

A FORMAÇÃO DE MESTRES EM ADMINISTRAÇÃO: POR ONDE CAMINHAMOS?*

Rosane Calgaro Festinalli **

RESUMO

A observação de estudos que apresentam dados sobre o destino profissional dos egressos dos programas de mestrado mostra que a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil acabou privilegiando a formação de profissionais que atuam no setor produtivo, em detrimento da academia. Partindo dessa constatação, este artigo busca discutir o papel da pós-graduação e a dicotomia existente, ou seja, a formação acadêmica e a formação para o mercado. No desenvolvimento do trabalho, a primeira parte apresenta uma discussão sobre a formação de docentes e sobre a formação de profissionais para as empresas. Na segunda parte é relatado o histórico da pós-graduação no Brasil; e em seguida, é descrita a flexibilização da pós-graduação *stricto sensu* que permitiu a criação do mestrado profissional. Na conclusão são apresentadas algumas contradições do sistema, as quais podem ser explicadas a partir da leitura dos documentos oficiais, que tanto na criação do mestrado acadêmico, quanto na criação do mestrado profissional e na avaliação realizada pela Capes, não diferenciam a formação para o mercado e a formação para a academia.

ABSTRACT

The observation of studies which present data about the professional destination of master programs from students who are already graduated, shows that the post graduation *stricto sensu* in Brazil has ended up favoring the graduation of professionals who work in the productive sector, but not in the academic world. Coming from this evidence, this article tries to discuss the role of the post graduation and the differences that there are, or it is, the academic graduation and the graduation to the market. In the development of the work, the first part presents a discussion about the graduation of teachers and about the graduation of the professionals to the companies. In the second part it is told the history of the post graduation in Brazil, and finally, it is described the flexibility of the post graduation *strictu sensu* which allowed the creation of the professional master course. In the conclusion are presented some contradictions of the system, which can be explained from the reading of official documents, that as much in the creation of academic masters as in the creation of professional master and in the evaluation done by Capes, they don't differ in the graduation to the market and in the graduation to the academic system.

*Artigo apresentado no ENANPAD 2005 - Prêmio de melhor trabalho da divisão acadêmica de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade

** Prof^a FADEP - Faculdade de Pato Branco/PR

INTRODUÇÃO

Os programas de pós-graduação no Brasil tiveram início a partir da regulamentação dos mestrados e doutorados em 1965. O primeiro curso, na área de Administração Pública, foi ofertado pela Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, em 1967. A partir de então, houve um “notável crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, em todas as áreas, e o aparecimento de boa parte dos programas de Administração hoje existentes” (Velloso, 2002, p. 62 e 64).

A observação de algumas publicações acerca do tema pós-graduação no Brasil remete à constatação de que existem estudos, em grande parte de caráter quantitativos, que revelam uma expansão no sistema. Segundo autores como Spagnolo (1995), Spagnolo e Günther (1986) e Velloso (2002), esta expansão está ligada a dois fatores principais: o aumento do número de programas, determinado pela demanda existente, e algumas ações, por parte dos órgãos governamentais, que colaboraram para a melhoria da qualidade dos cursos, com destaque para a política de avaliação dos programas adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente – Capes. Os números demonstram uma atuação positiva, tanto das universidades quanto dos órgãos de fomento envolvidos no processo. Também são abordadas, nas publicações, pesquisas que demonstram o destino profissional de mestres e doutores e a contribuição dos cursos para a atuação profissional dos mesmos.

Por outro lado, alguns autores (Beiguelman, 1998; Guimarães e Caruso, 1996; Cavalheiro e Neves, 1998; Guimarães e Gomes, 2000), com estudos de caráter qualitativo, enfocam disfunções na atuação do sistema nacional de pós-graduação. As publicações abordam temas que vão desde críticas ao processo de avaliação, a novas proposições de organização dos programas nos aspectos de organização curricular, produção científica, pesquisa e integração com a graduação. O modelo seqüencial do mestrado como pré-requisito para o ingresso no doutorado e o longo período de tempo necessário para titulação, também, são discutidos por esses autores.

De acordo com os documentos que descrevem a atuação do sistema nacional de pós-graduação (Parecer 977/65, I, II e III Plano Nacional de Pós-Graduação), o desenvolvimento e a expansão nesse âmbito ocorreram de forma linear, com a adoção de um modelo importado da sistemática norte-americana. O Parecer nº 977/65 de 03 de dezembro de 1965, expedido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), foi elaborado com o objetivo de conceituar os cursos de pós-graduação no Brasil, dando-lhes uma definição exata da sua natureza e fins específicos, para evitar as interpretações imprecisas que até então vinham ocorrendo. Além de promover o esclarecimento sobre o conceito e as características da pós-graduação, o Parecer teve a incumbência de efetuar a sua regulamentação. Quanto aos Planos, em sua essência, procuraram apresentar um diagnóstico da situação do sistema da época a que correspondem e determinaram uma série de medidas que buscavam o aprimoramento e a consolidação do modelo adotado. A diferença entre eles é que o Segundo e o Terceiro Planos são mais detalhados, as afirmações são baseadas em estudos sistematizados, predominantemente quantitativos, com o objetivo específico de fornecer dados para o estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas para o período proposto.

Tratando-se da caracterização dos cursos de mestrado e doutorado, o Parecer 977/65 determinou a necessidade de grande flexibilidade no programa de estudos, que deveria ser baseado em seminários, trabalhos de pesquisa a atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos. Essa é a concepção de mestrado que permeou todo o tempo de atuação do sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu* e que permanece até os dias de hoje.

