) adotado nas disciplinas de estratégia parece contribuir para o avanço científico da área. Contudo, da forma como tem sido empregado nos programas brasileiros, contribui para o distanciamento entre esse nível de ensino e o contexto organizacional.

A partir do apresentado, pode-se concluir que as escolhas pedagógicas dos docentes variam de professor para professor e, principalmente, de acordo com o momento da disciplina. Portanto, percebe-se que a diversidade de abordagens e concepções existente na área de estratégia também se reflete em diversidade metodológica nas disciplinas de estratégia na pós-graduação *stricto sensu*.

Para futuras pesquisas, sugere-se a consulta aos alunos das disciplinas de estratégia de pós-graduação *stricto sensu* para identificação de como as escolhas pedagógicas dos professores atuam na promoção de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, Rafael. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, 2011.
- BERTERO, Carlos O. **Ensino e Pesquisa em Administração**. Thompson Learning: São Paulo, 2006.
- BERTERO, Carlos O.; VASCONCELOS, Flávio C. de; BINDER, Marcelo P. Estratégia empresarial: a produção científica brasileira entre 1991 e 2002. **Revista de Administração de Empresas**, v. 4, p. 48-62, 2003.
- BOWER, Joseph L. The teaching of strategy: from general manager to analyst and back again? **Journal of Management Inquiry**, v. 17, n. 4, p. 269-275, dez., 2008.
- CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino da administração e seus dilemas: notas para debate. **Revista de Administração de Empresas**, v. 21, n. 3, p. 58-61, 1981.
- CRUIKSHANK, Jeffrey L. **A delicate experiment: The Harvard Business School, 1908-1945**. Boston: Harvard Business School Press, 1987.
- DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 1, n. 2, p. 141-159, nov., 2004.
- DOOLEY, Arch; SKINNER, Wickham. Casing casemethod methods. **The Academy of Management Review**, v. 2, n. 2, p. 277-289, abr., 1977.
- FLEURY, Paulo Fernando. O ensino de graduação em administração no Brasil: um estudo de casos. **Revista de Administração de Empresas**, v. 23, n. 4, p. 29-42, 1983.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

GOSLING, Jonathan; MINTZBERG, Henry. Management education as if both matter. **Management Learning**, v. 37, n. 4, p. 419-428, 2006.

GRANT, Robert M. Why strategy teaching should be theory based. **Journal of Management Inquiry**, v. 17, n. 4, p. 276-281, dez., 2008.

IKEDA, Ana A.; CAMPOMAR, Marcos C.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia M. A Pós-graduação em Administração no Brasil: definições esclarecimentos. **Gestão & Planejamento**, v. 1, n. 12, 2008.

JENNINGS, David. Strategic management and the case method. **Journal of Management Development**, v. 15, n. 9, p. 4-12, 1996.

_____. Strategic management: an evaluation of the use of three learning methods. **Journal of Management Development**, v. 21, n. 9, p. 655-665, 2002.

KACHRA, Ariff; SCHNIETZ, Karen. The capstone strategy course: what might real integration look like? **Journal of Management Education**, v. 32, n. 4, p. 476-508, ago., 2008.

MINTZBERG, Henry. **The nature of managerial work**. New York, 1973.

MINTZBERG, Henry; GOSLING, Jonathan. Managers beyond borders. **Academy of Management Learning & Education**, v. 1, n. 1, p. 64-76, set., 2002.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro da fábrica de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

PAIVA JUNIOR, Fernando G. de; LEÃO, André L. M. de S.; MELLO, Sérgio C. B. de. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 31, p. 190-209, set./dez., 2011.

PEARCE, Jone L. We are who we teach: how teaching experienced managers fractures our scholarship. **Journal of Management Inquiry**, v. 16, n. 2, p. 104-110, jun., 2007.

PORTER, Michael E. **Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors**. External links, 1980.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. London: Sage Publications, 1995.

TEACH, Richard D.; GOVAHI, Gita. The role of classroom techniques in teaching management skills. **Simulation and Gaming**, v. 24, n. 4, p. 429-445, 1993.

VIZEU, Fábio; GONÇALVES, Sandro A. **Pensamento estratégico: origens, princípios e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2010.

WALTER, Silvana A.; BACH, Tatiana M.; VILLAR, Eduardo G. Papéis assumidos por professores no ensino e na pesquisa em estratégia no Brasil. In: IBEROAMERICAN ACADEMY CONFERENCE (IAM), 2013, São Paulo. **Proceedings...** São Paulo: IAM, 2013.