

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
MESTRADO EXECUTIVO EM GESTÃO EMPRESARIAL

EDUCAÇÃO EXECUTIVA E CARREIRA: A
CONTRIBUIÇÃO DO MBA BRASILEIRO SOB A
ÓTICA DOS EGRESSOS

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA BRASILEIRA DE
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS PARA OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE

DARLINY M^a AMORIM DE SOUSA OLIVEIRA

Rio de Janeiro - 2014

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRE
MESTRADO EM GESTÃO EMPRESARIAL (MEX)

DARLINY Mª AMORIM DE SOUSA OLIVEIRA

EDUCAÇÃO EXECUTIVA E CARREIRA: A CONTRIBUIÇÃO DO MBA
BRASILEIR SOB A ÓTICA DOS EGRESSOS

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Empresarial.

Orientador: Prof. Dr. Helio Arthur Reis Irigaray

Rio de Janeiro

2014

Oliveira, Darliny Maria Amorim de Sousa

Educação executiva e carreira: a contribuição do MBA brasileiro sob a ótica dos egressos / Darliny M^a Amorim de Sousa. - 2014.

126 f.

Dissertação (mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientador: Hélio Arthur Reis Irigaray.

Inclui bibliografia.

1. Executivos – Educação. 2. Profissões – Desenvolvimento. 3. Orientação profissional. 4. Mestrado em administração de empresas. I. Irigaray, Hélio Arthur. II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 658.4



DARLINY MARIA AMORIM DE SOUSA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO EXECUTIVA E CARREIRA: A CONTRIBUIÇÃO DO MBA BRASILEIRO
SOB A ÓTICA DOS EGRESSOS.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional Executivo em Gestão Empresarial da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Data da defesa: 23/12/2014.

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Helio', is written over a horizontal line.

Helio Arthur Reis Irigaray
Orientador (a)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Fatiam', is written over a horizontal line.

Fatiam Bayma de Oliveira

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lucia', is written over a horizontal line.

Lúcia Barbosa de Oliveira

À minha amada família, pelo apoio incondicional.

À minha mãe, Maria Luci, que, pelo exemplo, me ensinou a ser perseverante, mesmo diante dos obstáculos mais difíceis.

Ao meu marido Flávio, por ser meu maior incentivador e por estar ao meu lado, sempre.

Aos meus filhos Pedro e Laura por me lembrarem, a cada dia, o que é o verdadeiro amor.

AGRADECIMENTOS

Após realizar um trabalho como este, descobrimos que escrever é solitário, mas a construção é conjunta e conta com a colaboração de pessoas fundamentais para a plena realização do mesmo.

Ao meu marido Flavio, por ser a pessoa mais importante para a realização deste mestrado, que me incentivou e me apoiou a iniciar o curso, que foi amigo e companheiro durante a realização do mesmo, e por ter assumido o papel de pai e mãe do Pedro e da Laura nos muitos momentos em que precisei me ausentar para me dedicar ao estudo e à pesquisa.

Aos meus amados filhos, Pedro e Laura, que sentiram muito minhas necessárias ausências, mas que em sua infinita ingenuidade aceitaram, sem entender, que “a mamãe estava estudando”.

Aos meus amados pais, Wilson e Luci, à minha madrinha Thereza e à minha amada família que, mesmo reclamando muito de minhas ausências, estiveram na torcida pela minha realização.

Aos meus colegas do MEX 2013, pela troca de experiências e conhecimento; e em especial aos queridos Adalberto Bromberg, Antônio Roque, Claudia Ramos, Marcus Miranda e Mônica Penido pelo partilhar de sentimentos, angústias, alegrias e sucesso.

Aos professores Rafael Goldszmidt pelo apoio e orientação no tratamento e análise dos dados da pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível.

À Aline Gouveia pela atenção e eficiência em nos orientar quanto aos processos do curso.

Ao Marcelo Passos Alves pela orientação e ajuda com a preparação e manuseio da ferramenta de pesquisa utilizada para coleta de dados.

E ao meu orientador, prof. Helio Arthur Irigaray, que iniciou minha orientação antes mesmo de iniciar o curso, ao me mostrar que o Mestrado Executivo em Gestão Empresarial da FGV/Ebape era o curso que eu buscava e, posteriormente, pela orientação na construção deste trabalho.

SUMÁRIO

1)	INTRODUÇÃO	10
1.1	Objetivos	12
1.2	Delimitação do Estudo	13
1.3	Justificativa / Relevância	14
2)	MARCO TEÓRICO	15
2.1	Carreira	15
2.1.1	A Evolução do Conceito	18
2.1.2	A Evolução da Abordagem e seu contexto	22
2.1.3	Carreira Proteana e Carreiras Sem Fronteiras – novos perfis de carreira.	26
2.2	Empregabilidade – competências demandadas pelo mercado.	34
2.3	Gestão de Carreira	37
2.4	Educação Executiva no Brasil e o MBA brasileiro.	45
3)	ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO	52
3.1	A Coleta de Dados	52
3.1.1	Universo e amostra	53
3.1.2	Portfólio de Cursos e Cidades Incluídas nas Análises	53
3.1.3	Instrumento de pesquisa	54
3.1.4	Características da amostra	55
3.2	Tratamento dos Dados	60
4)	RESULTADOS DA PESQUISA e DISCUSSÃO	62
5)	CONCLUSÃO	82
6)	REFERÊNCIAS	85

RESUMO

A década de 90 foi um período de transformações, especialmente, no desenrolar de dois temas: a discussão sobre carreiras e a expansão dos MBAs no Brasil. Os estudos de carreira passaram por uma profunda transformação ao longo das últimas décadas e a responsabilidade pela gestão de carreira que, inicialmente, era da empresa, assumiu novos contornos passando para o profissional, agora denominado “proteano”, por sua capacidade de se adaptar às mudanças e aos ambientes, o leme de sua carreira. Esta mudança lhe conferiu mais liberdade na definição de seus rumos e de suas prioridades pessoais, mas lhe imputou mais incertezas e responsabilidades dotando-o da necessidade de manter sua empregabilidade. No nível gerencial profissionais buscam cursos de educação executiva, como o *Master in Business Administration* (MBA), como instrumento para a gestão de carreira, se capacitando para se manter empregável ou para fazer movimentos de carreira. No entanto, as críticas sobre a contribuição real destes cursos para a carreira de seus egressos levantam a necessidade de se avaliar qual a real contribuição de cursar um MBA para a carreira, sob a ótica daqueles que fizeram tal curso e observaram os reflexos que o título gerou em suas carreiras. Para tanto, foi realizada uma pesquisa quantitativa com uma amostra de 2.027 egressos, dos últimos 10 anos, de cursos de MBA da FGV. Os resultados revelam que os profissionais respondentes da amostra relatam ter observado resultados positivos na carreira e que foram bem sucedidos, além disto, apresentam características proteanas e demonstram necessidades de gerenciar e desenvolver sua carreira.

Palavras-chave: Educação Executiva; MBA Brasileiro; Carreira; Carreira Proteana.

ABSTRACT

The 90's were a period of transformation, especially in the discussion on careers, as well as the expansion of Executive MBAs in Brazil. Career studies have undergone a profound transformation over the past decades and the responsibility for career management that, initially, was the company assumed new contours through to the professional, now called "protean" for its ability to adapt to changes and environment, the rudder of his career. This change has given him (or her) more freedom to set his/her course and personal priorities, but to hold it more uncertainties and responsibilities providing it with the need to maintain employability. At the management level, professionals seeking executive education courses, as the Master in Business Administration (MBA), as a tool for career management, enabling it to stay employable or to make career moves. However, criticism of the actual contribution of these courses for the career of its graduates raise the need to assess what the real contribution of an MBA for career, from the perspective of those who made such a course and observed the reflections that the title generated in their careers. Therefore, a quantitative survey was conducted with a sample of 2,027 graduates, over the past 10 years, MBA courses at FGV. The results showed that the sample respondents professionals report having experienced positive results in career and who have been successful, moreover, have Proteins features and demonstrate needs to manage and develop your career.

Key-Words: Executive Education; Brazilian MBA; Career; Protean Career.

Educação executiva e carreira no Brasil: a contribuição do MBA brasileiro sob a ótica dos egressos.

1) INTRODUÇÃO

No Brasil, as transformações ocorridas no cenário sócio-econômico da década de 90 impactaram diretamente as organizações e, como consequência, influenciaram a realidade das carreiras, principalmente as privatizações, *downsizings* e o enxugamento de quadros buscando tornar-se mais ágeis e enxutas. Após este processo, as organizações passaram a valorizar profissionais mais flexíveis e capazes de executar várias tarefas e atividades (COELHO, 2006) e, neste novo cenário, profissionais foram incitados a se reciclarem e se especializarem (QUEIROZ, 2008). Sob o aspecto das carreiras, uma nova abordagem ganhou visibilidade no campo da discussão acadêmica, a abordagem em que o profissional passa a focar em sua carreira pessoal olhando não apenas para os limites da organização em que atua (ARTHUR e RUSSEAU, 1996) e da atividade que desenvolve, mas para o mercado como um todo (BALASSIANO e COSTA, 2006; MARTINS, 2010). Ao assumir a gestão de sua carreira, passa a ter mais flexibilidade, além de ampliar suas possibilidades de carreira, mas também dota sua vida profissional de mais incertezas e responsabilidade sobre os resultados que deseja alcançar (GREENHAUSS, 1999; REARDON, 1999; BENDASSOLI, 2009).

As transformações no cenário sócio-econômico nacional da década de 90 e a consequente necessidade dos profissionais por reciclagem e capacitação, ampliou a demanda por cursos de especialização, fazendo com que este período seja considerado como “o início da era dos cursos de especialização e pós-graduação” (AFONSO, 2005). Nesta época

começaram a se disseminar os cursos conhecidos como MBA e, atualmente, existem centenas de cursos sendo ofertados em todo o país, por diversas instituições. Além disto, nos anos seguintes o país experimentou uma fase de desenvolvimento e crescimento econômico. Uma variável consequente deste cenário econômico é a ampliação da demanda por parte das empresas por mão-de-obra especializada em várias áreas, inclusive gestão (QUEIROZ, 2008).

