

## **RESUMO**

Este trabalho investiga e analisa o fenômeno dos MBAs no Brasil e seu papel na disseminação e legitimação de novas práticas gerenciais. Os MBAs, assim como as escolas de administração, fazem parte do campo do *management*, junto com a mídia de negócios, os gurus empresariais e as empresas de consultoria. O objeto de estudo é constituído pelos programas de Mestrado Profissional em Administração, que são informalmente denominados de MBAs. A pesquisa compreendeu quatro etapas: (1) investigação sobre o tema junto às publicações acadêmicas e à mídia de negócios, (2) entrevistas com coordenadores e pessoas-chave dos cursos, (3) análise dos dados obtidos e dos depoimentos dos entrevistados, e (4) preparação do relatório final. O estudo fornece um quadro amplo do fenômeno no Brasil, apontando algumas questões-chave.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Cultura do *management*; MBA; escolas de Administração.

## **ABSTRACT**

In this survey, we investigate and analyze the phenomenon of MBAs in Brazil and its role in the dissemination and legitimation of new ideas and practices in management. MBAs, as well as business schools, are part of the management field, which also comprehends the business media, the management gurus and the consulting firms. The study focus will be the Executive Masters' Degree programs. The survey included four major steps: (1) an investigation about the theme in scholarly journals and the business media, (2) interviews with programs' coordinators and key-persons, (3) analysis of data and interviews, and (4) final

report preparation. The study provides a broad picture of the phenomenon in Brazil, emphasizing its key-questions.

## **KEY WORDS**

Management culture; MBA; Business schools.

## SUMÁRIO

I.	Introdução .....	6
1.	Justificativas.....	7
2.	Objetivos .....	8
3.	Metodologia .....	9
3.1.	Pesquisa bibliográfica.....	9
3.2.	Pesquisa de campo.....	10
3.3.	Análise e conclusões.....	12
4.	Estrutura do trabalho .....	13
II.	Resultados da pesquisa bibliográfica .....	14
1.	Pós-graduação executiva em Administração .....	14
1.1.	Fantasia e disputas .....	14
1.2.	MBAs: o discurso da redenção e o discurso da crítica .....	15
1.3.	A crítica no contexto dos Estudos Críticos de Administração .....	18
2.	Evolução do ensino superior no Brasil.....	23
2.1.	A explosão dos cursos e alunos matriculados.....	23
2.2.	Uma perspectiva crítica do fenômeno .....	28
3.	O ensino de Administração no Brasil.....	30
3.1.	Uma cronologia .....	30
3.2.	Os MBAs brasileiros .....	34

---

3.2.a. Pós-graduação <i>lato sensu</i> .....	34
3.2.b. Pós-graduação <i>stricto sensu</i> .....	36
3.3. Os MBAs brasileiros e o discurso da redenção .....	38
III. Resultados da pesquisa de campo .....	43
1. Perfil das instituições e programas.....	43
1.1. IBMEC-RJ.....	45
1.2. FGV-EAESP.....	47
1.3. FGV-EBAPE .....	52
1.4. PUC-RJ .....	54
1.5. UFBA .....	57
1.6. UFRGS.....	60
1.7. Comentários .....	64
2. Perfil dos programas e alunos .....	66
2.1. Razões para a criação dos cursos .....	66
2.2. Público-alvo .....	67
2.3. Custo dos programas .....	68
2.4. Porte dos programas .....	70
2.5. Perfil dos professores .....	70
2.6. Conteúdo .....	71
2.7. Métodos de aprendizado e ensino .....	72

---

2.8. Perfil dos alunos .....	72
2.9. Impactos sobre os alunos .....	74
3. MBA: ser ou não ser? .....	75
4. Mestrados Profissionais em Administração: os dilemas permanecem .....	79
IV. Discussão .....	81
1. Pontos-chave de discussão .....	82
1.1. Necessidade de repensar o Mestrado Profissional .....	82
1.2. Necessidade de repensar o Mestrado Acadêmico .....	83
1.3. Necessidade de controle dos programas <i>lato sensu</i> .....	84
2. A contribuição potencial da abordagem crítica .....	84
2.1. A questão do conteúdo.....	86
2.2. A questão da pedagogia .....	87
3. O papel na disseminação e legitimação da cultura do <i>management</i> .....	89
V. Conclusão.....	91
1. Síntese .....	91
2. O palco de experimentos e contradições e a estratégia do possível .....	92
3. Futuras pesquisas.....	95
VI. Referências e bibliografia complementar.....	96
VII. Anexo: roteiro de entrevista.....	109

## **POP-MANAGEMENT: MBAs NO BRASIL\***

*Thomaz Wood Jr.*

*e*

*Ana Paula Paes de Paula<sup>1</sup>*

### **I. INTRODUÇÃO**

Nos últimos 20 anos, o *management* se organizou em torno de uma “indústria” emergente e bem sucedida. Tal indústria é constituída por quatro “pilares” que se inter-relacionam e se reforçam mutuamente: as escolas de administração, as empresas de consultoria, os gurus empresariais e a mídia de negócios (Micklethwait e Wooldridge, 1997; Wood Jr, 2001a).

Também no Brasil estes quatro pilares experimentaram um notável desenvolvimento, acompanhando a tendência de internacionalização do ideário e das práticas de *management*.

Na primeira parte desta pesquisa, abordamos a literatura popular de gestão no Brasil, que vem crescendo significativamente em número de publicações, anunciantes e leitores, e exercendo grande influência na disseminação e legitimação de novas idéias e práticas gerenciais (Wood Jr. e Paes de Paula, 2002a; 2002b).

---

\* Este projeto do NPP foi realizado sob a responsabilidade do Prof. Thomaz Wood Jr.

<sup>1</sup> Os autores registram seu agradecimento a todos os entrevistados. Estes profissionais, de agenda sempre repleta de compromissos, alocaram tempo precioso para atender os pesquisadores e falaram abertamente de suas idéias e visões sobre os MBAs e as escolas de negócios.

Discutimos, então, a existência de um movimento que vem criando um novo imaginário organizacional e social: a “cultura do *management*”. Esta pode ser definida como um conjunto de pressupostos compartilhados nas empresas e, em larga medida, no tecido social. Estes pressupostos envolvem: 1) a crença numa sociedade de mercado livre; 2) a visão do indivíduo como “auto-empresendedor”; 3) o culto da excelência como forma de aperfeiçoamento individual e coletivo; 4) o culto de símbolos e figuras emblemáticas, com “gerentes heróis” e “palavras de efeito” (inovação, sucesso, excelência etc.); e 5) a crença em tecnologias gerenciais que permitem racionalizar as atividades organizadas.

Nesta segunda etapa da pesquisa, tratamos dos *Masters in Business Administration* (MBAs). O MBA é uma das peças fundamentais da cultura do *management*. Criados nos Estados Unidos em 1908 e disseminados no pós-guerra, os MBAs atingiram alto grau de popularidade a partir da década de 80 (ver Warde, 2000).

No Brasil, o uso da sigla MBA envolve considerável polêmica, que vem acompanhando uma disseminação acelerada do nome no contexto de toda pós-graduação em Administração.

## 1. JUSTIFICATIVAS

As justificativas para a realização de uma pesquisa sobre o fenômeno dos MBAs no Brasil podem ser resumidas em quatro pontos:

- primeiro, pelas proporções de crescimento que o ensino da Administração experimentou no Brasil na última década, com a multiplicação de escolas e programas, especialmente aqueles voltados para o público executivo;
- segundo, pelo impacto dos programas de pós-graduação em Administração na formação de futuros dirigentes;

- terceiro, pelo glamour dos programas de MBA, promovidos pela mídia de negócios, cujo título ofertado simboliza sucesso e status; e
- quarto, pelo interesse em trabalhos sobre este tema no Brasil e no mundo.

## 2. OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é investigar e analisar o fenômeno dos MBAs no Brasil. Para realizar esta investigação, focalizamos como objeto de estudo os programas de Mestrado Profissional em Administração, informalmente denominados MBAs.

Este objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- identificar e analisar referências sobre o tema em publicações científicas e revistas de negócios;
- realizar uma síntese da história dos MBAs no Brasil;
- identificar a visão e missão dos principais programas de Mestrado Profissional brasileiros; e
- realizar uma análise das disciplinas relacionadas a *management*, dentro dos programas de MBA.

Alem disso, pretende-se identificar alguns pontos de reflexão sobre o ensino em Administração no Brasil.



### 3. METODOLOGIA

A pesquisa foi executada em quatro etapas: (1) pesquisa bibliográfica; (2) pesquisa de campo; (3) tratamento dos dados e dos depoimentos obtidos; (4) análise e conclusão.

#### 3.1. Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica compreendeu o levantamento de artigos sobre a questão estudada, junto às publicações acadêmicas e de negócios do período 1996-2001.

Como apoio, foi utilizado o banco de dados ABI/Proquest.

As publicações pesquisadas foram as seguintes:

- Academy of Management Journal
- Academy of Management Review
- Administrative Science Quarterly
- Anais do ENANPAD
- Anais do ENEO
- Journal of Management Studies
- Organization
- Organization Science

- Organization Studies
- Revista de Administração – USP
- Revista de Administração Contemporânea
- Revista de Administração de Empresas
- Studies in Organization, Culture and Society

As principais publicações de negócios pesquisadas foram as seguintes:

- The Economist
- BusinessWeek
- Exame
- Você S. A.

Foram também identificados e estudados livros que abordam temas correlatos e obras que pudessem oferecer suporte teórico para as análises realizadas.

### **3.2. Pesquisa de campo**

A pesquisa de campo envolveu entrevistas com coordenadores e pessoas-chave dos principais programas de Mestrado Profissional em Administração no Brasil. Estas entrevistas ocorreram entre março a agosto de 2002.

Entre os programas estudados escolhemos os Mestrados Profissionais em Administração reconhecidos pela CAPES em 2001, pois isto possibilitou a comparação e a generalização dos dados:

- FGV-EAESP
- FGV-EBAPE
- IBMEC-RJ
- NPGA-UFBA
- PPGA-UFRGS
- PUC-RJ

A pesquisa de campo totalizou 10 entrevistados. A intenção inicial era realizar entrevistas com dois representantes de cada instituição, mas devido a problemas de agenda e disponibilidade apenas uma pessoa foi entrevistada no IBMEC-RJ e na PUC-RJ. Entretanto, consideramos que os dados e informações obtidos com os entrevistados foram suficientes para traçar o perfil dos respectivos programas.

Para as entrevistas, utilizou-se um questionário composto por questões fechadas e questões abertas (ver Anexo). Durante as entrevistas, a pesquisadora tomou notas e fez uso de um gravador, com a autorização dos entrevistados. Cada entrevista teve a duração média de uma hora e meia. Em um segundo momento, realizou-se a tabulação dos dados quantitativos e a transcrição seletiva dos depoimentos, tendo em vista os metas e análises previstas para a preparação do relatório.

### 3.3. Análise e conclusões

A etapa final de análise e conclusões compreendeu a compilação e análise de dados e a redação do relatório de pesquisa. Nesta etapa, utilizamos como referencial a análise de discurso, com base na vertente da escola francesa inaugurada por Michael Pêcheux (1988 [1975]). Utilizamos principalmente os conceitos da pesquisadora Eni Orlandi, uma das seguidoras da vertente.

Segundo Orlandi (1999), para realização da análise de discurso, um dos primeiros pontos a considerar é a constituição do *corpus*, que segue critérios teóricos e está diretamente ligada a análise a ser feita. O *corpus* estabelece as propriedades discursivas a serem observadas.

Em seguida, é preciso utilizar o *corpus* constituído para converter a superfície lingüística, ou seja, para transformar os dados brutos na forma de texto em um objeto de análise: um discurso concreto. Em outras palavras, se converte o material empírico em objeto de análise, o texto em discurso, a superfície lingüística em objeto discursivo.

A próxima etapa é transformar o objeto discursivo em processo discursivo; ou seja, relacionar as formações discursivas identificadas com as visões de mundo que regem o discurso. Nesta etapa é importante observar os efeitos metafóricos: os deslizes de sentidos realizados pelos sujeitos. Isto por que os sujeitos nem sempre usam uma palavra ou expressão no sentido literal: ao enunciar alguma coisa, pode-se estar querendo dizer outra. Na análise de discurso é muito importante estar atento às noções que encampam o “não-dizer”, pois nelas estão as visões de mundo que nem sempre são explicitadas nas falas.

Partindo da análise teórica da literatura sobre os MBAs e do contexto no qual eles se encontram inseridos, construímos dois *corpus*: o “discurso da redenção” e o “discurso da crítica”. Estes *corpus* orientaram grande parte da análise realizada: os

utilizamos para converter os trechos selecionados do depoimentos colhidos em objetos de análise. Isto nos permitiu identificar com mais facilidade os processos discursivos e suas respectivas visões de mundo. Adicionalmente, procuramos refinar as análises, atentando para os “deslizes” e “não-ditos” presentes nos discursos.

#### 4. ESTRUTURA DO TRABALHO

O restante deste relatório está estruturado da seguinte forma:

- no capítulo II apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica, mostrando a polêmica internacional envolvendo os cursos de MBA. Apresentamos também o histórico e a evolução do ensino de Administração no Brasil;
- no capítulo III apresentamos os resultados da pesquisa de campo, traçando um perfil dos Mestrados Profissionais e de seus alunos. Adicionalmente, discutimos os dilemas envolvendo estes cursos;
- no capítulo IV retomamos e discutimos brevemente os principais pontos assinalados pelos entrevistados. Tratamos ainda da questão do conteúdo e do projeto pedagógico, enfatizando a contribuição potencial da abordagem crítica; e
- no capítulo V apresentamos uma síntese do trabalho, comentários finais e indicações para futuras pesquisas.

## II. RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo apresentamos a polêmica internacional envolvendo os cursos de MBA. Apresentamos também os resultados da pesquisa bibliográfica, mostrando o histórico e a evolução do ensino de Administração no Brasil.

### 1. PÓS-GRADUAÇÃO EXECUTIVA EM ADMINISTRAÇÃO

#### 1.1. Fantasias e disputas

A busca por qualificação, reciclagem e diferenciação profissional influenciou sensivelmente o crescimento dos cursos de pós-graduação em todo o mundo. Segundo pesquisa recente do Datafolha (2002), no Brasil a pós-graduação vem se tornando cada vez mais atraente devido ao impacto positivo na carreira profissional: um número significativo de entrevistados afirmou que teve mudanças na vida profissional (74%), conseguiu aumento de salário (50%) e foi promovido (44%). A pesquisa também revelou o perfil dos estudantes: 56% têm entre 31 e 40 anos, 57% são mulheres e 51% custeiam o curso com recursos próprios.

Neste contexto, os cursos de pós-graduação em Administração se destacam, pois contam com uma categoria que os diferenciam dos outros campos de conhecimento: os MBAs. Nos últimos anos, a se considerar o tratamento dado pela mídia, principalmente pelas publicações de negócios, estas três letras passaram a significar um passaporte para o sucesso e para a ascensão na carreira.

Os MBAs foram introduzidos nas *business schools* norte-americanas em 1908 e sua popularização vem acompanhando o fenômeno de expansão destas escolas. Segundo Warde (2000), sua disseminação na Europa veio com o Plano Marshall e a expansão

das multinacionais norte-americanas. No início dos anos 1990, o modelo americano já havia se espalhado por todo o continente: a universidades de Cambridge e Oxford, símbolos do ensino clássico, abriram escolas de negócios e várias universidades francesas criaram seus MBAs.

Enquanto isto, periódicos como *BusinessWeek* e *Financial Times* passaram a estimular a competição, criando os *rankings* das melhores escolas. Estes *rankings* tiveram profundo impacto na gestão das escolas. Tal como empresas que perseguem a liderança do mercado, muitas escolas passaram a contratar reitores com experiência em melhorar resultados, implantaram programas de mudança e passaram a monitorar cuidadosamente cada tópico da lista.

## **1.2. MBAs: o discurso da redenção e o discurso da crítica**

Ao se analisar o material coletado na pesquisa bibliográfica, observamos que dois grandes discursos permeiam os debates sobre os MBAs: o discurso da redenção e o discurso da crítica.

O discurso da redenção é amplamente exercitado pela mídia de negócios nos Estados Unidos, na Europa e também no Brasil. Sua principal característica é apontar os MBAs como remédio para as aflições profissionais, um caminho seguro para o sucesso na carreira.

O discurso da crítica, que se firmou nos anos 1990, herdou décadas de debates. Segundo Mintzbert e Lampel (2001), no final da década de 1950 os programas passaram por um sério escrutínio a fim de reforçar seu lado teórico e analítico. Na década de 1980, o assunto veio novamente à tona (ver Warde, 2000), mas apesar das reformulações, alguns críticos afirmavam que a formação oferecida pelos MBAs incentivava a reflexão voltada para o curto prazo, além de privilegiar as áreas de

*marketing* e finanças em detrimento das áreas de produção e de inovações tecnológicas.

Algumas destas críticas motivaram reformas nas *business schools*, que parecem ter fracassado novamente em atender às expectativas, pois durante década de 1990 prosseguiu a discussão sobre a crise do ensino do *management* e dos MBAs.

Uma prova disto é o debate que a *Harvard Business Review* publicou sobre o tema em uma de suas edições. Seguindo o padrão da revista, Linder e Smith (1992) elaboraram um caso: *The complex case of management education*. Neste texto, os autores abordam as queixas de um CEO fictício, Jim Martin, quanto aos resultados frustrantes dos profissionais com MBA por ele contratados. O texto mencionava também as dúvidas de Martin em relação à decisão de sua filha cursar um MBA.

Na edição seguinte o caso foi comentado por oito especialistas – gerentes, docentes e pesquisadores – gerando o debate intitulado *MBA: is the traditional model dommed?* (1992). O debate colocava em questão a eficácia dos programas e dos métodos de ensino empregados nos MBAs. Comentando o debate, Linder e Smith aproveitaram para introduzir outro elemento à discussão: a crise da pesquisa em *management* e seus reflexos no ensino.

Entre os especialistas figurava Henry Mintzberg, que afirmou que os gerentes não poderiam continuar sendo treinados por meio de estudos de casos fragmentados e teorias desconectadas. Alguns anos mais tarde, Warner (2000) constatou a perpetuidade de problemas semelhantes: segundo ele, as *business schools* vêm falhando em atender as necessidades das empresas porque se valem de um discurso generalista, mas acabam focalizando especialidades funcionais, sem atentar adequadamente para a interdependência dos aspectos que dizem respeito ao *management*.



Mintzberg continua formulando suas críticas e está escrevendo um livro intitulado *Developing Managers, not MBAs*. O pesquisador vem dirigindo suas preocupações para o impacto dos profissionais com título de MBA nas empresas e advoga que as *business schools* insistem em promover uma abordagem desastrosa: muitos profissionais com MBA irão flunar de empresa em empresa sem nunca entender realmente como as coisas funcionam, portando-se como se estivessem em ambiente escolar. Ponto fundamental: os programas não capacitam para gerir. Pior: fazem crer que capacitam. Ensinam a retórica gerencial e fazem os estudantes acreditar que podem controlar situações e solucionar problemas complexos de um dia para o outro.

Uma pesquisa realizada por Mintzberg e Lampel (2001) comprova o fracasso de alguns egressos de MBAs que assumiram posições gerenciais em destacadas companhias norte-americanas. Examinando a *Lista Ewing* (1990), publicada no livro *Inside the Harvard Business School*, que aponta os 19 mais famosos graduados em Harvard, os pesquisadores constataram que 10 deles fracassaram: ou levaram a companhia à falência, ou foram demitidos em função de desempenho insatisfatório. Apesar disso, em 1998, 42% das cem maiores companhias dos Estados Unidos eram administradas por MBAs, contra cerca de 33% em 1991.

No início da década de 2000, o foco da crítica derivou para o comportamento pouco ético dos profissionais com MBAs, muitos deles envolvidos nos escândalos financeiros que vieram a público na segunda metade de 2001 e início de 2002.

Estes números comprovam a persistência do fascínio com a sigla e apontam que os MBAs continuam a galgar posições a despeito de cerca de 40 anos de críticas aos programas, que quase sempre se referem aos mesmos problemas. Atualmente, a única ameaça concreta aos MBAs nos EUA parece ser a própria crise econômica e o aumento do número de titulados (ver Lemman, 2002). Do lado da demanda, as vagas em consultorias e as posições gerenciais vêm escasseando e com isso a

concorrência por empregos aumentou. Como consequência, atualmente cerca de 10% dos egressos têm dificuldade em encontrar uma colocação.

### 1.3. A crítica no contexto dos Estudos Críticos de Administração

O acirramento da crítica aos MBAs na década de 1990 pode também ser relacionada com a ascensão dos Estudos Críticos de Administração (*Critical Management Studies*). Este movimento começou a se consolidar na Grã-Bretanha nos anos 1990 (ver contribuições de Alvesson e Willmott, 1992; 1993 e Alvesson e Deetz, 1996, entre outros autores) chegando aos Estados Unidos um pouco mais tarde.

Nesta corrente, três temas costumam ser insistentemente tratados (e combatidos): 1) a idéia de que as organizações são necessárias, naturais, racionais e auto-evidentes e não fruto de um complexo processo sócio-histórico; 2) a visão de que os interesses administrativos são universais e de que não há interesses conflitantes; e 3) o domínio da instrumentalidade e da competição no imaginário organizacional.

