

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

ORIGEM E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* PROFISSIONAL: UM
ESTUDO DE CASOS

Katya Valéria Araújo Melo

RECIFE
2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

ORIGEM E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* PROFISSIONAL: UM
ESTUDO DE CASOS

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Administração da
Universidade Federal de Pernambuco
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre, sob a orientação do
Prof^ª. Dr^ª. Rezilda Rodrigues Oliveira

RECIFE
2002

Melo, Katya Valéria Araújo

**Origem e institucionalização da pós-graduação
stricto sensu profissional : um estudo de casos /
Katya Valéria Araújo Melo. – Recife : O Autor,
2002.**

241 folhas : il., fig., quadros.

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Pernambuco. CCSA. Administração, 2002.**

Inclui bibliografia e apêndices.

**1. Gestão pública (Administração) – Organi-
zações. 2. Mestrado profissional – Estudo de
casos. 3. Teoria institucional (Administração) –
Funda-mentação teórica. 4. Teoria "Stakeholders"-
Funda-mentação teórica. 5. Ensino superior
técnico – História. Título.**

**65.016:378.4
658.10711**

**CDU (2.ed.)
CDD (21.ed.)**

**UFPE
BC2003-089**

Agradecimentos

A Deus, suporte de saúde e energia.

A Elder, pela paciência, companheirismo e amor.

Ao meu pequeno Gabriel, pelo carinho e por, mesmo ainda criança, entender que mamãe por vezes precisou deixar de brincar para fazer a “tarefinha”.

Aos meus pais, Airton e Ivanice, que sempre me incentivaram para seguir o caminho profissional que escolhi, pelo eterno e terno carinho e pelo exemplo de pessoas que são para mim.

Aos queridos irmãos Júnior e Karyna pela força constante e o carinho, e a toda família.

À Professora Rezilda Rodrigues, que foi uma orientadora dedicada e comprometida com o trabalho, com quem muito aprendi e por quem tenho, além de muito respeito por sua postura profissional, um enorme carinho e gratidão.

Ao Professor Pedro Lincoln, que me sugeriu o tema desta dissertação, que muito me apoiou e incentivou durante sua realização e por seus valiosos ensinamentos.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Aos Coordenadores do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, da UFPE/Sudene/Pnud: Professor Gustavo Tavares da Silva e Professor Roberto de Oliveira Aguiar, pela permissão e auxílio que possibilitaram o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

À Superintendente da Escola de Governo e de Políticas Públicas, Professora Creuza Maria Aragão, à Diretora do Departamento de Pós-Graduação da Escola de Governo e de Políticas Públicas, Professora Maria da Conceição Bizerra, e à Coordenadora

Técnico-Administrativa do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas, da Fundaj, Professora Patrícia Simões Uchoa, por permitirem a realização da pesquisa e apoiarem seu desenvolvimento e conclusão.

Ao Corpo Docente do Mestrado em Administração da UFPE, especialmente aos professores Sérgio Benício, Sônia Calado e Jorge Alexandre.

Aos colegas da Turma 7 do Curso de Mestrado em Administração da UFPE, pelo incentivo, apoio e pelos bons e difíceis momentos que passamos juntos, em especial às queridas irmãs siamesas: Rosana Pedrosa, Luciana Holanda, Karla Maciel e Mônica Carvalho e aos colegas: André Fell, José Guilherme, José Orlando, Mário Rodrigues, Paulo Magalhães, Raquel Xavier e Shirley Santana.

Às amigas Irani Vitorino e Cláudia Albuquerque, pelo suporte administrativo e incentivo.

Aos colegas da Turma 8 do Curso de Mestrado em Administração da UFPE, pelo estímulo e prazer do convívio.

Aos colegas do II Comando Aéreo Regional, pelo apoio e a todos os amigos pela força.

Resumo

Este trabalho objetivou realizar um estudo das origens e do desenvolvimento institucional de dois cursos de pós-graduação *stricto sensu* profissional: o Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, da UFPE/Sudene/Pnud, e o Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas, da Fundaj. Como resultado, chegou-se a uma elaboração histórica, compatível com a perspectiva institucional adotada para dar suporte teórico ao trabalho. Foi utilizada a teoria dos *stakeholders* para a identificação daqueles com capacidade de influenciar ou ser influenciado pela construção institucional de tais Cursos, baseando-se a análise na investigação de seus interesses e expectativas. A pesquisa teve caráter descritivo-explicativo, reunindo pesquisa documental, bibliográfica e a realização de entrevistas, predominando a análise de conteúdo no tratamento dos dados levantados. As reflexões sobre o ensino *stricto sensu* profissional levaram à conclusão de que os cursos de mestrado profissional estão na fase de pré-institucionalização, ainda em formação de uma identidade própria, de modo que muito há que ser feito para a conquista de sua legitimação e consolidação institucional, sobretudo no que diz respeito aos dois casos aqui estudados.

Abstract

The aim of this work was to study the origins and the institutional development of two post-graduation professional *stricto sensu* courses: the Professional Master's Degree in Public Management for the Development of the Brazilian Northeast from UFPE/SUDENE/PNUD and the Professional Master's Degree in Public Management and Policies from FUNDAJ. As a result, a historic elaboration has been achieved, compatible with the institutional approach adopted to give theoretical support to the study. The *stakeholders'* theory was used to identify those who have the capacity to influence or to be influenced by the institutional construction of such courses, grounding the analyses on the investigation of their interests and expectations. The research had an descriptive-explanatory character, using documental and bibliographical research and interviews, with the prevalence of the content analysis in the treatment of the data obtained. Reflections about the professional *stricto sensu* teaching practice have helped to come to the conclusion that professional master's degrees are in the pre-institutionalization phase and their own identity are still in the process of forming, so that there is lot to be done to conquer legitimation and institutional consolidation, especially considering the two cases hereby studied.

Sumário

Agradecimentos

Resumo

Abstract

1 Introdução.....	11
1.1 Objeto e enfoque específico.....	11
1.2 Descrição do problema.....	12
1.3 Pergunta da pesquisa.....	19
1.4 Objetivos	19
1.4.1 Objetivo final.....	20
1.4.2 Objetivos intermediários.....	20
1.5 Delimitação do estudo.....	21
1.6 Relevância do estudo.....	22
1.7 Definição de termos.....	24
2 Fundamentação teórica e conceitual.....	27
2.1 A perspectiva institucional.....	27
2.1.1 O Estado e as profissões na perspectiva institucional.....	31
2.1.2 Indicadores de institucionalização.....	33
2.1.2.1 As fases da institucionalização.....	36
2.1.2.2 A formação da identidade.....	43
2.1.2.3 A conquista da legitimação.....	47
2.1 A teoria dos <i>stakeholders</i>	50
3 Metodologia.....	54
3.1 Tipo de pesquisa.....	54
3.2 Identificação e seleção dos <i>stakeholders</i>	57
3.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados.....	59
3.4 Tratamento dos dados.....	62
3.5 Limitações do método.....	66
4 Antecedentes históricos.....	68
4.1 Educação profissional x educação bacharelesca: um dilema na educação brasileira....	68
4.2 O ensino profissional no nível médio.....	69
4.3 O ensino superior no Brasil e a formação da comunidade científica.....	72
4.4 A pós-graduação no Brasil	85
4.5 O surgimento dos cursos de mestrado profissional.....	91

4.6 Os cursos de mestrado profissional em administração.....	106
4.7..O ensino superior <i>stricto sensu</i> profissional em Pernambuco.....	113
5 Estudo de caso: o Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste(MPA/NE).....	116
5.1 Instituições promotoras.....	116
5.1.1 A Universidade Federal de Pernambuco -UFPE.....	116
5.1.2 A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - Sudene.....	118
5.1.3 O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud.....	119
5.2 Identificação dos <i>stakeholders</i> do Curso e de suas expectativas.....	121
5.2.1 Mapeamento dos <i>stakeholders</i> e de seus interesses.....	121
5.2.2 Expectativas dos <i>stakeholders</i> acerca do Curso no contexto de referência local.....	125
5.3 Origem e institucionalização do Curso MPA/NE.....	126
5.3.1 História institucional.....	126
5.3.2 Estrutura e funcionamento.....	130
5.3.3 Perfil do corpo docente e discente.....	138
5.3.4 Indicadores de institucionalização.....	142
5.3.4.1 Fase de institucionalização.....	142
5.3.4.2 Identidade.....	143
5.3.4.3 Legitimação.....	147
6 Estudo de caso: o Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas.....	150
6.1 Instituição promotora: a Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj.....	150
6.2 Identificação dos <i>stakeholders</i> do Curso e de suas expectativas.....	152
6.2.1 Mapeamento dos <i>stakeholders</i> e de seus interesses.....	152
6.2.2 Expectativas dos <i>stakeholders</i> acerca do Curso no contexto de referência local.....	155
6.3 Origem e institucionalização do Curso de Mestrado Profissionalizante em Ge Políticas Públicas.....	
6.3.1 História institucional.....	157
6.3.2 Estrutura e funcionamento.....	161
6.3.3 Perfil do corpo docente e discente.....	167
6.3.4 Indicadores de institucionalização.....	171
6.3.4.1 Fase da institucionalização.....	172
6.3.4.2 Identidade.....	173
6.3.4.3 Legitimação.....	176
7 Conclusões e sugestões.....	180
7.1 Conclusões.....	180
7.2 Sugestões.....	192
8 Referências bibliográficas.....	194
Apêndices.....	205
Apêndice 1: Lista dos entrevistados.....	205

Apêndice 2: Lista de símbolos e abreviaturas.....	207
Apêndice 3: Lista de ilustrações.....	209
Apêndice 4: Roteiro das entrevistas.....	210
Apêndice 5: Questionário- perfil do aluno.....	212
Apêndice 6: Perfil do aluno do Curso de MPA/NE.....	213
Apêndice 7: Perfil do aluno do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas.....	225
Anexos.....	236
Anexo A: Estrutura curricular do Curso de MPA/NE.....	236
Anexo B: Relação dos trabalhos de conclusão de curso da primeira turma do Curso de MPA/NE.....	237
Anexo C: Relação dos professores – Curso de MPA/NE.....	239
Anexo D: Relação dos professores - Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas.....	241

1

Introdução

1.1 Objeto e enfoque específico

Esta dissertação tem como principal objeto de pesquisa as origens e o processo de desenvolvimento institucional de dois cursos de mestrado profissional em gestão pública, situados no estado de Pernambuco, assim como quais as expectativas dos *stakeholders* acerca dos cursos no contexto de referência local.

A pesquisa aqui desenvolvida buscou compreender melhor essa nova modalidade de ensino superior com base na percepção de seus *stakeholders* e na análise histórico-documental, de modo a conhecer os possíveis caminhos institucionalizadores que ela irá tomar nos próximos anos. Deste modo, o enfoque dado à dissertação é fundamentalmente de caráter histórico-institucional, de modo a aprofundar o conhecimento sobre as origens e da atual configuração nacional do ensino superior *stricto sensu* profissional e a articulação entre a dimensão global e a realidade local, vista por meio da investigação empírica de dois estudos de casos: do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste e do Curso de Mestrado

Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas. Este enfoque possui relevância, diante da constatação de que a regulamentação e estruturação da recente modalidade do ensino superior profissionalizante *stricto sensu* ainda não possui unanimidade entre os seus interessados e que carece de mais estudos empíricos para melhor compreender sua evolução institucional. Os debates em torno dessa nova modalidade de ensino sugerem que o mestrado profissional busca ainda sua legitimação diante da comunidade acadêmica, das empresas, das instituições representativas e da sociedade. A institucionalização é um processo que perpassa um jogo de poder e interesses, no qual se tornam legítimos, valorizados e reproduzidos os valores socialmente aceitos. De acordo com Tolbert e Zucker (1998, p.210), “a total institucionalização da estrutura depende dos efeitos conjuntos de uma baixa resistência de grupos e oposição e de promoção e apoio continuado e grupos de defensores”. No caso dos cursos de mestrado profissional, reconhece-se que eles estão no estágio de pré-institucionalização, carecendo o seu desenvolvimento de uma ampla investigação a fim de identificar quais as bases de sua evolução e possível legitimação.

1.2 Descrição do problema

O distanciamento do Estado de funções até então sob sua responsabilidade, por meio da entrada de outros atores (privados - nacionais e internacionais e do terceiro setor) para financiar e gerir instituições públicas, modificou o recente cenário nacional. A política governamental vem-se desenvolvendo dentro de uma nova ordem mundial, que prevê relações comerciais sem fronteiras, velocidade e aumento de informações, bem como

práticas governamentais vinculadas a setores restritos. Desse modo, deixa para a iniciativa privada a responsabilidade de prover alguns segmentos sociais e da economia nacional.

Mudanças que alteram a ordem de mercado, mudanças tecnológicas radicais e mudanças na legislação são características de um processo de desinstitucionalização (Rowan, 1982). A Reforma do Estado brasileiro discutida nas últimas décadas e iniciada a partir de 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, propõe no seu bojo reformulações do setor de ensino que apontam para um processo de desinstitucionalização do modelo vigente e construção de um novo padrão conectado com a nova forma de Estado proposto.

Nesse contexto, vê-se fluírem os debates em torno da necessidade de aproximação entre universidades e empresas, como fonte propulsora de desenvolvimento dentro dessa nova ordem. Segundo Moraes (1999, p. 42):

as atividades acadêmicas e empresariais podem ter papéis compatíveis e, no contexto atual, a universidade não pode furtar-se a participar ativamente do processo de desenvolvimento econômico e social local como provedora de conhecimentos e de profissionais preparados para enfrentar a nova realidade. Além disso, as atividades de pesquisa desenvolvidas tanto nas universidades como nas empresas de base tecnológica podem atrair recursos e novos investimentos em inovação.

No entanto, a interferência privada nas pesquisas levanta questões quanto à função social do conhecimento e privatização das pesquisas em espaço público. Para Bourdieu (1994), a universidade preza por sua independência, autonomia e rigor científico. Isso acontece tanto na escolha dos temas como nos métodos de pesquisa peculiares ao campo científico. Essa autonomia vem sendo questionada diante da cobrança social por mais pesquisa aplicada, isto é, do maior vínculo entre o conhecimento produzido na academia com as práticas do mundo do trabalho (Moraes, 1999).

Diante do exposto, nas últimas décadas vem sendo redefinida a política para o ensino. As transformações legais buscaram construir uma nova estrutura do ensino. As discussões em torno da reformulação do ensino brasileiro culminaram com a promulgação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em 1996. O ensino superior, especificamente, passou a se expandir por meio da criação de novos cursos, com o surgimento de outras modalidades de ensino além das existentes. Foram realizadas avaliações sistemáticas dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior, bem como se detectou o surgimento de novas propostas curriculares.

Na pós-graduação, viu-se surgir uma avalanche de cursos de especialização. Buscou-se associar os conhecimentos científicos com os do trabalho, trazendo à tona o velho debate entre a relação teoria e prática.

Nesse entorno, uma nova modalidade de ensino superior *stricto sensu* passou a ser debatida no início da década de 90, no Brasil. Desde então, procurou-se definir um conceito de mestrado sob outras bases que o diferenciassse dos tradicionais cursos de mestrado acadêmico. Procurou-se trazer para esse nível de ensino uma maior aproximação entre a produção acadêmica e as práticas laborais. Assim, depois de muitos debates e estudos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - Capes reconheceu, por meio da Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998 (Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, 1998) os cursos de mestrado profissionalizante (MP).¹

O objetivo dos cursos de mestrado profissionalizante não é formar pesquisador, tal como os mestrados e doutorados acadêmicos. Desse modo, pressupõe-se que a nova modalidade possua estrutura e funcionamento diferenciados.

Os cursos de mestrado profissional trazem no bojo de sua proposta um perfil diferente dos cursos de mestrado acadêmico. São cursos com caráter de terminalidade,

¹ Desde a referida Portaria, os cursos superiores *stricto sensu* de caráter profissional são conhecidos como mestrados profissionalizantes e assim nominados aqueles que seguem essa orientação. No entanto, posteriores documentos da Capes chamaram essa modalidade de mestrado profissional, a exemplo dos recentes: “Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional - julho de 2002” e “avaliação de proposta de curso novo – mestrado profissional” (Brasil. Ministério da Educação, 2002a). Assim, nesta dissertação, os termos mestrado profissionalizante e mestrado profissional foram utilizados para denominar o mesmo objeto.

dirigidos à formação profissional, na qual se prevê uma estrutura curricular vinculada a sua especificidade, articulando ensino com aplicação profissional. A Portaria n.º 80/98 ainda prevê que os docentes estejam sob o regime de dedicação parcial, que haja maior flexibilização quanto ao trabalho de conclusão de curso (que pode tomar forma de dissertação, projeto, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, entre outros) e que os cursos de pós-graduação da modalidade *stricto sensu* profissional possuam vocação para o autofinanciamento. Quanto a essa última peculiaridade, há o questionamento frente à garantia da gratuidade do ensino público presente na Constituição Federal.

Por meio do art. 3º da Portaria n.º 80, são ampliadas e regulamentadas as instituições que podem ofertar cursos de mestrado profissional. Estes podem funcionar em instituições onde existam cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, ou onde se realizam pesquisas e prestam serviços em campo de conhecimento afim, desde que “revelem claramente qualificação científica, tecnológica e/ou artística, presumem-se qualificadas também para a oferta de mestrado profissionalizante” (Brasil. Ministério da Educação, 1998).

Na área do conhecimento em gestão, os egressos de muitos cursos de mestrado acadêmico, na prática, já atuavam quase que exclusivamente como profissionais dos setores públicos e privados, e não lecionando ou desenvolvendo pesquisa na academia. A criação dos Mestrados Profissionalizantes (MPs) é um reconhecimento dessa realidade, visto que:

A proliferação dos programas de doutorado no País, juntamente com as exigências de titulação acadêmica do MEC, vem tornando insuficiente a formação de quadros acadêmicos formados somente por mestres. Dessa forma, enquanto os quadros acadêmicos vêm sendo preenchidos por doutores, os mestres são cada vez mais demandados pelas empresas e pelo governo (Leal, 2001, p.42).

Os cursos de mestrado profissional, poucos, se comparados com os cursos de mestrado acadêmico, estão surgindo progressivamente. Atualmente, existem no Brasil 884 cursos de doutorado, 1.522 cursos de mestrado acadêmico e 71 cursos de mestrado profissionalizante reconhecidos. Convém ressaltar que os primeiros mestrados profissionalizantes foram reconhecidos no recente ano de 1998, quando contavam em número de 33. No primeiro semestre de 2002, a Capes recomendou, por meio da análise de seu Conselho Técnico Científico, 15 novos cursos de mestrado profissional de diversas áreas em todo o Brasil (Brasil. Ministério da Educação, 2002a).

Em Pernambuco, duas instituições ministram cursos de MP, a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e a Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj. A UFPE, atualmente, oferece quatro cursos: Mestrado Profissionalizante em Engenharia de Produção, Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (UFPE, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – Sudene)², Mestrado Profissionalizante em Engenharia Elétrica e Mestrado Profissionalizante em Economia, enquanto um curso encontra-se em fase de implantação: Mestrado Profissionalizante em Ciência da Computação. A Fundaj oferece o Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas. Considerando que tanto a UFPE como a Fundaj mantêm em funcionamento cursos voltados para a gestão pública, surgiu o interesse e a intenção deliberada de estudá-los, pesquisando como se deu sua formação e desenvolvimento institucional, assim como conhecer seus desdobramentos no contexto de referência onde

² A parceria institucional Sudene/UFPE /Pnud para criação do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste está prevista na Proposta do Programa: UFPE_Sudene (Solitação: 25001019VLJCH) (UNDP,2002). Com a extinção da Sudene e a Adene ainda em fase de estruturação, o Curso passa a ser vinculado temporariamente ao Ministério da Integração Nacional (MI). No entanto, como se trata de uma situação ainda não consolidada e esta pesquisa foi realizada ainda na vigência dessa parceria, o MPA/NE será aqui identificado como institucionalmente vinculado às três instituições : UFPE, Sudene, Pnud.

eles atuam. A complexidade do sistema de ensino e de suas instituições exige uma análise interdisciplinar que possibilite perceber ao máximo as várias facetas desses universos:

Critérios de origem política e antropológica na ação organizacional em universidades fazem com que as teorias que tomam como referência a escolha racional e os fundamentos econômicos da ação tenham menor poder explicativo nesse tipo de organização (Lopes, 1999, p.23).

Nesse sentido, acredita-se que a teoria institucional possa fornecer um adequado e sólido suporte para análise dos cursos de mestrado profissional. Isso porque essa abordagem possibilita analisar as várias dimensões ambientais que interferem na criação e construção de uma estrutura. Questões que estão para além das dimensões técnicas são fontes ricas de análise quando se fala de coisas tão complexas como as instituições (Perrow, 1986).

Entender o surgimento de uma nova estrutura de novos cursos exige um aprofundamento em questões quanto às relações entre: organizações-ambiente, legitimidade, práticas isomórficas e identidade - que são fundamentos da teoria institucional.

A criação, estruturação e o processo de institucionalização de um novo ente estão associados a uma variedade de interesses de atores envolvidos com a questão. Indivíduos que na busca para atingir seus objetivos podem afetar ou serem afetados pelas organizações são denominados *stakeholders* por Stoner e Freeman (1989). Por meio da identificação, classificação e análise das falas dos principais *stakeholders*, pode-se ter uma contribuição substancial para o melhor entendimento de como esses atores interagem e definem o rumo das ações empreendidas na busca da institucionalização de uma idéia ou estrutura.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: na Introdução, estão apresentados o objeto e o enfoque específico, a descrição do problema e a pergunta de pesquisa, assim como os objetivos finais e intermediários, além das delimitações e a relevância do estudo e, ainda, uma definição de termos.

O Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica e conceitual utilizada para dar suporte à formulação do problema e guiar a análise realizada nesta pesquisa. Inicialmente, são destacadas as principais orientações conceituais e a contribuição da teoria institucional. Em seguida, são apresentados indicadores de institucionalização: as fases da institucionalização, a formação da identidade e ainda a conquista da legitimação. Por fim, a teoria dos *stakeholders* é detalhada enfatizando a forma de identificação e de mapeamento.

O Capítulo 3 descreve e justifica a opção metodológica adotada, sendo detalhados os processos de seleção dos *stakeholders*, da coleta, tratamento e análise de dados, bem como as limitações e dificuldades apresentadas pelo método escolhido.

Nos Capítulos 4, 5, e 6, são realizadas as análises dos dados, sendo assim distribuídas para destacar as especificidades dos assuntos tratados e para uma melhor sistematização destes.

O Capítulo 4 procura fazer um resgate da história da educação brasileira, tentando identificá-la como uma orientação educacional de caráter preponderantemente técnico ou, por outro lado, mais bacharelesco, a qual permeou a política educacional brasileira, refletindo-se nas estruturas e práticas do ensino médio e superior, na formação da comunidade científica e na pós-graduação. Nessa retrospectiva, buscaram-se subsídios para o entendimento das origens do ensino superior *stricto sensu* profissional no Brasil, sua atual configuração nacional e realidade local em Pernambuco.

Os Capítulos 5 e 6 discutem como está ocorrendo o desenvolvimento institucional do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o

Desenvolvimento do Nordeste e do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas. Para tal, está realizada a caracterização institucional de cada Curso, no qual delineasse as origens e os indicadores de institucionalização, vistos a partir das perspectivas de seus *stakeholders* e da pesquisa histórico-documental. E, ainda, há a análise das expectativas dos *stakeholders* quanto aos Cursos, no seu contexto de referência local.

Por fim, o Capítulo 7 é dedicado às conclusões do estudo e à apresentação de sugestões para futuras pesquisas.

1.3 Pergunta da pesquisa

Quais são as origens e como estão se institucionalizando os cursos de mestrado profissional em gestão pública da UFPE/Sudene/Pnud e da Fundaj, respectivamente, assim como quais as expectativas dos *stakeholders* acerca dos cursos no contexto de referência local?

1.4 Objetivos

O presente estudo, com base nos aspectos levantados nos itens anteriores, possui os seguintes objetivos:

1.4.1 Objetivo final

- Analisar as origens e como estão se institucionalizando os Cursos de mestrado profissional em gestão pública, promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela Fundaj, respectivamente, e as expectativas de seus *stakeholders* a respeito dos Cursos no contexto de referência local.

1.4.2 Objetivos intermediários

- a) Delinear o cenário histórico-institucional em que surgiu no País e em Pernambuco o ensino superior de pós-graduação *stricto sensu* profissional;
- b) Identificar e selecionar os *stakeholders* relevantes nos casos dos Cursos de mestrado profissionalizante em gestão pública, promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela Fundaj respectivamente;
- c) Investigar as expectativas dos *stakeholders* acerca dos Cursos de mestrado profissional em gestão pública, promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela Fundaj respectivamente, no contexto de referência local;
- d) Identificar as origens e os indicadores de institucionalização dos Cursos de mestrado profissionalizante em gestão pública, promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela Fundaj respectivamente, a partir da perspectivas de seus *stakeholders* e da análise histórico-documental.

1.5 Delimitação do estudo

O presente estudo abordou a questão da origem e evolução dos Cursos de Mestrado Profissionalizante em gestão pública promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela Fundaj, respectivamente, à luz da teoria institucional. Este trabalho enfatizou elementos do ambiente institucional para caracterizar cada um dos cursos sem, contudo, deixar de valorizar aspectos do ambiente técnico, presentes nesse mesmo contexto.

Uma dificuldade encontrada na execução da pesquisa foi de como compor indicadores de institucionalização para analisar ambos os Cursos, de modo que norteassem a seleção, coleta e análise dos dados, visto que não havia muitos estudos na literatura institucional que abarcassem, em conjunto, as diversas dimensões analíticas, tal como utilizadas nesta pesquisa. Assim, para caracterizar os Cursos, elaboraram-se três indicadores, a saber: fase de institucionalização, identidade e legitimação (Tolbert e Zucker, 1998).

O processo de institucionalização tomou uma grande relevância na pesquisa, também, diante do objetivo intermediário de investigar as expectativas dos *stakeholders* acerca do futuro dos Cursos no seu contexto de referência.

A pesquisa histórica foi utilizada para se compreender como surgiu a configuração dos Cursos de Mestrado Profissional ora estudados. Assim, os antecedentes que foram levantados (Capítulo 4) não tiveram a pretensão de fazer uma análise profunda da história do ensino superior e, em específico, do *stricto sensu* brasileiro, resultando num retrospecto de alguns fatos ou acontecimentos considerados mais relevantes sob a ótica do trabalho.

O estudo foi delimitado seccionalmente, apoiando-se em cortes longitudinais pela consideração das origens e do desenvolvimento de ambos os Cursos que datam dos anos de 2000 e 2002.

1.6 Relevância do estudo

O tema “Mestrados Profissionalizantes” foi introduzido recentemente no debate acerca do ensino superior do País, tanto na academia como fora dela, e perpassa o interesse de várias áreas do conhecimento (Fischer, 2001).

Trata-se de um assunto atual. A literatura pertinente faz referência a: a) questões metodológicas e ao possível caráter diferenciador dos mestrados profissionalizantes dos mestrados acadêmicos (Testa, 2002; Betero, 1998; Mattos, 1997; Spink, 1997); b) estudos de casos sobre a implementação de cursos (Gouvêa e Zwicker, 2000); c) questões político-ideológicas relativas à aproximação universidade-empresa (Vargas, 2001?); d) questões diretamente ligadas aos salários dos professores que integram o corpo docente dos cursos de pós-graduação (Leal, 2001); ou ainda sobre a relação de um área de conhecimento (Administração) com os cursos de mestrado profissional (Fischer, 2002). A legislação específica é reduzida, bem como a normatização dos cursos ainda não é de consenso e consolidação entre os *stakeholders* envolvidos no processo de institucionalização dos MPs (Brasil. Ministério da Educação, 2001a).

Os cursos de mestrado profissional estão vinculados a modalidades/atividades desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Instituições de Ensino Superior (IES) ou em instituições que possuam qualificação científica, tecnológica e/ou artística. Essas instituições constituem unidades complexas de análise, exigindo um suporte teórico que possibilite perceber as várias facetas que compõem esses universos.

A opção feita pela teoria institucional está vinculada à possibilidade que essa abordagem oferece em analisar o surgimento de estruturas organizacionais, diante de um contexto e de um processo de construção social que considera complexas redes de trabalho e de trocas, o compartilhamento de mitos e crenças, de requerimentos técnicos e culturais, em interface com o ambiente (fonte de recompensas e de legitimação). Nesse processo de

consolidação institucional, destacam-se dois atores: o Estado e as corporações profissionais, como definidores de padrões legítimos e indutores de comportamentos isomórficos que levam as estruturas à conformidade com os modelos tomados como socialmente apropriados (Scott, 1987).

Os MPs emergem no Brasil em um período no qual se verificam fortes mudanças nas políticas do Estado brasileiro. O sistema de ensino superior passou por profundas reformulações, em específico a pós-graduação, sofrendo dentre elas, as mudanças que regulamentaram os MPs. A criação e estruturação de cursos profissionalizantes no ensino de pós-graduação *stricto sensu*, a partir da década de noventa, no Brasil e, particularmente, em Pernambuco, já é uma realidade. Entender as origens e os fundamentos de uma nova atividade e a repercussão desta na estrutura e funcionamento das organizações exige um aprofundamento de questões de diversas ordens.

Do ponto de vista teórico, este trabalho buscou contribuir para o entendimento de como vêm se desenhando institucionalmente os cursos de mestrado profissionalizante em gestão pública no ensino superior de Pernambuco e, do ponto de vista prático, auxiliar esses cursos, e os que estão por vir, a perceberem a importância de que têm alguns indicadores institucionais nas suas estratégias de legitimação.

A relevância do estudo dessa nova modalidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* em Administração está associada à relação íntima existente entre o conhecimento em gestão e a prática. Segundo Matos (1997, p.162), em administração “a prática é condição de relevância porque gera a fecundidade da própria produção científica”.

Pretendeu-se, também, contribuir para o debate e o conhecimento produzido na área. Por meio da identificação e mapeamento dos *stakeholders* dos Cursos de MP em

gestão pública pesquisados, buscou-se fornecer subsídios que auxiliem as decisões estratégicas dos órgãos regulamentadores, IES e demais atores institucionais envolvidos com esse tema. Com o estudo das origens e dos mecanismos relacionados com o processo de institucionalização dessa nova modalidade do ensino superior *stricto sensu*, procurou-se melhor entender o fenômeno em suas diferenças, particularidades e similaridades com os tradicionais mestrados acadêmicos, assim como as expectativas de seus interessados quanto ao futuro dos Cursos de MP.

Além disso, os gestores poderão analisar forças institucionais que perpassam a criação e institucionalização dos MPs, de modo a lançar mão de estratégias coerentes com a idéia central de proposição desses cursos, em busca de legitimidade que garanta sua continuidade e expansão.

Finalmente, a análise da institucionalização dos cursos de mestrado profissional é um estudo pioneiro, podendo contribuir para a alavancagem de outros estudos nessa na área.

1.7 Definição dos termos

Considerando que um termo pode possuir diversos significados, de acordo com o sujeito e com o contexto, e também a fim de permitir uma maior clareza daqueles principais que foram utilizados na pesquisa, apresentam-se a seguir os seguintes conceitos:

- **Champion** - Segundo Tolbert e Zucker (1998, p.208), “*champion* significa, no uso corrente, um líder de projeto, uma liderança incansável por um objetivo ou um projeto”. Aquele (indivíduo ou instituição) que mantém afiliação e elabora o modelo corporativo, contribuindo para a construção da identidade organizacional (Scott, 2000a).

No entanto, o *champion* relaciona-se não somente positivamente com uma idéia, mas também negativamente. Neste trabalho, o termo foi usado isoladamente ou associado à idéia de *stakeholder*. Assim, aquele *stakeholder-champion* ou simplesmente *champion*, é o interessado que empreenderá esforços a fim de tornar legítima ou não uma causa ou instituição.

- **Contexto de referência** - Neste trabalho, o Estado de Pernambuco foi tomado como ambiente institucional de referência, para contextualizar localmente os Cursos em tela estudados.

- **Identidade** - Diz respeito: a) à imagem global que a organização apresenta de si, a seus membros e ao ambiente, afirmando o que foi, o que é e o que será; b) ao modo como a organização age e reage e seus valores fundamentais declarados ou não; c) à qualidade expressa de seus insumos, processos e produtos (Zajdsznajder, 1984, p. 39).

- **Institucionalização** - É o processo de transformação de crenças e ações em regras e conduta social. Ao longo do tempo, por influência de mecanismos de aceitação e reprodução, tais regras tornam-se padrões e passam a ser visualizadas como rotinas normais ou concepções amplamente compartilhadas da realidade (Machado-da-Silva e Fonseca, 1996, p. 216).

- **Instituição** - São sistemas simbólicos e de comportamentos, contendo representação constitutiva e regras normativas associadas a mecanismos regulatórios, que definem um sistema comum de significados e proporcionam ações rotineiras aos diferentes atores (Scott, 1995, p.68). Neste trabalho, os Cursos de MP pesquisados foram entendidos como instituições em processo de construção e solidificação institucional.

- **Isomorfismo** - Mecanismo pelo qual as organizações se ajustam segundo as normas criadas e aceitas socialmente (Rossetto e Rossetto, 2001). Existem, segundo

DiMaggio e Powell (1991), três mecanismos da mudança isomórfica institucional: o isomorfismo coercitivo, o normativo e o mimético.

- **Legitimação** - É uma percepção generalizada ou suposição das ações desejáveis, apropriadas ou não a uma entidade, segundo algumas construções socialmente sistematizadas por meio de normas, valores, opiniões e definições (Suchman, 1995).

- **Pós-graduação *stricto sensu*** - De acordo com o Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (Brasil, Ministério da Educação 1999b), esse termo refere-se ao nível de ensino superior que abrange as modalidades de mestrado e doutorado no Brasil.

- **Pós-graduação *stricto sensu* profissionalizante** - Refere-se a uma modalidade dos cursos de mestrado que inicia sua regulamentação por meio da Portaria Capes n.º 47, de 17 de outubro de 1995 (Brasil. Ministério da Educação, 2002a), que se contrapõe aos tradicionais mestrados acadêmicos, entre outras características, pelo caráter profissional e de autofinanciamento, e que neste trabalho é tomada como sinônimo de mestrado profissionalizante ou profissional.

- **Stakeholder** - São indivíduos ou grupos de indivíduos que podem afetar ou serem afetados pela organização, direta ou indiretamente, na perseguição de seus objetivos (Stoner e Freeman, 1989).

2

Fundamentação teórica e conceitual

2.1 A perspectiva institucional

A perspectiva institucional tem seu foco de análise nas instituições e no processo de institucionalização. Seus objetos de análise não são necessariamente organizações. Algumas unidades de análise possuem aspectos mais culturais (como o casamento, o machismo, a presidência, um curso, uma disciplina) e outras mais estruturais (uma corporação, um hotel, um museu). Estudos com base na perspectiva institucional foram realizados na área de ensino por Meyer e Rowan (1992) e Brint e Karabell (*apud* Jepperson, 1991), constituindo exemplos de que as categorias professores, estudantes, currículos e tipos de escola, quando juntas, mostram que se está diante do campo de aplicabilidade do novo institucionalismo nos estudos organizacionais. Assim, de modo ampliado, instituições representam uma ordem social relacionada a um certo estado ou propriedade; institucionalização corresponde ao processo existente entre tais elos (Jepperson, 1991).

Scott (1995, p.33) ressalta dimensões mais subjetivas. Para ele, o conceito de instituições diz respeito a “estruturas regulativas, normativas e cognitivas e atividades que fornecem estabilidade e significado ao comportamento social”.

Pereira e Fonseca (1997) sintetizam duas formas de como podem surgir as instituições:

a) Algumas são criadas deliberadamente com uma finalidade normativa ou missão reconhecida e valorizada pela sociedade;

b) Outras nascem como organizações instrumentais e se transformam lenta e gradualmente em instituições, por meio de um processo chamado institucionalização organizacional ou desenvolvimento institucional.

Segundo Jepperson (1991), as instituições são socialmente construídas por intermédio da reprodução-rotineira (*ceteris paribus*), de programas ou sistemas de regras.

O entendimento das origens da perspectiva institucional nos remete às últimas décadas do século XIX e tem nos estudos de Emile Durkheim, John Commons, Marx Weber, Thorstein Veblen e Westley Michel as sementes da Teoria Institucional. O enfoque institucional desenvolveu-se em três orientações distintas: uma econômica, outra política e uma terceira sociológica, tendo por âncoras conceitos como a institucionalização, as normas, os mitos e a legitimidade (Carvalho, Vieira e Lopes, 1999).

A orientação econômica da análise institucional passa a considerar as forças históricas e culturais como dimensões intervenientes e construtoras da realidade social e da configuração econômica. O foco dessa análise está nas organizações e na sua inter-relação com o ambiente. O desenvolvimento do sistema econômico provém de uma leitura baseada na idéia de “*homo economicus*” e centra-se na idéia da dinamicidade da relação do homem com as circunstâncias e com o ambiente institucionalmente construído. Por sua vez, a orientação política da teoria institucional tem, na sua origem, uma ligação mais forte com

os aspectos legais e a ordenação administrativa das estruturas e governo. As estruturas burocráticas são o foco na busca pelo entendimento da ordem política. As orientações econômicas e políticas da perspectiva institucional são o que se conhece por ‘velho institucionalismo’ (Scott, 1995).

O velho institucionalismo, usado na teoria organizacional, tem início com Philip Selznick, que busca analisar as organizações como resultantes estruturais de uma base racional, sujeitas às pressões ambientais e que se transformam em sistemas orgânicos, com o passar do tempo. A esse processo de mudança, Selznick (1971) chama de institucionalização. Para ele, os valores substituem os fatores técnicos na determinação das tarefas organizativas. O velho institucionalismo coloca ênfase nos assuntos relativos à contradição de interesses, valores, poder e influência ao nível da comunidade local (Selznick, 1971).

A partir da década de 70, registra-se a releitura da perspectiva institucional, fruto da crise do paradigma estrutural-funcionalista. Reclama-se da falta de contextualização nas análises das organizações, argumenta-se que a dimensão histórica é pouco considerada e que os aspectos políticos são percebidos superficialmente. A ênfase no ambiente como fonte de análise para as mudanças nas organizações é a principal contribuição do institucionalismo. O entendimento das estruturas e processos nas organizações passa, pois, pela compreensão do contexto onde elas estão situadas. A orientação sociológica da Teoria Institucional é conhecida como “novo” institucionalismo (Misoczky, 2001).

O novo institucionalismo entende que por meio do isomorfismo as organizações são pressionadas para entrar em conformidade com um padrão de um campo, onde convivem formas organizacionais homogêneas (DiMaggio e Powell, 1991).

Numa reação à concepção racionalista da realidade, o institucionalismo sob orientação sociológica ressalta a importância das relações entre o ambiente e as

organizações, destacando os mitos, as normas, as crenças culturalmente construídas e reproduzidas pela interação humana como fonte construtora das instituições (Scott, 1995).

Assim, do ponto de vista da perspectiva institucional, o desenho das organizações e de suas atividades não deriva de processos racionais, mas sim de pressões tanto externas como internas, que levam as organizações a se parecerem umas com as outras. A análise organizacional, sob o ponto de vista institucional, exalta a importância dos aspectos simbólicos do ambiente onde se incluem os sistemas normativos e cognitivos (Scott, 1992)

A abordagem denominada de neo-institucionalismo surge como uma crítica a dois fundamentos básicos da sociologia convencional das organizações: a idéia de estrutura organizacional e a idéia de que as organizações constituíam “entidades” ou atores, com relativa autonomia sob o ambiente e que buscam realizar seus interesses (Prates, 2000).

Orientações analíticas de bases econômicas, políticas e sociológicas são redefinidas diante das contribuições do neo-institucionalismo.

Na teoria econômica, o neo-institucionalismo tem seu campo de interesse na organização dos sistemas normativos e de governo regulamentadores e gestores da economia (Scott, 1995).

A perspectiva neo-institucionalista, que valoriza a dimensão política, traz em seus trabalhos mais recentes o interesse em estudar questões que dizem respeito a aspectos da “autonomia relativa das instituições políticas em relação à sociedade; a complexidade dos sistemas políticos existentes e o papel central exercido pela representação e o simbolismo no universo político” (Carvalho, Vieira, Lopes, 1999, p. 4).

Um fator diferenciador entre o novo e o velho institucionalismo é a importância dada por este último à dimensão política da luta e poder entre e dentro das organizações. O novo institucionalismo no campo sociológico passa a entender a homogeneização, a

burocracia e o racionalismo nas organizações não como sendo dirigidas pela competição ou busca da eficiência, mas sim pela ação do Estado e das profissões (DiMaggio e Powell, 1991).

2.1.1 O Estado e as profissões na perspectiva institucional

A análise baseada na perspectiva institucional tem como foco central entender qual o papel desempenhado pelo Estado, sistema legal e profissões no processo de dar forma à vida organizacional. Essas três esferas podem atuar tanto de maneira direta, por meio da imposição de limites ou criando oportunidades, quanto de modo indireto, por meio da sutileza da divulgação de novos ‘mitos racionais’ (Rodriguez, 1991).

As formas adotadas pelas organizações são fruto do que é institucionalizado e legitimado pelo Estado (Meyer e Rowan, 1992).

Por meio da autoridade estatal, são definidos direitos e deveres que regulam e estipulam as condições de propriedade e o controle dos meios de produção. O Estado exerce autoridade sobre as outras organizações e tem a capacidade de definir os direitos e deveres que determinam as condições de andamento social. O Estado usa de mecanismos governamentais de controle e de regulamentação do mercado, para desenvolver hierarquias e centralizar o poder, de modo que elementos são institucionalizados na sociedade por meio da cultura, do regime de governo e das organizações formais (Scott, 1995; 1987).

Assim como os agentes de governo, as profissões tornaram-se os atores institucionais mais racionalizadores das últimas décadas (DiMaggio e Powell, 1991). As profissões constroem um suporte cognitivo e normativo e, por meio destes, definem as arenas por onde permeiam seus valores e crenças. O controle do exercício profissional ocorre via processos normativos e cognitivos. Isso acontece por intermédio dos sistemas de

crenças, nos quais se define o que vem a ser realidade para, a partir daí, desenhar-se os princípios que guiam a ação. Esses processos são predominantemente de ordem institucional, em oposição aos elementos técnicos (Scott, 1995; 1987).

A profissionalização é resultante da luta coletiva dos membros de uma ocupação em busca da definição de melhores métodos e condições de trabalho e também para fixar bases cognitivas e de legitimação relativas à ocupação. O poder profissional, em muitos casos, “é tanto fixado pelo Estado como é criado pelas atividades das profissões” (Rosseto e Rosseto, 2001 p. 3).

Diante do exposto, pode-se perceber que, independentemente das dimensões analíticas (econômicas, políticas e sociológicas) e de seus elementos, tanto o velho como o novo institucionalismo trazem em seu bojo uma contribuição para uma outra análise das organizações. Isso acontece por meio da reação aos modelos de organização baseados em concepções racionalistas que ressaltam a importância das relações entre a organização e seu ambiente (Carvalho, Vieira e Lopes, 1999).

Algumas críticas vêm sendo feitas ao novo institucionalismo nos últimos anos. Estas residem no grande acerto dessa abordagem sobre a conformidade e o isomorfismo (DiMaggio e Powell, 1991). Isso leva a aparentar que o processo de mudança institucional possui uma única direção, e não há conflito, como se as trajetórias de institucionalização resultassem de um desenvolvimento natural (Lawrence, 1999).

Essas censuras ao novo institucionalismo fizeram surgir recentes argumentos teóricos que buscam enfatizar a possibilidade de maior convergência entre as velhas e as novas teorias institucionais. Assim, elementos simbólicos e de poder, associados aos elementos cognitivos e com a questão da legitimidade, tanto podem levar a teoria institucional a um melhor entendimento das organizações por meio da análise de seus contextos institucionais como também de suas estratégias (Greenwood e Hinings, 1996).

Com base nesse enfoque mais crítico sobre a teoria institucional, a relação entre ação e papéis sociais não só implicam reprodução (por intermédio do isomorfismo), mas também possibilidade de mudança. Papéis e práticas institucionalizadas não são fixas e determinadas, vez que estão em contínuas formações e transformações. Para Lawrence (1999, p.5), os papéis sociais e os padrões de práticas institucionais criam relações de poder entre os atores envolvidos. Além disso, papéis sociais e os padrões de práticas institucionais que estruturam campos organizacionais recompensam posições estratégicas particulares, enquanto sancionam outros, motivando os atores menos privilegiados por meio da busca da superação ou transformação das regras. Assim, papéis e padrões provêm a motivação e os meios para a sua própria transformação.

Os papéis sociais são regras institucionalizadas que dependem da interpretação e da luta de poder entre os atores envolvidos (Clegg, 1989). Assim, as mudanças institucionais, além de serem resultantes de transformações tecnológicas, econômicas ou políticas advindas do ambiente, também se originam de atores que podem ser agentes propulsores de mudanças (DiMaggio, 1988). Desse modo, estratégias institucionais podem ser deliberadamente intencionais (internas) ou caracterizarem-se como estratégias emergentes (externas) (Mintzberg, 1994).

A análise da institucionalização de um ente pressupõe a identificação de indicadores que indiquem o estágio institucional no qual ele se encontre, como será exposto a seguir.

2.1.2 Indicadores de institucionalização

Não há um consenso entre os estudiosos da teoria institucional sobre seus elementos constitutivos. Isso decorre: da variação na ênfase dada a alguns elementos

institucionais em detrimento de outros (pilares regulativo, normativo e cognitivo); das variações nos meios de propagação dos elementos institucionais (cultura, estrutura social e rotina); das variações no nível de análise (mundial, societário, campo organizacional, população organizacional, organizacional e subsistema organizacional) (Scott, 1995).

As instituições são constituídas por estruturas normativas, regulativas e cognitivas e de atividades que fornecem estabilidade e significado ao comportamento social. As abordagens institucionais, de modo geral, tendem a dar mais ênfase nas suas análises a um desses sistemas, considerando elementos prioritariamente em detrimento de outros. A ênfase no pilar regulativo destaca como as instituições coagem e regulam comportamentos. Envolve a capacidade de estabelecer regras, fiscalização ou exame e a manipulação de sanções, por meio de recompensas ou punições. O pilar normativo enfatiza como os valores e as normas estruturam as escolhas institucionais. A ênfase na dimensão cognitiva destaca as representações simbólicas internalizadas a partir de mediações entre estímulos do mundo externo e a resposta emitida pelo indivíduo. Por intermédio dos símbolos, isto é, das palavras, signos e gestos, os indivíduos atribuem significados aos objetos e atividades (Scott, 1995).

Com base nos três pilares institucionais anteriormente descritos, Scott (1995) aponta as variações na ênfase nos elementos institucionais (apresentados, no Quadro 2.1), que de acordo com Machado-da-Silva e Gonçalves (1998, p. 221) “não se trata de posturas mutuamente exclusivas, mas de alternativas analíticas que visam propiciar melhor compreensão de aspectos distintos do mesmo fenômeno”.

Quadro 2.1 Variações de ênfase: três pilares institucionais

	Regulativo	Normativo	Cognitivo
Bases da submissão	Conveniência/utilidade	Obrigação social	Aceita�o de pressupostos
Mecanismos	Coercitivo	Normativo	Mimético
Lógica	Instrumental	Adequa�o	Ortodoxa
Indicadores	Regras, leis e sanções	Certifica�o e aceita�o	Predomínio e isomorfismo
Base de Legitimação	Legalmente sancionado	Moralmente governado	Culturalmente apoiado, conceitualmente correto

Fonte: Scott (1995, p.59).

Há também que se considerar a noção de contexto institucional de referência: local, regional, nacional e internacional, para a análise de processos institucionais. O conceito de contexto institucional de referência permite fazer uma distinção analítica entre ambientes técnicos e institucionais em diferentes níveis de análise. A distinção entre os dois níveis em sociedades mais homogêneas pode ser pequena e até irrelevante. No entanto, onde há diversidade de condição de competição e de mercado, de um lado, e de condições culturais e sociais, de outro, a distinção parece ser interessante para se fazer uma melhor análise (Machado-da-Silva e Gonçalves, 1999).

A literatura institucional destaca diversos indicadores de análise, que auxiliam na caracterização institucional de um ente. Neste trabalho, os indicadores que auxiliaram a caracterização dos Cursos foram: a) a formação da identidade institucional, escolhida diante do interesse em delinear o caráter diferenciador do mestrado profissional do mestrado acadêmico; b) a legitimação, relacionada com os pilares institucionais e deles recebendo suporte legal, moral e cultural, respectivamente (Scott, 1995.); c) o processo de institucionalização, destacado por Tolbert e Zucker (1999), posto que as transformações institucionais podem ser compreendidas por meio da investigação de como e por que as estruturas e processos se originam e legitimam, bem como quais são as conseqüências de tais processos (Rosseto e Rosseto, 2001).

2.1.2.1 As fases da institucionalização

A Perspectiva Institucional ainda está em desenvolvimento e não se institucionalizou devidamente (Tolbert e Zucker, 1998). No entanto, essa perspectiva é uma orientação que possibilita o entendimento da complexidade das instituições, por meio da valorização da dimensão ambiental e do simbolismo como vetores propulsores de mudanças institucionais. Para Scott (1987), há uma grande variação de abordagens institucionais que geram a possibilidade de analisar as organizações para além do ambiente de tarefa, apontando a existência de um ambiente institucional que as define e delimita no seu contexto histórico social.

Uma tipologia de mudança institucional é proposta por Jepperson (1991, p. 152). Segundo ele, pode-se distinguir quatro grandes tipos de mudança institucional: formação institucional, desenvolvimento institucional, desinstitucionalização e reinstitucionalização. O Quadro 2.2 apresenta a tipologia da mudança institucional.

Quadro 2.2 Tipologia de mudança institucional

TIPOS	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
Formação Institucional	• Tem origem na entropia social ou em um modelo de comportamento anti-reprodutor ou ainda em modelos reprodutivos baseados na ação.	• Institucionalização da idéia de sexualidade (Foucault, 1978) e conflito de classes (Dahrendorf, 1964).
Desenvolvimento ou Elaboração Institucional	• Representa melhorar a forma de um padrão institucional anterior.	• Expansão da idéia de cidadania por Marshall (1964)
Desinstitucionalização	• Representa deixar o que está institucionalizado e buscar a reprodução em ações que se repetem, ou modelos de não-reprodução, ou ainda na entropia social.	• A crescente desinstitucionalização do conceito de gênero.
Reinstitucionalização	• Significa a saída de um estágio de institucionalização para uma outra forma institucional, com novas regras e princípios.	• A transformação secular da religião ocidental diante da força da pressão social.

Fonte: Adaptado de Jepperson (1991, p.152).

Para Machado-da-Silva (1996, p.216), institucionalização consiste no

Processo de transformação de crenças e ações em regras e conduta social. Ao longo do tempo, por influência e mecanismos de aceitação e reprodução tais regras tornam-se padrões e passam a ser visualizadas como rotinas normais ou concepções amplamente compartilhadas da realidade.

Segundo Pereira e Fonseca (1997), o processo de institucionalização prevê a criação e a perpetuação de grupos sociais duradouros. Uma estrutura passa a ser institucionalizada quando é considerada por um grupo social como eficaz e necessária e serve como fonte impulsionadora para criar padrões estáveis de comportamento. Esse processo é dinâmico, e o entendimento da construção de idéias e normas compartilhadas socialmente requer uma avaliação histórica.

A transformação das organizações, de suas estruturas e práticas para se tornarem institucionalizadas encontra-se num espaço (ambiente) e num tempo (histórico). O estudo das origens históricas e etapas do crescimento é de fundamental importância para se compreender adequadamente uma instituição (Selznick, 1971).

Segundo Meyer e Rowan (1992), nas sociedades pós-industriais há uma complexa relação entre esferas institucionais, econômica, política, jurídica, educacional, entre outras, que exigem um alto nível de racionalização burocrática e institucional. Isso leva à saída de critérios de eficiência técnica para conformidade com as regras institucionalizadas ao nível macro da sociedade. Para eles, produtos institucionalizados, serviços, técnicas, políticas e programas funcionam como mitos poderosos, e muitas organizações as adotam cerimonialmente. Mas, de conformidade com as regras institucionalizadas, freqüentemente, se opõem a critérios de eficiência; em contraposição, para coordenar e controlar atividades, de modo a promover critérios de eficiência, organizações comprometem sua conformidade cerimonial com sacrifício de suas bases de sustentação e legitimidade.

Assim, institucionalização é um processo que perpassa um jogo de poder e interesses, no qual se torna legítimo, valorizado e reproduzido o que é socialmente aceito.