Visando se qualificar para aproveitar as oportunidades que este ambiente apresenta, os profissionais com nível superior buscam Instituições de Ensino Superior ou Escolas de Negócio para cursar um MBA e a elevada oferta de cursos faz com que o pretendo aluno tenha que avaliar diversas variáveis no processo de escolha e decisão. Ao analisar as opções de cursos disponíveis o pretendo aluno tem diversas expectativas e busca aquele que apresente em sua proposta de valor os atributos mais relevantes para a satisfação de suas necessidades.

Concomitante a este cenário é o desenvolvimento de uma nova abordagem na evolução da teoria sobre carreira, considerada como uma teoria moderna, em que o profissional assume a condução de sua carreira e age, baseado em suas escolhas e prioridades, para alcançar seus objetivos, sejam eles pessoais, quando busca uma mudança que lhe oferece uma melhor conjugação do binômio carreira e vida (MARTINS, 2010), profissional, técnico, financeiro (sob o aspecto de aumento de salário), ou uma combinação destes fatores.

De forma ampla, para buscar cursar um MBA o profissional da moderna abordagem de carreira, visando manter sua empregabilidade, avalia suas necessidades e objetivos, identifica que ações precisa tomar para alcançá-los e implementa (MARTINS, 2010), dentre estas ações está a busca pela capacitação e pela especialização, cursando, por exemplo, uma pós-graduação (MALSCHITZKY, 2004; MARTINS, 2010) e, dentre estas, um MBA.

Sendo assim a pergunta que este trabalho visa responder é: **na visão dos egressos, em que medida cursar um MBA no Brasil afeta a evolução de suas carreiras?**

Para respondê-la foi conduzida uma pesquisa empírica com alunos egressos de cinco MBAs da Fundação Getúlio Vargas. Dentre as características destes alunos vale ressaltar que têm formações em cursos de graduação diversos, em termos profissionais atuam em empresas de diversos segmentos e estão distribuídos pelas diversas regiões do país.

1.1 Objetivos

a) Objetivo geral

Identificar e avaliar os resultados que cursar um MBA gera para a carreira de seus egressos em dois momentos: durante o curso e após sua conclusão;

b) Objetivos específicos

Identificar e analisar quais os principais objetivos relacionados à carreira que levam profissionais a ingressar no MBA no Brasil;

Investigar e analisar se os resultados obtidos pelo aluno egresso de MBA, em relação às razões profissionais que o levaram a realizar o curso, foram satisfatórios para sua carreira;

Analisar a contribuição do MBA para o novo modelo de carreira proteana em que o profissional gerencia sua carreira orientado a escolhas pessoais e não aos interesses da organização.

Analisar se os resultados observados na amostra apresentam diferenças significativas para a carreira dos egressos quando analisados regionalmente.

Analisar se aspectos da formação, como o MBA cursado, influenciam os resultados observados na carreira para se compreender se existem diferenças significativas de acordo com o ramo de atuação do egresso.

1.2 Delimitação do Estudo

Uma delimitação deste estudo é que não serão analisadas as influências de outros aspectos da formação profissional do egresso que podem, também, ser fonte de valorização profissional ou aumento da empregabilidade como outros cursos de educação profissional por ele cursado, cursos de língua estrangeira, notoriedade da instituição de ensino onde se graduou e das empresas em que trabalhou.

Outra limitação é que a empregabilidade de um egresso está relacionada também a aspectos que não serão investigadas neste estudo como as condições de oferta e número de postos de trabalho disponíveis na economia formal e a relação entre vagas ofertadas e a população economicamente ativa no período analisado.

Este estudo visa investigar as influências que cursar um MBA gera para a carreira do egresso durante e após participar de um curso, em todas as regiões do país. Por se tratar de um país de dimensões continentais dividido em regiões com características próprias, aspectos como regionalismos e especificidades sociais, econômicas, culturais e do mercado de trabalho não serão considerados como variáveis das análises.

Existe atualmente, disponível no mercado de educação profissional brasileiro, uma extensa lista de cursos intitulados como “MBA”. No entanto, para as análises deste estudo, serão considerados apenas MBA cujo foco é gestão e que representam os cinco maiores cursos em termos de demanda e de formação de egressos da instituição ofertante, são eles:

MBA em Gestão Empresarial; MBA em Gestão de Projetos; MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria; MBA em Gestão de Pessoas e MBA em Marketing.

Diversas são instituições que oferecem cursos de MBA em todo o Brasil, uma delimitação deste estudo é que, para fins da pesquisa, foram considerados egressos de uma única instituição, a Fundação Getulio Vargas (FGV), isto porque a instituição por atuar em mais de 100 cidades do território nacional tem egressos distribuídos por todas as regiões o que nos possibilita uma amostra abrangente. Além disto, a autora deste estudo, por trabalhar e estudar na instituição, teve facilidade de acesso aos dados necessários à análise.

1.3 Justificativa / Relevância

Atualmente encontra-se na literatura acadêmica algumas críticas aos cursos de MBA e questionando aspectos como a metodologia utilizada, o conteúdo e o tipo de formação ofertada, os discursos que citam estes cursos como transformadores na vida profissional dos indivíduos e a real efetividade em termos de resultados para as carreiras de seus egressos (PFEFFER e FONG, 2007; WOOD JR. e DE PAULA, 2008). Sendo assim, este estudo faz-se necessário para se avaliar em que medida estes cursos, de fato, sob a ótica de quem os cursou, geram resultados positivos em suas carreiras, assim ele pode ser útil a profissionais que desejem entrar num MBA, mas desconheçam a potencialidade de resultados para sua carreira.

Este estudo pode servir como insumo para que escolas de negócios de todo o Brasil possam observar como os egressos estão avaliando os resultados que cursar um MBA gera para a carreira, além das principais razões que os levam a ingressar nos mesmos. A partir

destas observações, escolas de negócios podem reavaliar se seus cursos estão adequados às expectativas de seus alunos e/ou desenvolver ações complementares que os ajudem a atingir seus objetivos de carreira.

Este estudo é útil para profissionais interessados em cursar um MBA, pois os resultados e observações apresentados são construídos a partir das experiências e reflexos observados por mais de 2.000 egressos em todo o país.

Sob o aspecto das carreiras, este estudo faz-se necessário para investigar e analisar em que medida a decisão de ingressar no MBA está relacionada à busca por desenvolver a própria carreira ou de se adaptar a uma nova necessidade do mercado ou da organização em que atua ou ainda de migrar para outra carreira (proteana).

Este trabalho está estruturado em cinco seções, incluindo esta introdução. A próxima seção trata do marco teórico que descreve os principais aspectos da teoria de carreira, incluindo-se aí, as modernas teorias de carreiras sem fronteiras e carreira proteana, gestão de carreiras e empregabilidade e educação executiva no Brasil. Na terceira está descrita a estratégia de coleta e tratamento dos dados. A quarta seção apresenta as revelações do campo as quais são analisadas à luz do referencial teórico. Na sequência a conclusão objetiva consolidar as análises desenvolvidas visando garantir a resposta à pergunta que originou este trabalho.

2) MARCO TEÓRICO

2.1 Carreira

O assunto “carreira” tem demonstrado relevância crescente nas últimas décadas, tanto na literatura acadêmica, onde identificamos um processo desenvolvimento e observamos sua evolução e desdobramentos até a formação de teorias (VELOSO, 2012), quanto no ambiente organizacional onde assistimos a busca dos profissionais da área gestão de pessoas pela melhor maneira de utilizar as carreiras como forma de estímulo, engajamento e comprometimento de seus profissionais.

A crítica no cenário brasileiro quanto aos estudos de carreira até aqui desenvolvidos, nos últimos 30 anos, se dá em função de a maior parte deles se basear em adaptações de conceitos desenvolvidos em pesquisas norte-americanas, nem sempre adequados ao contexto brasileiro (BALASSIANO e COSTA, 2006; LACOMBE et al., 2014), embora esta influência, principalmente de estudos norte-americanos, seja presente em estudos e pesquisas nacionais como identificam vários autores (ANDRIOLO, 2006), bem como na afirmativa de Guerreiro Ramos (1986) de que o fenômeno que ele nomeia como “mundialização” de certa forma propicia a imitação de teorias de países desenvolvidos por países buscando o desenvolvimento pois visam, desta forma, certa articulação com aqueles. No entanto, vale registrar que, nos últimos anos, é possível identificar estudos e pesquisas desenvolvidos a partir do contexto nacional.

O mundo contemporâneo globalizado também gera impactos diretos na evolução do tema das carreiras na medida em que a intensificação da concorrência entre as organizações e, até mesmo entre as nações, gera a necessidade dessas estarem, constantemente, aumentando sua eficiência, o que, em consequência, gera a busca constante por profissionais experientes, capacitados e, em muitos contextos, com novos conhecimentos.

Compõe este cenário uma nova dinâmica nas relações profissional-organização, influenciadas pelo profundo e contínuo processo de mudança que tem impactado nossa

realidade a partir da evolução natural e do desenvolvimento econômico no contexto global e da consequente evolução das sociedades, desde a sociedade industrial até a atual sociedade do conhecimento (ANTUNES e MARTINS, 2002; MARTINS, 2010; SENHORINI, 2007) e nesta, aos demais recursos existentes, e até então considerados como os fatores de produção - terra, trabalho e capital – adiciona-se um novo fator, o conhecimento, que traz mudanças significativas para cenário socioeconômico, principalmente, o das nações, além de aumentar, sobremaneira, a valorização do ser humano.

A proposta das teorias sobre carreira, ou até mesmo, a necessidade de se estudar sobre as carreiras, passa a ser possível no ambiente que, inicialmente, a propicia: a sociedade industrial capitalista. Até então, o sistema estrutural econômico da sociedade feudal baseava-se numa estrutura peculiar em que os papéis na sociedade eram muito bem definidos inexistindo a concepção de mobilidade social. O estado era estruturado, basicamente em três classes: a nobreza, o clero e o terceiro estado, formado pela classe trabalhadora como os mercadores, os camponeses, artesãos e qualquer outro que tivesse que desempenhar alguma atividade laboral para sobreviver.