As discussões encontradas na literatura (Neves, 1998; Beiguelman, 1998) sobre a necessidade de direcionamento dos estudos do mestrado, a criação dos

mestrados profissionais no final dos anos 1990 e a observação de estudos que apresentam dados sobre o destino profissional dos egressos dos programas de mestrado (Velloso, 2002; Spagnolo e Günther, 1986) serviram de motivação para a estruturação do presente trabalho. Esses estudos demonstram que, principalmente na área de Administração, o destino profissional de grande parte dos egressos dos programas de mestrado acadêmico é o mercado de trabalho do ramo empresarial, em detrimento da academia. Será que a criação do mestrado profissional vai mudar esse fato? Ou as contradições se aprofundaram ainda mais? Tendo por base a análise de documentos oficiais do sistema nacional de pós-graduação e outros dados secundários, este trabalho objetiva compreender o contexto em que vive a pós-graduação em Administração no Brasil, descrevendo sua criação e discutindo o que mudou (se é que mudou) com a flexibilização do sistema, a partir da criação dos mestrados profissionais.

SOBRE A FORMAÇÃO DE MESTRES EM ADMINISTRAÇÃO

Considerando o objetivo deste estudo, tornou-se necessário verificar, na literatura, as discussões existentes sobre a formação de docentes e sobre a formação de profissionais para as empresas. Ou seja, pressupõem-se que é preciso compreender a Universidade e, conseqüentemente, os programas de pós-graduação, como espaços para reflexão, crítica e geração do conhecimento, assim como para a formação de profissionais para o mercado empresarial.

a) A Formação de Profissionais para a Academia

De acordo com Nóvoa (1995), a formação de docentes é uma atividade que exige a preparação de profissionais que não se limitem à imitação, que sejam comprometidos com a educação, que não sejam apenas técnicos, mas também criadores. Além disso, devem ser valorizados os espaços da prática e da reflexão sobre a prática. Os esforços na formação de professores devem contemplar práticas de formação para a ação e para a investigação.

A abordagem do tema formação de docentes pode ser incluída na discussão sobre a formação de profissionais feita por Donald Schon (*apud* Santos, 2002). Segundo esse autor, a racionalidade técnica exerce forte influência nos processos de formação de profissionais, de modo que os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas são preponderantes em relação à habilidade no uso de teorias e técnicas para solucionar problemas. A pesquisa acaba sendo uma atividade separada da prática, em que o pesquisador tem a função de dispor de conhecimentos para resolver os problemas da prática, enquanto o profissional prático deve apresentar os problemas e testar a validade dos resultados de pesquisa (Santos, 2002).

Na mesma perspectiva, Demo (2002) afirma que há uma separação artificial entre ensino e pesquisa. Existem instituições que são "nomeadas" como especialistas somente em ensino, nas quais grande parte dos docentes conclui sua formação e passa a reproduzir os ensinamentos por décadas, sem se preocupar com a pesquisa. Em outro extremo encontra-se o pesquisador exclusivo, que vê o ensino como atividade de menor importância. Ele estuda, pesquisa, sistematiza e publica, para que o "prático" realize a intervenção e utilize o conhecimento desenvolvido.

O cultivo da visão do ensino separado da pesquisa leva à alimentação do distanciamento entre pesquisadores e profissionais que vivenciam a realidade da sala de aula. Esse tipo de relação entre teoria e prática resulta no desenvolvimento de ações, por parte dos profissionais práticos, que não são descritas com precisão, mas evidenciam a existência de um saber que se constrói no fazer. A experiência em determinado campo de atividade proporciona a disposição de respostas rápidas, baseadas em situações já vividas. No entanto, esse tipo de atitude leva ao uso freqüente de soluções pré-determinadas, que impedem o exercício da reflexão sobre o que se faz (Santos, 2002).

Schon (*apud* Santos, 2002, p.93) defende a relevância da reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade profissional:

Por meio da reflexão é possível criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação e ao julgamento de uma situação. É possível, ainda, pela reflexão chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou em uma linha de desempenho.

Libâneo (2001) reforça a argumentação anterior referindo-se à formação docente. Afirma que a tendência atual para as atividades de formação de professores é a visão do ensino como atividade crítico-reflexiva. O alcance da reflexão acarreta, além da formação dos professores, uma análise do currículo, do ensino e da metodologia da docência. O professor precisa pensar constantemente sobre sua prática e, a partir disso, desenvolver a capacidade reflexiva sobre a atividade docente. Esse comportamento depende essencialmente da intencionalidade por parte do professor para proceder a uma reflexão sobre seu trabalho. A adoção da reflexão sobre a prática docente pode levar a apropriação e produção de teorias que melhoram as práticas de ensino. Além disso, auxilia na superação das deficiências dos docentes acerca do aprender a pensar.

Lüdke (citado por Therrien, 2002) defende que a formação docente é um exercício contínuo, baseado na reflexão crítica, sendo a pesquisa o princípio científico e educativo que serve de espaço para o aprendizado. O docente deve ser um permanente pesquisador de sua prática.

Therrien (2002) acredita que cabe ao professor a busca constante para a produção consciente dos saberes da sua prática, tendo a habilidade de dominar a complexidade do seu trabalho por meio da pesquisa. Essa postura em relação à reflexão e à pesquisa garante uma formação sólida, que vai além da superficial qualificação conferida por um certificado.

Os programas de formação de docentes têm a incumbência de superar muitas deficiências acerca do pensar, que os professores manifestam em sua atuação. Quem forma docentes precisa responder a questionamentos sobre aspectos como: o significado de qualidade de ensino, em que consiste aprender a pensar, como exercitar a reflexão sobre a ação, o que é necessário para a aprendizagem que leva o indivíduo a construir seu aprendizado. O trabalho desenvolvido em sala de aula, pelo professor, tem origem no processo de sua formação como docente (Libâneo, 2001).

A formação pedagógico-profissional representa um conjunto de saberes e competências, por meio dos quais os docentes têm condições de desenvolver nos acadêmicos a habilidade, a oportunidade e o incentivo para o aprender. Esse exercício do aprender, na universidade, tem a difícil missão de promover o espírito crítico, a perseverança, a responsabilidade pela sua aprendizagem, o pluralismo metodológico e a iniciativa própria. O alcance dessas aspirações implica a superação da visão do ensino como o resultado da soma de informação mais transmissão (Cachapuz, 2002).