Para Berger e Luckman (1978), a extensão da institucionalização depende da generalidade das estruturas importantes. Se muitas, ou a maioria, das estruturas importantes de uma sociedade são geralmente compartilhadas, a esfera da institucionalização será ampla. Se forem poucas as estruturas relevantes compartilhadas, a esfera da institucionalização será estreita. Neste último caso, há ainda mais a possibilidade de a ordem institucional ser consideravelmente fragmentada, quando certas estruturas importantes são partilhadas por grupos no interior da sociedade, mas não pela sociedade em totalidade.

Por meio do impulso à inovação, frente a pressões ambientais (legislação, mudanças tecnológicas e forças do mercado), segue o movimento em busca da consolidação institucional. A Figura 2.1 mostra o processo que está subjacente à institucionalização.

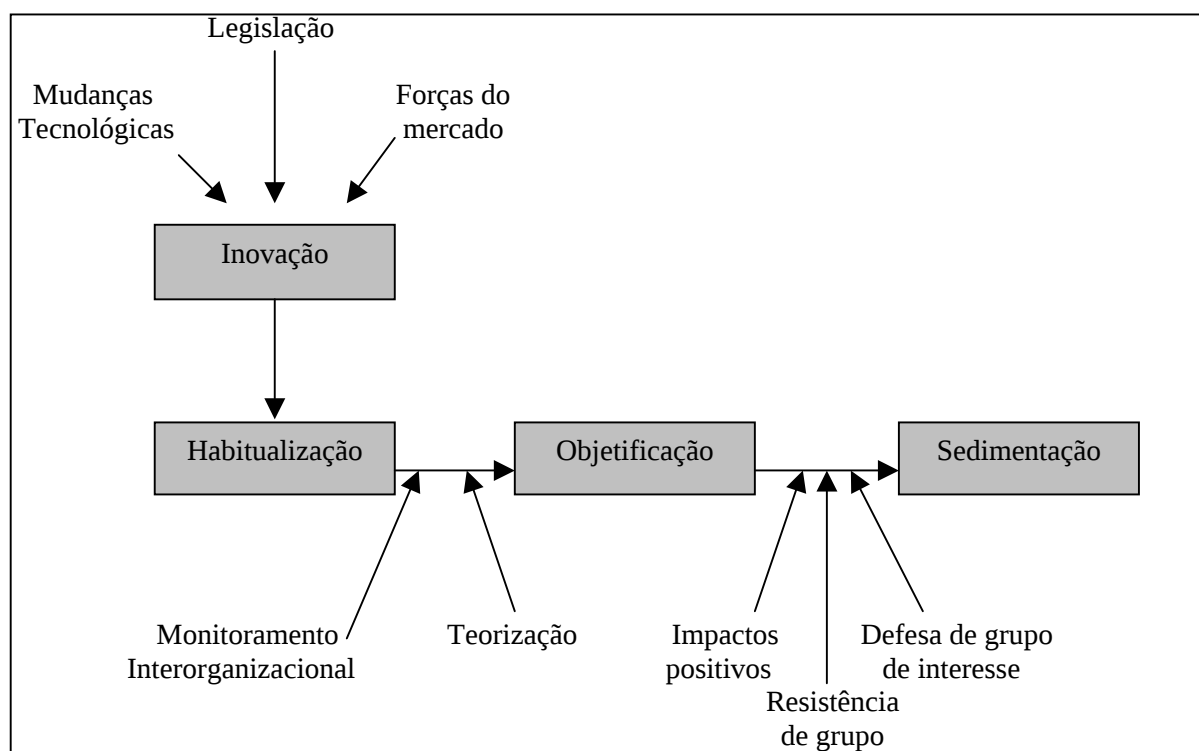


Figura 2.1 Processo de Institucionalização

Fonte: Adaptado de Tolbert e Zucker (1998, p. 207).

Há pelo menos três processos seqüenciais envolvidos na formação inicial das instituições e em seu desenvolvimento, que foram descritos por Tolbert e Zucker (1998): a habitualização, a objetificação e a sedimentação. Esses processos de institucionalização foram classificados em um modelo desenvolvido pelas autoras, constituído de três estágios – pré-institucional, semi-institucional e de institucionalização completa.

O processo de habitualização, em um contexto organizacional, envolve o desenvolvimento e arranjos estruturais, a formalização destes em políticas e procedimentos que vão resultar em estruturas organizacionais que podem ser classificadas como um estágio de pré-institucionalização.

No estágio de pré-institucionalização, então, muitas organizações podem adotar uma dada estrutura, mas estas serão provavelmente em grande número, limitado a um conjunto circunscrito de organizações similares, possivelmente organizações interconectadas, que enfrentam circunstâncias similares, e que variam consideravelmente em termos da forma de implementação (Tolbert e Zucker, 1998, p. 206).

Quando passa a se desenvolver um certo consenso social entre os decisores da organização a respeito do valor da estrutura, temos o processo de objetivação. Ele é consequência, em parte, do monitoramento que a organização faz dos competidores e de esforços para aumentar a sua competitividade relativa. Por meio de práticas isomórficas, as organizações, nessa fase, buscam referências bem-sucedidas para realizar as mudanças. O que “já foi pré-estado” serve como fonte de legitimação e minimizador de erros.

Na objetivação e difusão da estrutura, pode-se destacar a figura do *champion*,³ aqui tomado como um indivíduo ou um conjunto de indivíduos interessados e defensores da estrutura. Essas figuras surgem geralmente quando há potencial para inovação. Esse conceito pode ser associado ao de *stakeholder*, para destacar uma categoria de interessados que lutam, defendem e protegem uma nova idéia que impulsiona a mudança. Os *champions* podem ser entendidos como uma categoria dentro do conceito de *stakeholder*.

Isso porque há, entre os *stakeholders*, aqueles que têm múltiplos interesses, porém nem sempre são cooperativos (Oliveira, 2002). Dessa forma, *stakeholder-champion* é aquele que, além de possuir interesse, se empenha estrategicamente para tornar legítima uma causa ou estrutura.

Segundo Strang e Meyer (*apud* Tolbert e Zucker, 1998, p.208), os *champions* para serem bem-sucedidos devem realizar duas grandes tarefas:

(1) a definição de um problema organizacional genérico, o que inclui a especificação de um conjunto de regras ou categorias de atores organizacionais caracterizados pelo problema; e (2) a justificação de um arranjo estrutural formal particular como a solução para o problema com bases lógicas ou empíricas. A primeira fase envolve gerar reconhecimento público da existência de um padrão consistente de insatisfação ou de fracasso organizacional característico de determinado grupo de organizações; a segunda tarefa envolve o desenvolvimento de teorias que diagnostiquem as fontes de insatisfação ou de fracasso, de modo compatível com a apresentação de uma estrutura específica como solução ou tratamento.

A elaboração de uma certa teoria que identifique os fracassos e aponte suas possíveis soluções oferece à estrutura uma legitimidade cognitiva e normativa:

O ímpeto da difusão deixa de ser simples imitação para adquirir uma base mais normativa, refletindo a teorização implícita ou explícita das estruturas. À medida que a teorização se desenvolve e se explicita, deve diminuir a variação na forma que as estruturas tomam em diferentes organizações (Tolbert e Zucker, 1998 p.209).

Nesse estágio, as organizações possuem uma estrutura mais sólida do que aquelas que estão na fase pré-institucional, embora isso não queira dizer que a sua duração seja indefinida.

A terceira fase acontece com a total sedimentação institucional, constituindo um processo relacionado com a continuidade histórica da estrutura, especialmente com sua sobrevivência entre as várias gerações e membros da organização:

A total institucionalização da estrutura depende, provavelmente, dos efeitos conjuntos de: uma baixa resistência de grupos de oposição; promoção e apoio cultural continuado por grupos de defensores;

³ “*Champion*, no uso corrente, significa ‘ pessoa que luta por outra ou por uma causa; um defensor, um protetor’”(Webster’s New World Dictionary of the American Language *apud* Tolbert e Zucker, 1998).

correlação positiva com resultados desejados (Tolbert e Zucker, 1998, p. 210).

O Quadro 2.3 apresenta os três processos, além de outras dimensões que servem à análise comparativa dos estágios de institucionalização em organizações.

Quadro 2.3 Estágios de institucionalização e dimensões comparativas

Dimensão	Estágio pré-institucional	Estágio semi-institucional	Estágio de total institucionalização
Processos	habitualização	objetificação	sedimentação
Características dos adotantes	homogêneos	heterogêneos	heterogêneos
Ímpeto para difusão	imitação	imitativo/normativo	normativa
Atividade de teorização	nenhuma	alta	Baixa
Variância na implementação	alta	moderada	Baixa
Taxa de fracasso estrutural	alta	moderada	Baixa

Fonte: Tolbert e Zucker (1998, p.211).

Tipologias de mecanismos institucionais, como as de DiMaggio e Powell (1991) e de Scott (1995), destacam mecanismos sociais, culturais e cognitivos.

Em análise mais recente, Lawrence, Winn e Jennings (2001) desenvolveram uma tipologia de mecanismos institucionais com base nas formas de poder, considerando a dimensão temporal para a importância da análise. Para eles, são quatro os mecanismos de institucionalização: influência, força, disciplina e dominação, em que cada tipo de mecanismo produzirá um padrão diferente de passo e estabilidade. Por seu turno os padrões mais complexos de passo e estabilidade institucional terão o uso combinado de múltiplos mecanismos.

Segundo Lawrence, Winn e Jennings (2001), o processo de institucionalização acontece ao longo de uma curva em forma de S, onde estão caracterizados caminhos que vão da fase inicial de inovação (causada por uma prática ou tecnologia nova), passando pela difusão, chegando até o momento de estabilidade institucional conquistado pela legitimação. Quando as bases legítimas passam a ser minadas, inicia-se o processo de desinstitucionalização (Figura 2.2).

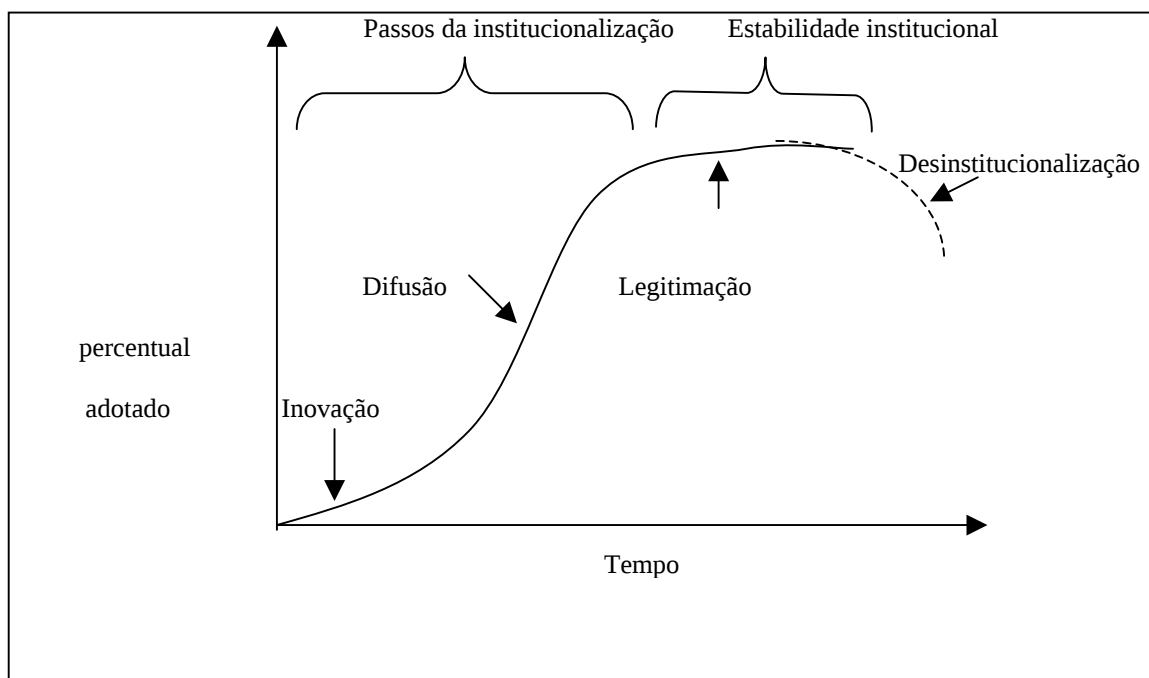


Figura 2.2 - Curva tradicional da Institucionalização

Fonte: Lawrence, Winn e Jennings (2001, p. 3).

Essa seqüência rígida é questionada por Lawrence, Winn e Jennings (2001), principalmente quando se introduzem alguns moderadores (por exemplo, poder). Assim, consideram que a curva em S, que representa “um processo”, poderia ser mais bem definida como um “jogo heterogêneo de processos”.

Vários estudos sugerem que existe um padrão típico de eventos e de relações entre eles, que definem o processo de institucionalização. Seriam estes: reconhecimento do objeto, aceitação relativa por alguns atores, difusão ampla e aceitação em um campo.

Lawrence, Winn e Jennings (2001) acrescentam ainda que há uma fase inicial de aceitação parcial, uma fase mediana de difusão rápida e de maior aceitação e, então, uma fase de saturação ou legitimação completa.

A desinstitucionalização pode ocorrer por mudanças ambientais que impactam na instituição ou em função de questionamentos internos a respeito da adequação e práticas e procedimentos às exigências ambientais. O vácuo institucional deixado pela desinstitucionalização pode vir a ser preenchido diante da redefinição e “posterior re-

legitimação de novas concepções e operações, o que caracteriza um processo de ‘reinstitutionalização’ ” (Machado-da-Silva e Fonseca, 1996, p. 216).

Durante todo o processo de institucionalização, alguns elementos podem ser destacados como construtores da estabilidade institucional. A busca de uma posição organizacional relativamente estável (institucionalização) está possivelmente associada à conquista de uma identidade própria, como se verá a seguir.

2.1.2.2 A formação da identidade

A idéia de identidade está fortemente arraigada no pensamento clássico. Suas origens estão na lógica e na filosofia clássica. Contemporaneamente, o conceito nas ciências sociais inicia com a noção psicanalista de identidade individual. Essa noção foi popularizada por meio dos trabalhos da psicologia diferencial, especificamente por Erick Erikson por meio do conceito de “crise de identidade”, que associa a noção de identidade individual às influências do meio e da cultura (Caldas e Wood Jr., 1999).

As idéias de identidade e *self* não são iguais. A origem latina de Identidade (*idem* e *identitas*) significa “o mesmo”; *entitas* (entidade), que, combinados, podem significar “a mesma entidade”. A palavra *self* não possui uma origem tão clara; no entanto, buscando em raízes indo-européias significa “o eu de cada um”. A partir desses significados, parece possível sugerir que, “enquanto identidade se refere a um conteúdo ou propriedade, o *self* pode representar a entidade que a incorpora” (Caldas e Wood Jr., p. 118, 1999).

Identidade organizacional surge de modo pioneiro por intermédio do trabalho de Albert e Whetten (1985), no qual defendem que as organizações possuem identidade, ou um “caráter central”. Eles propõem três critérios que compõem a definição de identidade organizacional e que estariam relacionados com as crenças partilhadas pelos membros

sobre o que é: a) central; b) distintivo, e c) duradouro na organização. Cada critério seria necessário e, em conjunto, suficiente para a definição de identidade organizacional.

A centralidade está relacionada às características que são essenciais à organização; diz respeito às atividades a que a organização se destina realizar e todos os procedimentos envolvidos para cumprir as tarefas.

O segundo critério, da distintividade, refere-se ao conjunto de elementos que distinguem uma organização de outras.

E, finalmente, o caráter duradouro ou de continuidade temporal, que está relacionado às características da organização que são estáveis no tempo. Esse último critério tem sua validade discutida, principalmente diante das rápidas mudanças de contexto no mundo contemporâneo.

Outros trabalhos elaboram modelos alternativos, complementares ou, ainda, que tentam diferenciar a idéia de identidade organizacional de outros conceitos, como de cultura organizacional (Albert e Whetten, 1995; Hatch e Schultz, 1995; Whetten e Gregersen, 1995).

Em estudos organizacionais mais recentes, o foco está no desenvolvimento da idéia de imagem corporativa - como a imagem externa pode afetar as organizações ou como se gerenciam as impressões para se construir uma imagem positiva (Fombrun e Shanley, 1990; Garbett, 1988). Pode-se encontrá-lo ainda na crítica à manipulação de imagem e da identidade corporativa (Hatch e Schultz, 1995).

Existem duas formas de se entender identidade organizacional: uma diz respeito a como os que estão de fora da organização a percebem, avaliam suas práticas e inserção social-imagem externa; e a outra está relacionada a como os membros internos da organização, notadamente seus dirigentes, a percebem - a auto-imagem ou auto-percepção (Caldas e Wood Jr., 1999).

Zajdsznajder (1984, p.39), entendendo a formação da identidade mais fortemente relacionada com auto-imagem, relaciona três indicativos de identidade:

- a) imagem global que a organização apresenta de si a seus membros e ao ambiente, afirmando o que foi, o que é e o que será;
- b) modo como a organização age e reage e seus valores fundamentais declarados ou não;
- c) qualidade expressa por meio de seus insumos, processos e produtos.

A idéia de identidade de uma entidade envolve resposta à questão: “Quem sou eu?” ou, no caso de uma organização, “Quem somos nós?” Essa resposta pode não ser única. Então, múltiplas respostas e identidades múltiplas podem coexistir em uma única organização. Atores organizacionais, sejam indivíduos, grupos ou a própria organização, estão sempre questionando sobre o que são. Esses questionamentos estão mais intimamente relacionados quando acontecem processos organizacionais do tipo fusões, aquisições e reestruturações (Caldas e Wood Jr., 1999)

O suporte de identidade organizacional para Scott (2000b) se dá em função de uma comunidade organizacional construída em valores e normas comuns, com compromissos e envolvimento sociais, e onde os sócios do grupo reforçam um ao outro por meio de participações e convicções.

Identidade envolve a idéia de ser especial e de possuir características peculiares, cujo caráter exclusivo em algum momento pode ser acionado por categorizar a organização (Brunsson e Sahlin-Anderson, 2001).

Oliveira (1995) analisa o paradoxo entre diferenciação e integração apresentado por Laurence e Lorsch (1973). Assim, quando mesmo as entidades tentam se diferenciar por meio da construção de uma identidade própria, surgem pressões, principalmente

aquelas vindas do ambiente total, que exigem a integração desses estilos por meio de mecanismos integradores, que lhes dão coerência e um sentido de unidade.

Para Pedersen e Dobbin (1997), inicialmente as organizações buscam ter sua própria identidade, deliberadamente criando práticas que as tornem únicas. Entretanto, paradoxalmente as organizações imitam umas as outras, deliberadamente utilizando modelos que não são próprios.

O conceito de isomorfismo, presente na literatura institucional, auxilia a compreender esse fenômeno de imitação de modelos organizacionais para uma maior integração, mesmo diante da necessidade de diferenciação.

Isomorfismo diz respeito ao mecanismo pelo qual as organizações se ajustam segundo as normas criadas e aceitas socialmente (Rossetto e Rossetto, 2001).

DiMaggio e Powell (1991) identificam três mecanismos da mudança isomórfica institucional: 1) Isomorfismo coercitivo - é resultante de pressões formais e/ou informais de umas organizações sobre as outras, numa relação de dominação, dependência ou, ainda, resultante de pressões ambientais. O poder coercitivo se exerce por meio da força, persuasão, alianças estratégicas ou da legislação; 2) Isomorfismo mimético – surge em cenários de incertezas quando há o incentivo à imitação. Organizações copiam práticas bem-sucedidas de outras; 3) Isomorfismo Normativo – induzidos por pressões de entidades, profissionais utilizam seu poder regulamentador para redesenhar arranjos nas estruturas organizacionais segundo seus interesses.

Scott (1995) reformula os mecanismos identificados por DiMaggio e Powell (1991) dando dinamicidade aos termos. As pressões isomórficas coercitivas passam a ser “pressões de processos regulativos”; o normatismo torna-se “processos normativos; e as pressões miméticas transformam-se no conceito mais elaborado de “processos cognitivos”.

O comportamento isomórfico, que leva organizações a se parecerem umas com as outras, aparenta ser uma conduta de autodefesa diante de dificuldades com as quais algumas não sabem lidar. Além disso, apresenta-se como uma boa estratégia para ser socialmente aceita. Isso acontece já que, por meio da similaridade, existe a possibilidade de maior interação entre organizações que funcionam diante de padrões institucionalmente legitimados (Carvalho, Vieira, Lopes, 1999).

O ambiente legitima algumas formas e atividades organizacionais. A dimensão técnica é controlada por meio de um isomorfismo competitivo, em que se busca manter a quantidade e a qualidade nas organizações. Em contraste, no ambiente institucional o controle se dá pela adequação da estrutura organizacional às pressões sociais por meio de um isomorfismo institucional (Gonçalves e Machado-da-Silva, 1999).

Por meio do isomorfismo institucional, um conjunto de restrições à unidade de uma população se ajusta ao mesmo conjunto de condições e normas ambientais aceitáveis de seu conjunto populacional, assumindo formas similares (DiMaggio e Powell, 1991).

A principal característica do ambiente institucional é a elaboração de normas e exigências para que as organizações obtenham apoio e legitimidade do ambiente, tornando-se institucionalizadas (Scott, 1992).

2.1.2.3 A conquista da legitimação

Nas ciências sociais, há um grande número de definições de legitimidade que variam em graus e especificidades. Um conceito vinculado ao caráter regulador considera que a legitimidade está ligada ao estabelecimento e à adoção de requisitos legais. Organizações legítimas são aquelas que se estabelecem e funcionam de acordo com a lei. Uma versão normativa coloca ênfase na base moral para a aquisição da legitimidade. Uma

versão cognitiva relaciona aquisição de legitimidade com a adoção de um marco de referência. Essa legitimidade surge da coerência cognitiva (Scott, 1995).

A corrente que tem por base a dimensão cognitiva entende que o processo de legitimidade e a completa legitimação é uma percepção generalizada ou suposição das ações desejáveis, apropriadas ou não a uma entidade, segundo algumas construções socialmente sistematizadas por intermédio de normas, valores, opiniões e definições (Suchman, 1995).

Na perspectiva institucional, busca-se a idéia weberiana de legitimidade das estruturas formais racionalizadas, para o entendimento de como elementos que compõem essas estruturas influenciam e são influenciados pelo ambiente institucional e tornam-se normatizadores institucionais. Por meio das leis, do sistema educativo, das profissões, é que eles se instituem e são reproduzidos socialmente, produzindo mitos institucionalizados (Scott, 1995).

Legitimidade não está associada somente a organizações formais ou a um contexto. Por outro lado, nem tudo que é institucionalizado é legítimo. Legitimação pode ser resultado da institucionalização ou pode contribuir para ela, mas elementos ilegítimos podem claramente tornar-se institucionalizado, como, por exemplo, o crime organizado, a corrupção, fraudes, etc. (Jepperson, 1991).

O conjunto de crenças, idéias e valores que dão ordem, coerência e tornam legítimas as estruturas e sistemas são chamados por Machado-da-Silva e Fonseca (1999) de esquemas interpretativos.

A relação entre o ambiente e a mudança nos esquemas interpretativos é uma questão de legitimidade. Isso se dá porque a sobrevivência das organizações depende de como elas atendem às orientações coletivamente compartilhadas, de como suas estratégias e seu funcionamento estão de acordo com as regras, crenças e valores criados,

consolidados e compartilhados por meio da interação social. Por intermédio de práticas homogêneas, as organizações competem em busca da legitimidade institucional (Gonçalves e Machado-da-Silva, 1999).

As organizações estão inseridas em um grande sistema de relações. Essas relações são mais íntimas dentro do setor da qual fazem parte. Isso acontece porque os setores sociais são quem dominam e divulgam os processos institucionais e técnicos. Um setor social possui características próprias, e estas, ao serem identificadas, geram expectativas e influenciam fortemente no desenho e na performance da organização (Scott e Meyer, 1991).

Segundo Lawrence (1999), a legitimidade está ligada a uma habilidade das organizações em articular, patrocinar e defender práticas particulares e formas organizacionais como legítimas ou desejáveis, ao invés de simplesmente aceitar algumas regras sociais já legitimadas. Para ele, existe uma estratégia de ação institucional, na qual as práticas são definidas e redefinidas segundo os interesses e o poder dos atores envolvidos. Essa posição considera tanto a ação do ambiente quanto à ação interna às instituições como fonte de mudança e definidora de padrões legítimos.

A legitimidade não é um conceito estático, possui dinamicidade. Ela pode ser construída, mantida ou reordenada (Suchman, 1995).

Assim, o processo de construção e solidificação institucional segue um faz e refaz de um constante movimento dialético, em que os interessados na estrutura (*stakeholders*), sejam eles indivíduos ou grupos, atuam reproduzindo ou transformando os padrões socialmente legitimados.

2.2 A teoria dos *stakeholders*

Procurando identificar os principais agentes responsáveis pelas estratégias de inovação e mudanças nas organizações, bem como conhecer como usam de seu poder para tornar as organizações socialmente legítimas, Freeman (1984) introduz na literatura sobre estudos organizacionais o termo *stakeholder*. A partir de então, o tema expandiu-se a fim de se dispor de referencial para se entender quem são e como os *stakeholders* atuam e influenciam o desempenho das organizações (Dias e Rodrigues, 2002).

Na literatura, há diversas definições sobre o que vem a ser *stakeholder*. Estas podem ser identificadas dentro de extremidades que vão desde um conceito restrito até uma perspectiva mais ampla (Mitchell *et al.*, 1997). Para Bowie (1988), *stakeholder* está associado aos que dão suporte para a existência da organização. Alkhafaji (1989) define *stakeholders* como sendo grupos que possuem responsabilidade na organização. Thompson *et al.* (1991) os associam a grupos que se relacionam com a organização. Numa perspectiva mais ampliada, Stoner e Freeman (1989) consideram que *stakeholders* são indivíduos ou grupos de indivíduos que podem afetar ou serem afetados pela organização, direta ou indiretamente, na perseguição de seus objetivos. Nessa definição, destaca-se o relacionamento unidirecional ou bidirecional (o que não implica necessariamente *reciprocidade de impacto*) entre *stakeholder* e organização (Mitchell *et al.*, 1997). Ao conceito, Donaldson e Preston (1995, p.85) acrescentam a idéia da influência das atividades cotidianas e da legitimidade. Assim, definem *stakeholder* como sendo “pessoas ou grupos com interesses legitimados em processos ou aspectos substantivos da atividade corporativa”. Mitchell *et al.* (1997) ressaltam ainda o poder e a urgência, além da legitimidade, como atributos dos *stakeholders* para o desenvolvimento das suas ações políticas na construção e consolidação de suas idéias e objetivos. Assim, o poder dos

stakeholders ganha autoridade por meio da legitimidade e se transforma em atividade pela urgência.

A identificação e a diferenciação entre quem são ou não *stakeholders*, segundo Mitchell et al. (1997), tornam-se uma questão crucial para análise da realidade empírica e do entendimento da atuação dos *stakeholders* e seus efeitos nas organizações. Eles propõem que os *stakeholders* podem ser identificados segundo o número de atributos de poder, legitimidade e urgência que possuem. Esses atributos são variáveis, mas não são estáticos, por serem socialmente construídos e permitirem saber o que se pode ou não fazer no presente.

Frooman (1999) defende a importância de se investigar também quais são os atributos, interesses e estratégias que os *stakeholders* usam para atingir seus objetivos. Desse modo, as instituições podem construir e gerenciar bons relacionamentos com seus *stakeholders*. Assim, sugere que para se identificar os *stakeholders* algumas questões gerais devem ser respondidas:

- **Quem são eles?** (Essa questão busca identificar os atributos dos *stakeholders*);
- **O que eles querem?** (Essa questão busca identificar interesses e preocupações dos *stakeholders*); e
- **Como eles estão tentando alcançar seus objetivos?** (Essa questão busca identificar que tipo de influências estratégicas os *stakeholders* exercem sobre a organização).

Rowley (1997) sugere que, além da identificação da influência dos *stakeholders* para as organizações, observe-se a reação das organizações a essa influência.

Hill e Jones (1998) dividem os *stakeholders* em atores internos e externos. Os primeiros são compostos pelos acionistas e empregados. Ampliando o prisma, nesse grupo

podem-se ainda incluir os executivos, gerentes e membros de conselhos da empresa. Todos os outros interessados, que estão externos à organização, ou seja, os consumidores, fornecedores, governos, sindicatos, comunidades locais e o público em geral, fazem parte do segundo grupo. *Stakeholders* ainda podem ser divididos em genéricos ou específicos (Carrol, 1989); em primários ou secundários (Clarkson, 1995), como possuidores de capital ou de atributos menos tangíveis, entre outras tipologias.

Para identificação dos interesses dos *stakeholders*, Wood e Jones (1994) propõem várias categorias, tais como interesses concretos x interesses simbólicos; interesses econômicos x interesses sociais; interesses locais x interesses domésticos x internacionais.

Para cada organização ou instituição, existe um grupo distinto de *stakeholders*. Esses grupos ou indivíduos interessados na organização possuem uma complexa rede de relacionamento ligando-os entre si e com a organização (Melo e Oliveira, 2002). Essas redes e coalizões podem ser utilizadas pelas organizações, de modo estratégico, para influenciar outros atores segundo seus interesses (Stoner e Freeman, 1989).

A teoria dos *stakeholders* contribui para a análise organizacional, ampliando o entendimento do papel da organização frente a seu ambiente institucional e possibilitando um melhor gerenciamento de suas ações na busca de garantir e manter a legitimidade (Mitchell *et al.*, 1997). Isso acontece porque essa teoria permite um tratamento mais abrangente dos múltiplos atores racionalmente envolvidos com uma instituição, o que não acontece, por exemplo, em enfoques onde os estudos são centrados somente nos interesses de uma categoria ou grupo, como no caso da teoria à firma (foco nos acionistas) ou na gerência estratégica da qualidade (foco no cliente) (Martins e Fontes Filho, 1999).

As respostas às mudanças ambientais e à construção de uma identidade organizacional legítima estão relacionadas às concepções, crenças e atuações dos

stakeholders. Para Scott (2000b), a fonte de suporte da identidade organizacional está nos *stakeholders*. Ela emerge de uma complexa interação entre os gerentes, membros da organização e outros *stakeholders*. Identidade individual está, assim, próxima de identidade organizacional. Isso acontece porque, os *stakeholders* individualmente percebem e interpretam as imagens organizacionais percebidas e, com esses dados, constroem uma imagem cognitiva da organização. Ao mesmo tempo, os próprios *stakeholders* estão construindo seu ego para tornar claro para eles para e para os outros o que eles são. Quando os *stakeholders* percebem que há uma sobreposição entre seu ego e identidade e a imagem cognitiva que eles construíram da organização, eles se identificam com a organização (Scott, 2000a).

O conceito de identidade organizacional de Pratt e Foreman (2000) também está relacionado com as percepções e crenças de seus *stakeholders*. Para ele, identidade organizacional consiste nos atributos que seus sócios acreditam serem centrais, exclusivamente distintos e que persistam no tempo, dando suporte à organização.

A teoria dos *stakeholders* proporciona a identificação do conjunto de atores que possuem decisões impactantes sobre as organizações e a compreensão de seus interesses e expectativas (Pinto, 2001). Desse modo, com a contribuição dessa teoria, pode-se melhor interpretar sob a luz da teoria institucional os processos de criação, inovação, mudança e estruturação de atividades e práticas organizacionais e, nesse entorno, os mecanismos isomórficos, distintivos e a busca pela legitimação.

3 Metodologia

3.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho utilizou como parâmetro de classificação da pesquisa a taxonomia apresentada por Vergara (2000), que a qualifica em dois critérios básicos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Com relação às suas finalidades, a pesquisa apresentou-se como sendo de caráter descritivo-explicativo (Roesch, 1999). A natureza descritiva do estudo foi evidenciada por meio do relato dos acontecimentos e da exposição de como se desenvolveram os eventos e a explicativa diante da leitura da realidade com base no referencial teórico proposto.

Quanto aos meios, a pesquisa realizou investigações bibliográficas, documentais e de campo. O levantamento bibliográfico envolveu a investigação do suporte teórico-metodológico do trabalho, sobre a perspectiva institucional e seus elementos constitutivos e também sobre a teoria dos *stakeholders*. Ainda foi realizado um processo de investigação bibliográfica sobre os antecedentes histórico-institucionais brasileiros dos cursos de mestrado profissionalizante. Foram usados como fonte de pesquisa bibliográfica:

livros, revistas, jornais, redes eletrônicas de dados, teses, dissertações. A investigação documental foi realizada em documentos fornecidos pela UFPE e Fundaj e os seus respectivos cursos de mestrado profissionalizante em gestão pública - relatórios, regulamentos, propostas dos cursos, programas de disciplinas, *folders* e comunicações internas.

A pesquisa de campo utilizou como estratégia o método de estudo de caso, que, de acordo com Yin (1994), busca examinar um fenômeno contemporâneo em um contexto de vida real. A vantagem mais marcante desse meio de pesquisa, segundo Laville e Dionne (1999), repousa na possibilidade de aprofundamento da análise, diante da concentração no caso visado. Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pelo estudo multicaso, com vistas a analisar diferentes realidades relacionadas a um mesmo tema, contemplando as especificidades e possibilitando articulá-las quando analisadas de forma ampla, a fim de garantir maior validade externa para as conexões sugeridas (Lakatos e Marconi, 1991). O maior *insight* para considerar múltiplos casos, ao invés de um, seria a possibilidade de considerar múltiplos experimentos, e isso seguindo uma lógica de ‘replicação’ (Yin, 1994).

Os casos considerados como unidades de análise, neste trabalho, foram os Cursos de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública existentes no ensino superior em Pernambuco:

- Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MPA/NE);
- Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas.

O critério usado para selecioná-los foi o de abranger os cursos de mestrado profissionalizante em gestão. Isso se deveu ao fato de que a opção por cursos em uma variedade de áreas diversas do conhecimento dificultaria a análise diante do ambiente técnico. O critério decisivo foi a escolha para o ensino das ciências administrativas pela

vinculação da pesquisadora com essa área, com grande proveito de sua experiência pessoal e profissional. Desse modo, buscou-se selecionar apenas os cursos em administração/gestão que estão em funcionamento, desde que reconhecidos pela Capes, isso porque o crivo da instituição, ao recomendar o curso e posteriormente a homologação pelo Ministério da Educação desse resultado, induz ao reconhecimento de um padrão mínimo de qualificação que assegura validade nacional aos títulos outorgados pelas instituições onde os MPs funcionam.

O campo de estudo ficou restrito ao Estado de Pernambuco devido aos limites temporal e espacial para a conclusão da pesquisa, a restrição orçamentária, além da possibilidade de maior acesso a dados qualificados, necessários ao desenho de estudo de caso, pela proximidade geográfica. No entanto, o contexto de referência nacional também foi pesquisado, embora em menor ênfase, com o intuito de melhor contrastá-lo com a realidade local.

O estudo também ressaltou o caráter histórico-institucional do campo do ensino superior *stricto sensu* brasileiro, identificando fatos e acontecimentos relevantes presentes na origem e na recente história dos mestrados profissionalizantes. Para uma melhor caracterização da realidade regional, igualmente foi feito um levantamento histórico das instituições que oferecem os cursos objeto desta pesquisa. Buscou-se perceber as conexões entre a história das instituições e as ações dos seus *stakeholders*, na implementação dos seus programas de pós-graduação, especialmente no que se refere ao ensino superior *stricto sensu* profissionalizante em gestão pública. A busca das origens históricas é uma rica fonte para o entendimento do processo de institucionalização de práticas e estruturas organizacionais e da realidade atual. Para Curado (2001, p. 1),

o estudo da história permite ao homem compreender e incorporar, num sistema coerente, tudo o que ele cria, faz e transforma, na produção e na explicação de sua existência. A história permite ao homem interrogar e refletir sobre sua existência, lhe fornecendo um “fio condutor”. Na administração, apesar da importância da reflexão sobre a trajetória

histórica do campo de conhecimento, existem poucos estudos históricos, principalmente na pesquisa da administração brasileira.

Para iniciar o trabalho de campo, foram identificados e selecionados os sujeitos segundo a teoria dos *stakeholders*, relacionados aos cursos e suas instituições mantenedoras.

3.2 Identificação e seleção dos *stakeholders*

Os sujeitos da pesquisa foram os principais *stakeholders* e *champions*, relevantes dos cursos de mestrado profissionalizante em gestão pública promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela Fundaj, respectivamente. No Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MPA/NE) foram entrevistados os seguintes *stakeholders*: prof^o Roberto Oliveira de Aguiar (coordenador administrativo do Curso e representante regional do Pnud), prof^o Gustavo Tavares da Silva (atual coordenador acadêmico), prof^o Jorge Alexandre Barbosa Neves (primeiro coordenador acadêmico), prof^o Yony de Sá Barreto Sampaio (professor do Curso), prof^o José Carlos Wanderley (diretor de pós-graduação da Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação - Propesq/UFPE), Sylvia Thereza Bené de Oliveira Sabino (representante dos alunos da 1ª turma), Esmeralda Roberta Amanda de Moura (representante dos alunos da 2ª turma), Getúlio de Sá Gondim (representante dos alunos da 3ª turma) e conversas informais com a Sr^a Silvania Costa Cavalcanti (secretária da Coordenação do Curso).

No caso do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas, promovido pela Fundaj, foram entrevistados formalmente os seguintes

stakeholders: prof^a Maria da Conceição Bizerra (diretora do Departamento de Pós-Graduação da Escola de Governo e Políticas Públicas), prof^a Creuza Maria Aragão (superintendente da Escola de Governo e Políticas Públicas), prof^o Abraham Benzaquen Sicsú (pesquisador do Instituto de Tropicologia e professor do Curso) , prof^a Catia Wanderley Lubambo (pesquisadora do Instituto de Pesquisas Sociais e professora do Curso), prof^o Paulo de Jesus (consultor do projeto do Curso e professor convidado), Ricardo de Oliveira Ferreira (representante dos alunos da 1^a turma). Foram realizadas também conversas informais com a Prof^a Patrícia Simões Uchoa (coordenadora técnico-administrativa do Curso) e Glauci Walter Xavier (secretária do Curso), que muito contribuíram para a identificação e encaminhamento de *stakeholders* relevantes e de fontes de dados documentais.

No intuito de contribuir para um melhor entendimento dos antecedentes histórico-institucionais, foram selecionados atores interessados nos cursos de mestrado profissionalizante no Brasil. Para tal, foram entrevistados os seguintes *stakeholders*: prof^a Sônia Maria Rodrigues Calado Dias (representante da área de Administração, Contabilidade e Turismo da Capes) e a prof^a Maria Luíza Martins Alésio (segunda secretária regional da Andes).

Desse modo, foram totalizadas 17 (dezesete) entrevistas com *stakeholders* dos referidos Cursos e outros interessados no tema.

Visando à identificação dos *stakeholders champions* e não *champions* (Tolbert e Zucker, 1998) dos Cursos, foi realizado um mapeamento, cujo maior detalhamento aparece nos Capítulos 5 e 6 desta dissertação.

O processo de identificação dos *stakeholders* (Frooman, 1999) foi um ponto fundamental no desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, foram feitos os mapeamentos e análises dos *stakeholders* dos Cursos, a fim de se proceder à escolha dos

stakeholders para serem entrevistados. Em seguida, outros *stakeholders* identificados no decorrer da pesquisa foram incorporados ao mapeamento e determinada a relevância para compor o quadro de entrevistados. Foram considerados como critérios para a escolha dos entrevistados: a posição estratégica na área de ensino e a liderança exercida pelos *stakeholders*, de acordo com a opinião/consenso decorrente de observação de participantes.

Conforme o quadro teórico, *stakeholders* que empreendem ações para tornar legítimos os Cursos, são considerados *champions*. Os *champions* foram identificados entre os integrantes de *stakeholders*, o que proporcionou informações qualificadas sobre suas expectativas e possíveis estratégias de institucionalização dos Cursos.

3.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira foi iniciada durante a formulação do projeto, com vistas a subsidiar sua estruturação por meio de uma coleta prévia de dados. Dessa forma, foi realizado um anterior estudo exploratório utilizando técnicas de levantamento bibliográfico, documental, dados estatísticos, pesquisas de campo (visitas a Instituições, entrevistas informais e observação)⁴, que contribuíram para delinear o tema e o campo empírico da pesquisa. Obtiveram-se preliminarmente, dados sobre o ensino superior *stricto sensu* no Brasil e em Pernambuco. Com base no conhecimento da realidade local, foram selecionados os casos que foram objeto deste estudo.

Na segunda etapa, foram coletados dados secundários por meio da análise de documentos presentes no acervo bibliográfico da Capes e das instituições pesquisadas (atas

⁴ A pesquisa exploratória procurou atualizar, por meio da análise empírica, os dados disponíveis pela Capes sobre os cursos de mestrado profissional.

de reuniões, pareceres, informativos, legislações e processos). Diversas fontes bibliográficas foram também consultadas para uma melhor caracterização do contexto social, político, econômico, cultural e educacional em que surgem, se instalam e se encontram na atualidade os mestrados profissionalizantes, de modo que fossem identificados e analisados elementos institucionais importantes para a definição das políticas e da estruturação desses cursos, sobretudo os que são focos do presente estudo.

Na terceira etapa, foram realizadas entrevistas em profundidade com os *stakeholders* previamente identificados e outros identificados no decorrer da pesquisa, no intuito de compreender a origem e as características institucionais presentes nos Cursos em tela analisados, bem como identificar em seus depoimentos as expectativas acerca dos Cursos no contexto de referência local. Para auxiliar também na caracterização institucional dos Cursos, foi realizada a composição do perfil de docentes e discentes de cada Curso pesquisado.

As entrevistas foram organizadas em um formato semi-estruturado, constando de questões norteadoras, abertas, propostas conforme um roteiro prévio (Apêndice 4). Para Richardson (1999, p.208), essa estratégia de coleta de dados se adapta a um desenho qualitativo de pesquisa, considerando que

(...) de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita.

As entrevistas que balizaram a construção dos antecedentes histórico-institucionais foram realizadas com várias categorias de *stakeholders*. Buscou-se obter informações de uma variedade de interessados (favoráveis ou não ao tema), de modo a se conhecer os diversos argumentos a respeito do tema.

Durante as entrevistas e em outros momentos (apresentação de trabalhos, seminários, reuniões informais), esta pesquisadora também realizou observações simples,

garantindo maior integração com o campo e percebendo nuances do cotidiano vivenciado em ambos os Cursos.

Quando as entrevistas foram agendadas, deu-se conhecimento ao entrevistado, de forma sumarizada, de que se tratava a pesquisa e sua relevância, ressaltando-se a importância de sua colaboração, bem como o caráter confidencial dos dados e o sigilo da fonte (os depoimentos foram identificados, de modo geral, como sendo de *stakeholders* dos Cursos, ou pelo cargo ou posição que a pessoa ocupa). Todas as entrevistas foram gravadas com consentimento dos entrevistados, para posterior transcrição, de modo a garantir a fidelidade dos discursos. Esses procedimentos auxiliaram na interação entre pesquisador e entrevistado, não impedindo que este último expressasse abertamente suas opiniões sobre os temas apresentados.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2001, em pesquisa anteriormente realizada, e setembro e outubro de 2002, durando cada uma, em média, 50 minutos. Como as perguntas iniciais eram apenas um roteiro e diante das respostas dos entrevistados, outras questões foram feitas, o que suscitou o aparecimento de outros temas correlatos. Além da atenção da pesquisadora ao discurso dos entrevistados, expressões, tons de voz e ênfases em palavras ou expressões também foram considerados importantes indicadores das mensagens transmitidas pelos entrevistados, sendo registrados ao final das entrevistas, assim como outras observações prévias da pesquisadora utilizadas na análise dos dados.

O perfil dos professores de cada Curso foi construído com base nos depoimentos e documentos disponibilizados nos levantamentos realizados pelas próprias instituições.

Para realização da composição do perfil dos alunos, foram utilizados, além dos depoimentos, dois bancos de dados referentes a ambos os Cursos. Para composição dos

bancos de dados, as informações dos alunos do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste foram coletadas nas fichas de inscrição individual consultadas na Secretaria do Curso. Essa estratégia foi utilizada diante da dificuldade de contactar com alunos das duas primeiras turmas (visto que já haviam concluído o Curso ou estão em fase de conclusão). Como o Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas está em sua primeira turma, houve possibilidade de aplicar um questionário com os alunos (Apêndice 5), para compor o Banco de dados do perfil corpo discente do Curso.

Os dados obtidos nas três fases anteriormente apresentadas foram confrontados para proporcionar maior sustentabilidade das análises. As entrevistas, questionários, observações, análise documental e bibliográfica foram as fontes para a realização desse confronto que busca validar as informações coletadas.

3.4 Tratamento dos dados

Os dados coletados referentes a cada caso foram trabalhados diante dos elementos delineados na pesquisa no universo restrito a cada um dos Cursos. O grande volume e a riqueza dos dados expressos na pesquisa documental e nos argumentos e reflexões dos *stakeholders* entrevistados exigiram uma especial atenção em relação ao tratamento dos dados, procurando desvendar o que estava patente e o que se encontrava latente aos documentos e discursos.

Em função do problema, do norteamento teórico, da visão de mundo da pesquisadora e da riqueza dos dados coletados, optou-se por uma abordagem fenomenológica, visando conhecer o problema em sua essência, diante do contato do

pesquisador com a realidade vivenciada *versus* as participações de outros interessados na composição desse real. A opção por uma abordagem fenomenológica está intimamente vinculada ao caráter qualitativo do trabalho.

De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa busca obter dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos por contato direto do pesquisador com a situação estudada, a fim de melhor compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos que participam da situação em estudo.

Assim, os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo de orientação qualitativa. Segundo Bardin (2000, pp. 38-45),

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos de descrição de conteúdo de mensagens manifestas, latentes ou ocultas, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens, que podem ser lingüísticas ou documentais.

As informações que dizem respeito à constituição histórica do contexto onde se inicia e desenvolve o processo de institucionalização do tema mestrado profissional, no Brasil e, em específico, em Pernambuco, foram interpretadas com o auxílio das escalas cronológicas temporais, tendo sido evidenciados aspectos de ordem social, política, econômica cultural e educacional, de acordo com os períodos desenhados com base em características históricas de similaridade.

O tratamento dos dados foi realizado com a categorização de trechos dos discursos e das informações documentais distribuídos por temas. A categorização temática pode empregar dois processos que seguem de forma interativa:

- o sistema de categorias é definido previamente, e os elementos são repartidos e agrupados à medida que são encontrados; e
- o sistema de categorias não é definido previamente, sendo resultado da classificação progressiva dos documentos (Bardin, 2000, p.171).

Neste trabalho, os temas foram classificados em principais e secundários, sendo que o primeiro definiu o conteúdo dos dados pesquisados e o segundo especificou os vários

aspectos desdobrados dos temas principais (Richardson, 1989). Os temas foram alinhados de acordo com o problema levantado e a forma de abordagem utilizada, versando sobre questões centrais que envolveram sua natureza e conteúdo, conforme esquematizado no Quadro 3.1.

Quadro 3.1 Temas principais e temas secundários

TEMA PRINCIPAL	TEMAS SECUNDÁRIOS
Delimitação do contexto de referência institucional nacional e local	• Levantamento histórico-institucional
Identificação dos <i>stakeholder</i> dos Cursos e de seus interesses e expectativas	• Mapeamento dos <i>stakeholders</i> e <i>Champions</i>
Caracterização institucional dos Cursos	• História Institucional • Estrutura e Funcionamento • Perfil de docentes e discentes • Indicadores de Institucionalização: ❖ Processo de institucionalização ❖ Identidade ❖ Legitimação

A análise temática envolveu a investigação dos “núcleos de sentido”, que estão contidos na comunicação e que podem ter significado para aquele que deseja pesquisar um determinado objeto de estudo (Bardin, 2000).

Durante a análise dos dados teve-se o cuidado de seguir as observações de Freitas *et al.* (1997, p.100) quanto ao que as categorias temáticas devem ser:

- a) exaustivas: percorrer todo o conjunto do texto;
- b) exclusivas: os mesmos elementos não podem pertencer a diversas categorias;
- c) objetivas: características claras de modo a permitir seu uso por diferentes analistas de um mesmo texto;
- d) pertinentes: em relação aos objetivos perseguidos e ao conteúdo tratado.

Os trechos de entrevistas e de documentos classificados segundo os temas foram analisados, e aqueles considerados como segmentáveis e comparáveis (Bardin, 2000) foram transportados para uma ficha, independentemente da ordem em que a afirmação tenha sido feita, respeitando, no entanto, a coerência e o sentido da mensagem, realizando, assim, uma análise temática do tipo transversal. Em seguida, o modelo analítico

proposto no início da pesquisa foi avaliado, diante dos dados coletados e agrupados, e então alguns temas foram incorporados ou excluídos.

Com a reformulação temática reestruturada, foi então realizado o confronto do modelo de análise com os dados coletados nos documentos e nas entrevistas com os *stakeholders* no intuito de melhor entender o fenômeno objeto da pesquisa. O Quadro 3.2 apresenta as dimensões analisadas, seus desdobramentos e as fontes de coleta e de tratamento dos dados.

Quadro 3.2 Dimensões da análise, desdobramentos e fontes de coleta e tratamento de dados

C A T E G O R I A S	Dimensões da análise	Quadro descritivo-explicativo da pesquisa	Coleta e tratamento de dados
	1. Delimitação do contexto institucional	- Análise dos antecedentes histórico-institucionais do ensino superior brasileiro, com ênfase no ensino profissionalizante e na pós-graduação <i>stricto sensu</i>; - Discussão do embate entre ensino profissional e bacharelado na história da educação nacional; - Análise da evolução do ensino superior em administração; - Discussão sobre a atual configuração do ensino na pós-graduação <i>stricto sensu</i> profissional e perspectivas futuras.	Análise bibliográfica, documental e entrevistas
	2. Descrição dos <i>stakeholders</i> dos Cursos	- Identificação e seleção dos <i>stakeholders</i> e <i>champions</i> dos Cursos de Mestrado Profissional em Gestão Pública da UFPE/Sudene/Pnud e da Fundaj e análise de seus interesses; - Investigação de suas expectativas acerca dos Cursos no contexto de referência local.	Análise bibliográfica, documental e entrevistas
	3. Caracterização institucional dos Cursos	- Identificação da origem e estágio institucional dos Cursos; - Análise da estrutura e funcionamento dos Cursos; - Descrição dos perfis dos docentes e discentes dos Cursos; - Identificação da fase do processo de institucionalização; - Identificação de mecanismos isomórficos e de diferenciação que interferem na construção de suas identidades; - Identificação de suportes de legitimação, na formação institucional dos Cursos.	Análise bibliográfica, documental e entrevistas

Para composição dos perfis dos alunos e do corpo docente dos Cursos de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública, promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela Fundaj, respectivamente, foi realizado um tratamento estatístico de análise univariada, por meio da avaliação de frequências dos dados coletados em cada um dos Cursos.

3.5 Limitações do método

O método escolhido para a realização da pesquisa apresentou algumas dificuldades e limitações quanto à coleta e tratamento dos dados. Elas são apresentadas a seguir.

A restrição feita com a seleção dos *stakeholders* relevantes, diante da impossibilidade de entrevistar todos os interessados em cada um dos Cursos e no tema da pesquisa, foi um fator limitador do método utilizado. Isso porque, mesmo com a deliberada intenção de entrevistar *stakeholders* favoráveis e desfavoráveis aos Cursos de MP, para minimizar uma possível tendenciosidade, não houve como evitar a preponderância de uma quantidade maior de entrevistados partidários da causa. Isso ocorreu porque foi se configurando uma tendência nos dois casos, que favoreceu a identificação e mapeamento majoritariamente de *stakeholders-champions* favoráveis aos Cursos, em função do referencial teórico utilizado.

Um aspecto limitante a ser considerado quanto à coleta de dados se referiu à dificuldade em coletar dados, contactar e entrevistar *stakeholders* que se encontravam distante geograficamente. Uma outra dificuldade encontrada foi entrevistar os *stakeholders* selecionados representantes da antiga Sudene e da ainda em formação Adene, diante de suas indefinições institucionais. E, ainda, de conseguir dados atualizados na Capes, visto que os processos de avaliação dos Cursos têm sua dinâmica e temporalidade próprias difícil de serem compatibilizadas com o cronograma da pesquisa.