A partir da criação da sociedade industrial capitalista e, portanto, a possibilidade de êxito econômico e social propiciando o crescimento (CHANLAT, 1995) é que se preconiza a possibilidade de que todas as pessoas possam envidar esforços e lograr crescimento profissional ou, de outra forma, fazer carreira. Este quadro sofre diferenças e distorções de acordo com as raízes que formam a história de uma nação. Analisando a história do Brasil, em função de ter sido um país de colonização europeia e tendo sua fundação econômica sido baseada no extrativismo escravocrata, formou-se como um país de diferenças sociais marcantes, alta concentração de renda nas classes dominantes e uma grande parcela da sociedade, principalmente em algumas regiões como a nordeste, com dificuldade de acesso à

educação e, conseqüentemente, à possibilidade de entrar no mercado de trabalho formal e iniciar e desenvolver uma carreira numa organização.

Neste contexto, passa-se a considerar, além das necessidades das organizações, as necessidades dos indivíduos. As organizações ainda detêm papel relevante, por serem o elo mais forte desta relação em função de deterem o capital e poderem, portanto, influenciar de forma decisória e priorizar suas próprias necessidades. No entanto, o profissional, detentor de sua força de trabalho e seu conhecimento, neste novo cenário é caracterizado, não só por sua capacidade física, suas horas disponíveis para exercer a atividade laboral e por seu conhecimento do trabalho, mas por suas experiências vividas, sua capacidade de criar, de aprender e inovar, ou seja, neste novo contexto o conhecimento do trabalhador passa a ter valor, intensificando o diálogo sobre carreiras.

2.1.1 A Evolução do Conceito

Embora, à primeira vista, “carreira” seja um termo de decodificação clara em função de sua existência no ambiente organizacional e na vida profissional dos indivíduos, investigando-se a literatura acadêmica acerca do tema encontramos algumas variações nas definições e, para alguns autores, é um termo difícil de se definir (DUTRA, 1996) e, talvez por isto, encontremos definições diversas, sendo cada uma delas enviesada pelo foco de pesquisa de seu autor e impactada diretamente pelo contexto socioeconômico que afeta indivíduos e organizações, ou seja, os principais protagonistas do assunto carreira.

Além disto, quando se avalia a literatura sobre carreiras, especificamente no Brasil, observa-se que é um tema ainda carente de estudos nacionais (VELOSO, 2012) e, portanto, um tema relevante a se pesquisar no contexto brasileiro.

Ao se analisar a origem da palavra, seus significados e interpretações conhecemos a base do conceito inicial de carreira. Em termos etimológicos a palavra carreira vem do latim via carraria (MARTINS, 2001) que significa “estrada para carros” e apenas a partir do século XIX (CHANLAT, 1995; MARTINS, 2010) o termo passa a ser utilizado para definir a trajetória profissional, referindo-se, principalmente, à estrutura organizacional, como caminho de desenvolvimento profissional previamente definido, ou seja, um profissional inicia em determinada carreira e terá um caminho definido a percorrer.

A origem da palavra mostra o viés inicial do sentido de carreira em que o protagonista não é o profissional que vai desenvolver a carreira, mas a organização que desenha, de acordo com sua estrutura e necessidades, os perfis de profissionais de que necessita e designa para estes perfis etapas de desenvolvimento com ascensão possível de acordo com a estrutura hierárquica da organização.

Em termos de definições e conceitos, Hall (1976) propõe carreira como sendo definida pela sequência de comportamentos e atitudes de uma pessoa, ao longo de sua vida, que estejam relacionadas ao seu trabalho.

Schein (1996) introduziu além da dimensão objetiva do trabalho, uma dimensão subjetiva que pode ser vista de forma explícita na afirmativa de que:

“A carreira pode ser pensada como um conjunto de estágios ou caminho ao longo do tempo que reflete duas coisas: 1) as necessidades individuais, motivos e relações para o trabalho, e 2) as expectativas da sociedade sobre que tipos de atividades resultarão em recompensas monetárias e de status para o indivíduo. Em outras palavras, as carreiras profissionais refletem ambas definições individuais e sociais do que vale a pena perseguir durante toda uma vida.”

Ampliando as dimensões do conceito, Clawson al. (1985) definem carreira como uma série de trabalhos que uma pessoa desenvolve para manter sua vida, fisicamente e psicologicamente e que estes trabalhos estão relacionados a, pelo menos, três dimensões: a individual, a organizacional e o próprio trabalho.

Arthur at al. (1989) definem carreira como a evolução gradual das experiências de trabalho vividas por uma pessoa ao longo do tempo. Além disto, para estes, a carreira reflete a relação entre pessoas e provedores oficiais, ou seja, instituições ou organizações, e como estas relações variam ao longo do tempo. Nesta definição, a consideração do tempo é relevante por influenciar as habilidades e as experiências que um profissional vive e desenvolve, assim como as relações construídas e oportunidades identificadas. London e Stumph (1982) concebem carreira como as sequências de cargos e posições ao longo da vida de um profissional associados aos trabalhos por ele desenvolvidos. Além disto, em sua definição, consideram que a carreira é composta por fases, transições e necessidades e, por outro lado, uma série de imposições e expectativas externas vindas da própria organização e da sociedade em que o indivíduo está inserido. Esta definição considera a carreira não apenas como estruturas previamente desenhadas pela organização e apresentadas ao profissional como sendo as opções disponíveis para seu encareiramento em que ele inicia e segue até o fim, mas considera que na carreira existem fases que irão variar em função das pressões da organização, do ambiente externo e, também, do próprio indivíduo. Desta forma esta definição considera todas as perspectivas: a organização, o indivíduo e as pressões que o rodeiam.

No Brasil a evolução do conceito de carreira passou por etapas semelhantes a evolução registrada nos estudos norte-americanos. Dutra (1996) em seus estudos baseia-se no conceito de carreira proposto por London e Stumph, justamente por ele considerar, sob a ótica das organizações e indivíduos, que a carreira é influenciada por fases e transições que variam de

acordo com as pressões do ambiente e do próprio indivíduo e, portanto dotadas de imprevisibilidade (VELOSO, 2012).

Dutra (1996) propõe duas definições correlatas: carreira relacionada à “mobilidade ocupacional” representando a mobilidade de um profissional que visa o crescimento profissional e faz, por exemplo, carreira nos negócios; e outra aplicação que seria a de carreira relacionada à estabilidade profissional em que se busca organizações com estruturas formais inflexíveis em que o caminho profissional é previamente definido e pactuado.

Hall (2002) propõe uma visão mais avançada da que a elaborada em 1976, apresenta uma estratificação do conceito considerando quatro concepções: a de carreira como avanço, proposta como o entendimento popular onde se considera a progressão como ascensão vertical de carreira numa hierarquia organizacional; a segunda preconiza a carreira como profissão, uma visão, também popular, de que a carreira que tem uma previsão periódica de crescimento funcional e de status é carreira a ser construída, e as que não têm esta característica não seriam entendidas como carreira; a terceira, relativa à carreira objetiva, entende carreira como uma “sequência de trabalhos desenvolvidos durante a vida”, visão mais relevante e considerada nos estudos da área, pois considera a carreira composta pelas ocupações e trabalhos desenvolvidos ao longo da vida profissional, independentemente do nível hierárquico ou do tipo de trabalho desenvolvido pelo profissional, assim toda e qualquer pessoa que trabalha tem um carreira; a quarta concepção, numa abordagem subjetiva, considera as experiências vividas nas posições ocupadas ao longo da vida e o que é relevante para a constituição da carreira é a maneira como o profissional experimenta os trabalhos desenvolvidos.

2.1.2 A Evolução da Abordagem e seu Contexto

Os estudos sobre carreira não são recentes (LACOMBE, 2006) e podem ser divididos em duas fases (BALASSIANO; VENTURA; FONTES FILHO, 2004): a fase do conceito tradicional de carreira e a fase do conceito moderno. Na fase tradicional o conceito de carreira estava vinculado, na dimensão subjetiva, a uma orientação vocacional e na dimensão objetiva no entendimento de que os profissionais deveriam ser direcionados, ou mesmo colocados, em cargos previamente definidos. Observa-se nesta visão a organização como eixo central por ser ela o ambiente diretor onde a carreira se desenvolve, e portanto, os estudos eram desenvolvidos a partir da ótica e necessidade da organização.

Analisando-se as principais definições e entendimentos de carreiras descritas no modelo tradicional de carreira, algumas características são fundamentais (THIRY-CHERQUES, 2006): a) o entendimento de que o futuro profissional é previsível e que, portanto, o trabalhador sabe claramente, ao ingressar numa carreira, qual o seu futuro profissional; b) o entendimento de que existe um desenvolvimento paulatino, a partir de promoções que o profissional já conhece antecipadamente e se candidata; c) o entendimento de que as regras são estáveis garantindo um crescimento vertical.

Gunz (1989) enfatiza o aspecto das definições de carreiras neste período considerarem dois vieses: o da organização e o do indivíduo, o que gera para os estudos de carreira dois níveis a serem considerados nas análises: o organizacional, em que carreira é tratada como rotina e estrutura; e o nível individual, considerando que ao profissional cabe apenas avaliar opções disponibilizadas pelas organizações para definir a carreira que deseja seguir, definida sua escolha inicia-se uma relação longa e estável entre o indivíduo e a organização. A partir da década de 80 esta posição passiva e estável passa a ser questionada em função de uma série

de variáveis e esta relação ganha novos contornos, a carreira subjetiva ganha mais espaço e indivíduo um papel mais ativo, capaz de elaborar estratégias e fazer planejamentos de carreira.

Até a década de 70 ainda não existia, no campo da gestão e no contexto dos estudos organizacionais, pesquisas ou um esforço teórico para se discutir a questão das carreiras vinculadas ao ambiente organizacional. A base teórica que se identificava na época era desenvolvida por sociólogos e psicólogos vocacionais (VELOSO, 2012).