Para Alvesson e Deetz (1996: 238), os Estudos Críticos em Gestão estão voltados para a emancipação. Sua meta seria:

*“[Criar] sociedades e lugares de trabalho livres de dominação em que todos os membros têm igual oportunidade para contribuir para a produção de sistemas que venham ao encontro das necessidades humanas e conduzam ao progressivo desenvolvimento de todos.”*

Segundo Davel e Alcadipani (2002), o movimento dos Estudos Críticos em Gestão tomou forma nas conferências européias: a *British Academy of Management* abrigou uma sessão temática nos anos de 1996, 1999 e 2000. Em 1999, a *University of Manchester Institute of Science and Technology* organizou a primeira conferência internacional de *Critical Management Studies*, cuja segunda edição ocorreu em 2001.

Em 1998, Paul Adler introduziria a temática nos Estados Unidos com um grupo de interesse na *Academy of Management*. Este grupo ganhará a partir de 2003 o *status* de divisão, refletindo o interesse da comunidade científica norte-americana pela perspectiva crítica.

Na Grã-Bretanha, a crítica da educação em *management* se desenvolveu no bojo deste movimento, tendo sido marcada por duas Conferências realizadas em Leeds: *New Perspectives on Management Education*, em 1995 (ver Grey, 1996) e *Emergent Fields in Management: Connecting Learning & Critique*, em 1998 (ver Fox e Grey, 2000). Pode-se especular que estes encontros tenham sido motivados por um debate prévio realizado por Willmott (1994) e Grey e Mitev (1995) na revista *Management Learning*.

A primeira conferência resultou em uma coletânea organizada por French e Grey (1996), com artigos de Boje (1996), Grey e French (1996), Grey, Knights e Willmott (1996), Roberts (1996), Thomaz e Anthony (1996) e Vince (1996).

Em seguida, mais uma coletânea do gênero seria organizada por Burgoyne e Reynolds (1997), na qual destacamos os artigos de Reynolds (1997) e Willmott (1997).

Vale também ressaltar a presença da “trilha” *Management Education and Learning* na primeira *International Critical Management Conference*, realizada em 1999.

Em linhas gerais, estes autores realizam um debate sobre os seguintes problemas identificados na educação em *management*:

- as concepções e visões tradicionais de *management* estão se tornando cada vez menos aceitáveis, pois elas costumam reduzir excessivamente a complexidade dos fenômenos examinados;

- a tendência à instrumentalidade do conhecimento é cada vez mais acentuada, com o uso de receitas prontas, o que leva os estudantes a aprenderem a reprodução de técnicas, ao invés da realização de diagnósticos;
- os conteúdos e métodos de ensino usados em *management* estão se tornando cada vez menos efetivos;
- o ensino do *management* está sofrendo forte processo de “mercadorização”; e
- os estudantes estão sendo considerados meros espectadores do processo de ensino, e quase não há incentivo à autonomia e ao auto-didatismo.

Os autores também discutem como se poderia realizar uma renovação do ensino em *management*, abordando questões como os conteúdos, os métodos pedagógicos, a ligação entre teoria e prática e principalmente, o desenvolvimento da visão crítica e do raciocínio analítico entre os estudantes de Administração.

Todos estes aspectos se aplicam igualmente à graduação e à pós-graduação, mas no que se refere aos MBAs, a crítica à “mercadorização” ganha destaque.

A questão da “mercadorização” no ensino da administração foi primeiro abordada por Parker e Jary (1995) em um artigo que causou considerável polêmica: *The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity*. Inspirados por Ritzer (1993), os autores apontam uma progressiva “macdonaldização” das universidades britânicas, com a emergência de uma elite especializada voltada para padronização da educação superior. Prichard e Willmott (1997) realizam um contraponto a este artigo argumentando que as universidades britânicas também estavam procurando se renovar e romper com algumas tradições, mas não descartam totalmente a massificação.

Sturdy e Gabriel (2000) são mais enfáticos e abordam o MBA como mercadoria de uma forma bastante direta. Analisando o caso da Malásia, os autores concluem que a educação na área de *management* está se tornando um bem comercial, pois as universidades ocidentais cada vez mais competem nos mercados emergentes por oportunidades lucrativas e por estudantes (“consumidores”) estrangeiros. Neste contexto, o MBA seria como uma *commodity* padronizada, com alto valor simbólico, já que implica teoricamente em *status*, prestígio e poder.

Para os autores, a partir da década de 1950 o conhecimento passou por um processo de customização: surgiram livros, vídeos e pacotes educacionais, que em seguida passaram a ser exportados. Quando se compara o *management* com outras áreas do conhecimento (como Filosofia ou História), nota-se que este adquiriu características de bem de consumo muito rapidamente, o que parece estar associado com a tendência à instrumentalidade dos estudantes – que focalizam realização prática e resultados mensuráveis –, com os interesses dos professores e com o próprio mercado de educação. Neste contexto, os MBAs emergem como pacotes padronizados de educação gerencial, com preços relativamente altos, que oferecem ao consumidor a promessa de melhorar suas perspectivas de carreira e de renda.

Estas abordagens críticas, que surgiram no contexto anglo-saxão, sejam radicais ou conciliatórias, encontraram um ponto de intersecção com a discussão da efetividade dos cursos e o desempenho dos egressos de programas de MBA, faceta da crítica que abordamos anteriormente. A referência às questões instrumentais – a eficiência e os resultados dos cursos – tornou possível o diálogo entre pessoas com diferentes perspectivas sobre a educação em *management*, abrindo espaço para uma tentativa de busca de soluções.

No entanto, esta tentativa vem sendo permeada por um conflito entre a missão pedagógica das instituições e os seus interesses comerciais. Warde (2000) menciona este problema ao apontar que embora as instituições européias, principalmente na Grã-Bretanha, estejam na vanguarda do debate sobre educação em *management*,

continuam criando MBAs e participando dos *rankings* da mídia popular de negócios. Warde questiona se o discurso de ensino crítico, ética, transversalidade e dimensão social realmente está se traduzindo em práticas e mudando a mentalidade dos executivos.

Em artigo recente, Schneider (2002) acrescenta um elemento a esta reflexão, discutindo a pesquisa do Aspen Institute com 1.978 estudantes de MBA formados em 2001 em 13 *business schools* de primeira linha nos Estados Unidos. Os resultados apontam que as atitudes e valores das pessoas que terminam o curso mudam, mas não necessariamente para melhor.

Os representantes das instituições abordadas afirmam que estão tentando ensinar que é preciso levar em consideração o meio ambiente e os interesses de longo prazo. No entanto, somente só 5% dos entrevistados mencionaram o meio ambiente como prioridade de uma empresa, contra 75% que afirmaram ser prioridade a satisfação do consumidor e a qualidade dos serviços e produtos. Por outro lado, apenas 7% dos homens e 14% das mulheres afirmaram que levam em consideração os padrões éticos de uma companhia quando avaliam uma oferta de emprego.

Provocativo, Warde nos dá um exemplo da ambigüidade entre discurso e prática:

*“Os professores das business schools, então fizeram a proposta. ‘Acrecentemos os cursos de ética ao currículo. Isso vai calar a boca de todo mundo.’ ‘Aí vieram os códigos de deontologia, os seminários e os cursos de ética. Não impediram as práticas bastante duvidosas, mas garantiram a sobrevivência de uma indispensável boa consciência.’” (Warde, 2001, p.5)*

De um modo geral, podemos dizer que o discurso da crítica se desenvolveu em oposição ao discurso da redenção, abalando este último a partir do momento em que incorporou o discurso da ineficiência dos MBAs. A questão agora é saber até que ponto este discurso poderá se traduzir em iniciativas de mudança no ensino do *management*.

## 2. EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

### 2.1. A explosão dos cursos e alunos matriculados

A evolução do ensino de Administração está relacionada com a expansão do ensino superior no país. De acordo com Silva Jr e Sguissardi (2001), a história recente do ensino superior brasileiro se articula com o projeto sócio-econômico implementado pelo regime militar. A nova fase de desenvolvimento capitalista exigia mão-de-obra qualificada e isto levou à reforma universitária de 1968. Para atender a demanda por vagas no ensino superior, durante as décadas de 1960 e 1970 o governo aumentou o número de vagas no setor público e incentivou, por meio de políticas de financiamento, a expansão do setor privado (Rita e Almeida, 2001).

Assim, a partir da década de 1970, ocorreu uma acelerada expansão do ensino superior brasileiro, com predomínio de empreendimentos realizados pela iniciativa privada. Segundo Silva Jr e Sguissardi (2001), na década de 80 o governo federal acreditava ter cumprido os objetivos da reforma educacional, Por isso, procurou conter a expansão do setor privado, ameaçando regulamentar, por decretos, a avaliação e a qualidade destas instituições.

No entanto, o processo de globalização, a reestruturação produtiva e as mudanças tecnológicas alimentaram a demanda por profissionais qualificados e, conseqüentemente, por vagas nos cursos de graduação. Este fator, associado às mudanças nas políticas educacionais brasileiras, tornou o ensino superior privado hegemônico: na década de 1960, cerca de 25 a 30% dos estudantes estavam matriculados nestas instituições; atualmente, elas absorvem em torno de 70% dos estudantes.

O quadro a seguir, baseado em dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2000), mostra a expansão do ensino superior privado e a retração relativa do setor público.

**Matrículas no Ensino Superior, segundo a Dependência Administrativa da Instituição – Período 1960 - 2000**

	<b>Instituições federais</b>	<b>Instituições estaduais e municipais</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Instituições particulares</b>	<b>%</b>	<b>Total Geral</b>
<b>1960</b>	*	*	53.624	56,0	42.067	44,0	95.691
<b>1970</b>	*	*	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
<b>1980</b>	*	*	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
<b>1990</b>	308.867	269.758	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
<b>1994</b>	363.543	326.907	690.450	41,6	970.584	58,4	1.661.034
<b>1998</b>	408.640	396.089	804.729	37,9	1.321.229	62,1	2.125.958
<b>2000</b>	482.750	404.276	887.026	32,9	1.807.219	67,2	2.694.245

**Fontes:** MEC/INEP, 2000

\* Estão disponíveis apenas os dados totais

O último censo do ensino superior também revelou a existência de 1.180 instituições de ensino superior, sendo 178 públicas (federais, estaduais e municipais) e 1.004 privadas. Os cursos de graduação alcançavam então o número de 10.585, sendo 4.021 ministrados em instituições públicas e 6.584 em instituições privadas.

Na década de 1990, a expansão do ensino superior levou o governo a impor novas medidas de controle de qualidade, como critérios para o reconhecimento dos cursos, avaliação das condições de ensino (qualificação do corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações físicas, com ênfase para as bibliotecas) e a avaliação dos egressos do ensino superior no país (com o Exame de Final de Curso, conhecido como Provão, que hoje abrange 18 áreas de conhecimento).



O MEC estabeleceu padrões de qualidade para todos os cursos de graduação, além de diretrizes curriculares básicas e específicas, elaborados por comissões de especialistas.

De acordo com Silva e Sguissard (2001), as novas regras estabelecidas pelo MEC causaram reações dos representantes de várias instituições, que começaram a apresentar propostas requerendo uma maior autonomia administrativa, criticando a legislação que cerceia a expansão do setor e focalizando o ensino em detrimento da pesquisa.

Os mesmos autores apontam uma crescente profissionalização da gestão universitária e uma subordinação da área acadêmica à estratégia empresarial da mantenedora. Para os autores, isto evidencia um propósito de transformar estas instituições em “empresas de ensino”, revelando uma tendência à “mercantilização” na educação superior brasileira.

A combinação entre uma grande procura por vagas e o custo relativamente baixo de implantação de um curso de graduação em Administração, se comparado a um curso de Engenharia, Medicina ou Odontologia, parece ter tornado estes cursos atraentes para as universidades privadas. Em 2000, estas instituições eram responsáveis por 89,2% dos cursos de graduação em Administração e 84,8% das matrículas realizadas (ver quadro a seguir).

**Graduação em Administração: Cursos e Matrículas**

	<b>Universidades Públicas</b>	<b>Universidades Privadas</b>	<b>Total</b>
<b>Número de cursos</b>	156	883	989
<b>Número de matrículas</b>	51.398	287.391	338.789
<b>Vagas oferecidas no vestibular *</b>	**	**	161.722
<b>Ingressos por concurso vestibular</b>	**	**	117.801
<b>Concluintes</b>	6.050	29.608	35.658

**Fonte:** MEC/INEP, 2000

\* Número de inscritos: 364.383

\*\* Estão disponíveis apenas os dados totais

A acelerada expansão dos cursos de graduação em Administração há tempos preocupa os especialistas na área. Em 1990, foi criada a Associação Nacional de Graduação em Administração – ANGRAD, que teve como objetivo de desenvolver parâmetros de qualidade para os cursos oferecidos.

Uma pesquisa realizada pela ANGRAD em convênio com o Conselho Federal de Administração – CFA, gerou uma estimativa do total de alunos matriculados no ano 2000, além de uma projeção do número de cursos e alunos matriculados em um horizonte de 4 anos, como podemos verificar no quadro a seguir<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Há algumas discrepâncias em relação aos números apresentados pelo MEC/INEP, talvez devido às diferenças nos critérios utilizados na coleta de dados. Apesar disto, não há uma distância muito grande entre o que foi levantado pelo MEC/INEP e o que foi projetado pela ANGRAD. A projeção da ANGRAD indica um total de 435.265 alunos no ano 2000: somando as 338.789 matrículas levantadas pelo MEC/INEP com os 117.801 ingressantes, temos um total de 456.590 alunos. A ANGRAD registra 20 cursos a menos, mas é preciso considerar que a estatística do MEC/INEP inclui todos as modalidades de cursos de administração.

**Graduação em Administração: Projeção da Evolução de Cursos e Alunos**

	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
<b>Número médio de alunos por curso</b>	449	568	677	763	827
<b>Total de cursos de administração</b>	969	1167	1395	1675	2009
<b>Projeção total de alunos</b>	<b>435.265</b>	<b>662.308</b>	<b>943.913</b>	<b>1.277.606</b>	<b>1.660.860</b>

Fonte: ANGRAD, 2000

As projeções feitas pela ANGRAD indicam um crescimento de quase 381% nas matrículas até o ano 2004: a base para esta projeção foi a expectativa de expansão dos cursos consultados e uma taxa de crescimento de abertura de novos cursos na ordem de 15% ao ano.

Considerando que no cadastro atual do MEC/INEP (consulta realizada no *website* em 1 de agosto de 2002) constam 2.687 cursos de graduação em administração autorizados (um salto de cerca de 271% em dois anos!), estas projeções não foram exageradas, pois o número total de cursos já supera o previsto para 2004.

Como o último censo do ensino superior do MEC/INEP foi realizado em 2000, ainda não é possível constatar qual o número atual de matrículas nestes cursos, mas estimativas apontam para mais de um milhão de alunos.

Desta forma, os números brasileiros caminham na direção dos números norte-americanos, que no mesmo período contabilizavam 1200 escolas de negócios (Van de Ven, 2001) e mostram que os cursos de graduação em Administração são um exemplo do fenômeno da expansão do ensino superior brasileiro.

## 2.2. Uma perspectiva crítica do fenômeno

Em matéria veiculada na Folha de São Paulo (2001), o jornalista nos oferece um exemplo emblemático desta nova realidade ao reproduzir as declarações de João Uchôa Cavalcanti Netto, proprietário e reitor da Universidade Estácio de Sá – UNESA, a terceira maior universidade brasileira. Afirma o reitor:

*“As pesquisas não valem nada. A gente olha todo mundo fazendo tese, pesquisa e tal, mas não tem nenhuma sendo aproveitada. É uma inutilidade pomposa, é uma perda de tempo federal. As faculdades [da Estácio] não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora ... Eu sou interessado na Estácio de Sá, isso é que importa, Estou interessado no Brasil? Não. Na cidadania? Também não? Na solidariedade? Também não. Estou interessado na Estácio de Sá ...”*

A UNESA e a Universidade Paulista – UNIP, que surgiu de um modelo de ensino em massa aplicado em cursos preparatórios para o vestibular (ver Pacheco, 2001) e em pouco tempo se tornou a maior universidade do país, talvez sejam bons exemplos da lógica que atualmente permeia o ensino superior privado.

Esta lógica vem atingindo especialmente o ensino de Administração. Warde (2000; 2001), um crítico do fenômeno, observa que o ensino de Administração se tornou um grande negócio, sendo que muitas instituições já oscilam entre uma lógica “imobiliária” – pautada pela ampliação das instalações físicas – e uma lógica “hoteleira” – focada na plena ocupação das salas de aula, independente da qualidade dos “hóspedes”.

No Brasil, há duas décadas, Tragtenberg (1979) profetizava o fenômeno denunciando o que chamava de “delinquência acadêmica” (ver Paes de Paula, 2001). O pesquisador criticava seus colegas que exibiam pouca preocupação com as finalidades sociais do conhecimento. Monopolistas de um saber supostamente hegemônico, eles garantiam *status* e posições participando de “panelas acadêmicas”.

Neste ambiente, a produção de artigos é o “metro para medir o sucesso universitário” e os congressos “mercados humanos” propícios para “contatos comerciais”. Para Tragtenberg, o tecnicismo estava superando o humanismo e as universidades corriam o risco de se transformar em “multiversidades”, ou multinacionais da educação, que ao “mercadorizarem” o ensino se afastariam de seu papel social.

De fato, atualmente está se consolidando a universidade mercantil, com faculdades e departamentos que “estudam dinheiro, atraem dinheiro e ganham dinheiro”. Na origem do fenômeno está a redução das verbas públicas e a necessidade de aproximação entre escolas e empresas, criando um novo modelo de cooperação.

O sistema tem inegáveis méritos: traz recursos, ajuda e comprar equipamentos e a melhorar as condições pedagógicas. Porém, existe um preço a pagar. Nos Estados Unidos e no Brasil, muitos pesquisadores, respaldados pelo peso de suas instituições e “discretamente” financiados por empresas privadas, produzem material pretensamente científico, que favorece seus patrocinadores.

Igualmente problemático é o alinhamento inconseqüente dos conteúdos e valores com as necessidades do mercado, que tornam o aluno um mero cliente dentro do “negócio educação”.

Analisando esse quadro em um artigo sobre tendências no ensino da administração, Alcadipani e Bresler (2000) argumentam que está ocorrendo um processo de *macdonaldização*. Os autores sugerem que na “universidade de resultados” o que importa não é a qualidade da produção ou da formação, mas os números de cursos, de matrículas e de aprovações. Nesse processo, a tecnologia de *fast-food* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Nas “universidades-lanchonete”, professores “adestrados” apresentam “receitas de bolo” e “doutrinas sagradas” dos manuais de *management*.

Dessa forma, os professores passam a ser *entertainers* e empreendedores. Como *entertainers*, eles divertem e estimulam suas platéias com casos, piadas e receitas para o sucesso. Como empreendedores, eles administram seu tempo e atividades sempre com foco na maximização dos ganhos pessoais.

O censo estatístico MEC/INEP (2000) aponta 33.781 professores de administração, dos quais apenas 4,7% com doutorado completo e 31,5% com mestrado completo. Estes números sinalizam um descompasso entre ensino e qualificação científica.

Os critérios de qualidade do MEC possibilitam que um curso de graduação em Administração tenha autorização para operar com apenas 20% dos docentes em tempo em integral e 20% de mestres em seus quadros. É verdade que estes critérios refletem a realidade do ensino da Administração no país, mas é preciso considerar também que eles permitem a proliferação de cursos sem um padrão mínimo de qualidade e com baixa dedicação por parte dos docentes.

Assim, é difícil dizer se os órgãos reguladores realmente estão conseguindo controlar a qualidade do ensino de administração, ou de qualquer outro curso superior. As avaliações estão sendo feitas, mas há dificuldades para cancelar o credenciamento de um curso com um baixo conceito, uma vez que isto afeta os direitos dos alunos matriculados. Desta forma, os números parecem comprovar que os propósitos mercantis continuam preponderantes.

### 3. O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

#### 3.1. Uma cronologia

A Administração como campo organizado de conhecimento conta com pouco mais de um século de história. Ao longo deste período, a Administração revelou sua

vocação técnica e instrumental, mas faz algumas concessões às questões comportamentais.

A partir da segunda metade do século XX, este conhecimento sofreu processo de massificação, alcançando seu auge nas décadas de 1980 e 1990, graças à influência das empresas de consultoria, da mídia de negócios, dos gurus do *management* e da expansão das próprias escolas de Administração.

O ensino da Administração nasceu praticamente junto com a disciplina. Os primeiros cursos de Administração tiveram início em 1881, com a criação da *Wharton School* (Castro, 1981). Na década de 1950, os Estados Unidos já formavam anualmente cerca de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores em Administração. Nos anos 1960 e 1970, ocorreu uma expansão dos programas de PhD, além de uma consolidação do *Master in Business Administration* – MBA (Ehrensall, 1999). Na mesma época, as escolas de Administração se transformaram em produto de exportação e conheceram sua primeira “era dourada” (Warde, 2000).

Nos países emergentes, o interesse em desenvolver este campo do conhecimento está diretamente relacionado ao processo de industrialização. De acordo com Martins (1989), no final da década de 1940 aumentou a demanda por administradores profissionais no Brasil, quando a economia brasileira deixou de ser essencialmente agrária e iniciou-se a expansão dos setores industriais e de serviços.