Tratando-se do contexto considerado na preparação do professorado, Cachapuz (2002) afirma que os programas de formação de docentes para o ensino superior pecam ao adotar práticas utilizadas na preparação de professores para o ensino fundamental e médio. É imprescindível levar em conta o contexto e as situações específicas que são presenciadas pelos docentes na universidade, a observação e discussão de suas próprias práticas. Esse contexto, em particular, tem sido alvo de volume reduzido de investigações e publicações, pois grande parte dos trabalhos é direcionada para formação de docentes que atuam nos outros níveis de ensino (fundamental e médio). Espera-se dos programas de formação de professores para o ensino universitário o estímulo e apoio "... à reflexão crítica de cada docente sobre problemas do seu próprio ensino para reinvestir posteriormente e de forma inovadora na sua prática profissional o resultado dessa reflexão" (Cachapuz, 2002, p. 128).

Para Demo (2002), ensinar a pesquisar é uma das prioridades para as atividades de formação de docentes atualmente. O manuseio sofisticado de dados e

informações é um procedimento essencial na formação do professor, para que este possa ensinar a pesquisar na sua atuação profissional. Os cursos de formação de docentes podem tornar-se laboratórios de aprendizagem, consagrando o direito de aprender como o mais importante dos tempos atuais.

Exercitar a pesquisa é fomentar a formação do profissional da educação. Significa viabilizar a aquisição de conhecimentos, articulando teoria e prática, cujos resultados podem facilitar a ruptura com modelos pré-estabelecidos e repetitivos (Maciel, Silva e Bueno, 2002). Como consequência, o professor conquista seu espaço próprio de orientador e avaliador quando ensina utilizando a pesquisa. O bom professor é aquele que sempre está aprendendo e faz do aprendizado a sua maior razão. As atitudes de pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar e questionar são imprescindíveis para o aprendizado. O aluno é o sujeito no processo de ensino-aprendizagem, capaz de reconstruir seu conhecimento por meio da interpretação, quando observa, coleta dados e sistematiza seus estudos e reflexões (Demo, 2002).

Há quem pense e acredite que pesquisar é atividade para poucos privilegiados que já não têm tempo para ensinar. Para mudar essa concepção, presente no meio acadêmico, é preciso reconhecer a ligação da pesquisa com a prática. "Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina, jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista" (Demo, 2002a, p.14).

A Universidade, interpretada como espaço de descoberta e criação, tem na pesquisa um processo social que permeia as atividades de professores e alunos. A pesquisa na Universidade proporciona o aprender pela elaboração própria, incentivando novos pesquisadores. Com isso, a academia ganha, os alunos ganham e a sociedade também ganha, pois inicia-se um círculo virtuoso, em que docentes geram conhecimento, não se limitam a reproduzi-lo. Daí o papel primordial dos programas de mestrado, ao dar início às primeiras reflexões sobre o processo de geração do conhecimento aos seus alunos, que serão futuros docentes.

b) A Formação de Profissionais para o Mercado e a Atuação do Profissional de Administração

A preparação de profissionais para o mercado de trabalho tornou-se uma atribuição da universidade devido à necessidade de conhecimento especializado para atender ao desenvolvimento econômico desencadeado a partir da Revolução Industrial. Nessa época, o número de universidades era reduzido, o acesso limitado e os profissionais formados eram direcionados para as grandes organizações (Wanderley, 1999).

Na opinião de Buarque (1994), a década de 1930 marca a universidade como elemento fundamental na consolidação da revolução técnica e da geração do saber para a sociedade de consumo. A ênfase dos cursos passou a ser para a formação técnica que se mostrava de grande relevância para o desenvolvimento das organizações empresariais.

Tratando-se especificamente do profissional de Administração, ao serem consideradas as mudanças vividas pelas organizações, é possível afirmar que a área de atuação do administrador apresentou sensíveis alterações. Os impactos sentidos pelos setores social, cultural, econômico e político determinaram uma ampliação do escopo de atuação do executivo. Percebe-se, no decorrer da história, uma passagem da necessidade básica da simples produção que visava ao atendimento da demanda, para um momento que determina a necessidade de rapidez, qualidade, flexibilidade e capacidade de aprendizado contínuo para a sobrevivência das organizações.

Na opinião de Coltro (1999), a partir da década de 1980, o mundo presenciou a transformação de uma sociedade industrial para uma sociedade baseada na informação. As organizações antes burocratizadas e multi-hierarquizadas, com concentração da informação em alguns setores principais, passaram a adequar-se à nova realidade, da informação e do conhecimento acessível, amplo, inovador e dinâmico. Estão cada vez mais presentes as empresas globais que precisam

mudar de acordo com a velocidade com que o conhecimento é formado. Esses fatos determinam uma necessária mudança de comportamento dos administradores das organizações, em busca da estruturação de mecanismos de aprendizagem contínuos para a sua sobrevivência no mercado de trabalho.

Ao abordar as principais tendências para as atividades gerenciais, Drucker (1996) afirma que essa questão é um desafio para as empresas atualmente. A reestruturação das organizações, principalmente das grandes empresas, provocada pela tecnologia da informação, desencadeia uma redução drástica no número de níveis gerenciais e, conseqüentemente, a diminuição de postos de trabalho. O número de cargos de gerência de nível médio e de gerência geral, se comparado aos dados de quinze anos atrás, hoje é bem menor. Percebe-se, também, um acréscimo do número de profissionais nas atividades operacionais, funcionais e técnicas.

Essas alterações na estrutura dos níveis gerenciais das organizações conduzem a duas constatações principais: os reflexos causados no comportamento dos atuais profissionais que ocupam cargos de gerência de nível médio e de nível geral; e as perspectivas para os profissionais em formação da área de Administração, em relação às competências e habilidades necessárias para o atendimento das atuais exigências da profissão.

Tratando-se da formação dos administradores e das competências e habilidades necessárias a esse profissional, as considerações abrangem os diversos níveis de formação, dos cursos de graduação à pós-graduação. As transformações ocorridas no ambiente organizacional geram questionamentos sobre a eficiência dos diversos níveis e dos programas de formação de administradores.