Numa definição literal, extraída de um dicionário, Chanlat (1995) identifica e expõe um conceito inicial de carreira funcional que representa a primeira fase das teorias sobre carreira em que o termo representaria um ofício, uma atividade profissional, desenvolvida por etapas, uma progressão.

Uma mudança no foco dos estudos pode ser identificada a partir da segunda metade da década de 70, quando surgem obras importantes contextualizando o tema na área de gestão e considerando que a carreira, no ambiente organizacional, conjugava expectativas e necessidades de ambos: organização e trabalhador. Além disto, passa a considerar as pressões que o indivíduo sofre, de si próprio e da sociedade (SCHEIN, 1978; LONDON e STUMPH, 1982). Isto pode ser observado na evolução das definições de carreiras e nas observações dos teóricos do assunto como na afirmativa de Schein (1978) em que o conceito de carreira tem significado para ambos: o indivíduo buscando desenvolver um trabalho e a organização buscando criar trilhas de desenvolvimento para que funcionários possam seguir durante sua vida profissional na organização.

Nos anos 80 os estudos de carreira tanto na abordagem teórica, como nas pesquisas desenvolvidas e na prática organizacional visavam o planejamento de recursos humanos, buscando articular as necessidades do negócio com a estratégia de gestão destes recursos. E,

portanto, as pesquisas desenvolvidas visavam avaliar o potencial dos profissionais para se encaixarem e de certa forma resolverem questões futuras da organização como sucessão e potencial para assumir cargo de chefia (HALL, 1986; VELOSO, 2012). As definições encontradas para carreira neste período, na literatura acadêmica, apresentam uma abordagem de carreira vinculada a carreira desenvolvida na organização, e considera a atuação do indivíduo para o desenvolvimento da mesma.

Neste período se valorizava a permanência numa única empresa, os jovens recém-formados almejavam ingressar em uma organização, nela crescer e, se possível, se aposentar, o que gerava mais segurança para os profissionais, e isto era valorizado (COELHO, 2006). Por parte da organização existia o interesse de ter profissionais buscando se desenvolver dentro da organização e, portanto, as organizações desenvolviam treinamentos e especializações para seus funcionários, que aculturados, fiéis e estáveis geravam mais segurança para o planejamento dos recursos humanos e para a estratégia e controle organizacional. Este período, segundo Hall (1996), refletiu o auge da carreira organizacional e, analisando sob o aspecto profissional, o que o indivíduo buscava era desenvolver seu trabalho dentro da organização, não existindo a necessidade de buscar um caminho profissional próprio (VELOSO, 2012).

A crítica à abordagem mecânica da progressão funcional condicionada à estrutura das organizações toma espaço, a partir dos anos 80, questionando os sistemas de carreira e propondo novas abordagens mais humanizadas (THIRY-CHERQUES, 2006) e estudos avaliam, inclusive, os reflexos dos planos de carreira pré-estabelecidos sobre a performance das organizações. A partir deste período as questões relacionadas ao desenvolvimento de carreira, ao guia de carreira e ao planejamento da carreira, se incorporam à realidade do trabalho das pessoas nas organizações (ARTHUR et al., 1989) sem, no entanto, preconizar vínculos únicos e duradouros, entre um indivíduo e uma única organização.

A partir da década de 90 assistimos a uma profunda transformação no cenário socioeconômico mundial, influenciada por diversas variáveis como a globalização dos mercados, o desenvolvimento tecnológico, a alta densidade demográfica, e a evolução da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento (MARTINS, 2010) ou nova economia (VELOSO, 2012), ambas caracterizadas pelo contexto econômico e social desenvolvido após a revolução tecnológica que impactou os modelos de negócios, as relações entre os mercados e a forma como as organizações conduzem seus negócios. Neste cenário, para manterem sua competitividade, as organizações precisaram rever seus modelos, reduzir de tamanho e influenciar as condições de mercado (VELOSO, 2012) e, com o aumento da competitividade, antigos paradigmas foram modificados, as organizações, em função, também da redução de quadros, buscaram mais agilidade e flexibilidade (COELHO, 2006; VELOSO, 2012).

Ao final da década de 90, e fruto daquela revisão de modelos organizacionais, observa-se uma nova forma de vínculo entre organizações e indivíduos, como o crescimento das terceirizações e das contratações temporárias, concomitante a este cenário está a valorização do perfil de profissional inovador e empreendedor (KANTER, 1989), tanto no exterior quanto no Brasil.

Isto posto, observa-se que o modelo tradicional de carreira com características próprias como cargos pré-definidos, senioridade, as remunerações escalonadas vêm, gradualmente, dividindo espaço com um novo sistema em que se valoriza a habilidade, as remunerações flexíveis e o valor que o indivíduo agrega ao trabalho. E em certa medida, responde a uma crítica ao sistema tradicional de carreira que é o de suprimir a liberdade individual de cada um, de ignorar a particularidade de cada profissional e de tratar todos como se fossem iguais (THIRY-CHERQUES, 2006).

Há que se observar que o modelo tradicional de carreira, na prática, não está chegando a seu fim, o que se observa é uma transição de um único modelo padrão de carreira desenvolvido a partir de cada organização e, principalmente, de acordo com suas próprias características e necessidades, para um modelo híbrido, onde se mantém a existência do modelo de carreira organizacional, dado que as grandes organizações precisam dessas estruturas para a continuidade de seus negócios e manutenção de seus processos produtivos, passando, no entanto, a observar e reestruturar esses modelos de carreira de forma que sejam atrativos e estimulantes para os funcionários da organização. Passa a coexistir com este modelo ajustado de carreira organizacional um novo modelo, que, embora se relacione com as organizações, independe dela, pois neste a centralidade está no próprio profissional com características muito distintas. Na nova abordagem, além da condução estar nas mãos do indivíduo, mudam características centrais, pois além de adicionar flexibilidade, altera-se a forma de vínculo, a carga-horária de trabalho estabelecida e a temporalidade do vínculo.

2.1.3 Carreira Proteana e Carreiras Sem Fronteiras – novos perfis de carreira.

Este contexto propicia o desenvolvimento de uma nova abordagem da teoria de carreiras e surgem os conceitos de “*protean career*” ou carreira proteana (HALL, 1996); (HALL, 2002) e “*boundaryless career*” ou carreiras sem fronteiras (ARTHUR; ROUSSEAU, 1996) cunhado para refletir uma nova forma de comportamento nos movimentos tradicionais de carreira, que até então se concebia inserido, apenas, em ambientes organizacionais.

Carreira proteana é um conceito contemporâneo e se realiza num contexto onde aconteciam muitas transformações organizacionais. Empresas estavam vivendo um período de

mudanças complexas e rápidas com movimentos de fusões e aquisições, *downsizings*, crescimentos exponenciais, redefinição de suas missões, ou seja, um movimento de mudanças profundas. (HALL, 2002).

Neste cenário se debate o surgimento do modelo de carreira proteana, em contraposição à carreira organizacional estruturada no tempo e no espaço (MARTINS, 2010), caracterizada pela auto inovação do profissional, que muda frequentemente, tem autonomia e direção próprias orientadas por suas necessidades e não apenas às que representam prioridade para a organização. A definição de Hall (1996, p. 20) para carreira proteana é:

“Um processo que a pessoa, não a organização, está gerenciando. Consiste de todas as variadas experiências da pessoa em educação, treinamento, trabalho em várias organizações, mudanças no campo ocupacional etc. A carreira proteana não é o que acontece a uma pessoa em qualquer organização. As próprias escolhas pessoais de carreira e busca por autorrealização da pessoa proteana são os elementos integrativos e unificadores em sua vida. O critério de sucesso é interno (sucesso psicológico), não externo. Em resumo, a carreira proteana é desenhada mais pelo indivíduo que pela organização, e pode ser redirecionada de tempos em tempos para atender às necessidades da pessoa.”

O termo proteano deriva do deus grego Proteu, que na mitologia tinha a capacidade de mudar de forma, de acordo com sua vontade para se adaptar a situações ou mesmo se esquivar delas. Numa alusão ao deus grego profissional proteano tem a característica de se adaptar às

características e necessidades do ambiente organizacional de acordo com sua vontade e sua carreira é gerenciada, não pela organização, mas por si mesmo e é composta por todas as experiências vividas profissionalmente, sejam àquelas adquiridas nas diversas organizações em que trabalhou, nas diversas carreiras que desenvolveu, ou nos diversos treinamentos e estudos formais cursados pelo profissional. Contam neste processo, as escolhas pessoais e profissionais do indivíduo definidas no decorrer da busca por auto realização do profissional e, além disto, seu conceito de sucesso é psicológico, ou seja, definido internamente.

O conceito de carreira proteana envolve tudo o que o profissional vive, todas as experiências que fazem parte de suas escolhas e que o complementam em si na busca pelo sucesso psicológico que é baseado em critérios próprios e, assim sendo, engloba necessidades profissionais e pessoais (MARTINS, 2010). Neste modelo o indivíduo é quem determina o que é relevante para si e em determinados momentos a prioridade que o faz se considerar um profissional de sucesso é priorizar sua vida familiar ou aspectos pessoais não prioritariamente ligados ao trabalho.

A carreira proteana registra algumas características fundamentais como (VELOSO, 2012 p. 26):

“mudanças frequentes; autoinvenção; autonomia; autodireção, habilidade para aprender; habilidade para redirecionar a carreira e a vida; e habilidade para construir relações” .

O aspecto da flexibilidade é inerente ao profissional proteano dado que ele busca movimentações sem perder o foco em seus valores, prioridades e aptidões e sem dar créditos

às convenções sociais, ele deve estar preparado para se ajustar ao ambiente de carreiras em que atua e, para tanto, deve investir no desenvolvimento de suas habilidades, competências e qualificações. Suas análises sobre carreira englobam todos os aspectos de sua vida, tanto pessoal, quanto profissional.