Segundo o autor, o desenvolvimento do ensino de Administração no Brasil se articula principalmente em torno da criação da Faculdade de Economia e Administração – FEA, da Universidade de São Paulo e da Fundação Getúlio Vargas – FGV.

Em 1945, o Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema, encaminhou à Presidência da República a proposta de criação dos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Duas décadas mais tarde, foi regulamentado o exercício da profissão de administrador no Brasil: a Lei número 4.769, de 9 de setembro de 1965, estabeleceu que o mercado seria privativo dos portadores de títulos universitários em Administração, além de determinar que o currículo dos cursos deveria ser fixado pelo Conselho Federal de Educação.

A FEA foi fundada em 1946 e inicialmente ofereceu os cursos de graduação em Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Apenas em 1963 foram criados os primeiros cursos de graduação em Administração de Empresas e Administração Pública. Porém, antes disso a instituição já contava com disciplinas que abordavam questões administrativas e com o Instituto de Administração, que foi criado também no ano de 1946. O Departamento de Administração surgiu no início da década de 60, assim como o primeiro curso de pós-graduação em Administração.

Paralelamente, se consolidava a FGV: em 1948 seus fundadores visitaram vinte e cinco universidades nos Estados Unidos com o intuito de conhecer sua organização interna e a estrutura de seus cursos. O objetivo era treinar especialistas em administração pública. A partir deste intercâmbio, em 1952 nasceu a Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP, com o apoio da ONU e da UNESCO, que garantiram a manutenção de professores estrangeiros na escola e também as bolsas de estudos para aperfeiçoamento dos futuros docentes no exterior.

Em 1954, a FGV criou uma escola especificamente voltada para a preparação de administradores de empresas: a Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP. Durante a década de 1960, a FGV criou seus cursos de pós-graduação nas áreas de Economia, Administração Pública e Administração de Empresas, iniciando a oferta regular dos cursos de mestrado, que habilitou a instituição a formar professores para outras escolas.

A gênese de outras escolas também ocorreu entre as décadas de 1940 e 1950. A Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG criou seus cursos praticamente ao



mesmo tempo em que a FGV. Em 1941, foi fundada a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Minas Gerais. Em 1948 a faculdade se associou à Universidade de Minas Gerais, que em 1949 se transformaria na UFMG. Em 1952, a UFMG criou o curso de Administração Pública e em 1954, criou o curso de Administração de Empresas. Em 1968 os dois cursos foram integrados gerando o atual curso de Administração.

Em 1951, nasceu a Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS, cuja Escola de Administração se tornaria uma unidade autônoma em 1996. Em 1954, foi criado o Instituto de Administração e Gerência – IAG, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Em 1959, surgiu a Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Estas escolas, assim como a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e a Universidade Federal do Paraná – UFPR, implantaram seus cursos de graduação em Administração a partir da década de 1960.

Segundo Martins (1989), em meados da década de 70 já havia ocorrido uma considerável expansão dos cursos de Administração no país, o que levou a FGV a iniciar o seu programa de doutorado.

Em 1973, surgiu o Instituto de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração – COPPEAD, da UFRJ, e em 1976, foi criada a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ANPAD. O Núcleo de Pós-Graduação em Administração – NPGA, da UFBA, foi constituído em 1983 e o Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração – CEPPAD, da UFPR, foi criado em 1990.

## 3.2. Os MBAs brasileiros

A partir da década de 1990, o campo da pós-graduação em Administração sofreu uma considerável expansão e diversificação, acompanhada de uma disputa pelo uso do rótulo MBA. A sigla passou a ser utilizada no âmbito dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *scripto sensu*, embora a carga horária, os conteúdos e objetivos dos programas sejam diferentes. Foi também empregada com grande liberdade em cursos de extensão, inclusive *in company*<sup>3</sup>.

### 3.2.a. Pós-graduação *lato sensu*

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Administração podem tanto ser cursos de especialização como MBAs Executivos. Ambos são regulamentados pela resolução número 1 do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmara de Ensino Superior – CES, aprovada em 3 de abril de 2001. De acordo com a resolução, estes cursos podem ser oferecidos por instituições credenciadas, mas não necessitam ser autorizados e reconhecidos.

Entre as condições para a criação destes cursos a resolução aponta: duração mínima de 360 horas e 50% do quadro docente com título de doutor. A resolução ainda determina que a própria instituição faça a expedição do certificado de conclusão de curso, sendo que a aprovação do aluno condicionada aos critérios de avaliação previamente estabelecidos e 75% de frequência. Também menciona a obrigatoriedade de apresentação de uma monografia, ou trabalho de conclusão de curso.

---

<sup>3</sup> Isso pode ser comprovado observando-se as propagandas de escolas de Administração em revistas de negócios e até em folhetos promocionais distribuídos em aeroportos e *outdoors* colocados em avenidas de grandes cidades brasileiras.

Em pesquisa nos *websites* do MEC, do INEP e do coordenador de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) constatamos que não há dados oficiais sobre o número de cursos e alunos matriculados nestes cursos no Brasil. Verificamos também que nem a CAPES e nem o MEC realizam avaliações da qualidade dos cursos, independentemente das áreas de conhecimento<sup>4</sup>.

O perfil destes cursos e de seus alunos permanece uma incógnita: em geral os programas são escolhidos em função do prestígio da instituição, da propaganda e dos comentários de ex-alunos.

No que se refere aos MBAs Executivos, o *ranking* da *Você S.A.*, que é elaborado de acordo com critérios desenvolvidos pela própria revista, é o único indicador existente de qualidade.

Em 2001, a revista classificou 26 MBAs Executivos e 7 Mestrados Executivos. A lista foi preparada a partir de convites a escolas conhecidas e outras que se apresentaram voluntariamente. A aceitação da participação foi definida a partir de alguns requisitos: orientação para a formação generalista, duração mínima do curso de 360 horas e ter pelo menos uma turma formada. Votaremos a este tema mais a frente no relatório.

O MBA Executivo é, em geral, um programa de um ano de duração, que permite, em função de sua grade horária, que o aluno trabalhe enquanto realiza o curso. Tal programa é direcionado a pessoas que já tem experiência profissional, caracterizando-se como um curso de reciclagem e aperfeiçoamento.

---

<sup>4</sup> A CAPES apresenta a seguinte justificativa: “Embora os cursos *lato sensu* não se submetam à avaliação sistemática, face às peculiaridades, em especial a mutação dinâmica, ditada por exigências do desempenho profissional e a CAPES ainda não possui cadastro completo dos cursos reconhecidos deste nível a prova do credenciamento institucional, que tem validade limitada, e a declaração que o curso atende os requisitos enumerados pela Resolução CNE/CES número 1, de 03/04/01 (dados que constarão do Registro do certificado), são, independentemente de outra formalidade, indicadores seguros da regularidade do curso.” (ver <http://www.capes.gov.br>)

Durante a pesquisa de campo, os entrevistados afirmaram que um grande contingente de alunos busca este tipo de curso para complementar sua formação original em áreas técnicas, como Engenharia e Computação, porque estão ocupando, ou pretendem ocupar, uma posição gerencial.

### 3.2.b. Pós-graduação *stricto sensu*

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração são regulamentados e avaliados pela CAPES. Os dados mais recentes mostram entre os cursos reconhecidos 28 Mestrados Acadêmicos, 9 Mestrados Profissionais e 10 Doutorados (ver quadro a seguir).

#### **Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Cursos Reconhecidos**

<b>Mestrados Acadêmicos</b>	<p><b>Administração:</b> UFBA, UNB, UFES, UFMG, UFLA, UFPB, UFPE, UEM, UFPR, PUC-PR, UFRJ, FGV-RJ, FGV-EAESP, UFRN, UNISINOS, UFRGS, UFSC, FURB, USP, , PUC-SP, UNIFOR, FACEF (*), FACESP (*), UNIFACS (*), PUC-RJ, UPM (*), UECE (**), MACKENZIE (**), UMESP (**)</p> <p><b>Administração Pública:</b> FGV-SP, FJP</p>
<b>Mestrados Profissionais</b>	<p><b>Administração:</b> UFBA, IBMEC, UFRGS, PUC-RJ, FGV-SP, UNESA (*), UNINOVE (*), FCHPL-MG(*), PUC-MG(*), EBAPE (**)</p> <p><b>Administração Pública:</b> FJN (*)</p>
<b>Doutorados</b>	UFBA, UFMG, UFLA (*), UFPE, UFRJ, FGV-RJ, UFRGS, USP, PUC-RJ, FGV-EAESP

**Fonte:** CAPES, 2002 (dados disponíveis no site <http://www.capes.org.br>)  
(\*) curso credenciado a partir de 2002  
(\*\*) curso credenciado até 2002

Os cursos de Doutorado e Mestrado Acadêmico atendem ao objetivo de formar docentes e pesquisadores para atuar na área de Administração. Já o Mestrado Profissional é uma modalidade nova de curso *stricto sensu*, criado pela CAPES em 1985 e que difere do Mestrado Acadêmico. Seu objetivo principal é preparar o pós-graduado para o mercado de trabalho. Estes cursos têm no mínimo dois anos de duração e requerem a apresentação de uma dissertação para a obtenção do título de Mestre Profissional em Administração.

O caráter profissionalizante deste tipo de mestrado veio atender às expectativas das instituições e dos estudantes de pós-graduação, principalmente na área de Administração, que sempre buscou enfatizar técnicas, práticas e profissionalização.

No Brasil, ao contrário dos Estados Unidos, os programas foram montados de modo a permitir que os estudantes continuassem trabalhando durante o curso, o que vem de encontro com o perfil e as necessidades do público que pretendia atingir.

Segundo Mattos (1997), o Mestrado Profissional vem sendo discutido por docentes e pesquisadores ligados às escolas de administração à ANPAD desde 1993. A pesquisa realizada nos periódicos acadêmicos nacionais revela que a polêmica na época se direcionava para a natureza da dissertação em um Mestrado Profissional, bem como para suas diferenças em relação ao Mestrado Acadêmico. Os artigos de Mattos (1997) e Spink (1997) abordam estas questões e revelam alguns pontos críticos que permeariam o debate desde então.

---

<sup>5</sup> Segundo o Conselho Nacional de Educação, Mestrado Profissional é "...a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso." Este tipo de curso "...responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação." (ver <http://www.mec.gov.br/cne/>)

Iniciava-se assim uma discussão quase infundável: qual deve ser o perfil de um Mestrado Profissional e como deve ser a dissertação de Mestrado resultante deste curso? Além disso, inaugurava-se uma outra polêmica: seriam estes os legítimos MBAs brasileiros? Como afirmou Bertero (1998) na época, o encanto da sigla era irresistível:

*“Atualmente começam a surgir no país mestrados profissionais em administração, com a sigla MBA, letras que hoje despertam na comunidade de profissionais de administração, e até fora dela, tal encantamento, que já se anunciam MBAs até mesmo em contabilidade, direito e outras áreas, atestando que a ignorância, como sabedoria, não conhece limites.”* (Bertero, 1998, p.165)

É importante lembrar que o rótulo também já era usado pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Administração, de forma que os Mestrados Profissionais não só começavam uma jornada na busca de sua identidade e diferenciação em relação os Mestrados Acadêmicos, como também começavam a competir pela atribuição de significado à sigla MBA.

Por outro lado, o fato dos Mestrados Profissionais em Administração serem regulamentados e avaliados pela CAPES contribuiu para conferir uma maior credibilidade a estes cursos, diferencial que os levou a assumir informalmente a posição de MBAs brasileiros.

### **3.3. Os MBAs brasileiros e o discurso da redenção**

No Brasil, o discurso da redenção primeiro se voltou para os MBAs norte-americanos e europeus, como revela uma análise dos textos publicados na revista Exame entre 1996 e 2001:

*“Há três anos, o engenheiro químico paulista Danny Siekierski, então com 28 anos, lançou-se no que, à primeira vista, poderia parecer uma aventura: abandonou um promissor posto de chefe de produção na subsidiária brasileira da Procter & Gamble para voltar aos bancos escolares. Fora uma decisão cuidadosamente pensada. Siekierski, ao pedir as contas na P&G, acreditava estar dando um passo e tanto para continuidade de sua carreira: seu objetivo era obter no exterior um diploma de Master of Business Administration (MBA), uma espécie de passaporte para o futuro que povoa os sonhos de jovens executivos como ele.” “Ao receber seu canudo de MBA em maio do ano passado, tinha nas mãos quatro ofertas de emprego, uma delas lá fora mesmo.” (Sganzerla, 1995, p.108 e p.109)*

*“Cerca de 250 brasileiros moram hoje nos Estados Unidos em busca de um pedaço de papel com três letras: MBA. É o diploma em Master of Business Administration, uma espécie de ‘abre-te Sésamo’ do mundo dos negócios para profissionais jovens e ambiciosos. Para o obter o mestrado dos executivos, muitos deixaram no Brasil a família e o emprego. Para quem não tem bolsa nem é financiado pela empresa, o investimento pode alcançar 180.000 dólares em 2 anos de curso. Questão: vale a pena?” “Então ficamos assim: se você é jovem, tem ambição e acha que a disputa feroz pelas vagas dos melhores cursos, as noites insones diante dos livros e o desafio de viver num ambiente desconhecido são barreiras superáveis, mãos à obra.” (Gomes, 1996, p.47 e p.54)*

A partir de 1997, o discurso começa a apresentar uma variante para incluir as opções locais, ainda que com ressalvas:

*“Poucos sonhos habitam mais o imaginário do executivo hoje do que um diploma de MBA. O Master in Business Administration, mestrado em Administração de Empresas, é a promessa para carreiras em ascensão, salários milionários e, sonho dos sonhos, para a cadeira de presidente de uma companhia de respeito. Só que nem todos os executivos conseguem abdicar por dois anos do emprego em nome de um canudo nos Estados Unidos ou na Europa, onde estão os cursos mais prestigiados. Opções locais? Se o executivo brasileiro abrir o jornal nos cadernos de empregos encontrará*

*anúncios de todo tipo, sempre com a sigla MBA escrita em letras garrafais. Mas não se iludam: não existe MBA no Brasil. Pelo menos no formato que tornaram famosas escolas como Harvard e Wharton. MBA aqui virou uma grife. Uma marca que vende desde cursos de dois anos a cursinhos de três meses.” “A boa notícia é que o uso pouco apropriado do nome não impede que se encontrem no país bons cursos de especialização.” “O MBA à brasileira pode não ser a mais charmosa das opções, mas é sempre uma chance para você aprender.” (Gomes, 1997, p.112-113)*

A reportagem então cita uma opção diferenciada, que não segue o padrão dos mestrados tradicionais brasileiros (mínimo de dois anos de curso, dedicação exclusiva e defesa de tese), mas também não confere o título de mestre como os MBAs norte-americanos. O modelo teria sido inspirado em um subproduto criado pelas *business schools* norte-americanas – o Executive MBA – cuja principal característica é a flexibilidade de horários e a possibilidade de se trabalhar durante os estudos.

Na época, a disseminação deste modelo gerou muita polêmica em relação a sua validade (ver Shoeps, 1997). Aqueles contrários ao modelo passaram a defender o modelo tradicional norte-americano, enquanto aqueles favoráveis, argumentavam que esta seria mais uma opção disponível para a qualificação de executivos e que caberia ao mercado avaliar a legitimidade das certificações.

Em 1998, surgiu a revista *Você S.A.*, voltada para os interesses profissionais de jovens executivos, que deu continuidade ao discurso iniciado por *Exame*. A nova revista do Grupo Abril, de sucesso instantâneo, publicou sucessivas reportagens com notícias do mundo dos MBAs norte-americanos e europeus, *rankings* e “receitas” para conseguir fazer o curso (ver Jacomino, 1999; Fontana, 1999; Gomes, 1999; Fontana, 2000; Jacomino, 2000). O tom de redenção foi um pouco amenizado, pois a idealização da sigla já se encontra consolidada, mas a revista incorporou o MBA no imaginário explorado em seus artigos de tal forma que chegou a provocar críticas de alguns de seus leitores:



*“A revista tem fixação na necessidade de cursar um MBA. Sou analista de sistemas e formado em economia e administração empresarial na Alemanha e na Suíça. Já trabalhei em quatro continentes, e nunca senti falta de um MBA. Uma formação sólida, uma boa bagagem cultural, iniciativa e determinação me valeram mais que o título.”*

G. J. T. (abril de 2000)

*“Tenho lido muito sobre investir na carreira por meio da participação em seminários, domínio de outro idioma e, principalmente, fazendo um MBA. Mas como ficam os profissionais de pequenas e médias empresas do interior, que no dia-a-dia fazem verdadeiros milagres para mantê-las em funcionamento? Em um processo de seleção, eles nem sequer são entrevistados, por não preencher esses requisitos. Não está na hora de reavaliarmos estes conceitos?”*

M. G. (julho 2000)

A revista *Você S.A.* também foi responsável pela categorização dos MBAs brasileiros e pela elaboração dos primeiros *rankings* nacionais na edição especial *Os melhores MBAs no Brasil* (2000; 2001). Em 2000, a revista realizou um *ranking* integrado dos MBAs brasileiros. Em 2001, passou a classificar os MBAs em duas categorias: MBA Executivo (pós-graduação *lato sensu*) e Mestrado Profissional (pós-graduação *stricto sensu*). De acordo com *Você S.A.*, alguns cursos de extensão, cursos de educação continuada ou cursos fechados em empresas também usam o rótulo MBA, mas neste caso a sigla seria empregada como um nome fantasia, devido ao seu apelo comercial.

Antes de examinarmos os resultados da pesquisa de campo, vale ressaltar que os MBAs Executivos e Mestrados Profissionais foram criados paralelamente ao conflito entre o discurso da redenção e o discurso da crítica aos MBAs. Como verificamos, o discurso da redenção foi assimilado pela literatura popular de negócios local. Já o discurso da crítica começou a se disseminar com mais força nos últimos três anos, quando a própria Exame passou a publicar as críticas aos MBAs norte-americanos:

*“Um dos momentos mais efervescentes do Academy of Management, o principal evento da área de administração nos Estados Unidos, foi a intervenção do canadense Henry Mintzberg. Mintezberg, reputado especialista em estratégia, professor da Universidade McGill, do Canadá e do francês Insead, que criticou acidamente o modelo americano de MBA.”*  
(Exame, 1999)

*“Em meu novo livro falo sobre os programas convencionais de MBAs, que chamo pejorativamente de currículo da última moda. Neles são aceitos alunos com uma experiência de no máximo, quatro anos de trabalho, com pouco ou nada de concreto na área de gestão. Os programas de MBA preparam o indivíduo para executar funções na área empresarial, mas não oferecem nenhum treinamento efetivo na área administrativa. Os alunos saem achando que já podem gerenciar alguma coisa só porque fizeram um curso de MBA. Estamos treinando pessoas egocêntricas que acabarão assumindo postos de comando, mesmo sem saber o que estão comandando. Vamos pegar um exemplo dentro da sala de aula: pede-se aos alunos que leiam 20 páginas sobre uma empresa da qual nunca ouviram falar. Logo em seguida, já começam a dar palpites. Se um deles disser: ‘Nunca estive nesta fábrica, não conheço seus produtos, portanto recuso-me a responder à sua pergunta. Este exercício é superficial’, esse indivíduo será reprovado. Estamos treinando pessoas para dizer um porção de bobagens sobre coisas que não conhecem. Trata-se de algo completamente não funcional.”*  
(Mintzberg em entrevista para McCarthy, 2000, p.144)

Acompanhando o debate internacional, o discurso da crítica também invadiu a academia brasileira. No XXV Encontro Nacional dos cursos de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD, realizado em setembro em 2001, foi (re)introduzida a área temática “Ensino e Pesquisa em Administração”, na qual se discutiu, entre outras questões, a massificação do ensino de graduação em Administração (ver Nicolini, 2001) e o futuro dos Mestrados Profissionais (ver Fischer, 2001).

Seguindo a tendência, o II Encontro Nacional de Estudos Organizacional – ENEO, realizado em maio de 2002, teve em sua abertura a oficina “A Saga do Ensino de Organizações no Brasil em Roda Viva”. Estes debates foram permeados por

discussões sobre o conflito entre a missão pedagógica e os interesses comerciais, bem como questionamentos sobre a eficácia da crítica radical.

### **III. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO**

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, traçando um perfil dos programas de Mestrado Profissional em Administração e de seus alunos.

#### **1. PERFIL DAS INSTITUIÇÕES E PROGRAMAS**

Como mencionado anteriormente, os Mestrados Profissionais em Administração foram criados a partir de sua regularização pela CAPES em 1998: a exceção é o programa da FGV-EAESP, que foi criado em 1993 e credenciado posteriormente.

O quadro a seguir traz informações sobre os seis programas reconhecidos pela CAPES em 2001, que foram analisados em nossa pesquisa de campo<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Em 2002, os seguintes cursos passaram a integrar a lista da CAPES: Mestrado Profissional em Administração – PUC-MG; Mestrado Profissional em Administração – Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo (FCHPL-MG); Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial – UNESA; e Mestrado Profissionalizante em Administração – Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE).