Uma outra questão a se considerar como implicativo limitante do método foi a possível influência da pesquisadora nas respostas dadas pelos entrevistados. Isso pôde ser resultante da pouca experiência e maturidade da pesquisadora, o que pôde ter desaguado também na desconsideração de fatores relevantes que ensejariam outras questões feitas aos entrevistado e pertinentes para a pesquisa.

A complexidade do tratamento dos dados pelo método de análise de conteúdo qualitativo se, por um lado, auxiliou a articulação entre diversas dimensões de uma mesma realidade e a percepção do caráter subjetivo, por outro, diante da sua complexa aplicação, requereu da pesquisadora um grande esforço para associá-las com a base teórica. Desse modo, esse trabalho possui as fragilidades inerentes a uma abordagem qualitativa, numa possível intervenção da pesquisadora na coleta e análise de dados, passíveis de apresentar desvios indesejados. No entanto, mesmo considerando as limitações descritas, as vantagens do método adotado superaram as desvantagens, isso porque ele foi considerado o mais apropriado diante dos objetivos definidos na pesquisa e por sua contribuição à adequada consecução da análise aqui realizada.

4

Antecedentes históricos

4.1 Educação profissional x educação bacharelesca: um dilema na educação brasileira

O modelo econômico implantado no Brasil, no período colonial, teve como uma de suas características a gradual inserção da mão-de-obra escrava. A constituição da força de trabalho sobre bases escravocratas influenciou a classificação social dos ofícios segundo critérios fundamentados na idéia de trabalho para escravos e trabalho para homens livres. Assim, “a gênese do preconceito contra o trabalho manual estaria centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre) e muito menos na natureza da atividade em si” (Santos, 2000, p.205).

É sob o alicerce da idéia dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual que vem se estruturando a educação brasileira através dos séculos, segmentando-se em ensino especializado e geral. Para Machado (1995), essa separação

reafirma as desigualdades sociais e ocorrem por não ter se estabelecido nitidamente padrões lógicos de discernimento da especificidade de cada conhecimento.

O debate em torno do ensino e da formação profissional e geral ou de cunho bacharelesco permeia toda a história da educação no Brasil. Por meio de um resgate histórico, pode-se perceber que as discussões perpassam os diversos níveis de ensino até chegarem recentemente à pós-graduação.

4.2 O ensino profissional no nível médio

As idéias renascentistas presentes na Europa do século XVI se distanciavam de um período humanista teocêntrico, onde a Filosofia e a Teologia eram exaltadas, e resgatavam o movimento literário de volta à cultura grega e latina e a uma educação sob bases do humanismo antropocêntrico. Esse movimento influenciou diretamente a educação brasileira por intermédio do ensino jesuíta e indiretamente por meio da cultura européia vivenciada em terras brasileiras. Até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, a educação brasileira foi baseada em elementos literários e livrescos. No entanto, o Pe. Manuel da Nóbrega introduziu na primeira educação do Brasil, no curso médio, uma disciplina profissional de princípios práticos de lavoura. Essa inovação foi vencida pela aristocratização do ensino, que foi institucionalizada pela Reforma Pombalina do fim do século XVIII. Como parece, ela enfatizava o desprezo pelas disciplinas profissionais e

estruturava a educação nacional com o fim de preparar para estudos superiores na Europa (Tobias, 1985).

O ensino profissional de ofícios, assim como na época da Colônia, no Império continuava a ser destinado aos humildes, pobres e desvalidos:

O ensino necessário às indústrias iniciou-se destinado aos silvícolas, depois aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos e mais tarde passou a atender os excluídos, como cegos e os surdos-mudos. Isso se deu com a criação, por D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que se destinava ao ensino de ofícios: os cegos aprendiam tipografia e encadernação e os surdos-mudos, sapataria, encadernação, pontação e douração (Garcia, 2000, p.5).

Com o fim da escravidão, a proclamação da República, em 1889, e a necessidade de formar mão-de-obra qualificada para a nascente industrialização do País, o ensino profissionalizante médio se expandiu. Em todo o País, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios. Neles buscava-se articular formação geral com a profissional, com um enfoque primordial ao ensino técnico-profissional. O modelo de ensino profissional apresentado pelos Liceus de Artes e Ofícios foi se consolidando ao longo do tempo até constituir a rede de Escolas Técnicas do País (Santos, 2000).

Mesmo com a tentativa de articular educação geral com a formação profissional, esses vínculos não estavam harmonizados:

Aos trabalhadores, era destinada uma formação voltada para o treinamento, adestramento, até porque a nossa indústria ainda era bastante elementar, baseada no artesanato e manufatura, com poucas exigências (Garcia, 2000, p. 4).

O ensino profissional médio, à exceção das escolas federais, somente passou a ser regulamentado a partir de 1942, com o surgimento das leis orgânicas do Ensino. O

ensino industrial dividiu-se em dois ramos: o que ficava a cargo das organizações, por intermédio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, e um outro de responsabilidade direta do Ministério da Educação e Saúde. Não havia intercessão entre ensino profissional e secundário, o que impedia o ingresso de alunos dos cursos profissionais no ensino superior, situação revertida pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. A equivalência estabelecida por essa lei não conseguiu superar a dualidade das duas redes de ensino: profissional e propedêutico, e este último manteve-se como sendo a orientação educacional socialmente aceita (Santos, 2000). De acordo com Romanelli (1988), a rejeição social ao ensino profissional está relacionada aos três séculos que ligaram o trabalho à escravidão e ao conservadorismo da elite brasileira. Em 1971, o governo militar substituiu a equivalência entre os ramos profissionais e propedêuticos pela habilitação profissional compulsória, cuja substituição não obtém o resultado desejado. O concluinte desse nível não estava preparado profissionalmente. Ao contrário do fracasso do ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais passaram a gozar de prestígio diante das empresas. As antigas escolas de aprendizes desvalidos tomaram impulso qualitativo e passaram a servir de fonte de mão-de-obra qualificada para o mercado. A partir dos anos 80 e até meados de 90, foram intensificados os debates em torno da necessidade de mudanças na educação, que culminaram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Santos, 2000).

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dá destaque ao ensino profissional. Por meio do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 são regulamentados os § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da supracitada Lei. Assim, de acordo com o art. 3º, do referido decreto, a educação profissional compreende os seguintes níveis:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentemente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1996).

Atualmente, o ensino profissional vem sendo incentivado pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Programa de Expansão da Educação Profissional - Proep. Por meio dele, há uma intervenção direta do Estado com o objetivo de implantar a reforma da educação profissional, com a ampliação de vagas e a diversificação da oferta de cursos em escolas novas ou existentes. Essas ações estatais possuem foco no ensino profissional técnico, de nível médio (Brasil. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002).

4.3 O ensino superior no Brasil e a formação da comunidade científica

Durante o período colonial brasileiro, nasceu o primeiro estabelecimento de ensino superior, fundado pelos jesuítas, na Bahia. Os colégios fundados nesse período tinham o intuito de formar sacerdotes. Neles eram oferecidos o ensino das primeiras letras e o ensino secundário, e em alguns existiam os cursos de Artes, também chamados de Ciências Naturais ou Filosofia e o Curso de Teologia. No entanto, Portugal proibiu a criação de universidades na colônia, tentando evitar que o ideal do Iluminismo penetrasse por intermédio dos estudos universitários e impulsionassem movimentos independentistas (Cunha, 2000).

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, D. João VI redefiniu a educação brasileira com vistas a oferecer suporte à Corte que aqui se estabelecia. Preocupou-se em criar escolas profissionais de ensino superior, sobretudo para a formação de oficiais, médicos e engenheiros. A tradição da educação aristocrática do colonizador foi revelada pela preocupação exclusiva com a criação de cursos de nível superior em detrimento dos demais níveis de ensino (Romanelli, 1988).

Segundo Tobias (1985, p.118):

A finalidade de D. João VI era formar profissionais, sobretudo o profissional de que, então, mais urgente necessitava: o oficial, para defender a nação, a corte e o rei; o médico para cuidar da saúde de todos e o engenheiro, sem o qual as Forças Armadas não poderiam andar e nem o rei nada fazer.

Assim, várias escolas superiores iniciaram suas atividades, nesse período, e em 4 de dezembro de 1810 criou-se, na cidade do Rio de Janeiro, a Academia Real Militar, primeira faculdade oficialmente criada no Brasil (Tobias, 1985).⁵

As políticas públicas para a educação brasileira no império concentravam-se estritamente na idéia da educação aplicada, não havendo espaço para o espírito de dúvida e experimentação. O espírito pragmático vivenciado nas escolas superiores era garantido pela centralização do ensino, sob constante arbítrio imperial. Não havia setores sociais significativos que atribuíssem valor à atividade científica nem apoio político. A influência das idéias positivista embasava a organização de um Estado forte e centralizador e

⁵ Entre os séculos XVI e XVII, funcionou na cidade de Salvador o Colégio Bahia, por vezes designado de “universidade do Brasil”. Por reunir alguns cursos, se inclinava a chamá-la de universidade. Em 1592, a Congregação Provincial, responsável pelo colégio, pergunta a Roma se os 19 concluintes dos cursos de Filosofia e Teologia podem receber o grau, já que concluíram o curso, como “era possível em qualquer boa universidade”. Diante dessa e de outras respostas negativas, a Universidade do Brasil, apesar de funcionar como tal, não foi oficializada formalmente (Tobias, 1985, p. 50).

incentivava o pragmatismo da técnica. “Sem um apoio político mais decidido e sem uma base social definida, a ciência e a educação superior vegetavam no Brasil do século XIX” (Schwartzman, 1979, p. 81).

Por meio da possibilidade de ascensão social e da mudança de *status* que o título de ensino superior oferece, a educação de cunho bacharelesco passou a ser aspirada pela população. Com a introdução dos exames de ingresso nas escolas superiores para todos os que pretendessem, no fim do século XIX, jovens da classe dominante e das camadas médias buscavam obter um diploma superior influenciados pela ideologia do bacharelismo (Cunha, 2000).

A educação superior forma os bacharéis e o mito do “doutor” é disseminado na sociedade brasileira:

No final do século XIX, com três séculos de existência, já se percebe configurar-se a personalidade da educação brasileira. A dominante de toda ela é o mito do doutor (Dr.), que lhe marca sensivelmente a personalidade, do primário ao universitário, revelando-lhe as virtudes e os vícios (Tobias, 1985, p. 212).

Até o início da República, a atividade científica no Brasil foi extremamente precária, com instáveis iniciativas imperiais de caráter essencialmente utilitarista. Com o tempo, as instituições de ensino superior foram se academicizando, sob o incentivo direto de D. Pedro II e com a vinda de pesquisadores estrangeiros e, em menor grau, de brasileiros formados no exterior. No entanto, na passagem do período imperial para o republicano, diante das prioridades de crescimento e desenvolvimento nacional, a ênfase da pesquisa científica passa do espírito acadêmico para retornar ao modelo de pesquisa mais aplicada (Schwartzman, 1979).

Inicialmente a pesquisa no Brasil era desenvolvida em institutos com preocupações de produzir conhecimento aplicado. A formação de investigadores e da pesquisa no Brasil está associada a uma estruturação universitária. Assim, a construção de uma comunidade científica não pode ser analisada separadamente da evolução e das mudanças ocorridas nas universidades (Lovisolo, 1997).

Com a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, o ensino foi descentralizado, cabendo à União criar e controlar as instituições superiores em todo o País. Porém, a criação da primeira universidade só acontece em 1920, no Rio de Janeiro.⁶ No entanto, esta não passava da agregação de escolas superiores já existentes (Romanelli, 1988).

Nas primeiras décadas do século XX, houve a predominância da pesquisa aplicada, principalmente nas áreas da saúde pública, engenharia e geologia. A incipiente industrialização brasileira da época justificava a falta de demanda de pesquisa tecnológica e científica. Também ainda não existia no sistema educacional superior uma consciência da importância da investigação científica. O interesse pela atividade científica estava restrito aos intelectuais ligados à Academia de Ciências, ao Instituto Manguinhos e aos imigrantes europeus. O positivismo continuava influenciando, por meio do ideal do Estado forte e centralizador e do pragmatismo da técnica, a cultura, a educação e a ciência brasileira. No entanto, podia-se perceber um movimento em favor da educação e da ciência empreendido pela Academia Brasileira de Ciências - ABC e pela Associação Brasileira de Educação - ABE (Schwartzman, 1979).

⁶ Segundo Schwartzman (1979) e Tobias (1985), a primeira universidade formada oficialmente no Brasil foi a do Paraná, em 1912. No entanto, com o Decreto nº 1. 530, de março de 1915, que impediu a existência de universidades particulares e, ainda, a Lei Maximiano, que só autorizava a existência de escolas superiores na cidade com população mínima de 100.000 habitantes (Curitiba então teria 66.000), a Universidade do Paraná deixou de existir oficialmente e somente em 1946 houve sua restauração.

A criação das primeiras universidades brasileiras é antecedida pelos debates realizados pela ABE e pela ABC. Questões sobre concepção de universidade, suas funções, autonomia universitária e modelo brasileiro de universidade eram discutidos então. Quanto ao papel e às funções da universidade, percebem-se duas posições: aqueles que defendem a formação profissional e o desenvolvimento de pesquisa científica e os que consideram prioritária a formação profissional. Uma visão que poderia ser considerada um desdobramento da primeira concebe a universidade como sendo um foco de cultura, disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova (Fávero, 1999).

Em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras colocou como finalidade do ensino universitário: a investigação científica e o preparo para o exercício profissional. Por meio dessa regulamentação, a dimensão da produção científica passa a fazer parte das diretrizes educacionais (coerentemente com a política de industrialização que se apresenta no País após a década de 30). A partir da criação do referido Estatuto, começaram a se multiplicar universidades públicas e privadas em todo o País (Romanelli, 1988).

Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual 26 educadores propuseram uma mudança na filosofia da educação. Posicionaram-se contra a educação clássica, considerada arcaica e superada, e influenciados pelos conhecimentos da Sociologia conceberam a educação como um processo social, em vista de substituir o conceito estático por um outro dinâmico de educação. Para os pioneiros, a universidade deveria ultrapassar os limites da formação profissional por meio do estímulo à pesquisa científica. Os idealizadores e fundadores da Universidade de São Paulo, criada em 1934, compartilhavam com as idéias do Manifesto dos Pioneiros e, dessa forma, a ciência passou a tomar um novo impulso na educação brasileira (Tobias, 1985).

A Universidade de São Paulo apresentou um novo modelo de universidade, que passou a servir de referência para a criação de outras instituições no País. De acordo com esse novo padrão, a universidade

não seria simplesmente uma agregação de escolas profissionais superiores; cujo eixo central ou *medula mater* seria uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, onde seria promovida a pesquisa em tempo integral, contribuindo para um conhecimento universal, puro e desinteressado, ficando a aplicação da ciência para escolas profissionais; que seria amplamente autônoma do ponto de vista administrativo e acadêmico; que formaria uma elite cultural dinâmica, capaz de assumir a liderança no processo de superação do estado de atraso em que se encontrava o país (Schwartzman, 1979, p.197).

O prestígio alcançado pelos pesquisadores universitários paulistas, associado às dificuldades de financiamento de pesquisas, levou um grupo de cientistas a formar, em 1948, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). A partir de então, a SBPC vem realizando reuniões anuais, que funcionaram como fórum de debates sobre os caminhos do ensino superior brasileiro e que serviram para que os docentes-pesquisadores universitários “fossem construindo uma consciência dos interesses que uniam e separavam os das diversas especialidades, regiões e vinculações profissionais” (Cunha, 2000, p.174).

O modelo econômico adotado após a Segunda Guerra Mundial caracterizou-se, principalmente, pela importação de tecnologias, antes que pelo fortalecimento de uma política científica e tecnológica voltada para a autonomia do País. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que se definia uma política para o ensino superior privilegiando a pesquisa científica e tecnológica e um extenso programa de formação de cientistas visando à consolidação de um projeto científico brasileiro, a política econômico-industrial era desenvolvida mediante contratos para assistência técnica e uso de patentes pelas empresas nacionais, bem como incentivos à instalação de empresas internacionais (Velho 1999). Ao mesmo tempo, a pesquisa científica brasileira desenvolveu-se por intermédio do financiamento e intercâmbio com fundações e universidades norte-americanas. A partir dos anos 40, a Fundação Rockefeller

auxiliou na formação de laboratórios nas universidades, financiou projetos de investigação, levou figuras científicas para o Brasil e financiou estudos nas universidades americanas dos cientistas brasileiros. Posteriormente, a Fundação Ford continua sua ação (Lovisoló, 1997, p. 288).

Após a Segunda Guerra Mundial, uma idéia bastante difundida entre cientistas e professores brasileiros era de que a ciência e o ensino deveriam voltar-se mais fortemente para os problemas econômicos e sociais da realidade brasileira (Schwartzman, 1979).

Na década de 50, iniciou-se um movimento para desenvolver a pesquisa de modo institucionalizado em várias áreas do conhecimento e não como um trabalho realizado em torno de alguns catedráticos. Nesse período, foram criados alguns institutos de fomento à pesquisa. Em 1951 foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), que tinha como principal objetivo desenvolver a pesquisa científica e tecnológica em todas as áreas do conhecimento. Mesmo começando a existir uma pesquisa institucional com apoio financeiro nas universidades, nem todas as áreas do conhecimento são favorecidas (Fávero, 1999):

Uma vez criado, mas despojado de seu objetivo principal, o Conselho Nacional de Pesquisas tornou-se uma agência destinada a distribuir seus limitados recursos a cientistas individuais nas ciências biológicas, físicas e outras ciências naturais (Schwartzman, 1979, p.290).

Em 1961, foi criada a Universidade de Brasília com o intuito de construir uma universidade moderna, sob os moldes das universidades americanas. A universidade foi construída ao redor de institutos de pesquisas e departamentos de ensino, ao invés das cadeiras independentes e das tradicionais escolas profissionais. Seu modelo serviu como fonte de inspiração para a reforma universitária empreendida em 1968 (Schwartzman, 1979). O modelo desenvolvimentista, a partir da década de 60, estabelecido pelos militares foi expresso na Reforma do Ensino Superior de 1968. Esta foi formulada com base nas idéias contidas no acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a United States Agency of International Development - Usaid (Acordo MEC -Usaid) em

1967. Em 1966, já fora desenhada uma proposta de reformulação universitária para o País (que tinha por relator o Sr. Rudolf Atcon, assessor da Usaid). A Reforma de 1969 atendeu à pressão social por mais vaga no ensino superior. No entanto, o aumento das vagas veio associado à expansão desordenada, sobretudo no ensino privado e em instituições isoladas de ensino. A preocupação com a expansão não andou em paralelo com a preocupação com a qualidade. As faculdades proliferaram sem que o governo instituisse mecanismos de supervisão, acompanhamento e controle (Romanelli, 1988). Segundo essa perspectiva,

desde a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968), o governo federal facilitou muito a criação de cursos superiores isolados particulares, como uma forma de suprir a demanda de vagas que as escolas públicas não davam conta. A desobrigação do Estado em incrementar o ensino superior na época permitiu a constituição de um forte setor de faculdades particulares, verdadeiras e poderosas empresas que, ao se constituírem em universidades, passaram a disputar as verbas públicas com as instituições do Estado, mesmo apresentando uma qualidade muito aquém (Vaidergorn, 2001, p.86).

Mesmo com o crescimento desordenado dos cursos superiores, não se pode negar que foi com a da reforma do ensino, de 1968, que se criaram as condições para a efetivação da instituição universitária no País. Entretanto, quanto à pesquisa científica e tecnológica, por um lado, alguns professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados e, por outro, uma aliança entre docentes e pesquisadores implicou o aumento dos recursos das agências de fomento à pós-graduação. É no bojo do processo de reforma universitária que se institui um novo segmento do sistema de ensino e pesquisa - os programas de pós-graduação (Cunha, 2000).

Durante o período de governo militar, houve dura ação coercitiva sobre o corpo discente e docente das instituições de ensino superior. No Ministério da Educação e Cultura, foi criada, em 1968, uma Divisão de Segurança e Informação para fiscalizar atividades políticas de professores e estudantes nas instituições de ensino. Martins (1989, p. 21) ainda acrescenta que:

Não se pode deixar de assinalar que, nessa escalada de controle do campo universitário, o regime autoritário interveio em diversos estabelecimentos de ensino, demitindo, cassando e coagindo docentes, desarticulando naquele momento possíveis focos de oposição à política que procuraria imprimir ao campo educacional.

Mesmo considerando o quadro de repressão política, Schwartzman (1979) destaca que durante o período militar houve um inegável incremento dos investimentos governamentais e das instituições envolvidas nas atividades de ciência e tecnologia. No entanto, enfatiza que o tema do relacionamento entre pesquisa científica e desenvolvimento econômico e social do País continuou sendo uma questão para debate.

A reforma universitária de 1968 determinou que o ensino fosse indissociado da pesquisa. Isso foi interpretado considerando que todo professor deveria ensinar e pesquisar ao mesmo tempo. Para tal, contribuiu o programa de incentivo ao tempo integral e a dedicação exclusiva. Assim, a pós-graduação e a pesquisa articulados ao ensino mudaram qualitativamente o magistério universitário, tanto nas universidades federais como também nas estaduais e privadas (Cunha, 2000).

As décadas de 70 e 80 consolidaram o sistema de ensino superior brasileiro. Entre 1961 e 1980, houve um crescimento de 1.340 % no ensino superior,

o que significou um incremento absoluto de cerca de 1,28 milhão de matrículas, a maior parte na rede privada de ensino. Nos vinte anos seguintes, o ritmo de expansão do sistema arrefeceu, com o número de matrículas crescendo 51% - pouco mais de 700 mil vagas (Brasil. Ministério da Educação, p.8).

Lovisoló (1997), ao estudar comparativamente a formação da comunidade científica do Brasil e da Argentina, procurando identificar quais as estratégias (cientificista ou academicista) que foram usadas nesses países em favor do reconhecimento e da legitimação do papel do cientista, sugere que:

A estratégia científicista propõe a reestruturação do mundo da ordem social e cultural, em especial a partir do conhecimento científico, e postula a necessidade de uma ciência útil e orientada para a intervenção no campo econômico, social e cultural. A estratégia academicista caracteriza-se por separar ciência de política; separar os conhecimentos da ciência dos teológicos e teleológicos, a partir da aceitação de que a

função dos conhecimentos científicos é explicar os processos, os como e não os porquês fundadores nem as finalidades últimas e, ainda, postula que a aplicação do conhecimento científico é uma consequência espontânea – nem planejada nem intencional – dos descobrimentos (Lovisol, 1997, p. 285).

Como conclusão de seu trabalho, Lovisol (1997) indica que, no Brasil, as estratégias científicas e academicistas coexistem com o domínio da segunda. Por meio da estratégia academicista, o Brasil conseguiu, mesmo diante de tensões e conflitos, criar um clima de valorização da ciência e do papel do cientista a partir da montagem de uma estrutura de investigação nas universidades, com a pós-graduação, e fazendo destas o centro dinâmico de organização das comunidades científicas.

No Brasil, a década de 80 ficou conhecida como o período de redemocratização, quando se deu a transição do regime ditatorial militar para um outro com características democráticas. Pressões externas e a nova configuração política interna redefiniram um novo cenário. Ao longo da década de 80, as crises do petróleo, as transformações no sistema financeiro internacional e as mudanças nos arranjos do sistema produtivo e na geopolítica foram traduzidas em pressão das agências internacionais em favor de políticas de estabilização e ajustes. No caso brasileiro, elas são exemplificadas pelo Plano Cruzado (1986), Cruzado Novo (1986), Plano Bresser (1987), Plano Collor I (1990) e Plano Collor II (1991). Sob a guarda de um regime com características democráticas, o modelo vigente de Estado passou a ser questionado diante de sua ineficácia, e o tema reforma do Estado adquire força crescente (Gonçalves e Machado-da-Silva, 1999).

Nesse entorno, busca-se reformular a Política Nacional de Educação por meio da discussão sob novas diretrizes. Além da preocupação com a expansão do ensino, a qualidade passa a ser uma categoria de destaque diante da definição de um novo rumo para a educação nacional (Lopes, 1999).

Tomam grandes dimensões as discussões sobre a necessidade de aproximação entre a universidade e a empresa, entre o conhecimento cientificamente produzido e sua aplicabilidade social (Velho, 1999).

De modo geral, algumas razões de estímulo à aproximação entre universidade e empresa podem ser identificadas:

O aumento crescente dos custos de pesquisa e desenvolvimento, tanto para os departamentos de P&D das empresas industriais como da pesquisa acadêmica; a diminuição dos recursos governamentais para a pesquisa universitária, associada às mudanças nas políticas governamentais, estimularam os pesquisadores a procurar novas fontes de apoio; a emergência, nos anos 80, de um novo paradigma científico que diminuiu a distância entre inovação e aplicação tecnológica; a disseminação da busca de novas formas organizacionais para aproximar universidades e empresas, em razão da divulgação dos resultados alcançados por universidades líderes; a necessidade de maior interdisciplinaridade e da adoção de um enfoque globalizado para as soluções dos problemas industriais, que tem conduzido à intensificação da colaboração entre diferentes agentes econômicos e à estruturação de redes e consórcios (Brisolla *et al* , 1997, p.189).

Com o processo de globalização, a intensa urbanização e os potenciais oferecidos pelos avanços tecnológicos, surge uma nova economia do conhecimento. Há um entrelaçamento entre ciência e tecnologia cada vez maior, levando a questionar a própria dicotomia entre esses dois campos (Machado, 1995):

Em vez dessa dualidade, fala-se em tecnociência, questionando-se a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência, advogando-se outras formas de relação entre as duas, em direção oposta à forma subordinada da tecnologia com respeito à ciência (Machado, 1995, p.87).

Por meio da Constituição Federal de 1988, as universidades foram definidas como instituições nas quais ensino, pesquisa e extensão desenvolvem-se indissociadamente.⁷ A partir de 1995, o governo federal começou a realizar uma reforma

no campo educacional em todos os níveis de ensino. Para tal, a Constituição foi emendada, promulgou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB assim como, leis e decretos foram regulamentados (Cunha, 2000).

O governo redefiniu sua política quanto ao ensino superior por intermédio da reforma realizada pelo Conselho Nacional de Educação. Foram redesenhadas as bases para a criação de novas instituições, visualizando a expansão com qualidade e buscando suprir a crescente demanda por ensino superior. “O novo sistema apresenta-se em três pontos: flexibilidade, competitividade e avaliação” (Brasil. Ministério da Educação, 2000, p.8).

A proposta do governo federal de reformulação do ensino superior fez parte de um projeto amplo de Reforma do Estado, iniciado no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998). Nessa proposta, as universidades passariam de instituições de ensino superior para organizações sociais; os cursos e instituições de ensino passariam a ser avaliados sistematicamente; distinguindo universidade de ensino de universidade de pesquisa; normatizando sobre a criação de centros universitários e sobre faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (Silva Jr. e Sguissardi, 1999).

Pela LDB de 1996, o sistema passou a ser diversificado. O ensino superior se expandiu por meio da criação de novos cursos em instituições não-universitárias ou tradicionalmente de ensino; surgiram outras modalidades de ensino-pesquisa; passou-se a realizar avaliações sistemáticas dos cursos e novas propostas curriculares foram discutidas e implementadas. Com a definição das novas diretrizes da educação brasileira, o capítulo referente ao ensino superior destacou seu nível de abrangência: art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

⁷ “A LDB (1996) é omissa em relação ao princípio da associação ensino, pesquisa e extensão, cuja obediência seria exigida, segundo o Decreto 2.306, de 1997, apenas das IES organizadas sob a forma de universidade” (Silva Jr. e Sguissardi, 1999, p.39)

- I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
 - II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
 - III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
 - IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.
- (Brasil, 1996).

Mais recentemente, o Decreto nº 3860, de 9 de julho de 2001, que mudou as regras de organização e avaliação de cursos e instituições do ensino superior, sistematizou a classificação das Instituições de Ensino Superior (IES), do Sistema Federal de Ensino, definindo no art. 7º o lócus do ensino nesse nível:

- Art. 7º : Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior, do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em:
- I – universidades;
 - II – centros universitários; e
 - III – faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores
- (Brasil, 2001a).

Ao lado das mudanças no ensino superior público, houve um movimento do setor privado a fim de diferenciar instituições comunitárias de privadas. Com o objetivo de reivindicar dotação de recursos públicos legitimamente, as universidades confessionais criaram, para representar seus interesses junto aos órgãos definidores das políticas públicas para o setor, a Associação Nacional das Universidades Comunitárias - Abruc (Cunha, 2000).

O Ensino Superior brasileiro (em todos os níveis – Federal, Estadual, Municipal e particular) cresceu progressivamente nas últimas três décadas.

Entre os anos de 1995 e 2000, o sistema federal abriu 63 mil novas vagas, o que correspondeu a um crescimento de quase 15%. As faculdades estaduais possuíam cerca de

270 mil alunos e as municipais 124 mil. As instituições particulares respondiam por 62% dos 2,1 milhões de matrículas no ensino superior (Brasil. Ministério da Educação, 2000).

Por meio do levantamento e acompanhamento do sistema de graduação nacional realizado pelo MEC, percebeu-se, em um corte de quase quatro décadas, um aumento progressivo de alunos matriculados nesse nível de ensino. Em 1962, houve 107.509 matrículas registradas nesse nível. Passados 36 anos (1998), esse número cresceu para 2.125.958 (Brasil. Ministério da Educação, 2001b).

Na pós-graduação, também aconteceram mudanças significativas. Houve um considerável aumento de vagas tanto no *lato sensu* quanto no *stricto sensu* (Brasil. Ministério da Educação, 2000). Novas normas e práticas foram redefinidas pela Capes e demais agências financiadoras, principalmente pelo CNPq, que atingiram principalmente o sistema de pós-graduação *stricto sensu*. Essas mudanças vão desde a regulamentação e criação de mestrados profissionalizantes, passando pelo encurtamento dos tempos destinados à conclusão dos cursos de mestrado e doutorado e pela restrição de concessão de bolsas de estudos até a vinculação da concessão de bolsas do CNPq aos projetos por ela aprovados, encerrando o sistema anterior de quotas para os programas de pós-graduação (Silva Jr. e Sguissardi, 1999).

4.4 A pós-graduação no Brasil

Em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, da Presidência da República, foi criada uma Comissão que teve por objetivo estimular a capacitação de pessoal de nível de superior, sob a presidência do então Ministério da Educação e Saúde. A Comissão

posteriormente viria a ser conhecida como a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes (Brasil. Ministério da Educação, 1999).

Ao longo dos anos, a Capes vem cumprindo seu objetivo principal, que é de

subsidiar o MEC na formulação das políticas de pós-graduação, coordenando e estimulando - mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos - a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência em grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda profissional dos setores públicos e privados (Brasil. Ministério da Educação, 2002a).

Embora tenha surgido na década de 50, somente a partir de 1976 é que a Capes conquistou credibilidade entre a comunidade acadêmica e a sociedade, Por meio do processo sistematizado e dinâmico de avaliação dos programas nacionais de pós-graduação (Brasil. Ministério da Educação, 2002a).

Mesmo possuindo um movimento para organização da pós-graduação na década de 50, com o surgimento da Capes e do CNPq, sua regulamentação no País só aconteceu na década seguinte. Sob a influência do modelo econômico desenvolvimentista, foram definidas as normas gerais de organização da pós-graduação, pelo Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação (CFE), mais conhecido como Parecer Newton Sucupira (Romanelli, 1988).

Esse parecer definiu a pós-graduação como constituindo um sistema de ensino que abrange as modalidades de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) e as de aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato sensu*) (Parecer nº 977/65 do CFE).

Segundo o referido Parecer, os cursos das modalidades *stricto sensu* formam

profissionais graduados, conferindo-lhes o título de mestre e/ou doutor ao término de um processo de ensino e pesquisa, regido por normas específicas. Os cursos *lato sensu* preparam também profissionais graduados, por meio de processos acadêmicos de conteúdo e prazo mais restritos (Brasil. Ministério da Educação, 1999b).

A implantação dos programas de pós-graduação esteve intimamente associada à pesquisa universitária ⁸, e a criação desses programas constituíram a força propulsora da reforma universitária brasileira. O intercâmbio entre universidades da Europa e dos Estados Unidos alavancaram a formação de pesquisadores e o desenvolvimento da pesquisa nacional. O financiamento governamental de pesquisas até então direcionado para algumas áreas da “Ciência Exata”, por meio da aliança entre docentes-pesquisadores e a tecnoburocracia dos militares, se estende às Ciências Sociais com a abertura das agências de fomento (especialmente o CNPq e a Capes) para as Ciências Humanas e Sociais (Cunha, 2000).

A partir da década de 70, os programas de pós-graduação se multiplicaram, e a organização da comunidade científica brasileira passou a se orquestrar em vários níveis. As pós-graduações buscaram organizar-se em áreas disciplinares específicas. Reuniões científicas e publicações foram incentivadas. Por meio da organização da pós-graduação, a comunidade científica brasileira começou a ser estruturada (Lovisol, 1997).

A estratégia para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira baseou-se na decisão de formar profissionais - professores do ensino superior - para garantir a formação de quadros de docentes e de pesquisadores, de modo que o próprio sistema se expandisse, e para promover a pesquisa científica e tecnológica no País. Assim, a pós-graduação nacional, desde sua implantação, procurou atender às necessidades do mercado acadêmico, isto é, “ a formação do pesquisador independente, capaz de gerar conhecimento científico e novas tecnologias” (Brasil. Ministério da Educação, 2001a).

As decisões sobre a distribuição de recursos para pesquisas, anteriormente tomadas pelos próprios cientistas nas origens do Conselho Nacional de Pesquisas,

⁸ A maioria dos programas de pós-graduação encontra-se em universidades; no entanto, algumas faculdades isoladas ou instituições de pesquisa científica e tecnológica também possuem programas de pós-graduação (Cunha, 2000).

passaram a ficar a cargo de técnicos, economistas e administradores das agências financiadoras. No intuito de estruturar a atividade científica e tecnológica, em 1975 foi definido o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) (Schwartzman, 1979).

No I PNPG, foram deliberadas três diretrizes básicas a fim de orientar as iniciativas e esforços para a pós-graduação:

- 1^a - institucionalizar o sistema, em busca da consolidação e do financiamento estável;
- 2^a - elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, em busca do aumento do rendimento e da produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível dos cursos;
- 3^a - planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País (Brasil. Ministério da Educação, 1998 a).

O II Plano Nacional de Pós-Graduação, que abrangeu o período de 1982 a 1985, destacou a questão da qualidade. Propôs como prioridade o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação (Brasil.Ministério da Educação, 1998 b).

O III PNPG (1986-1989) fixou objetivos gerais para definição de políticas para a pós-graduação, repetindo, assim como o I PNPG, questões referentes à melhoria de desempenho e institucionalização desse nível de ensino. No entanto, destacou a busca por uma maior integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, enfatizando a importância de uma maior relação com o setor produtivo (Brasil.Ministério da Educação, 1998 c).

No atual momento, está sendo elaborado o IV Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG). Em documento intitulado “Pós-graduação: enfrentando novos desafios”, resultante do Seminário Nacional em comemoração aos 50 anos da Capes, no ano 2000, foram elencados grandes eixos norteadores do Plano para a pós-graduação. Assim, a instituição propôs que o IV PNPG contemple

o papel das novas tecnologias de comunicação e informação no ensino presencial e no ensino a distância; as demandas por ampliação de acesso ao ensino superior, por diversificação de suas modalidades e por

educação continuada; a competição crescente entre o ensino superior, e outras prioridades de interesse social pelos recursos públicos disponíveis; a responsabilidade pela qualificação do ensino médio que se amplia rapidamente no País; o impacto de medidas globalizantes que afetem a jurisdição das autoridades nacionais sobre o ensino superior (Brasil. Ministério da Educação, 2001a).

Os esforços do Estado para expandir o ensino superior e, em particular, as modalidades da pós-graduação (expressos em todos os PNPGs) surtiram efeito. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* expandiram-se em ritmo veloz, exigindo um maior rigor na definição de seus critérios. Assim, pela Resolução CES/CNE nº 1, de 3 de abril de 2001, foram estabelecidas normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação (Brasil, 2001c).

Quanto ao ensino *stricto sensu*, dados apontaram que houve nos últimos anos um crescimento de mestres e doutores diplomados no Brasil. Entre os anos de 1996 e 2001, houve um aumento de alunos matriculados no início do ano nos cursos de mestrado de 49,4% e nos cursos de doutorado de 67,17% (Brasil. Ministério da Educação, 2001b). A tendência é de que esses números sejam aumentados pelo surgimento de novos programas e das novas modalidades da pós-graduação.

Quanto à oferta de vagas, pode-se constatar por intermédio de dados do MEC que no sistema de pós-graduação houve um aumento significativo de cursos e, por conseguinte, de alunos entre os anos de 1994 e 1999:

No mestrado, o número de cursos aumentou de 1.159 para 1.339 e o de alunos, de 43 mil para 53,9 mil. No doutorado, o número de programas passou de 616 com pouco mais de 19 mil alunos para 727 com 28,9 mil alunos. Merece destaque a expansão considerável da pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste (Brasil. Ministério da Educação, 2000, p.31).

Os programas de pós-graduação nacional estão longe de ser percebidos homogeneamente. Os estágios de desenvolvimento alcançado por diferentes instituições e programas não são similares. Existem aqueles já consolidados e de alto nível, os que estão

em processo de amadurecimento e ainda os que estão em condições iniciais (Brasil. Ministério da Educação, 1999).

Existem na caracterização e funcionamento da pós-graduação do Brasil algumas distorções que a Capes confirmou por meio de suas avaliações. Dentre algumas, pode-se destacar que a pós-graduação:

- Apesar de ser tradicionalmente identificada como acadêmica desde a criação dos primeiros programas de pós-graduação, existem, na prática, cursos com orientação tipicamente profissional;
- Há em algumas áreas do conhecimento, por natureza ou especificidade, a prevalência do ensino profissional ao acadêmico;
- Em algumas áreas do conhecimento, o desempenho dos programas vem sendo afetado pela ambivalência de comprometimento: formar cientistas para a carreira de pesquisa e formar profissionais para exercer funções não-acadêmicas (contradição essa apontada como grande obstáculo para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira em algumas áreas, segundo comissão internacional de consultores) (Brasil. Ministério da Educação, 2001a).

Diante dessa configuração, uma nova modalidade de ensino-pesquisa no *stricto sensu* passou a ser debatida no início da década de 90 no Brasil. Desde então, buscou-se definir um conceito de mestrado sob outras bases que o diferencie dos tradicionais cursos de mestrado acadêmico. A pretensão era de aproximar mais as universidades das empresas pela formação de profissionais pós-graduados voltados para a atuação no mercado. Não se tratava de formar pesquisadores, tal como no acadêmico, buscou-se delinear uma nova modalidade com estrutura diferenciada, com orientação para resolução de problemas que deságüem em aplicações práticas (Gouvêa e Zwicker, 2000).

Essas idéias profissionalizantes tomam maior impulso com a influência das agências internacionais de financiamento na orientação da política de educação nacional, notadamente do Ensino Superior *stricto sensu*. Vargas (2001, p.8) constata essa afirmação analisando o documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento - Bird, de 1995: “O Ensino Superior – as lições derivadas da experiência”. Entre as questões colocadas pela

instituição como orientadoras das políticas educacionais para os países em desenvolvimento, destacam-se:

- Redefinição da função do governo no ensino superior;
- Implementação de programas de cooperação interinstitucionais e pós-graduação a distância;
- Aproximação da Universidade com o setor produtivo, com prioridade na criação de cursos *stricto sensu*, atendendo à nova dinâmica de mercado;
- Flexibilização do sistema de pós-graduação, tornando-o receptivo a novas formas de capacitação de recursos humanos.

Percebeu-se, assim, que a orientação para formação de profissionais no ensino *stricto sensu*, voltados para o mercado, esteve associada a um conjunto de políticas de articulação internacional. Diante de um cenário propício, os cursos de mestrado profissional foram criados no Brasil.

4.5 O surgimento dos cursos de mestrado profissional

Como visto, durante a década de 90 o ensino superior passou por intensas reformas. As transformações legais buscaram construir uma nova estrutura e tornar legítima essa nova silhueta educacional pela absorção social. A pós-graduação *stricto sensu* nunca passou por modificações tão profundas (*lócus* diferenciado das tradicionais academias, ensino a distância, Mestrado Profissionalizante) (Brasil. Ministério da Educação, 2001a).

De acordo com Bartunek (1984), existem dois níveis de mudança: as de primeira e as de segunda ordem. As mudanças de primeira ordem são aquelas que modificam incrementalmente as atuais formas de interpretação, enquanto as de segunda ordem são alterações radicais e descontínuas nos esquemas interpretativos: os paradigmas organizacionais são reconstruídos e as normas e visão de mundo são mudadas. As mudanças no ensino superior *stricto sensu* brasileiro nas últimas décadas, mesmo sendo

analisadas como de grande impacto, podem ser consideradas como de primeira ordem, isto é, uma inovação. As idéias já vinham sendo amadurecidas ao longo do tempo, e algumas já eram regulamentadas, mas faltava chegar à concretude.

No caso dos mestrados profissionais, mesmo tendo sido regulamentados na década de 90, há três décadas, por meio do Parecer nº 977/65, eles já tinham sido previstos. No referido Parecer, os cursos de mestrado foram caracterizados de duas maneiras:

- a) Como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor; ou
- b) Como grau terminal.

Esse último caso buscou considerar “aqueles que, desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não almejam ou não podem se dedicar à carreira científica” (Brasil.Ministério da Educação, 1999b).

Fazia uma comparação com a estrutura de ensino norte-americana reforçando as diferenças entre as duas modalidades :

Um tipo tem como objetivo estudos avançados em uma disciplina específica, sem preocupação com suas aplicações. Corresponde, na nomenclatura norte-americana, aos graus de Master of Arts (M.A.) e Master of Sciences (M.S.), sem designação específica da disciplina correspondente. Outro tipo visa à aplicação e extensão de conhecimentos a finalidades profissionais ou vocacionais. Diz respeito a graus como Master of Business Administration, Master of Arts in Education, Master of Engineering e Master of Arts in Teaching (Brasil.Ministério da Educação, 1999b).

Desse modo, a inovação diante da recente criação de cursos profissionais *stricto sensu* repousou na viabilização de uma estrutura já prevista e estimulada desde o parecer de Newton Sucupira, em 1965. O que retardou em 30 anos a criação dos mestrados profissionais foi a condução acadêmica dada a esse nível de ensino:

A evolução desse componente de nosso sistema educacional foi, porém, como antes destacado, diferente do que o referido Parecer permitia prever: imprimidas a esse nível de ensino uma espécie de rótulo acadêmico, que prevaleceu inclusive nas subáreas que, pela sua natureza,

não poderiam adotar, pelo menos exclusivamente, tal orientação (Brasil.Ministério da Educação ,1999, p. 2).

A percepção de que a idéia do ensino profissional no *stricto sensu* não foi uma inovação e, ainda, que esteve associada a uma posição política estatal, influenciada por organismos internacionais, é destaque na fala da representante regional da Andes:

A idéia do mestrado profissional, na minha opinião, não é uma inovação, no sentido de que ela está no bojo dessa pseudo-inovação, mas na verdade é à custa de formas de como você burlar a gratuidade dentro da universidade. (...) a gente já teve propostas de reestruturação da universidade que também por trás (...) agora, tem o Banco Mundial, naquela ocasião tinha a Usaid, nos anos 60, que ia na mesma linha, então, eu não vejo nada de inovador (informação oral).

Para um *stakeholder* de um dos cursos de mestrado profissional em gestão de Pernambuco, a novidade está na realidade brasileira, destacando que o caráter profissional já faz parte de desenhos de cursos superiores *stricto sensu* de outros países:

Na tradição brasileira sim, no exterior não é. Na Alemanha não é, Inglaterra não é, nos Estados Unidos não é, no Japão ... porque os próprios mestrados têm muito esse caráter ... eles não estão tão desvinculados da prática (informação oral de um professor).

Um outro *stakeholder* do mesmo curso destaca em seu discurso o caráter formal da aquisição do título de mestrado de cunho profissional e associa seu desenho aos dos cursos de especialização (*lato sensu*) existentes no País:

A novidade do mestrado é apenas porque o Brasil gosta de títulos. Nós somos um país cartorial, porque de fato já existiam de muito tempo pra cá, cursos de especialização profissional. Ninguém chamava profissional, mas a boa parte dos cursos de especialização eram voltados pra atender determinadas demandas de um curso específico. Um curso de especialização, por exemplo, em medicina do trabalho era um curso que tinha uma grade curricular voltada pra medicina do trabalho. O que é medicina do trabalho? É alguém que recebe um treinamento específico pra atuar dentro de uma empresa como médico. Tem um perfil profissional (...) (informação oral de um professor).

Segundo o documento intitulado “A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento” - versão preliminar (Brasil.Ministério da Educação, 2001a), muitos dos mestrados acadêmicos brasileiros já surgiram com um perfil inclinado para a formação

profissional, de acordo com moldes previstos para os MPs, que, uma vez regulamentados, oficiaram essa tendência.

A discussão quanto à formação *stricto sensu* inclinada para o mercado ressurgiu com mais vigor a partir do início dos anos 90. Em um documento intitulado de "redesenho da pós-graduação", a Capes levantou essa problemática (Spagnolo, 1998). No referido trabalho, reconheceu-se que nem o mestrado nem a pós-graduação *lato sensu* estavam atendendo adequadamente às áreas tecnológicas e profissionais. O doutorado não foi questionado, já que seu papel sempre foi o de formar o pesquisador, docente ou não. Assim, o grupo de trabalho apresentou a proposta de deixar intacto o mestrado 'acadêmico' e partir para um fortalecimento e reconfiguração dos cursos *lato sensu*. Seriam chamados de Capacitação Profissional Avançada e confeririam diploma. Porém essa proposta não obteve boa acolhida e caiu no esquecimento (Spagnolo, 1998).

A Capes, em 1995, em busca da maior aproximação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* das necessidades do mercado de trabalho, designou, por meio de seu presidente, uma Comissão para análise dessa problemática. A Comissão foi constituída pelos seguintes professores: Silvino Joaquim Lopes Neto (Direito – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS); Luiz Bevilacqua (Engenharia Mecânica - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ); Tânia Fischer (Administração - Universidade Federal da Bahia - UFBA); Jacques Marcovitch (Administração - Universidade de São Paulo - USP); Virgílio Augusto F. Almeida (Computação - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG); Edson de Oliveira Nunes (Direito - Universidade Cândido Mendes), presidida pelo professor Darcy Dillenburg, diretor de Avaliação da Capes, de que resultou o documento intitulado "Mestrado no Brasil - A situação e uma nova perspectiva" (Brasil.Ministério da Educação , 1995b, p.19).

As propostas advindas da comissão desaguararam na Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, que determinou à Capes a implantação de procedimentos adequados para recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissional (Brasil.Ministério da Educação, 2002a).

A justificativa para criação desta modalidade de mestrado pela Capes centrou-se na exigência do mercado por profissionais, pós-graduados, que articulassem o conhecimento com as práticas do mundo do trabalho.⁹

Dois *stakeholders* de cursos de mestrado profissional distintos apresentaram suas avaliações para a regulamentação desses cursos na década de 90, no Brasil, na qual se destacaram a diminuição crescente de recursos públicos nas universidades e a pressão do mercado para qualificação profissional:

Eu acho que surgem por duas razões: uma endógena, outra exógena. A endógena é a necessidade de recursos das universidades. A carência de recursos das universidades forçou que as universidades se abrissem mais pro mercado. A exógena é a demanda que existe hoje na sociedade de pessoas que trabalham, de pessoas que querem exercer as funções profissionais e não acadêmicas, de pesquisa, e que querem uma qualificação maior (informação oral de um professor).

Ah... por várias razões... primeiro, acho que pelo fracasso dos mestrados acadêmicos em preparar profissionais... em segundo lugar, o fracasso financeiro em o governo federal financiar universidade pública é... portanto, atingiu em cheio os cursos de pós-graduação, que são mais caros para financiar. E em terceiro lugar, a grande demanda do mercado por profissionais qualificados (informação oral de um coordenador).

Até 1996, nenhum mestrado com a denominação de profissionalizante foi instituído. Ao fim desse ano, o tema tomou maior vulto, e “alguns programas de pós-

⁹ A rápida evolução do conhecimento tem exigido dos graduados formação avançada e atualizada; em paralelo, as organizações governamentais e não-governamentais têm exigido constante elevação da qualidade e produtividade dos seus serviços. Em complemento, a abertura de mercado tem demandado das empresas um nível de competitividade que as leva a buscar profissionais com formação pós-graduada, de preferência mestrado. A evolução do conhecimento, a melhoria do padrão de desempenho e a abertura do mercado induzem à busca de recursos humanos que permitam uma transferência mais rápida dos conhecimentos gerados na Universidade para a sociedade (Brasil.Ministério da Educação,1995, p.2).

graduação *stricto sensu* passaram a pensar seriamente em apresentar propostas à Capes para criação do mestrado profissional” (Mattos, 1997, p. 145).

A Capes aprovou, em 1997, quatro propostas de cursos de mestrado profissionalizante. A partir de então, verificou-se um crescimento anual de propostas a serem avaliadas (Brasil.Ministério da Educação, 2001a).

Pela Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, os cursos de mestrado profissional foram reconhecidos. Destacou-se na legislação o caráter de terminalidade e de autofinanciamento dos cursos. Na referida Portaria, foi definido o objetivo dos MPs :

formar profissionais aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente a um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística (Brasil.Ministério da Educação, 1998, p.1).

Buscou-se então, uma orientação curricular que articulasse “o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível” (Brasil.Ministério da Educação, 1998, p.1).

Pela mesma Portaria, abriu-se a possibilidade de o ensino, nessa modalidade, ser oferecido por instituições que não as tradicionais acadêmicas, como previu o art. 3º :

As instituições cujo funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, ou a realização de pesquisa e prestação de serviços em campo de conhecimento afim, revelem claramente qualificação científica, tecnológica e/ou artística presumem-se qualificadas também para a oferta de mestrado profissionalizante (Capes, 1998, p.1).

Os MPs são diferentes dos mestrados acadêmicos e, sob esse aspecto, foram justificados na legislação pertinente, entre outras questões, por sua orientação para o mercado. Segundo Mattos (1997, p. 154), mestrados profissionalizantes são “dirigidos para clientela dos meios profissionais, não-acadêmicos ou universitários, visando a qualificar pessoas daqueles meios em nível de pós-graduação *stricto sensu*”. Percebe-se,

então, sua orientação para a prática, para o mercado, ao contrário do tradicional mestrado, que se preocupa com a qualificação acadêmico-científica.

Ao mesmo tempo que mestrados acadêmicos e profissionais possuem pressupostos, objetivos, clientela, estrutura e funcionamento diferenciados, a Capes deixou claro que a nova modalidade é diferente, porém o título de seus formandos tem o mesmo respaldo jurídico que os títulos dos cursos de mestrado acadêmico. Isso pôde ser evidenciado na fala da representante da área de Administração do órgão.

Essa é uma das coisas que a gente mais frisa. É igualmente importante. Os mestrados acadêmicos e profissionais... o título é idêntico, em termos de valor, em termos de relevância, ambos são mestrados (informação oral de um coordenador).

Para Fischer (2002, p.7), os mestrados profissionais possuem características essenciais, devendo:

- Expressar associação entre teoria e aplicação, entre prática profissional e conhecimento;
- Ser confluência de interesses entre setores acadêmicos e não-acadêmicos a serem beneficiados pela formação;
- Ser uma alternativa inovadora, que incorpora, de modo criativo, elementos novos aos *designs* curriculares e às estratégias de ensino;
- Valorizar a experiência do mundo do trabalho, tanto no que se refere à inclusão de docentes profissionais, quanto à vivência de o aluno ser considerada nas estratégias docentes;
- Ser o curso respaldado em esquemas de articulação entre instituições promotora se os setores profissionais não acadêmicos relacionados com a área do curso;
- Ser o curso montado a partir do mapeamento de competências e requisitos profissionais de uma determinada área profissional, prever esquemas de acompanhamento durante o curso por representações dessa mesma área e *follow-up* dos egressos.

Algumas questões não permitem que os mestrados profissionais sejam tratado de modo simplificado. Os debates em torno dessa nova modalidade de ensino *stricto sensu* mostraram que ainda não há consenso e perpassam questões de variadas naturezas.