Mintzberg e Gosling (2003) afirmam que a estruturação da educação em Administração deve levar em conta a natureza das atividades de gestão, que significa ir além das funções com as quais o administrador trabalha. Já não é suficiente a ênfase no ensino das funções de marketing, finanças, recursos humanos e estratégia, mesmo que elas sejam a maior ocupação dos profissionais. Trabalhar a formação fundamentada nos princípios (planejamento, organização, direção) que possibilitam o controle foi satisfatório até o momento em que os pensadores constataram a existência de organizações flexíveis, sujeitas às constantes mudanças do ambiente e baseadas no conhecimento.

A formação do profissional em Administração deve refletir a prática dos administradores nas organizações flexíveis. Formar gerentes implica estender as atividades de sala de aula até a organização na qual eles atuam, causando algum impacto sobre o seu comportamento. "A sala de aula é o lugar para se afastar e refletir, enquanto a organização é o lugar para ligar o que foi aprendido à prática atual" (Mintzberg e Gosling, 2003, p.37). Os autores concluem que a experiência de formação precisa se estender ao local de trabalho e, além disso, precisa gerar impacto de forma direta e constante.

Conforme Pfeffer e Fong (2003), o trabalho de formação dos gerentes do futuro tem sido alvo de diversas pesquisas. Dentre as grandes preocupações estão: a aquisição e a transferência dos conhecimentos e o aumento de produtividade das organizações. O que se espera dos programas de formação de administradores é que as pesquisas e estudos sejam direcionados aos problemas relevantes desse novo ambiente competitivo.

Bethlem (1999) aborda a necessidade de formação de administradores sintonizados com o ambiente de negócios brasileiro. É imprescindível que tanto as escolas como as empresas passem a observar as características econômicas, culturais, sociais e políticas locais para estudar e implementar a gestão. Para o autor, o maior objetivo do ensino em Administração é ensinar a melhor prática. Porém, a melhor prática é um alvo móvel que se altera de acordo com as condições ambientais. Ela só é possível para os administradores que dispõem de habilidades no exercício de sua profissão e de criatividade suficiente para gerar inovações. A melhor prática deve ser desenvolvida constantemente a partir do conhecimento dos melhores resultados atingidos, da interpretação das circunstâncias que os determinaram e do acompanhamento das mudanças. Isso implica ir além da sim-

ples reprodução das melhores práticas já desenvolvidas em outros momentos, significa reconhecer o caráter móvel da excelência em Administração e persegui-lo continuamente (Bethlem, 1999).

Senge (2000) afirma que os gerentes perdem muito tempo resolvendo diariamente uma lista de problemas que não são relevantes para a atividade do executivo. Percebe-se na postura desses profissionais uma preocupação exagerada em tratar de questões operacionais, ao invés de pensar sobre a razão de ser de algumas atividades primordiais para a organização. Há uma concepção de que a atividade incessante é o ideal, que o trabalho dos gerentes é manter as coisas acontecendo. Grande parte dos gerentes se vê como líder de bando, em que a sua velocidade determina a velocidade do grupo.

Ao estudar sobre os hábitos de aprendizagem dos executivos, Senge (2000) constatou que mesmo quando existe tempo para reflexão e meios para obtenção das informações necessárias, a maioria dos gerentes não pensa cuidadosamente sobre suas ações. Esses profissionais determinam uma estratégia, e assim que surgem os primeiros problemas, adotam outras e seguem substituindo-as na expectativa de encontrar uma que promova os resultados esperados. Não se define um tempo para compreender e analisar as razões do fracasso de uma estratégia. Os executivos nem mesmo param para pensar exatamente o que esperam da mudança de estratégia.

O autor considera que os gerentes do futuro ocuparão parte considerável do seu tempo refletindo, modelando e definindo os processos de aprendizagem para si e para a organização. O trabalho de arquitetura empresarial ganhará espaço, tornando necessário aos executivos a disposição de tempo e energia para o domínio das habilidades de reflexão e indagação sobre os rumos da organização. O primeiro passo é encontrar tempo para pensar (Senge, 2000).

De certa forma, Bethlem (1999) e Senge (2000) têm opiniões semelhantes em relação às competências e habilidades necessárias ao administrador no contexto de mudanças, no qual estão inseridas as organizações atualmente. Bethlem (1999), quando defende a necessidade de busca constante da melhor prática para administrar, refere-se à perspectiva de Senge (2000) sobre a reflexão e o aprendizado contínuo dos administradores.

A CRIAÇÃO DO MESTRADO ACADÊMICO

O primeiro documento oficial a ter como objetivo conceituar os cursos de pós-graduação no Brasil, definir sua natureza e fins específicos foi o Parecer n.º 977/1965 de 03 de dezembro de 1965, expedido pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Além de promover o esclarecimento sobre o conceito e as características da pós-graduação, o documento teve a incumbência de efetuar a sua regulamentação.

Em dois momentos, o conteúdo do Parecer aborda a pós-graduação norte-americana. Inicialmente faz uma descrição da origem histórica da pós-graduação, baseada principalmente no exemplo norte-americano. Na seqüência, cita-o como um modelo, capaz de servir de orientação na efetivação de estudos pós-graduados nacionais. O documento também apresenta algumas razões que determinam a necessidade de efetivação da pós-graduação no Brasil. Entre elas está a impossibilidade de formar, somente com a graduação, profissionais especializados ou com formação científica avançada, que possam acompanhar o acúmulo de novos conhecimentos nas diversas áreas. Há uma ênfase na formação de dois tipos de profissionais com a pós-graduação: o pesquisador e o especialista altamente qualificado, pois na década de 1960 o profissional polivalente estava em decadência. O Parecer também expõe a preocupação dos dirigentes do país em formar os próprios cientistas, para atender à expansão da indústria brasileira e à necessidade de estruturação de um centro criador de ciência e de cultura (Parecer 977/65).