**Cursos de Mestrado Profissional Pesquisados**

	<b>Nome do curso</b>	<b>Ano de criação</b>	<b>Conclusão da 1ª turma</b>
<b>FGV-EAESP</b>	Mestrado em Administração de Empresas Opção Profissional – MPA	1993	1995 (*)
<b>UFRGS</b>	Mestrado Executivo	1998	2000
<b>FGV-EBAPE</b>	Mestrado Executivo em Gestão Empresarial	1999	2001
<b>UFBA</b>	Mestrado Profissional em Administração	1999	2001
<b>IBMEC-RJ</b>	Mestrado Profissionalizante em Administração	2000	2002
<b>PUC-RJ</b>	Mestrado em Administração de Empresas – Opção Profissional	2001	2003

(\*) Credenciado em 1998

Nesta seção, descreveremos o perfil de cada um dos cursos pesquisados. Abordaremos a estrutura dos cursos e as declarações dos entrevistados em relação aos seguintes pontos:

- as expectativas dos alunos;
- a visão dos alunos e ex-alunos;
- o impacto do curso nos estudantes;
- as expectativas das empresas;
- os impactos do curso nas empresas;
- o processo de melhoria do conteúdo e dos métodos pedagógicos;

- a opinião sobre o formato, o conteúdo e os métodos pedagógicos do curso; e
- os pontos fortes e o pontos de atenção dos cursos.

A intenção, ao traçar este perfil, não é fazer comparações, porém prover um quadro da realidade e das especificidades de cada curso.

### **1.1. IBMEC-RJ**

O curso de Mestrado Profissionalizante em Administração do IBMEC-RJ iniciou sua primeira turma em 2000 e ainda não tem mestres titulados. Este curso é composto por seis disciplinas obrigatórias e três disciplinas eletivas, distribuídas da seguinte forma:

- Obrigatórias: Metodologia de Pesquisa, Métodos Quantitativos, Recursos Humanos e Comportamento Organizacional, Economia Empresarial, Contabilidade Gerencial e Gestão Estratégica de Empresas; e
- Eletivas, a serem escolhidas das seguintes áreas de concentração: Finanças e Mercados de Capitais; Marketing e Comunicação; e Sistemas de Informação e Apoio à Decisão.

O IBMEC conta com convênios para o intercâmbio de docentes e alunos, com o objetivo de desenvolver a capacitação dos participantes.

Em relação às expectativas dos alunos, o coordenador declarou que o principal atrativo é o nome da escola. E acrescentou que é preciso enfrentar desde o início o seguinte problema:

*“O aluno vem para cá pensando que o Mestrado Profissionalizante é um outro tipo de MBA. Então nós temos logo que tirar este mito da cabecinha deles e delas e mostrar que não: isto aqui é pós-graduação stricto sensu e se você terminar um Mestrado Profissionalizante você pode se candidatar a um Doutorado. No Brasil tem uma grande confusão, porque o MBA está virando uma grande fantasia.”*

Na visão do coordenador, os alunos estão satisfeitos com o curso, pois o recomendam e há uma demanda crescente por vagas. Entre os impactos do curso sobre os estudantes, apontou-se o crescimento profissional e o desejo de habilitar-se ao magistério superior.

Uma pesquisa realizada junto aos alunos identificou que 70% deles estavam interessados em exercer atividades docentes. Com base nesta demanda, ofereceu-se a disciplina Didática do Ensino Superior. A procura foi acima do esperado (60 inscritos), o que gerou um projeto para criar uma área de concentração em ensino.

No que se refere às empresas, a expectativa é ter um profissional melhor preparado após o curso, mas o impacto real é difícil avaliar. Segundo o coordenador, provavelmente o aluno leva para a empresa um conteúdo que pode gerar mudanças, mas isto depende também de sua capacidade de inovar. De qualquer forma, as empresas têm uma boa imagem do curso e são receptivas quando procuradas para fornecer dados para as dissertações dos alunos.

Quanto ao conteúdo e métodos pedagógicos do curso, o coordenador declarou que as melhorias e alterações estão condicionadas ao processo de avaliação das disciplinas e professores pelos alunos e também às decisões do colegiado do IBMEC. O conteúdo e o formato do curso foram considerados bons e adequados. O problema apontado é a dificuldade da CAPES lidar com Mestrado Profissional, que vem sendo avaliado por meio de parâmetros semelhantes ao do Mestrado Acadêmico.

Há uma grande preocupação com as questões pedagógicas: a cada ano dois professores são enviados para Harvard para participar do curso de *case studies* e alguns membros do corpo docente estão participando de um projeto de desenvolvimento de tecnologia educacional para administradores. O coordenador também frisou que apesar do uso de estudos de caso ser uma orientação do curso, este método não é predominante.

Segundo o coordenador, os pontos fortes do curso são: a boa formação analítica oferecida ao mestrando, a infra-estrutura da instituição e o fato de se constituir uma antítese aos “MBAs aventureiros”. Entre os pontos de atenção, destaca-se a tentativa de reforçar os quadros docentes nas áreas de *marketing* e recursos humanos, visto que a instituição tem uma forte tradição na área de finanças.

## 1.2. FGV-EAESP

O curso de Mestrado em Administração de Empresas Opção Profissional – MPA da FGV-EAESP foi implantado em 1993, formou sua primeira turma em 1995 e foi credenciado pela CAPES em 1998, quando a agência criou a modalidade Mestrado Profissional. O curso é composto por oito módulos, totalizando 22 disciplinas obrigatórias, cursadas nos seis primeiros módulos e 6 disciplinas eletivas, cursadas a partir do quinto módulo.

As disciplinas obrigatórias são as seguintes: Análise Estatística, Comportamento Humano, Contabilidade Financeira, Micro-economia, Comportamento Organizacional, Contabilidade Gerencial, Economia de Empresas, Modelagem Quantitativa, Estratégia de Marketing, Finanças Corporativas, Gestão de Operações, Tecnologia de Informação, Análise de Investimentos, Gerência de Marketing, Gestão da Qualidade Total, Tecnologia da Automação, Internacionalização Política, Negociações Empresariais, Política de Negócios, Estratégia e Ética de Negócios, Internacionalização Cultural e Negociações Internacionais.

O curso oferece também aos alunos a opção de fazer o *double degree*, que em geral é recomendado a partir do oitavo módulo, quando se encerram os créditos a serem cursados no Brasil. Se não quiser fazer o *double degree*, mas incluir uma experiência internacional no currículo, o aluno pode participar de um programa de intercâmbio: o *Program of International Management*.

Segundo os entrevistados, a expectativa dos alunos em relação ao curso é muito alta, em relação ao conteúdo, à didática e ao ambiente: de um modo geral eles esperam um curso de nível internacional, “alavancagem” da carreira, diferenciação e maior “empregabilidade”. Um ex-coordenador declarou que estas expectativas representam um grande desafio para o coordenador e também para as empresas:

*“Quando o aluno entra, ele vem com uma expectativa muito grande de ‘alavancar’ imediatamente sua carreira e acha que o término do curso significa promoção, sucesso, dinheiro, viagens internacionais. Cheguei a inventar uma ação, um ‘contrato psicológico’: os alunos desenham, caracterizam seu sonho. E depois a gente faz uma interpretação grupal: nas sutilezas eles demonstram claramente que ambicionam altas posições na empresa. A minha tarefa enquanto coordenador era identificar esta expectativa e ‘dar uma baixada de bola’, pois quanto mais ela estivesse presente, mais dificuldades tínhamos na condução do curso. E eles levam isto para empresa depois de formados e se a empresa não estiver alerta, geralmente tem aí um divórcio, uma separação: o cara fica insatisfeito porque a empresa não oferece as condições esperadas. O meu principal desafio era deixar isto aqui em um ritmo saudável.”*

De um modo geral, a visão que os alunos têm do curso é positiva, pois os que se candidatam já conhecem um pouco o padrão da escola, os pontos positivos e negativos: eles conhecem as regras do jogo, são exigentes e sabem que vão ser desafiados. Os entrevistados também declararam que sempre há atritos e reclamações, pois este é um tipo de curso que demanda muita habilidade para lidar com alunos e professores.



Quanto ao impacto que o curso tem sobre os estudantes, identificou-se um espectro que abrange diversas dimensões profissionais, pessoais e comportamentais. Segundo os entrevistados:

*“Eu imagino que tenha uma coisa durante e uma coisa depois. Depois, quando o aluno sai, pelos depoimentos que ouvi, ele sente que tem um preparo para assumir novas responsabilidades, uma visão mais crítica, uma capacidade de lidar com diversas situações, um conhecimento mais amplo dos impactos de uma decisão em outras áreas, além de argumentos para conversar com outros executivos. Durante, é sobreviver ao processo, conciliando o curso com suas atribuições. E aí você tem implicações pessoais, familiares.”*

*“O impacto emocional é forte, pois é um retorno ao ambiente acadêmico e isto é um estímulo ao pensar. O impacto profissional é alto também, porque é o que moveu: o indutor do comportamento deles é a expectativa profissional. Do ponto de vista pessoal, ocorrem algumas mudanças de perspectivas – o indivíduo se questiona, se revê, repensa postura, questões sociais – é um processo dialético. O ambiente os faz pensar e questionar: isto promove algum grau de mudança. O curso é extremamente competitivo, então há também um alto impacto comportamental.”*

Quanto aos ex-alunos, ainda não há um acompanhamento formal, mas recentemente foi promovido um encontro de egressos e as visões comentadas pelos entrevistados revelam uma relação emocional forte dos alunos com a escola. Segundo os entrevistados:

*“É muito comum eles confirmarem a qualidade do curso e apontar defeitos com mais tranquilidade, mas geralmente eles reconhecem algumas coisas que na época não tiveram a sensibilidade de perceber. Uma parcela dos alunos – e isto vem se reduzindo – faz o intercâmbio e uma exceção faz o double degree. Em ambos os casos, eles acabam percebendo que o curso é tão bom quanto e que lá fora existem os mesmos problemas. Os ex-alunos também têm ao longo dos anos um rancor acumulado que às vezes se revela: eles são muito críticos em relação à GV, às vezes até indevidamente.”*

*“Quando encontramos os ex-alunos, emocionalmente eles exibem saudade e vontade de voltar. A impressão que ficou do evento é que todos valorizaram. Isto não quer dizer que eles não tenham críticas, ou opiniões para melhoria. Também verificamos que alguns deles já estão em postos-chaves.”*

Em relação às empresas, segundo um dos entrevistados, as posturas variam:

*“As empresas eu separo em 3 grandes blocos: um bloco de empresas mais maduras, mais preparadas, que a vinda de um executivo para cá faz parte de um plano de carreira negociado: tem um processo seletivo interno, tem competição e tem obrigações. Em geral o reembolso aqui costuma ser total ou se parcial, em grande percentual. No segundo bloco, há empresas que têm um processo, tem a política, mas não se envolvem muito. No terceiro bloco, temos os candidatos que fazem por iniciativa própria e quando muito a empresa libera para ele vir assistir aula, ou para um intercâmbio. Às vezes ele negocia férias para ser liberado para assistir aula.”*

Outro entrevistado comenta o peso que o curso tem para as empresas como critério de promoção:

*“Isto é indefinido, mas o que a gente tem ouvido é que a empresa valoriza o fato de ser EAESP e o fato do funcionário estar sendo desenvolvido. Sem dúvida é um critério, mas não é o único que a empresa leva em consideração para a promoção. Não é central, o que é central é o desempenho e o talento dele no operacional. E o que distingue o MPA do MBA é entregar para o aluno além da atualização – que o MBA também faz – o método. Então este executivo precisa saber usar este método de forma eficaz dentro da lógica de tempo da empresa, que é diferente da lógica de tempo de um acadêmico, um pesquisador puro. O MPA é uma alavanca, mas não é condição suficiente para que ele ascenda na carreira. Pode ser diferenciação, critério de desempate, mas não é critério central para ser promovido.”*

Quanto ao impacto que o curso tem nas empresas, um dos entrevistados declarou que uma das formas de percebê-lo é indiretamente, por meio das parcerias e dos patrocínios das empresas na escola. O outro entrevistado mencionou que a percepção deste impacto depende também do acompanhamento da empresa:

*“O impacto existe, mas percebê-lo de maneira estruturada depende de um acompanhamento da própria empresa. O contato com a empresa é muito difuso, mas pode ser dividido em três momentos: pré (seleção da escola e da empresa), durante (dia a dia) e pós curso. Quando ele volta certamente tem um grande impacto na empresa, que pode ser positivo, se a empresa estiver preparada para suas expectativas, ou desastroso: no limite ele pede demissão.”*

Em relação ao conteúdo e métodos pedagógicos empregados no curso, os coordenadores declararam que o esforço de melhoria é realizado por meio de conversas com os ex-alunos para mapear os problemas e oportunidades. Há também um acompanhamento ao longo do curso por meio do representante da turma, uma avaliação final das disciplinas e professores e uma avaliação intermediária, que foi implantada pelos alunos. O coordenador atua junto aos professores em reuniões de planejamento.

Quanto ao conteúdo, os entrevistados afirmaram que é abrangente e generalista, mas reconhecem que, devido ao caráter do curso, ainda é predominantemente estrangeiro e que seria positivo equilibrar mais com material brasileiro. Um dos entrevistados declarou que isto depende de uma maior associação entre pesquisa e ensino, além da sistematização do conhecimento obtido em consultorias. O formato é considerado equilibrado e positivo por enfatizar uma visão generalista, com a ressalva de que seria importante fazer algumas alterações no que se refere ao número e conteúdo das eletivas oferecidas, pois ocorreram poucas mudanças desde que o curso foi implantado.

No que se refere aos métodos pedagógicos, há uma orientação para o uso de estudos de caso, mas de um modo geral a decisão de metodologia de ensino fica por conta dos professores, pois não faz parte da cultura da escola impor métodos. Nos últimos anos os alunos também começaram a ser ouvidos. Os entrevistados ainda frisaram a importância da intervenção do coordenador e a dificuldade de lidar com este tipo de público.

Segundo os entrevistados, os pontos fortes do curso são: o padrão de exigência da escola, a qualidade dos professores, a qualidade dos alunos, o conteúdo oferecido e o ambiente.

Os pontos de atenção mencionados foram a necessidade de conferir mais autonomia ao coordenador em relação às responsabilidades que ele tem no curso, a dificuldade de trabalhar de uma forma transversal sem esbarrar na autonomia do professor, a carga horária que é considerada muito alta e o formato da dissertação de um Mestrado Profissional que ainda precisa ser definido melhor.

### **1.3. FGV-EBAPE**

A primeira turma do curso de Mestrado Executivo em Gestão Empresarial da FGV-EBAPE foi iniciada em 1999 e formou os primeiros mestres em 2001. Este curso é constituído de 10 disciplinas obrigatórias e 2 disciplinas eletivas, distribuídas da seguinte forma:

- Obrigatórias: Análise Quantitativa, Economia de Empresas, Gestão Estratégica de Pessoas, Estratégia Empresarial, Ética e Gerência, Gestão Contábil-Financeira, Gestão de Marketing, Gestão de Operações, Metodologia de Pesquisa e Pensamento Organizacional.
- Eletivas, em duas áreas de concentração: Gestão Empresarial e Gestão Pública.

Os convênios da escola envolvem por hora apenas o corpo docente.

Segundo os entrevistados, ao ingressarem no curso os alunos esperam entrar em contato com instrumentos e conceitos que complementem a experiência profissional,

ajudando a compreender melhor a realidade. Também esperam um curso sério e de alta qualidade. Segundo um dos entrevistados:

*“Eles querem que o curso se diferencie dos ‘MBAs da vida’, que a gente demonstre que há uma diferença. E esta é a grande questão que se coloca para o Mestrado Profissionalizante: é preciso manter a cobrança acadêmica, pois caso contrário vai um ‘MBA da vida’.”*

Outra expectativa, que chegou a surpreender os coordenadores, é o desejo de uma parte dos alunos de se tornarem professores:

*“Muitos procuram o curso de Mestrado Profissional para se tornar professores, pois a carreira do magistério tem sido uma carreira paralela, tanto por questões financeiras, quanto por questões de desemprego.”*

Os entrevistados declararam que a visão que os alunos têm do curso é positiva: as reclamações se dirigem ao grau de exigência do curso e para o pouco tempo que resta para a vida pessoal e a família. O impacto que o curso tem sobre os alunos foi qualificado do ponto de vista profissional e pessoal, pois ele pode gerar novas oportunidades profissionais e mudança de trabalho, como também uma nova visão de mundo. Ainda não há um acompanhamento formal dos ex-alunos: a única referência são as recomendações que estes costumam fazer do curso.

Para os entrevistados, as expectativas das empresas e impactos do curso estão relacionados com o interesse da empresa: em geral, quando a empresa subsidia o aluno, ela tende a valorizar mais a formação que ele está recebendo e o retorno possível. Um sinal positivo identificado pelos coordenadores é o fato de algumas empresas com mestres formados ou que têm mestrandos na escola, enviarem outros alunos para fazer o curso. Além disso, alguns professores costumam mencionar que vários alunos declararam que os relatórios internos que produzem nas empresas melhoraram e que perceberam um salto qualitativo nas suas ações, além de uma capacidade crítica e analítica mais desenvolvida.

Quanto ao conteúdo e os métodos pedagógicos, o processo de melhoria é realizado por meio do contato com os alunos, das reuniões da coordenação e do incentivo ao aprimoramento acadêmico dos professores.

O conteúdo e o formato são considerados diversificados e generalistas. De um modo geral, os métodos pedagógicos são definidos pelo professor, que tem a liberdade de apresentar sua metodologia de trabalho dentro do que é coerente com a sua disciplina, com o apoio do coordenador no que se refere ao material didático.

Entre os pontos fortes do curso, os coordenadores apontaram o fato dele ter contribuído para a renovação da escola, ajudando esta a assumir mais sua vocação empresarial, visto que tem uma tradição na área pública. Neste contexto, o nome da escola foi alterado de Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) para Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE). Um ponto de atenção mencionado foi a dificuldade de adaptação dos alunos ao curso, que por vezes cria problemas na sua condução.

#### **1.4. PUC-RJ**

Implantado em 2001, o curso de Mestrado em Administração de Empresas – Opção Profissional, da PUC-RJ, formará sua primeira turma em 2003. Este curso é constituído de 18 disciplinas obrigatórias e 3 eletivas.

As obrigatórias são agrupadas em três blocos:

- o 11 disciplinas do Núcleo Comum: Organizações Contemporâneas, Contabilidade Financeira, Princípios de *Marketing*, Contabilidade Gerencial e Formação de Preço, Gestão de Pessoas, Gestão Econômica de Empresas, Gestão de *Marketing*, Finanças Corporativas, Gestão de Operações, Empresa na Economia Global e Estratégias de Empresas;

- 4 disciplinas do Núcleo Instrumental: Metodologia de Pesquisa, Inferência Estatística, Seminário de Dissertação I e Seminário de Dissertação II; e
- 3 disciplinas do Núcleo de Aplicação a serem escolhidas de uma das seguintes áreas de concentração: Organização e Planejamento; Finanças e Marketing.

As eletivas compõem o bloco de aprofundamento e interesse podendo ser escolhidas entre:

- Núcleo Instrumental: Análise Estatística Multivariada e Tópicos Avançados de Inferência Estatística;
- Núcleo de Aplicação: disciplinas fora da área de concentração do aluno.

Além destas disciplinas, os alunos também têm atividades multidisciplinares que visam desenvolver uma visão mais ampla e integrada das empresas. Há a opção de fazer intercâmbio por meio de convênios, que eventualmente também trazem professores convidados. De acordo com o coordenador:

*“O intercâmbio aumenta a perspectiva dos alunos, além de ter a questão de que os brasileiros dão valor exagerado aos cursos fora do país, que muitas vezes são inferiores aos nossos.”*

Em relação às expectativas dos alunos, o coordenador declarou que eles esperam aprimoramento técnico para galgar posições de maior relevo nas empresas. Além disso, uma pequena parcela tem interesse acadêmico, em atuar como docentes, e alguns têm interesse também em consultoria. O entrevistado considera que até o momento a avaliação do curso está sendo positiva: as eventuais reclamações se dirigem para a desconexão entre teoria e prática. Quanto ao impacto que o curso tem sobre os alunos, o entrevistado afirmou:

*“O impacto é grande e positivo: eles passam a compreender melhor o mundo de negócios, passam a tratar as questões de forma mais analítica, eles melhoram substancialmente a qualidade das decisões que tomam nas empresas. Isto é sensível, notável.”*

Quanto às expectativas das empresas, estima-se que estas esperam obter uma maior qualificação de seus recursos e por vezes solucionar problemas de pesquisa por meio dos trabalhos dos alunos. Outras empresas financiam o curso, mas encaram como um benefício para o funcionário, sem alimentar muitas expectativas de retorno. Quanto ao impacto efetivo dos cursos nas empresas, o coordenador afirmou que seria difícil avaliar com precisão, pois o curso ainda é muito jovem.

O processo de melhoria do conteúdo e dos métodos pedagógicos está sendo realizado por meio do *feedback* dos alunos nas avaliações das disciplinas e dos professores: em função disto, o coordenador já realizou mudanças no conteúdo e na seqüência do curso. O conteúdo é considerado atualizado e abrangente:

*“O conteúdo é atualizado, até demais: penso que poderíamos ser mais conservadores em alguns aspectos. Por outro lado, ele é tão abrangente que chega a ser superficial: este é um problema de se trabalhar com uma abordagem generalista. Talvez fosse o caso de aprofundar mais em alguns pontos.”*

Na visão do coordenador, o formato está bom, mas poderia talvez ser encurtado: ainda é preciso testá-lo um pouco mais para tomar qualquer decisão a respeito. Os métodos pedagógicos são discutidos de maneira ampla na comissão geral do departamento, mas os professores têm liberdade para decidir sobre o que fazer em suas disciplinas.