Reuniões e encontros passaram a discutir o tema dos mestrados profissionalizantes, no intuito de melhor entender os limites e as implicações dessa modalidade do ensino superior *stricto sensu*. Em 15 de março de 1999, foi realizado na

Universidade de São Paulo (USP) o “Seminário – Mestrado Profissionalizante”, no qual se discutiram as especificidades do tema e suas implicações e as propostas de quatro projetos de mestrado profissionalizante, entre eles o mestrado em administração apresentado pelo professor dr. Ronaldo Zwicker (USP, 2002).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, por meio da “Carta de Caxambu”, no ano 2000, posicionou-se publicamente contra os cursos de mestrado profissionalizante. O documento enfatiza a centralização na condução dos destinos da educação pública e a desconsideração governamental das posições tomadas pelos fóruns e instância de deliberação colegiada na definição das políticas públicas em educação. Entre alguns outros pontos, a Anped denuncia o autoritarismo do Governo Federal expresso

pela introdução de um novo modelo de pós-graduação *stricto sensu* que induz à descaracterização da formação à pesquisa, mediante a implantação de mestrados profissionalizantes – supostamente capazes de substituir, em alguns casos, o mestrado acadêmico (ANPED, 2000, p. 2).

Em entrevista à representante regional da Andes, expõem a posição da instituição:

O que a Andes tem com toda a certeza é contra os cursos de mestrados pagos... e o que tem mestrados pagos... e o que tem acontecido é que a maioria dos cursos chamados profissionalizantes têm a mesma carga horária, têm o mesmo nível de formação profissional - que é a nível de mestrado profissionalizante ou acadêmico, é a nível de mestrado- então a gente .. só que é uma forma de se estar abrindo novos cursos com um novo nome. . pra se implantar um curso pago dentro da universidade. Entoa, dentro dessa nova política de racionalidade né? De trazer recursos pra dentro da universidade, que é uma forma de privatização interna, isso tem sido uma forma de... os cursos profissionalizantes têm sido uma cunha pra introdução do curso pago dentro da universidade. Então, nesse sentido o Andes é contrário (informal oral).

As IES particulares, diante das barreiras encontradas para a obtenção do reconhecimento oficial de seus cursos de mestrado e doutorado, reuniram-se em agosto de 2000 e elaboraram o Documento intitulado “A pós-graduação *stricto sensu* nas IES

particulares”.¹⁰ Neste, apontaram a regulamentação do *stricto sensu* profissional como um avanço diante das novas demandas sociais, por meio de um modelo mais flexível e diversificado do que a exclusiva orientação acadêmica de antes. E, reconhecendo a distinção entre mestrado acadêmico e profissional, propuseram à Capes, entre outros pontos, um modelo de avaliação diferenciado para cada modalidade do *stricto sensu*. A preocupação com a expansão e a regulamentação dos cursos *stricto sensu* nas IES particulares estava associada à também expansão dos cursos de graduação nessas instituições e nesse entorno das exigências de qualificação dos professores na avaliação anual realizada nesse nível de ensino pelo MEC. Assim, as IES particulares buscaram implantar cursos de pós-graduação *strictu sensu* para atender a duas necessidades: “qualificação de profissionais para o mercado e capacitação de seu próprio quadro docente” (FUNADESP, 2000, p. 12).

A Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG, por meio de um artigo assinado por seu presidente, e outras representações estudantis posicionaram-se contrárias aos cursos de mestrado profissional. Os argumentos repousaram na idéia da auto-sustentação dos cursos, que se associa ao menor investimento público na pós-graduação, à qualidade da formação, diante do prazo reduzido para conclusão do curso e da “mercantilização do ensino”:

Um mestrado que flexibilize pela redução da carga horária para 1.440 horas e também flexibilize pela desnecessidade de apresentação de dissertação são fatores que devem preocupar aqueles que pensam o ensino como um direito fundamental do cidadão. A justificativa para essa flexibilização: corte de gastos! Enquanto o Mestrado Profissionalizante pode ser desenvolvido em 1 ano, o Mestrado Acadêmico permanece com durabilidade de 2 a 4 anos. A titulação? É a mesma! E a qualidade? É a mesma...Quando esses dados vêm à tona e merecem a atenção de interlocutores, resta ainda superar a tal “inexorabilidade”, a “inevitabilidade”, o “pensamento único”, da única forma de ver o mundo pelas lentes do lucro. Da pressa em ganhar mais

¹⁰ Esse Documento foi elaborado e aprovado nos Encontros de Pró-Reitores e Coordenadores de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação das IES Particulares, eventos promovidos pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP, 2000).

sem perceber que por vezes se ganha também em se perder... (Pinto *et al*, 2001).

A Capes assumiu que, para que haja o desenvolvimento da vertente profissional, duas ordens de obstáculos devem ser superadas: “os problemas relativos à forma como é realizada a avaliação das propostas de cursos profissionais e as resistências de parte da comunidade acadêmica a essa diferenciação de nossa pós-graduação” (Brasil. Ministério da Educação, 2001a).

De acordo com a representante da área de Administração da Capes, na concepção inicial dos MPs:

Se exigia que os programas mais qualificados fossem os responsáveis pelos mestrados profissionais, também então teria que provar uma certa tradição em pesquisa, uma certa qualidade, um certo corpo docente, uma certa produção intelectual etc. para se permitir que o mestrado profissional acontecesse. Houve uma celeuma muito grande especialmente das universidades privadas, dizendo que isso era impossível porque a Capes estava complicando. Ameaçavam, inclusive, criar um outro organismo, de tal forma que essa exigência caiu por terra e qualquer universidade, em princípio, e até sem ser universidade, instituto de pesquisa etc., pode criar um mestrado profissionalizante, o que não é verdade pra o acadêmico. Então, de certa maneira criou-se na comunidade a impressão de que ah ... o mestrado profissional é mais fácil, é menos rigoroso, e isso tem sido bastante discutido em diversas áreas e na nossa também (informação oral).

Diante das pressões pela diferenciação na avaliação dos cursos de mestrado acadêmico e profissionalizante, a Capes propôs, em dezembro de 2001 ¹¹, a criação de um “Comitê Coordenador da Avaliação da Pós-Graduação Profissional”, composto por sete membros (4 pesquisadores e 3 profissionais não-acadêmicos), com representação no Conselho Técnico Científico (CTC) e com o objetivo de “desenvolver a vertente profissional na pós-graduação, estabelecer parâmetros para a realização das avaliações e acompanhá-los de modo a garantir padrões de qualidade pré-definidos” (Brasil. Ministério da Educação, 2001a, p.6-7).

A representante da área de Administração da Capes relatou pressões no sentido de se criar um comitê paralelo e destacou algumas repercussões:

¹¹ Essa proposta está contida no documento “Capes – A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento (versão preliminar de 13/12/2001) (Brasil. Ministério da Educação, 2001a).

Chegou-se à conclusão de que esse comitê ficaria responsável pela definição dos critérios, definição das regras, mas que quem analisaria os mestrados seriam os comitês de áreas tradicionais. Então, volta tudo para nós. Recentemente, então, nós fomos informados que faríamos avaliação não só avaliação continuada, que foi feita este ano, como avaliação trienal, que é mais complicada, porque ela dá nota, dá conceito, e conceito tem um peso muito forte na comunidade, vale dinheiro” (informação oral).

Em julho de 2002, na Sessão Solene de abertura da 54ª Reunião Anual da SBPC, o ministro da Ciência e Tecnologia, sr. Ronaldo Sardenberg, embora não tenha discutido diretamente os cursos de mestrado profissional, enfatizou em seu discurso a importância de articulação da comunidade acadêmica com o governo e o empresariado, numa espécie de conferência nacional permanente, no intuito de incrementar a gestão da atividade científica e tecnológica do País. Ao comentar sobre o futuro, disse que:

O Brasil deve ter a esperança de que a Comunidade Científica se mobilize para explicar, discutir e orientar os debates sobre o que faz, sobre o cerne de suas atividades - a pesquisa - e o seu valor estratégico, crucial mesmo, para a geração do conhecimento, o progresso econômico e o bem-estar do povo. Para além dos esforços que claramente já realizam, cientistas e pesquisadores brasileiros devem dirigir-se aos meios de comunicação de massa, devem buscar todas as instâncias governamentais, devem incrementar suas parcerias na área empresarial” (Brasil. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002, p.5).

Na mesma reunião, realizou-se o Simpósio “Avaliação da Pós-Graduação”, no qual o presidente do CNPq, dr. Esper Abrão Cavalheiro, criticou o atual modelo de pós-graduação, classificando-o de “cartorial e inflexível”, nivelando os pesquisadores e não atendendo às particularidades de cada aluno. Segundo ele, “o mestrado não é mais o objetivo final”; explicou que a seqüência de ensino – graduação, mestrado, doutorado, é uma obrigação ultrapassada. No mesmo evento, o diretor de Avaliação da Capes, dr. Adalberto Vasquez, foi ainda mais taxativo. Para ele, o mestrado, como está estruturado hoje, é resquício de um modelo seqüencial; “por isso, deve ser remodelado e dar lugar ao

mestrado profissionalizante e, principalmente, ao estímulo ao doutorado, mais compatível com a realidade acadêmica atual” (Brasil. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002, p.1).

O tema mestrado profissional foi um dos pontos mais polêmicos de debate na 54ª SBPC. A cobrança dos cursos nas universidades e o possível fim dos mestrados acadêmicos (substituídos pelos profissionais) fizeram parte do discurso dos que se posicionaram contra essa modalidade no ensino superior *stricto sensu* (Mestrados..., 2002).

Com base no argumento da gratuidade do ensino em todos os níveis, os *stakeholder-champions*, contrários aos cursos de mestrado profissional, empreenderam estratégias para impedir a cobrança das mensalidades desses cursos. Segundo a representante regional da Andes:

(...) inclusive, já existem, agora, liminares, uma delas foi no Rio de Janeiro, na Fluminense, proibindo o pagamento desses cursos profissionalizantes, mestrados profissionalizantes. Porque não tem nenhuma outra lógica você abrir cursos de mestrado chamados profissionalizantes ou não-profissionalizantes. Primeiro, ele não é aligeirado, porque tem o título de mestrado. Se ele é mestrado *stricto sensu* deve ser regido pelas mesmas normas da Capes, não é um curso de especialização nem um curso de pós-graduação *lato senso*; se ele é um mestrado *stricto sensu*, tem que ser gratuito como a Constituição determina (informação oral).

A pressão de *stakeholders-champions* favoráveis à gratuidade do ensino superior, impulsionou a decisão institucional da Universidade de São Paulo - USP em iniciar debates sobre essa temática. Em outubro de 2002, foi concluído o trabalho de mapeamento desses cursos, no qual a Pró-Reitoria de Pós-Graduação concluiu que 75% dos cursos de especialização na USP, que incluem MBAs, não são gratuitos. A intenção da instituição é de que sejam permitidos apenas patrocínios de empresas e nenhuma cobrança aos alunos. A instituição vai abrir para a sua comunidade - professores, alunos e funcionários - a discussão sobre o destino dos cursos pagos, que será analisado em *workshops* e debates programados para novembro e dezembro deste ano (O Estado de São

Paulo, 24/10/02). De acordo com o coordenador da Associação de Pós-Graduandos da USP:

Os cursos pagos são um desvio brutal das finalidades da USP (...) Para ele, a universidade acaba perdendo a sua finalidade social e passando a servir ao mercado. 'Além disso, cria diferenças entre os professores, já que a remuneração por esses cursos é muito maior do que seus salários na USP.' Há hoje cerca de 20 mil alunos de pós-graduação na universidade, entre cursos *stricto sensu*, especializações e mestrados profissionalizantes (Cafardo, 2002).

Mesmo considerando a amplitude do debate, e que existem posições favoráveis, além de outras afirmativamente contrárias, os cursos de mestrado profissional já são uma realidade no ensino superior *stricto sensu*.

De acordo com dados da Capes, existem, em 2002, 68 mestrados profissionalizantes e 1500 acadêmicos, sendo que os primeiros estão mais localizados nas regiões Sudeste e Sul do País e concentrados nas áreas de engenharia e nas ciências sociais aplicadas (administração e economia) (Mestrados..., 2002).

Para a representante regional da Andes, a aproximação universidade-empresa é uma necessidade reconhecida pela instituição. No entanto, como pôde ser evidenciado em sua fala, a questão de maior impasse repousa na gratuidade do ensino e, por conseguinte na 'privatização do ensino público':

Eu sei que é muito simplista a gente dizer nem tudo sim ou não... nessas coisas, a gente tem que avaliar, reconhecer que o ensino superior tem que ser reestruturado, toda pós-graduação tem que ser repensada. A gente tem discutido... todos os congressos, projetos de universidade que a gente tem. O que a gente tem criticado é que as modificações que estão sendo implantadas estão sendo implantadas sob um manto de modernização, e o que elas têm servido é simplesmente para a privatização interna do serviço, da política compensatória de salário, política compensatória de verbas. Então, isso é a idéia, isso não quer dizer que nós não possamos discutir uma modalidade de parceria, com o mundo do trabalho que possa permitir um curso que seja de nível profissionalizante (informação oral).

Quanto a questão do complemento salarial do professor universitário, por meio do ensino nos cursos de pós-graduação pagos e a coerência dessa prática de ensino com o discurso da gratuidade do ensino nas universidades públicas, a representante sindical afirmou:

É muito complicado, é um conflito muito grande. Muito grande. Tem pessoas assim... que politicamente acabam inclusive se afastando, de uma certa forma, da discussão, porque sabem que estão engajados num curso que está suprimindo o seu salário... Outros ficam (informação oral).

Questões como a gratuidade do ensino de pós-graduação em instituições públicas, a diminuição de bolsas de auxílio da Capes para os alunos e a dúvida quanto às especificidades da estrutura e funcionamento de um curso de mestrado profissional; entre outras, indicaram que o tema mestrados profissionais ainda está em fase de formação institucional (Jepperson, 1991). Principalmente por ainda não existir um certo consenso social a respeito da estrutura e de seu valor, os MPs podem ser considerados em estado de institucionalização (Tolbert. e Zucker, 1998). Para ilustrar, algumas opiniões de diferentes *stakeholders* do tema acerca da gratuidade do ensino de pós-graduação:

Algumas pessoas ainda pensam isso... que a universidade só pode ser voltada para o ensino gratuito, e mesmo as empresas sendo ricas, deveriam receber de graça. Eu acho que quem pode pagar deveria pagar... e as pessoas que não têm condições teriam o ensino gratuito. Mesmo aquelas pessoas que fossem de dentro de uma empresa e tivessem condições inferiores, um salário baixo, a empresa tem que financiar, o empregado vai fazer um curso que vai beneficiá-lo, seria pago... por isso que a empresa financia... porque vai ter retorno... eu acho que a gente vai ter que zelar também pelo dinheiro público. Nós não podemos oferecer para empresas que são ricas o ensino gratuito; porque, esse dinheiro pode ser realocado para pessoas que precisam dele (informação oral de um professor).

Os opositores são os raivosos e usuais e acham que a universidade ou o governo deve oferecer cursos pra a sociedade. E não perceberam ainda que, quando tudo é prioritário, não tem prioridade. Ou seja, o Estado tem que atender a algumas necessidades básicas das empresas; as empresas devem pagar pra atender as suas necessidades (informação oral de um coordenador).

Os professores entram nesse mecanismo compensatório seja através dos cursos de especialização pagos, dos mestrados profissionalizantes, nos casos onde eles existem... e obviamente que a graduação vai ficar com os professores substitutos, sempre com deficiência de professor. Porque é lucrativo pras universidades. Então, em nome dessa falta de modernização, a gente está fazendo uma privatização interna na universidade (informação oral de um professor).

Um outro *stakeholder* acredita que os cursos de mestrado profissional, por possuírem um maior vínculo com a prática e atenderem a uma demanda específica, são uma forma de democratizar o ensino nesse nível:

Isso eu vejo assim com entusiasmo e otimismo porque acho que é uma veia de democratização da pós-graduação no Brasil. Essa natureza profissionalizante do mestrado é uma forma de democratizar a pós-graduação no Brasil, particularmente em nível de mestrado. Eu acho que é uma opção pra muita gente que quer estudar, quer verticalizar, quer fazer um trabalho de pesquisa com certo rigor científico, com uma certa coerência, uma certa consistência, quer aprender a fazer isso, mas não se identifica com a natureza acadêmica de se deter mais em pesquisa e tal e tal. Então, eu acho que tem esse campo aí, tem gente que tá querendo isso, tem gente que se identifica com isso e tem gente que tá desejando isso. E eu acho que a sociedade, a universidade, a formação de pós-graduação tem que se diferenciar (...) (informação oral de um professor).

As propostas mais recentes sobre a redefinição da pós-graduação, discutidas na comunidade científica, assinalam que sua estrutura deve ser dividida em dois eixos: o acadêmico, com vistas a formar doutores, e o profissional, dirigido à formação de mestres. No caso da orientação acadêmica, caberia o mestrado de orientação propedêutica, preparatório e compensatório de lacunas anteriores de formação e, na vertente profissional, o mestrado teria o caráter terminal, podendo ser antecedido ou articulado com especializações, com vistas a aproveitar parcialmente alguns créditos (Fischer, 2002).

Percebeu-se que o embate de idéias representativas de grupos de interesses está preliminarmente construindo um padrão institucional diferente para o ensino superior *stricto sensu*. A construção de uma identidade própria dos cursos de mestrado profissional

parece ser condição mister para justificar sua existência. Segundo Fischer (2002), essa modalidade possui como referência o modelo norte-americano, porém sua configuração ainda possui um aspecto híbrido diante das influências visíveis das dimensões organizativas do mestrado acadêmico no Brasil.

No entanto, mesmo a idéia dos cursos, assim como sua regulamentação, sendo recente, e ainda estabelecendo sua própria identidade, há um crescente número de cursos de mestrado profissional sendo constituído no País. Esse crescimento está disperso em diversas áreas, no entanto, especificamente na área de Administração vem sendo registrado um grande número de cursos de MP que estão sendo submetidos à análise da Capes, como afirmou a representante da área no órgão:

Que vem crescendo muito, vem. Nós temos hoje 38 programas, ao todo, dos quais 10 são profissionais. (...) Mas temos agora uma lista de programas que a gente vai analisar na semana que vem; tem mais, não sei quantos são profissionais, mas acho que a maioria é profissional (informação oral).

Após o entendimento de como surgiram, os cursos de mestrado profissional no País têm-se destacado. A seguir, a composição da área de conhecimento em Administração nessa modalidade de ensino.

4.6 Os cursos de mestrado profissional em administração

A profissionalização da administração brasileira pública aconteceu associada ao ideário desenvolvimentista, iniciado nos anos 30, diante da necessidade de formar

quadros para suprir a emergente burocracia estatal. Em 1933, os principais líderes da derrotada Revolução Constitucionalista realizada um ano antes, em São Paulo, se reuniram e fundaram a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Tratava-se de uma fundação de direito privado e tinha por objetivo formar indivíduos para ocupar posições relevantes nas grandes empresas particulares ou colaborarem “na direção dos negócios públicos, como técnicos ou como depositários de mandatos eleitorais” (Cunha, 2000, p. 167).

No período em que Getúlio Vargas esteve pela primeira vez na Presidência da República do Brasil, 1930-1945, mudanças significativas influenciaram a condução da administração pública. A idéia do Estado forte, enfatizada a partir de 1937, desenvolveu institucionalmente uma parte da burocracia estatal nacional. Dois pontos contribuíram para tal: primeiramente, a criação de uma grande estrutura organizacional para fornecer suporte às novas funções do Estado na economia e na política de expansão de atividades relacionadas à organização do trabalho e à estruturação da previdência social. Segundo, o papel histórico do Departamento de Administração do Serviço Público - Dasp, introduzindo políticas de racionalização de administração, indo de encontro ao tradicionalismo do patronato (Mattos, 1988).

O Dasp foi criado em 1938 com o objetivo de funcionar como um departamento de administração geral. Caracterizou-se pela criação da racionalização de processos de trabalho. A partir de 1954, o Dasp passa a influenciar o processo decisório do sistema universitário federal com a emissão de pareceres sobre o tema. Foi a elite da 'velha guarda' do Dasp que criou, em 1944, a Fundação Getúlio Vargas - FGV e principalmente contribuiu para o surgimento da Escola Brasileira de Administração Pública – Eba, que “desenvolveu um papel abrindo caminhos em educação, pesquisa e publicando em Administração e Governo com o apoio de universidades americanas” (Mattos, 1988, p.73).

A Ebap, criada em abril de 1952, implantou a formação sistematizada em administração no País, por meio da criação do primeiro curso de graduação em administração, numa ação pioneira na América Latina. Historicamente voltada para formação de quadros para o serviço público, hoje ela incorpora o ensino de administração de empresas, passando a chamar-se, então, de Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas - Ebap/FGV (Fundação Getúlio Vargas, 2002).

Portanto, data dos anos 50 o ensino sistematizado de administração no País, com o objetivo de dar respaldo ao desenvolvimento nacional por meio da formação de técnicos com competência para prover cargos na esfera pública e privada. O pensamento ortodoxo é um modo tradicional de estrutura, funcionamento e dos conteúdos, caracterizou a origem dos cursos de administração (Fischer, 1984).

A profissão do administrador foi regulamentada em 09 de setembro de 1965 por intermédio da Lei nº 479, sendo que o profissional diplomado em cursos regulares de ensino superior reconhecidos inicialmente eram chamados de Técnico de Administração, sendo alterado para administrador somente a partir da Lei nº 7321 de 13 de junho de 1985 (Brasil, Ministério da Educação, 2002b).

Nas escolas de gestão, o ambiente conservador e elitista proporcionava pouco espaço para o questionamento, o que desaguava na formação de administradores com tendência a reproduzir os mesmos modelos e modos dominantes de pensar (Aktouf, 1998).

Essa tendência conservadora pode ser decorrente da orientação da filosofia curricular. Isso porque os currículos nos cursos de administração tiveram por base a lógica funcionalista presente nas escolas norte-americanas e reproduzidas no País. Somente a partir da década de 80 foi que as disciplinas dos cursos de administração, assim como a própria conjuntura social e política do Brasil, passam a ter um caráter mais contestatório e

crítico. Na atualidade, os cursos de graduação estão passando por uma redefinição curricular com base nas novas diretrizes do MEC. Busca-se maior contextualização e flexibilidade, autonomia e interdisciplinaridade como forma de melhor articular as disciplinas (Fischer, 2001).

O modelo da graduação reproduziu-se na pós-graduação até os anos 80. A inovação surgiu com a criação de cursos que trazem a organização e a gestão para o centro das atenções. Atualmente, os cursos de pós-graduação estão mudando diante da influência das escolas de referência internacional, pelas mudanças de mercado e as transformações ocorridas nas organizações e na gestão. As mudanças nessa área do conhecimento são explícitas. Hoje, por exemplo, não há mais sentido separar com tanta rigidez Administração Pública de Empresas. Isso porque:

Um gestor pode, sem sair de uma mesma organização, passar da condição de funcionário público para empregado, como as privatizações mostram. As empresas que fazem projetos de cidadania ou solidariedade empresarial recrutam executivos no setor público ou deslocam pessoas para outras áreas da empresa e as ONGs, cada vez mais profissionais, são dirigidas por egressos do setor privado (Fischer, 2001, p.7).

Assim, diante desse contexto de rápidas transformações sociais, a pós-graduação brasileira necessitou flexibilizar suas formas, seja por meio de uma maior integração com a sociedade ou de uma reorientação educacional, permitindo aos indivíduos melhores respostas às novas exigências do mundo do trabalho (Oliveira, 1995).

A estrutura da pós-graduação em Administração, até início dos anos 90, era bem simples, com cursos de especialização, mestrados e doutorados bem definidos, no entanto com linhas e projetos de pesquisas dos programas ainda incipientes. Em meados dos anos 90, houve uma grande diversidade dos programas de pós-graduação com a regulamentação e criação dos mestrados profissionais, dos cursos de curta duração, das universidades corporativas e dos cursos a distância. Esse cenário modificou as políticas de pesquisa e ensino na área (Fischer, 2002).

Pelo menos, desde 1992, os mestrados profissionais em Administração são discutidos nos Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração e áreas afins - Enanpads, sendo que, entre 1992 e 1994, três assembléias de coordenadores de programas discutiram a implantação do mestrado profissional na área, em substituição ao mestrado acadêmico ou funcionando em paralelo.

Mesmo concluindo que a essa nova modalidade do *stricto sensu* era inevitável e desejável, algumas restrições foram apontadas. Essas restrições tornaram os debates sobre o assunto esporádicos no biênio 1995-1996 (Mattos, 1997, p. 145). No Enanpad de 1997, a assembléia aprova uma moção de confiança à experiência de implantação desses cursos (Fischer, 2001).

No XXV Enanpad, em 2001, foi organizado um Painel intitulado “Entre a Crítica Radical e Formação Competente: Mestrados Profissionais em Debate”, proposto e coordenado pela prof^a Tânia Maria Diederichs Fischer, onde foram apresentadas algumas experiências vivenciadas em programas de pós-graduação com a implantação ou com projetos de cursos de MPs em gestão. O tema foi discutido intensamente, chegando-se à conclusão de que ainda não há unanimidade sobre o assunto entre os que fazem a área (Fischer, 2001).

Na opinião de Mattos (1997, pp. 154-155),

a expansão dos cursos de especialização, tornados mercadologicamente híbridos pela sigla “MBA”, coloca à academia, com seus tradicionais cursos de mestrado em administração, a realidade da demanda profissional a cujo atendimento ela nunca negou pretensões.

Os primeiros cursos de mestrado profissional em Administração surgiram em instituições que já possuíam programas de pós-graduação consolidados: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal da Bahia - UFBA e a Fundação Getúlio Vargas - FGV. Atualmente, novos cursos já foram aprovados e outros estão sendo propostos (Fischer, 2001).

A questão da construção da identidade do mestrado profissional em gestão, relacionada com o aspecto da prática administrativa, foi destacada por Fischer (2002, p.7) como condição de sua existência: “Se o mestrado profissional não for inovador na proposta e no *design*, flexível e aplicado a situações reais de gestão, não será um mestrado profissional”.

A Representante da Área de Administração da Capes apontou que os principais interessados nos cursos de mestrado profissional em Administração são:

primeiro, as escolas de administração, as 1051, hoje 1051 escolas de administração que precisam de mestres pra lecionar suas aulas, precisam produzir mestres com rapidez, então há essa necessidade. Necessidade que está sendo provocada pela LDB - Lei das Diretrizes de Bases. Então, normalmente os candidatos a mestrados profissionalizantes são exatamente pessoas de organizações que têm condições de se auto-sustentar no mestrado. No mestrado acadêmico é que têm aquelas pessoas que querem ser professores universitários, querem ser pesquisadores, querem se dedicar à vida acadêmica e não têm interesse em voltar para a empresa ou ser professores simplesmente. Que, às vezes são denominados de uma maneira um pouco negativa, como ‘auleiros’, que simplesmente dão aula. Então se você, se o seu ideal é ser professor e dar aula em vários lugares, o profissional é um mestrado perfeitamente adequado. Mas, se você quer ser um pesquisador a longo prazo, a linha acadêmica seria mais apropriada. Eu acho que essa é a linha adequada (informação oral).

Ressaltou, ainda, que nos casos dos cursos de mestrado profissional em Gestão Pública pernambucanos os interessados (em magistério superior) podem diferencia-los dos cursos com linha em gestão empresarial:

(...) Porque, no caso, em Pernambuco nós só temos cursos profissionais em gestão pública. A gente não tem empresarial, então, não é especificidade, porque se a gente estava falando em formação de professores, né? Esses dois cursos têm uma outra dimensão... (informação oral).

Existem atualmente 13 cursos de mestrado profissional em Administração/Gestão, no Brasil, reconhecidos no triênio 98/99/00, homologados pelo

Conselho Nacional de Educação (Parecer CES 0153/2002) e publicados no Diário Oficial da União em 17 de julho de 2002, Seção 1, e que foram listados no Quadro 4.1.

Quadro 4.1 Cursos de mestrado profissional em Administração/Gestão reconhecidos – Triênio 98/99/00

CURSO	IES	UF
<u>ADMINISTRAÇÃO</u>	UFBA	BA
<u>ADMINISTRAÇÃO</u>	FCHPL	MG
<u>ADMINISTRAÇÃO</u>	PUC/MG	MG
<u>ADMINISTRAÇÃO</u>	IBMEC	RJ
<u>ADMINISTRAÇÃO</u>	UFRGS	RS
<u>ADMINISTRAÇÃO</u>	UNINOVE	SP
<u>GESTÃO EMPRESARIAL</u>	FGV/RIO	RJ
<u>ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS</u>	PUC-RIO	RJ
<u>ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS</u>	FGV/SP	SP
<u>ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL</u>	UNESA	RJ
<u>GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS</u>	FJN	PE
<u>GERENCIAMENTO E TECNOLOGIA AMBIENTAL NO PROCESSO PRODUTIVO</u>	UFBA	BA
<u>GESTÃO PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE</u>	UFPE	PE

Fonte: Brasil.Ministério da Educação (2002a).

Convém destacar que, além da área básica em Administração, a área de conhecimento multidisciplinar também agrega cursos de gestão (como os dois últimos Cursos listados no referido Quadro 4.1).

Percebeu-se, também, que a grande maioria das IES que oferecem cursos de mestrado profissional em Administração/Gestão são instituições privadas, nas quais o caráter de auto-sustentação dessa modalidade de ensino *stricto sensu*, parece compatível com sua natureza jurídica.

Questionada quanto ao futuro dos cursos de mestrado profissional em Administração, a representante da área na Capes afirmou que:

a tendência a médio prazo e a longo prazo é que nós tenhamos mestrados profissionais e doutorados por definição acadêmicos. Quer dizer, o

mestrado acadêmico seria na realidade uma etapa do doutorado acadêmico e teríamos os mestrados profissionais, quem quer, por exemplo, ser um profissional de aulas ou ser um profissional executivo, um profissional da empresa (informação oral).

Além disso, acrescentou a preocupação da Capes em garantir a qualidade dos cursos de MP, de modo que se consolide institucionalmente essa modalidade do ensino superior *stricto sensu*, e também enfatizou a expansão crescente desses cursos:

A nossa expectativa é que os mestrados profissionais tenham qualidade... eu acho que é a grande preocupação... então o comitê tende a ser mais rigoroso, talvez porque quer garantir qualidade, quer garantir que o fato de ser mestrado profissional não vai fazer com que ele seja mestrado de segunda classe, essa é a preocupação. A expectativa é que cada vez mais cresça esse número; há a idéia de que logo, logo chegue a um número perto de 100 mestrados ao todo. E eu imagino que a maioria seja profissional (informação oral).

Após o conhecimento da origem e atual estágio institucional dos cursos de mestrado profissional em gestão no contexto de referência nacional, a seguir tem-se o delineamento dessa modalidade de ensino no contexto de referência local, do Estado de Pernambuco, destacando-se nele os cursos de MP em gestão.

4.7 O ensino superior *stricto sensu* profissional em Pernambuco

De acordo com os dados disponibilizados pela Capes, existem atualmente no ensino superior de Pernambuco quatro cursos reconhecidos de mestrado profissionalizante. Três estão vinculados à Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (Brasil.Ministério da Educação, 2002a). São eles :

- Mestrado Profissionalizante em Engenharia de Produção (primeiro da instituição, iniciado em 1999);

- Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste; e o
- Mestrado Profissionalizante em Economia.

Outros cursos foram recomendados ¹² pela Capes e estão em fase de implantação ou já estão em funcionamento na UFPE (UFPE, 2002). São eles:

- Mestrado Profissionalizante em Ciência da Computação; e
- Mestrado Profissionalizante em Engenharia Elétrica.

Algumas propostas de curso de mestrado profissional estão em desenvolvimento em alguns departamentos da UFPE e em outras instituições pernambucanas. O programa de pós-graduação em administração – Propad, da UFPE, em abril de 2001, enviou para apreciação de uma das Câmaras de Pesquisa e de Pós-Graduação - CPPG, do Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão - CCEPE da instituição um projeto de mestrado profissionalizante, tendo por área de concentração: o magistério superior em Administração. No entanto, o projeto não foi aprovado na época.

Por meio da Portaria nº 80/95, da Capes, instituições, que não as tradicionais academias, passaram a ser habilitadas como estruturas capazes de oferecer cursos de mestrado profissional. Essa possível ampliação proporcionou o desenvolvimento, estruturação e funcionamento de um curso de Mestrado Profissionalizante na Escola de Governo e Políticas Públicas da Fundaj (Fundaj, 2002 a). Assim, a partir do ano de 2002 também passou a funcionar o:

- Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas.

¹² A recomendação da Capes fundamenta-se na avaliação realizada por especialistas, de área (s) do conhecimento afim (ins) ao programa considerado, cujo resultado é expresso na proposição de uma nota. A homologação pelo Ministério de Educação desse resultado assegura validade nacional aos títulos outorgados por programas com nota igual ou superior a três e equivale ao reconhecimento de que trata o art. 46, da LDB (Brasil.Ministério da Educação, 2002a).

Reconhecido pela Capes, com ele se chega ao quadro da atual composição do ensino superior profissional no *stricto sensu* em Pernambuco, enfatizando-se nos Capítulos 5 e 6 os que foram objeto deste estudo.

5

Estudo de caso: O Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste - MPA/NE

5.1 Instituições promotoras

5.1.1 A Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

A UFPE teve início em 1946 com a fundação da Universidade do Recife - UR, que reunia a Faculdade de Direito do Recife, a Escola de Engenharia de Pernambuco, a Faculdade de Medicina do Recife, além de escolas anexas, tais como as de Odontologia e Farmácia, de Belas Artes de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia do Recife. Sua federalização ocorreu em 1965 (UFPE, 2002).

Trata-se de uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Atualmente, a Universidade Federal de Pernambuco apresenta o melhor desempenho entre as instituições

de ensino superior das regiões Norte/Nordeste do Brasil, de acordo com avaliações do Ministério da Educação. Treze dos 16 cursos de graduação avaliados pelo Exame Nacional de Cursos (comumente conhecido como “Provão”), em 2000, obtiveram conceitos A ou B (Brasil.Ministério da Educação, 2002).

Quanto à pós-graduação, seis cursos obtiveram conceito 6, vinte e um alcançaram o conceito 5 e vinte e quatro receberam 4 (Brasil.Ministério da Educação, 2002a).

A Administração da UFPE é exercida pela Reitoria em parceria com o Conselho Universitário. Associado a essas duas estruturas está o Conselho de Curadores, órgão de fiscalização econômica e financeira da Universidade. A Reitoria é o órgão que coordena, planeja e supervisiona as atividades da instituição. É constituída pelo Gabinete do Reitor e por cinco Pró-Reitorias, dentre estas está a Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação - Propesq (UFPE, 2002). Suas atribuições são:

planejar, superintender, coordenar e fiscalizar as atividades de ensino, em nível de pós-graduação, bem como aquelas ligadas ao desenvolvimento de pesquisas, fixando diretrizes para o planejamento e execução dessas atividades, verificando a compatibilização dos planos setoriais com essas diretrizes e zelando pelo fiel cumprimento das normas regimentais, em consonância com as Câmaras de Pesquisa e de Pós-Graduação - CPPG (UFPE, 2002).

O Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, um dos objetos deste estudo, está vinculado diretamente à Propesq e não a um departamento da UFPE, como a maioria dos cursos de pós-graduação da instituição. Além dele, também está vinculado a essa Pró-Reitoria o Curso de Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais (de caráter acadêmico).

5.1.2 A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – Sudene

A Sudene foi instituída pela Lei nº 3.962, de 15 de dezembro de 1959, com o propósito de auxiliar no desenvolvimento do Nordeste; realizar estudos, pesquisas e diagnósticos; e planejar e coordenar os investimentos federais na Região. Era uma autarquia do Governo Federal e esteve, nos seus últimos anos, vinculada ao Ministério da Integração Nacional. Por meio da Portaria nº 1180, de 9 de setembro de 1999, foi criado o Grupo de Planejamento Estratégico para Mudança Institucional da Sudene - GPEM, que teve por objetivo definir, no prazo de 120 dias, um novo modelo institucional e organizacional para a Autarquia, bem como os instrumentos legais e operacionais necessários à implantação desse modelo. Assim, em abril de 2001, a Sudene, dentro de um programa de reforma do Estado, se transforma em Agência de Desenvolvimento – Adene (SUDENE, 2001).¹³

A Sudene tinha como atribuição a promoção do desenvolvimento do Nordeste, realizar, direta ou indiretamente, estudos, pesquisas e diagnósticos e ainda atuar no planejamento e na coordenação dos investimentos federais na Região. Atuava em 20,6% do território brasileiro, englobando o Nordeste, o Vale do Jequitinhonha, o norte de Minas Gerais e o norte do Espírito Santo (SUDENE, 2001).

O acompanhamento dos indicadores de desenvolvimento da Região e sua divulgação por meio da sistematização das informações e disponibilização à sociedade também fizeram parte do trabalho realizado pela Sudene. Entre esses levantamentos, estão: cálculo do Produto Interno Bruto (PIB) dos Estados da área de atuação da Sudene e dados sobre a Formação Bruta do Capital fixo no Nordeste e sobre consumo do Governo nas várias esferas.

¹³ Medida Provisória n.º 2.145, de 2 de maio de 2001, que extingue a Sudene e cria a Agência de Desenvolvimento do Nordeste - Adene.

Em parceria com outras entidades, a Sudene, realizava programas educacionais e cursos de capacitação para jovens e adultos em todos os Estados de sua área de atuação:

Em 1999, os programas apoiados pela Sudene foram responsáveis pela alfabetização de 386.677 e pela capacitação de 210.880 jovens e adultos, em 1.402 municípios da área de atuação da Sudene (SUDENE, 2000, p. 20).

Formar e informar sempre fizeram parte das estratégias da Sudene. E é sobre esse pilar que surgiu a idéia de implementação do Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste:

Dentro da nova perspectiva de modernização gerencial, a Sudene criou o Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública (MPA), que tem como objetivo capacitar os funcionários da administração pública segundo técnicas avançadas de gerenciamento empresarial (SUDENE, 2001).

Sob a iniciativa da Sudene, o MPA/NE, passa a possuir condições de funcionamento com o apoio institucional da UFPE e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud.

5.1.3 O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud

No Brasil, o Pnud apóia projetos que promovem o desenvolvimento centrado nas pessoas, tomando como base a idéia de desenvolvimento sustentável com equidade, direciona suas colaborações a projetos que promovem crescimento com emprego. A atuação do Pnud faz parte do acordo de ajuda e cooperação técnica firmado entre o Governo brasileiro e as Nações Unidas. O Brasil deu início à aproximação para cooperação em 1992, constituindo-se o quinto país a fazer parte dos auspícios do Pnud. Diante da redução de instituições internacionais que patrocinam programas de desenvolvimento da América Latina, o governo brasileiro, procura, em parceria com o Pnud, administrar seu próprio programa de desenvolvimento nacional (UNPD, 2002).

O Pnud Brasil opera em proximidade com a Agência de Cooperação Brasileira – ACB, vinculada ao Ministério de Relações Exteriores, e as suas áreas de atuação são as seguintes: governança democrática, políticas em favor dos pobres, informação e tecnologia de comunicação, energia e políticas ambientais e HIV/AIDS (UNPD, 2002).

Em dezembro de 1998, por meio do Projeto BRA98/017, o Pnud passou a fornecer cooperação técnica ao Programa Regional de Desenvolvimento Local Sustentável do Nordeste, de iniciativa da Sudene. Uma de suas realizações foi o incentivo à implantação do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, aí originando-se o apoio à UFPE para promovê-lo a partir do ano 2000 (UNPD, 2002).

Segundo um *stakeholder* do Curso, além do apoio ao MPA/NE, “o Pnud vem incentivando e apoiando iniciativas semelhantes de nível regional, na América Latina e mundial” (informação oral).

Os recursos disponibilizados para o Projeto BRA 98/017 pelo Pnud visando a estruturação do MPA/NE totalizam R\$ 1.522.200,00 (um milhão quinhentos e vinte e dois mil e duzentos reais), sendo R\$ 234.000,00 (duzentos e trinta e quatro mil reais) para despesas com docentes; R\$ 198.600,00 (cento e noventa e oito mil e seiscentos reais) para apoio ao corpo docente e discente (passagens, diárias, auxílio dissertação, etc.); R\$ 309.600,00 (trezentos e nove mil e seiscentos reais) para bolsas Pnud; R\$ 710.000,00 (setecentos e dez mil reais) para despesas com material permanente (R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais) para atualização do acervo da Biblioteca Celso Furtado; R\$ 260.000,00 (duzentos e sessenta mil reais) para instalações e equipamentos; R\$ 250.000,00 (duzentos e cinquenta mil reais) para equipamento de videoconferência); R\$ 70.000,00 (setenta mil reais) para despesas com material de consumo. As despesas com pessoal e com material de consumo estavam previstas apenas para os dois primeiros anos de

funcionamento do curso. As bolsas do Pnud custearam as despesas dos alunos da primeira turma (servidores da Sudene). Com a abertura a partir da 2ª turma para integrantes de outros órgãos os quais deveriam pagar anuidade, o curso iniciou sua auto-sustentabilidade (UNPD, 2002). O apoio financeiro do Pnud para o Curso, por intermédio do Projeto BRA98/017, se encerrará em março de 2003, antes de dar início a sua quarta turma. Até lá, alguns alunos ainda receberão bolsas para subsidiar os estudos. Um dos desafios futuros do MPA/NE é assegurar a sua auto-sustentação daí para a frente.

Com vistas a entender os caminhos institucionais por que passou o Curso e oferecer indicativos para seu futuro institucional, foram mapeados seus *stakeholders* e *champions* e identificados seus interesses em relação ao Curso MPA/NE.

5.2 Identificação dos *stakeholders* e de suas expectativas

5.2.1 Mapeamento dos *stakeholders* e de seus interesses

O mapeamento dos *stakeholders* do Curso MPA/NE foi realizado visando demarcar a rede de relacionamentos e coalizões que os interliga entre si, seja nas origens do Curso e sua implantação, seja no seu funcionamento e processo de institucionalização. Com os critérios de seleção explicitados no Tópico 3.2, desta dissertação, chegou-se à configuração apresentada na Figura 5.1. Convém destacar que na referida Figura, foram identificados como sendo *champions* do Curso: a Coordenação, os Professores, a Propesq e a Adufepe.

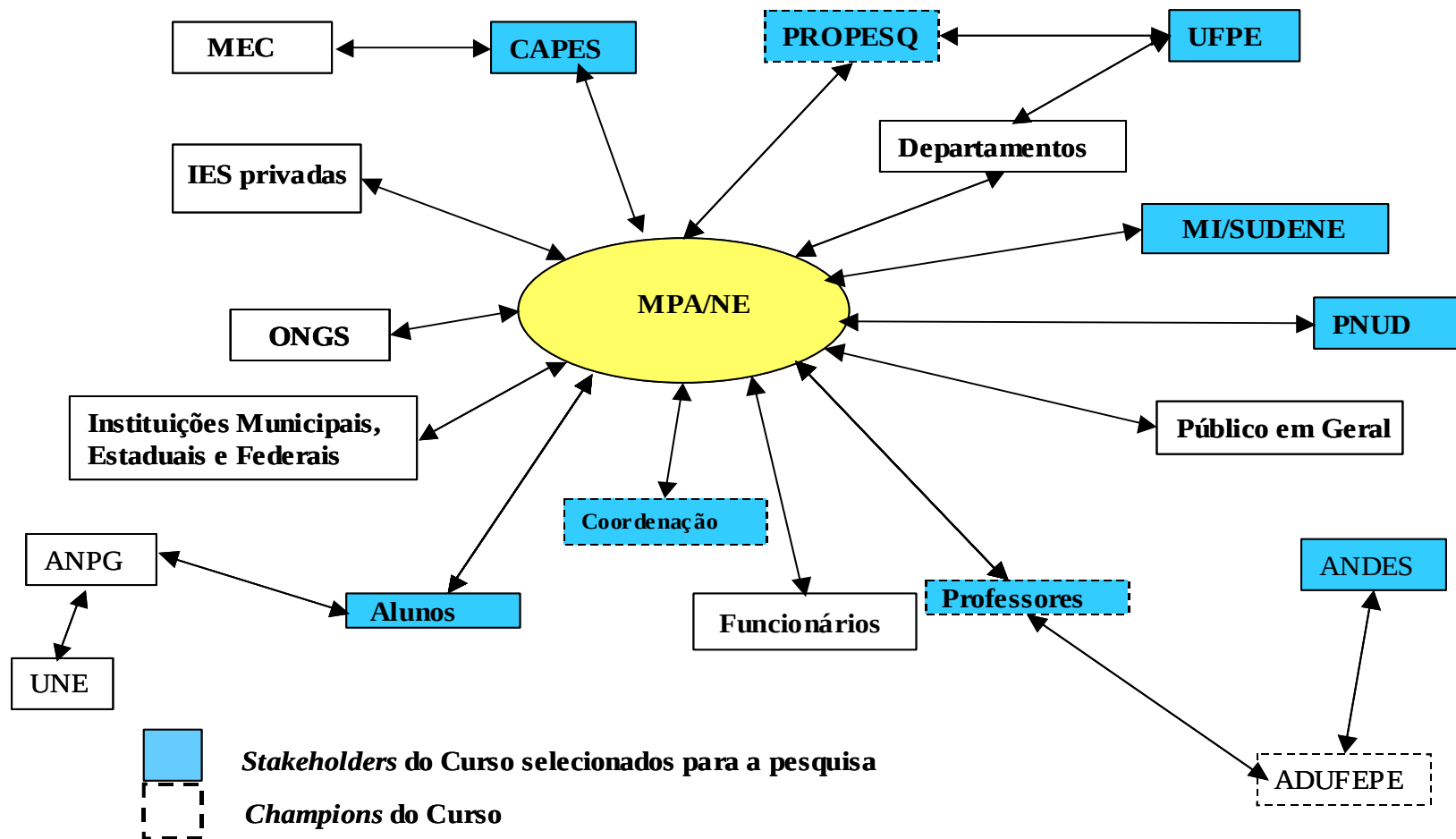


Figura 5.2 - Mapa dos Stakeholders e Champions do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MPA/NE)

A fim de responder às perguntas “quem são eles?” e “o que eles querem?” proposta por Frooman (1999) para selecionar o perfil dos *stakeholders*, procurou-se conhecer cada um conforme seu envolvimento com o Curso, posição estratégica e liderança na área de ensino, destacando interesses, preocupações e expectativas por eles demonstradas.

O Quadro 5.1 apresenta o perfil e os interesses dos *stakeholders*, selecionados para a pesquisa, do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública, promovido pela UFPE/Sudene/Pnud.

Quadro 5.1 Identificação do perfil e dos interesses dos *stakeholders*, selecionados para a pesquisa, do Curso MPA/NE

Stakeholders	Quem são eles?	O que eles querem?
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Instituição de Ensino Superior co-responsável pela criação e funcionamento do curso.	- Produzir e divulgar conhecimento de qualidade - Garantir o posicionamento do curso junto à Capes e sua auto-sustentação no ambiente institucional.
Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - Sudene	Instituição atualmente extinta, co-responsável pela criação e funcionamento do curso, que, em fase de decisão sobre seu destino, tem o curso vinculado ao Ministério da Integração Nacional (MI), que fisicamente abriga o curso nas suas instalações.	- No início do Curso, a instituição tinha por objetivo capacitar seus próprios quadros em todo o NE e contribuir para a formação de gestores públicos de outras instituições. Hoje, não há definição quanto à continuação da parceria da instituição (até porque o seu futuro ainda é uma incógnita) com as demais parceiras para manutenção do Curso.
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud	Programa das Nações Unidas responsável por investimento econômico-financeiro, que possibilitou a compra de equipamentos, mobiliários, material didático e subsídios (bolsas de estudo) aos alunos do Curso.	- Viabilizar a estruturação do Curso, de modo a garantir a sua auto-sustentabilidade ao fim do Convênio. - Contribuir para a formação de recursos humanos que auxiliem o desenvolvimento sustentável da Região NE.

Continua

Continuação

Quadro 5.1 Identificação do perfil e dos interesses dos *stakeholders*, selecionados para a pesquisa, do Curso MPA/NE

Stakeholders	Quem são eles?	O que eles querem?
MEC/Capes	Entidade responsável pela formulação das políticas governamentais na área de ensino e órgão do governo federal regulamentador e avaliador dos cursos de pós-graduação.	- Acompanhar o desenvolvimento do Curso, realizando avaliações segundo padrões de qualidade preestabelecidos. - Estimular a produção e divulgação do conhecimento
Alunos do Curso	Indivíduos que pessoalmente ou incentivados por seus órgãos de origem, se interessam e passam a compor o corpo discente do Curso.	- Melhorar a qualificação profissional e de posicionamento nos seus órgãos de origem, além de aumentar a empregabilidade. - Implementar ações, fruto do conhecimento produzido no Curso - Produzir e divulgar conhecimento de qualidade - Manutenção do reconhecimento do Curso pela Capes e também o reconhecimento social.
Coordenadores	Pessoas responsáveis pela condução pedagógica e administrativa do Curso e organização da gestão colegiada.	- Estimular a promoção e divulgação do conhecimento - Promover a consolidação institucional do Curso, por meio do acompanhamento administrativo e acadêmico e de sua divulgação.
Professores	Grupo majoritariamente formado por profissionais vinculados à UFPE com formação acadêmica em diversas áreas do conhecimento.	- Desenvolver ensino e produção técnico-científica. - Ampliar a oportunidade de emprego. - Promover debates sobre questões que permeiam a gestão pública e o desenvolvimento do NE. - Intercâmbio com professores de outras áreas do conhecimento.
Adufepe	Entidade que representa os interesses dos docentes das universidades federais do Estado de Pernambuco.	- Promover a discussão sobre a gratuidade e a privatização do ensino superior público. - Empreender estratégias que não permitam a cobrança de mensalidades ou taxas nos cursos de MP.

5.2.2 Expectativas dos *stakeholders* acerca do Curso no seu contexto de referência local

O entendimento das expectativas dos *stakeholders* auxilia a identificação de anseios que podem ser responsáveis por ações para influenciar o processo de institucionalização do Curso no seu contexto de referência. Assim, foram identificados nos depoimentos dos *stakeholders* as seguintes expectativas:

- Viabilidade da parceria da UFPE com a Sudene, em face da experiência decorrente de um novo modelo interinstitucional:

(...) porque nós estamos no final de governo e não sabemos o que vai acontecer com a Adene e não sabemos o que vai acontecer com o Pnud, que também vai acabar o programa que fizeram em 98, vai acabar... (...) nós não sabemos o que vai acontecer com nossos parceiros, entendeu? O Curso, independentemente dos parceiros, sobrevive, vai adiante, porque é um curso da Universidade Federal de Pernambuco e ele vai sobreviver com ou sem os seus parceiros... (...)digamos que a Adene retorne à Sudene ou o governo que assuma, digamos, esse negócio de curso profissionalizante eu não quero mais ... eu não sei... (informação oral de um coordenador).

- Garantia da qualidade do MPA/NE e de padrões específicos que unifiquem qualitativamente os outros cursos de MP, permitindo uma credibilidade institucional a essa modalidade de ensino:

(...) esse boom vai continuar ... e o desafio é controlar a qualidade. Lamentavelmente, se os critérios da Capes continuarem cegamente voltados a avaliar tudo o que é produção técnico-científica, pelo formato que ela estabeleceu e que foi muito eficiente prás décadas de 70, 80 para elevar a qualidade da contratação... se ela não fizer a devida adaptação sem abrir mão do mérito ... se ela não abrir, ela então não vai ter condições de cancelar a qualidade, de avaliar os mestrados profissionais. Vai ocorrer um dos dois: 1º) as pessoas não vão ligar prá Capes e os mestrados vão ficar aí prosperando à toa; 2º) o mercado vai estabelecer critérios por si só... e às vezes isso não pode ser o melhor (informação oral de um coordenador).

- Consolidar o Curso institucionalmente e aumentar o conceito na Capes:

Eu percebo que a coisa está se desenvolvendo ... ele tende a ... é uma coisa sem volta... entendeu? (...) ele tende a se consolidar... (informação oral de um aluno).

Então, eu acho que deve existir uma meta de sempre alcançar um conceito melhor... (...) manter o mesmo conceito é difícil, então a gente tem que avançar nas dificuldades (informação oral de um professor).

5.3 Origem e institucionalização do Curso de MPA/NE

5.3.1 História institucional

O Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MPA/NE) surgiu no ano de 2000, sob os auspícios da UFPE e em parceria com a extinta Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste - Sudene e o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud.

A iniciativa para criação do Curso foi da Sudene, durante a superintendência do profº Aloísio Sotero, diante da perspectiva de modernização gerencial da instituição.