Em 1975, o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Conselho Nacional de Pós-Graduação, elaborou e iniciou a implantação do I Plano Nacional da Pós-Graduação. O documento apresenta uma análise da evolução da pós-graduação e um diagnóstico da situação da época, apontando os problemas considerados essenciais, para então expor a determinação de diretrizes e metas para o período 1975-1979. Ao tratar da evolução, são apresentados apenas alguns números retirados de estudos iniciais, com amostras incompletas e sem critérios totalmente definidos de classificação. Mesmo assim, demonstra-se um notável crescimento no número de cursos e um grande aumento na procura pelas vagas existentes. Havia, na época, cerca de 50 instituições de ensino superior nas quais se realizavam cursos de pós-graduação. Além disso,

Nestas instituições, eram 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação; e 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas. Em 1973, foram preenchidas cerca de 7.000 vagas nos cursos, havendo, em suas várias fases, cerca de 13.500 alunos. O sistema titulóu, até 1973, cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais cerca de 50% foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado de trabalho profissional (I Plano Nacional de Pós-Graduação, 1975).

Analisando os números, o Plano afirma que esse crescimento estaria sendo forçado pela demanda gerada no ensino superior e no mercado de trabalho de instituições públicas e privadas. O diagnóstico da situação da época em que o Plano foi elaborado revelou três problemas principais, decorrentes do rápido crescimento do sistema de pós-graduação: 1) os cursos eram instáveis, pela fragilidade dos vínculos entre esses e as instituições, pois muitos deles se originaram a partir de grupos de docentes e pesquisadores, sem o envolvimento formal das instituições; 2) os cursos eram ineficientes, como revelava o baixo índice de alunos que chegavam à titulação - cerca de 15% apenas - e o prazo médio de conclusão - cerca de 2,5 anos para o mestrado e mais de 4 anos para o doutorado (tais índices fugiam dos padrões internacionais, devido à baixa proporção de alunos com dedicação exclusiva para os cursos, amparados por bolsa de estudo); 3) o rápido crescimento do sistema levou à concentração dos profissionais titulados nas grandes capitais, impedindo o retorno desses para suas regiões de origem, o que dificultava a expansão das atividades nas diversas regiões do País.

A principal finalidade do I Plano Nacional de Pós-Graduação concentrou-se em fazer das universidades centros de atividades criativas permanentes. O alcance de tal objetivo implica empenho eficiente na formação e constante trabalho de investigação e análise em todos os campos do conhecimento humano e da cultura brasileira (I Plano Nacional de Pós-Graduação, 1975). O Plano definiu como função da pós-graduação

[...] formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; - formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a organização de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; - preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (I Plano Nacional de Pós-Graduação, 1975).

O II Plano Nacional da Pós-Graduação, elaborado pela Secretaria de Educação Superior e pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) teve sua implantação programada para o período 1982-1985. O documento abordou, principalmente, a situação do sistema em 1982, o papel da pós-graduação no contexto nacional, a apresentação dos objetivos básicos e a descrição das principais diretrizes e prioridades.

O objetivo central consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado. Por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só a ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade (II Plano Nacional de Pós-Graduação, 1982).

O papel da pós-graduação no contexto nacional está assim definido no II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982):

Especificamente, as funções da pós-graduação se dividem entre a formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; a capacitação e o treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos, no processo produtivo de bens e serviços e a formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural do País. Dadas suas peculiaridades, estas funções requerem um tratamento político, institucional e financeiro diferenciado.

O III Plano Nacional de Pós-Graduação, expedido pela Capes em 1986, re-presentou as aspirações da organização para o sistema no período de 1986-1989.

A observação dos Planos anteriores e a situação da época - apresentada no diagnóstico do III Plano - revelam que no período de 1965 a 1985 a pós-graduação teve um crescimento expressivo em termos quantitativos e um aperfeiçoamento razoável no que se refere à qualidade dos cursos. Os direcionamentos tomados pelos planos seguem uma linha comum de intenções na busca da consolidação dos programas já existentes, da melhoria quantitativa e qualitativa dos cursos e do atendimento da demanda. Assim, foram fixados como objetivos gerais do III Plano Nacional de Pós-Graduação: a) a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos; b) a institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; c) a integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo, objetivando atender, também, à demanda gerada pelo mercado de trabalho. Nota-se que nos três planos estão contempladas, indistintamente, como papel da pós-graduação *stricto sensu*, a formação de docentes e a formação de profissionais altamente qualificados para o setor produtivo.

A partir do período de vigência do III Plano Nacional de Pós-Graduação, não foram encontrados registros que possam descrever a existência formal de um plano posterior a esse. De acordo com Cavalheiro e Neves (1998), houve, em 1996, uma tentativa de elaboração de um quarto plano nacional de pós-graduação, por meio de uma metodologia participativa. Tal tentativa, porém, não obteve sucesso, principalmente pela rígida centralização do sistema nacional de pós-graduação. A centralização é uma característica presente em todo o período de atuação do sistema, que orientou a implantação dos cursos na década de 1960, quando o Brasil vivia sob regime militar (Cavalheiro e Neves, 1998).

Tratando do desempenho do Sistema Nacional de Pós-Graduação, Guimaraes e Caruso (1996) constatam que há uma desconformidade entre o sucesso da pós-graduação (revelado pelo acréscimo do número de alunos matriculados e mestres titulados) e o insucesso no alcance dos objetivos dos cursos de mestrado para a capacitação docente (apresentado pelo grande número de mestres que tinha como destino a iniciativa privada em detrimento da academia). Os autores apontam três possíveis causas para esta ocorrência. A primeira delas refere-se à determinação exposta no Parecer 977/65 do CFE, que direciona a formação de docentes e pesquisadores para um modelo seqüencial, no qual o doutorado deve

ser precedido pelo mestrado, acarretando, dessa forma, um aumento considerável no tempo de titulação desses profissionais. Um segundo motivo é a disputa atual entre mercado de trabalho e academia pela absorção, principalmente, de mestres. A terceira razão é a desvalorização das profissões acadêmicas e o alto prestígio da área de negócios.