Entre os pontos fortes do curso, o coordenador aponta a variedade de disciplinas oferecidas, a adequação do formato às necessidades dos executivos e a grife PUC-RJ, que valoriza o currículo dos alunos. Um ponto de atenção é o fato do curso ser



muito exaustivo: 2 anos com 4 trimestres, uma dissertação de mestrado e pouco tempo para descanso.

### 1.5. UFBA

O curso de Mestrado Profissional em Administração da UFBA foi implantado em 1999 e formou sua primeira turma em 2001. Os entrevistados mencionaram que houve um cuidado artesanal em relação à concepção deste curso: foram analisados mais de 50 currículos de cursos europeus e norte-americanos e incentivou-se a participação dos professores, da comunidade, das empresas locais e da comissão da CAPES, além de ter sido criada uma consultoria interna e contratada uma consultoria externa para acompanhar o processo.

Este curso é constituído por 10 disciplinas obrigatórias e no mínimo duas eletivas, que são distribuídas da seguinte forma:

- Núcleo Básico: Concorrência e Regulação, Estado e Sociedade, Finanças Corporativas, Finanças Públicas, Gestão e Marcos Regulatórios, Indivíduos e Organizações, *Marketing* e Comunicação, Métodos Quantitativos Aplicados à Gestão, Organizações Contemporâneas, Tecnologia e Competitividade;
- Núcleo de Formação Específica, com duas eletivas a escolher nas seguintes áreas de concentração: Gestão Empresarial, Gestão Pública e Gestão de Desenvolvimento Local e Terceiro Setor.

Além destas disciplinas, os alunos também têm as atividades do Núcleo de Aplicação:

- Oficinas de Gestão (no mínimo uma a cada semestre);

- Projeto de análise e intervenção organizacional;
- Trabalho final, de orientação prática; e
- Estágio no país e exterior (facultativo).

O intercâmbio é recomendado aos alunos como forma de abrir horizontes, mas não é obrigatório. Este programa também traz professores do exterior para a escola.

Entre as expectativas dos alunos em relação ao curso, os entrevistados apontaram: um retorno à escola em busca de educação continuada; a busca de uma qualificação profissional avançada para manter a atual posição profissional ou migrar para outras; a busca de um reforço da identidade profissional; a possibilidade de abrir uma empresa; o projeto de abrir ou dirigir uma escola e a perspectiva de ser professor, como carreira paralela ou como uma nova opção profissional.

A expectativa de se tornar docente chegou a surpreender o coordenador e estimular a oferta de disciplina de didática. Segundo declarou:

*“A gente não esperava que eles quisessem ser professores. Para atender a esta demanda, estamos inserindo a disciplina de Didática do Ensino Superior.” “Muitos estão querendo dar aula como carreira paralela, ou mudar de vida mesmo.” “É uma demanda deles um curso à parte de capacitação para a docência. Inclusive há egressos do Mestrado Profissional que estão buscando este tipo de curso: não que o mercado rejeite a contratação, mas é que eles querem mesmo ter o conhecimento. Então a idéia é carimbar o diploma com esta habilitação.”*

Um dos entrevistados declarou que a escola procura negociar as expectativas com os alunos desde a seleção:

*“O que fazemos desde a seleção é um tipo de acordo de expectativas. Eles têm um demanda e a nós temos uma oferta. E desde da seleção dizemos*

*claramente que o temos para oferecer. E a primeira coisa que falamos é o seguinte: isto é um curso generalista, não é um curso especialista. Então, se você quer ser mestre em finanças, em marketing e em coisas assim, não é aqui o lugar: tem outros cursos no mercado que fazem isto. É isto que você quer? Outra coisa que falamos: isto não é um curso instrumentalista. Então se vocês querem vir aqui aprender caixa de ferramentas, não é também o local adequado. O que temos para oferecer a vocês é uma reflexão sobre a prática. Tanto que todo o trabalho de Mestrado Profissional nasce de uma prática que o candidato seleciona para fazer uma reflexão.”*

Em relação à visão que os alunos têm do curso, os entrevistados declararam que eles gostam do curso e afirmam que este preenche e até mesmo supera as expectativas. Isto porque o curso vem representando uma mudança de vida e de agenda pessoal, oferecendo um enfoque crítico, sem ser destrutivo, e uma oportunidade de superar a ingenuidade e refletir sobre a prática. A questão do impacto que o curso tem sobre os alunos segue a mesma linha de argumentação:

*“O principal impacto é uma mudança de lógica de pensamento: a visão prescritiva é superada pela visão do diagnóstico e análise.” “Eles também começam a desenvolver a visão da pesquisa como uma ferramenta gerencial, o que é importante até para aprender a contratar uma pesquisa.”*

Quanto aos ex-alunos, o *follow up* ainda é informal, mas de um modo geral:

*“Eles dizem que o curso redirecionou a vida deles e que aprenderam a pensar, saindo do empirismo barato.”*

Segundo os entrevistados, as empresas têm uma alta expectativa em relação ao curso, pois o MBA passou a ter um valor simbólico, apesar de nem sempre se traduzir em uma competência concreta. Em relação ao impacto sobre as empresas, declarou-se que é bastante difícil mensurar, pois o contato direto é com o aluno, mas explicitou-se um desejo de verificar isto.

A melhoria do conteúdo e dos métodos pedagógicos é realizada por meio da avaliação semestral do curso e do balanço geral que é realizado quando o curso termina. O conteúdo foi considerado atualizado e o formato muito bom por permitir uma troca de experiências entre pessoas do setor público, do setor privado e do terceiro setor. Quanto aos métodos pedagógicos, declarou-se que os professores têm liberdade para escolher, mas o coordenador procura sempre instruir sobre a metodologia. Há uma intenção de diminuir as aulas expositivas e aumentar o uso de outros métodos de aprendizado, conferindo maior dinamismo ao curso.

Entre os pontos fortes citados pelos entrevistados estão: a “feição artesanal” da concepção do curso; a capacitação dos professores; a qualidade dos alunos; a troca de experiências promovidas entre o setor público, o setor privado e o terceiro setor; a credibilidade e o caráter multifuncional do curso, que aposta que o gestor tem que ter capacidade “migratória” e o desenvolvimento da capacidade crítica.

Entre os pontos de atenção, os entrevistados mencionaram a necessidade de melhorar o desenvolvimento da dissertação, sintonizando professores e alunos, pois os primeiros estão acostumados com o trabalho acadêmico e os últimos com os relatórios gerenciais, que não se baseiam em pesquisa. Outro problema é a sobrecarga de trabalho este tipo de curso requer, o que costuma gerar um grande estresse nos alunos. O caráter do curso também implica na dificuldade de equilibrar inovação e estabilidade, pois no campo da Administração tudo é muito fugaz e os alunos estão sempre em busca de novidade. Finalmente, citou-se o custo elevado de concepção e manutenção do curso, que exigiria um maior número de turmas para ser rentável, o que contraria totalmente sua idealização e objetivos.

## **1.6. UFRGS**

O Mestrado Executivo da UFRGS foi criado em 1998 e formou sua primeira turma em 2000.

O curso é estruturado em 15 disciplinas obrigatórias (algumas delas divididas em módulos específicos): Ambiente Econômico, Métodos Estatísticos, Princípios e Métodos de Gestão Contemporânea, Empresa e Ambiente, Gestão Empresarial, Gestão de Mudanças, Jogo de Empresas, Estratégia Empresarial, Tópicos Especiais em Gestão de Empresas, Laboratório de Pesquisa, Métodos e Práticas de Pesquisa, Teoria das Organizações Contemporâneas, Fundamentos da Pesquisa, Tecnologia da Informação e Laboratório de Gestão e Criatividade.

Além disso, a turma participa de um Seminário Internacional com duração de uma a duas semanas, que em geral acontece na *HEC* da França ou na *HEC* do Canadá. Trata-se de uma atividade obrigatória, que é realizada em conjunto. Segundo os entrevistados, a atividade é um diferencial do curso e tem como objetivo proporcionar uma vivência internacional em grupo e o contato com outra cultura e com o ambiente acadêmico em outro país. Esta troca de experiências também tem um caráter desmistificador:

*“É uma troca tanto para os alunos como para os professores e possibilita uma visão comparativa do curso, pois vêem o que está sendo feito lá. O seminário internacional com os alunos acontece 15 meses depois da entrada deles: então eles já têm um aporte teórico e vêem o mercado global in loco.”*  
*“É muito interessante porque eles acompanham os seminários lá e visitam empresas e concluem que não estão vendo nada muito diferente do que já foi visto aqui.”* *“Para evitar a duplicidade de conteúdo estamos ampliando as visitas às empresas, pois este está sendo o diferencial.”*

Quanto às expectativas dos alunos, os entrevistados declararam que eles procuram o curso para ampliar a visão e melhorar os negócios dentro da empresa. Também buscam melhorias para a carreira e muitas vezes mudanças na vida pessoal, por meio do contato com o mundo acadêmico e a possibilidade de se tornarem professores. Como afirmou um dos entrevistados:

*“Eles estão esgotados da aridez nas empresas e querem alguma coisa nova, que os sensibilize para outras coisas.”*

A visão dos alunos e ex-alunos é positiva. Segundo os entrevistados, eles afirmam haver um salto qualitativo na carreira. Em uma pesquisa realizada pelo coordenador com 48 egressos (26 respondentes) para mensurar a aquisição de competências, estes foram unânimes em afirmar que o curso ajudou a torná-los mais seguros para lidar com situações desconhecidas. Cerca de 70% declarou que hoje tem maior capacidade de autocrítica e um número significativo declarou que sentiu uma melhora na sua capacidade de relacionamento com seus pares.

A questão do impacto que o curso tem sobre os estudantes seguiu esta mesma linha. Foram mencionados: ampliação de visões, que é facilitada pela formação heterogênea das turmas, e impacto positivo sobre a “empregabilidade”, gerando promoções e mudanças de emprego. Segundo declarou um dos entrevistados:

*“Eles se sentem mais seguros para atuar, o que vem não só do curso em si, mas do compartilhamento com os colegas. Eles constatam, por exemplo, que aquele diretor que eles achavam o máximo é uma pessoa comum como eles.”*  
*“Eles vivem juntos momentos de alegria e de tensão e este compartilhamento de emoções quebra mitos.”*

Em relação às empresas, os entrevistados declararam que elas buscam parceria e o desenvolvimento de instrumental que ajude na solução dos problemas. Há uma expectativa de que o aluno faça um percurso que mude sua visão e que possa gerar impactos positivos na tomada de decisões, ainda que isto nem sempre se concretize na realidade.

Quanto ao impacto que o curso tem nas empresas, declarou-se que é mais fácil avaliar na modalidade de cursos *in company*. A questão emergiu como um ponto a ser verificado.

O aprimoramento do conteúdo e dos métodos pedagógicos é realizado por meio da avaliação das disciplinas e professores, com o acompanhamento da coordenação: os alunos são ouvidos as modificações são implementadas em “tempo real”.

O conteúdo do curso é voltado para o desenvolvimento gerencial e permeado pela questão de como desenvolver a competência do gestor e da empresa, sendo constantemente reavaliado a partir dos retornos dos alunos e professores, bem como de algumas pesquisas.

Entre os métodos pedagógicos se mencionou o uso de recursos audiovisuais e a implantação de seminários que podem ser acessados pela Internet. Em relação aos estudos de casos, declarou-se que eles são preferencialmente construídos pelos alunos em pesquisas de campo: evita-se utilizar casos prontos. O programa também é orientado por uma abordagem pedagógica – o desenvolvimento de competências. Segundo um entrevistado:

*“A pedagogia do programa têm sido orientada para uma lógica de construção de competências, sendo que dentre elas as mais importantes se referem à capacidade de atuar com mais consistência e sistemática – métodos – em suas atividades gerenciais; a capacidade de relacionar cenários, perspectivas, situações e variáveis de origem e/ou naturezas diferentes e a capacidade de desenvolver consciência e visão de sua posição na atividade profissional.”*

Entre os pontos fortes do curso foram mencionadas as seguintes características: nível dos docentes, linhas de pesquisas consolidadas, infra-estrutura, biblioteca, articulação entre pontos acadêmicos e experiências práticas. Destaque especial foi dado aos seguintes pontos: o Seminário Internacional, a abordagem de competências (ver Ruas, 2001) e o Laboratório de Gestão e Criatividade, que promove anualmente um evento que integra a abordagem de competências e técnicas de dramatização, que são instruídas por profissionais de teatro e reproduzidas pelos alunos.

Em relação aos pontos de atenção, declarou-se que há planos para investigar mais os egressos e de juntar toda a pós-graduação em administração em um mesmo prédio. Também foi identificada uma dificuldade de obter sinergia dos professores na direção da abordagem pedagógica e metodológica do curso, além de um desejo de

consolidar a imagem do curso perante a comunidade acadêmica e empresarial, pois as inovações implementadas no programa ainda não ganharam muita visibilidade.

### **1.7. Comentários**

De um modo geral, pode-se afirmar que os cursos de Mestrado Profissional em Administração examinados se singularizaram, desenvolvendo uma identidade coerente em com a história e cultura das instituições que os abrigam.

A FGV-EAESP tem uma forte tradição de *business school*, está localizada no maior centro econômico-financeiro do país e foi pioneira na implantação do novo formato, tendo sido exposta por mais tempo ao discurso da redenção e mitificação dos MBAs. O Mestrado Profissional da FGV-EAESP é caracterizado por grandes expectativas dos alunos em relação à ascensão na carreira e por um espírito de competição que faz referência à cultura dos MBAs norte-americanos. Adicionalmente, o público é formado por profissionais vindos de grandes empresas. Tais fatores parecem ser determinantes na formatação e condução do programa.

Na FGV-EBAPE, a implantação do curso fez parte de um movimento de mudança da instituição, que atuava na área de administração pública, na direção de um foco mais empresarial. Neste sentido, a mudança da sigla (EBAP para EBAPE) é significativa.

No caso da UFBA e UFRGS, a implantação dos cursos está relacionada com o contexto de crise das universidades federais. Nestes casos, a lógica que permeia as universidades públicas, a história das instituições e a visão pedagógica dos idealizadores influenciaram fortemente o caráter dos cursos, gerando inovações e experimentações.



De criação mais recente, os cursos do IBMEC-RJ e PUC-RJ seguem a *rationale* de diferenciação encontrada nos demais cursos, porém parecem ainda estar em processo de consolidação de sua identidade.

O significado que o curso tem no contexto da instituição que o criou e a evidente singularidade de cada um deles inibe iniciativas superficiais de comparação, classificação ou estabelecimento de *rankings*. Todos eles, e cada um a sua maneira, estão comprometidos com a sua missão e procuram preservar a seriedade da pós-graduação em Administração no Brasil e oferecer o melhor para os seus alunos.

Significativamente, o discurso da crítica aos MBAs se encontra bastante disseminado entre as instituições pesquisadas, apresentando-se recorrente nas respostas dos entrevistados. A crítica se dirige principalmente para os MBAs Executivos, porém também surge nos comentários sobre as visões dos alunos e ex-alunos, bem como nas observações sobre os impactos do curso nos alunos e empresas. Neste sentido, palavras como “crítica” e “análise”, bem como suas derivações, são freqüentemente utilizadas<sup>7</sup>.

Em algumas entrevistas foram feitos comentários sobre a resistência dos alunos em relação à abordagem analítica e crítica, bem como sua tendência a valorizar o conhecimento em seu aspecto instrumental. Segundo dois entrevistados:

*“Os alunos chegam buscando dicas e percebem que este não é um curso de ‘como fazer’, mas de ‘aprender a pensar’. Leva um tempo, mas eles acabam reconhecendo o valor disto.”*

*“É difícil lidar com este público: você vai dar uma aula com o pressuposto de que tecnicamente aquilo que você está trazendo é bom, mas não adianta nada – tem que ter alguma coisa de sedução junta. Sedução no sentido de que sua*

---

<sup>7</sup> Vale lembrar que os comentários não correspondem à visão efetiva dos alunos e empresas, mas à visão e projeção dos entrevistados sobre isto.

*linguagem é atraente e que parece que você está dizendo alguma coisa que é interessante para eles.”*

Isto revela a existência de uma tensão entre a idealização que sustenta o discurso crítico dos entrevistados e a visão de mundo dos alunos, que estão inseridos na vida corporativa<sup>8</sup>.

Em nossa análise, também percebemos que o discurso da crítica se encontra, em geral, pouco presente nos comentários sobre o conteúdo e os métodos pedagógicos dos cursos. Vale observar que para que o discurso penetrasse neste domínio seria necessária uma autocrítica dos entrevistados, que não se revelou aqui com a mesma intensidade do que em outras questões. Este é um ponto relevante, que talvez merecesse maior atenção, pois o conteúdo e os métodos pedagógicos são os instrumentos necessários para a formação de uma visão analítica e crítica.

## 2. PERFIL DOS PROGRAMAS E ALUNOS

### 2.1. Razões para a criação dos cursos

Entre as razões para a criação do curso nas instituições, se destacam predominantemente a demanda do mercado e a necessidade de seguir uma tendência<sup>9</sup> (ver quadro a seguir).

---

<sup>8</sup> Aqui temos uma questão que suscita reflexão, mas para aprofundar este ponto seria necessário realizar uma observação participante da dinâmica em sala de aula.

<sup>9</sup> Vale ressaltar que a interpretação de cada um dos entrevistados em relação às variáveis “busca de recursos para a instituição”, “adoção por escolas concorrentes” e “razões políticas internas” variou de acordo com a história do programa. Alguns entrevistados explicitaram que a implantação do curso demandou recursos da instituição. Outros mencionaram que a noção de concorrência não seria válida, pois seriam o único curso de Mestrado Profissional na região. Quanto às razões políticas internas, alguns

### Razões para a Criação do Programa na Instituição

	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Não concordo, nem discordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo Totalmente</b>
<b>Demanda do Mercado</b>	60%	40%			
<b>Busca de recursos para a instituição</b>	10%	50%	40%		
<b>Adoção por concorrentes</b>	10%	30%	20%	10%	30%
<b>Seguir tendência</b>	30%	60%	10%		
<b>Razões políticas internas</b>	10%	30%	10%	10%	40%

## 2.2. Público-alvo

Quanto ao público alvo dos cursos, em relação ao nível hierárquico eles se encontram predominantemente na média gerência (gerentes e supervisores) e alta gerência (diretores e presidentes). No que se refere ao porte de organização, o alvo é constituído pelas grandes e médias empresas (ver quadro).

---

interpretaram a pergunta positivamente e outros negativamente, o que de certa forma justifica a distribuição percentual nos extremos da escala.

**Público-alvo**

	<b>Por nível hierárquico</b>	<b>Por tipo de organização</b>
<b>IBMEC-RJ</b>	Média gerência e empreendedores	Grandes, médias e pequenas empresas; profissionais autônomos
<b>FGV-EAESP</b>	Alta e média gerência	Grandes empresas e profissionais autônomos
<b>FGV-EBAPE</b>	Alta e média gerência	Grandes empresas e profissionais autônomos
<b>PUC-RJ</b>	Alta e média gerência	Grandes e médias empresas
<b>UFBA</b>	Alta e média gerência	Grandes e médias empresas; fundações, ONGs e órgãos governamentais
<b>UFRGS</b>	Alta e média gerência, não gerentes e empreendedores	Grandes, médias e pequenas empresas; profissionais autônomos

**2.3. Custo dos programas**

Em relação ao custo total do programa, nota-se que valores e os principais responsáveis pelo pagamento variam bastante, provavelmente devido as característica dos mercados locais e do público alvo.

As composições de pagamento negociadas entre empresas e estudantes também variam muito. De um modo geral, quando as empresas pagam o curso, o valor é parcial e varia de 40% a 70% do total.

**Custo dos Programas**

	<b>Custo total do programa</b>	<b>Quem paga</b>
<b>IBMEC-RJ</b>	R\$ 30.000	38% empresas 40% empresa / estudante 20% estudante 2% bolsas de estudo
<b>FGV-EAESP</b>	R\$ 48.000	20% empresas 40% empresa / estudante 40% estudante
<b>FGV-EBAPE</b>	R\$ 19.000	50% empresa 30% empresa / estudante 20% estudante
<b>PUC-RJ</b>	R\$ 30.000*	60% empresa 20% empresa / estudante 20% estudante
<b>UFBA</b>	R\$ 21.000	10% empresa 70% empresa / estudante 10% estudante 10% bolsas de estudo
<b>UFRGS</b>	R\$ 34.000**	5% empresa 15% empresa / estudante 80% estudante

\* inclui livros

\*\* inclui Seminário no Exterior

As agências de fomento não concedem bolsas de estudo para este tipo de mestrado, mas algumas instituições, como o IBMEC e a UFBA, criaram bolsas para qualificação de funcionários e docentes. No caso da UFBA, estas bolsas foram criadas para obedecer à política da universidade e também se destinam a funcionários de ONGs e a recém-formados.

## 2.4. Porte dos programas

De um modo geral, os programas de Mestrado Profissional são pequenos e funcionam com turma pequenas.