Outro aspecto que sofre reflexos da abordagem de carreira proteana é o da forma de vinculação. O contrato tradicional de carreira foi, como consequência, impactado pela nova abordagem de carreira, até então, este era marcado por uma relação de longo-prazo, relativamente estável e segura, que perdurou nas últimas décadas. No entanto, no novo cenário socioeconômico com todas as mudanças que atingem o cenário global e impactam a realidade das organizações, esta relação foi modificada para uma relação de curto-prazo com um contrato passível de renovações frequentes de acordo com as necessidades de ambas as partes, que são mutáveis, e em resultados apresentados.

O que se observa é que ao contrato tradicional de carreira correspondia uma relação de segurança e estabilidade financeira o que não gerava a necessidade do profissional de pensar no futuro ou de buscar mudanças, além disto, havia um sentido de pertencimento e orgulho em fazer parte da organização. No novo contrato as variáveis são outras, o sentido de segurança não é promovido pela organização, mas pelo próprio profissional que deve desenvolver habilidades que o permita potencializar oportunidades estando apto a elas e para tanto deve estar, a todo o tempo, atento ao que aprender, que busque aprendizado constante, não apenas no sentido formal, mas também sobre os outros profissionais com quem se relaciona e sobre si mesmo, (VELOSO, 2012) para que seja capaz de experimentar todo o valor que o novo contrato de carreira propicia.

O novo contrato de carreira é considerado por Hall (1996) como sendo psicológico, pois embora não seja um documento legal, contempla em si, além do que é formalmente

combinado na relação de trabalho, necessidades e expectativas implícitas de ambos, organização e profissional, para que seja passível de continuidade ou renovação é necessários que as expectativas de ambos sejam realizadas, caso contrário, ambos buscarão novas relações que satisfaçam suas necessidades.

Hall (2002) identifica e considera em sua abordagem de contrato psicológico a proposta de Ian MacNeil (1980; 1985) de que existem dois tipos do que ele chama de contrato social. O primeiro ele chamou de **relacional**, que seria baseado na assunção de compromisso de longo prazo e na confiança mútua entre organização e indivíduo; a segunda, denominada **transacional**, ao contrário, seria caracterizada por trocas de curto prazo de contribuições e benefícios mútuos entre organização e indivíduo. De acordo com esta classificação Hall (2002) define o contrato proteano de carreira como sendo relacional.

O quadro 1 organiza, de forma resumida, as principais características do “novo contrato proteano de carreira”:

Quadro 1: Características do profissional proteano

1)	O responsável pelo gerenciamento da carreira é o profissional e não a organização.
2)	A carreira é constituída pelas experiências, aprendizados, habilidades, transições e mudanças de identidade ao longo da vida e o que é relevante é a idade da carreira e não a idade cronológica do profissional.
3)	O desenvolvimento é: <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado contínuo; • Autodirigido; • Relacional; • Constituído por desafios de trabalho vivenciados.
4)	Desenvolvimento não é (necessariamente): <ul style="list-style-type: none"> • Treinamento formal;

	<ul style="list-style-type: none"> • Retreinamento; • Mobilidade vertical.
5)	<p>Os ingredientes para o sucesso são mutáveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O saber-como (know-how) para o aprender-como (learn-how); • Da segurança no emprego para a empregabilidade; • Das carreiras organizacionais para as proteanas; • Da identidade profissional (work self) para a identidade integral (whole self);
6)	<p>As organizações provêm:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribuições desafiadoras; • Relacionamentos promotores de desenvolvimento; • Informação e outros recursos para o desenvolvimento.
7)	O sucesso psicológico é o objetivo de carreira.

Fonte: Hall (1998, p.32) adaptado de Martins (2010).

Dada a nova abordagem de carreira e as novas características que a envolve e considerando a proposição de Hall (1996; 2002), o profissional proteano apresenta algumas principais características conforme abaixo:

- O critério de sucesso que norteia sua busca, é psicológico e portanto, interno, o sucesso externo não é relevante para ele.
- Suas necessidades pessoais e os aspectos do ambiente influenciam suas escolhas de carreira;
- Ele busca fazer as escolhas de sua carreira e não deixa isto inteiramente a cargo das organizações em que atua;
- Sua carreira é composta por inúmeras experiências de trabalho desenvolvidas nas várias organizações em que atua, pelo aprendizado múltiplo nas mudanças

de ocupação que experimenta, e pelas experiências de capacitação, educação e treinamento em que investe;

- Suas escolhas de vida influenciam as escolhas de carreira e sua busca por autorrealização.

Chegamos a um cenário de convergência que trouxe reflexos profundos à forma como as organizações, por necessidades próprias, mudam a forma como gerenciam as carreiras de seus profissionais e onde, concomitantemente, os trabalhadores mudam seu comportamento profissional, a forma como lidam como eles e, ainda, as variáveis que são relevantes para eles em termos de carreira e, também, de outros valores como família e conceitos próprios de sucesso.

O termo “*boundaryless career*”, que em português se traduz como “carreiras sem fronteiras”, nasce em contraposição ao conceito tradicional das carreiras vinculadas aos ambientes organizacionais. *Bounded* que na língua inglesa significa “delimitado”, expressa o tipo de carreira tradicional, aquela desenhada pela organização para a organização, com evolução vertical previamente determinada e que, portanto, limita-se a ela. O conceito de carreira sem fronteira, por sua vez, como proposto por Arthur e Rousseau (1996), não caracteriza um tipo específico de carreira, mas uma série de formas possíveis.

Sob o aspecto do trabalho, ao modelo de carreira tradicional, corresponde um perfil profissional que vem se transformando, assim como o próprio modelo de carreira. Os profissionais forjados sob o contexto do modelo tradicional de carreira, ao ingressar numa graduação, ou mesmo como juniores numa grande organização, almejavam apenas desenvolver uma carreira longa e na mesma organização se aposentar. A permanência numa única organização, do início da carreira à aposentadoria, era valorizada por ambos, a

organização e o indivíduo. Sob o aspecto da nova teoria de carreira os anseios dos profissionais, as pressões que este sofre no contexto familiar e suas escolhas em termos de carreira ganham relevância e passam a ser variáveis influenciadoras na condução da carreira do indivíduo.

De acordo com a abordagem das carreiras sem fronteiras, os indivíduos expandem suas relações profissionais, deixando de estar restritos a uma ou duas organizações ao longo da vida, mas passando a construir uma rede de contatos pessoais que o possibilita relacionar-se ou aproximar-se de ampla gama de organizações que constituem potenciais contratantes, este cenário enriquece as possibilidades do indivíduo de desenvolver sua carreira com mais liberdade e vivências variadas.

De acordo com a proposição de Arthur, Inkson e Pringle (1999) houve no contexto socioeconômico uma evolução que influenciou o comportamento das organizações e das profissionais e a forma como estes se relacionam. Segundo eles na economia industrial as relações eram rígidas e planejadas, assim como os níveis hierárquicos das organizações que eram burocráticas, estas estruturas aliadas a um cenário econômico relativamente estável, eram altamente empregadoras, fazendo com os profissionais buscassem carreiras organizacionais, que embora fossem rígidas ofereciam certa estabilidade e uma possibilidade de progressão de carreira. Um novo cenário se configura a partir da transição da sociedade industrial para a nova economia, caracterizado por diversos acontecimento como a globalização, a ampliação da concorrência, os movimentos de fusões, aquisições e downsizings que reduzirem a estabilidade da carreira organizacional fazendo com que fosse cada vez mais difícil para um profissional construir toda sua carreira em única organização, como propõem os autores, fazendo com que a capacidade de planejar das organizações fosse alterada pela necessidade de ser flexível. Da mesma maneira os profissionais também tiveram que desenvolver esta capacidade de serem flexíveis. O amparo que até então se tinha pelas

fronteiras organizacionais se reduz e os profissionais passam a ter que planejar suas carreiras, independentemente de uma organização, de forma proativa. Este cenário aliado ao novo comportamento dos profissionais de passar a considerar, em sua condução de carreira, também, suas questões pessoais e familiares caracterizam o cenário das carreiras sem fronteiras.

Como vimos a carreira proteana, como proposta por Hall (1976; 1996; 2002), é orientada a atingir o sucesso interno (psicológico) orientado por um comportamento proativo que visa desenvolver a vocação do profissional. A proposição de *boundaryless career*, ou carreiras sem fronteiras, (Arthur, 1994) objetiva atravessar as duas dimensões da carreira, a subjetiva e a objetiva em vários níveis de análise, incluindo: flexibilidade, mobilidade, o ambiente de trabalho, a posição na organização e as oportunidades de carreira que, eventualmente, uma organização possa lhe oferecer. (BRISCOE; HALL; DeMUTH, 2006).

Embora ambos os conceitos sejam relevantes e sejam ainda objeto de estudos e discussões no meio acadêmico, para o desenvolvimento deste trabalho, foi pesquisado nos indivíduos que participarem da pesquisa de campo, características de profissionais proteanos, além de outros aspectos relacionados ao aporte teórico abordado neste estudo.

2.2 Empregabilidade – competências demandadas pelo mercado.

O termo empregabilidade, no contexto comum, denota a capacidade de um indivíduo de ser atrativo, em função de suas competências e/ou experiências, para sua alocação profissional, seja numa organização, num projeto ou num trabalho temporário.

Analizando-se estudos acadêmicos que discutem o tema (PEREIRA e RABECHINI JR, 2014) postula-se empregabilidade como sendo a capacidade do indivíduo de ser

empregado e, de forma mais detalhada, às características do indivíduo que o possibilitam estar apto para entrar no mercado de trabalho, manter o emprego e fazer transições entre funções na organização em que atua ou em outra oportunidade profissional.

De acordo com o Dicionário da Educação Profissional em Saúde, o termo empregabilidade é proposto por OLIVEIRA (2009) como:

A capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego.

O tema empregabilidade ganhou relevância a partir da década de 90 (ABDALLA, 2003) em função do processo de transformação socioeconômico que impactou profundamente nações, processos produtivos, organizações e as relações destas com trabalhadores, tema já abordado neste trabalho e que influenciou a forma como os indivíduos conduzem sua vida profissional, até então diretamente ligada à organização, muitas vezes, a uma única organização e de forma dependente. Este cenário levou a um aumento dos índices de desemprego e a uma consequente redução dos postos de trabalho assalariado.