Na área de Administração, a efetivação da pós-graduação brasileira ocorreu alguns anos após a criação dos primeiros cursos superiores de Administração. As escolas com cursos de ensino superior iniciaram suas atividades motivadas pela pressão das empresas multinacionais, dos escritórios de consultoria e do próprio governo brasileiro. Assim, também os programas de pós-graduação em Administração de Empresas foram estabelecidos pelo governo militar com a finalidade de melhorar o desempenho de empresas privadas e estatais, pela inserção da racionalidade nas estruturas de decisão dessas organizações. Por outro lado, a própria criação das escolas de Administração gerou uma demanda por docentes qualificados para o ensino dos graduandos (Velloso, 2002).

Os programas de pós-graduação iniciaram-se a partir da regulamentação dos mestrados e doutorados em 1965. O primeiro curso da área de Administração Pública foi ofertado pela Escola de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, em 1967, no Rio de Janeiro. Durante a década de 1970, o sistema obteve crescimento significativo no número de programas, tendo sido implantados nessa época muitos dos cursos em atividade até hoje. Esse fato não se repetiu nos anos 1980, quando houve uma estagnação em relação ao número de programas. Já a década de 1990 apresentou uma expansão que supera os períodos anteriores. Possivelmente, assim como na fase de implantação da pós-graduação, um dos motivos para abertura de tantos cursos teria sido a demanda gerada pela expansão do ensino superior no Brasil.

○ MESTRADO PROFISSIONAL

A perspectiva dos programas de mestrado profissional tem origem no acompanhamento de estudos semelhantes aos já citados, que desencadearam a realização de discussões em torno da possibilidade de flexibilização do modelo de pós-graduação em nível de mestrado. Em 1995, a Capes designou uma comissão para avaliação da situação atual e das perspectivas para os cursos de mestrado, a qual elaborou um documento intitulado "Proposta de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado". A proposta foi aprovada pelo Conselho Superior da Capes e publicada pela Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995.

Como principais justificativas para a flexibilização, a proposta aponta as mudanças tecnológicas e as correntes transformações econômico-sociais que necessitam de profissionais com especialização distinta dos modelos tradicionais. Além disso, surgiram algumas propostas de cursos com características diferenciadas dos programas existentes, principalmente na organização dos currículos, no corpo discente e docente, nas formas de financiamento e na organização da instituição (NETO *et al.*, 1995). Como características principais, esses cursos apontam:

- Participação necessária, no corpo docente, de profissionais que se destacam em suas áreas de atuação e que, embora disponíveis e singularmente qualificados para esse tipo de ensino, não desejam dedicar-se exclusivamente a ele;
- Consórcios entre programas, viabilizando o caráter interdisciplinar necessário à formação de novos tipos de profissionais;
- Esquemas de parceria com agências governamentais e não governamentais, empresas públicas e privadas que, interessadas na qualificação de seu quadro de funcionários, encomendam e financiam os cursos;
- Organização da estrutura curricular adequada a um tempo de titulação menor do que o habitual;

- Emprego de metodologias ativas de ensino (casos, visitas, estágios) e de ensino à distância;
- Formatos alternativos à dissertação como trabalho final do curso.

O documento relembra alguns aspectos do Parecer 977/65, no qual há uma abertura para a alternativa do mestrado ser uma fase terminal de formação profissional, e não apenas uma preparação para o doutorado. "O Mestrado não precisa servir apenas como etapa preliminar ao Doutorado. Pode ser, como se salientou, também um grau terminal, visando a formar profissionais capazes de elaborar novas técnicas e processos tendo em vista as necessidades de desenvolvimento" (Neto *et al.*, 1995).

Os programas de mestrado na modalidade profissional podem ser interpretados como uma combinação de três perspectivas experientes na formação de gestores. A primeira delas refere-se aos cursos de especialização que primam por oferecer respostas rápidas com caminhos prontos e técnicas para ação em curto prazo. A segunda é o mestrado acadêmico, que procura aprofundar o estudo dos problemas empresariais e chega a discutir a origem deles, porém seu método não é considerado adequado frente às rápidas mudanças econômicas e sociais. Os cursos de MBA's, programas internacionais que oferecem ensino de excelência e modernidade, mas apresentam a dificuldade de adaptação à realidade das organizações nacionais, são a terceira vertente que faz parte da combinação (Ruas, 2001).

Ruas (2003) faz uma articulação entre a experiência do mestrado modalidade profissional e a formação com base nas competências. Os mestrados profissionais foram criados em um contexto de acirrada competitividade, pressão por resultados, intensificação da concorrência, expectativas sobre o desempenho de empresas e gestores, desenvolvimento de competências e formação gerencial. O mestrado profissional se constitui numa possibilidade de formação gerencial capaz de combinar duas diretrizes opostas, necessárias para o atual ambiente de negócios, a rapidez e a complexidade. A organização dos cursos com encontros em finais de semana alternados e com duração total de aproximadamente 24 meses torna viável o aprofundamento maior do que nos cursos de especialização. As leituras exigidas e a realização de produtivos trabalhos em grupos podem se constituir numa rica forma de troca de experiências, reflexões e revisões de pressupostos que geram o aprendizado.

Para o enquadramento no novo modelo de mestrado considerado pelo sistema nacional de pós-graduação, foram definidos alguns critérios específicos:

- Por parte da instituição, deve haver condições para o desenvolvimento consistente, profundo, adequado e de longo alcance do ensino de pós-graduação;
- A titulação mínima para os docentes é o grau de doutor, com produção intelectual de alto nível. As orientações ficam a cargo dos docentes selecionados por qualificação profissional, e as condições de trabalho e carga horária, sem ser necessariamente dedicação exclusiva, devem estar de acordo com as necessidades do curso;
- O curso deverá articular as atividades de ensino com as aplicações de pesquisas em termos coerentes com seu objetivo, de forma diferenciada e flexível. A existência de pesquisa de boa qualidade na instituição e de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional para oferta desse tipo de curso;
- A organização curricular deve demonstrar claramente a especificidade do curso, que é atender ao tempo mínimo de um ano para a titulação;
- Haverá apresentação de trabalho final, de acordo com a proposta do curso, podendo ser nomeado como dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos;
- A recomendação de cursos, de início, se limitará a projetos oriundos de instituições que já possuam curso(s) de pós-graduação com conceito A ou B. A critério do Grupo Técnico Consultivo, poderá ser considerada proposta que

se origine de instituição altamente qualificada, mas sem tradição de ensino pós-graduado. A avaliação será feita por consultores da Capes e inclusão de representantes da sociedade, com interesse no curso;

- O curso deverá procurar o autofinanciamento, estimulando-se iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio (Neto *et al.*, 1995).