### Porte dos Programas

	Número de alunos por turma	Total de alunos no programa
<b>IBMEC-RJ</b>	30	90
<b>FGV-EAESP</b>	50	100 a 120
<b>FGV-EBAPE</b>	25 a 30	120
<b>PUC-RJ</b>	30	60
<b>UFBA</b>	35 a 40	75
<b>UFRGS</b>	25 a 30	134

## 2.5. Perfil dos professores

De um modo geral, os cursos são conduzidos por professores com titulação de Doutor, mas que tipicamente atuam no mercado de trabalho como funcionários do setor público e privado e principalmente como consultores.

### Perfil dos Professores

	Doutorado completo	Mestrado completo	Percentual que atua no mercado
<b>IBMEC-RJ</b>	95%	5%	100%
<b>FGV-EAESP</b>	100%		100%
<b>FGV-EBAPE</b>	100%		100%
<b>PUC-RJ</b>	100%		50%
<b>UFBA</b>	90%	10%	70%
<b>UFRGS</b>	100%		100%

## 2.6. Conteúdo

O conteúdo dos cursos, como vimos anteriormente, varia de acordo com a instituição, os objetivos e a abordagem pedagógica. As informações referentes às ementas não serão divulgadas em função do pedido de tratamento confidencial feito pelos entrevistados.

Quanto à bibliografia utilizada nos cursos, só tivemos acesso ao material de duas instituições. Embora tal material não possibilite traçar um retrato dos programas analisados, eles sugerem hipóteses e questões para reflexão.

De forma geral, notamos os seguintes aspectos:

- as disciplinas relacionadas a *management* utilizam predominantemente livros estrangeiros;
- é comum a indicação de capítulos de obras diferentes, incluindo livros-texto e outras obras;
- a presença de livros de autores nacionais é restrita;
- a literatura (artigos e livros) de *pop-management* (*best-sellers* de gurus e artigos de revistas populares de gestão) não tem presença significativa na maioria dos programas analisados;
- entretanto, alguns professores apresentam entre 50% e 100% de suas indicações bibliográficas como literatura de *pop management*.

## 2.7. Métodos de aprendizado e ensino

No que se refere aos métodos pedagógicos, as aulas expositivas e discussões se destacam como o recurso mais empregado pelos professores, assim como os estudos de caso<sup>10</sup>.

### Métodos Pedagógicos Empregados (%)

	<b>Aulas expositivas e discussões</b>	<b>Estudos de Caso</b>	<b>Jogos e Simulações</b>	<b>Dinâmicas de Grupo</b>
<b>IBMEC-RJ</b>	45%	35%	10%	10%
<b>FGV-EAESP</b>	60%	20%	10%	10%
<b>FGV-EBAPE</b>	70%	20%	5%	5%
<b>PUC-RJ</b>	50%	20%	10%	20%
<b>UFBA</b>	60%	20%	10%	10%
<b>UFRGS</b>	65%	20%	5%	10%

## 2.8. Perfil dos alunos

O aluno do Mestrado Profissional é em geral um homem de cerca de 35 anos de idade que ocupa uma posição intermediária na gerência de uma empresa de grande ou médio porte.

---

<sup>10</sup> É importante mencionar que estas respostas sobre os métodos pedagógicos correspondem a visão dos entrevistados em relação ao curso: todos frisaram que o emprego dos métodos pedagógicos varia de acordo com a disciplina e que depende muito dos critérios dos professores.



**Perfil de Idade e Gênero**

	<b>Média de idade</b>	<b>Percentual de mulheres</b>
<b>IBMEC-RJ</b>	36 anos	17%
<b>FGV-EAESP</b>	28 a 32 anos	14 a 17%
<b>FGV-EBAPE</b>	40 anos	15% a 20%
<b>PUC-RJ</b>	35 anos	30%
<b>UFBA</b>	35 a 45 anos	30%
<b>UFRGS</b>	35 a 40 anos	10 a 12%

**Perfil Profissional**

	<b>Alta gerência</b>	<b>Média gerência</b>	<b>Outros</b>
<b>IBMEC-RJ</b>	20%	40%	40% (não gerentes, consultores, auditores, empreendedores)
<b>FGV-EAESP</b>	20%	40%	40% (não gerentes, profissionais autônomos)
<b>FGV-EBAPE</b>	40%	40%	20% (não gerentes, profissionais autônomos, recém-formados, professores, empreendedores)
<b>PUC-RJ</b>	30%	40%	30% (não gerentes, empreendedores)
<b>UFBA</b>	10%	70%	20% (não gerentes, técnicos, profissionais autônomos, recém-aposentados, recém-graduados, funcionários públicos)
<b>UFRGS</b>	45%	30%	25% (não gerentes, profissionais autônomos, consultores)

### Origem Profissional dos Alunos

	<b>Grandes Empresas</b>	<b>Médias Empresas</b>	<b>Pequenas empresas, profissionais autônomos, outros</b>
<b>IBMEC-RJ</b>	30%	40%	30%
<b>FGV-EAESP</b>	60%	30%	10%
<b>FGV-EBAPE</b>	40%	30%	30%
<b>PUC-RJ</b>	40%	30%	30%
<b>UFBA</b>	60%	10%	30% (incluindo ONGs, fundações e governo)
<b>UFRGS</b>	30%	25%	45%

O exame dos dados apresentados nestes quadros revela que há algumas variações quanto ao perfil e origem profissional dos alunos, que podem ser relacionadas às singularidades regionais e também as características dos próprios cursos.

Outro dado que se destaca é a questão de gênero: há um percentual baixo de mulheres freqüentando os cursos. Nos Estados Unidos, o número de mulheres cursando MBA oscila em torno de 30%<sup>11</sup>.

## 2.9. Impactos sobre os alunos

O Mestrado Profissional é um curso de grande exigência e que gera grande impacto na vida pessoal do aluno. No primeiro momento há um encantamento com o curso e em seguida um choque com o nível de exigência, que logo se traduz em estresse. Conforme declarou um dos entrevistados:

*“Em geral a pessoa não tem tempo e coloca na vida dela, que já era um horror, mais um Mestrado Profissional.”*

<sup>11</sup> Segundo estudos do avanço feminino no mundo dos negócios, realizados pela Universidade de Michigan e a *Catalyst Women* (ver Fontana, 2000), há duas explicações: 1) ausência de modelos femininos no mundo dos negócios e; 2) dificuldade de equilibrar o trabalho e a vida pessoal.

De um modo geral, pessoas que ocupam posições gerenciais são exigentes consigo mesmas e trabalham em ambientes competitivos que levam os indivíduos a lidar constantemente com seus próprios limites. A soma destes fatores, aliada com um curso de Mestrado Profissional, pode resultar em doenças físicas e emocionais. Algumas vezes há repercussões inevitáveis na vida afetiva.

Constatamos ainda que, apesar de uma parte significativa dos alunos estarem buscando uma modificação em seu *status* financeiro e ocupacional, há muitos que procuram no curso uma mudança de vida. Um indicativo disto é o interesse explicitado pelos alunos em seguir carreira docente, seja como ocupação paralela ou principal, configurando uma demanda que está levando os coordenadores a incluírem disciplinas de Didática do Ensino Superior nos programas.

### 3. MBA: SER OU NÃO SER?

Analisando os nomes dos cursos e as opiniões de 10 entrevistados, verificamos uma tendência à negação do rótulo MBA para designar os Mestrados Profissionais. Porém esta negação não ocorre sem ambigüidades e contradições. Vejamos algumas de suas declarações:

*“Nós estamos evitando a sigla MBA.”*

*“O Mestrado Profissional deve com certeza evitar o rótulo MBA.”*

*“Somos considerados correspondentes aos MBAs norte-americanos, mas nisto há muitas controvérsias. No Brasil é preciso ver a realidade local.”*

*“Acho que o próprio mercado vai amadurecer e aprender. As escolas estão aprendendo a lidar com este produto. Eu sempre digo que tem MBAs com letras maiúsculas e tem os MBAs com letras minúsculas. Os MBAs letras minúsculas estão comprometendo a imagem dos outros. Tanto é que nós*

*mudamos de nome para MPA, tentando diferenciar. E isto veio dos próprios alunos, que quando se apresentavam, se apresentavam como Mestrado Profissional e não como MBA, porque MBA é uma palavra desgastada.”*

Verificamos também que a banalização da sigla MBA no Brasil fez com que o rótulo passasse a ser atribuído aos cursos *lato sensu*, conhecidos como MBAs Executivos, que não sofrem nenhum tipo de controle da CAPES ou do MEC. Segundo alguns entrevistados:

*“Os MBAs cada vez mais assumem um aspecto de commodities, cada vez mais se rotula de MBA os cursos lato sensu.”*

*“O rótulo é um só: MBA. Começou a ser usado em São Paulo na década de 80, depois a COPPEAD usou e depois se disseminou. Hoje até empresa lança MBAs pelo Brasil afora.” “MBA é curso lato sensu, MBA por definição no Brasil é um nome fantasia.”*

*“MBAs ganhou um caráter completamente capitalista no país. O que está por trás é acumulação e só. A gente vê alguns movimentos para a melhora de qualidade. A CAPES está começando a se preocupar com eles e vai começar a administrá-los também, a estabelecer normas de funcionamento. E isto vem a reboque desta prostituição que se tornou o mercado de MBAs no Brasil.”  
“..rogo que caiam logo nas malhas da CAPES: creio que um volume muito grande vai deixar de existir.”*

*“Alguns fazem MBA pela marca fantasia e depois procuram o Mestrado Profissional porque querem se aprofundar mais. O MBA foca receitas de bolo. Aqui se tem uma visão mais crítica e se passa a perceber que aquilo ali não está bastando para eles como profissionais.”*

*“Em relação aos MBAs está faltando uma fiscalização no bom sentido. Isso aí virou uma feira: não se sabe mais o que é o bom e o que é ruim, os cursos que são bons estão misturados com os ruins. Deveria ser mais sério.”*

*“Basicamente a minha crítica é que está dentro da lógica do sistema, da massificação. Cria-se uma ideologia de que o profissional precisa de algo*

*mais do que a graduação, pois é verdade que somente com isto não se diferencia. E aí o mercado cria um negócio chamado MBA que vai te dar um diploma. Mas qual é a garantia de que eu realmente estou qualificando? Por isto eu acho importante este movimento que a CAPES vem indicando de 'por a mão' no lato sensu porque moraliza."*

Apesar disto, os mestrados profissionais continuam sendo informalmente chamados de MBAs e durante as entrevistas, mesmo que anteriormente refutada, a sigla às vezes surgia espontaneamente no discurso dos entrevistados para designar o curso. Por outro lado, ainda que haja uma insistente negação da sigla, se aceita que os cursos sejam designados como MBAs no guia e *ranking* publicados pela revista *Você S.A.*

O dilema entre aceitar ou descartar o rótulo emerge sutilmente nas entrelinhas do discurso dos entrevistados:

*"Pelo que eu sei, o Mestrado Profissional é um curso scricto sensu que é equivalente ao tradicional MBA norte-americano. Mas o que acontece é que você tem uma profusão de cursos com este rótulo, com as mais diversas cargas horárias, os mais diversos conteúdos, os mais diversos produtos finais. E aí fica difícil a gente saber o que é o MBA realmente, pois tem MBA aí que tem uma carga horária que é uma piada quando comparado ao Mestrado Profissional e que praticamente não exige um produto final. E tem outros melhores. Tem MBAs e MBAs."*

*"Eu acho uma pena que haja esta confusão hoje entre a sigla MBA brasileira e a sigla MBA do hemisfério norte, especialmente a norte-americana."*

A negação da sigla revela um desejo de diferenciar os mestrados profissionais dos MBAs Executivos, o que em geral se faz mencionando o credenciamento e a fiscalização da CAPES, bem como o caráter acadêmico do curso e a necessidade de fazer uma dissertação de mestrado, conforme declararam alguns entrevistados:

*“O que a gente quer descaracterizar é o Mestrado Profissionalizante como outra máquina de fazer dinheiro, como já virou o MBA.”*

*“O lato sensu, que ainda não é monitorado pela CAPES, te certifica e acabou. O MPA é um stricto sensu, que exige uma dissertação.”*

*“Desde o começo a gente tenta diferenciar dos cursos lato sensu, dizendo que isto é um curso stricto sensu, que exige um trabalho duro de pesquisa, uma dissertação e confere um título de mestre.”*

*“Existe um percentual pequeno de alunos que fica revoltado, o que deve acontecer em todo Mestrado Profissionalizante bom, que fica revoltado quando descobre que não está em um MBA, que precisa fazer uma dissertação de mestrado, que tem que ser defendida publicamente perante uma banca, que ele pode ser reprovado nas disciplinas. Não é muito comum o aluno de MBA, lato sensu, ser reprovado em disciplinas, mas no stricto sensu ele é.” “Não é um MBA, eles não vieram para cá para pagar e ganhar um diploma. Não vieram mesmo.”*

*“A gente faz o Mestrado Profissional e você tem que travestir de Acadêmico para ser valorizado. Ele tem que seguir os padrões acadêmicos, mais os padrões de mercado e mais auto-exigência dos alunos, que costuma ser muito grande, que é incorporada da vivência que eles têm nas empresas.”*

*“MPAs – são poucos e sérios. São sérios pelas instituições que patrocinam e pelo fato de que a CAPES também está olhando para eles. Não dá para brincar e só ter uma lógica de acumulação por trás: é preciso ter em vista preocupações estratégicas e sociais.”*

Pode-se estabelecer a hipótese que, na impossibilidade de afirmar “eles não são MBAs”, os responsáveis por Mestrados Profissionais passaram a dizer “nós não somos MBAs”. A intenção é legítima, pois é uma forma de preservar a seriedade e o diferencial dos cursos, mas o efeito é ambíguo, uma vez que a designação informal permanece nos meios acadêmicos, empresariais e na mídia de negócios.

Por outro lado, a negação da sigla e sua atribuição aos MBAs Executivos desvia o discurso da crítica aos MBAs para estes programas. Sem dúvida, os Mestrados Profissionais pesquisados estão sujeitos a uma grande autocrítica: isto é evidente quando examinamos as opiniões emitidas e as características dos cursos. No entanto, talvez mais atenção pudesse ser dedicada aos conteúdos trabalhados, à bibliografia escolhida e aos métodos de ensino utilizados, pois estes estão expostos a problemas estruturais do ensino e pesquisa em *management*, que exigem maior reflexão.

#### 4. MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO: OS DILEMAS PERMANECEM

A análise das entrevistas também revelou que os Mestrados Profissionais continuam buscando sua diferenciação em relação aos Mestrados Acadêmicos.

Persistem dúvidas em relação aos critérios utilizados pela CAPES para avaliar os cursos e sobre a natureza da dissertação. Segundo os entrevistados:

*“A Capes não estava muito preparada para acompanhar e avaliar esta nova modalidade de mestrado, porque se pauta pelo Mestrado Acadêmico. Tanto que foi criada agora uma comissão específica para fazer esta avaliação.”*

*“O Mestrado Profissional precisa ter uma avaliação diferente: ele não pode ser avaliado igual ao Mestrado Acadêmico. Ele não é um curso em tempo integral e talvez não deva ter somente o tempo de 24 meses para término.”*  
*“A dissertação deveria ter outra natureza, que a gente precisa pensar melhor.”*

*“Se você olhar o conteúdo de cada disciplina, como por exemplo finanças, vai ver que nos dois cursos é a mesma coisa. Agora, por definição, o trabalho final de um curso de Mestrado Profissionalizante não tem que se obrigatoriamente uma dissertação, mas se o for tem que ser uma coisa*

*aplicada ao contexto empresarial, não pode ser um modelo hipotético, você tem que mostrar que agregou alguma coisa à realidade da empresa.”*

Os critérios de avaliação e a distinção entre o trabalho final do Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico são questões polêmicas, pois ao mesmo tempo em que traduzem um desejo de flexibilizar os cursos, também colocam em questão a seriedade dos mesmos, uma vez que a diferenciação em relação aos MBAs Executivos vem sendo associada à natureza acadêmica dos Mestrados Profissionais.

Por outro lado, há também um temor de que a mudança de critérios abra espaço para o credenciamento massivo de cursos, conforme declarou um entrevistado:

*“Assim como ocorreu uma disseminação dos cursos de graduação em administração e dos MBAs, há o risco de que ocorra o mesmo com os Mestrados Profissionais: é preciso preservá-los.”*

Dessa forma, há uma grande expectativa de que a comissão criada pela CAPES para avaliar a questão estabeleça parâmetros que resolva estes dilemas de identidade do Mestrado Profissional. Como afirmaram alguns entrevistados:

*“O mestrado profissionalizante está mudando. O desafio da nova comissão da CAPES é mudar o que existe hoje e chegar a um produto que não se confunda com o MBA que existe hoje e que seja diferente do mestrado acadêmico.”*

*“A grande expectativa é o que a CAPES vai dizer que deve ser o mestrado profissionalizante após o trabalho desta comissão. Nós estamos todos esperando esta definição. Nós vivemos a situação meio esquizofrênica de trabalhar com o produto que não sabemos exatamente o que se espera que seja, já que a CAPES vem avaliando pelos parâmetros de outro produto. Até porque a maior parte dos docentes, por razões cronológicas óbvias, vem de experiências de Mestrados Acadêmicos. Com esforço temos tentado nos adaptar a este novo produto que a CAPES lançou. Mas é muito difícil, porque o alunado não é um alunado que a gente pode gerenciar com os mesmos parâmetros do Mestrado Acadêmico.”*



Outros entrevistados explicitam uma outra visão, igualmente polêmica, que sugere uma substituição dos Mestrados Acadêmicos em Administração pelos Mestrados Profissionais. Afirmam eles:

*“No futuro, a tendência é não haver mais Mestrado Acadêmico. O Mestrado Profissional servirá os profissionais do mercado e o Doutorado os que pretendem seguir carreira acadêmica.”*

*“Para o futuro, acredito que os MPAs vão ser relaxados em relação a certos critérios que os tornam muito semelhantes aos Mestrados Acadêmicos: não vão perder o rigor de uma formação acadêmica, mas terão menos ênfase na formação de um pesquisador e professor. O segundo movimento que pode ocorrer é uma extinção do Mestrado Acadêmico no Brasil e o MPA ocupar este espaço, ficando o Doutorado para quem quer seguir carreira acadêmica.”*

A discussão aqui gira em torno da vocação do Mestrado Acadêmico no Brasil, que vem servindo de treinamento no método científico para futuros docentes e pesquisadores. Por outro lado, os resultados de nossa pesquisa levantam uma outra questão a ser discutida: nos Mestrados Profissionais há uma demanda dos alunos por capacitação docente, que vem sendo solucionada com a oferta de disciplinas de didática do ensino superior nos cursos. Como seria tratada esta demanda tendo em vista as possíveis modificações na natureza dos Mestrados Profissionais?

#### **IV. DISCUSSÃO**

Nesse capítulo, retomamos e discutimos brevemente os principais pontos apontados nas entrevistas realizadas com os coordenadores e pessoas-chave dos Programas de Mestrado Profissional em Administração. Tratamos ainda da questão do conteúdo e do projeto pedagógico, enfatizando a contribuição potencial da abordagem crítica, e discutimos o papel dos cursos na disseminação e legitimação da cultura do *management*.

## 1. PONTOS-CHAVE DE DISCUSSÃO

### 1.1. Necessidade de repensar o Mestrado Profissional

Os mestrados profissionais constituem modelo híbrido: não seguem completamente a tradição dos MBAs americanos, nem constituem espelhos dos Mestrados Acadêmicos anteriormente existentes.

Como produto híbrido, o modelo (ou modelos, se considerarmos que cada instituição trilhou caminho próprio) apresenta uma série de tensões, ambigüidades e contradições, algumas de difícil solução. Entre tais questões pudemos observar:

- Perfil acadêmico *versus* perfil executivo;
- Perfil crítico *versus* perfil instrumental;
- Expectativas e orientação do corpo docente *versus* expectativas e orientação do corpo discente;
- Exigência de dedicação *versus* limites dos alunos;
- Formação orientada para a prática empresarial *versus* demanda por formação docente; e
- Inércia (tendência de repetir ou modificar de forma incremental modelos existentes, como o Mestrado Acadêmico) *versus* necessidade de criar novos modelos.

Tal contexto exige: primeiro, que se explicitem tais ambigüidades e contradições no contexto de cada programa; e segundo, que se trate tais questões, visando aperfeiçoar continuamente os modelos.

## **1.2. Necessidade de repensar o Mestrado Acadêmico**

O surgimento dos Mestrados Profissionais, com seu modelo híbrido e alguns pontos de similaridade com o Mestrado Acadêmico, obriga à reflexão sobre o papel deste último.

Para alguns observadores, parece clara a superposição entre os dois programas. Solução óbvia, já mencionada: extinguir o Mestrado Acadêmico, dando ênfase ao Doutorado como veículo de formação de docentes e pesquisadores.

Por outro lado, cabe considerar o enorme déficit de formação de docentes de Administração no Brasil e a lacuna entre a Graduação e o Doutorado, deduzindo-se daí a necessidade do Mestrado Acadêmico. Embora seja claro o imperativo de melhor definição da identidade dos dois programas, a substituição de um pelo outro parece uma solução factível apenas no longo prazo.

Portanto, a questão que se coloca para muitas escolas de Administração é repensar o *portfolio* de cursos, revendo públicos-alvos, conteúdos e propostas pedagógicas. Questão similar deve ser enfrentada pelos órgãos de regulamentação da atividade de ensino no campo.