No entanto, conforme se pode identificar nas falas de alguns *stakeholders*, o profº Roberto Aguiar foi o articulador da construção da proposta e estruturação do Curso:

Das origens ... o Roberto Aguiar foi o grande arquiteto de toda a estrutura... (...) Roberto Aguiar, como pessoa né? porque ele tinha acesso a Pnud e à Sudene... tinha acesso a pessoas na Sudene e ele era do Pnud (informação oral de um coordenador).

A pessoa que teve a idéia do curso, ela surgiu com Roberto Aguiar... a pessoa que teve a idéia básica, porque ele tava na Sudene. Ele tinha vindo da Rural onde ele é professor, pra Sudene... E ele sentiu 2 coisas diante da Sudene: 1º) que diferentemente do que acontecia no passado quando a Sudene treinava muito seu pessoal e tinha servidores com excelente treinamento, o pessoal jovem dentro da Sudene era carente de treinamento; 2º) esse pessoal tava um pouco desmotivado, pela própria situação que a Sudene tinha passado. Então, o curso seria uma forma de dar um novo ânimo... as pessoas se entusiasmarem de volta com o trabalho... (informação oral de um aluno).

Em entrevista, o referido *stakeholder* explicita as idéias e o momento inicial que deram origem ao Curso:

Após a realização de uma mesa redonda sobre desenvolvimento do Nordeste em maio de 99 (...) edificou consensualmente marcada a necessidade de um novo modelo para o desenvolvimento do Nordeste, e tem que é preciso, pois o empreendedorismo, a globalização, o combate as exclusões sociais, regionais e internacionais e também as dimensões estritamente sociais, como indicadores de analfabetismo.... exijam essa modificação no *aproach* desenvolvimentalista. Ao concluir essa mesa redonda, o então Aluísio Sotero me indaga por que a gente não faz um MBA. Eu disse nesse caso não é um MBA e sim um MPA. O que é isso? Um mestrado. Um *Master Public Administration*. E ele disse - Vá adiante e monte. Eu não via por que se fazer um curso de especialização se poderia fazer um curso de mestrado *stricto sensu* - pode? Pode, aí eu mostrei a legislação a ele, o parecer do Conselho Nacional da Educação. Ele se convenceu que era possível e tentamos ver a articulação com a Universidade Federal de Pernambuco, com o Reitor. O Reitor deu total apoio; aliás, o Reitor estava nesse almoço e, no ato, apoiou. E daí pra frente só foi o trabalho de montagem (informação oral).

O MPA/NE tem por objetivo a qualificação profissional de funcionários públicos, capacitando os alunos para o planejamento e a gestão do desenvolvimento como forma de valorização dos seus recursos humanos (SUDENE, 2001). Esse objetivo, expresso nos documentos do Curso, foi reconhecido no discurso dos *stakeholders*:

O objetivo do curso, que se confunde com o público-alvo inicial, como eu disse... era dar treinamento aos servidores da Sudene. Então, o 1º ano a gente funcionou exclusivamente para o pessoal da Sudene (informação oral de um professor).

A idéia do público-alvo do curso eram gestores públicos estaduais, municipais e federais. A gente queria capacitar esse gestor pra uma nova realidade, que traz desafios e que a formação básica não dava conta disso, né? (...) e aí, o público alvo eram gestores públicos... estaduais, municipais e federais ... acontece que a primeira turma, como era uma turma cobaia, né? de construção de um novo curso, de uma nova proposta, foi exclusiva da Sudene... nós fomos 13 servidores da Sudene (informação oral de um aluno).

Os cursos *stricto sensu*, segundo a Capes, não podem ser oferecidos a grupos fechados. A seleção deve ser pública, de modo a garantir a oportunidade a todos os cidadãos interessados em participar (Brasil. Ministério da Educação, 2002a). No entanto, observa-se por intermédio do depoimento de um dos *stakeholders* do Curso a intenção de

formar os quadros da então instituição Sudene e a expectativa da receptividade dos gestores públicos de outras instituições com vistas a ampliar e consolidar institucionalmente o Curso.

Sabia-se obviamente que não havia dentro da Sudene pessoas pra manter o curso exclusivamente da Sudene por muito tempo, de um lado. De outro, ele sendo muito bem sucedido, como foi... esperava-se que atraísse a atenção de outros órgãos e aí, então, pudesse ser aberto para o setor público de modo geral... federal, municipal, estadual. E, de fato, foi o que ocorreu.. ao longo do tempo, o curso foi procurado por municípios, Estados e pessoas desses... outros níveis administrativos foram sendo incorporados como alunos. Mas, se tinha desde o início uma consciência muito clara do que se queria o perfil, que se queria, do público-alvo que queria e do treinamento que se queria dar (informação oral de um aluno).

O fato de ser um Curso estruturado interinstitucionalmente trouxe alguns diferenciais positivos e negativos, que foram explicitados nas falas de *stakeholders* do Curso:

(...) Mas, não sendo uma instituição acadêmica, ela não tinha nenhum aparato para oferecer recursos. (...) a Sudene tinha recursos próprios, mas o governo federal não tava permitindo a utilização desses recursos. A Sudene tinha recursos, que são o rendimento das ações... (...) então, ela tinha dinheiro pra financiar o programa... mas, havia entraves burocráticos pra ela usar esse dinheiro dela, e o Pnud chegou com recursos abundantes, permitindo então a montagem do curso sem maiores problemas. Então, foi assim o casamento perfeito (informação oral de um aluno).

Se até certo ponto as dificuldades são naturais, e irão acontecer devido às peculiaridades das 3 instituições envolvidas... essas pequenas dificuldades às vezes atrapalham, uma dificuldade aqui, outra acolá... mas nunca atingiram compulsionalmente a essência do curso, a diretriz. As vantagens, portanto, são tão salientes e relevantes que tornam essas pequenas dificuldades operacionais, burocráticas... a principal vantagem é que o relacionamento intra-institucional tem somado competências institucionais e profissionais, porque são pessoas com muita eficiência, com muita efetividade... com resultados muito positivos para as instituições todas... (informação oral de um coordenador).

A universidade tem uma estrutura de pós-graduação estabelecida e não teria como dar uma condição extraordinária a esse Curso. Ademais, a idéia do mestrado profissional é ter um público específico, então, é ser voltado pra uma determinada área em que corre recursos. Então, a universidade, por si, não tem propósitos de investir em cursos de mestrado profissional. Ela faz os de mestrado acadêmico de forma ampla. Mas os de profissionais atendem às necessidades de públicos específicos (...) “A UFPE .. dá o apoio que dá basicamente a todos os seus cursos, seja de graduação ou de pós-graduação. Ela tem uma

estrutura administrativa que ampara, que acompanha o curso, que apóia e fiscaliza também pra que ele funcione adequadamente. Ela paga aos professores um salário básico, mesmo que depois eles recebam alguma remuneração adicional pela atividade, já que é um curso profissionalizante. Mas o salário básico tá sendo pago pela universidade. A única coisa que, nesse curso específico, funciona na Sudene, ela não se responsabiliza pelas despesas de infra-estrutura (informação oral do representante da UFPE).

Algumas declarações apontaram que o caráter multiinstitucional do Curso influencia no expresso sentimento de orgulho de fazer parte dele, que é composto por instituições renomadas local, nacional e mundial no contexto de referência. Por outro lado, *stakeholders* revelaram a insegurança diante do fim da parceria com o Pnud, pois o apoio ao Projeto BRA98/017 encerrar-se-á em março de 2003, e a situação da Sudene e da Adene continua indefinida.

É um conceito totalmente novo, instituições fortes, ligadas com um objetivo específico... eu, particularmente, quando falo às pessoas desse mestrado, cito as 3 instituições até com orgulho: Pnud, Sudene, UFPE, as 3 instituições de peso... (informação oral de um aluno).

A Adene é uma icógnita, porque ... ela própria não sabe ainda de que se trata; a Adene... passou a funcionar com diretoria faz aproximadamente um mês e dez dias... e os dois prováveis vencedores das eleições daqui a uma semana, Lula ou José Serra... ambos asseguram que reestabelecerão a Sudene. Então, com respeito à Adene em primeiro lugar, a dúvida se vai continuar existindo. Se continuar, que caráter vai ter... quem está sustentando até o momento, é uma medida provisória, uma portaria interministerial quando se trata de uma instituição precária do ponto de vista político, do ponto de vista institucional e do ponto de vista legal. A sucedania da Sudene, sendo ou não a Adene, voltando a ser Sudene, terá que fazer uma escolha se vai querer incorporar à sua unidade de desenvolvimento social a capacitação de recursos humanos, mestrado profissional ou não. Isso é só uma questão secundária. A 1ª questão é a respeito de divulgação: que instituição é essa e qual o seu âmbito, o que é que ela quer... será Adene mesmo... será mudada pra Sudene? Que tipo de Sudene, que tipo de Adene? (informação oral de um coordenador).

Do ponto de vista dessa interinstitucionalidade, ele até certo ponto fica complexo, complicado, mesmo em função da Sudene, ela ter sido extinta. Isso tem uma repercussão muito negativa no processo. Mesmo que você não queira falar.. mas você sente. Porque você usa a parte física, você usa a parte meio... e isso tem um reflexo realmente negativo nesse processo (informação oral de um aluno).

O Curso, que a partir do ano 2000 iniciou suas atividades com o suporte em instituições legitimamente solidificadas, constrói seu desenvolvimento institucional em

meio às incertezas anteriormente descritas. Perceberam-se por intermédio das entrevistas, conversas informais e, simbolicamente, por meio do destaque e da disposição dos logotipos das instituições mantenedoras do Curso, que no seu início era dado maior destaque à instituição Sudene. Atualmente, grande parte de seus *stakeholders* enfatiza que o “Curso é da UFPE”, de modo a tentar demonstrar sua credibilidade, ligando-o a uma instituição socialmente legitimada.

5.3.2 Estrutura e Funcionamento

A estruturação do Curso foi desenhada por uma equipe compostas por professores da UFPE e representantes da Sudene e do Pnud, além de consultores em diversas áreas do conhecimento, além de um consultor da Capes. Várias discussões foram realizadas para definição do foco do Curso, de suas linhas de pesquisa, corpo docente, enfim, toda a estrutura e funcionamento. Pessoas de outras instituições foram mobilizadas, e experiências similares foram identificadas e analisadas. Além do curso presencial, o projeto previa também a educação a distância, de modo a atingir todo o Nordeste. A proposta foi submetida aos trâmites legais da UFPE, passando por Câmaras e Conselhos da Pós-Graduação antes de ser submetido à Capes.

Isso foi fruto de um trabalho muito prolongado de aproximadamente 6 a 8 meses (...) Esse grupo elaborou estudos, discutiu internamente, ouviu outras pessoas, outros profissionais ... outras instituições, .. então, que eu sei, também pessoas de outras instituições pra cá... destaque especial é necessário ser feito à professora Tânia Bacelar, à professora Tânia Fischer, que é da Bahia... e outro professor que eu não estou lembrando do nome agora... da Fundação Getúlio Vargas. Esses três tiveram uma participação mais intensiva, muitos outros profissionais de dentro da Sudene, dentro da Universidade Federal de Pernambuco e de outros cursos foram ouvidos aqui (informação oral de um aluno).

A proposta do mestrado também era ser a distância, a gente pagou... comprou o material de videoconferência, né? Então, a proposta era a sede ser aqui em Pernambuco ... e como a gente tem uma rede de intercâmbio, via intranet,(...) o aluno da Bahia, Ceará, Rio Grande do

Norte estava contra essas salas a distância. Isso foi uma proposta que começou adiante na estrutura e no material (...) (informação oral de um aluno).

Um dos *stakeholders* destaca o foco do Curso na Administração Pública no desenvolvimento do NE:

Então, daí a idéia de fazer uma coisa que fosse mais ampla; isso foi tomando forma a partir de discussões. Foi um tempo relativamente grande, esse tempo pra discutir e pensar... o que é que um gestor precisa... o que ele precisa saber.. então, ele ter um conhecimento da região que é a Região Nordeste e, então, saber um pouco da economia e da sociedade da Região. Mas ele tem que ter um embasamento de política, já que administração não se faz num vácuo político... ele tem que ter uma visão também de princípios de administração, princípios modernos de gestão de administração. E aí, foi se definindo o que seria o perfil que se desejava para esses alunos. Dado esse perfil, quais seriam as disciplinas que seriam necessárias contar...(informação oral de um coordenador).

O Curso possui foco no desenvolvimento do NE, sendo oferecidas duas sub-áreas de concentração:

- Desenvolvimento Regional e
- Desenvolvimento Local Sustentável.

No caso da subárea em Desenvolvimento Local Sustentável, o MPA/NE configura-se como o primeiro mestrado do Brasil nessa linha de pesquisa (SUDENE, 2001).

O Curso apesar de ser em gestão pública, não está vinculado à área de Administração na Capes. Na concepção do Curso, o grupo fundador de *stakeholders* optou pelo caráter multidisciplinar, dada a sua natureza, ficando vinculado diretamente à Propesq da UFPE, e não a um único departamento acadêmico, e na Capes, a uma área denominada de multidisciplinar. Um *stakeholder* justifica o caráter multidisciplinar do Curso como fonte de tensões e conflitos entre departamentos da UFPE, muitos ciosos da preservação de sua autonomia e influenciados pelas coalizões neles dominantes, bem como distantes da prática interativa com seus congêneres:

Quando um curso é marcadamente multidisciplinar, às vezes não encontra espaço dentro de um departamento. Principalmente se um departamento é forte e tem uma linha muito forte. Então, ele não quer aceitar coisas que sejam multidisciplinares, porque confronta o perfil predominante que existe dentro do departamento. Então, como se pensou – desenvolvimento é multidisciplinar... porque envolve muitas facetas da ciência.. ele ficaria.. não ficaria bem... em princípio, em nenhum departamento. Ele é gestão para o desenvolvimento; então se é gestão, deveria estar em administração. Mas administração não tem a disciplina política, economia e outras que fazem parte. Ele não é economia, embora tenha economia, porque economia não tem ciências políticas e o curso da área de gestão. Ele não é ciência política, porque ciência política tem um enfoque e não tem a parte de economia regional e gestão. Então, como ele é multidisciplinar... uma multidisciplinaridade que, inclusive, perpassa centros... ele não é só de um centro dentro da universidade (informação oral de um professor).

A alocação do Curso na Propesq é justificada legalmente por outro *stakeholder*:

Todos os cursos em que estão envolvidos mais de um centro acadêmico é da Propesq, que, de acordo com a Resolução 03/98, fica a cargo da Pró-Reitoria. Os cursos estão ligados diretamente a um departamento e estão voltados para apenas um centro. Passou de um centro envolvido, é multidisciplinar (informação oral do representante da UFPE).

A admissão ao Curso é realizada por meio de seleção pública, que consta de análise de um pré-projeto, currículo e de entrevista com o candidato. Convém destacar que não há exigência de realização do teste da Anpad, como acontece na maioria dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em gestão.

No discurso de um dos *stakeholders*, é destacado o caráter interinstitucional e multidisciplinar como peculiaridade do Curso. Pode-se ainda destacar que, mesmo sendo multidisciplinar, três áreas do conhecimento são dominantes na estrutura do Curso:

Bom, existem algumas peculiaridades. Primeiro, o financiamento parcial do Pnud, que reduz os custos e traz uma riqueza, uma ótima infraestrutura. Segundo, o fato de ser interinstitucional . Terceiro, ser multidisciplinar. Ele é muito centrado em três áreas do conhecimento: administração, economia e ciência política (informação oral de um coordenador).

O custo para pagamento do Curso é reduzido em relação aos cursos de mestrado profissional de outros Estados brasileiros. Houve a preocupação da coordenação

de compatibilizá-lo com a renda do aluno e facilitar o pagamento por meio da cobrança de mensalidades distribuídas no decorrer do Curso.

O Mestrado tem duração mínima de 12 (doze) meses e máxima de 24(vinte e quatro) meses, com carga horária de 488 horas/aulas.

O programa do MPA/NE é formado por um curso preparatório e mais quatro módulos. Além das aulas, os alunos também têm palestras mensais nas sessões, abertas ao público, do Fórum de Desenvolvimento. Ao final do mestrado, são apresentados trabalhos de conclusão, e os alunos participam de um seminário de conclusão de Curso (SUDENE, 2001, p.1).

O Curso é constituído de disciplinas obrigatórias e eletivas. As disciplinas são modulares, sendo cada unidade de 11 (onze) semanas (Anexo A), e as aulas são ministradas no turno diurno em dias pré-determinados. Quanto às disciplinas, um *stakeholder* afirma:

Olhe... a estrutura é muito bem organizada, estruturada para cumprir o objetivo... ela foi elaborada, isso eu posso dizer, por pessoas da área de economia, de administração, de contábeis e... extremamente competentes e por pessoas vinculadas à estrutura administrativa da universidade, com larga experiência em cursos de pós-graduação; Então, o resultado é que ficou muito bem estruturado... essa estrutura é aprovada pela Câmara de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Para mudar essa estrutura, você tem que propor uma mudança à Câmara e tem que justificar essa mudança, porque ela é assim... então, há um critério científico que analisa essa estrutura, da coerência, da pertinência dela, de acordo com a proposta do curso. Então, o que a gente pode fazer é o seguinte: nós temos disciplinas que são eletivas. Essas disciplinas eletivas, você pode inserir no que a gente chama de seminários ... enfim, há uma certa flexibilidade somente no que diz respeito às disciplinas eletivas, em que a gente pode encaixar disciplinas... mas o resto é uma estrutura basicamente rígida... você tem as obrigatórias; tem que fazer aquelas disciplinas, e no 3º módulo é que você tem as obrigatórias e algumas eletivas... as eletivas a gente oferece... são várias ... a que tiver mais aceitação, tem que ter um número mínimo de oito alunos por disciplina, a que tiver mais... que atender a esse pré-requisito a gente oferece, a que não atender a gente não oferece... (informação oral de um coordenador).

As instalações do Curso estão localizadas no 12º andar do prédio sede da Sudene, no Recife, e consta de sala para vídeoconferência, miniauditório, laboratório de informática, salas de coordenação, secretaria geral, uma sala para reunião do colegiado e salas de aulas, todas com ar refrigerado. Os alunos contam com acesso ao acervo das

bibliotecas da UFPE e os banco de dados por ela oferecidos. Um *stakeholder* destaca a infra-estrutura do Curso:

Nós temos uma boa estrutura. Enfim,... comparativamente à Universidade, a estrutura que você tem dos grandes cursos da Universidade é uma boa estrutura... moderna, atualizada... (informação oral de um aluno).

Desde o início do Curso, os alunos fazem proposição para o oferecimento de disciplinas, por meio da representação estudantil no Colegiado. Isso demonstra o caráter participativo dos discentes e a escuta da coordenação quanto aos anseios estudantis.

Existe um colegiado que pode tudo... todas as decisões podem ser tomadas pelo colegiado... ele tem soberania para decidir sobre tudo; inclusive modificar o regimento... (...)mas existe uma inviabilidade para gerir um colegiado grande... cheio de professores, muitos professores... então, foi criada uma comissão executiva... então, essa comissão executiva pode tudo... menos alterar o regimento, incluir e excluir professor... incluir e excluir aluno... enfim... ela pode tudo, menos isso. O que a gente pode deliberar na comissão executiva, a gente delibera... isso, para dar agilidade aos processos...(informação oral de um coordenador)

Foi eleito um representante de turma. Esse representante procura ouvir qual é o sentimento das bases e se faz representar no conselho, sugerindo ou solicitando providências para se corrigir possíveis deficiências que sejam da parte acadêmica, que sejam da parte de administração (informação oral de um coordenador).

O fato de o Curso estar situado no prédio da antiga Sudene faz com que os alunos possuam uma maior identidade com esse espaço e haja uma certa reação a utilizar os recursos disponibilizados no Campus da UFPE, como pode ser evidenciado na fala de um dos representantes dos alunos entrevistados:

Nós gostaríamos de ter uma biblioteca mais específica, uma sala de estudos mais próxima, para que você pudesse dedicar o tempo que tem, pudesse aproveitar esse tempo. Porque como são profissionais, que trabalham também, e o tempo aí é ouro... você precisa de um laboratório muito mais robustecido, também, de um sistema de comunicação realmente mais eficiente. O elo ainda é mais forte com esse prédio físico do que com a própria Universidade (informação oral de um aluno).

O caráter multidisciplinar e o distanciamento do aluno das práticas da escrita científica exigem um apoio sistemático do Curso para a elaboração da pesquisa e do

trabalho de conclusão. Por isso, foi desenvolvido para o Curso uma estratégia de orientação do aluno para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, diferenciada das tradicionais estratégias utilizadas nos cursos de mestrado acadêmico, nos quais se notou o esforço de adaptar as especificidades de um curso profissional *stricto sensu* a uma dinâmica própria. Percebeu-se, por meio da fala de um *stakeholder*, que o desenho criado para a orientação projeta na figura do tutor um controlador do trabalho realizado pelo aluno, para que o TCC consiga ser submetido à banca dentro do prazo estabelecido pelo regimento do Curso e pela Capes.

Olhe... a metodologia... foi como eu coloquei no meu relatório da Capes, aí é o que eu considero a inovação e o fator... aí, é o que eu considero a inovação, o fator relevante e o fator de sucesso... nós temos aqui um sistema de orientação de dissertação tradicional... de orientador de conteúdo... aquele orientador que vai acompanhar o aluno do início ao fim; e nós temos um tutor; o tutor acadêmico é que garantiu o sucesso da 1ª turma, que teve 100% de aproveitamento... quem é o tutor? O tutor, no caso, é a professora Silvana e o professor Pellerin... os dois professores... eles dividem a turma ... então, se você tem 30 alunos, são 15 para cada um... eles vão entregar seus trabalhos para os tutores sistematicamente... vão estar em contato com eles... conversando, dialogando... o tutor vai estar discutindo constantemente o trabalho dele e vai também auxiliar na indicação do melhor orientador possível, de quem pode orientar aquele trabalho do ponto de vista do conteúdo... e o tutor vai estar cobrando... desempenho, cobrando as etapas... vai fixar etapas... você vai fazer isso, vai fazer aquilo, eu quero que você me entregue tal coisa em tal data... quer dizer... ele vai estar tendo um acompanhamento sistemático junto do aluno ... esse acompanhamento sistemático faz com que o aluno não fique solto... e que ele não ... faça com que o aluno de mestrado normal às vezes suma por dois meses, e você não sabe nem onde ele está ... entendeu? (informação oral de um coordenador).

Um *stakeholder* diferencia o TCC do Curso do MPA/NE das dissertações dos cursos de mestrado acadêmico, pelo vínculo com a prática. Chega a chamar o trabalho de relatório, distanciando-se, talvez, do caráter teórico das tradicionais dissertações:

Digamos que você vai no final ter um relatório que vai propor uma mudança na intervenção, avaliando aquilo que você estudou, a forma como foi feita a intervenção, e no final você vai ter que avaliar aquilo e propor uma nova intervenção ou criticar aquele modelo de intervenção. Então, seria mais aplicado ao trabalho, à prática, enquanto, numa dissertação de mestrado, você pode simplesmente fazer uma análise sobre conjuntura ou sobre determinado estudo de caso ou uma análise bibliográfica sobre determinado tema. Você tem um compromisso de

que, no final, tem um relatório que contribua com a mudança no modo de gestão pública, no modelo de intervenção do Estado nas políticas públicas (informação oral de um coordenador).

Outro *stakeholder* acrescenta algumas dimensões no seu discurso sobre o TCC: associa o menor tempo para a entrega do trabalho com sua possível melhoria na qualidade, a preocupação com a aplicabilidade do conhecimento produzido na esfera pública e, ainda, que a prática excede o trabalho final, isto é, está ligada a uma mudança de comportamento do gestor. A orientação para o empreendedorismo e a criação do curso a distância é uma orientação do Bird, que chega até o Curso por meio do apoio do Pnud. Essa observação vem corroborar as afirmações de Vargas (2001), que aponta a influência dos organismos internacionais na definição das políticas e das práticas da educação no ensino superior brasileiro. A orientação do Curso, segundo um *stakeholder*, está no desenvolvimento do espírito empreendedor na esfera pública:

O nível de exigência é o mesmo, ou talvez até maior, porque como o espaço de tempo é menor a gente tem que se concentrar mais, mostrar mais os resultados, mais rapidamente. (...) os trabalhos de conclusão de curso do mestrado necessitam de análises, diagnósticos ou pesquisas relacionadas com problemas concretos da gestão pública regional, no nível estadual, no nível municipal ou no nível federal, mas que os seus trabalhos de conclusão sejam de fato uma intervenção na gestão pública da região. Estudos de casos ou pesquisas, ou diagnóstico, visando solucionar pontos concretos da gestão pública regional. Sempre voltados para o enfoque do desenvolvimento regional ou local. Em primeiro lugar, isso, em segundo lugar que, ao retornarem aos seus órgãos, eles sejam elementos competentes de divisão desse novo modo de compreender e de agir como gestores públicos, promotores do empreendedorismo no setor público (informação oral de um aluno).

Por meio da análise dos títulos dos 13 trabalhos de conclusão da primeira turma (Anexo B), percebeu-se a preocupação com a intervenção na esfera pública, com um enfoque maior em desenvolvimento regional. Tanto a segunda turma (com trabalhos sendo desenvolvidos) como a terceira parecem possuir um enfoque mais voltado para o desenvolvimento local. Há uma tendência a uma maior preocupação com a apresentação de propostas que contribuam para o desenvolvimento dos municípios da região.

Uma outra dimensão do trabalho de conclusão é a possibilidade de estar fincado em uma variedade de áreas do conhecimento. Isso devido ao caráter multidisciplinar do MPA/NE. Um outro *stakeholder* também associou a prática do TCC ao retorno social, que virá por meio da elaboração de projetos públicos. A dúvida diz respeito a como tornar esses projetos efetivos nos municípios ou regiões fontes dos trabalhos dos alunos.

A associação do termo “dissertação” aos mestrados aparece no discurso do *stakeholder* como sinônimo do trabalho de conclusão exigido para os cursos de mestrado profissional. Percebe-se, assim, que ainda não há consenso quanto aos termos específicos para designá-los. Existe uma confusão e um desconhecimento das especificidades do ambiente de tarefa dos MP assim como de seus instrumentos de avaliação:

Esse conteúdo todinho seria para aplicar na nossa dissertação, e daí nos teríamos uma prática. Será que eu vou poder fazer alguma coisa? Será que a gente vai conseguir alguma coisa? Será que vai ter abertura para implantar o programa? (informação oral de um aluno).

Sobre a possibilidade da orientação do Curso dada aos professores, para a utilização de procedimentos em sala de aula que consigam fazer uma maior ligação entre teoria e prática, esse *stakeholder* disse:

Não obrigatoriamente, a gente trabalha com estudo de caso, mas o trabalho é voltado para a realidade sócio-econômica, com textos mais ligados à realidade concreta. Entendeu? Mas os professores têm a liberdade total acadêmica para trabalhar em sala de aula. Eles sabem qual é o espírito da coisa, então têm liberdade para... E os alunos avaliam os professores no final, e a gente faz uma avaliação e vê se tem professores satisfatórios ou não; se os alunos querem continuar; se não, agente tira o professor. Não temos mecanismos de estar patrulhando exatamente. Eles têm liberdade. São todos doutores na área, então sabem exatamente o que estão fazendo. Sabem que diante deles tem uma clientela que não é de mestrando numa área específica. São técnicos querendo se especializar em políticas públicas. Cada professor tem essa noção. Não tem um modelo para entregar ao professor (informação oral de um coordenador).

Para um melhor conhecimento de alguns que compuseram e compõem o corpo de pessoas que fazem o Curso, foi realizado um levantamento do perfil de seus docentes e discentes.

5.3.3 Perfil do corpo docente e discente

O corpo docente do Curso é composto por 27 professores, sendo que, 22 são professores permanentes (que atuam no Curso de forma mais direta e contínua), 5 são professores participantes (que contribuem de forma complementar ou eventual com o Curso) e atualmente não há nenhum professor visitante (que ficaria à disposição do Curso por um determinado período) (Anexo C).

Os professores que são membros internos do colegiado são da UFPE, com dedicação exclusiva ou 40 horas. É porque aqui nós somos um convênio Sudene, Pnud e UFPE, então, os professores são da UFPE. Mas, você pode ter professores que não são da UFPE, são membros externos ou professores T20, trabalham 20 horas na UFPE e não podem ser membros do núcleo duro, isso por questão de avaliação da Capes. São professores colaboradores. Você tem visitantes, colaboradores e o núcleo duro... (informação oral de um coordenador).

É interessante perceber a qualidade e diversidade da formação dos professores. A UFPE conta com um plantel de professores altamente qualificados atuando no Curso, em diferentes áreas do conhecimento e vinculados a diversos de seus departamentos e outras instituições (Anexo C).

Por outro lado, de ser multidisciplinar, estar vinculado à Propesq e de seus professores estarem lotados em diversos departamentos dificulta a integração e identificação destes com o Curso. Desse modo, às linhas de pesquisa do Curso MPA/NE nem sempre estão ligadas as atividades de pesquisa desenvolvidas pelos professores nos seus departamentos de origem. Isso pode trazer repercussões negativas na hora da avaliação do Curso na Capes, como pode ser evidenciado nas falas dos *stakeholders*:

porque num programa ... as pessoas, o corpo docente tem que ser um corpo... ele tem que vestir a camisa, entendeu... e é muito difícil você fazer um corpo multidisciplinar vestir a camisa de um corpo único... ou seja, comprar aquela proposta do programa coletivamente, então as pessoas muito mais vêm aqui individualmente ... dão a sua aula, ganham um dinheiro a mais... extra... em detrimento de uma perspectiva coletiva, entendeu? (...) há professores que vêm para as reuniões efetivamente, que participam, né? Mas a gente tem que pedir muito para que isso aconteça... que as pessoas não estão muito informadas do que está acontecendo, de uma forma geral, no programa, diferentemente de se você for para economia... (informação oral de um coordenador).

Você coloca, às vezes, muitos docentes de diversas áreas, e não consegue que esses docentes tenham uma coalizão específica. Como ele está envolvido em mais de um programa... você diz: vamos formar um curso interdisciplinar. Então, você não vai pegar professores que tenham uma formação específica, você vai pegar um de cada área de conhecimento e coloca naquele programa, mas ele continua mantendo o vínculo com outras pós-graduações. Então, esse é um programa rarefeito na produção. O ideal seria se os professores ficassem somente nesse programa. Aí realmente eles iriam produzir especificamente. (informação oral do representante da UFPE).

Quando ao corpo discente do MPA/NE, a maioria dos *stakeholders* afirmou tratar-se de uma clientela diferenciada, com necessidades e vontades que não as mesmas dos que fazem os cursos de mestrado acadêmico. A primeira turma do Curso, com 13 alunos, foi composta de servidores da extinta Sudene, alguns vindos de vários Estados do Nordeste. As duas turmas seguintes (com 25 e 30 alunos respectivamente) possuem uma composição diversificada, com funcionários vinculados a instituições públicas e de ensino superior, inclusive, ainda, da própria Sudene, do terceiro setor ou ainda com ligações na área de consultoria. Conforme dados levantados das três turmas do Curso (que em conjunto somaram 68 alunos) e tratamento estatístico realizado (Apêndice 6), podemos destacar do perfil do aluno do MPA/NE:

- Foi constatado que 60,3% dos alunos de todas as três turmas do Curso eram do sexo masculino e do total de 80,9% dos respondentes, a maioria, 94,5%, apontou que manterá vínculo empregatício durante o aprendizado. Segundo um *stakeholder* do Curso:

A maioria que aqui está é oriunda da administração pública... direta ou indireta... já vem de uma visão de administração burocrática, né? E aqui chegando, tá recebendo novas informações de uma administração um pouco mais gerencial, de um Estado mais eficiente(...), mas sobretudo um Estado que de fato esteja voltado para o aspecto da cidadania (informação oral de um aluno).

- A grande maioria dos alunos das três turmas possuía vínculo profissional com instituições públicas, demonstrando coerência da proposta do curso com sua clientela. No entanto, percebeu-se que, no universo de 68 alunos, 19,12% possuíam seu principal vínculo profissional com instituições de ensino, podendo-se inferir que o Curso atende também a uma demanda de profissionais com atuação no magistério. Corroborando esse dado, um *stakeholder* destacou que:

(...) É esse o perfil que chega aqui, mesmo em um percentual não desprezível de estudantes que vêm de universidades não apenas particulares, que é a maior demanda; mas, até de universidade, a própria Universidade Federal... professores e técnicos da Universidade Federal de Pernambuco. Eles buscaram aqui esse perfil inovador para se capacitar, para se reforçar como consultores independentes. Não apenas para obterem grau formal, grau de mestre, que permite continuar como professor universitário, mas que abra a possibilidade, reforce a possibilidade deles como consultores independentes do mercado, aí bastante promissor (informação oral de um coordenador).

- A grande maioria dos alunos afirmou que estava lotada em instituições onde atuavam em cargos administrativos e de gestão. Esse dado, em confronto com as entrevistas realizadas, aponta que a experiência dos alunos pode vir a enriquecer os debates em sala e estabelecer uma maior articulação entre o referencial teórico e as práticas profissionais;

- Apenas 10 alunos fizeram seu primeiro curso de graduação em administração, o que correspondeu a 14,7%, estando o restante da população, 56 alunos, distribuídos nas mais variadas áreas do conhecimento. Esse dado traz empatia ao caráter multidisciplinar do Curso;

- Um dado que aproxima os alunos do Curso é o fato de que a maioria já cursou a pós-graduação *lato sensu* na área de gestão, quer pública ou empresarial ou ainda com foco em planejamento, desenvolvimento de projetos, entre outras especificidades da área de administração;

- As linhas de pesquisas foram assim distribuídas entre os alunos: 45,6% optaram pela linha de Planejamento e Gestão Estratégicos para o Desenvolvimento Regional e 52,6 pela de Planejamento e Gestão Estratégicos do Desenvolvimento Local. Percebeu-se que a linha de desenvolvimento local foi a mais requisitada pelos alunos, principalmente a partir da segunda turma;

O Curso MPA/NE, por seu caráter profissionalizante e como está previsto na Portaria nº 80 da Capes, assim como para todos os outros cursos dessa mesma natureza, é autofinanciável. De acordo com os depoimentos dos *stakeholders*, a seguir, o financiamento do Curso para os alunos (exceto da primeira turma que, foi patrocinada pelo Pnud) vem desde o pagamento total de sua instituição de origem até o custeamento com recursos dos próprios alunos:

Realmente, é uma situação heterogênea, porque, no meu caso, é o meu órgão quem paga. Mas eu conheço professores ... no mestrado eu conheço professores particulares que pagam 100%; há colegas que pagam o curso do próprio bolso, que pagam à vista; há colegas que são do Tribunal de Contas, o Tribunal paga 50%. Então, o tipo de relação financeira é heterogênea também (assim como a formação dos alunos) (informação oral de um aluno).

Para um melhor entendimento dessas especificidades institucionais do Curso, cabe uma apreciação dos seus indicadores de institucionalização.

5.3.4 Indicadores de institucionalização

5.3.4.1 Fase de institucionalização

Por meio do resgate histórico das origens do Curso, dos arranjos institucionais para sua concepção e funcionamento, da análise do ambiente técnico, onde se percebe como se estão organizando suas estruturas e práticas, construíram-se indicadores importantes para a compreensão do Curso, como instituição em formação (Selznick, 1971). Percebeu-se que o Curso vem passando pelo processo de habituação (Tolbert e Zucker, 1998), isso porque no Curso MPA/NE símbolos, mitos e rituais, ou seja, os seus esquemas interpretativos ainda não possuem suficiente solidificação institucional. Atualmente encontra-se na fase inicial de institucionalização. Cerimoniais e arranjos estruturais são semelhantes aos dos mestrados acadêmicos, contudo por seu caráter profissional, despertam curiosidade dos participantes sobre como vão desenvolver identidade própria.

Notou-se que institucionalmente o Curso nasceu por meio de uma parceria feita por uma instituição que não possuía programas de pós-graduação *stricto sensu*, mas com vasta contribuição para o foco do Curso (gestão pública para o desenvolvimento do NE), que buscou legitimação legal e cognitiva nos quadros profissionais da UFPE e o apoio financeiro, de alta monta, de instituição internacional, para estruturá-lo e montá-lo. Seu estágio de indefinição das parcerias institucionais aponta para um momento crítico de sua trajetória, no qual esse desenrolar poderá implicar a interrupção do processo de construção de sua institucionalização caso *stakeholders-champions* não se mobilizem em tempo hábil. Por outro lado, a conjuntura governamental parece favorecer a tendência de continuidade dessa estrutura. Desse modo, o Curso poderá passar para o estágio de objetificação (quando há um certo consenso social a respeito do valor da estrutura e a forte atuação dos

champions para conduzi-lo à sedimentação) ou, ao contrário, não sobreviver às intempéries do ambiente institucional e vir a se extinguir, como expôs um de seus *stakeholders*:

E... agora, se não houver interesse e o Curso não gerar recursos suficientes, essa turma que está iniciando pode ser a última. Agora, se existir o espaço e o público, aí continua... enquanto existir o público. Na hora que não tiver o público, ele se encerra. Como, aliás, devia ser qualquer curso. Na hora em que ele perde as atividades, que a ciência é muito dinâmica, algumas áreas estão sendo demandadas, outras estão sendo menos demandadas e encerra o curso... isso não é novidade não. A universidade já fechou curso de graduação quando não tinha mais público que justificasse mantê-lo. Já fechou cursos de pós-graduação, e abrindo, está abrindo todo dia. Então, está em expansão e contração; é o movimento determinado pelos interesses da sociedade (informação oral de um professor).

Outro indicador de institucionalização intimamente vinculado ao Curso, por sua natureza, é a questão da formação de uma identidade própria que justifique sua existência.

5.3.4.2 Identidade

Para Zajdsznajder (1984), identidade organizacional diz respeito a três aspectos: a imagem que é apresentada aos seus interessados e ao ambiente, apontando o que a organização é, foi é será; suas reações e valores declarados ou não; e, ainda, a identidade, que pode ser construída a partir de seus insumos, processos e produtos. Percebeu-se que a identidade institucional do Curso ainda está em construção, assim como a própria idéia do que venha a ser um curso de mestrado profissional.

Houve um consenso entre os entrevistados em afirmar que o Curso possui tanta relevância quanto outros cursos de mestrado profissional, de modo a construir uma imagem de que há consolidação qualitativa na proposta. Por vezes, foi posto um sentimento de “orgulho de pertencer ao quadro de *stakeholders* do Curso”, destacando o caráter inovador do ensino superior de pós-graduação *stricto sensu* em Gestão Pública, em

Pernambuco. Por meio dos discursos, constataram-se padrões de identidade que o Curso possui ou tenta demonstrar, no intuito de construir seu respaldo institucional:

Tem gente que acha o seguinte, que criar mestrados profissionais seria assim... baixar o nível, entendeu? Não é o caso... você pode fazer mestrado profissional com nível (informação oral de um professor).

Esse curso foi muito feliz na sua concepção de profissional; eu acho um curso de futuro. Nós precisamos trabalhar, principalmente os mestrados, os professores, diversos segmentos sociais, para que esse Curso progrida, tenha sucesso, porque há uma demanda crescente, muito crescente nesse setor e esse Curso vem a calhar com essas necessidades... (informação oral de um aluno).

Todo mundo quando vê o mestrado fica encantado... ah... que bom... é isso que tava precisando... (informação oral de um aluno).

Eu me sinto totalmente orgulhosa de participar desse mestrado... (...) um dos fatores de eu ter orgulho de participar desse mestrado é que, em todo canto que eu falo, as pessoas ficam interessadíssimas ... têm o desejo de fazer também. Então, ele é muito bem visto (informação oral de um aluno).

A imagem do Curso está sendo focada nos requisitos de qualidade, importância para a formação de gestores públicos e autosustentabilidade, que podem vir a gerar uma disputa de domínio.

Veja. Um curso que tem tido demanda superior a 50 inscritos por ano... não pode não estar bem visto pelo mercado. Um curso que é buscado, como é o caso deste ano, para que abra a segunda turma, de 40 a 50 pessoas dispostas a selecionar... Ele tem esse reconhecimento no mercado; não se pode dizer que não está sendo bem reconhecido. Então, há uma aceitação crescente. As resistências .. eu não conheço assim nenhuma resistência... eu vejo é “olho grande” dentro da Universidade Federal de Pernambuco. Vários departamentos estão se armando para “dar o bote” caso a Adene não queira mais... isso aí, eu vejo. Três departamentos estão pleiteando, não oficialmente, mas estão se movimentando sim... (informação oral de um coordenador).

Os rituais, mitos e símbolos contribuem para a construção do conjunto de crenças, idéias e valores chamados por Machado-da-Silva e Fonseca (1996) de esquemas interpretativos, dando ordem, coerência e legitimidade às estruturas e dos sistemas. Nesse sentido, construção de uma identidade própria tem relação com a consolidação de esquemas interpretativos peculiares à instituição. No caso do Curso MPA/NE, esse

arcabouço também está em construção, e alguns rituais e símbolos estão próximos ao modelo historicamente dominante do ensino superior *stricto sensu*. Quando, por exemplo, a “defesa do TCM” possui o mesmo ritual de constituição de banca, defesa pública, percebe-se que o padrão socialmente legítimo é tomado por referência, frente a ainda insipiente consolidação das especificidades do caráter profissional do Curso. Houve a percepção dos coordenadores, de que algumas práticas estavam desapropriadas. No entanto, seguiram-se as orientações da Capes para que se mantenha o padrão de legitimidade normativa.

A gente ... obedece rigidamente às exigências da Capes, mesmo sabendo que algumas delas não se adequariam. A pressão que a gente faz para que a Capes considere essas especificidades dos mestrados profissionais, não vai no sentido de que retire as exigências, mas que ela as codifique e continue exigente pela qualidade. E, enquanto não vier em modificações, que a gente sabe que são ... a gente obedece rigidamente ao padrão Capes, que digamos assim, é o instrumento principal que a gente tem pra dizer... olhe aqui, a gente atinge o padrão da Capes que diz que é de excelência. Então, formalmente, a primeira coisa, o que a gente faz é exigir... atender às exigências... (...) volto a dizer, mesmo achando que muitas delas se aplicam, a gente não deixa de seguir, não dá brecha para que os críticos digam... é de segunda categoria (informação oral de um coordenador).

Entre os alunos, por meio do depoimento de seus representantes, percebeu-se que o caráter profissional do Curso foi um aspecto de peso na hora de optar por essa modalidade:

O mestrado acadêmico, eu acho muita viagem e pouca ação... não acho prático. E sou muito prática, muito objetiva, muito lógica, não gosto de... tem gente que escreve um livro com um assuntinho desse tamanho... eu não consigo... sou muito direta... (informação oral).

Os cursos de mestrado profissional, quando foram regulamentados, apontaram como diferencial dos cursos de mestrado acadêmico a maior vinculação com as práticas profissionais, além de ser autofinanciável. O MPANE/NE, pelo foco em gestão pública, procura formar gestores públicos “para gerir políticas públicas dessas unidades voltadas ao planejamento, à ação direta e à promoção do desenvolvimento regional e desenvolvimento local. Isso, tanto nos níveis de planejar como nos de monitorar, avaliar e implementar”

(informação oral). Segundo esse mesmo *stakeholder*, essa aproximação com a prática está no diferencial do TCC:

(...) Isso é feito essencialmente por meio de um trabalho de conclusão de mestrado, que é trabalhado e é o eixo de todas as atividades que o mestrando desenvolve desde o preparatório até a defesa final. (...) Ele é exigido como sendo inquestionavelmente de natureza prática, voltado ao diagnóstico, prognóstico de um problema concreto. Não se estimula a especulação, mas se estimula a capacidade de resolução de problemas concretos (informação oral de um coordenador).

Os resultados do Curso expresso por meio dos TCC são vistos como qualitativamente importantes para a consolidação da imagem positiva. Isso porque todos os TCC da primeira turma foram defendidos e aprovados no prazo previsto, e para as demais turmas a mesma performance está sendo aguardada:

Eu acho frágil a divulgação do sucesso e acho que o diferencial de 100% de aproveitamento (...) era pra ser mais bem explorado .. eu acho que era um novo marketing do Curso e dá um diferencial qualitativo forte (informação oral de um aluno).

Percebe-se que a construção de uma identidade própria está associada à criação de um padrão diferenciado que justifique a própria existência de um curso de mestrado profissional em gestão pública. A consolidação institucional prevê a quebra de resistências políticas e sociais dos que se opõem aos os cursos de mestrado profissional.

Ao ser elaborada a proposta do Curso, foram feitos alguns estudos sobre a legislação, as especificidades de um MP e tomado conhecimento de algumas experiências de implantação de outros cursos na mesma modalidade. No entanto, não houve um movimento de isomorfismo mimético, a fim de desenhar o Curso segundo algum padrão (até porque outros MPs também são recentes com padrão institucional também a ser construído). O movimento isomórfico do Curso, por sua vez, segue o padrão coercitivo, por meio das imposições estabelecidas pela Capes para reconhecimento e avaliação continuada, e o isomorfismo normativo pode ser percebido por meio de mitos e cerimoniais adotados no Curso e que constam da legislação da UFPE.

O MPA/NE, mesmo sendo uma experiência recente e sua composição de suporte institucional estando em reformulação, já vem sendo tomado como exemplo ou referência para a criação de outros mestrados profissionais, como explicita um *stakeholder*:

Outros cursos na Universidade estão pensando em montar um mestrado profissional também... para atender àquela clientela específica... diferente da clientela... entendeu? Inclusive, eu fui procurado, uma certa vez, por um professor de uma área aí... eu não sei se era estatística, uma coisa dessas.. (...) E a gente já está sendo tomado como referência... (informação oral de um coordenador)

O fato de estar criando um padrão de referência local, principalmente pelo pioneirismo e bons resultados, pode ser indicativo de que o Curso pode estar trilhando um caminho que o conduza a conquistar a legitimação.

5.3.4.3 Legitimação

Segundo Scott (1995), as bases de legitimação perpassam todos os pilares institucionais, fornecendo bases legais, morais e culturais para que um ente se torne institucionalizado.

Os caminhos institucionais do Curso MPA/NE foram definidos seguindo em detalhes as normas definidas pelos órgãos regulamentadores (MEC/Capes). A preocupação no início da formação do Curso era atender às exigências da Capes para conseguir o reconhecimento. Após essa conquista, que oferece respaldo de legitimidade normativa, os esforços dos *stakeholder* do Curso se concentraram em consolidar a proposta por meio de aspectos gerais, morais e cognitivos de legitimação (Suchaman, 1995). “A Capes estabelece normas e critérios para a criação do curso de mestrado profissional. E essas normas e critérios foram seguidas à risca...” (informação oral de um coordenador).

Segundo um dos *stakeholders* do Curso, o interesse atual é de: “(...) Por enquanto, é consolidar o mestrado. Eu particularmente estou ansioso pra saber a proposta

de avaliação da Capes, a gente está fazendo avaliação pela primeira vez” (informação oral de um coordenador).

As bases morais de legitimação possuem forte influência das corporações profissionais. As profissões possuem um grande peso como agentes institucionais de racionalização (DiMaggio e Powell, 1991). Por intermédio da construção de um suporte cognitivo e normativo pelas profissões, é delineado um sistema de crenças no qual a realidade é construída e a ação é impulsionada (Scott, 1995). O Curso MPA/NE, declaradamente, tem competência para desenvolver ensino em gestão pública, de caráter multidisciplinar. Percebeu-se que houve uma predominância no desenho do Curso, das áreas de Ciência Política, Economia e Administração, fruto da composição do corpo docente e das disciplinas nele ministradas.

O fato de o Curso ser de caráter profissional e atender a uma clientela majoritária de gestores públicos demonstra coerência entre sua composição pedagógica e o corpo discente. No entanto, como já foi mencionado, outros interesses de atuação profissional (ensino no magistério superior, trabalho no terceiro setor, empresas privadas e consultor/a independente) são percebidos como um diferencial positivo trazido pelo título que o Curso proporciona:

O público-alvo é este...os gestores que trabalhem em repartições públicas, principalmente a primeira turma foi a Sudene e depois você tem Tribunal de Contas, você tem município, Estado e empresas que prestam assessoria ao governo, que trabalham para o governo, organizações não-governamentais e empresas privadas, que hoje em dia também precisam de qualificação. Quando você vai se submeter a uma licitação... lá, no currículo dos membros da empresa contam ponto... aí, se, por exemplo, os diretores da empresa que estão concorrendo pra prestar um serviço... consta que tem um doutor, mestre, isso conta ponto... Se não tem ninguém, nenhum doutor... se houver um critério para desempatar... esse é o critério... são pessoas mais qualificadas do ponto de vista da formação... então nós temos casos assim... de alunos que são de empresas privadas que financiam a formação deles aqui... justamente para que com essa formação possa melhorar a qualidade do currículo da empresa dele, que ele possa concorrer a melhores condições quando for ... enfim... disputar licitação (informação oral de um coordenador).

O curso profissional é muito bom, porque trabalha em duas vertentes. Você pode ser acadêmico e pode ser um grande profissional. Então ele é excelente. (...) então a maioria que aí está vai utilizar muito bem no setor público e usar também na parte acadêmica (...) você tem boa parte que ensina e que trabalha no Estado. Tem também gente que é do Estado e está querendo ensinar.... (informação oral de um aluno).

Destacou-se que o modelo de curso de mestrado profissional é tomado como sendo um desafio para o corpo docente, que buscou redirecionar suas práticas pedagógicas diante de uma proposta e de uma demanda mais próxima do mundo da prática profissional:

Porque, na verdade, todos nós estamos aprendendo. São professores que tiveram toda formação e experiência numa área acadêmica. De repente, estão tendo que lidar com a área profissional (informação oral de um professor).

A opção do Curso em trabalhar com a temática do desenvolvimento do NE e a definição de suas linhas de pesquisa também são frutos da influência profissional e multidisciplinar. Como o Curso foi concebido coordenando-se com a proposta do Pnud de financiar projetos de desenvolvimento local, houve uma inclinação natural para favorecer a configuração que ele possui. “Os trabalhos que são desenvolvidos aqui são desenvolvidos na região Nordeste. Esse mestrado não tem um interesse específico em Pernambuco, e sim na Região Nordeste” (informação oral de um coordenador).

As bases morais e cognitivas de legitimação do Curso estão sendo construídas diante do reconhecimento das características peculiares ao Curso. Seu apoio multiinstitucional de origem foi um passaporte inicial para um ainda incipiente reconhecimento público, mas que deve ser destacado a fim de dar pistas para definição de estratégias institucionais, no intuito de conquistar a legitimação.

6

Estudo de caso: o Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas

6.1 Instituição promotora: a Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj

O Instituto Joaquim Nabuco foi criado pelo sociólogo Gilberto Freyre durante sua atuação política ou científico-política como deputado federal na legislatura de 1946-1950, com o intuito de incentivar os estudos em pesquisas sociais. Assim, por meio da Lei nº 6687, de 17 de setembro de 1979, foi instituída a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ, 2002 d).

A Fundaj, segundo o art 1º de seu Estatuto, é uma entidade de natureza científica e cultural, com personalidade jurídica de direito privado, vinculada ao Ministério da Cultura. Tem por missão

Produzir, acumular e difundir conhecimentos; resgatar e preservar a memória; e promover atividades científicas e culturais, visando à compreensão e ao desenvolvimento da sociedade brasileira, prioritariamente a do Norte e do Nordeste do país (FUNDAJ, 2002 d).

A Fundaj é constituída de diversas outras instituições. Na sua estrutura, estão: o Instituto de Pesquisas Sociais - INPSO; o Instituto de Documentação - INDOC; o Instituto de Cultura; o Instituto de Tropicologia; o Instituto de Estudos sobre a Amazônia - IESAN; a Superintendência de Planejamento e Administração; e a Escola de Governo e Políticas Públicas (FUNDAJ, 2002d).

Em 1998, a Fundaj ampliou sua atuação na área de ensino por meio da criação e estruturação da Escola de Governo e Políticas Públicas. Sua estrutura está dividida em: Departamento de Estudos de Gestão Pública e Cidadania; Departamento de Desenvolvimento Profissional e Massangana Multimídia Produções. A Escola de Governo e Políticas Públicas oferece, entre outros produtos e serviços, a formação de profissionais em nível de pós-graduação. Atualmente, na instituição, vem sendo estruturado o Departamento de Pós-Graduação (FUNDAJ, 2002b).