É importante ressaltar que, já em 1975, o conteúdo do I Plano Nacional de Pós-Graduação afirmava que cerca de 50% dos profissionais titulados pela pós-graduação, até 1973, tinham como destino profissional o mercado de trabalho. Essa informação contradiz algumas argumentações feitas em documentos¹ que procuram colocar a demanda gerada pelo mercado de trabalho como um fato novo, que surgiu nos últimos anos, servindo como uma justificativa para a flexibilização da pós-graduação em nível de mestrado. Se por um lado, a tentativa de flexibilização esclareceu uma interpretação equivocada ou parcial do Parecer 977/65 que colocava o mestrado como uma preparação para o doutorado, por outro, revelou que a análise se restringiu ao conteúdo do Parecer, sem que fossem levados em conta os registros do I, II e III Plano Nacional da Pós-Graduação.

A efetivação da proposta de flexibilização dos cursos de mestrado não causou os reflexos esperados pelos dirigentes da Capes. Segundo Spagnolo (1998), mesmo após a abertura da possibilidade de criação de novos cursos, que atendessem mais especificamente às necessidades do mercado de trabalho, a grande maioria dos projetos até então tinha sido elaborada no modelo do mestrado tradicional:

A Portaria Nº 47/95 abre o caminho para atender às demandas de formação profissional por parte de um mercado mais dinâmico e exigente, mas ainda não ganhou a expressão esperada. Durante os quase 3 anos de vigência desse instrumento legal, foram recomendados pela Capes cerca de 100 novos mestrados, dos quais apenas seis se qualificaram como 'profissionais'. Não há evidências, de que as características tipicamente acadêmicas do modelo de mestrado (número de créditos, nível da dissertação, ênfase na pesquisa e tempos longos de titulação) venham a mudar em curto prazo de tempo (SPAGNOLO, 1998).

Isso talvez possa ser explicado pelo fato da flexibilização ter sido dúbia: por um lado, mudanças no mercado, maior rapidez para a titulação e menor "cientificismo" na formação dos discentes que vão atuar nas empresas justificaram a criação do mestrado profissional; por outro lado, esse mesmo mestrado profissional pode ser uma alternativa para atender à demanda por mestres, gerada pelas instituições de ensino superior. Ora, se é assim, qual a diferença entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico?

Outro indicador que reforça essa dubiedade é a avaliação da Capes. Na avaliação que esse órgão faz dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não há diferenças entre as modalidades acadêmica e profissional. Ou seja, tanto uma modalidade quanto a outra será avaliada segundo os mesmos quesitos: proposta do programa, corpo docente, atividade de pesquisa, atividade de formação, corpo discente, teses e dissertações e produção intelectual.

Atualmente, conforme dados fornecidos pela Capes, estão em funcionamento, com a recomendação desse órgão, 38 programas de mestrado acadêmico em Administração. Destes, 20 estão localizados em instituições públicas e 18 em instituições privadas.

¹ A argumentação é utilizada: a) no documento *Mestrado no Brasil – A Situação e uma Nova Perspectiva*, elaborado por uma comissão de professores designados pelo MEC, que resultou na proposta de flexibilização dos mestrados em 1995; b) no relatório do Fórum dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação – FOPROP – 1996.

Quadro 1 - Programas de Pós-Graduação em Administração, em Dezembro de 2003

Modalidade dos Programas	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional
Instituições Públicas	20	03
Instituições Privadas	18	12
Total	38	15

Fonte: CAPES, 2003

De acordo com os dados, é possível perceber o aumento da participação das instituições privadas no panorama da pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração. Possivelmente, as características do mestrado modalidade profissional, que de certa forma amenizam as exigências determinadas para o mestrado acadêmico, propiciaram essa disseminação dos programas nas instituições privadas. Isso revela o aparecimento, no mapa do sistema nacional de pós-graduação, dessas instituições que, há alguns anos, tinham presença reduzida nesse meio. Por outro lado, um aspecto que não demonstrou grande alteração em relação aos estudos anteriores é a distribuição geográfica dos programas, sendo que cerca de 50% está concentrado na Região Sudeste. As regiões Sul e Nordeste ficam na seqüência, com aproximadamente 20% dos programas em cada uma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É surpreendente o êxito obtido pelo sistema de pós-graduação brasileiro em tão curto período de atuação – pouco mais de 35 anos. Foram estabelecidos, nesse espaço de tempo, programas de bom nível em praticamente todas as áreas do conhecimento. Nesses cursos está concentrada grande parte da capacidade de pesquisa do País, bem como da formação de docentes. Alguns indicadores tiveram participação fundamental para o bom desempenho da pós-graduação. Entre eles estão o processo de avaliação, a titulação do corpo docente da própria pós-graduação, a produtividade científica e a capacidade de formação de mestres e doutores.