### **1.3. Necessidade de controle dos programas *lato sensu***

Os entrevistados assinalaram com freqüência, e de forma claramente crítica, a proliferação dos cursos de MBA Executivo, assim como dos cursos de especialização e extensão que usam a sigla como nome de fantasia.

Não é difícil simpatizar com a crítica, uma vez que a proliferação de MBAs se faz com intento acentuadamente comercial (o que não seria ruim, se não houvesse situações de abuso) e freqüentemente com reduzida preocupação pedagógica.

Porém, é preciso considerar que muitas das instituições que hospedam os Mestrados Profissionais em Administração também promovem os MBAs Executivos e os cursos de extensão. Observadores mais incisivos poderiam ressaltar a contradição na crítica e afirmar que tais instituições usam os Mestrados Profissionais para conferir prestígio à instituição, enquanto exploram a mesma marca para fins comerciais nos demais cursos. Estariam, assim, usando uma estratégia mercadológica bastante usual entre empresas: usar uma marca de prestígio para conferir legitimidade a serviços de qualidade inferior.

De qualquer maneira, o desenvolvimento e a adoção de controles sobre os cursos *lato sensu* certamente viria em benefício de professores e, principalmente, de alunos.

## **2. A CONTRIBUIÇÃO POTENCIAL DA ABORDAGEM CRÍTICA**

Os cursos de Mestrado Profissional no Brasil possuem algumas características que certamente agradariam um dos principais críticos do MBAs americanos, Henry Mintzberg, entre elas:

- a tentativa de realizar uma abordagem interdisciplinar;
- o perfil de experiência profissional dos alunos;
- o fato dos alunos continuarem trabalhando durante o curso;
- a vivência internacional possibilitada por intercâmbios; e
- o tamanho das turmas, que permite uma interação maior entre os estudantes.

Adicionalmente, a consciência em relação ao contexto local, que foi revelada pelos entrevistados, sugere uma tendência à resistência, que é um dos principais fatores apontados por Chanlat (1996) e comentados por Sturdy e Gabriel (2000) para gerar mudanças na educação na área de *management*. Assim, constata-se a presença do discurso da crítica aos MBAs nos programas estudados.

No entanto, é preciso considerar algumas questões para que o discurso não se esvazie e tenha enfraquecido o potencial de transformação. Em primeiro lugar, é recomendável evitar posições maniqueístas, dirigindo a crítica somente aos cursos de pós-graduação em administração *lato sensu*. Em segundo lugar, seria importante que análise crítica se dirigisse principalmente para os conteúdos e métodos pedagógicos utilizados.

O *management* tem uma forte vocação instrumental, além de ser muito condicionado pelos interesses de mercado. Ocorre que é justamente para estes problemas que se voltam os Estudos Críticos em Gestão, cujo projeto político é marcado pelo caráter de emancipação humanista. Sua atuação no campo do ensino em Administração visa intervir na formação gerencial para gerar o desenvolvimento de uma visão crítica e analítica capaz de orientar o processo decisório na direção de posições éticas e responsáveis. Parte-se do pressuposto de que um administrador ético e voltado para a responsabilidade social começa a ser formado na escola.

Uma discussão baseada nesta abordagem envolveria a questão do conteúdo e a questão da pedagogia. Trataremos destes tópicos a seguir.

## 2.1. A questão do conteúdo

Em relação ao conteúdo, existem dois pontos a considerar: o uso de referencial estrangeiro e de literatura de *pop-management* e a abordagem adotada (crítica versus “gerencialista”, ou instrumental).

Em relação ao primeiro ponto, nossa pesquisa de campo revelou a ampla utilização de referências estrangeiras nos programas de disciplinas de dois programas analisados. Constatamos ainda que alguns professores adotam maciçamente a literatura de *pop-management*. Acreditamos que os resultados podem ser, nesse aspecto, generalizados com razoável segurança.

A reversão deste quadro não encontra solução fácil ou imediata. Primeiro, por que não dispomos no Brasil de uma tradição de preparação de livros-texto e material didático que possa rivalizar com o material estrangeiro. Tal fato pode ser relacionado com o desenvolvimento ainda insuficiente de uma tradição de pesquisa em nosso país (ver Bertero, Caldas e Wood Jr., 1999 e Paes de Paula, 2001). Na ausência de uma produção científica madura e consistente, abre-se espaço para a utilização de livros-texto estrangeiros e de textos da literatura *pop-management*<sup>12</sup>.

Em relação ao segundo ponto, observamos que tanto no ENANPAD (2001) quanto no ENEO (2002), nossos principais eventos na área de *management*, houve um conflito latente entre o que poderíamos denominar de “abordagem do *management*” (identificada como gerencialista) e a “abordagem de organizações” (identificada

---

<sup>12</sup> Em pesquisa realizada junto a editores de livros de administração, constatamos interesse em publicar livros-texto nacionais, porém grande dificuldade em encontrar quem os escrevam (ver Wood Jr e Paes de Paula, 2002).

como crítica). Tal conflito é retrato da situação no campo de pesquisa e ensino da Administração no Brasil.

A abordagem do *management*, relacionada ao chamado “paradigma funcionalista-positivista” está mais consolidada em termos de pesquisa e tem forte presença em sala de aula. A abordagem de organizações, por sua vez, conta com presença relativamente menos proeminente em termos de pesquisa, tendo presença mais pontual em sala de aula. Constitui, entretanto, tradição de respeito em nosso país, sendo majoritária em alguns departamentos e em algumas escolas de Administração.

Tais abordagens apresentam “visões de mundo” fundamentalmente divergentes e implicam, se pensarmos nos programas de Mestrado Profissional, em opções diversas de conteúdo e pedagogia. Apesar de polarizadas, acreditamos que seja possível envolver ambas num curso de pós-graduação executiva como os Mestrados Profissionais. De fato, a polarização, se bem trabalhada, poderia enriquecer os currículos e beneficiar os estudantes.

## **2.2. A questão da pedagogia**

Em relação à pedagogia, o ponto a ressaltar refere-se à necessidade de se utilizar métodos que desenvolvam o espírito analítico e crítico, tema que tem sido objeto de atenção de vários pesquisadores europeus (ver Reynolds, 1997; Antonacopoulou e Mingers, 1998; Antonacopoulou, 1999; Gold, Holman e Thorpe, 1999; Mingers, 2000).

O trabalho de Dehler, Welsh e Lewis (1999), por exemplo, delineia uma pedagogia crítica aplicada à Administração. Entre os fundamentos desta abordagem pedagógica, estes autores apontam:

- a redefinição dos papéis dos estudantes e dos professores, tendo em vista que o aprendizado é uma responsabilidade do estudante, cabendo ao professor criar espaços para que aprendizado ocorra;
- a reforma do conteúdo curricular, de forma que possibilite uma visão integrada das disciplinas, bem como o questionamento dos conceitos, o entendimento das relações de poder, uma visão da coletividade e o engajamento na reflexão crítica;
- a mudança nos métodos pedagógicos, de tal maneira que seja possível descentralizar o poder na sala de aula, desafiar as fronteiras disciplinares e abordar os assuntos de forma problematizada; e
- a abordagem dos assuntos de forma que os estudantes possam desenvolver seu próprio entendimento do trabalho gerencial e usar os paradoxos constatados na realidade como ferramentas pedagógicas.

Tal abordagem implica em uma educação transformacional e de caráter de emancipação, inspirando-se em uma visão que se assemelha à pedagogia libertária e ao espírito autodidata invocados por Tragtenberg (1978; 1979)<sup>13</sup>.

A abordagem crítica pode obviamente entrar em conflito a linha instrumental do *management*. Porém, como comentamos em relação ao conteúdo, tal tensão talvez possa ser fonte de enriquecimento do aprendizado.

---

<sup>13</sup> Henry Mintzberg também vem seguindo a mesma linha, ainda que com inspiração gerencialista. Sua proposta: ensinar com base na experiência e no contexto de cada estudante, usando suas decisões e desenvolvendo conhecimento com base em suas próprias experiências. Este conceito está materializado num programa de 18 meses, realizado em forma de consórcio com escolas de diferentes continentes, o *International Masters Programme in Practising Management*.



### 3. O PAPEL NA DISSEMINAÇÃO E LEGITIMAÇÃO DA CULTURA DO *MANAGEMENT*

Um dos focos deste trabalho é discutir o papel dos Mestrados Profissionais na disseminação e legitimação de novas práticas gerenciais e, de forma mais ampla, no fomento da cultura do *management*.

Embora o trabalho não possa ser considerado conclusivo a esse respeito, tendo em vista a informação incompleta que os entrevistados tem sobre o impacto que os cursos geram sobre os estudantes e as empresas, algumas conclusões preliminares podem ser levantadas.

Primeiro, um exame dos diversos modelos desenvolvidos pelas instituições que participaram da pesquisa revela um quadro heterogêneo. Alguns programas parecem ter sido, no momento de sua criação, influenciados por um olhar crítico sobre as práticas administrativas e o ensino da Administração. Não devemos aqui adotar uma posição ingênua, acreditando que tal princípio tenha criado programas totalmente inovadores do ponto de vista crítico. Porém, não há como negar tal influência sobre conteúdos e opções pedagógicas. Outros programas parecem ter adotado opções mais convencionais, aproximando-se mais dos modelos tradicionais norte-americanos. Também quanto a estes, não devemos ser simplistas e acreditar que se trata de domínios homogêneos da instrumentalidade.

O que constatamos é um quadro rico e variado, com diferenças entre programas e dentro dos programas. Os professores parecem em geral ter alto grau de autonomia em suas opções de conteúdo e, principalmente, na escolha das alternativas pedagógicas. De forma geral, porém, devemos especular que o tom predominante é de reprodução do pensamento e da tecnologia gerencial importada. Tal referência é dominante ainda que seja estimulada, em alguns casos, a reflexão crítica. Portanto, podemos inferir que os Mestrados Profissionais agem como disseminadores e

legitimadores de novas idéias e práticas de gestão, em geral de origem estrangeira, e mais precisamente, norte-americana.

Não se trata aqui de adotar uma posição xenófoba em relação a tal conhecimento, mas de expressar certo desconforto diante da apropriação nem sempre adequada de conteúdos gerados em condições institucionais, empresariais e culturais diferentes daquelas presentes no Brasil. No confronto do contexto local com o conhecimento consolidado dos livros-texto, as grandes expectativas dos estudantes e a tendência inercial de parte do corpo docente, tende-se a adotar as soluções mais conservadoras e, provavelmente, conformistas.

Segundo, devemos considerar um componente vital na formação dos estudantes, que é o próprio ambiente acadêmico. A partir das entrevistas e contatos realizados, das referências lidas, e da própria experiência de um dos autores como professor em cursos de pós-graduação executiva, pode-se afirmar que o ambiente gerado num curso “tipo MBA” é algo peculiar e de fácil caracterização. Entre os valores presentes destacam-se: princípios meritocráticos, instrumentalidade, e o culto do sucesso, da ascensão na carreira e da excelência.

Tais valores estão presentes, de forma implícita ou explícita, nos *handbooks* de Comportamento Organizacional, nos livros de Recursos Humanos, nas obras de *Marketing* e nas revistas de *pop-management* que os alunos usualmente passam a ler ao começar o curso. São também expressos em artefatos sofisticados, como histórias de sucesso, estudos de caso e biografias de gerentes heróis. Estes valores irão influenciar mudanças as visões de mundo dos estudantes e, potencialmente, poderão criar ou modificar parâmetros de comportamento e de tomada de decisão.

Nos Estados Unidos, tal espaço parece relativamente mais livre de contradições: estas existem, mas são menores que no Brasil. As tensões parecem resolvidas ou convenientemente gerenciadas. Eventuais crises – como as que envolvem comportamentos desviantes de ex-MBAs ocupando cargos de destaque em empresas

– são administradas a partir da matriz original de valores. Quando uma crise se configura, o movimento natural é de “volta aos valores básicos”. Assim, comportamentos eticamente criticados são vistos como desvios de um sistema considerado em geral bom.

No Brasil, o espaço simbólico contém sem dúvida a influência norte-americana. Entretanto, aqui as condições sociais, econômicas e educacionais acrescentaram outros vetores, alguns em aparente contraposição à matriz de referência. O Mestrado Profissional constitui, desta forma, um espaço imaginário próprio.

Concluindo, pode-se afirmar que reproduzimos aqui o espaço simbólico norte-americano. Com isso, reforçamos o papel dos Mestrados Profissionais como disseminadores e legitimadores, neste caso de valores e comportamentos. Por outro lado, a influência local tornou este processo menos homogêneo, menos coerente e menos monolítico que o original.

## V. CONCLUSÃO

Neste capítulo apresentamos uma síntese do trabalho, comentários finais e algumas indicações para futuras pesquisas.

### 1. SÍNTESE

Esta pesquisa investigou o fenômeno dos MBAs no Brasil. Os MBAs são parte de um dos quatro pilares do campo do *management*, as escolas de Administração. Os demais pilares são a mídia de negócios, as empresas de consultoria e os gurus empresariais. Como objeto de estudo, definimos os Mestrados Profissionais em Administração.

Inicialmente, apresentamos os resultados de nossa pesquisa bibliográfica. Tal pesquisa ressaltou a explosão do ensino superior de Administração no Brasil e a polêmica internacional em torno dos MBAs. Tal polêmica envolve tanto discussões sobre a eficácia destes cursos, quanto a questões sobre pedagogia e conteúdo.

Em seguida, apresentamos o perfil de seis programas de Mestrado Profissional brasileiros: IBMEC-RJ, FGV-EAESP, FGV-EBAPE, PUC-RJ, UFBA e UFRGS. O retrato revela que o Brasil desenvolveu um modelo híbrido, com influências do modelo norte-americano, porém com cores locais.

Finalmente, apresentamos uma breve discussão sobre os pontos-chave apontados pelos entrevistados, acrescentando a possível contribuição que uma abordagem crítica traria para a reforma do modelo. Tratamos ainda, do papel dos Mestrados Profissionais na disseminação e legitimação de novas práticas gerenciais e da “cultura do *management*”.

## 2. O PALCO DE EXPERIMENTOS E CONTRADIÇÕES E A ESTRATÉGIA DO POSSÍVEL

Ao definir como objeto de análise os Mestrados Profissionais em Administração, excluímos da pesquisa um número expressivo de programas e cursos, que atendem a milhares de executivos.

Entretanto, ao final do trabalho, pudemos constatar que a estratégia de pesquisa foi acertada: os Mestrados Profissionais em Administração de fato representam um “palco de experimentos e contradições” que refletem ricamente o contexto do ensino de Administração no Brasil.

Cada instituição parece ter buscado a solução da equação de criação de um programa do tipo MBA de forma própria. Entretanto, os fatores de condicionamento são os mesmos.

O **primeiro fator** relaciona-se a base de competências organizacionais e individuais existente. A criação dos cursos de Mestrado Profissional costuma suceder os cursos de graduação e / ou os cursos de Mestrado Acadêmico. Pode-se deduzir que tal contexto condicionou as soluções dadas para os programas de Mestrado Profissional em termos de grade horária, ementas, conteúdos e opções pedagógicas<sup>14</sup>. Tem-se, portanto, um componente de reprodutibilidade, ou de inércia.

O **segundo fator** relaciona-se a adoção de cores locais. Em diferentes graus, as instituições analisadas parecem ter incorporado dados da realidade histórica e sócio-econômica na qual se situa. Com isso, alguns programas ganharam contornos diferenciados em termos de conteúdo e projeto pedagógico, afastando-se dos programas norte-americanos típicos.

O **terceiro fator** relaciona-se a adoção de referências importadas. Como assinalado anteriormente, nos programas que pudemos analisar o uso de referências estrangeiras é maciço, incluindo o uso não tão relevante de material da literatura de *pop-management*. Deve-se observar que tradição de uso de livros estrangeiros, assim como a disponibilidade limitada de material brasileiro de boa qualidade perpetua a condição da Administração como “campo importado”.

O **quarto fator** refere-se à não disponibilidade dos estudantes para realizar um curso de dedicação exclusiva. Tal vetor reduz a carga de dedicação, porém garante a simultaneidade entre prática gerencial e aprendizado, alterando de forma decisiva a

---

<sup>14</sup> Cabe observar que, no limite, uma lógica de “economia de escopo” pode levar a simples reprodução de modelos de um curso para outro, com adaptações apenas cosméticas.

dinâmica do curso. Pode-se também inferir que aumenta a pressão pela instrumentalidade.

O **quinto fator** relaciona-se a existência de concorrência interna e externa. A concorrência interna é representada por outros cursos oferecidos pela mesma instituição e que focam o mesmo público-alvo. A concorrência externa é representada por outras escolas de Administração, locais e estrangeiras, que também atendem o público executivo. O contexto faz com que os programas de Mestrado Profissional desenvolvam “estratégias competitivas”, procurando posicionar-se no mercado, desenvolver marcas fortes e apresentar soluções atraentes e diferenciadas para candidatos potenciais. Como declarou um entrevistado, existe um componente de “sedução” na relação entre o curso e os estudantes. Tal “sedução” pode representar vetor de condicionamento das opções de conteúdo e das alternativas pedagógicas.

O **sexto fator** relaciona-se à demanda direta dos alunos. Nos processos formais e informais de avaliação, assim como na interação direta com os professores, os alunos transmitem suas necessidades e expectativas. Ainda que estas possam ter um nível baixo de elaboração, constituem fator de influência sobre o curso. Neste sentido, as pressões por “novidades” e “soluções práticas” podem direcionar o curso tanto para uma trilha de atualização, o que é positivo, quanto para um caminho excessivamente instrumental e de baixa consistência, o que obviamente é negativo. A observação quanto à sedução, mencionada no quinto fator, é também válida para o sexto fator.

O **sétimo fator** relaciona-se à demanda indireta das empresas. Tal influência não parece ser exercida diretamente, porém é clara a intenção de formar profissionais que atendam as necessidades do mercado e das organizações. Neste sentido, a interpretação que coordenadores e professores fazem dessas necessidades pode influenciar tanto o conteúdo quanto o projeto pedagógico.

O resultado da ação destes fatores é que o MBA brasileiro não é exatamente um MBA, se tomarmos o modelo norte-americano como referência. Deste último sofreu inegável influência, porém agregou condições e cores locais. Significativamente, notamos em nossos programas tanto a presença do discurso da redenção quanto do discurso da crítica.

Concluindo, podemos afirmar que os Mestrados Profissionais em Administração constituem um exemplo da estratégia do possível: o desenvolvimento e realização de programas pequenos, que buscam responder às demandas do mercado a partir da articulação da base de recursos existentes e da experiência acumulada. Entre inovações e contradições constituem, como afirmamos anteriormente, um retrato significativo do ensino do *management* no Brasil.

### 3. FUTURAS PESQUISAS

Esta pesquisa constitui a segunda etapa de um projeto que visa investigar os vários “pilares” do campo do *management* no Brasil. A primeira etapa envolveu a mídia de negócios. As próximas etapas envolverão as empresas de consultoria e os gurus empresariais.

Devemos observar que esta etapa constitui, em relação à questão do ensino da Administração, estudo introdutório, que poderia ser complementada por estudos que a estendessem tanto em termos de amplitude, como em termos de aprofundamento.

Uma primeira alternativa seria investigar os demais cursos de pós-graduação executiva: MBAs Executivos, outros cursos de extensão que adotam o título de MBA e demais cursos de educação continuada, inclusive *in company*. Quanto ao uso de literatura e idéias de *pop-management*, parece razoável supor que tais cursos apresentem maior intensidade de uso que os Mestrados Profissionais.

Uma segunda alternativa seria aprofundar o estudo do impacto dos cursos sobre os alunos. Tal investigação poderia envolver tanto aspectos objetivos – salários, ascensão na carreira etc. – quanto aspectos qualitativos – aumento das competências, melhoria da capacidade analítica e crítica e mudança de valores.

Uma terceira alternativa seria aprofundar, por meio de um estudo de caso, a avaliação das tensões e contradições presentes nos diversos programas. A partir das tensões identificadas no capítulo IV e dos fatores mencionados no capítulo V, poderia ser construído um modelo de análise.

Acreditamos que a indústria do *management* representa não apenas um objeto interessante de pesquisa, ela simboliza o “espírito da época”. Trata-se também de um fenômeno relevante, marcado por paradoxos e ambigüidades, e com amplos impactos sobre a prática gerencial e a vida social.

## **VI. REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ALCADIPANI, R. e BRESLER, R. MacDonalidização do Ensino. *CartaCapital*, 10 de maio, p. 20-24, 2000.

ALVAREZ, J., ENRIORE, A. & MAZZA, C. Legitimation and Integration through dependency: Graduate Business Education in Latin America. *Organization*, v. 4, n. 4, p.564-581, 1997.

ALVESSON, M. e DEETZ, S. Critical Theory and Postmodernism Approaches to Organizational Studies. In: CLEGG, S. ; HARDY, C. ; NORD, W. R. (eds. ) *Handbook of Organization Studies*. London: Sage, 1996.

ALVESSON, M. e WILLMOTT, H. *Critical Management Studies*. London: Sage, 1992.