A Escola não é uma IES, mas oferece diversos cursos de especialização *lato sensu*. Por meio da Portaria nº 80/95 da Capes que regulamenta os MP, permitindo a criação desde o início, em 1998, dessas modalidades do ensino superior *stricto sensu* em instituições de pesquisa, a Escola passou a oferecer, em 2002, a primeira turma do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas. Para uma *stakeholder* do Curso isso gerou uma situação inusitada para a Escola:

Nós temos alguns cursos de especialização, mas feito sem convênio com a Universidade. E é uma coisa curiosa... porque você pode dar o mestrado e não pode dar um curso de especialização ... (...) disso poderá pretender solicitar autorização pra cada curso, e isso fica uma burocracia tremenda... porque o mestrado tem uma continuidade, e os cursos de especialização variam muito de acordo com a demanda (informação oral da superintendente da Escola de Governo).

O Curso está situado fisicamente na Escola de Governo e Políticas Públicas, na Rua Henrique Dias, 609 - Edif. Ulisses Pernambucano, na cidade do Recife (FUNDAJ, 2002 b).

Para um melhor entendimento das nuances institucionais que compõem o Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas, da Fundaj, foi realizada a identificação de seus *stakeholders*, e de suas expectativas, posição estratégica e liderança.

6.2 Identificação dos *stakeholders* do Curso e suas expectativas

6.2.1 Mapeamento dos *stakeholders* e de seus interesses

A Figura 6.1 apresenta o mapeamento dos *stakeholders* do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas, que seguiu a mesma estratégia metodológica adotada no estudo do primeiro caso focalizado nesta dissertação. Convém destacar que, na referida Figura, foram identificados como sendo *champions* do Curso: a Coordenação, os Professores e a Escola de Governo e Políticas Públicas da Fundaj.

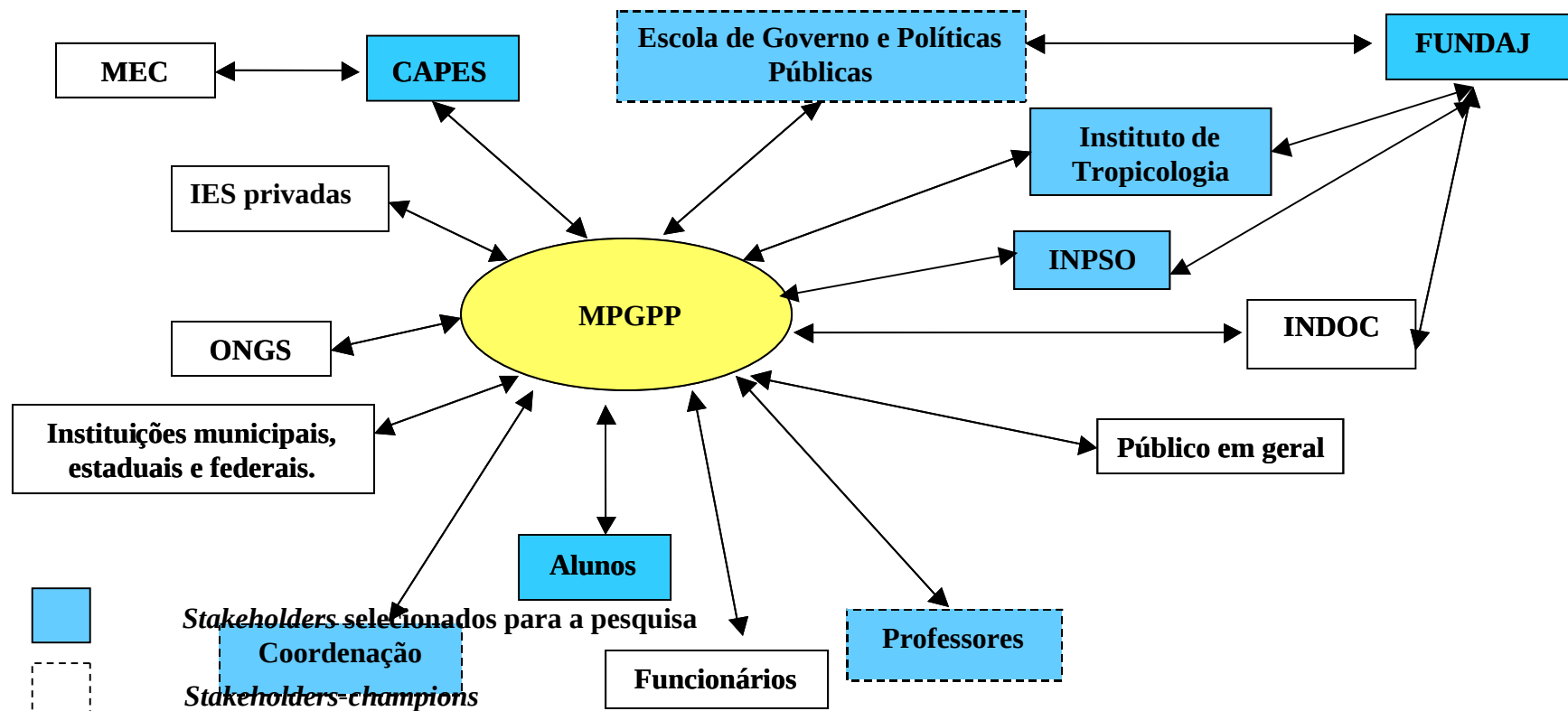


Figura 6.1 Mapa dos Stakeholders e Champions do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas

Figura 6.2 – Mapa dos stakeholders do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas

O Quadro 6.1 apresenta a identificação do perfil e dos interesses dos *stakeholders*, selecionados para a pesquisa, do Curso de mestrado profissionalizante em gestão pública, promovido pela Fundaj segundo as duas primeiras perguntas propostas por Frooman (1999).

Quadro 6.1 Identificação do perfil e dos interesses dos *stakeholders*, selecionados para pesquisa, do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas

<i>Stakeholders</i>	Quem são eles?	O que eles querem?
Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj	Instituição historicamente de pesquisa que no ano de 2002 passou a oferecer Curso de Mestrado Profissional.	- Consolidar o Curso na instituição com vistas a reforçar a área de ensino <i>stricto sensu</i> e pesquisa. - Possibilitar o retorno do investimento por meio da capacitação de seus quadros e no futuro servir como fonte de recursos para a instituição. - Produzir e divulgar conhecimento de qualidade - Garantir o posicionamento do curso na Capes e sua auto-sustentação no ambiente institucional.
Escola de Governo e Políticas Públicas	Instituição de ensino da Fundaj, onde o curso estruturalmente está vinculado e responsável pela concepção do Curso.	- Consolidar o Curso, alavancando outros, com vistas a tornar a Escola centro de referência na região de formação de gestores de políticas públicas. - Produzir e divulgar conhecimento de qualidade
Instituto de Pesquisas Sociais - INPSO	Instituição da Fundaj, que participou da concepção do Curso e contribuiu com seu corpo de pesquisadores para a formação do corpo docente.	- Proporcionar a integração entre o INPSO e demais instituições da Fundaj por meio da disponibilização de seus pesquisadores para composição do quadro docente do Curso e o interesse de qualificar seus quadros. - Produzir e divulgar conhecimento de qualidade
Instituto de Tropicologia	Instituição da Fundaj, que participou da concepção do curso e contribuiu com seu corpo de pesquisadores para a formação do corpo docente.	- Proporcionar a integração entre o Instituto e demais instituições da Fundaj por meio da disponibilização de seus pesquisadores para composição do quadro docente do Curso e o interesse de qualificar seus quadros. - Produzir e divulgar conhecimento de qualidade.
MEC/Capes	Órgão do governo federal responsável pela formulação das políticas governamentais na área de ensino e regulamentador e avaliador dos cursos de pós-graduação.	- Acompanhar o desenvolvimento do Curso, realizando avaliações segundo padrões de qualidade preestabelecidos. - Estimular a produção e divulgação do conhecimento.

Continua

Quadro 6.1 Identificação do perfil e dos interesses dos *stakeholders*, selecionados para pesquisa, do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas

<i>Stakeholders</i>	Quem são eles?	O que eles querem?
Alunos do Curso	Indivíduos que pessoalmente ou incentivados por seus órgãos de origem, se interessam e passam a compor o corpo discente do Curso.	- Buscam por meio do Curso melhoria na qualificação profissional e de posicionamento nos seus órgãos de origem, além de aumentar a empregabilidade. - Querem a manutenção do reconhecimento do Curso pela Capes e também o reconhecimento social dessa modalidade de ensino superior <i>stricto sensu</i>. - Implementar ações fruto do conhecimento produzido no Curso - Produzir e divulgar conhecimento de qualidade
Coordenadores	Pessoas responsáveis pela administração do Curso e organização da gestão colegiada.	- Promover a consolidação institucional do Curso, por meio do acompanhamento acadêmico e administrativo e estimulando a produção e divulgação do conhecimento. - Desenvolver uma administração colegiada no Curso coerente com o discurso da gestão democrática proferido em sala de aula.
Professores	Grupo majoritariamente formado por profissionais vinculados à Fundaj com formação acadêmica em diversas áreas do conhecimento.	- Ampliar a oportunidade de emprego. - Articular os projetos de pesquisa desenvolvidos nos institutos com os trabalhos de seus orientandos. - Intercâmbio com professores de diversas áreas do conhecimento. - Produzir e divulgar conhecimento de qualidade - Promover debates sobre questões que permeiam a gestão de políticas públicas.

6.2.2 Expectativas dos *stakeholders* acerca do Curso no seu contexto de referência local

Foram identificados nos depoimentos dos *stakeholders* as expectativas que eles possuíam acerca do Curso no seu contexto de referência, a fim de entender as possíveis ações a serem empreendidas em busca da legitimação:

- Consolidar o Curso institucionalmente e aumentar o conceito na Capes:

No momento, o que eu percebo é que o pessoal está mais interessado em consolidar o mestrado (informação oral de um aluno).

Eu acho que a tendência é ampliar...nós, só não queremos que ele se prolifere de tal forma que não possa manter a qualidade. Eu acho que também a Capes tem que ter muito rigor... pra não deixar que ele se prolifere de tal forma que perca a qualidade (informação oral da da superintendente da Escola de Governo).

- Fortalecer a vertente do ensino na Fundaj, por meio da consolidação do

Curso e articular na instituição uma aproximação real entre ensino e pesquisa:

A primeira expectativa nossa é concluir essa turma... avaliar o trabalho que foi feito... independentemente da avaliação que a Capes faz pra pontuar e classificar ... estamos terminando de avaliar, né? E a outra grande expectativa é em função desse Curso, é fazer uma outra turma... tornar algo sólido e incorporar... fortalecer a Instituição, ela é Instituição de pesquisa, né? E ao lado disso, a gente tem uma grande expectativa, que é isso que eu tenho falado o tempo inteiro, é essa possibilidade de articular ensino e pesquisa. Eu até digo que aqui só se for em particular ensino e pesquisa... que, hoje em dia, o pesquisador e o professor ensinam. Então, aqui é exatamente pra pesquisar e ensinar. A universidade muitas vezes dá as condições de ensino e depois cria a pesquisa. Aqui a gente tinha a pesquisa e está criando o ensino... então, nós temos uma articulação ... há uma expectativa de articular essas duas dimensões (informação oral da coordenadora).

- Que o TCC possua vínculo com a prática profissional do aluno articulado

com os trabalhos de pesquisa realizados pelos professores nos seus institutos de origem:

Então, a expectativa é que o trabalho dele seja ligado a essa prática profissional. É um dos pontos a serem considerados... um outro tipo de articulação que é com a linha de pesquisa do mestrado por conta do orientador... porque também não pode ser um trabalho em que os orientadores não dêem cobertura ... (informação oral da coordenadora).

- Que o Curso contribua com as atividades realizadas pelos pesquisadores

nos seus institutos de origem e que haja maior integração entre as diversas instituições da

Fundaj:

E aí, então, uma expectativa que foi muito discutida, muito trabalhada, é que essa oportunidade seja ímpar para os técnicos, os pesquisadores da Fundação, no sentido de que eles estabeleçam diálogo com quem está no mundo do trabalho.. e que esse trabalho venha a redirecionar as próprias decisões dos pesquisadores em termos de pesquisa (informação oral da coordenadora).

- Que o Curso e os TCC impliquem mudanças positivas nas atuações dos

gestores públicos e em prol da comunidade em geral:

De colocar à serviço da sociedade, da comunidade, os produtos de suas pesquisas e uma outra expectativa me parece muito clara, que é a possibilidade de dar uma contribuição para que os alunos em desenvolvendo as disciplinas e fazendo um trabalho de conclusão de curso, consigam uma nova visão de mundo, uma nova inserção de trabalho nos seus ambientes de trabalho (informação oral de um professor).

(...) a nossa expectativa é de que os gestores sejam influentes no poder público.. que eles sejam diferentes ... porque eu acho que em nenhum processo educativo você pode deslocar o conhecimento profissional do cidadão... do homem, da mulher, sendo formado... então a expectativa é de que tenhamos gestores e pessoas diferentes nesse mundo carente de ação (informação oral de um professor).

- Expectativa da contribuição do Curso para tornar a Escola de Governo um

centro de referência nos estudos de administração pública:

Nós queremos aqui nos transformar num centro de referência em estudos de gestão pública... Se tem no Rio, em São Paulo, em Belo Horizonte, por que nós não podemos ter? Eu acho que a Fundação poderá e deverá, espero, se transformar num centro de referência... (informação oral da coordenadora).

6.3 Origem e institucionalização do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas

6.3.1 História institucional

O Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas iniciou seu funcionamento em 2002. O Projeto do Curso, autorizado pela Capes/MEC, foi concebido pela Escola de Governo e Políticas Públicas, o Instituto de Pesquisas Sociais, o Instituto de

Tropicologia, com apoio do Instituto de Documentação, da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ, 2002 b).

A idéia de criar um curso superior *stricto sensu* na Fundaj tomou corpo na instituição a partir da criação da Escola de Governo e da experiência inicial com cursos de especialização, tendo como base empírica a percepção de uma demanda latente, como explicita o *stakeholder* a seguir:

Veja bem... depois que nós criamos a Escola de Governo em 98, começamos a lidar muito com o curso de gestão para pessoas que estão na administração de projetos públicos e começamos a perceber que as pessoas tinham muita vontade de fazer esse curso de pós-graduação *stricto sensu* e não tinham oportunidade por conta do trabalho. Então, foi esse contato com os gestores, por meio do curso de gestão social, que nos levou a pensar na idéia de fazer um curso profissionalizante. Uma das características do Curso é que as pessoas fazem sem se afastar dos seus ambientes de trabalho... mas, foi uma cobrança desse grupo, e a gente começou a analisar a possibilidade de criar esse Curso (informação oral da superintendente da Escola de Governo).

Um outro *stakeholder* corrobora a explicação anterior para a origem do Curso:

A origem dele tem a ver com a missão da Escola e também um requerimento de uma determinada demanda que já era freqüentadora dos nossos cursos. (informação oral da coordenadora).

Como a Fundaj é uma instituição historicamente relacionada a atividades de pesquisa, e a Escola de Governo não tinha nenhuma experiência com o ensino superior *stricto sensu*, a concepção do Curso estava relacionada ao conhecimento dessa nova modalidade e as formas de viabilizá-la legalmente por meio de parceria institucional:

Iniciamos, primeiro, uma longa história porque nós não éramos instituição de ensino. E aí nós tivemos...viajamos para o Rio, depois o pessoal da Fundação Getúlio Vargas esteve aqui... e quanto às questões institucionais, as coisas estavam indo muito bem. Mas, depois nós vimos que, se fôssemos fazer com a Getúlio Vargas, ia encarecer muito o custo e, como ainda os gestores são servidores públicos, certamente não teriam condições de participar, pela questão financeira .. e aí, nós partimos para a idéia de fazer sozinhos e, então, preparamos o projeto e encaminhamos à Capes (informação oral da superintendente da Escola de Governo).

Quando os interessados pela estruturação do Curso na Fundaj perceberam seu alto custo se ele fosse feito em parceria com a Fundação Getúlio Vargas e, ainda, diante da

possibilidade aberta pela Portaria nº 80/95 da Capes, para que instituições de pesquisa oferecessem MP, resolveram conceber e estruturar de modo a viabilizar sua implantação:

(...) então, a Fundação declinou dessa possibilidade de oferecer um curso de mestrado com a Fundação Getúlio Vargas, e aí foi quando a Capes abriu a possibilidade dos mestrados profissionalizantes e, sobretudo, que esses mestrados pudessem vir a ser desenvolvidos por instituições não-acadêmicas. Aí, então, a Fundação começou a pensar e viu que podia conceber o projeto para oferecer um curso de mestrado por intermédio da Escola de Governo (informação oral de um professor).

Um destaque ressaltado por vários *stakeholders* do Curso é o fato de que, por ele ter sido organizado com a articulação de vários institutos da Fundaj, houve uma maior interação entre eles e seus pesquisadores, além de ser destacado o caráter participativo, isto é, da construção coletiva da proposta do Curso:

(...) a grande mudança que a gente pode dizer foi esse processo ... primeiro, a construção de um processo inteiramente participativo, envolvendo dois institutos, que não é uma prática.. (informação oral de um professor).

A idéia de um projeto conjunto, foi uma coisa que teve, vamos dizer, efeitos colaterais benéficos ... a possibilidade, uma prática de se trabalhar mais em conjunto os diversos institutos... Com o mestrado, essa coisa ficou mais necessária e foi naturalmente surgindo... (informação oral da da superintendente da Escola de Governo).

(...) então já começa a ter uma interação maior; eu acho que o Mestrado tem um papel muito grande de mudança estrutural na Instituição, porque ele está conseguindo aproximar... é lógico que você só faz parceria com quem você tem interesse ..., mas você consegue descobrir algumas identidades, e isso está sendo bom. Fora isso, eu acho o seguinte: até está sendo bom porque como é uma casa que sempre foi muito compartimentada, muito estanque... os diferenteseu, por exemplo, não sabia o que as pessoas faziam ... (informação oral de um professor).

Notou-se durante as entrevistas o empenho dos que fazem a Escola de Governo para efetivação da idéia de estruturar um curso de mestrado profissional. No entanto, o sucesso da implementação do Curso parece estar associado ao grande apoio e incentivo institucional da direção da Fundaj. Esse apoio está intimamente associado à mudança ocorrida na instituição no final da década de 90, que estrategicamente redirecionou seus esforços para capitanear recursos por meio de seus produtos e serviços. Essa redefinição

estratégica da instituição pode ser evidenciada no texto produzido por seu presidente e apresentado em 1998, quando do lançamento do catálogo de Produtos e Serviços da Fundaj:

Na era da globalização, impõe-se que as instituições, privadas ou públicas, se reestruturem, se reciclem e se atualizem, visando à otimização dos seus serviços e à gestão por resultados. Daí o nosso empenho em moldar o perfil institucional adequado às novas exigências da comunidade para o Setor Público brasileiro; recompor e qualificar o nosso quadro de pessoal; aumentar a receita diretamente arrecadada com a prestação de serviços e a extra-orçamentária; dar maior transparência e visibilidade às nossas ações; adotar práticas tendentes à otimização dos nossos serviços e à adoção de ações de mercado (FUNDAJ, 2002a).

Nesse entorno, um curso de mestrado profissional, além de qualificar seus próprios quadros, emergiu como fonte de recursos para a instituição. Como pode ser identificado na fala de um dos *stakeholder* do Curso, a Presidência da Fundaj não só aprovou e apoiou a iniciativa, como a tomou uma das prioridades da instituição. Destaca-se também no depoimento a comparação do processo de criação do Curso com o Curso MPA/NE, e as diferenças institucionais para estruturação dos cursos:

O presidente é entusiasmadíssimo com qualquer inovação. E como isso é uma coisa mais ou menos pioneira, porque tinha o da Sudene somente, que, aliás, a idéia surgiu no mesmo tempo, só que a Sudene avançou mais rapidamente, porque eles fizeram em convênio com a Universidade e nós fizemos sozinhos... então, para conseguir autorização como uma instituição sozinha a gente demorou mais tempo; porque a Universidade já tem autonomia pra criar o seu próprio mestrado né? .. E, aí assim... como a idéia era bem original, bem pioneira para a situação, o presidente se entusiasmou bastante... tanto que, quando a Comissão da Capes teve aqui e foi conversar com ele, ele falou que era uma das prioridades da casa (informação oral da superintendente da Escola de Governo).

O foco em Gestão de Políticas e Planejamento Governamentais, do Curso, foi justificado no Projeto pela atuação da Fundaj nessa área e, mais especialmente, pelos trabalhos desenvolvidos na sua Escola de Governo e Políticas Públicas. Observou-se, também, para escolha do foco do Curso, o reduzido número (apenas o MPA/NE) de cursos

de pós-graduação *stricto sensu* nessa área em Pernambuco. Segundo um *stakeholder* do Curso:

Aqui em Pernambuco as universidades não tratam esse tema: administração pública. Tem sempre mestrado em Sociologia...mas que tem algumas vertentes das políticas públicas, mas de administração pública, mesmo, não tem... então, a gente caminhou aí nessa direção (informação oral da coordenadora).

Com base na definição do que se pretendia realizar e do que era previsto na legislação, iniciou-se o delineamento da estrutura e do funcionamento do Curso.

6.3.2 Estrutura e Funcionamento

Para estruturação do Curso, os *stakeholders* pioneiros foram buscar orientação na Capes e diante das exigências do órgão, fizeram levantamento do corpo de possíveis professores dentro do quadro de pesquisadores da instituição. Desse modo, por meio de contato pessoal, o corpo docente foi estruturado, contando em sua maioria com doutores ligados ao Instituto de Pesquisas Sociais e ao Instituto de Tropicologia.

Aí nós fomos à Capes e uma de suas orientações da Capes explicou que, como não éramos instituição de ensino superior... uma das exigências era de que 90% do professorado fosse da Fundaj pra garantir a estabilidade do curso... Porque, se todos os professores fossem de fora não garantiria a estabilidade do curso... E, pra isso, nós tínhamos que contar com os pesquisadores, e os pesquisadores são de outros institutos. Então, nós acordamos com o Instituto de Pesquisa e o Instituto de Tropicologia que é onde está a maioria dos pesquisadores para fazermos uma atividade em conjunto (informação oral da coordenadora).

Esse arranjo inicial trouxe características peculiares ao Curso: uma composição baseada em parcerias intra-institucional (de organismos de um mesmo ente organizacional), pesquisadores passam a ser professores, e destaca-se, também, o movimento de diversificar a atuação da Fundaj, passando de uma instituição de pesquisa para construir uma outra base institucional, desta vez no ensino, como se pôde perceber nos depoimentos dos *stakeholders*:

Então, rigorosamente não houve, assim, uma rede de instituições envolvidas na concepção do Curso... foi a própria Fundação ,internamente. Você tem o Instituto de Pesquisa, tem a Escola de Governo, tem o Instituto de Tropicologia, na Fundação... houve umas articulações internas na própria Fundação.. (informação oral de um professor).

“... e isso enriqueceu muito porque também se criou algo diferente no Curso. Geralmente, nos cursos, eles trabalham do ensino pra pesquisa, e a gente aqui começou da pesquisa pra o ensino” (informação oral da coordenadora).

O Curso tem por objetivo qualificar gestores e quadros técnicos responsáveis pela gestão de políticas públicas em órgãos governamentais e não-governamentais e desenvolver estudos e pesquisas que favoreçam o conhecimento dos processos e produtos de gestão de políticas públicas (FUNDAJ, 2002c). Um *stakeholder* destacou que o objetivo do Curso vem atender a uma demanda verificada no cotidiano do setor público de formação *stricto sensu* nessa área:

O objetivo é exatamente o que disse, era preparar os gestores públicos devido à carência de pessoas. Se você fizer um levantamento nos órgãos públicos, é ainda pequena em relação a outros setores a relação das pessoas com cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Tem muito com *lato sensu*... E o público do Curso é, por consequência, preferencialmente gestores, pessoas que estejam de fato na gestão (informação oral de um professor).

A partir do contato inicial com os pesquisadores, foram definidas as linhas de pesquisa do Curso, e esse processo consolidou o caráter interinstitucional do Mestrado.

(...) e a partir desse contato com os pesquisadores, o Mestrado passou a ser uma atividade não da Escola, mas de toda a Casa, e foram definidas as linhas de pesquisa a partir dos interesses maiores de cada Instituto (informação oral da coordenadora).

Fizemos um levantamento com todos os doutores da casa... o que esses doutores estavam pesquisando. Então, no lugar de ter uma definição de cima, de uma comissão que definisse pra discutir com os professores, nós fizemos um processo exaustivo de discussão. E o caminho foi este: reunimos todos doutores e, em cima do que os doutores estavam pesquisando, estavam fazendo, em cima da produção acadêmica desses doutores, nós fomos montando a linha de pesquisa. Então, esse é um processo, eu acho, que demorou praticamente quase dois anos pra se formalizar isso. Porque a gente não tinha pressa em fazer o projeto. .. o projeto ideal, mas fazer um projeto que fosse consoante com aquilo que a casa já fez (informação oral da coordenadora).

Desse modo, o Mestrado foi organizado em quatro linhas de pesquisa (FUNDAJ, 2002 c):

- a) Políticas de Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I);
- b) Gestão de Políticas em Desenvolvimento Social;
- c) Gestão de Políticas Ambientais; e
- d) Gestão de Políticas Culturais.

Junto à Capes, o Curso foi vinculado à área de Conhecimento de Administração, tendo sido reconhecido pelo MEC em 2002 (Brasil.Ministério da Educação, 2002 a).

O Curso possui quatro módulos, cada um com duração de quatro meses, perfazendo o total de 16 meses. O módulo final está ligado diretamente à elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão do Curso (FUNDAJ, 2002c).

As aulas são ministradas no turno da noite e estão concentradas nas segundas e terceiras semanas de cada mês. A opção pelo turno da noite e a estrutura em módulo ocorreram para adaptar-se às necessidades de sua potencial clientela e estar coerente com o perfil de curso profissional que se desejou criar, como foi destacado no depoimento a seguir:

Pra uma pessoa que ... nós temos, por exemplo, uma chefe da polícia; pra ela ir para a aula de manhã, de tarde, sem horário definido, é muito difícil. Um curso profissionalizante fora da universidade tem a oportunidade de fazer um horário que se adapte mais às pessoas. Então, a partir daí a idéia também de fazer modular, concentrar-se em cada mês e 15 dias, porque, nos outros 15 dias, as pessoas colocariam suas viagens; geralmente os gestores viajam... (informação oral da superintendente da Escola de Governo).

Ao final do Curso, o aluno deverá totalizar 32 créditos, sendo que 21 são relativos às disciplinas. São quatro disciplinas obrigatórias (12 créditos); uma disciplina vinculada à linha de pesquisa do Trabalho de Conclusão do Curso - TCC (3 créditos); duas disciplinas eletivas (6 créditos). Sete créditos são adquiridos nos seminários, que versarão

sobre temas afins ou subsidiarão o Trabalho de Conclusão do Curso, e quatro créditos pelo trabalho final concluído, prefazendo 480 horas. Para obter o título, o aluno deverá apresentar e defender o TCC, ter cumprido todos os créditos e ser aprovado em exame de proficiência em língua estrangeira (francês, inglês ou espanhol) (FUNDAJ, 2002b).

O Curso está localizado no prédio da Escola de Governo, que está em obras para adaptação de suas instalações para o funcionamento do Mestrado.

Eu acho que possui todo o apoio de infra-estrutura. Por exemplo, nós não tínhamos elevador, aí com a biblioteca no 2º andar a gente teve que colocar um elevador... então, na infra-estrutura a Fundação tem dado um apoio muito grande. Reforma de algumas salas. (informação oral da superintendente da Escola de Governo).

Apreendeu-se, pelo depoimento do *stakeholder*, que representa os alunos, que a primeira turma iniciou ainda dentro desse processo de reforma da estrutura física.

Alguma dificuldade de infra-estrutura com relação às salas.(...) quando é aula, no dia em que a aula é dividida por área, você vai ter que dividir em quatro áreas. Por exemplo, a minha turma de meio ambiente, a gente fica numa sala que não é muito confortável, com barulho do ar-condicionado. Mas esse espaço do segundo andar vai ser só do Mestrado; então eles já estão construindo salas novas. Nós estamos assumindo esse ônus por sermos a primeira turma (informação oral).

Por outro lado, o aluno tem disponível, além de uma biblioteca setorial, o acervo do Indoc, e uma biblioteca “central, que é uma das maiores que nós temos aqui na Região do Nordeste” (informação oral da coordenadora).

Ao instalar o Curso no prédio da Escola de Governo:

Nós achamos que era difícil para os alunos se deslocarem, então, o presidente, criou a figura de uma Biblioteca Setorial. Na estruturação dessa biblioteca setorial, nós recebemos o apoio do Instituto de Documentação (informação oral da coordenadora).

Foi unânime entre os *stakeholders* entrevistados a ênfase dada ao processo de tomada de decisão colegiada como sendo um esforço em garantir a gestão participativa do Curso. Entre alguns, percebeu-se a necessidade de atuar e manter a gestão colegiada também como forma de garantir a coerência entre o que se pratica e o que se discute em sala de aula como sendo “um modelo de gestão democrática”:

Esse processo gerou esta situação na casa: de ensino e pesquisa, e gerou também uma outra forma de se gerir. Porque se vê um mestrado de gestão pública... esse mestrado poderia ser gerido apenas por um grupo daqui...mas nós temos um colegiado.(...) Até agora não perdemos uma reunião; nesse colegiado, nós fazemos questão de manter a reunião. (...) então, é também um exercício de se fazer outras formas de gestão que não a centrada num superintendente, num chefe, num coordenador de curso do departamento. É também uma outra prática que está se construindo e que está tendo muitas questões. Tudo isso não deixa de ser ganho. Então, é também uma forma diferente de se colocar em prática algum conhecimento da questão democrática. (...) Nós estamos tentando exercitar uma gestão que seja consoante com o que a gente está ensinando. Agora, é evidente que algumas coisas... nós não vamos estar reunindo diretores para saber como é que vai se arrumar a sala, a biblioteca. As decisões também são da própria estrutura da Casa (informação oral da coordenadora).

O colegiado se reúne de 15 em 15 dias, pontualmente. Dá muita briga, mas é muito agradável. É o colegiado mais gostoso de que eu participo (informação oral de um professor).

Os alunos já estão organizados e participam ativamente das reuniões do colegiado por intermédio de seu representante. Segundo um deles,

Temos direito a voz e a voto e lá nós levamos muito nossas demandas, nossas queixas, discutimos na turma, no grupo de alunos e, aí, nós levamos nossas queixas, nossas reivindicações para lá... que, diga-se de passagem, têm sido atendidas quase todas (informação oral).

O Colegiado, segundo o art. 4º do Regimento do Curso, é composto por um Coordenador Geral e um Coordenador Técnico-Administrativo, como membros natos, de um professor articulador das disciplinas do tronco comum e um professor articulador de cada linha de pesquisa, além de um representante dos discentes, sob a presidência do Superintendente da Escola de Governo (FUNDAJ, 2002c).

Durante as diversas reuniões do colegiado no ano de 2002, aconteceram discussões a respeito do diferencial pedagógico-metodológico dos MPs e, particularmente, desse Curso. Tal diferencial ainda não está claro, havendo uma ênfase nos discursos em afirmar que “esse é um processo”, que “estamos construindo algo novo”, como se verificou nos discursos:

Articular o conteúdo de uma determinada disciplina com a prática profissional de 20 pessoas numa sala de aula não é tarefa fácil. Eu acho que essa articulação do ensino profissional é uma coisa completamente nova, porque os mestrados, querendo ou não... não se desvinculam rapidamente do mundo acadêmico. Se o professor já tem uma vasta experiência no mestrado acadêmico, essa, vamos dizer, articulação do conhecimento, vamos supor: Estado e sociedade... e você fazer essa ponte com articulação com os alunos não tem sido tarefa fácil. E também um outro ponto que a gente está... Já fizemos a primeira avaliação com os professores e com os alunos também numa sessão plenária, também muito boa, onde a gente colocou e viu que esse foi um dos pontos que emergiram nesse debate como algo que precisa ser aprovado. Eu posso ser excelente professor e não articular exatamente nada com a sua prática, que é a de gestão. E como fazer isso? Esse é o grande desafio do mestrado profissionalizante... é superar esse limite do acadêmico... não que o acadêmico seja bom ou seja ruim, não é essa a questão. É porque o que vai diferenciar o mestrado acadêmico do profissional é essa articulação do estudo com a atividade profissional. Vamos ver como é que a gente vai encaminhar isso... (informação oral da coordenadora).

Até o entendimento do que seria o mestrado profissionalizante, que é muito sutil... quer dizer... a diferença vai ser muito na metodologia, na forma de trabalhar os conteúdos. Você tem que estar muito voltado para a prática, muito preocupado em fazer a conexão entre o conhecimento produzido e o vivenciado (informação oral de um professor).

Além da prática em sala de aula diferenciada, o modelo de MP pressupõe também um trabalho de conclusão e sua orientação, diferenciados do modelo e do processo de elaboração das dissertações dos cursos de mestrado acadêmico. No Curso de Mestrado Profissional da Fundaj, de acordo com um dos seus *stakeholders*, esse também é um processo que está sendo construído coletivamente por meio das reuniões do Colegiado (no qual são discutidos textos que versam sobre o tema) e de modo ampliado, por meio dos fóruns sobre metodologia:

A metodologia de orientação é... Nós temos uma disciplina, um seminário, que é obrigatório, chamado Trabalho de Conclusão de Curso.(...) ele está presente nos três módulos, com 15 horas em cada módulo. Então, no primeiro módulo nós trabalhamos mais numa perspectiva epistemológica, uma iniciação, um nivelamento conceitual nessa perspectiva epistemológica. Do segundo em diante, a definição do problema, o que no terceiro módulo nos instrumentalizará em termos mais da questão instrumental, de coleta, de análise de dados. Agora, o formato desse Trabalho de Conclusão de Curso é que nós estamos aprendendo, estamos construindo. (...) Então, nós estamos trabalhando muito isso, construindo esse formato desse trabalho e estamos fazendo sem muita pressa, sem muita preocupação de normatizar. Nós estamos trabalhando muito tranquilamente com os estudantes, mostrando para eles que existem formas e que nós podemos optar por uma ou outra e

construir uma nova fôrma. E estamos estimulando muito eles a se acordarem para o objeto que eles querem trabalhar. Leituras e mais leituras em torno desse objeto e aos poucos cada um vai definindo o formato que vai ter esse Trabalho de Conclusão de Curso (informação oral de um professor).

O colegiado fez um trabalho com inserção de estudo, inclusive com um texto de Pedro Lincoln e de pessoas outras, os teóricos que tinham escrito sobre os Trabalhos de Conclusão do Curso. Então, cada professor do Colegiado fez uma apresentação do texto, que leu, e trabalhamos para concluir qual seria o nosso formato de trabalho. No fim, a gente optou por não ser uma coisa extremamente acadêmica, mas que não fugisse disso. Não deixasse que as pessoas se limitassem a um projeto com fundamentação teórica, mas que necessariamente eles enfoquem uma questão prática, que tenha algumas propostas concretas (informação oral da coordenadora).

Após a análise da estrutura e do funcionamento do Curso, foi realizado um levantamento do perfil do seu corpo docente e discente com o intuito de perceber suas especificidades e contribuições para a configuração institucional do Mestrado.

6.3.3 Perfil do corpo docente e discente

Está previsto no art. 33 do Capítulo VIII do Regimento do Curso que o corpo docente será constituído de professores permanentes (considerados aqueles que integram os quadros da Fundaj, formando o núcleo estável do Curso) e professores participantes (aqueles que contribuem de forma complementar ou eventual) (FUNDAJ, 2002c). Do total de 18 professores do Curso, 16 são do quadro permanente e 2 são professores participantes.

Em meio aos professores, existe uma categoria de “professor articulador” para cada linha de pesquisa, que, entre algumas competências, estão as de: apoiar o Coordenador Geral do Mestrado, fazer parte do Colegiado, definir e implementar sistemáticas de acompanhamento a alunos do Mestrado que optem por sua linha de

pesquisa, coordenar o desenvolvimento das disciplinas mais diretamente relacionadas com cada linha de pesquisa e coordenar os TCC de sua linha de pesquisa (FUNDAJ, 2002c).

Por meio da criação dessas categorias ou cargos de professores, notou-se que há uma descentralização da gestão do Curso, compatível com a proposta participativa que vem sendo desenhada e, também, a fim de garantir um maior controle da produção dos alunos. Essa estratégia foi definida para que o Curso atinja a eficácia necessária para se manter institucionalmente legitimado na Capes, perante seus outros *stakeholders* e no seu contexto de referência local.

Os temas de estudo dos professores do Curso perpassam diversas áreas do conhecimento (Anexo D), o que aponta um caráter multidisciplinar, este explicitamente assumido no Regimento do Curso quando aponta como uma das competências do professor articulador: “implementar processos que assegurem o exercício da multidisciplinaridade no Mestrado” (FUNDAJ, 2002c, p.5).

Comparando-se o corpo discente do Curso de mestrado da Fundaj com o corpo docente do Curso MPA/NE (Anexo C e D), deve-se assimilar que alguns professores da Fundação lecionam em ambos os Cursos. Isso contribui para desmistificar a afirmação de que os pesquisadores da instituição “passaram a ensinar com a criação do Mestrado da Fundaj”. De fato, alguns já possuíam a experiência anterior de docência, especialmente em um Curso também de mestrado e na modalidade profissional.

Com relação ao corpo discente, além dos dados obtidos com as entrevistas, foi aplicado um questionário com os alunos, no qual, a partir da análise das frequências dos dados coletados (Apêndice 7), puderam-se identificar as seguintes características:

- A primeira turma do Curso possui 20 alunos. Destes, 65% são do sexo feminino;

- Metade dos alunos está na faixa etária entre 36 e 45 anos, sendo que 30% possuem mais de 45 anos, o que demonstra, segundo análise de um *stakeholder*, que o Curso:

Vem atender exatamente a uma demanda de profissionais, de pessoas que já estão no mercado de trabalho, né? (...) que está na faixa de 40 anos ... por aí... e é um aluno que quando faz essa opção é porque está realmente decidido a se aperfeiçoar, e o mestrado lhe dá uma maior e melhor qualificação (informação oral de um professor).

Quanto à questão da idade dos alunos, relacionada com o cargo que estes ocupam, um *stakeholder* destaca a dificuldade de lidar com o poder e com esse perfil de aluno dentro do ambiente de gestão democrática:

A maioria dessas pessoas, por já estarem com uma carreira profissional consolidada, exercem cargos de poder; muitas estão hierarquicamente em algumas instituições muito bem postas. Estão nesses postos e se colocam como alunos ... isso não é uma dificuldade só para o professor, como também para a própria coordenação do curso. Muitas vezes, vêm demandas para serem resolvidas entre o colegiado e dentro da coordenação, que são demandas que você percebe que alunos jovens não dariam. Há uma necessidade de manter uma certa hierarquia da parte deles, o que dificulta eles se sentirem ou atuarem como alunos (informação oral de um professor).

- Não há predominância por um curso de graduação, há uma grande variedade de formação, sendo que apenas 20% dos alunos fizeram curso de graduação em administração;
- Dos 20 alunos da primeira turma, apenas 7 fizeram algum curso de pós-graduação na área de administração/gestão. Então, o que fez esses alunos procurarem um curso de mestrado profissional em gestão de políticas públicas? Segundo o depoimento de um dos *stakeholders* do Curso,

A grande maioria é de gestores públicos. Eu acho que são pessoas que, de modo geral ... que já fazia um bom tempo que não estudavam . E isso comprova a nossa tese de que as pessoas tinham a prática, mas faltava essa volta à universidade, que faz muito bem. É assim, bem variado. Tem pedagogo, assistente social, psicólogo.... as formações acadêmicas são as mais diversas; o que os caracteriza como unidade é a questão da gestão pública e temos também alguns professores do interior (informação oral da superintendente da Escola de Governo).

- De fato, grande parte dos alunos ocupam cargos de chefia, sendo que 30% declaram que atuam profissionalmente como professores universitários, podendo-se interpretar que o Curso vem também servindo para cumprir a exigência prevista na LDB da obrigatoriedade da formação *stricto sensu* para os que estão lecionando no magistério superior;

- O Curso, assim como outros mestrados profissionais, é pago. Do total de alunos, 65% têm seu curso financiado total ou parcialmente por seu órgão de origem. E a maioria (66,7%) dos órgãos de origem dos alunos são vinculados a instituições públicas. Esses dados deram indicativos de que houve o reconhecimento da importância da qualificação do funcionário e o interesse da organização em financiá-la. O representante dos alunos ressalta que alguns colegas iniciaram o Curso e somente depois é que conseguiram o financiamento por parte de seus órgãos de origem. No entanto, os dados obtidos por intermédio do questionário contradizem a percepção de que a maioria dos alunos é que financia com recursos próprios o Curso:

Alguns conseguiram, conseguem ou estão tentando conseguir financiamento das suas instituições.. eu, por exemplo... toda ajuda que eu tenho é que eu fui dispensando.. do trabalho ... então, me colocaram como professor substituto.. lá ... na faculdade.. onde eu trabalho... e a faculdade paga a metade da mensalidade... mas a maioria, a grande maioria é que arca, é que financia o Curso com recursos próprios... a grande maioria (informação oral de um aluno).

- Cerca de 73,7% dos alunos não são dispensados de sua atividade profissional para realizar atividades do Mestrado. Isso também pode ser entendido quando se considera que o Curso é oferecido no turno da noite. Mesmo as aulas sendo concentradas à noite, um *stakeholder* aponta ainda algumas dificuldades do alunado:

Uma boa parte dos alunos não conseguiu licença dos seus órgãos. (...) Eles sofrem muito porque saem do trabalho, às vezes meia hora antes pra assistir à aula... e tem toda uma carga de trabalho e tal ... (informação oral de um aluno).

- A maior parte dos alunos, 35%, desenvolverá seus trabalhos na linha de pesquisa Gestão de Políticas em Desenvolvimento Social, sendo os demais alunos distribuídos em :Gestão de Políticas Ambientais, 30%; Gestão de Políticas Culturais, 20% ;e políticas de Gestão, Ciência e Tecnologia com 15% dos alunos. Esse dado pode ser justificado diante dos cursos de especialização oferecidos pela Escola de Governo na área de Desenvolvimento Social, além do que se trata de uma linha de caráter mais geral que aglutina temas de áreas diversas.

Com base no que foi posto a respeito da origem, da estrutura e funcionamento e do perfil dos alunos e professores do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas, da Fundaj, pôde-se, entender como vem caminhando institucionalmente o Curso.

6.3.4 Indicadores de institucionalização

6.3.4.1 Fase de institucionalização

Chama-se a atenção para o fato de os *stakeholders*, identificados (Frooman, 1999) como participantes da elaboração da proposta e que empreenderam esforços para legitimar socialmente o Curso, possuem desde o princípio a preocupação com a gestão democrática e a construção coletiva de uma proposta de mestrado profissional diferenciada na instituição e em relação ao desenho dos cursos de mestrado acadêmico. Os critérios institucionalizados nos mestrados acadêmicos são assumidos pelos que fazem o Curso. Como mitos poderosos pela base de sustentação e legitimidade que possuem, no entanto, são percebidos como dissociados do modelo de eficiência de um desenho de um curso de

mestrado profissional. Esse conflito, indicado por Meyer e Rowan (1992), está associado ao alto nível de racionalização burocrática e institucional das sociedades pós-industriais. Desinstitucionalizar um antigo padrão e iniciar um processo de institucionalização com a introdução de um novo modelo advindo das mudanças tecnológicas, das mudanças na legislação e de transformações nas forças de mercado prevê o conflito entre o antigo arquétipo e o que se propõe reestabelecer (Tolbert e Zucker, 1998). Esse movimento está associado a um estágio no processo de institucionalização inicial, no qual se pode localizar o Curso de Mestrado Profissionalizante da Fundaj. Trata-se da introdução e construção de um modelo novo de ensino superior na instituição ainda em debate em nível nacional. Isso constitui o que Lawrence, Winn e Jennings (2001) apontaram como a fase inicial de inovação na curva da institucionalização causada pela introdução de uma prática ou tecnologia nova.

Como Tolbert e Zuker (1998) indicam, o estágio pré-institucional onde se pode localizar o Curso é caracterizado pelo processo de habitualização, isto é, onde os arranjos estruturais e a formalização dos procedimentos (nesse caso do Curso) estão em desenvolvimento. Percebeu-se uma significativa preocupação com o sucesso do empreendimento, até porque ele ainda não está totalmente estruturado e não conta com elementos suficientes para teorização acerca da realidade na qual se constrói (até pelo caráter difuso e híbrido da proposta).

O Curso possui caráter intra-institucional, no entanto com a peculiaridade de que suas parcerias fazem parte de uma organização interna que aglutina as demais unidades da Fundaj. Isto pode ser percebido como positivo tanto para o Curso quanto para a própria instituição pois, nesse último caso, trouxe uma maior integração entre os que a integram.

Outro ponto em destaque, indicativo de mobilização dos *stakeholders-champions* para tornar o Curso institucionalizado, é o fato de se incentivar o aproveitamento do quadro de pesquisadores da Fundaj na composição do quadro docente. Isso porque a novidade do ensino superior *stricto sensu* na instituição, onde o funcionário trabalha essencialmente como pesquisador, vem, como disse um dos *stakeholders*, “oxigenar” suas produções, representando praticamente um desafio profissional.

6.3.4.2 Identidade

A identidade do Curso está relacionada com a construção de um projeto pedagogicamente diferenciado do que já está consolidado para os cursos de mestrado acadêmicos, de modo que justifique sua própria existência. No Curso, essa diferenciação é entendida, segundo seus *stakeholders*, como necessária e em processo de construção:

Isso é um processo uma construção; era uma preocupação e persiste. Quer dizer, como fazer um curso profissionalizante que atende de fato às necessidades do gestor sem fugir do rigor acadêmico? Porque, também, há um risco de você ficar no pragmatismo de como a resolver a questão, como se age e se esquecer a questão acadêmica. Essa não é a proposta, busca-se aliar o rigor acadêmico à questão prática, o que não é fácil. É um processo... (informação oral da superintendente da Escola de Governo).

Por meio dos discursos, percebeu-se que a imagem global que o Curso apresenta de si é de um Mestrado inovador, estruturado com horário e dias de aula em bloco para favorecer o aluno que trabalha, com sua proposta sendo construída coletivamente em bases democráticas:

Eu defino o Curso como uma experiência inovadora, ousada e absolutamente necessária para a região e para o serviço público. Acho que, se o serviço público de modo geral precisa, a região nossa muito mais! (informação oral da superintendente da Escola de Governo).

O horário é para atender completamente o profissional, e mesmo que ele não seja liberado do trabalho, mas com um sacrifício pode fazer. O fato de ser em módulos, eu acho que facilita também um pouco. Nós temos essas aulas, pagamos para a gente maturar, para discutir aquilo que a gente viu, para fazer os trabalhos ... então, a gente retoma. Eu acho bom esse formato do Curso (informação oral de um aluno).

Notou-se uma vontade explícita *dos stakeholders* de consolidar o Curso e torná-lo legítimo diante da comunidade acadêmica, da sociedade, mais especificamente dentro do grupo de Escolas Superiores de Administração Pública, tanto no contexto de referência nacional como internacional.

Não há uma unanimidade entre os *stakeholders* entrevistados sobre o aspecto diferenciador do mestrado profissional em relação ao acadêmico, o que aponta para práticas pedagógicas de caráter híbrido.

Eu acho que o caráter profissionalizante pode se visualizar pela natureza dos cursos que se faz, das discussões que se empreendem, do esforço que se faz de privilegiar o trabalho, e o trabalho dos alunos como referência de análise, como referência para a produção do conhecimento. Acho que esse é o grande sinal, a grande evidência do caráter profissionalizante. O outro, uma outra evidência, é o formato do curso. Quer dizer... o fato de a gente ter um curso que alterna academia e trabalho (informação oral da coordenadora).

O foco do Trabalho, o formato do Trabalho de Conclusão de Curso e a ênfase que é dada às disciplinas, e aí é que está a diferenciação do mestrado mais acadêmico; ele é voltado, ele é dirigido para as especializações (informação oral de um professor).

Eu acho que até pela clientela. A clientela que a gente teve no mestrado da Fundaj, na primeira turma, é uma clientela eminentemente profissionalizante, quer dizer, eles não têm nenhuma preocupação (futura) em nível acadêmico, mas eles têm uma grande preocupação de formação para a vida, para o trabalho (informação oral de um professor).

Na concepção do Mestrado, outros cursos foram tomados como referência, sendo o Curso da Fundação Getúlio Vargas destacado como modelo padrão a ser perseguido como legítimo. Desse modo, observa-se que, além do isomorfismo coercitivo, que fez o Curso se aproximar de outros da mesma modalidade pelas normas estipuladas pela Capes, tem-se verificado um movimento que leva ao comportamento isomórfico mimético, por meio da proposta de similaridade com a FGV.

Nós buscamos estudar esses outros cursos, mas... claro que nada é tão original que não guarde identidade com os outros cursos. O que a gente pode dizer é o seguinte: que há com a Fundação Getúlio Vargas pela similaridade que tem com a Fundação Joaquim Nabuco. Em algumas áreas ela é muito próxima a nós. Então nós chegamos a analisar o curso

dela... mas eu diria assim: que a influência maior talvez da própria orientação da Capes, o modo que a gente tinha que montar os dados (informação oral de um professor).

Condutas previstas no Regimento do Curso possuem similaridade com as normas que padronizam ritos e procedimentos comuns aos cursos de mestrado acadêmico, o que indicou uma inclinação por comportamentos já socialmente legitimadas por meio do isomorfismo normativo.

Entre os depoimentos de alguns *stakeholders*, pôde-se destacar que a imagem pública do Curso e, de modo geral, dos mestrados profissionais possui elementos de desconfiança e preconceito. Esse fato é identificado como sendo concentrado no desconhecimento dessa nova modalidade de ensino, pelo fato de serem autofinanciáveis e pela “resistência ao novo”:

(...) Esse preconceito e essa visão estão na cabeça dos acadêmicos mesmo. Do pessoal aí de mestrado, das federais... tá na cabeça deles. Eles vêem esse mestrado dessa forma. Só que eles vão ter que engolir isso. (...) há uma resistência maior por parte das pessoas mas... até de quem se coloca no nível intelectual muito alto. Também porque eles têm medo do novo. Eu fico pensando como as pessoas são desinformadas. Porque se falam coisas desse tipo de curso que não são verdades. Porque é um curso bom, que lhe dá credibilidade, que dá espaço até como se fosse um curso acadêmico. Existe essa mentalidade até na cabeça dos professores, desses professores aí do curso acadêmico; eles olham com um certo desdém... (informação oral de um aluno).

6.3.4.3 Legitimação

O suporte de legitimação relacionado à base legal de sustentação de uma instituição possui íntima ligação com as que coagem e regulam comportamentos. São aquelas que estabelecem regras, fiscalizam ou examinam. Por meio de recompensas ou punições manipulam outros organismos. O Estado pode ser identificado como uma das principais instituições que estabelecem regras e definem formas de controle (Scott, 1995).

Como já referido, no caso dos MPs, o órgão regulador do Estado que estabelece as normas e procedimentos a serem cumpridas e que executa sua avaliação contínua é a Capes.

Para a estruturação do Curso de mestrado profissional da Fundaj, foram feitas visitas à Capes, a fim de se conhecer as normas que davam suporte para estruturação legal de um curso dessa natureza. A preocupação era bem como adaptar às necessidades e disponibilidades da Fundaj, para criar um curso de MP, bem como adequar-se as exigências do órgão regulamentador, de modo a obter seu reconhecimento:

a preocupação anterior era porque nós não tínhamos a autorização da Capes que nós pensávamos que fosse uma coisa até mais difícil. Daí partimos para a parceria com a Getúlio Vargas, com a João Pinheiro. A gente tentou, mas depois pensou: entre a João Pinheiro e a Getúlio Vargas, as duas são boas, mas a Getúlio Vargas tem mais tradição em Administração Pública. Mas, depois vimos que não foi tão difícil na Capes... pela qualidade dos quadros. A Fundação tem muitos doutores e isso nos ajudou muito a conseguir a autorização do Curso (informação oral da superintendente da Escola de Governo).

Por ser um Curso que possui o foco em gestão de políticas públicas, há uma aproximação com os temas sociais, de desenvolvimento e governamentais. O objetivo, as disciplinas, o público-alvo e os professores demonstram possuir íntima ligação com os temas que envolvem a atuação governamental:

Temos grandes linhas de objetivos, de intenções centradas na perspectiva de reconstrução das referências, da reconstrução das visões, da reconstrução das representações e da reinstrumentalização para uma reinserção mais crítica e mais produtiva no seu mundo de trabalho (informação oral de um professor).