A realização deste estudo, contudo, desencadeou uma série de reflexões sobre a questão da formação de mestres em Administração e a certeza de que ainda há muito para ser pensado. Considerando os documentos consultados, pode-se constatar que:

- Desde 1965, todos os documentos oficiais destacam que as funções do mestrado acadêmico se dividem entre a formação de docentes e pesquisadores para a esfera acadêmica e a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho.
- Como grande parte dos egressos dos mestrados acadêmicos se direcionavam para o mercado, e não para a academia, criou-se a modalidade da pós-graduação *stricto sensu* denominada de mestrado profissional, para atender às demandas desse mercado específico, ou seja, do setor produtivo.
- O processo de avaliação conduzido pela Capes atua na tentativa de aperfeiçoar a organização dos programas, valorizando a coerência entre proposta do programa, corpo docente, atividades de pesquisa, atividades de formação, corpo discente, teses e dissertações e produção intelectual. Não há, entretanto, diferenças entre o processo de avaliação dos mestrados acadêmicos e mestrados profissionais.
- A fundamentação teórica consultada enfatiza, contudo, a necessidade de discussão e reflexão sobre o contexto no qual atuará o profissional que está em formação. Portanto, formar docentes/pesquisadores e profissionais para o mercado implica em oferecer uma organização curricular, área de concentração e linhas de pesquisa, composição do corpo docente, articulação entre graduação e pós-graduação que permitam o direcionamento dos mestrados para o caminho da formação específica que desejam.

Pode-se concluir, então, que existem contradições nos documentos oficiais do sistema de pós-graduação no Brasil que, tanto na criação do mestrado acadêmico, quanto na criação do mestrado profissional e na avaliação realizada pela Capes, não diferenciam a formação para o mercado e a formação para a academia. Ou seja, existe um paradoxo, pois apesar de os documentos oficiais terem contemplado que a função do mestrado acadêmico era a formação de docentes e a formação de profissionais para o mercado, grande parte dos egressos desses cursos foi para as empresas. A flexibilização da pós-graduação *stricto sensu*, com a criação dos mestrados profissionais, tinha por objetivo atender a esse mercado específico – o setor produtivo. Entretanto, os mestres formados pela modalidade profissional também podem atuar como docentes nas instituições de ensino superior. Nota-se, assim, que ainda há muito que ser debatido a respeito do papel do mestrado em Administração no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BEIGUELMAN, B. Reflexões sobre a pós-graduação brasileira. In: PALATNIK, M.; ARRUDA, P.; MEIS, L.; LETA, J.; LEITE, F. (orgs). *A Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: Graftex, 1998, p. 33-48.
- BETHLEM, A. *Gestão de negócios – uma abordagem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CACHAPUZ, A. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002.
- CAPES. *Mestrados em Administração. Cursos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Disponível em: <www.capes.gov.br>, acesso em 10/03/2003.
- CAVALHEIRO, E.; NEVES, M.S. Entre a memória e o projeto: o momento atual da pós-graduação no Brasil. In: PALATNIK, M.; ARRUDA, P.; MEIS, L.; LETA, J.; LEITE, F. (orgs). *A Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: Graftex, 1998, p. 33-48.
- COLTRO, A. Da formação educacional e do treinamento do administrador: as contribuições dos grandes pensadores ocidentais. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n° 9, 2° trim.1999.
- CUNHA, M.I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 2002.
- DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002.
- DEMO, P. *Pesquisa – princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- DRUCKER, P. F. *A profissão do administrador*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- DRUCKER, P.F. *Administrando para o futuro – os anos 90 e a virada do século*. Pioneira: São Paulo, 1996.
- GUIMARÃES, R.; CARUSO, N. Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação. *Infocapes*. v. 4, n° 3, p. 07-18, 1996. Disponível em: <www.capes.gov.br/serviços/infocapes>.

GUIMARÃES, J. A. & GOMES, J. Pós-graduação 2001: desempenho, perspectivas, desafios e riscos. *Infocapes*. v. 8, nº 4, p. 06-29, 2000. Disponível em: <www.capes.gov.br/serviços/infocapes>.

LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2001.

MACIEL, L. S.; SILVA, E. M.; BUENO, S. S. A pesquisa na formação do professor: um olhar sobre a leitura no ensino fundamental. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. São Paulo, *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, nº 2, abr/mai/jun. 2003.

NETO, J.L. *et al.* Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva. In: *Infocapes*. v. 3, 4/1995. Disponível em <www.capes.gov.br/serviços/infocapes>

NEVES, E. C. Entre a memória e o projeto: o momento atual da pós-graduação no Brasil. In: PALATNIK, M.; ARRUDA, P.; MEIS, L.; LETA, J.; LEITE, F. (orgs). *A Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: Graftex, 1998, p. 49-68.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PARECER 977/65. *Definição dos cursos de Pós-graduação*. SESU/MEC, 1965. Disponível em <www.capes.gov.br/serviços/infocapes>.

PFEFFER, J.; FONG, C. O fim das escolas de negócio? São Paulo, *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, nº 2, abr/mai/jun. 2003.

I PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1975-1979. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. In: *Infocapes*. v. 6, nº 1, 1998. Disponível em <www.capes.gov.br/serviços/infocapes>.

II PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1982-1985. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. In: *Infocapes*. v. 6, nº 2, 1998. Disponível em <www.capes.gov.br/serviços/infocapes>

III PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1986-1989. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Docente. In: *Infocapes*. v. 6, nº 3, 1998. Disponível em <www.capes.gov.br/serviços/infocapes>.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. São Paulo, *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, nº 2, abr/mai/jun. 2003, p.55-63.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002.

SENGE, P.M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller, 2000.

SPAGNOLO, F. Aumentam os cursos "A" e "B": consolidação da pós-graduação ou afrouxamento da avaliação – o futuro da avaliação da Capes. In: *Infocapes*. v. 1 e 2, 1995. Disponível em <www.capes.gov.br/serviços/infocapes>.

SPAGNOLO, F. O mais e o menos do mestrado brasileiro. In: *Infocapes*. v. 6, nº 1, 1998. Disponível em <www.capes.gov.br/serviços/infocapes>.

SPAGNOLO, F.; GÜNTHER, H. Vinte anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? *Ciência e Cultura*, v. 38, nº 10, 1986.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S. B. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002.

VELLOSO, J. (org.). *A pós-graduação no Brasil: trabalho e formação de mestres e doutores no país*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

WANDERLEY, L. *O que é universidade*. São Paulo: Brasiliense, 1999