- \_\_\_\_\_. (eds.) *Making sense of management: A critical analysis*. London: Sage, 1993.
- ANGRAD. *Perfil da Titulação Docente dos Cursos de Administração no Brasil*. Rio de Janeiro: ANGRAD, CFA, 2000.
- ANTONACOPOULOU, E. P. Teaching 'critical thinking' to MBAs. *Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Critical Management Studies Conference*. UMIST, Manchester, July, 1999.
- ANTONACOPOULOU, E. P and MINGERS, J. What is it to be critical: teaching a critical approach to management. Paper presented at the Show Case Symposium on "Why Critical Thinking really matters: Debates and Perspectives on Critical Management Education". *Academy of Management Meeting*, San Diego, 1998.
- BERTERO, C. O. Teses em Mestrados Profissionais. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 2, n. 1, p. 165-172, jan. /abr. 1998.
- BERTERO, C. O, CALDAS, M. P. & WOOD JR. , T. Produção científica em administração de empresas: provocações, insinuações e contribuições para um debate local. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 3, n. 1, p. 147-178, jan. /abr. 1999.
- BERTERO, C. O., KEINERT, T. M. M. A evolução da análise organizacional no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, v. 34, n. 3, p. 81-90, 1994.
- BOJE, D. M. Management education as a panoptic cage. In: FRENCH, R. e GREY, C. (eds.) *Rethinking management education*. Sage: London, p. 172-195, 1996.
- BROOKS, D. *Bobos in paradise*. New York: Simon & Schuster, 2000.

- \_\_\_\_\_. The organization kid. *The Atlantic Monthly*, v. 287, n. 4, p. 40-54, April 2001.
- BURGOYNE, J. and REYNOLDS, M. (eds. ) *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice*. London: Sage, 1997.
- CALLIGARIS, C. Uma elite funcional. *Folha de São Paulo, Caderno Mais!*, p. 9, 11 de junho, 2000.
- CASTRO, C. M. O ensino da administração e seus dilemas: notas para debates. *Revista de Administração de Empresas*, v. 21, n. 3, p. 58-61, jul. /set. 1981.
- CHANLAT, J. F. From cultural imperialism to independence. In: CLEGG, S. R. and PALMER, G. (eds. ) *The politics of management knowledge*. London: Sage, p. 121-140, 1996.
- CHIA, R. Teaching paradigm shifting in management education: University Business Schools and the entrepreneurial imagination. *Journal of Management Studies*, v. 33, n. 4, p. 409-428, 1996.
- CLARK, T. & SALAMAN, G. The management guru as organizational witchdoctor. *Organization*, v. 3, n. 1, p. 85-107, 1996.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO. *Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração*. Brasília: MEC, 2000.
- COUVRE, M. L. *A formação e a ideologia do administrador de empresas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

- CUNLIFFE, A. L. Critical Pedagogy: Reflexive Dialogical Practice in Management Learning. *Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Critical Management Studies Conference*. UMIST, Manchester, July, 1999.
- DATAFOLHA. Pesquisa publicada no especial “Guia Pós-Graduação e MBA”. *Folha de São Paulo*, 3 de fevereiro, 28p, 2002.
- DAVEL, E. e ALCADIPANI, R. Estudos críticos em administração: Reflexões e constatações sobre a produção brasileira. *Anais do II ENEO*. Recife, 2002.
- DEBORD, G. *The society of spectacle*. New York: Zone Books, 1994 [1967].
- DEHLER, G. ; WELSH, M. A. and LEWIS, M. W. Critical pedagogy in the “new paradigm”: Raising complicated understanding in management learning. *Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Critical Management Studies Conference*. UMIST, Manchester, July, 1999.
- DEEKS, J. *Business and the Culture of Enterprise Society*. Westport: Quorum Books, Connection, 1993.
- DUFORD, D. Rumo ao capitalismo total? *Le Monde Diplomatique*, ano 2, n. 14, (<http://www.diplo.com.br/>), novembro, 2001.
- EHRENBERG, A. *Le culte de la performance*. Paris: Pluriel, 1991.
- ELLIOT, C and REYNOLDS, M. The critical movement in management and manager-educator relations. *Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Critical Management Studies Conference*. UMIST, Manchester, July, 1999.
- ENRENSAL, K. N. Critical management studies and american business school culture: Or, how NOT to get tenure in one easy publication. *Proceedings of the*

*1<sup>st</sup> International Critical Management Studies Conference*. UMIST, Manchester, July, 1999.

EWING, D. *Inside the Harvard Business School*. Times Book: New York, 1990.

EXAME. Um modelo em crise? 8 de setembro de 1999.

FISCHER, T. Entre a crítica radical e a formação competente: mestrados profissionais em debate (painel). *Anais do 25º ENANPAD*. Campinas, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. “Conglomerados” dominam ensino superior, *Folha Cotidiano*, 2 de dezembro, 2001.

FONTANA, A. Por que há poucas mulheres nos cursos de MBA? *Você S. A.*, n. 25, p. 21, julho 1999.

\_\_\_\_\_. Dinheiro para o seu MBA. *Você S. A.*, n. 28, p. 28, outubro 2000.

FOX, S. e GREY, C. Introduction: Connecting learning and critique. *Management Learning*, v. 31, n. 1, p. 7-10, 2000.

FRENCH, R. e GREY, C. (eds.) *Rethinking management education*. Sage: London, 1996.

GAY, P. Enterprise Culture and Ideology of Excellence. *New formations*, n. 13, p. 45-61, 1991.

GARBER, M. *Academic Instincts*. New Jersey: Princeton University Press, 2001.

GARRIGOU, A. Educação: a privatização das elites. *Le Monde Diplomatique*, ano 1, n. 10, novembro, 2000. (<http://www.diplo.com.br/>)

- GIACALONE, R. A. and ROSENFELD, P. (eds.) *Applied impression management: How image-making affects managerial decisions*. Newbury Park: Sage, 1991.
- GOLD, J. ; HOLMAN, D. and THORPE, R. The manager as a critical reflective practitioner: Uncovering arguments at work. *Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Critical Management Studies Conference*. UMIST, Manchester, July, 1999.
- GOMES, M. T. MBA ajuda? *Exame*, p. 47-54, 23 de outubro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Salas lotadas (e aulas melhores). *Exame*, p. 112-118, 9 de abril de 1997.
- \_\_\_\_\_. MBA: Europa ou Estados Unidos? *Você S. A.*, n. 14, p. 22, agosto 1999.
- \_\_\_\_\_. *Guia dos MBAs*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- GREY, C. Special Section on Critique and Renewal in Management Education. *Management Learning*, v. 27, n. 1, p. 7-20, 1996.
- GREY, C. and FRENCH, R. Rethinking management education: an introduction. In: FRENCH, R. e GREY, C. (eds. ) *Rethinking management education*. Sage: London, p. 1-17, 1996.
- GREY, C. , KNIGHTS, D. e WILLMOTT, H. Is a critical pedagogy of management possible? In: FRENCH, R. e GREY, C. (eds.) *Rethinking management education*. Sage: London, p. 94-110, 1996.
- GREY, C. e MITEV, N. Management Education: A polemic. *Management Learning*, v. 26, n. 1. p. 73-90, 1995.

*HARVARD BUSINESS REVIEW*. Debate. MBAs: Is the traditional model doomed? v. 70, n. 6, p. 128-140, November-December, 1992.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [1989].

HITT, M. Twenty-first century organizations: Business firms, business schools, and the academy. *Academy of Management Review*, v. 23, n. 2, p. 218-224, 1998.

JACOBY, R. *O fim da utopia*. Política e cultura na era da apatia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

JACOMINO, D. A meta é um MBA. *Você S. A.* , n. 12, p. 100-103, junho 1999.

\_\_\_\_\_. Quem são os brasileiros que fazem MBA lá fora. *Você S. A.* , n. 21, p. 17, março 2000.

\_\_\_\_\_. Os melhores MBAs do planeta. *Você S. A.* , n. 32, p. 24, fevereiro 2001.

KEINERT, R. C. Perspectivas atuais do ensino de administração na Europa. *Revista de Administração de Empresas*, v.26, n.2, p.65-70, abr./jun. 1986.

LEMMAN, M. O inferno dos MBAs. *Você S. A.* , n. 46, p. 44-47, abril 2002.

LINDER, J. and SMITH, H. J. The complex case of management education. *Harvard Business Review*, v. 70, n. 5, September-October, 1992.

LUENGO, J. M. e outros. *Pedagogia libertária*. Experiências hoje. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

MACHADO DA SILVA, C., CARNEIRO DA CUNHA, V., AMBON, N. Organizações: o estado da arte da produção acadêmica no Brasil. *Anais do 14º ENANPAD*. Rio de Janeiro, 1990.

MARTINS, C. B. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983). *Ciência e Cultura*, v. 41, n. 7, p. 663-676, jul. 1989.

MARTINS, G. Epistemologia da pesquisa em administração. *Anais do 20º ENANPAD*. Angra dos Reis, 1996.

MATTOS, Pedro L. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? *Revista de Administração Contemporânea*, v. 1, n. 2, p. 153-171, mai./ago. , 1997.

McCARTHY, D. Entrevista Henry Mintzberg: “Estamos ensinando muita bobagem”. *Exame*, p. 140-144, 13 de dezembro de 2000.

MEC/INEP. Sinopse estatística do ensino superior – graduação. MEC/INEP: Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Evolução de Ensino Superior – Graduação, 1980-1998. MEC/INEP: Brasília, 2000.

MICKLETHWAIT, J. and WOOLDRIDGE, A. *Os bruxos da administração*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MINGERS, J. What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates. *Management Learning*, v. 31, n. 2, p. 219-237, 2000.

MINTZBERG, H. e LAMPEL, J. MBAs as CEOs. *Fortune*, February 19, 2001.

MORRIS, P. Freeing the spirit of enterprise. The genesis and development of the concept of enterprise culture. In: KEAT, R. and ABERCROMBIE, N. *Enterprise Culture*. London: Routledge, p. 21-37, 1991.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores. *Anais do 25º ENANPAD*. Campinas, 2001.

*O ESTADO DE SÃO PAULO*. Aluno Brasileiro consegue ler, mas não entende nada. 3 de dezembro, 2001.

OGBOR, J. Mythicizing and reification in entrepreneurial discourse: ideology-critique of entrepreneurial studies. *Journal of Management Studies*, v. 37, n. 5, p. 605-635, 2000.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*. Princípios & procedimentos. Pontes: Campinas, 1999.

PACHECO, P. Diplomados em ganhar dinheiro. Quem são e como agem os maiores empresários do ensino superior privado no Brasil. *Carta Capital*, 23 de agosto, p. 42-45, 2001.

PAES DE PAULA, A. P. Tragtenberg e a resistência da crítica: ensino e pesquisa na administração hoje. *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 3, jul./set., p. 77-81, 2001.

PARKER, M. and JARY, D. The McUniversity: Organizations, management, and academic subjectivity. *Organization*, v. 2, n. 2, p. 319-338, 1995.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Editora da Unicamp: Campinas, 1999.



- PERKIN, Harold. The enterprise culture in historical perspective: birth, life, death – and resurrection? In: HEELAS, P. & MORRIS, P. (eds.) *The values of the enterprise culture: the moral debate*. London: Routledge, p. 36-60, 1992.
- PRICHARD, C. and WILLMOTT, H. Just how managed is the McUniversity? *Organization Studies*, v. 18, n. 2, p. 287-316, 1997.
- REYNOLDS, M. Towards a critical management pedagogy. In: BURGOYNE, J. and REYNOLDS, M. (eds. ) *Management learning: integrating perspectives in theory and practice*. London: Sage, p. 312-338, 1997.
- RITZER, G. *The McDonaldization of society*. Newbury Park, CA: Pinge Fonge Press, 1993.
- ROBERT, J. Management education and the limits of technical rationality: the conditions and consequences of management. In: FRENCH, R. e GREY, C. (eds.) *Rethinking management education*. Sage: London, p. 54-75, 1996.
- RUAS, R. Mestrado executivo, formação gerencial e noção de competências: provocações e desafios. *Anais do 25º ENANPAD*. Campinas, 2001.
- RYES, S. & TRANK, C. Behaviorial Science in the business school curriculum: teaching in a changing institutional environment. *Academy of Management Review*, v. 24, n. 4, p. 808-824, 1999.
- SANTOS, G. A. (org.) *Universidade, Formação e Cidadania*. Cortez: São Paulo, 2001.
- SCHNEIDER, M. Learning to put ethics last. *Business Week*, March 11, 2002.

- SCHOEPS, W. MBA, a polêmica continua. *Exame*, p. 122-123, 17 de dezembro de 1997.
- SENNET, R. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SGANZERLA, V. Vale a pena fazer um MBA lá fora? *Exame*, p. 108-110, 6 de dezembro de 1995.
- SILVA Jr. , J. R. e SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.
- SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data*. London: Sage, 1993.
- SPINK, P. A Formação acadêmica e a ciência: Ampliando o debate sobre o Mestrado Profissional. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 1, n. 3, p. 163-169, set. /dez. 1997.
- STAKE, R. E. Case studies In: DENZIN, N. K. and LINCOLN, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Reasearch*. Thousand Oaks: Sage, 1984.
- STURDY, A. and GABRIEL, Y. Missionaires, mercenaries or car salesmen? MBA teaching in Malaysia. *Journal of Management Studies*, v. 37, n. 7, p. 979-1002, 2000.
- TONELLI, M. J. O jovem administrador. *Série Relatórios de Pesquisa*, n. 4. São Paulo: Núcleo de Pesquisas e Publicações da EAESP/FGV, 1996.

THOMAS, A. and ANTHONY, P. Can management education be educational? In: FRENCH, R. e GREY, C. (eds. ) *Rethinking management education*. Sage: London, p. 17-35, 1996.

TRAGTENBERG, M. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. *Educação & Sociedade*, ano II, n. 1, p. 17-49, set. 1978.

\_\_\_\_\_. *A delinqüência acadêmica*. O poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo: Rumo Gráfica Editora, 1979.

TRIESCHMANN, J. S.; DENNIS, A.; NORTHCRAFT, G. B. and NIEMI Jr., A. W. Serving multiple constituencies in business schools: MBA program versus research performance. *Academy of Management Journal*, v.43, n.6, p.1130-1141, Dec. 2000.

VAN DE VEN, A. *Strategic directions for the Academy of Management*. August 7, 2001. (<http://aomdb.pace.edu/presidentialluncheon2001/index/pa1.html>)

VERGARA S., SOUZA CARVALHO JR., D. Nacionalidade dos autores referenciados na literatura brasileira sobre organizações. *Anais do 19º ENANPAD*. Rio de Janeiro, 1995.

VINCE, R. Experiential management education as the practice of change. In: FRENCH, R. e GREY, C. (eds. ) *Rethinking management education*. Sage: London, p. 111-131, 1996.

VOCÊ S. A. Os melhores MBAs do Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. Os melhores MBAs do Brasil, 2001.

WARDE, I. Fascinantes business schools. *Le Monde Diplomatique*, ano 1, n. 3, maio 2000. (<http://www.diplo.com.br/>)

\_\_\_\_\_. A vampirização mercantil. *Le Monde Diplomatique*, ano 2, n. 14, março 2001. (<http://www.diplo.com.br/>)

WARNER, A. Where Business School Fail to Meet Business Needs. *Personnel Management*, v. 22, n. 7, p. 52-46, 1990.

WATSON, T. J. Beyond Managism: Negotiated Narratives and Critical Management Education in Practice. *British Journal of Management*, v. 12, p. 385-396, 2001.

WILLMOTT, H. Management Education: Provocations to a Debate. *Management Learning*, v. 25, n. 1, p. 105-136, 1994.

\_\_\_\_\_. Critical management learning. In: BURGOYNE, J. and REYNOLDS, M. (eds. ) *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice*. London: Sage, p. 161-176, 1997.

WOOD Jr., T. *Organizações Espetaculares*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001a.

\_\_\_\_\_. Teaching and Learning Production and Operations Management: The journey from identity crisis to a cross-disciplinary approach. *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 1, p. 67-75, 2001b.

WOOD Jr., T. e PAES DE PAULA, A. P. Pop-management: A literatura popular de gestão no Brasil. *Série Relatórios de Pesquisa*, n. 3. São Paulo: Núcleo de Pesquisas e Publicações da EAESP/FGV, 2002.

WOOD Jr., T. e PAES DE PAULA, A. P. Pop-management. *Revista Ciência Empresarial*, v.2, n.1, jan./jun. 2002.

## VII. ANEXO: ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Data:** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Cargo:** \_\_\_\_\_

### *1. Histórico do programa*

**a. Qual foi a data de início do programa?** \_\_\_\_\_

**b. Em que ano se formou a primeira turma?** \_\_\_\_\_

**c. Como você classificaria as razões para a criação do programa na instituição?**

i. Demanda do mercado

- (1) concordo totalmente
- (2) concordo
- (3) não concordo, nem discordo
- (4) discordo
- (5) discordo totalmente

ii. Busca de recursos para a instituição

- (1) concordo totalmente
- (2) concordo
- (3) não concordo, nem discordo
- (4) discordo
- (5) discordo totalmente

iii. Adoção por escolas concorrentes

- (1) concordo totalmente
- (2) concordo
- (3) não concordo, nem discordo
- (4) discordo
- (5) discordo totalmente

## iv. Seguir tendência

- (1) concordo totalmente
- (2) concordo
- (3) não concordo, nem discordo
- (4) discordo
- (5) discordo totalmente

## v. Razões políticas internas (ex.: interesses de pessoas ou grupos)

- (1) concordo totalmente
- (2) concordo
- (3) não concordo, nem discordo
- (4) discordo
- (5) discordo totalmente

**2. Público****a. Público alvo do curso. Assinale a(s) alternativa(s) adequada(s).**

## i. Quanto ao nível hierárquico / experiência

1. (     ) Alta gerência – diretores e presidentes
2. (     ) Média gerência – gerentes e supervisores
3. (     ) Não gerentes
4. (     ) Outros. Especifique \_\_\_\_\_

## ii. Quanto ao tipo de empresa

1. (     ) Grandes empresas
2. (     ) Médias empresas
3. (     ) Pequenas empresas
4. (     ) Profissionais autônomos
5. (     ) Outros. Especifique \_\_\_\_\_

**b. Perfil dos alunos que freqüentam o curso (em percentuais – %)**

## i. Quanto ao nível hierárquico / experiência

1. (     ) Alta gerência – diretores e presidentes
2. (     ) Média gerência – gerentes e supervisores
3. (     ) Não gerentes
4. (     ) Outros. Especifique \_\_\_\_\_

## ii. Quanto ao tipo de empresa

1. ( ) Grandes empresas
2. ( ) Médias empresas
3. ( ) Pequenas empresas
4. ( ) Profissionais autônomos
5. ( ) Outros. Especifique \_\_\_\_\_

## iii. Número de alunos

1. ( ) por turma
2. ( ) total no programa

## iv. Perfil de idade \_\_\_\_\_

- v. ( ) Percentual de mulheres no programa

**3. Custo do programa****a. Custo total** \_\_\_\_\_**b. Quem paga (em percentuais – %)**

- i. ( ) Empresas
- ii. ( ) Estudantes
- iii. ( ) Bolsas de estudo
- iv. ( ) Esquemas mistos (detalhar) \_\_\_\_\_

**4. Visão sobre a demanda dos estudantes****(especificar, em cada caso, o tipo de verificação, se houver)****a. Visão dos coordenadores em relação às expectativas dos alunos quanto ao curso**\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**b. Visão dos coordenadores em relação às expectativas que as empresas têm quanto ao curso**\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**c. Visão dos alunos quanto ao curso**

---

---

**d. Visão dos ex-alunos quanto ao curso**

---

---

**5. Estrutura do programa****a. Estrutura geral do curso**

---

---

**Obs.:** Coletar material – ementas, *syllabus*

**b. Como é realizado o processo de melhoria do conteúdo?**

---

---

**6. Pedagogia****a. Métodos empregados (em percentuais – %; total: 100%)**

- i. (    ) Aulas expositivas
- ii. (    ) Discussões
- iii. (    ) Estudos de caso
- iv. (    ) Jogos e simulações
- v. (    ) Dinâmicas de grupo

**b. Como são definidos os métodos pedagógicos a serem empregados?**

---

---



**7. Perfil dos professores****a. Formação (em percentuais; total: 100%)**

- i. (     ) Profissionais do mercado / professores apenas com graduação
- ii. (     ) Professores com mestrado completo
- iii. (     ) Professores com doutorado completo
- iv. (     ) Percentual do total que atua no mercado

**8. Relações internacionais****a. Objetivos**

---

---

**b. Instituições conveniadas**

---

---

**c. Tipo de convênio**

---

---

**9. Impacto sobre os estudantes****a. Qual é o impacto que os coordenadores acham que o curso tem sobre os estudantes?**

---

---

**a. Forma de verificação (se houver)**

---

---

**10. Impacto sobre as empresas**

**a. Qual é o impacto que os coordenadores acham que o curso tem sobre as empresas?**

---

---

**b. Forma de verificação (se houver)**

---

---

**11. Comentários do entrevistado**

**a. Pontos fortes do programa**

---

---

**b. Pontos de atenção / fracos no programa**

---

---

**c. Sobre o formato geral do programa**

---

---

**d. Sobre o conteúdo do programa**

---

---

**e. Sobre a pedagogia do programa**

---

---

**f. Sobre o desenvolvimento dos MBAs no Brasil e sua adequação à realidade e necessidades locais**

---

---

**g. Sobre os programas concorrentes**

---

---

**h. Outros comentários gerais**

---

---

**i. Sobre as críticas que vem se fazendo aos MBAs**

---

---