Os valores e normas expressos no processo das escolhas institucionais envolvem a aceitação e certificação por meio de bases morais legitimadoras. As corporações profissionais disseminam comportamentos moralmente aceitos como legítimos (Scott, 1995). O Curso de Mestrado da Fundaj apresentou considerável influência das bases morais das corporações profissionais na sua origem e desenvolvimento institucional, considerando a atuação dos pesquisadores, dirigentes e consultores. A emergência dos primeiros como docentes está incluída nessa percepção.

Para composição do quadro docente do Curso, foram chamados basicamente pesquisadores dos institutos de Tropicologia e de Pesquisas Sociais da Fundaj. Segundo depoimento de um *stakeholder*, a reação inicial à proposta do Curso por parte dos professores, além de ser uma concepção diferenciada de ensino superior *stricto sensu*, trazia uma certa insegurança ao prestígio acadêmico e social que os pesquisadores já possuíam frente às incertezas de uma novidade:

De repente, você está mexendo com valores, mexendo com o futuro, na hora em que você cria o mestrado profissionalizante, que você cria essa parafernália. Você está valorando a formação para o mercado, a formação para... e, de repente, aquelas pessoas que a vida inteira... e aí honestamente, não é nenhuma posição que... honestamente, a vida inteira a formação para o conhecimento pelo conhecimento, de repente elas ficam atordoadas. Aos seus próprios olhos, começam a ser questionadas, e aí nós estamos num processo complicado; são questionadas porque elas querem inclusive... uma comparação muito interessante que é: como os professores do conhecimento mais consolidado dão cursos no mestrado profissionalizante? Exatamente igual ao curso do mestrado acadêmico? E o nível de exigência é o mesmo? E não fazem nenhuma concessão para as pessoas que se acostumaram em outra lógica, por quê? Porque naquele templo elas são reconhecidas. Podem até ser reconhecidas no outro. Mas gera essa dúvida: será que vou arriscar ser reconhecido em outra? Isso é natural, qualquer mudança gera. Eu vou ter que diversificar e diversificar me traz incertezas (informação oral de um professor).

Como já foi referido, durante as entrevistas foi comum encontrar nos discursos a preocupação com a gestão participativa, a construção democrática de uma proposta pedagógica diferenciada e a idéia de que as especificidades dos MPs e, especificamente, desse Curso estão sendo “construídas” e de que se busca formar gestores públicos mais críticos e conscientes de seu papel social. Esse discurso tem relação com a formação profissional dos *stakeholders* que iniciaram a concepção do Curso e até hoje participam ativamente das reuniões do Colegiado do Curso, alguns com formação acadêmica em pedagogia e em educação, com vasta experiência na gestão de políticas de ensino ou de instituições de ensino, o que demonstra a influência por eles exercida conforme pôde ser constatado nas falas de alguns *stakeholders* entrevistados:

Eu o classificaria como um Curso inovador, um curso que tem características inovativas. Um Curso que está se construindo. Não é um Curso acabado, é um Curso aberto a se aperfeiçoar, a se alterar, a se modificar, então, um Curso aberto. Um Curso em construção; e uma outra característica que eu salientaria é de um curso democrático, porque tem o Colegiado. A gestão é democrática, e nesse sentido ele é coerente, porque de alguma forma eu acho que os professores que lá estão, estão a trabalho, têm uma perspectiva ideológica, política da gestão democrática e estão fazendo a sua gestão de forma democrática também. E isso é importante (informação oral de um professor).

Formam-se as pessoas e com a visão crítica elas ficam dentro do Estado, mas com uma capacidade de um entendimento maior e uma capacidade de formulação maior. Não mais dizendo aquele negócio do aceitar certas coisas, mas ela poder ser um formulador de estratégias e fazer um potencial mínimo de conhecimento dessa reforma (informação oral de um professor).

O fato de o Projeto ter abarcado alguns institutos da Fundaj e ter sido concebido e estruturado coletivamente, envolvendo os pesquisadores, que de início temiam perder prestígio profissional associando seus nomes a um Curso de legitimidade por ser construída, evoluiu para a modificação de suas posturas, como aponta um *stakeholder*:

Eu acho que muito em função desse processo de participação muito grande que a gente teve com os professores. Porque até conceber o Curso, até receber a visita da Capes, a gente se reunia muito com todos os professores. Foi-se criando uma rede de preocupação e de afetividade com o Curso, que as pessoas às vezes dizem assim: a coisa melhor que aconteceu nesses anos na Fundação foi o surgimento desse Curso. Porque é algo novo, algo que está reunindo as pessoas assim dentro da Casa. Já ultrapassamos muito rapidamente o estágio da insegurança e da desconfiança para o estágio da satisfação, da crença absoluta, do cuidado com as necessidades do Curso” (informação oral da superintendente da Escola de Governo).

O Curso foi estruturado com base nos profissionais capacitados da Fundaj, cujos quadros foram tornados como ponto de partida para a definição das linhas de pesquisas, baseando-se nas atividades que já desenvolviam cotidianamente. Esse fato aponta para a busca de suporte naquilo respeitado como legítimo na instituição e no contexto de referência local, de maneira que, além de captar a confiança e a participação dos professores, essa estratégia parece ter conseguido compatibilizar os trabalhos de pesquisa de cada Instituto da Fundaj com os que estão sendo desenvolvidos pelos alunos do Curso:

O intercâmbio, hoje mais freqüente e sistemático, antes era mais ocasional e agora é bem mais sistemático. E com alunos, aquele aluno, ele tem uma demanda real de questões, de fatos e de teses para serem desenvolvidas. Isso, de algum modo, serve para reavivar as pesquisas (informação oral de um professor).

Eu acho que o Curso mexeu com a estrutura toda do INPSO, porque ele motivou... porque quando você está trabalhando com gente e você está sentindo que as pessoas estão evoluindo, é uma coisa que lhe deixa extremamente motivado. (...) E, de repente, quando surgiu esse Curso, a gente começou a participar mais de uma discussão integrada (informação oral de um professor).

7

Conclusões e sugestões

7.1 Conclusões

Este estudo teve como principal finalidade analisar as origens e como estão se institucionalizando os cursos de mestrado profissional em gestão pública, promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela Fundaj, respectivamente, sobretudo ressaltando as expectativas de seus *stakeholders* a respeito dos Cursos no contexto de referência local. Foram também estabelecidos os seguintes objetivos intermediários:

- e) Delinear o cenário histórico-institucional em que surgiu no País e em Pernambuco o ensino superior de pós-graduação *stricto sensu* profissional;
- f) Identificar e selecionar os *stakeholders* relevantes nos casos dos Cursos de mestrado profissionalizante em gestão pública, promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela Fundaj respectivamente;
- g) Investigar as expectativas dos *stakeholders* acerca dos Cursos de mestrado profissional em gestão pública, promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela Fundaj respectivamente, no contexto de referência local;
- h) Identificar as origens e os indicadores de institucionalização dos Cursos de mestrado profissionalizante em gestão pública, promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela

Fundaj respectivamente, a partir da perspectivas de seus *stakeholders* e da análise histórico-documental.

As conclusões ora apresentadas estão fundamentadas nas referências teóricas a respeito da perspectiva institucional, da teoria dos *stakeholders*, da história do ensino superior no Brasil e, mais especificamente, dos cursos de mestrado profissional e dos dados coletados para desenvolver o proposto nesta dissertação.

I. Cenário histórico-institucional do surgimento no País e em Pernambuco do ensino superior de pós-graduação *stricto sensu* profissional

a) O ensino de caráter profissional permeou diversos níveis de ensino na história da educação no Brasil até chegar a ser discutido e implantado no ensino superior *stricto sensu*;

b) A reação negativa que se notou quanto ao surgimento do ensino superior profissional, principalmente no *stricto sensu*, parece estar associada à idéia dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual presente nos diversos níveis de ensino na educação brasileira através dos séculos, inclusive na construção do modelo de ensino superior brasileiro, no qual a valorização do bacharel e o “mito do doutor” foram disseminados historicamente como sendo a formação superior socialmente legítima;

c) A pós-graduação nacional foi estruturada com o intuito de atender à esfera acadêmica, não obstante se percebe que nem todos os programas de pós-graduação atendem a esse fim. Isso porque existem alguns programas de pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento, com cursos tipicamente focados na área profissional, onde há a prevalência do ensino profissional sobre o acadêmico, seja por natureza ou especificidade da área, e ainda alguns programas com ambivalência de comprometimento: formam cientistas e também profissionais para exercerem funções não-acadêmicas;

d) A intensa urbanização e industrialização, os avanços tecnológicos, o entendimento da importância do conhecimento para a geração de riquezas (que trouxe a discussão sobre a necessidade de um maior entrelaçamento ciência e tecnologia, questionando-se a própria dicotomia entre esses dois campos), bem como a influência das agências de fomento internacionais nas políticas para o ensino superior dos países em desenvolvimento, foram fatores que influenciaram os debates e a normatização dos cursos de mestrado profissional no Brasil, nos anos 90, trinta anos após ter sido previsto com o parecer de Newton Sucupira;

e) Hoje, os cursos de mestrado profissional em gestão estão em franca expansão e não se situam apenas na área de administração, eles podem ser encontrados, em maior número, na área de saúde, engenharia e do conhecimento multidisciplinar. A área de administração é de natureza interdisciplinar e aplicada, indicando uma possível aproximação do desenho de um curso de mestrado profissional em gestão, conforme a realidade de alguns cursos já tomados como acadêmicos;

f) A grande maioria das IES que atualmente oferecem cursos de mestrado profissional em Administração/Gestão é de instituições privadas, nas quais o caráter de auto-sustentação desta modalidade de ensino *stricto sensu* parece compatível com sua natureza institucional, contribuindo para a redução de conflito no que diz respeito à cobrança de mensalidades, ou seja, ao autofinanciamento;

g) Os cursos de mestrado profissional, em Pernambuco, iniciaram no ano de 1999 realizando experiência já observada, no contexto de referência nacional, em outras instituições de caráter público. Os cursos em gestão surgiram a partir do ano 2000 com o foco em administração pública, com iniciativa e apoio das instituições onde estão funcionando;

h) Os Cursos de Mestrado Profissional em Gestão aqui estudados surgiram diante do interesse de instituições que já trabalhavam com o desenvolvimento de pesquisas e de treinamento na área de gestão pública, no contexto local e também regional, objetivando capacitar seus quadros e os de outros órgãos públicos em nível do ensino superior *stricto sensu*;

i) A possibilidade proporcionada pela Portaria nº 80, de 1995, de que os cursos de mestrado profissional venham a ser oferecidos não só em instituições onde existam cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, mas também em instituições que realizam pesquisas e prestam serviços em campo de conhecimento afim, abriu caminho para a criação de cursos do ensino superior de pós-graduação *stricto sensu* em diversas instituições. Isso sugere um movimento em que o ensino superior profissional enseja semelhança com universidades corporativas e de outras configurações institucionais que estão surgindo nesse nível de ensino;

j) Os cursos de mestrado profissional não são uma inovação no sentido *stricto*. No entanto, sua legalização e a estruturação dos cursos trouxeram ou supõem trazer novas estruturas, práticas pedagógicas e principalmente a idéia do autofinanciamento nesse nível de ensino;

k) Os argumentos desfavoráveis aos cursos de mestrado profissional não repousam na idéia de aproximar universidades de empresas, e sim no fato de serem os cursos pagos, a prenunciar o advento da privatização do ensino superior público e cortes nos investimentos públicos para a pesquisa, levando a crer que um desenho diferenciado da pós-graduação *stricto sensu* não é propriamente uma questão de discórdia. Vale observar que o embate dos *stakeholders* nessa questão é travado no que tange ao autofinanciamento e pela abertura de fontes financiadoras;

l) Os cursos de mestrado profissional ainda estão preliminarmente construindo um padrão institucional diferenciado para essa modalidade do ensino superior *stricto sensu*. A distinção por meio da conquista de uma identidade própria torna-se condição precípua para garantia de sua própria existência;

m) O fato de os cursos de mestrado profissional possuírem uma configuração híbrida, sofrendo influências pedagógicas e de organização dos cursos de mestrado acadêmico, reforçado por uma avaliação do órgão regulamentador com base em critérios similares aos tradicionais mestrados, sugere que sua distintividade está relacionada principalmente à sua necessidade de auto-sustentação, pois de outra forma praticamente não haveria maiores diferenças entre eles. Nos cursos em gestão, esse caráter destacou-se mais explicitamente por a Administração tratar-se de uma área do conhecimento aplicado, constituindo terreno fértil para o surgimento de diversos cursos de mestrado acadêmico com íntima ligação com as práticas profissionais.

II. Stakeholders dos Cursos de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública promovidos pela UFPE/Sudene/Pnud e pela Fundaj, respectivamente

a) Os mapeamentos realizados na dissertação tentaram proporcionar a oportunidade de melhor se conhecer os *stakeholders* de ambos os Cursos e a possibilidade de se identificar quais são seus interesses e, além disso, os que empreendem esforços (*champions*) para tornar os Cursos socialmente legítimos;

b) Na análise, percebeu-se que os *champions*, tanto de um como do outro Curso, à exceção da Adufepe, para o MPA/NE afirmaram-se como interessados que lutam para que os demais *stakeholders* cumpram ou façam cumprir as exigências normativas da Capes, desenvolvam métodos e procedimentos específicos para essa modalidade de ensino

stricto sensu em cursos de gestão pública, e criem estratégias para impulsionar a institucionalização de cada um dos Cursos.

III. Expectativas dos *stakeholders* acerca dos Cursos no contexto de referência local

a) O estudo do perfil e interesses dos *stakeholders* relevantes de ambos os Cursos selecionados para a pesquisa, bem como a investigação acerca de suas expectativas, revelou:

a 1) O desejo de consolidação institucional do Curso junto à Capes;

a 2) A necessidade de fortificação das bases institucionais que dão suporte ao funcionamento e continuidade dos Cursos;

a 3) O anseio de garantir a qualidade dos Cursos e de seus resultados, de forma a dar sustentabilidade à imagem e, com isso, gerar crescente credibilidade institucional a essa modalidade de ensino, em fase recente de implantação;

a 4) A necessidade de que o Trabalho de Conclusão do Curso possua vínculo com a prática profissional do aluno e esteja articulado com os trabalhos de pesquisa realizados pelos professores;

a 5) No Curso mantido pela Fundaj, ressaltaram-se as expectativas dos *stakeholders* de que ele possa vir a contribuir para tornar a Escola de Governo um centro de referência local e regional nos estudos de administração pública.

IV. Origens e indicadores de institucionalização dos Cursos

Como vem sendo enfatizado, o propósito de analisar os dois casos dos Cursos de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública existentes em Pernambuco, com certa profundidade, envolveu a investigação de suas origens e indicadores de institucionalização, de modo a traçar seu perfil histórico-institucional. Vale lembrar que o estudo teve caráter

não-comparativo, visando a se compreender mais as especificidades de cada um deles, como se verá a seguir:

Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste

a) O seu surgimento decorreu de uma iniciativa da Sudene, com a obtenção de suporte financeiro do Pnud e o decidido apoio da UFPE, de onde são originários os integrantes do seu corpo docente. O caráter multiinstitucional de que é revestido proporcionou-lhe segura base infra-estrutural, a montagem de um currículo que demanda disciplinas de ciência política, economia e administração, bem como recursos que lhe garantiram boas condições de implantação numa era de recursos escassos nas universidades públicas. No entanto, não escapa à análise a permanente tensão existente na parceria da UFPE com a Sudene e o Pnud. A primeira, por ter sofrido um ato de extinção pelo Governo Federal e ter sua sucessora, a Adene, submetida a uma indefinição institucional que persiste até hoje, e o segundo, por tratar-se de um acordo que, de partida, já previa sua retirada ainda na fase inicial de funcionamento do Curso. Isso corrobora a certeza de que o desafio da auto-sustentabilidade circunda seus passos futuros, sendo previsível que uma iminente crise possa se instalar;

b) O Curso possui práticas pedagógicas diferenciadas no tocante à orientação para o Trabalho de Conclusão (grupo de professores orientadores e disciplinas aplicadas); os fóruns de desenvolvimento - que trazem uma dinâmica diferenciada à estrutura curricular – permitem conexão com outras realidades; e a atualização do currículo inclui temas de interesse da turma e do mundo contemporâneo. No entanto, quanto às práticas pedagógicas cotidianas e aos ritos, segue caminhos próximos aos dos cursos de mestrado acadêmico, fruto do poder regimental e estatutário disseminado na pós-graduação da UFPE;

c) Os *stakeholders* preocupam-se em garantir o caráter científico e a qualidade dos estudos realizados nos Trabalhos de Conclusão. Isso se torna evidente no perfil curricular adotado pelo Curso (ênfase em fundamentos organizacionais e sócio-econômicos, análise política e institucional e ferramental metodológico-científico), na orientação dada ao aluno e no sistema de avaliação que seguem resoluções da UFPE. Esse receio está associado à normatização recente dos MPs e ao fato de se procurar transmitir a imagem de curso qualificado e não de “segunda categoria”, como alguns *stakeholders* deixaram claro que não gostariam de que o Curso viesse a ser conhecido dessa forma;

d) O fato de o Curso ser ligado à Propeq (pelo caráter multidisciplinar) exige da coordenação um esforço em obter do corpo docente, oriundo de diferentes departamentos, integração e comprometimento com a gestão acadêmica e o desenvolvimento de produções científicas dentro das linhas de pesquisa do mestrado, claramente competitivas com atividades realizadas no cotidiano dos professores em seus locais de origem na Universidade. Vale ressaltar o predomínio, não-declarado, de algumas áreas do conhecimento reconhecidamente associadas à formação dos professores que deram origem ao Curso. E também, aos esforços com que se desdobram os professores mais participantes, atuando em mais de um programa de pós-graduação (colegiado, orientando ou ministrando aulas);

e) Não há dúvida de que os *stakeholders* do Curso buscam seguir as normas do órgão regulamentador (Capes) à risca, de modo a garantir bases legítimas para construção e consolidação institucional;

f) O caráter profissional do Curso trouxe desafios aos professores. Algumas práticas pedagógicas e ritos realizados no Curso, paradoxalmente, encontram similaridade com o modelo dos mestrados acadêmicos (utilizados isomorficamente para dar legitimidade a essa modalidade) e ao mesmo tempo, foram desenvolvidos por professores

que compartilham a necessidade de construir um modo pedagogicamente diferente (daquele em que foram formados) de trabalhar;

g) O foco do Curso possui íntima ligação com o momento histórico vivido pela Sudene e de seus profissionais, o que, se por um lado, permite uma associação concreta entre os conhecimentos e as práticas deles herdadas, de lidar com projetos de gestão pública, por outro, enfraquece a identidade do Curso diante da indefinição por que passa a instituição, visto que essa ainda pode vir a se reinstitucionalizar a partir de 2003;

h) Existe um esforço dos *stakeholders* em construir uma identidade institucional própria. No entanto, a estrutura e funcionamento do Curso e os esquemas interpretativos de seus interessados não constituem uma forma totalmente diferenciada do modelo dos cursos de mestrado acadêmico, isso aponta uma configuração híbrida;

i) Para construir uma base institucional solidificada no seu contexto de referência, pôde-se inferir pelo perfil assumido pelo Curso e pelas expectativas de seus *stakeholders* de que sua legitimação se apóia em elementos legais, morais e culturais associados com:

- i. 1) O seguimento das regras da Capes;
- i. 2) A redefinição da parceria institucional de que é originário;
- i. 3) A construção de uma identidade própria (estrutura curricular, práticas pedagógicas, gestão, Trabalho de Conclusão...);
- i. 4) A necessidade de integrar e promover maior envolvimento do corpo docente na condução do Curso e no desenvolvimento de trabalhos científicos associados às linhas de pesquisa do Mestrado;
- i. 5) A mudanças significativas na gestão pública local e regional, fruto do conhecimento produzido no Curso e da atuação de seus egressos nos seus órgãos de origem.

Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas

a) Sua origem está relacionada à criação da Escola de Governo da Fundaj. Seu arranjo inicial traz características peculiares ao Curso, tais como contar com o apoio de vários institutos de uma mesma instituição, designar pesquisadores para exercer a função de professores e receber a missão de construir uma imagem diferenciada para a Fundaj (de uma instituição de pesquisa para uma outra base também focada no ensino);

b) A criação do Curso está calcada na redefinição da estratégia de sobrevivência da Fundaj voltada para diversificar sua atuação, buscando fontes de recursos por meio da oferta de produtos e serviços à comunidade;

c) A estrutura e funcionamento do Curso foram planejados a partir dos quadros especializados da Fundaj e suas produções científicas, fruto da vertente democrática de seu gerenciamento. Isso indicou que os pesquisadores/professores dessa instituição tiveram:

c. 1) Importante papel na integração nos e entre os institutos da Fundaj;

c. 2) Envolvimento com a gestão e a concepção de práticas diferenciadas e específicas para um curso de mestrado profissional e sua clientela.

d) Notou-se, desde a concepção do Curso, que os *stakeholders* procuraram conhecer e atender às exigências formais dessa modalidade de ensino superior *stricto sensu*, de modo a seguir as orientações da Capes, com o intuito de construir uma boa reputação e imagem com base na legitimidade normativa. O esforço pôde ser evidenciado diante da consulta à Fundação Getúlio Vargas e dos contatos e visitas constantes ao órgão regulamentador, com vistas a tirar dúvidas e manter bom relacionamento;

e) A formação acadêmica e a atuação profissional dos *stakeholders* responsáveis pela implantação do Curso exerceram grande influência no seu desenho e funcionamento. Isso pôde ser confirmado diante das seguintes constatações:

e. 1) A preocupação com a gestão democrática e a construção de um conhecimento e de uma metodologia específica o Curso pode estar associada com práticas ligadas à formação em educação de seus principais idealizadores e condutores;

e. 2) As linhas de pesquisa do Curso e as pesquisas dos alunos denotam vínculo com a atuação profissional dos pesquisadores da Fundaj, embora seja precoce avaliar seu desempenho porque ainda não há resultados (defesa de projetos e TCC) nem se sabe como está ocorrendo o processo de integração ensino-pesquisa na instituição;

e. 3) O fato de possuírem boa reputação no contexto local, nacional e internacional, lhes impuseram o desafio de encarar o ensino em uma modalidade nova, levando-os a “correr riscos profissionais”;

f) A idéia da criação de uma identidade própria para o Curso leva os *stakeholders* relevantes a se engajarem com entusiasmo na construção de métodos e práticas diferenciados;

g) A vontade dos *stakeholders* de que o Curso venha a ser tomado como referência na área de gestão de políticas públicas, no contexto local, nacional e mesmo internacional, parece estar associada a um padrão tomado como ideal, favorecendo a impressão de um movimento direcionado para isomorfismo mimético;

h) A ambição de legitimação está associada também a mudanças concretas observadas nas práticas gerenciais públicas surgidas na era da Reforma do Estado, podendo influenciar os Trabalhos de Conclusão do Curso e a formação de “novos” gestores públicos com elas identificados;

i) Mesmo com o esforço de construir práticas pedagógicas diferenciadas, notou-se que ainda não há clara distinção entre as peculiaridades de um mestrado profissional e de um acadêmico, o que leva o Curso a possuir desenhos e práticas híbridas.

j) Para solidificar a institucionalização do Curso no seu contexto de referência, pôde-se inferir que sua legitimação em bases legais, morais e culturais está associada:

- j. 1) Ao seguimento das regras da Capes;
- j. 2) À consolidação na Fundaj da integração da pesquisa com o ensino;
- j. 3) À construção de uma imagem positiva associada ao ensino superior de pós-graduação *stricto sensu* de gestão de políticas públicas, na Escola de Governo e Políticas Públicas, bem como uma estruturação física adequada à proposta do Curso;
- j. 5) À construção de uma identidade própria (estrutura curricular, práticas pedagógicas, gestão, Trabalho de Conclusão,...);
- j. 6) A mudanças significativas na administração pública local e regional, fruto do conhecimento produzido no Curso e da atuação de seus egressos nos seus órgãos de origem.

Quanto ao dois Cursos, concluiu-se que eles:

- a) Estão em fase de pré-institucionalização, com seus arcabouços sendo construídos segundo as peculiaridades ora apontadas;
- b) Chamam a atenção pelo aspecto de o autofinanciamento decorrer de cursos focados em administração pública, numa região pouco favorecida economicamente, ministrados por instituições públicas que, entre outras peculiaridade, têm de “cobrar” preços abaixo da média desse mercado, se comparados aos outros cursos de mestrado profissional no País. Mesmo os Cursos sendo uma fonte de recursos extra para as instituições, percebeu-se a preocupação em estabelecer mensalidades baixas para favorecer o acesso, o que se justifica por ser o público-alvo constituído de gestores estatais;
- c) Ao que parece, os *stakeholders* dos dois Cursos não demonstraram ter preocupação com a concorrência entre si. Para eles, há uma demanda em Pernambuco, em seus diversos órgãos, pela capacitação de gestores;

d) Há uma grande quantidade de alunos que financiam os Cursos com recursos próprios, levando a crer que não há uma política pública de investimento em capacitação por parte dos órgãos a que são vinculados. O financiamento dos órgãos públicos muitas vezes é solicitado após o aluno ingressar no Curso, tomando a iniciativa individualmente;

e) Os Cursos não possuem o objetivo de formar professores, porém há uma quantidade considerável de alunos que estão no mestrado com vistas a continuar ou iniciar o trabalho profissional na atividade docente. Deste modo, há uma incompatibilidade de objetivos. Seria uma vantagem (destacada por alguns *stakeholders* entrevistados) ou implicaria no aumento das discrepâncias entre escolas de ensino superior, os egressos dos Cursos estarem servindo para esses dois mercados: o acadêmico e o não-acadêmico? O que aproxima e distancia esses dois espaços?

7.2 Sugestões

Este trabalho foi norteado por um questionamento sem ter a pretensão de esgotar o assunto, que merece atenção de muitos interessados na temática. Espera-se, assim, abrir caminhos para outros estudos.

Limitações impostas à pesquisa reduziram o seu escopo, fazendo com que algumas dimensões consideradas relevantes não pudessem fazer parte do universo estudado e ensejassem a contribuição de sugestões para futuras pesquisas, como segue:

- Analisar se há uma diferença entre o conhecimento produzido em cursos de mestrado profissional e acadêmicos quanto à cientificidade, aplicabilidade e seu alcance social;

- Identificar quais os impactos que a formação superior de pós-graduação *stricto sensu* profissional trouxe ao mercado;
- Analisar o perfil dos alunos, assim como outras dimensões dos cursos de mestrado profissional, comparativamente às de cursos de mestrado acadêmico, a fim de identificar semelhanças e diferenças entre as duas modalidades, bem como seus desdobramentos nas instituições que os promovem e entre seus *stakeholders*;
- Verificar até que ponto os mestrados acadêmicos em gestão estão formando profissionais para o mercado da pesquisa e do ensino. A área não estaria necessitando de profundas reflexões sobre o estado da arte e sobre a configuração dos programas de pós-graduação?

Há um grande caminho por percorrer para se aprofundar essa temática. Os indicativos aqui apresentados são apenas algumas inspirações com que o leitor deste trabalho pode deparar na busca de soluções diante de problemas dessa natureza, sempre carentes de outras possibilidades de estudo.

8

Referências Bibliográficas

AKTOUF, O. **Administración y pedagogia**. Bogotá: EAFIT, 2000.

ALBERT, S.; WHETTEN, D. A. Organizational identity. **Research in Organizational Behavior**, v. 7, p. 263-295, 1985.

ALKHAFABI, A. F. **A stakeholder approach to corporate governance**: managing in a dynamic environment. Westport: Quorum Books, 1989.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Carta de Caxambu/2000**. Caxambú, 28 set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>. Acesso em: 6 ago. 2002

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARTUNEK, Jean. Changing interpretive schemes and organizational restructuring: the example of a religious order. **Administrative Science Quarterly**, v. 29, p. 355-372, 1984.

BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1978.

BERTERO, Carlos O. Teses em mestrados profissionais. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 165-172, jan./abr. 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**: sociologia. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BOWIE, N. The moral obligations of multinational corporations. In: LUPER-FOY, S. **Problems of international justice**. Boulder: Westview, 1988. p. 97-113.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB, sobre ensino profissional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 11 maio 2002.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2002.

____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 . Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2001a. Seção 1.

____. Medida Provisória nº 2.145, de 02 de maio de 2001. Cria as Agências de Desenvolvimento da Amazônia e do Nordeste, extingue a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil>>. Acesso em 15 set. 2002.

____. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, 2001c Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 maio 2002.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Últimas Notícias**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 12 jul. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. III Plano Nacional de Pós-Graduação: 1986-1989. **INFOCAPES**, Brasília, v. 6, n. 3, jul.set. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Apresentação. **INFOCAPES**, Brasília, v. 7, n. 3, jul./set. 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Ensino Superior - C.E.Su. Parecer 977/1965 aprovado em 03/12/1965. Define os diferentes tipos de pós-graduação, informa sobre o contexto histórico de seu desenvolvimento no Brasil e em outros países, além de outras considerações. **INFOCAPES**. Brasília, V.7, Nº3, out/dez,1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Principal, [2002]. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 out. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. Relatório Final da Comissão de Avaliação dos Cursos de Administração- Provão. Brasília, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Enfrentar e vencer desafios**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento: documento versão preliminar. Brasília, 13 dez. 2001a. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da educação superior**: sinopse 1995-2001. Brasília : MEC/INEP, 2001b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 maio 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. I Plano Nacional de Pós-Graduação: 1975. **INFOCAPES**, Brasília, v. 6, n. 1, jan./mar. 1998a.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. II Plano Nacional de Pós-Graduação: 1982-1985. **INFOCAPES**, Brasília, v. 6, n. 2, abr./jun. 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Apresentação. **INFOCAPES**. Brasília, v. 3, n. 3/4, jul./dez. 1995a.

_____. **INFOCAPES**. Mestrado no Brasil – A Situação e uma nova Perspectiva. Brasília, V. 3, n.3-4, 1995b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 1998. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/editne/res161298.htm>>. Acesso em 1 ago. 2001.

BRISOLLA, Sandra et al. As relações universidade-empresa: um estudo sobre a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n.61, dez. 1977.

BRUNSSON, N.; SAHLIN-ANDERSON, K. Constructing organizations: the example of public sector reform. **Organization Studies**, v. 21, n. 4, p. 721-746, 2001.

CAFARDO, Renata. USP vai discutir com alunos da pós-graduação paga. O Estado de São Paulo. São Paulo. 24 out. 2002. Geral. Disponível em: <<http://www.estado.com.br/notícias>>. Acesso em: 26 out. 2002.

CALDAS, Miguel Pinto; WOOD JR., Thomaz. Identidade organizacional. In: _____. **Transformação e realidade organizacional: uma perspectiva brasileira**. São Paulo: Atlas, 1999.

CARROL, A. B. **Business and society: ethics and stakeholder management**. Cincinnati: South-Western, 1989.

CARVALHO, Cristina A. P. de; VIEIRA, Marcelo M. F.; LOPES, Fernando D. Contribuições da perspectiva institucional para análise das organizações. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 23., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1999. 1 CD-ROM.

CLARKSON, M. B. E. A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. **Academy of Management Review**, v. 20, p.92-119, 1995.

CLEGG, S. R. **Frameworks of power**. London: Sage, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURADO, Isabela. Pesquisa histográfica em Administração: uma proposta metodológica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2001. 1 CD-ROM.

DIAS, Cecília de Melo; RODRIGUES, Rezilda. Avaliação de impacto nas Organizações do Terceiro Setor: uma abordagem baseada na teoria dos stakeholders. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2., 2002, Recife. **Anais...** Recife: Observatório da Realidade Organizacional : PROPAD/UFPE : ANPAD, 2002. 1 CD-ROM.

DIMAGGIO, Paul J. Socially embedded consumer transactions: for what kinds of purchases do people most often use networks? **American Sociological Review**, v.63, n. 5, Oct. 1998.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (Ed.). **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago, The University of Chicago Press, 1991.

DONALDSON, T.; PRESTON, L. E. The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 1, p. 65-91, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan./abr., 1999.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, v. 24, n. 4, out./dez. 1984.

_____. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/10. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 1., 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2000. 1 CD-ROM.

_____. (Coord.). Painel: Entre a crítica radical e a formação competente: mestrados profissionais em debate. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2001. 1 CD-ROM.

_____. Pós-graduação e mestrado profissional: o que há de novo? In: ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37., Porto Alegre, 2002. **Anais...** Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 2002.

FREEMAN, R. E. **Strategic management: a stakeholder approach**. Boston: Pitman, 1984.

FREITAS, Henrique M.R.; CUNHA, Marcus V.M.; MOSCAROLA, Jean. Aplicação de sistema de software para auxílio de análise de conteúdo. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 97-109, jul./set. 1997.

FROMBRUN, C.; SHANLEY, M. What's in a name? Reputation building and corporate strategy. **Academy of Management Journal**, v. 33, p. 233-258, 1990.

FROOMAN, J. Stakeholder influence strategies. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 2, p. 191-206, mar./apr. 1999.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. **Institucional**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.ebape.fgv.br/institucional>>. Acesso em: 6 ago. 2002.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Catálogo de Produtos e Serviços**. Recife, 2002a. Disponível em <<http://www.fundaj.gov.br/cat/>>. Acesso em: 21 mar. 2002.

_____. Escola de Governo e Políticas Públicas. **Mestrado profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas**. Recife, 2002b. 1 folder.

_____. Escola de Governo e Políticas Públicas. **Regimento do mestrado profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas**. Recife, 2002c. Mimeografado.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. Histórico. Recife, 2002d. Disponível em <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: 5 fev. 2002.

_____. **Mestrado em Gestão de Políticas Públicas**. Recife, 2002e. Disponível em <<http://www.fundaj.gov.br/mestrado>>. Acesso em: 17 mar. 2002.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR. **A pós-graduação stricto sensu nas IES particulares**. Brasília : FUNADESP, 2000. Disponível em: <<http://www.funadesp.org.br>>. Acesso em 21 ago. 2002.

GARBETT, T. **How to build a corporation's identity and project its image**. Lexington: Health and Company, 1988.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, **Anais....** [Caxambu], 2000.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Sandro A.; MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Mudança organizacional: institucionalização e cognição na análise do caso da Companhia Paranaense de Energia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 23., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1999. 1 CD-ROM.

GOUVÊA, Maria Aparecida; ZWICKER, Ronaldo. O mestrado profissionalizante e o perfil dos alunos de um mestrado acadêmico: resultados de uma pesquisa empírica. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 7, n. 3, jul./set. 2000.

GREENWOOD, Royston; HININGS, C. R. Understanding radical organizational change: bringing together the old and the new institutionalism. **Academy of Management Review**, v. 21, n. 4, p. 1022-1054, Oct. 1996.

HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. From tribes to texts: cultural impressions of image and identity. In: SCOS: Standing Conference on Organization Symbolism, 13., Turku (Finlândia), 1995. **Annals...** Turku, 1995.

HILL, Charles W. L.; JONES, Gareth R. **Strategic management theory: an integrated approach**. 4th. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1998.

JEPPERSON, Ronald L. Institutions, institutional effects and institutionalism. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (Ed.). **The new institutionalism in organizational analysis**. London: The University of Chicago Press, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. Estratégias de Verificação. In: _____. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAWRENCE, Paul G.; LORCH, Jay W. **As empresas e o ambiente: diferenciação e integração administrativas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

LAWRENCE, T. B. Institucional strategy. **Journal of Management**, mar./apr. 1999.

LAWRENCE, T. B.; WINN, Monica I.; JENNINGS, P. Devereaux. The temporal dynamics of institucionalization. **Academy of Management Review**, Oct. 2001.

LEAL, Ricardo P. Câmara. O mestrado profissional, os MBAs e a remuneração do professor. **REAd: Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.read.adm.ufrgs.br/read19/artigo/artigo3.htm>>. Acesso em: 3 dez. 2001.

LOPES, Fernando Dias. Teoria institucional e gestão universitária: uma análise do processo de avaliação institucional na UNIJUÍ. **REAd: Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 5, n. 4, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.read.adm.ufrgs.br/read12/artigo/artigo4.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2001.

LOVISOLO, Hugo. Comunidades científicas: condições ou estratégias de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, ago. 1997.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação geral e especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, set./dez. 1995.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria Silva da. Competitividade organizacional: uma tentativa de reconstrução analítica. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v.4, n. 7, p. 97-114, dez. 1996.

____. Competitividade organizacional: conciliando padrões concorrenciais e padrões institucionais. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; OLIVEIRA, Lúcia Maria Barbosa de (Org.). **Administração contemporânea: perspectivas estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 1, p. 27-39.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; GONÇALVES, Sandro A. Nota técnica : a teoria institucional. In: CLEGG, Stewart ; HARDY, Cynthia ; NORD, Walter (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo : Atlas, 1998. v. 1.

MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil. In: _____. **Ensino superior brasileiro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

MARTINS, Humberto F.; FONTES FILHO, Joaquim R. Em quién se pone el foco? Identificando stakeholders para la formulación de la misión organizacional. **Reforma y Democracia**, n. 15, p.111-140, out. 1999.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 153-171, maio/ago. 1997.

____. **The politics of education funding in Brazil: 1964-1984**. Tese (Ph.D.) - University of London, London, 1988.

MELO, Katya Valéria Araújo; OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues. Os stakeholders e a formação da identidade organizacional. In: ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37., Porto Alegre, 2002. **Anais...** Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 2002.

MESTRADOS profissionalizantes nas federais são criticados na 54ª reunião da SBPC. **Informativo eletrônico da ADUFEPE-SSIND**, Recife, n. 23, 18 jul. 2002. Disponível em: <<http://www.adufepe.gov.Br>> . Acesso em: 19 jul. 2002.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: MEYER, J. W.; SCOTT, W. R. **Organizational environments: ritual and rationality**. London: Sage, 1992.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, n. 83, p. 341-363, 1977.

MINTZBERG, Henry. **The rise and fall of strategic planning**. New York: Free Press, 1994.

MISOCZKY, Maria Ceci A. Campo de poder e ação em Bourdieu: implicações de seu uso em estudos organizacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2001. 1 CD-ROM.

MITCHELL, Ronald K.; AGLE, Bradley R.; WOOD, Donna J. Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts. **Academy of Management Review**, v. 22, n. 4, Oct. 1997.

MORAIS, Ednalva F.C. Quando a cooperação é a diferença. **Humanidades**, Brasília, 1. sem. 1999.

OLIVEIRA, Fátima Bayma. Inovando na pós-graduação: a experiência do MBA da EAESP/FGV. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 6-12, jan./mar. 1996.

OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues. **Ascensão e declínio de um padrão institucional**: estudo de caso da Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF). [Recife]: 2002. No prelo.

_____. Elementos de análise organizacional: a essência de um estudo. **Cadernos de Serviço Social**, Recife, v. 11, p. 52-78, dez. 1995.

PEDERSEN, Jesper Strandgaard; DOBBIN, Frank. The social invention of collective actors: on the rise of the organization. **American Behavioral Scientist**, v. 40, n. 4, 1997.

PEREIRA, Maria J. L. B.; FONSECA, João G. L. B. **Faces da decisão**: as mudanças de paradigma e o poder de decisão. São Paulo: Makron Books, 1997.

PERROW, Charles. **Complex organizations**. 3rd. ed. New York: McGraw-Hill, 1986.

PINTO, Felipe Chiarello de Souza; NERLING, Marcelo Arno; MORAES, Mozart Pereira. Mestrado profissionalizante: desempenho diferenciado, título equiparado e vocação para auto-financiamento. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 1, n. 6, nov. 2001.

PINTO, Murilo Sérgio Lucena. **A reestruturação e privatização do setor elétrico brasileiro e os impactos sobre a transmissão de energia da CHESF na visão de seus stakeholders**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. Organização e instituição no velho e novo institucionalismo. In: RODRIGUES, Suzana B.; CUNHA, Miguel P. (Org.). **Estudos organizacionais**: novas perspectivas na administração de empresas: uma coletânea luso-brasileira. São Paulo: Iglu, 2000.

PRATT, M. G.; FOREMAN, P. O. Classifying managerial responses to multiple organization identities. **Academy of Management Review**, v. 25, n. 1, p. 18-42, Jan. 2000.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRÍGUEZ, J. A. Nuevas tendencias en la investigación sociológica. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 56, p. 203-218, oct./dic. 1991.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROSSETTO, Carlos Ricardo; ROSSETTO, Adriana Marques. As perspectivas institucionais e da dependência de recursos no processo de adaptação estratégica organizacional: um estudo multicaso de três empresas familiares do setor de edificações. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2001. 1 CD-ROM.

ROWAN, Brian. Organizational struture and the institucional environment: the case of public schools. **Administrative Science Quarterly**, 1982.

ROWLEY, T. J. Moving beyond dyadic ties: a network theory of stakeholder influences. **Academy of Management Review**, v. 22, n. 4, p. 887-910, 1997.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **A formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: FINEP, 1979.

SCOTT, Richard W. **Organizations rational, natural and open systems**. New Jersey: Englewood Cliffs, 1992.

____. **Institutions and organizations**. London: Sage, 1995.

____. The adolescence of institutional theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 32, p. 493-511, 1987.

SCOTT, Richard W.; MEYER, John W. The organizational of societal sectors: propositions and early evidence. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. **The new institutionalism in organizational analysis**. London: The University of Chicago Press, 1991.

SCOTT, Susanne G. Fluid fractured, and distinctive? In search of a definition of organizational identity. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, v. 25, n. 1, p. 143-144, Jan. 2000a.

____. A stakeholder approach to organizational identity. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, v. 25, n. 1, p. 43-62, Jan. 2000b.

SELZNICK, Philip. **A liderança na Administração**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, jan./abr. 1999.

SPAGNOLO, Fernando. O mais e o menos do mestrado brasileiro. **INFOCAPES**, Brasília, v. 6, n. 1, jan./mar. 1998.

SPINK, Peter. A formação acadêmica e a ciência: ampliando o debate sobre mestrado profissional. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 163-169, set./dez. 1997.

STONER, James A. F.; FREEMAN, R. Edward. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1989.

SUCHMAN, Mark C. Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, v. 20, n. 3, p. 571-610, 1995.

SUDENE. Histórico. Recife, [2001]. Disponível em: <<http://www.sudene.gov.br>>. Acesso em: 25 set. 2001.

____. **A Sudene: atuação e novas estratégias**. Recife, 2000.

TESTA, Maurício Gregianin. Mestrado acadêmico e profissional em Administração: uma análise comparativa das dissertações defendidas no PPGA/EA/UFRGS. In: ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37., Porto Alegre, 2002. **Anais...** Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 2002.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1985.

THOMPSON, J. K.; WARTICK, S. L.; SMITH, H. L. Integrating corporate social performance and stakeholder management: implications for a research agenda in small business. **Research in Corporate Social Performance and Policy**, v. 12, p. 207-230, 1991.

TOLBERT, Pamela S.; ZUCKER, Lynner G. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v.1.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **UNPD in Brazil**. [Brasília], 2002. Disponível em: <<http://www.br.unpd.org>>. Acesso em 10 ago. 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Instituição**. Recife, [2002]. Disponível em <<http://www.ufpe.br>>. Acesso em: 10 maio 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO; SUDENE; PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Regimento interno do curso de pós-graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste**. Recife, 2001. Mimeografado.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Notícias. São Paulo, [199-]. Disponível em: <<http://www.usp.br>>. Acesso em 27 out. 2002.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

VARGAS, Renato Teixeira. Reflexões sobre a integração universidade-empresa estudo de caso: mestrado profissionalizante. [S.l.]:[s.n.], [2001?]. Disponível em: <<http://www.geocities.com/anpgbr/mestp.html>>. Acesso em: 30 set. 2001.

VELHO, Silvia. Relação universidade e empresa no Brasil. **Humanidades**, Brasília, 1. sem. 1999.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

WHETTEN, D.; GREGERSEN, H. Social identity and characteristics of group categories and boundaries. In: SCOS: Standing Conference on Organization Symbolism, 13., Turku (Finlândia), 1995. **Annals...** Turku, 1995.

WOOD, D. J.; JONES, R. E. Stakeholder mismatching: a theoretical problem in empirical research on corporate social performance. **International Journal of Organizational Analysis**, v. 3, p. 229-267, 1995.

YIN, Robert. K. **Case study research**. Londres: Sage, 1994.

ZAJDSZNAJDER, Luciano. Um roteiro para a pesquisa organizacional. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, n. 5, p. 39-41, jul. 1984.

Apêndice 1: Lista dos entrevistados

AGUIAR, Roberto Oliveira de Aguiar. Coordenador Administrativo do Curso MPA/NE e Representante Regional do PNUD. Recife – PE. Em 13/08/2001 e 09/10/2002.

ALÉSIO, Maria Luíza Martins. Segunda Secretária Regional da ANDES. Recife – PE. Em 27/09/2002.

ARAGÃO, Creuza Maria. Superintendente da Escola de Governo e Políticas Públicas. Recife – PE. Em 25/09/2002.

BIZERRA, Maria da Conceição. Diretora do Departamento de Pós-Graduação da Escola de Governo e Políticas Públicas. Recife – PE. Em 19/09/2002.

DIAS, Sônia Maria Rodrigues Calado. Representante da área de Administração, Contabilidade e Turismo da CAPES. Recife – PE. Em 23/09/2002.

FERREIRA, Ricardo de Oliveira. Representante dos alunos da 1ª turma do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas. Recife – PE. Em 19/10/2002.

GONDIN, Getúlio de Sá. Representante dos alunos da 3ª turma do Curso MPA/NE. Recife – PE. Em 20/09/2002.

JESUS, Paulo de. Consultor do projeto do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas e professor convidado. Recife – PE. Em 30/09/2002.

LUBAMBO, Catia Wanderley. Pesquisadora do Instituto de Pesquisas Sociais e professora do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas. Recife – PE. Em 07/10/2002.

MOURA, Esmeralda Roberta Amanda de. Representante dos alunos da 2ª turma do Curso MPA/NE. Recife – PE. Em 13/09/2002.

NEVES, Jorge Alexandre Barbosa. Primeiro Coordenador Acadêmico do Curso MPA/NE. Recife – PE. Em 04/09/2001.

SABINO, Sylvia Thereza Bené de Oliveira Sabino. Representante dos alunos da 1ª turma do Curso MPA/NE. Recife – PE. Em 02/10/2002.

SAMPAIO, Yony de Sá Barreto. Professor do Curso MPA/NE. Recife – PE. Em 24/09/2002.

SICSÚ, Abraham Benzaquen. Pesquisador do Instituto de Tropicologia e professor do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas. Recife –PE. Em 14/10/2002.

SILVA, Gustavo Tavares da. Atual Coordenador Acadêmico do Curso MPA/NE. Recife – PE. Em 20/08/2001 e 18/09/2002.

WANDERLEY, José Carlos. Diretor de Pós-Graduação da Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação - Propesq/UFPE. Recife – PE. Em 27/09/2002.

Apêndice 2: Lista de símbolos e abreviaturas

ABC – Academia Brasileira de Ciências
 ABE – Associação Brasileira de Educação
 ABRUC – Associação Nacional das Universidades Comunitárias
 ACB – Agência de Cooperação Brasileira
 ADENE – Agência de Desenvolvimento do Nordeste
 ADUFEPE – Associação dos Docentes das Universidades Federais de Pernambuco
 ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
 ANPAD – Associação Nacional dos Processos de Pós-Graduação em Administração e Áreas afins
 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
 ANPG – Associação Nacional de Pós-Graduandos
 BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
 CFE – Conselho Federal de Educação
 CNEC - Campanha Nacional das Escolas da Comunidade
 CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas
 CTC – Conselho Técnico Científico
 DASP – Departamento de Administração do Serviço Público
 EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública
 ENANPAD – Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração
 FCHPL – Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo
 FGV – Fundação Getúlio Vargas
 FUNADESP – Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular
 FUNDAJ ou FJN – Fundação Joaquim Nabuco
 GPEM – Grupo de Planejamento Estratégico para Mudança Institucional da Sudene
 IBMEC – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
 IES – Instituições de Ensino Superior
 IESAN – Instituto de Estudos sobre a Amazônia
 INDOC – Instituto de Documentação
 INPSO – Instituto de Pesquisas Sociais
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 MBA – Master Business Administration
 MEC – Ministério da Educação do Brasil

MI – Ministério da Integração Nacional
MP(s) – Mestrados profissionais ou profissionalizantes
MPA/NE – Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste
ONGs – Organizações não-governamentais
PIB – Produto Interno Bruto
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROPESQ - Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCM - Trabalho de Conclusão de Mestrado
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESA – Universidade Estácio de Sá
UNINOVE – Centro Universitário nove de Julho
UR – Universidade do Recife
USAID – United States Agency of International Development
USP – Universidade de São Paulo

Apêndice 3: Lista de ilustrações

Lista de Quadros:

Quadro 2. 1 - Variações de ênfase: três pilares institucionais.....	35
Quadro 2.2 - Tipologia de mudança institucional.....	36
Quadro 2.3 – Estágios de Institucionalização e dimensões comparativas.....	41
Quadro 3.1 – Temas principais e temas secundários.....	64
Quadro 3.2 - Dimensões da análise, desdobramentos e as fontes de coleta e tratamento de dados.....	65
Quadro 4.1 - Cursos de mestrado profissional em Administração/Gestão reconhecidos – Triênio 98/99/00.....	112
Quadro 5.1– Identificação do perfil e dos interesses dos <i>stakeholders</i> , selecionados para a pesquisa, do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste.....	123
Quadro 6.1– Identificação do perfil e dos interesses dos <i>stakeholders</i> , selecionados para a pesquisa, do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas.....	154

Lista de Figuras:

Figura 2.1 - Processo de Institucionalização.....	38
Figura 2.2 - Curva tradicional da Institucionalização.....	42
Figura 5.1 - Mapa dos <i>stakeholders</i> do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste.....	122
Figura 6.1 - Mapa dos <i>stakeholders</i> do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas.....	153

Apêndice 4: Roteiro das entrevistas

PERGUNTAS
1. Como surgiu este Curso?
2. Que instituições ou pessoas contribuíram para o projeto e a estruturação deste Curso?
3. Qual o objetivo do Curso e seu público-alvo?
4. O Curso tem atendido às necessidades da infra-estrutura e das políticas públicas do Estado de Pernambuco?
5. Como foi definido o foco do Curso?
6. O surgimento do Curso trouxe alguma mudança para a (s) instituição (ões) mantenedora (s)?
7. Como foi definida e qual a atual configuração da estrutura curricular do Curso?
8. Que tipo de apoio o Curso possui da(s) instituição (ões) mantenedora (s)?
9. Como foi composto o corpo docente?
10. Qual o tipo de vínculo e de dedicação dos professores em relação ao Curso?
11. Quais são as expectativas da coordenação em relação ao Curso?
12. De que modo são tomadas as decisões no Curso?
13. Qual é a metodologia de orientação do aluno?
14. Existe algum tipo de influência do órgão de origem do aluno com o seu projeto de pesquisa e TCC?
15. Qual a ligação do TCC com as práticas gerenciais pública?
16. Existe algum tipo de acompanhamento previsto ou existente para avaliar os alunos egressos?
17. Quais são os recursos físicos e didático-pedagógicos disponibilizados aos alunos e professores?
18. O que garante a sustentabilidade do Curso?
19. Qual a influência dos setor público (três níveis) e de seus órgãos na definição e funcionamento do curso? E as ONGs?
20. Existe intercâmbio entre este curso e outros cursos ou programas de pós-graduação? Como a concorrência é encarada?
21. Como o caráter profissional do Curso pode ser evidenciado?
22. Qual o relacionamento do Curso com a CAPES?
23. Como você imagina este Curso a médio e longo prazo?
24. Qual a missão do Curso e quais suas metas? (Que investimentos estão programados)
25. Como é definida a banca e quais são os procedimentos para defesa do TCC?
26. Que características diferenciam este Curso de outros MPs e dos MA?
27. Que competências os alunos adquirem com o Curso?
28. Existe uma orientação aos professores para o uso de procedimentos didáticos mais ligados à prática?
29. Houve algum modelo de curso que foi utilizado como referência na definição deste?
30. Qual o perfil do aluno deste Curso?
31. Quais as expectativas dos alunos em relação ao Curso?
32. Como o Curso é visto pela comunidade acadêmica local?
33. Como o Curso pode ser definido?
34. Qual a influência exercida pelo contexto de referência local e nacional sobre este Curso?

35. Que estratégias são utilizadas para garantir e divulgar a qualidade do Curso e de seus resultados?
36. Você acredita que os MPs são uma inovação no ensino superior <i>stricto sensu</i> brasileiro?
37. Que tipo de transformações os cursos ou as propostas dos MPs vem atravessando desde sua regulamentação?
38. Os MPs podem ser considerados uma unanimidade?