No final da década de 90, Malvezzi (1999) descreve as mudanças no contexto do trabalho, na sociedade globalizada, e seus reflexos no contexto nacional relatando a redução dos empregos substantivos na indústria e nos bancos para outros setores, como o de serviços, além do desenvolvimento do setor de bens culturais como uma nova fonte de trabalho e

emprego. Relaciona a este contexto no Brasil a necessidade do profissional ser um empreendedor de sua carreira e denomina este novo perfil de “agente econômico reflexivo” um profissional que, por ser capaz de refletir sobre o ambiente e as condições necessárias para desenvolver o trabalho, produzirá valor econômico a partir do trabalho que desenvolve. Este profissional é capaz, desenvolve competências organizacionais, econômicas e sociais e, por ser comprometido com os resultados, contribuirá para a realização do negócio. Estas características ampliam a empregabilidade do profissional.

As mudanças no cenário das carreiras, as novas abordagens acerca do tema e a concomitante redução da segurança do emprego contribuíram para a ampliação da ênfase dada à questão da empregabilidade do indivíduo, passando esta a ser a base para se obter sucesso no trabalho e na carreira. O indivíduo passa a ser o responsável por desenvolver sua empregabilidade assumindo uma postura ativa buscando identificar o que as organizações precisam em termos de profissionais capacitados, se desenvolverem e capacitar para desempenhar o trabalho e se colocar como sendo solução para as necessidades existentes (BRIDGES,1998).

Em termos de vínculos a formalização das relações entre indivíduo e organização também adquire novas formas passando a ser menos relacional e mais transacional (CLARKE; PATRICKSON, 2008) esta nova forma de relação provê flexibilidade para ambos, mas também reduz a segurança aos mesmos, pois a qualquer momento um ou outro pode identificar uma nova relação mais atrativa ao atingimento de seus objetivos e encerrar o contrato. No entanto, esta relação, de forma geral, é mais desconfortável para o profissional que depende da venda de sua capacidade de trabalho para viver.

Dado o exposto, no cenário das modernas teorias de carreira, a empregabilidade ganha ainda mais relevância e configura-se o contexto em que os profissionais tornam-se os

principais responsáveis pelo desenvolvimento de suas competências e de sua carreira, pois para que uma carreira não tenha fronteira é importante que o indivíduo seja atrativo ao mercado de trabalho, ou seja, tenha boa empregabilidade, que ele saiba desenvolver e comunicar suas ideias e competências, apresentando-se como solução para os problemas das diversas empresas para as quais quer prestar serviços (ABDALLA, 2003).

É fundamental, portanto, que este profissional desenvolva boas relações profissionais, que amplie sua rede de contatos, viva experiências valiosas e agregadoras à sua vivência profissional e se capacite, buscando conhecimentos formais que lhe confirmem, além de mais conhecimento, credibilidade profissional no mercado onde atua de forma a ampliar sua empregabilidade.

2.3 Gestão de Carreira

Os mesmos aspectos que influenciaram e concorreram para a discussão do tema empregabilidade colocam em pauta o imperativo da abordagem da gestão de carreira feita pelo indivíduo e não mais pelas organizações. De forma resumida estes aspectos são: a evolução de contexto da sociedade industrial para a era do conhecimento, as mudanças e transformações ocorridas no cenário socioeconômico mundial e o desenvolvimento tecnológico que impactaram o cenário das relações profissionais entre organização e trabalhador, e além disto, o desenvolvimento das modernas teorias de carreira que coloca o indivíduo, possuidor de sua força de trabalho e conhecedor de seus anseios, necessidades, pressões e prioridades, encarregado de conduzir sua carreira independentemente desta ou daquela organização.

Conforme propõe Dutra (1996), a base para os estudos de gestão de carreira surge sob a abordagem da Escola de Administração Científica, pois a partir desta foram propostos os cargos vinculados a postos de trabalho na estrutura organizacional e estabelecidos sistemas de diferenciação entre os mesmos que foram, posteriormente, expandidos das atividades industriais para as atividades comerciais e de gestão das empresas. Neste contexto, a gestão de carreira nasceu como uma atividade exclusiva da empresa, ao profissional era relegado submeter-se à uma opção de carreira disponibilizada pela instituição de acordo com sua estrutura e necessidades. Apenas a partir da década de 80, com as mudanças, já citadas, que afetam o ambiente de forma global e o aumento da complexidade das organizações, que têm suas necessidades de ser mais competitivas, ampliada, passam a ver os recursos humanos como fatores importantes para o aumento de sua capacidade de se renovar e de ampliar sua competitividade como forma de se manterem viáveis na dinâmica do mercado em que atuam. Para tanto, profissionais que tenham a capacidade de se renovar tornam-se vitais para a organização. Observa-se que neste período o conceito de gestão de carreira, embora considerasse a relevância do indivíduo, era pensada, ainda, sob o viés da organização, sendo o seu ambiente o local onde estão inseridas as oportunidades de carreira.

A partir da década de 90, fica claro que este modelo unilateral da gestão de carreiras é reflexo do despreparo das organizações para lidar com o assunto e sua evolução, e que esta abordagem, em função de suas limitações, não seria suficiente para acompanhar o desenvolvimento do tema considerando-se a crescente consciência das pessoas sobre sua própria carreira (DUTRA, 1996) e, ademais, a própria evolução do conceito de carreira e suas características próprias.

Bendassoli (2009) propõe a “abordagem gerencial das carreiras”, em que existem duas perspectivas: a da organização que trata as carreiras como uma ferramenta que possibilita a alocação de recursos, apoia a tomada de decisão sobre a progressão dos profissionais e pode

auxiliar nos processos de estímulo ao engajamento do pessoal de forma indireta; a outra, sob a ótica do indivíduo, propõe que a carreira funcionaria como uma ferramenta para a ordenação de sua experiência com o trabalho, algo em que ele projeta os acontecimentos de sua vida profissional e que, desta forma, lhe permite avaliar, reavaliar e tomar decisões sobre os cenários que se configuram em sua vida profissional.

A partir da perspectiva das novas teorias de carreira, com os profissionais assumindo um papel ativo na busca pelo desenvolvimento de sua carreira e pelo sucesso psicológico, a abordagem da gestão de carreira passa a ser discutida pelo viés do indivíduo que para gerenciar sua carreira tem que considerar muitas variáveis, tendo como base, seus objetivos pessoais e profissionais, de curto prazo e futuros. A partir daí o profissional deve reunir informações que sejam úteis e contribuam para que ele conheça, além de si mesmo, considerando-se aí, suas habilidades, preferências, limitações e necessidades pessoais e profissionais, as características de outros profissionais do ambiente, ou ambientes em que deseje ou possa atuar e as possibilidades existentes. Em posse dessas informações o indivíduo passa a ter condições de fazer análises escolhas e tomar decisões sobre a sua carreira. Alguns autores propõem modelos estruturados de como trabalhar as informações necessárias para a gestão de carreiras.

Greenhaus et al. (1999) definem gestão de carreira como um processo onde os profissionais desenvolvem, implantam e acompanham as metas e as estratégias de sua carreira. Para tanto o indivíduo faz um planejamento amplo em que:

- Colhe uma série de informações acerca de si e do ambiente do trabalho de forma ampla;
- Define seu perfil de forma minuciosa onde descreve as características de sua personalidade, suas habilidades e preferências, além disto, em termos do

ambiente de trabalho, analisa as possibilidades de trabalho para seu perfil no mercado e outras alternativas;

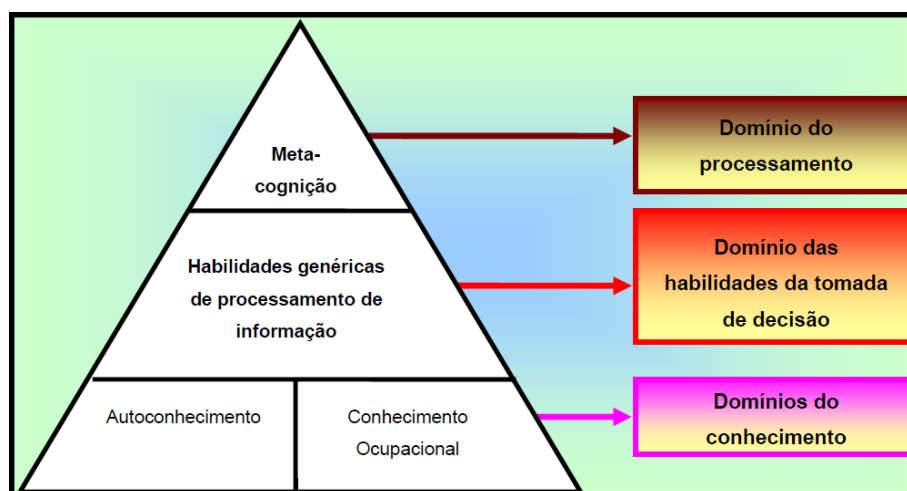
- Define suas metas a partir das informações que avalia;
- Planeja as ações que deve desenvolver para atingir suas metas;
- Segue acompanhando e avaliando se sua estratégia está sendo eficiente e revisando metas.

Complementando este conceito Martins (2010) propõe que para gerenciar a carreira é necessário tomar as melhores decisões e resolver problemas relacionados às questões da vida profissional.