Apêndice 5: Questionário - perfil do aluno

QUESTIONARIO – PERFIL DO ALUNO

I - SEXO:

A. () Masculino () Feminino

II - FAIXA ETÁRIA

- A. () até 25 anos
 B. () de 26 a 30 anos
 C. () de 31 a 35 anos
 D. () de 36 a 45 anos
 E () mais de 45 anos

III - FORMAÇÃO ACADÊMICA

I. Curso(s) de Graduação: _____

Instituição: _____

Cidade: _____

B. Curso(s) de Pós-Graduação: _____

Instituição: _____

Cidade: _____

IV - VÍNCULO PROFISSIONAL

Instituição: _____

Lotação: _____

Cargo: _____

Função: _____

Foi dispensado de suas atividades profissionais durante o Mestrado?

SIM TOTALMENTE () SIM PARCIALMENTE () NÃO ()

V - SITUAÇÃO DO ALUNO NO MESTRADO

A. Linha de Pesquisa:

Políticas de Gestão de Ciências, Tecnologia e Inovação ()

Gestão de Políticas em Desenvolvimento Social ()

Gestão de Políticas Ambientais ()

Gestão de Políticas Culturais ()

B. Tema do TCC: _____

C. Orientador: _____

D. Fonte de recursos que financia o seu Curso de Mestrado:

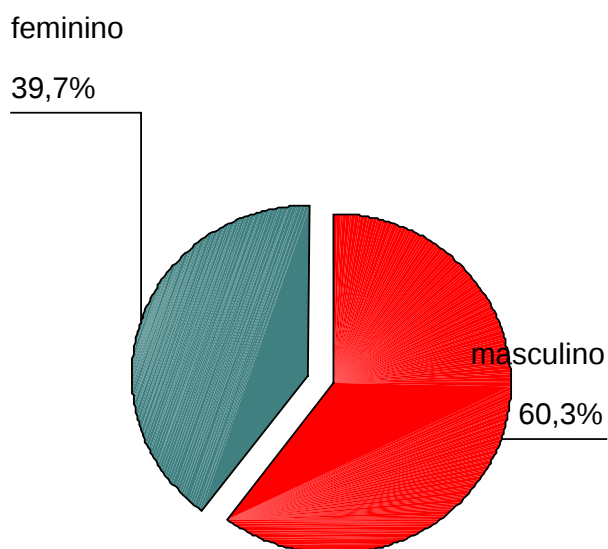
Particular () Total ou parcial pela instituição onde trabalha ()

Outras Fontes() _____

Apêndice 6: Perfil do aluno do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste

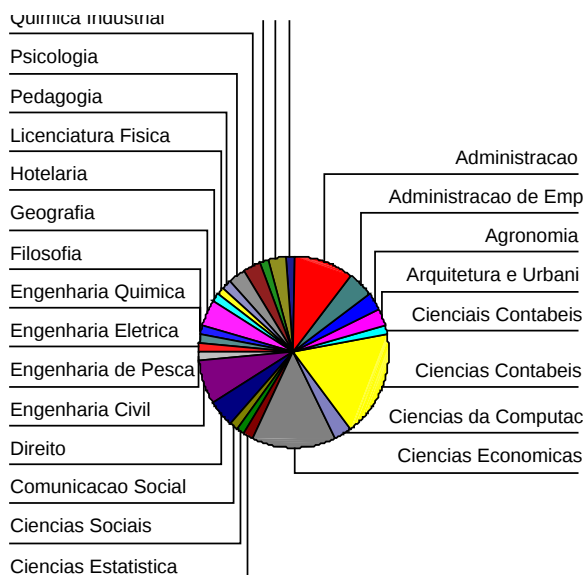
Sexo do individuo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	masculino	41	60,3	60,3	60,3
	feminino	27	39,7	39,7	100,0
	Total	68	100,0	100,0	



Formacao academica: 1º curso da graduacao

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Administracao	7	10,3	10,3	10,3
	Administracao de Empresas	3	4,4	4,4	14,7
	Agronomia	2	2,9	2,9	17,6
	Arquitetura e Urbanismo	2	2,9	2,9	20,6
	Cienciais Contabeis	1	1,5	1,5	22,1
	Ciencias Contabeis	12	17,6	17,6	39,7
	Ciencias da Computacao	2	2,9	2,9	42,6
	Ciencias Economicas	10	14,7	14,7	57,4
	Ciencias Estatisticas	1	1,5	1,5	58,8
	Ciencias Sociais	1	1,5	1,5	60,3
	Comunicacao Social	1	1,5	1,5	61,8
	Direito	3	4,4	4,4	66,2
	Engenharia Civil	5	7,4	7,4	73,5
	Engenharia de Pesca	1	1,5	1,5	75,0
	Engenharia Eletrica	1	1,5	1,5	76,5
	Engenharia Quimica	1	1,5	1,5	77,9
	Filosofia	1	1,5	1,5	79,4
	Geografia	3	4,4	4,4	83,8
	Hotelaria	1	1,5	1,5	85,3
	Licenciatura Fisica	1	1,5	1,5	86,8
	Pedagogia	1	1,5	1,5	88,2
	Psicologia	2	2,9	2,9	91,2
	Quimica Industrial	2	2,9	2,9	94,1
	Relacoes Publicas	1	1,5	1,5	95,6
	Servico Social	2	2,9	2,9	98,5
	Turismo	1	1,5	1,5	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

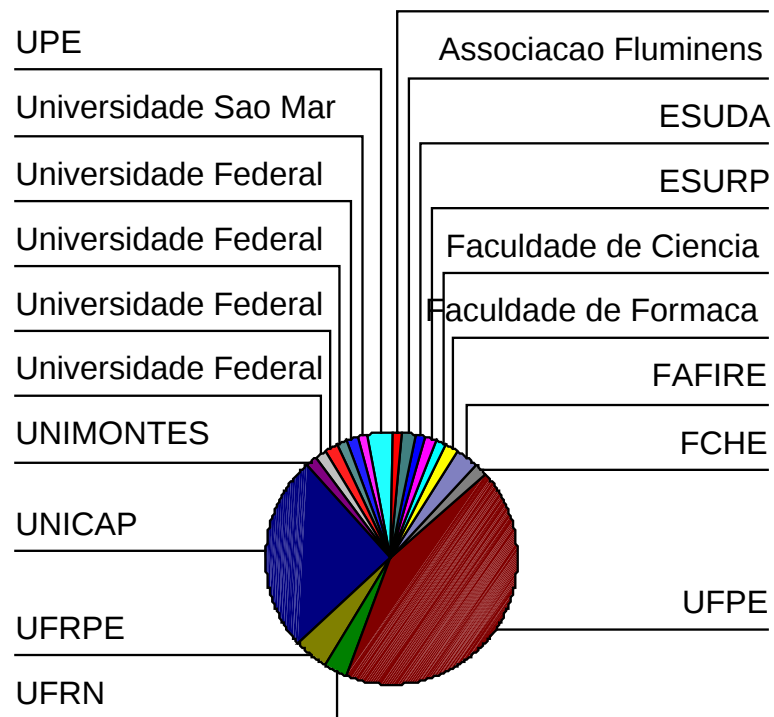


Formacao academica: 2º curso de graduacao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	53	77,9	77,9	77,9
Administracao de Empresas	2	2,9	2,9	80,9
Agronomia	2	2,9	2,9	83,8
Bacharelado em Quimica	1	1,5	1,5	85,3
Ciencias Contabeis	2	2,9	2,9	88,2
Comunicacao Social - Habilidade em Relacoes Publicas	1	1,5	1,5	89,7
Direito	1	1,5	1,5	91,2
Engenharia Eletrica	1	1,5	1,5	92,6
Licenciatura Plena para Graduacao de Professores - Setor de Tecnica Agropecuaria	1	1,5	1,5	94,1
Licenciatura Plena para Professores - Formacao Especial do Curriculo do Ensino do 2º grau	1	1,5	1,5	95,6
Planejamento Estrategico Situacional	1	1,5	1,5	97,1
Psicologia	2	2,9	2,9	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Formacao academica: 1ª instituicao em que fez a graduacao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,5	1,5	1,5
Associacao Fluminense de Educacao	1	1,5	1,5	2,9
ESUDA	1	1,5	1,5	4,4
ESURP	1	1,5	1,5	5,9
Faculdade de Ciencias Numericas de Pernambuco	1	1,5	1,5	7,4
Faculdade de Formacao de Professores de Arcoverde	1	1,5	1,5	8,8
FAFIRE	2	2,9	2,9	11,8
FCHE	1	1,5	1,5	13,2
UFPE	29	42,6	42,6	55,9
UFRN	2	2,9	2,9	58,8
UFRPE	3	4,4	4,4	63,2
UNICAP	17	25,0	25,0	88,2
UNIMONTES	1	1,5	1,5	89,7
Universidade Federal de Alagoas	1	1,5	1,5	91,2
Universidade Federal de Santa Maria	1	1,5	1,5	92,6
Universidade Federal de Sergipe	1	1,5	1,5	94,1
Universidade Federal do Ceara	1	1,5	1,5	95,6
Universidade Sao Marcos	1	1,5	1,5	97,1
UPE	2	2,9	2,9	100,0
Total	68	100,0	100,0	



Formação acadêmica: 2ª instituição em que fez a graduação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	57	83,8	83,8	83,8
ESURP	1	1,5	1,5	85,3
FACHO	2	2,9	2,9	88,2
Secretaria de Planejamento do Estado de Pernambuco	1	1,5	1,5	89,7
UFPE	1	1,5	1,5	91,2
UFRPE	3	4,4	4,4	95,6
UNICAP	2	2,9	2,9	98,5
UPE	1	1,5	1,5	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Formacao academica: 1º curso da pos-graduacao

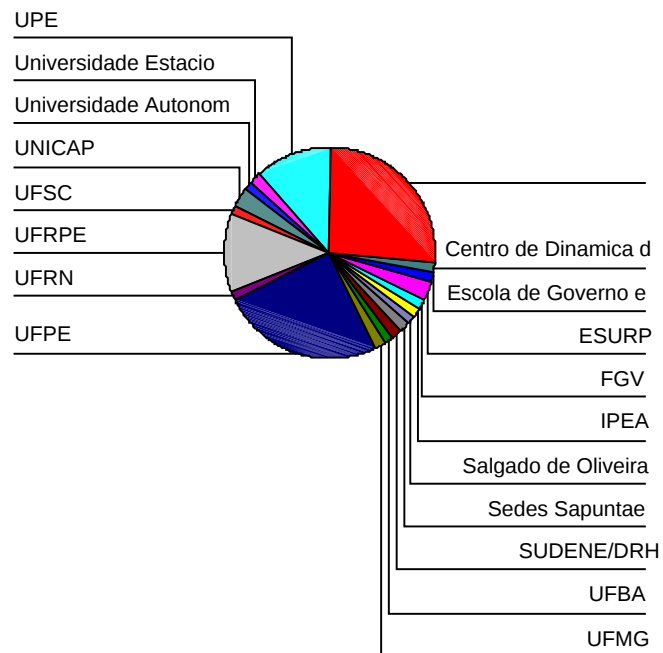
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	23,5	23,5	23,5
Administracao em Empresa Publica	1	1,5	1,5	25,0
Administracao Financeira	2	2,9	2,9	27,9
Administracao na Empresa Publica	1	1,5	1,5	29,4
Administracao para o Desenvolvimento	1	1,5	1,5	30,9
Capacitacao Pedagogica	2	2,9	2,9	33,8
Ciencias Politica	1	1,5	1,5	35,3
Comercio Eletronico	1	1,5	1,5	36,8
Contabilidade e Controladoria Governamental	7	10,3	10,3	47,1
Curso de Especializacao em Gerenciamento e Gestao de Projetos	1	1,5	1,5	48,5
Curso Master em Auditoria Contabil, Economica e Financeira	1	1,5	1,5	50,0
Desenvolvimento e Planejamento Regional	1	1,5	1,5	51,5
Direito Tributario	1	1,5	1,5	52,9
Educacao Ambiental como Justificativa de Gestao	1	1,5	1,5	54,4
Elaboracao e Analise de Projetos	1	1,5	1,5	55,9
Engenharia Economica	1	1,5	1,5	57,4
Especializacao - Planejamento e Administracao do Turismo	1	1,5	1,5	58,8
Especializacao em Administracao Financeira	1	1,5	1,5	60,3
Especializacao em Agronomia - Ciencia do Sol	1	1,5	1,5	61,8
Especializacao em Comercio Exterior	1	1,5	1,5	63,2
Especializacao em Conservacao Integrada Urbana e Teritorial	1	1,5	1,5	64,7
Especializacao em Desenvolvimento Urbano e Regional	1	1,5	1,5	66,2
Especializacao em Direito Tributario	2	2,9	2,9	69,1
Especializacao em Geografia	1	1,5	1,5	70,6
Especializacao em Recursos Hidricos	3	4,4	4,4	75,0
Financas Empresarial	1	1,5	1,5	76,5
Fisica	1	1,5	1,5	77,9
Formacao em Dinamica de Grupo e Relacoes Humanas	1	1,5	1,5	79,4
Formacao Empreendedora na Educacao Profissional	1	1,5	1,5	80,9
Gerencia Publica	1	1,5	1,5	82,4
Gerontologia	1	1,5	1,5	83,8
Gestao Empresarial	1	1,5	1,5	85,3
Gestao Estrategica	1	1,5	1,5	86,8
Gestao Publica e Controle Externo	2	2,9	2,9	89,7
II Curso de Desenvolvimento e Planejamento Regional	1	1,5	1,5	91,2
Instrumentalizacao para o Planejamento	1	1,5	1,5	92,6
MBA - Consultoria Organizacional	1	1,5	1,5	94,1
Relacoes Publicas para o Turismo	2	2,9	2,9	97,1
Seguranca do Trabalho	1	1,5	1,5	98,5
Supervisao Educacional	1	1,5	1,5	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Formacao academica: 2º cuso da pos-graduacao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	42	61,8	61,8	61,8
Administracao financeira	1	1,5	1,5	63,2
Administracao Publica Estadual	1	1,5	1,5	64,7
Alcoolismo na Empres, Altos Estudos e Politica e Estrategia	1	1,5	1,5	66,2
Analise de Projetos	1	1,5	1,5	67,6
Aperfeicoamento em Matematica	1	1,5	1,5	69,1
Curso de Especializacao em Tecnologia do Alcool	1	1,5	1,5	70,6
Curso Preparatorio a Magistratura	1	1,5	1,5	72,1
Direito Administrativo	1	1,5	1,5	73,5
Direito Administrativo e Constitucional	2	2,9	2,9	76,5
Especializacao em Administracao Financeira	1	1,5	1,5	77,9
Especializacao em Analise de Sistemas	1	1,5	1,5	79,4
Especializacao em Arquitetura Brasileira	1	1,5	1,5	80,9
Especializacao em Capacitacao Pedagogica de Professores	1	1,5	1,5	82,4
Especializacao em Dinamica de Grupo e Recursos Humanos	1	1,5	1,5	83,8
Especializacao em Engenharia de Transporte	1	1,5	1,5	85,3
Especializacao em Instrumentalizacao para o Planejamento	1	1,5	1,5	86,8
Especializacao em Metodologia do Ensino Superior	1	1,5	1,5	88,2
Especializacao em Relacoes Publicas	1	1,5	1,5	89,7
II Curso de Instrumentalizacao para o Planejamento	1	1,5	1,5	91,2
Informatica para Administradores	1	1,5	1,5	92,6
Inovacao Tecnologica, recursos Humanos e Gestao de Sistemas de Formacao Profissional	1	1,5	1,5	94,1
MBA - Financas Empresariais	1	1,5	1,5	95,6
Planejamento e Desenvolvimento Regional	1	1,5	1,5	97,1
Psicopedagogia	1	1,5	1,5	98,5
Seguranca e Desenvolvimento	1	1,5	1,5	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Formacao academica: 1ª instituicao em que fez a pos-graduacao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18	26,5	26,5	26,5
Centro de Dinamica de Grupo e Relacoes Humanas	1	1,5	1,5	27,9
Escola de Governo e Politicas Publicas da Fundacao Joaquim Nabuco	1	1,5	1,5	29,4
ESURP	2	2,9	2,9	32,4
FGV	1	1,5	1,5	33,8
IPEA	1	1,5	1,5	35,3
Salgado de Oliveira	1	1,5	1,5	36,8
Sedes Sapuntae	1	1,5	1,5	38,2
SUDENE/DRH	1	1,5	1,5	39,7
UFBA	1	1,5	1,5	41,2
UFMG	1	1,5	1,5	42,6
UFPE	17	25,0	25,0	67,6
UFRN	1	1,5	1,5	69,1
UFRPE	8	11,8	11,8	80,9
UFSC	1	1,5	1,5	82,4
UNICAP	2	2,9	2,9	85,3
Universidade Autonoma de Madri	1	1,5	1,5	86,8
Universidade Estacio de Sa	1	1,5	1,5	88,2
UPE	8	11,8	11,8	100,0
Total	68	100,0	100,0	



Formacao academica: 2ª instituicao em que fez a pos-graduacao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	48	70,6	70,6	70,6
Associacao dos Diplomados da Escola Superior de Guerra	1	1,5	1,5	72,1
CETREN	1	1,5	1,5	73,5
Escola Superior de Guerra e Psicomotricidade	1	1,5	1,5	75,0
ESURP	1	1,5	1,5	76,5
FAU - PE	1	1,5	1,5	77,9
IESF - Portugal	1	1,5	1,5	79,4
ITECI	1	1,5	1,5	80,9
SUDENE/DRH	1	1,5	1,5	82,4
SUDENE/UPE	1	1,5	1,5	83,8
TURIN - Italia	1	1,5	1,5	85,3
UFPE	5	7,4	7,4	92,6
UFRPE	1	1,5	1,5	94,1
UPE	4	5,9	5,9	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Vinculo profissional: instituicao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	8,8	8,8	8,8
Banco do Brasil	1	1,5	1,5	10,3
CEFET - PE	3	4,4	4,4	14,7
Centro de Relacoes Publicas	1	1,5	1,5	16,2
CEPLAN	1	1,5	1,5	17,6
CVM	1	1,5	1,5	19,1
EMPETUR	1	1,5	1,5	20,6
Escola Arnaldo Alves Cavalcanti	1	1,5	1,5	22,1
Escola Oliveira Lima	1	1,5	1,5	23,5
ESUDA	1	1,5	1,5	25,0
ESURP	2	2,9	2,9	27,9
FCHE	1	1,5	1,5	29,4
Ferreira & Associados Auditores	1	1,5	1,5	30,9
FISEPE	1	1,5	1,5	32,4
FUDEM	1	1,5	1,5	33,8
Fundacao Joaquim Nabuco	2	2,9	2,9	36,8
METROREC	1	1,5	1,5	38,2
PERPART	1	1,5	1,5	39,7
Prefeitura da Cidade do Recife	1	1,5	1,5	41,2
Prefeitura da Cidade do Recife	1	1,5	1,5	42,6
Secretaria da Fazenda	1	1,5	1,5	44,1
Secretaria da Fazenda do Estado de Pernambuco	1	1,5	1,5	45,6
Secretaria de Educacao	1	1,5	1,5	47,1
Secretaria de Planejamento e desenvolvimento Social	1	1,5	1,5	48,5
SUDENE	25	36,8	36,8	85,3
Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco	7	10,3	10,3	95,6
UFPE	1	1,5	1,5	97,1
UPE	1	1,5	1,5	98,5
USUDA	1	1,5	1,5	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Vinculo profissional: cargo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	5,9	5,9	5,9
Administrador	2	2,9	2,9	8,8
Agente Administrativo	1	1,5	1,5	10,3
Agronomo administrador NM	1	1,5	1,5	11,8
Agronomo Administrativo	1	1,5	1,5	13,2
Analista de Ciencia e Tecnologia	1	1,5	1,5	14,7
Analista de gestao	1	1,5	1,5	16,2
Analista de Sistemas	1	1,5	1,5	17,6
Analista em Ciencia e Tecnologia	1	1,5	1,5	19,1
Arquiteta	1	1,5	1,5	20,6
Assessor Especial	1	1,5	1,5	22,1
Assistente de Tecnologia	1	1,5	1,5	23,5
Auditor	1	1,5	1,5	25,0
Auditor das Contas Publicas	6	8,8	8,8	33,8
Auditor do Tesouro Municipal	1	1,5	1,5	35,3
Auditor Tributario do Tesouro Estadual	1	1,5	1,5	36,8
Chefe de Divisao	1	1,5	1,5	38,2
Chefe de Secao	1	1,5	1,5	39,7
Chefe de Secao de Meio Ambiente	1	1,5	1,5	41,2
Chefe Servico Tecnico	1	1,5	1,5	42,6
Consultor	1	1,5	1,5	44,1
Consultor Organizacional	1	1,5	1,5	45,6
Contador	2	2,9	2,9	48,5
Contadora	1	1,5	1,5	50,0
Coordenador de Recursos Humanos	1	1,5	1,5	51,5
Diretor	1	1,5	1,5	52,9
Diretor Executivo	1	1,5	1,5	54,4
Economista	4	5,9	5,9	60,3
Engenheiro Civil	2	2,9	2,9	63,2
Engenheiro de Pesca	1	1,5	1,5	64,7
Engenheiro Eletrico	1	1,5	1,5	66,2
Estatistico	1	1,5	1,5	67,6
Gerente Geral	1	1,5	1,5	69,1
Julgador Tributario	1	1,5	1,5	70,6
Professor	12	17,6	17,6	88,2
Psicologo	2	2,9	2,9	91,2
Quimica Industrial	1	1,5	1,5	92,6
Superintendente	1	1,5	1,5	94,1
Tecnico	1	1,5	1,5	95,6
Tecnico de Auditoria	1	1,5	1,5	97,1
Tecnico de Desenvolvimento Organizacional	1	1,5	1,5	98,5
Tecnico de Nivel Superior	1	1,5	1,5	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Area de especializacao

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Planejamento e gestao estrategicos para o desenv. regional	26	38,2	45,6	45,6
	Planejamento e gestao estrategicos do desenvolvimento local	30	44,1	52,6	98,2
	Contabilidade e Controladoria Governam.; Auditoria Governam.	1	1,5	1,8	100,0
	Total	57	83,8	100,0	
Missing	System	11	16,2		
Total		68	100,0		

Contabilidade e Cont

1,5%

Planejamento e gesta

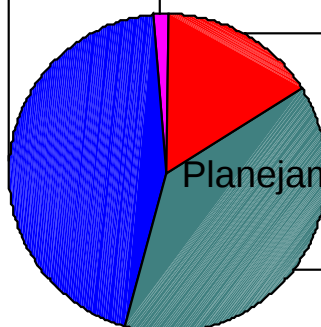
44,1%

Missing

16,2%

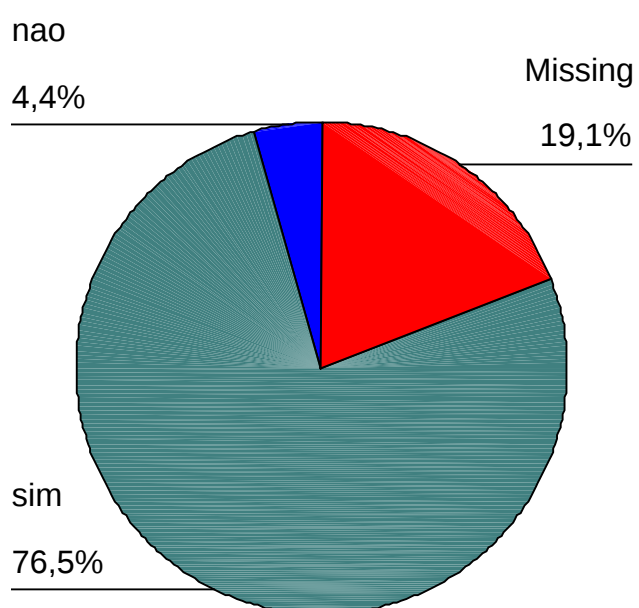
Planejamento e gesta

38,2%



Mantera vinculo empregaticio durante o curso

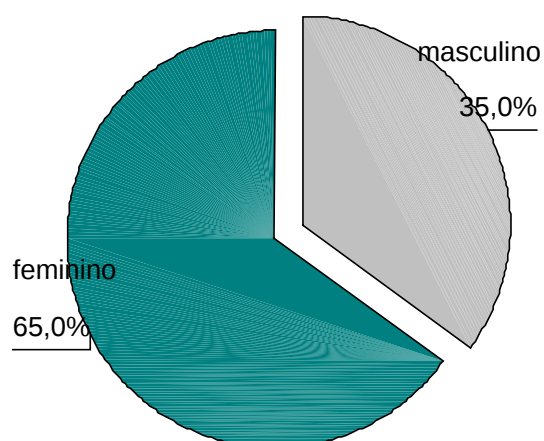
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	52	76,5	94,5	94,5
	nao	3	4,4	5,5	100,0
	Total	55	80,9	100,0	
Missing	System	13	19,1		
Total		68	100,0		



Apêndice 7: Perfil do aluno do Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas públicas

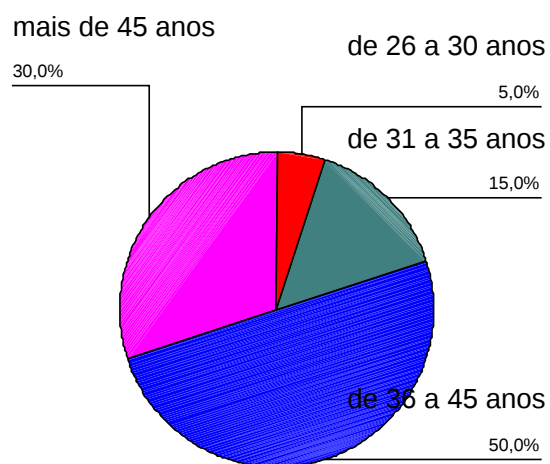
Sexo do individuo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid masculino	7	35,0	35,0	35,0
feminino	13	65,0	65,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



Faixa Etaria do individuo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	de 26 a 30 anos	1	5,0	5,0	5,0
	de 31 a 35 anos	3	15,0	15,0	20,0
	de 36 a 45 anos	10	50,0	50,0	70,0
	mais de 45 anos	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	



Formacao Academica: 1º Curso de Graduacao

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Administracao	1	5,0	5,0	5,0
	Administracao de Empresas	3	15,0	15,0	20,0
	Arquitetura	1	5,0	5,0	25,0
	Arquitetura e Urbanismo	2	10,0	10,0	35,0
	Bacharelado em Ciencias Juridicas	1	5,0	5,0	40,0
	Bacharelado em Direito	2	10,0	10,0	50,0
	Ciencias Economicas	2	10,0	10,0	60,0
	Comunicacao Visual	1	5,0	5,0	65,0
	Engenharia Agronomica	1	5,0	5,0	70,0
	Letras (Lingua Portuguesa)	1	5,0	5,0	75,0
	Licenciatura em Agropecuaria	1	5,0	5,0	80,0
	Licenciatura em Biologia	1	5,0	5,0	85,0
	Pedagogia	1	5,0	5,0	90,0
	Servico Social	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Formacao Academica: 2º Curso de Graduacao

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		16	80,0	80,0	80,0
	Bacharelado em Ciencias Sociais	1	5,0	5,0	85,0
	Matematica	1	5,0	5,0	90,0
	Relacoes Publicas	1	5,0	5,0	95,0
	Servico Social	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Formacao Academica: 3º Curso de Graduacao

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		19	95,0	95,0	95,0
	Jornalismo	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Formacao Academica: 1º Curso de Pos-graduacao

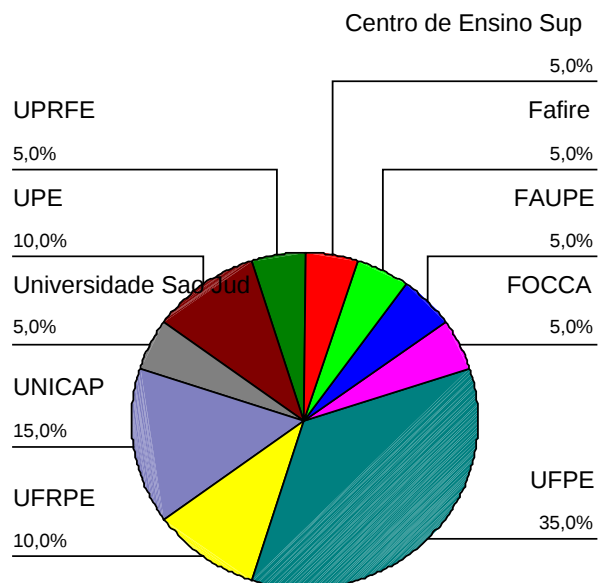
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	10,0	10,0	10,0
Administracao Escolar	1	5,0	5,0	15,0
Administracao Financeira	1	5,0	5,0	20,0
Aperfeicoamento em Biologia Geral	1	5,0	5,0	25,0
Aperfeicoamento em Sociologia	1	5,0	5,0	30,0
Arquitetura Brasileira	1	5,0	5,0	35,0
Capacitacao Pedagogica de Professores; Cooperativismo e Associativismo Rural	1	5,0	5,0	40,0
Desenvolvimento Urbano e Rural	1	5,0	5,0	45,0
Dinamica de Grupo e Relacoes Humanas	1	5,0	5,0	50,0
Docente Universitario	1	5,0	5,0	55,0
Ecoturismo	1	5,0	5,0	60,0
especializacao em Arquitetura Brasileira	1	5,0	5,0	65,0
Especializacao em Meio Ambiente	1	5,0	5,0	70,0
Gestao da Capacidade Humana nas Organizacoes	1	5,0	5,0	75,0
Gestao em Politicas Publicas	1	5,0	5,0	80,0
Gestao Estrategica - Financas Corporativas	1	5,0	5,0	85,0
Gestao Estrategica em Tecnologia da Informacao	1	5,0	5,0	90,0
Marketing	1	5,0	5,0	95,0
Violencia Domestica contra Crianças e Adolescentes	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Formacao Academica: 2º Curso de Pos-graduacao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	80,0	80,0	80,0
Direitos Humanos	1	5,0	5,0	85,0
Especializacao em Biologia Geral	1	5,0	5,0	90,0
Gestao Ambiental	1	5,0	5,0	95,0
Gestao da Capacidade Humana nas Organizacoes	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Formacao Academica: 1ª Instituicao onde fez a graduacao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Centro de Ensino Superior de Arcoverde	1	5,0	5,0	5,0
Fafire	1	5,0	5,0	10,0
FAUPE	1	5,0	5,0	15,0
FOCCA	1	5,0	5,0	20,0
UFPE	7	35,0	35,0	55,0
UFRPE	2	10,0	10,0	65,0
UNICAP	3	15,0	15,0	80,0
Universidade Sao Judas Tadeu	1	5,0	5,0	85,0
UPE	2	10,0	10,0	95,0
UPRFE	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



Formacao Academica: 2ª Instituicao onde fez a graduacao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	80,0	80,0	80,0
Faculdade de Belo Jardim	1	5,0	5,0	85,0
UFPE	2	10,0	10,0	95,0
UNICAP	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Formacao Academica: 3ª Instituicao onde fez a graduacao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	19	95,0	95,0	95,0
UNICAP	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Formacao Academica: 1ª Instituicao onde fez a Pos-graduacao

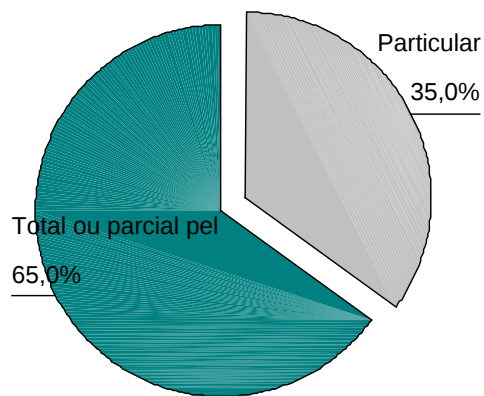
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	10,0	10,0	10,0
CAPES/ABT	1	5,0	5,0	15,0
Centro de Dinamica de Grupo e Relacoes Humanas	1	5,0	5,0	20,0
FAFICA	1	5,0	5,0	25,0
FAUPE	2	10,0	10,0	35,0
FGV	1	5,0	5,0	40,0
FJN	1	5,0	5,0	45,0
UFRPE	4	20,0	20,0	65,0
UNB	1	5,0	5,0	70,0
UNICAP	1	5,0	5,0	75,0
UPE	4	20,0	20,0	95,0
USP	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Formacao Academica: 2ª Instituicao onde fez a Pos-graduacao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	80,0	80,0	80,0
Centro de Ensino Superior de Arcoverde	1	5,0	5,0	85,0
Instituto Interamericano de Direitos Humanos	1	5,0	5,0	90,0
UPE	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

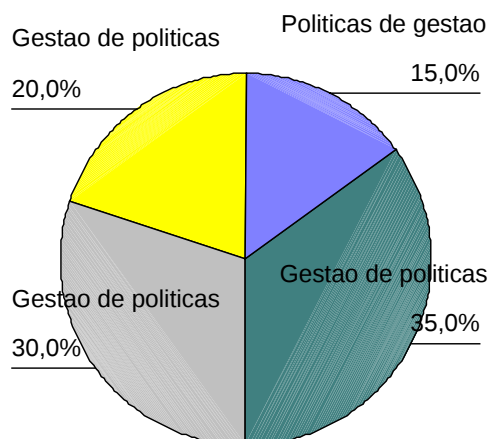
Situacao do aluno no mestrado: Fonte de recursos que financia o seu curso de mestrado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Particular	7	35,0	35,0	35,0
	Total ou parcial pela instituicao onde trabalha	13	65,0	65,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	



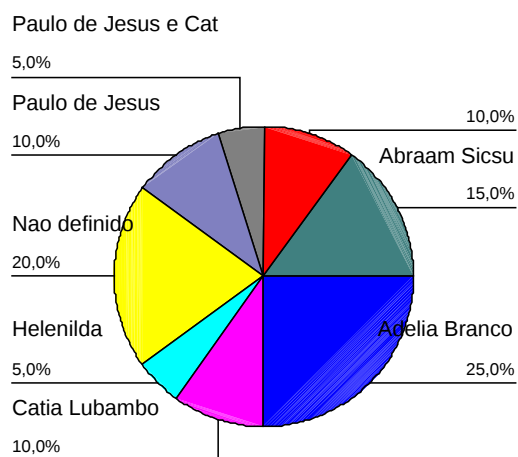
Situacao do aluno no mestrado: linha de pesquisa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Políticas de gestao de ciencias, tecnologia e inovacao	3	15,0	15,0	15,0
	Gestao de politicas em desenvolvimento social	7	35,0	35,0	50,0
	Gestao de politicas ambientais	6	30,0	30,0	80,0
	Gestao de politicas culturais	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	



Situacao do aluno no mestrado: orientador

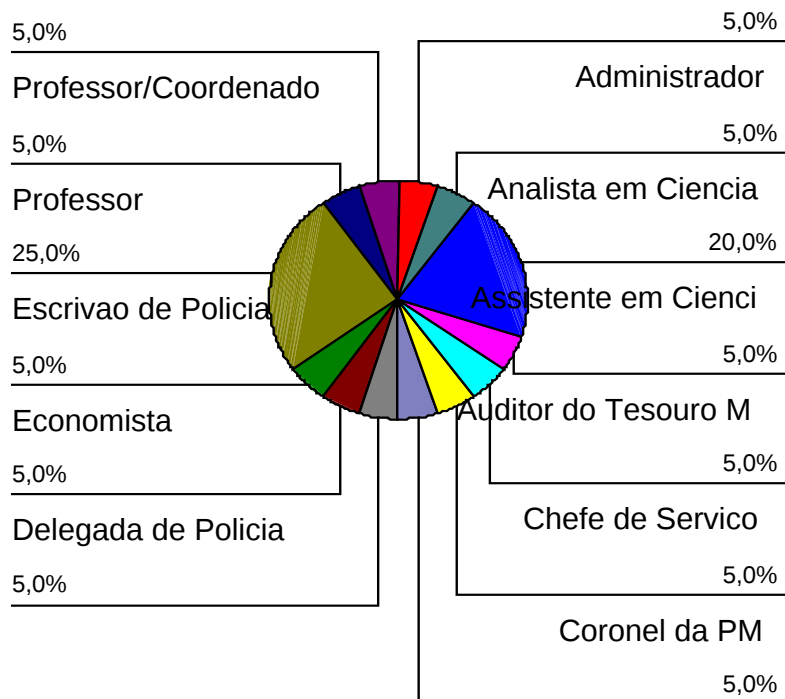
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	10,0	10,0	10,0
Abraam Sicsu	3	15,0	15,0	25,0
Adelia Branco	5	25,0	25,0	50,0
Catia Lubambo	2	10,0	10,0	60,0
Helenilda	1	5,0	5,0	65,0
Nao definido	4	20,0	20,0	85,0
Paulo de Jesus	2	10,0	10,0	95,0
Paulo de Jesus e Catia Lubambo	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



Vinculo Profissional: Cargo

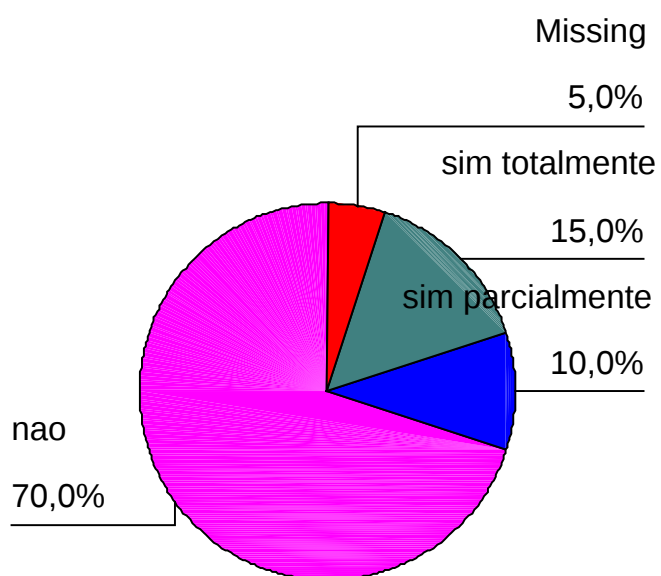
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5,0	5,0	5,0
Administrador	1	5,0	5,0	10,0
Analista em Ciencia e Tecnologia	4	20,0	20,0	30,0
Assistente em Ciencia e Tecnologia	1	5,0	5,0	35,0
Auditor do Tesouro Municipal	1	5,0	5,0	40,0
Chefe de Servico	1	5,0	5,0	45,0
Coronel da PM	1	5,0	5,0	50,0
Delegada de Policia	1	5,0	5,0	55,0
Economista	1	5,0	5,0	60,0
Escrivao de Policia	1	5,0	5,0	65,0
Professor	5	25,0	25,0	90,0
Professor/Coordenador do Laboratorio de informatica	1	5,0	5,0	95,0
Tecnico Social	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tecnico Social



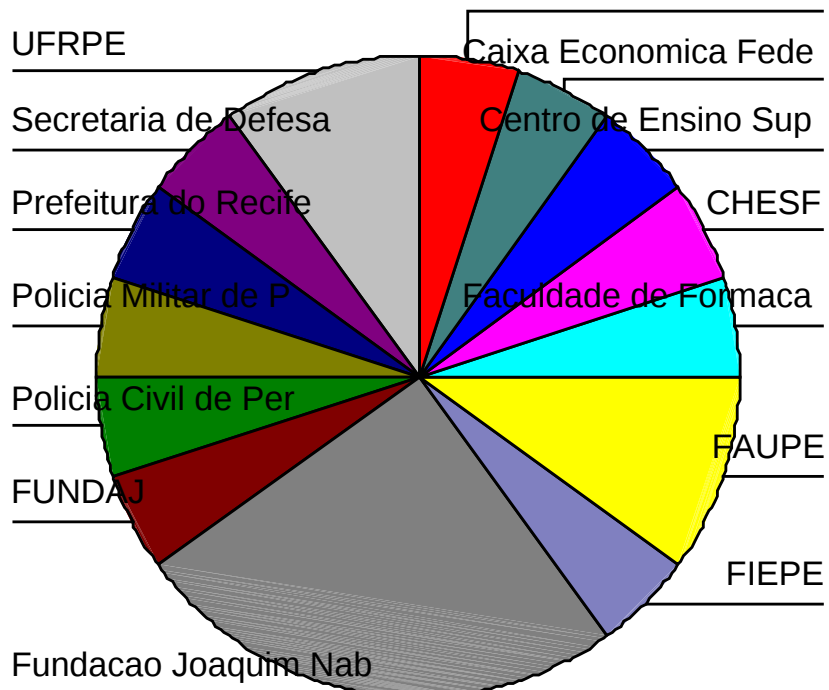
Vinculo Profissional: foi dispensado de suas atividades profissionais durante o mestrado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim totalmente	3	15,0	15,8	15,8
	sim parcialmente	2	10,0	10,5	26,3
	nao	14	70,0	73,7	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	System	1	5,0		
Total		20	100,0		

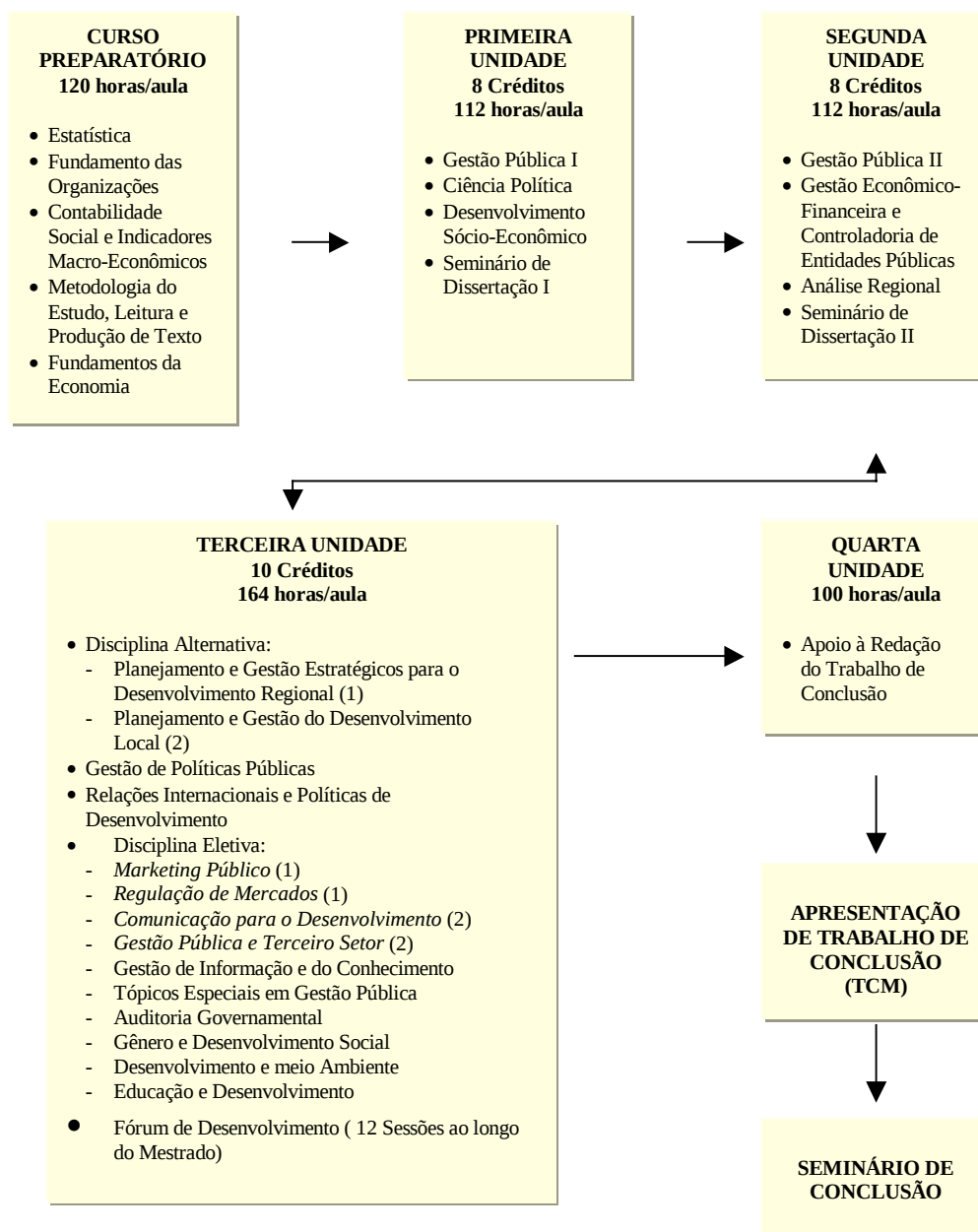


Vinculo profissional: Instituicao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5,0	5,0	5,0
Caixa Economica Federal	1	5,0	5,0	10,0
Centro de Ensino Superior de Arcoverde	1	5,0	5,0	15,0
CHESF	1	5,0	5,0	20,0
Faculdade de Formacao de Professores de Belo Jardim	1	5,0	5,0	25,0
FAUPE	2	10,0	10,0	35,0
FIEPE	1	5,0	5,0	40,0
Fundacao Joaquim Nabuco	5	25,0	25,0	65,0
FUNDAJ	1	5,0	5,0	70,0
Policia Civil de Pernambuco	1	5,0	5,0	75,0
Policia Militar de Pernambuco	1	5,0	5,0	80,0
Prefeitura do Recife	1	5,0	5,0	85,0
Secretaria de Defesa Social - Policia Civil	1	5,0	5,0	90,0
UFRPE	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



Anexo A: Estrutura curricular – Curso de MPA/NE



Anexo B: Relação dos Trabalhos de Conclusão de Curso da primeira turma do Curso de MPA/NE

NOME: Cristiane de Souza Flor

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: SISTEMÁTICA DE INCENTIVOS DA SUDENE: DO 34/18 AO FINOR/DEBÊNTURES – UMA VISÃO CRÍTICA.

Aprovado por unanimidade.

NOME: Guilherme Maia Rebouças

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA ACERCA DOS CONDICIONANTES DA INTENÇÃO DO TURISTA DE VOLTAR AO RECIFE: UMA FERRAMENTA PARA A GESTÃO DO TURISMO SUSTENTÁVEL.

Aprovado com Distinção.

NOME: Ítalo de Medeiros Brito

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: INVESTIGAÇÃO DE UM MODELO NORMATIVO PARA A SUSTENTABILIDADE DA INTERNET.

Aprovado com Distinção.

NOME: Izabel Christina Nunes de Moura

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: IMPACTO DO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO SOBRE A GESTÃO PÚBLICA LOCAL DE SAÚDE: O CASO CAMARAGIBE.

Aprovado por unanimidade.

NOME: Janete Correia Leitão

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: FONTES DE CRESCIMENTO DA AGRICULTURA DO NORDESTE: (1970-1999).

Aprovado por unanimidade.

NOME: Lenilson Queiroz de Araújo

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 9.433/97 (LEI DAS ÁGUAS): SUA PROBLEMÁTICA NO NORDESTE.

Aprovado por unanimidade.

NOME: Luiz Antônio Bezerra Mendes

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: O PAPEL DOS GOVERNADORES DO NORDESTE NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA SUDENE EM AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO.

Aprovado por unanimidade.

NOME: Macira Régia Sotero

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: O MOVIMENTO DAS CIDADES SAUDÁVEIS: UM ESTUDO SOBRE ESTRUTURA, DESEMPENHO E VIABILIDADE POLÍTICA NA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DE BEZERROS.

Aprovado por unanimidade.

NOME: Maria Edith Diogo Negromonte

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: GESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS: O PANORAMA ATUAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO E O DESAFIO DA GESTÃO INTEGRADA.

Aprovado por unanimidade.

NOME: Ricardo Sobreira Bezerra

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: POLÍTICAS DE INCENTIVOS FISCAIS E FINANCEIROS NO NORDESTE E O CASO DE PERNAMBUCO.

Aprovado por unanimidade.

NOME: Sheila Cristina Tolentino Barbosa

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS PÚBLICAS – ASPECTOS DE COORDENAÇÃO E CONTROLE: O CASO DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE 1988 NA REGIÃO NORDESTE.

Aprovado com Distinção.

NOME: Sylvia Thereza Bené de Oliveira Sabino

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: PROGRAMAS EMERGENCIAIS DE COMBATE AOS EFEITOS DA SECA NO NORDESTE: O QUE MUDOU NA DÉCADA DE NOVENTA.

Aprovado com Distinção.

NOME: Vera Lúcia Batista da Silva Assunção

INSTITUIÇÃO: SUDENE-ADENE

TEMA: SECA, SERTÃO E ÊXITO: S EXPERIÊNCIA EM MONTEIRO/PB DE 1998 A 2000.

Aprovado com Distinção.

Anexo C: Relação dos professores – MPA/NE

NOME	TITULAÇÃO	TIPO DE DOCENTE	DEPARTAMENTO DE ORIGEM
1. Abraham Benzaquen Sicsú	Doutor	PERMANENTE	UFPE /Eng. de Produção - FUNDAJ
2. Adriano Batista Dias	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Economia/Aposentado - FUNDAJ
3. Cristina Amélia P. de Carvalho	Doutora	PERMANENTE	UFPE/Administração
4. Edson Costa de Barros Carvalho Filho	Doutor	PARTICIPANTE	UFPE/Informática
5. Francisco de Sousa Ramos	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Economia
6. Flávio da Cunha Rezende	Doutor	PARTICIPANTE	UFPE/Ciências Sociais
7. Georges Antônio Sebastião Pellerin da Silva	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Administração
8. Gustavo Tavares da Silva	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Ciências Sociais
9. James Anthony Falk	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Administração
10. João Policarpo R. Lima	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Economia
11. Jorge Alexandre B.Neves	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Administração
12. Jorge Zaverucha	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Ciências Sociais
13. José Fernando Thomé Jucá	Doutor	PARTICIPANTE	UFPE/Tecnologia e Geociências
14. José Raimundo de Oliveira Vergolino	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Economia
15. Luiz Carlos Miranda	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Ciências Contábeis
16. Marcelo de Almeida Medeiros	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Ciências Sociais
17. Marcelo M. Falcão Vieira	Doutor	PARTICIPANTE	UFPE/DCA
18. Marco Túlio	Doutor	PERMANENTE	UFPE/CCSA
19. Marcus André Barreto Campelo de Melo	Doutor	PERMANENTE	UFPE/Ciências Sociais
20. Maria José de Araújo Lima	Doutora	PARTICIPANTE	UFRPE
21. Rezilda Rodrigues Oliveira	Doutora	PERMANENTE	UFPE/Administração

22. Roberto Oliveira de Aguiar	Doutor	PERMANENT E	UFPE/Ciências Sociais/Aposentado – UFRPE/LCH
23. Sérgio Carvalho Benício de Mello	Doutor	PERMANENT E	UFPE/Administração
24. Sylvana Maria Brandão de Aguiar	Doutora	PERMANENT E	UFPE/História
25. Tânia Bacelar de Araújo	Doutora	PERMANENT E	UFPE/Geografia
26. Tereza Lúcia Halliday Levy	Doutora	PERMANENT E	UFPE/Comunicação/Aposentada
27. Yony de Sá B. Sampaio	Doutor	PERMANENT E	UFPE/Economia

Anexo D: Relação dos professores - Curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas públicas

<i>Docente</i>	Titulação	Temas de Estudo
1. Adélia de Melo Branco	Doutorado	Antropologia
2. Adriano Batista Dias	Doutorado	Economia
3. Abraham Benzaquem Sicsú	Doutorado	Economia
4. Cátia Wanderley Lubambo	Doutorado	Sociologia
5. Edneida Rabelo Cavalcanti	Mestrado	Meio Ambiente
6. Flávio da Cunha Rezende	Doutorado	Reforma do Estado
7. Fernando Ponce de Leon	Doutorado	Museologia
8. Henrique Monteiro Barroso	Doutorado	Recursos Hídricos
9. Helenilda W. de V. Cavalcante	Doutorado	Psicologia Social
10. José Carlos Garcia Durand	Pós-Doutorado	Sociologia Cultural e Políticas Administrativas Culturais
11. João Suassuna	Mestrado	Recursos Hídricos
12. Luíza Ma. Pontual Costa e Silva	Doutorado	Ciências Políticas
13. Morvan de Melo Moreira	Doutorado	Demografia
14. Manoel Correia	Doutorado	Meio Ambiente
15. Ma.Vileni Garcia	Mestrado	Planejamento, Avaliação e Gestão de Projetos
16. Paulo de Jesus	Pós-Doutorado	Educação
17. Solange Coutinho	Mestrado	Meio Ambiente
18. Taís Freitas Santos	Doutorado	Demografia