Como forma de organizar e analisar os processos que visam a decisão e as formas de se solucionar os problemas presentes na realidade profissional de cada indivíduo, Reardon (1999) propõe a utilização de um modelo, a “pirâmide de processamento de informações de carreira”, onde ele estrutura as informações que devem ser consideradas na tomada de decisão da carreira. Para tanto ele estratifica tais informações em quatro domínios: “**domínio do conhecimento**”, a base, onde levantam informações sobre si (autoconhecimento) e sobre as ocupações disponíveis (conhecimento ocupacional), considerando-se além de habilidades individuais, interesses, os valores do indivíduo estas informações devem ser complementadas com informações relevantes para a tomada de decisão como nível educacional, remuneração, além de opções de lazer, opções de educação e treinamento; “**domínio das habilidades e tomada de decisão**”, nível intermediário, onde, a partir das informações disponíveis quanto a oportunidades ocupacionais e sobre si mesmo, pode tomar decisões, se tiver habilidade para tal. Esta habilidade seria responsável pelo aumento da taxa de sucesso entre a tomada de decisão e a solução do problema, sendo o problema caracterizado pelo hiato entre o ponto onde o profissional está e o ponto onde o profissional quer chegar; “**domínio do**

processamento executivo”, no topo, onde se consideram as habilidades metacognitivas importantes para a melhor de decisões de carreira. Nesta, o autor propõe a metacognição como uma capacidade mais elevada do processo de pensar sobre sua carreira, e envolve, além do pensamento e da memória, o objetivo de alcançar uma meta estabelecida. Para o domínio intermediário Reardon (1999) propõe o ciclo CASVE que seria um processo que auxiliaria o profissional na tomada de decisão de sua carreira. O ciclo é composto por cinco etapas: Comunicação, Análise, Síntese, Valoração, Execução.

Figura 2: Pirâmide dos domínios de processamento de informações na tomada de decisão de carreira.



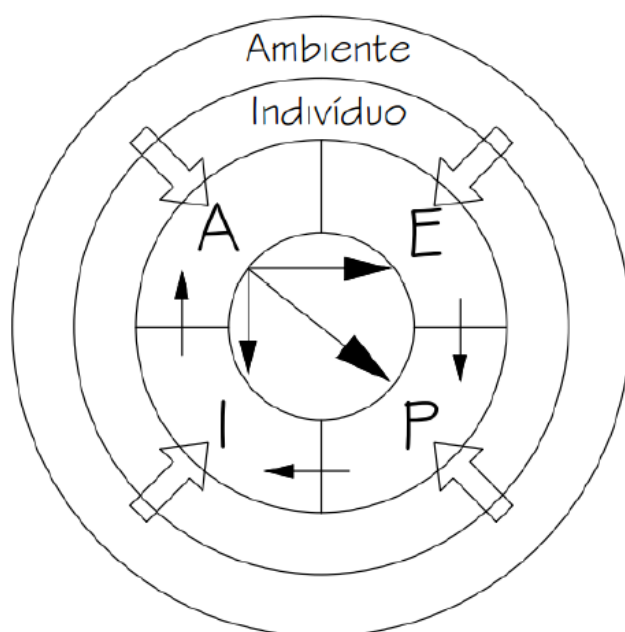
Fonte: Reardon (1999, p. 19)

De acordo com a forma de construção do processo de tomada de decisão na carreira proposto por Reardon (1999) ter as melhores informações sobre si e sobre o ambiente e conhecer amplamente os caminhos e disponibilidades de carreira existentes são condições necessárias, mas não suficientes para a melhor tomada de decisão em carreira, são necessárias as habilidades metacognitivas operando em alto nível, orientado sobre o sucesso em cada uma

das etapas dos domínios propostos na pirâmide e o momento adequado para que a decisão seja tomada.

Outro modelo desenvolvido para descrever de forma esquemática o processo de gestão de carreira é o de MARTINS (2010) denominado como modelo EPIA, representado na figura 2. Este modelo, segundo o autor, foi construído com base em diversos estudos de carreira e a representação gráfica do modelo foi inspirado no processo da Qualidade Total PDCA (*Plan, Do, Check, Act*).

Figura 2: Modelo EPIA de Gestão de Carreira



Fonte: Martins (2010, p. 50)

Este é um modelo que, como o proposto por Reardem (1999), visa descrever de forma esquemática o processo de gestão de carreira que em geral os profissionais realizam, de forma intuitiva ou inconsciente e não estruturada. No entanto, segundo MARTINS (2010), há indícios de que a utilização de um método de gestão de carreira por um profissional, ainda que

não seja habitual aos profissionais recorrerem a modelos, aumenta a chance de sucesso na gestão de sua carreira.

As letras (E, P, I, A) expressam as etapas do processo, e serão detalhadas abaixo, os círculos externos representam os contextos de onde provêm as informações que influenciam a análise e a tomada de decisão de carreira, as informações do ambiente de carreira e as relativas ao próprio indivíduo. As etapas são as seguintes:

- E (Escolha) – etapa em que o profissional faz suas escolhas de carreira e está presente desde o início da vida profissional;
- P (Planejamento) – etapa em que o profissional faz o planejamento de suas metas de carreira;
- I (Implementação) – etapa em que o profissional coloca em prática o plano elaborado nas etapas anteriores;
- A (Avaliação) – etapa em que o profissional avalia se o plano implementado atingiu os resultados planejados considerando a carreira como um todo. A partir das observações identificadas nesta etapa o profissional pode: redefinir sua carreira; replanear metas e/ou estratégias que não tenham sido adequadas; fazer manutenção caso o processo executado até esta etapa, bem como metas e estratégias estabelecidas, tenham se mostrado adequados.

Em ambas os modelos, Reardem (1999) e Martins (2001; 2010), é fundamental que o profissional tenha informações sobre si mesmo e sobre o ambiente de carreira para que possa estabelecer metas adequadas e tomar as melhores decisões. O ambiente de carreira é composto por uma ampla gama de informações que podem ser relevantes para o sucesso de carreira de acordo com as necessidades e expectativas de cada um. Além das oportunidades de carreiras disponíveis no mercado é importante que o profissional tenha informações

importantes para o desenvolvimento de carreira como opções de educação e treinamento (REARDON, 1999) e as instituições de ensino e capacitação profissional (MARTINS, 2010) que possam ser relevantes na contribuição com o seu processo de gestão de carreira.

Para as análises da pesquisa que compõem este trabalho é considerada a gestão de carreira sob o viés do profissional proteano que, por suas características, anteriormente citadas, conhece a natureza do ambiente profissional mais volátil e competitivo ente organizações e profissionais e, portanto, busca planejar sua carreira.

Segundo Martins (ibid, p. 77) o indivíduo proteano, autoconsciente, define suas prioridades, objetivos de vida e valores e, da mesma forma, define seus objetivos profissionais considerando estas informações em seu cenário de planejamento. As metas e estratégias do profissional proteano são construídas a partir das escolhas que são a base do profissional e, para um bom planejamento de carreira, além de suas informações base ele conhece devidamente o ambiente de carreiras. Após estabelecidas suas metas o profissional proteano, em sua atividade de planejamento de carreira, passa a avaliar e definir as estratégias que utilizará para atingir suas metas de carreira. Sendo assim, as estratégias de carreira de um profissional proteano focalizarão o atingimento de suas metas baseado em suas prioridades e seus interesses e valores. Após definir suas metas e identificar lacunas que precise preencher para atingi-las, o profissional proteano vai buscar, então, se capacitar ou se desenvolver. Na próxima etapa, a da implementação, o profissional proteano busca realizar seu plano de ação, composto de suas estratégias e metas de carreira. Nesta fase os indivíduos (ibid, p. 81) não raramente:

“... se lançam avidamente à ação, buscando empregabilidade, diversidade de experiências, competências múltiplas, habilidades intra e interpessoais etc.”.

É necessário mencionar ainda que, de acordo com a abordagem da carreira proteana a vida do indivíduo é composto por três dimensões: o pessoal, em que estão inseridos os interesses próprios e de certa forma, exclusivos do indivíduo; o familiar, onde se registram suas obrigações com o cônjuge, com os filhos e a família de forma geral; e o profissional onde se incluem as exigências de carreira considerando-se todas as atividades que se correlacionam com a mesma como suas atividades ligadas diretamente a execução do trabalho no horário contratado para tal, eventuais trabalhos que tenha fazer além do horário contratado ou, como propões Martins (ibid, p. 88) “cursar uma pós-graduação fora do expediente”.

2.4 Educação Executiva no Brasil e o MBA brasileiro.

O fenômeno da criação e expansão dos cursos de pós-graduação em administração voltados exclusivamente para executivos inicia em 1908, quando da criação de programas de educação executiva denominados MBAs (*Master in Business Administration*) em escolas norte americanas que se consolidaram em sua proposta de capacitar para a área de gestão (WOOD JR; DE PAULA, 2004). Estes cursos tinham, em sua origem, um caráter profissionalizante e visavam atender a recém formados e executivos que buscavam aperfeiçoamento e capacitação para atuar na gestão de empresas (AFONSO, 2005). Dado seu sucesso o modelo foi replicado em diversas instituições e o que se observou nas décadas seguintes foi a expansão dos MBAs.

Nos anos compreendidos entre as décadas de 60 e 70 os cursos de MBA se consolidaram e, paralelamente às escolas de administração, se expandiram e foram exportados para outros países. No início da década de 90 o modelo de cursos de educação executiva,

denominado MBA, havia se espalhado por vários países e escolas tradicionais da Europa como Cambridge e Oxford que também haviam aberto suas escolas de negócios (WOOD JR; DE PAULA, 2004). Após serem adotadas em países de ensino clássico, as escolas de negócios continuaram a se expandir para outros países.

No Brasil, o ensino da administração experimentou uma fase de crescimento na década de 40 quando a economia, que era, até então baseada essencialmente na agricultura, começou a expandir os setores da indústria e serviços. Nas décadas seguintes observou-se o surgimento de novas escolas e a expansão do ensino da administração com a criação, em 1952, da Escola de Administração Pública da Fundação Getulio Vargas e dois anos depois, com a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (CASTRO, 1981). Na sequência, novas escolas surgiram e o ensino da administração experimentou crescimento nos anos que se seguiram e na década de 60, iniciou-se, também, o ensino da pós-graduação (DE PAULA; WOOD JR, 2004). Anos mais tarde, o país já possuía diversas escolas ofertando formação em administração e cursos pós-graduação.

A partir da década de 1990, no cenário econômico, houve a abertura de mercado aos produtos importados o que aumentou a competição e gerou a necessidade de modernizar a indústria nacional e assim aumentaram as exigências feitas ao corpo gerencial das organizações (QUEIROZ, 2008). Neste contexto, tornou-se fundamental, para a empregabilidade dos profissionais, a reingresso na vida discente com o objetivo de se reciclar ou especializar.

A forte demanda pelo ensino profissionalizante de gestão, gerada neste contexto e impulsionada pelo crescimento econômico nacional da década seguinte, propiciou a criação de três tipos de curso voltados para educação executiva, entre a segunda metade da década de 90 e o início dos anos 2000: o MPA - Mestrado Profissionalizante em Administração – similar ao modelo norte-americano, que foi adotado por grandes universidades públicas e

escolas autônomas tradicionais; o MBA executivo, programa de pós-graduação *lato sensu* com carga horária mínima de 360 horas, similar ao modelo norte-americano, mas com especializações diversas; e um terceiro tipo de cursos com carga horária variável, inclusive fechados para empresas, que também se denominam MBA (WOOD JR; DE PAULA, 2004).

Estas denominações não eram entendidas de forma clara para o público de uma maneira geral e a sigla passou a ser empregada de forma despreocupada por instituições que ofertavam pós-graduação no Brasil e denominavam tanto cursos *stricto sensu* quanto cursos de *lato sensu*. Dado o aumento da oferta dos cursos fez-se necessária a correta denominação adotando-se “MBA” para os cursos com carga-horária mínima de 360 horas, sem a obrigatoriedade de apresentação de dissertação ou tese. Este foi o curso cuja demanda se expandiu no Brasil, que guarda diferenças diferencia em relação ao modelo norte-americano (AFONSO, 2005), mas ainda assim denominado MBA e classificado no Brasil como curso de especialização *lato sensu*, e é este o objeto de análise alvo deste trabalho.

Em termos de regulamentação federal, a pós-graduação foi estabelecida no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que define o sistema de educação nacional que apresenta, no entanto, poucas informações acerca das características da pós-graduação. Esta lacuna veio a ser preenchida com a publicação do Parecer 977/65 (Anexo 1), conhecido como Parecer Sucupira, em função do nome de seu relator, Newton Sucupira. O documento esclarece o status especial dado à pós-graduação *stricto sensu* e como se diferencia dos cursos de especialização denominados como sendo *lato sensu*. No parecer são descritas detalhadamente as características dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado e doutorado, mas detalha pouco as características dos cursos de especialização de *lato sensu*. Anos depois o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CES nº 03 (Anexo 2), de outubro de 1999 (CAPES, 1999) que em sua matéria detalha e define, entre

outras informações, as características e exigências dos cursos de pós-graduação *lato sensu* sem, no entanto, mencionar os cursos de MBA.

Os primeiros cursos de MBA surgiram no Brasil na década de 80. No entanto, em função do amplo crescimento experimentado na década de 90, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Ensino Superior (CES) estabeleceram uma normatização definindo suas características e seu enquadramento no sistema de educação nacional por intermédio da publicação da Resolução CNE/CES nº1 (Anexo 3), de abril de 2001 (CAPES, 2001). Seis anos após o CNE/CES publicar este documento, uma nova resolução foi publicada, a Resolução nº 01 (Anexo 4), de junho de 2007 (CAPES, 2007) com alguns ajustes e lacunas em seu conteúdo. No sentido de ter informações mais detalhadas acerca de todos os cursos de pós graduação *lato sensu*, foi publicada a Resolução nº 02 (Anexo 5) de fevereiro de 2014 que instituiu o “Cadastro Nacional de Oferta de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino”, esta iniciativa mostra indícios de que haverá um maior controle por parte de cursos desta categoria ofertados no Brasil.

Ao longo destes últimos anos desde sua criação, o modelo de cursos de MBA passou por um processo de amadurecimento, em termos de proposta e estrutura acadêmica, em função, não apenas do processo natural de revisão e melhoria, mas pelas profundas críticas feitas por diversos autores, como a de promover uma reflexão de curto prazo e privilegiar algumas áreas instrumentais da gestão em detrimento de áreas de produção e inovação tecnológica.

Considerando-se as críticas mais relevantes sobre o tema, no âmbito acadêmico, pode-se dividir em dois discursos, como proposto por De Paula e Wood Jr. (2004), o discurso da crítica e o da redenção.

O discurso da crítica, liderado, no final da década de 90, por Henry Mintzberg teve outros adeptos como Pfeffer e Fong (2003); Sturdy e Gabriel (2000), e criticam a formação oferecida por este tipo de programa. A este grupo de críticos uniu-se o grupo de pesquisadores da *Critical Management Studies* (CMS) que questionavam a metodologia de ensino adotada neste tipo de programa e seu conteúdo. Embora este movimento crítico tenha se iniciado no nos Estados Unidos ele também ganhou adeptos no Brasil que questionam a formação ofertada pela pós-graduação *lato sensu* (AFONSO, 2005). Além disto, observa-se hoje, no Brasil, o questionamento sobre a efetividade de cursar um MBA para o desenvolvimento de carreira de quem o cursa.

O discurso da redenção, por sua vez, coloca os MBAs como solução para diversas questões que afligem o profissional e propõe os mesmos como cursos práticos, voltados para a realidade organizacional, que provê ao aluno a capacidade de solucionar as questões do ambiente profissional. No Brasil contribuíram para o discurso da redenção as revistas de negócios como as publicadas pela Editora Abril, Exame e Você S/A (AFONSO, 2005) e no âmbito midiático a crítica é quanto à abordagem e às promessas feitas ao público leitor pelos argumentos de marketing expostos em peças de comunicação, segundo estes, os cursos, “impulsionam a carreira”, “representam um caminho para o sucesso profissional e para o crescimento executivo”, dentre outros (WOOD JR; DE PAULA, 2004).

Em termos de crítica à contribuição do MBA para a carreira de seus egressos, a publicação do artigo de Pfeffer e Fong (2003) apresenta uma série de argumentos identificados em estudos de outros autores e conclui, após tais observações, que cursar um MBA não é garantia sucesso nem a certeza de que se está livre de fracassos”. Neste artigo é apresentado um estudo que analisa os efeitos que as escolas de negócios, por intermédio dos cursos de MBA, produzem nas carreiras de seus alunos.

Ao analisar os reais efeitos das escolas de negócios de Administração em dois resultados de extrema relevância, a carreira de seus alunos e o conhecimento que eles produzem, a imagem é razoavelmente desoladora. Há pouca evidência de que o domínio do conhecimento adquirido nessas escolas eleva a carreira das pessoas ou de que até mesmo possuir um certificado de MBA tenha muito efeito no salário dos alunos ou em sua realização profissional (PFEFFER e FONG, 2003. p. 13).

Além destes, e analisando-se estudos mais recentes feitos em cursos nacionais (AFONSO, 2005; RUAS e COMINI, 2007; WOOD JR. e CRUZ, 2013; WOOD JR. e CRUZ, 2014), observam-se estudos que incluem MBAs similares ao modelo americano, aprovados pela *Association of MBAs* (AMBA), Mestrados Profissionalizantes em Administração (MPAs) e MBA *lato sensu* com carga horária mínima de 360 horas e enquadrados nas resoluções do MEC aqui denominado “MBA brasileiro” e que, como descrito anteriormente, é o alvo exclusivo deste estudo.

Apesar das críticas, o que se observa no Brasil é que a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados MBA continuam a apresentar uma ampla oferta de cursos em diversas áreas de saber. Sob o aspecto da demanda, estes programas continuam sendo buscados por profissionais em todo o Brasil com o objetivo de ampliar, aprofundar e adquirir conhecimentos, aumentar sua empregabilidade e outras razões como será apresentado nos resultados da pesquisa deste trabalho.

3) ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Atualmente existe um grande número de MBAs sendo ofertados no Brasil. Este estudo foi feito avaliando-se alunos egressos de MBAs do FGV Management, da Fundação Getulio Vargas, instituição que atua neste segmento desde a década de 90 e que, atualmente, oferta cursos em todas as regiões do território nacional.

Para que a pergunta, objeto de investigação deste trabalho fosse respondida, foi elaborada uma ampla coleta de dados empíricos a partir de uma extensa base de dados. O objetivo de se fazer a investigação de campo a partir uma de tal dimensão foi produzir observações suficientes para que a resposta à pergunta fosse consistente para fundamentar a resposta sobre a contribuição do MBA para a carreira do egresso sob a ótica dos mesmos.

Foi adotado o método quantitativo de análise de dados, por ser o mais adequado para se fazer as análises pretendidas no estudo e por permitir analisar o volume de observações obtido na pesquisa.

3.1 A Coleta de Dados

Para conhecermos os resultados que cursar um MBA gera para a carreira de seus egressos em dois momentos, durante o curso e após sua conclusão, foi feita uma pesquisa quantitativa. A coleta de dados foi feita por meio de um formulário de pesquisa (Anexo 6) cuja estrutura e elaboração estão detalhas neste capítulo.

3.1.1 Universo e amostra

Os dados disponíveis para a elaboração da pesquisa constituem-se de informações de alunos egressos dos últimos onze anos (2004 a 2014) dos cinco principais MBAs ofertados pela FGV. De forma detalhada as informações disponibilizadas foram: e-mail, unidade da federação de realização do curso, MBA realizado e o ano de conclusão do mesmo. Considerando-se estas informações o universo inicial era de 29.929 registros. No entanto, por se tratar de uma base de dados constituída ao longo dos anos e por não ter tratamento regular de higienização de base para mantê-la atualizada, a taxa de e-mails que falharam após o envio foi de 18,14%. Sendo assim o número final de e-mails ativos e, portanto, possíveis de alcançar o destinatário é de 24.501 registros (Quadro 2).

O universo é composto por egressos de todas as regiões do país, com formações diversas, níveis funcionais diversos e de ambos os sexos, de forma a resultar numa base de dados plural e sem regionalismos.

Quadro 2 – Universo em número de alunos egressos

E-mails enviados	E-mails que falharam	Percentual de falha	Universo
29929	5428	18.14%	24501

3.1.2 Portfólio de Cursos e Cidades Incluídas nas Análises

O FGV Management oferta ao mercado brasileiro diversos cursos de MBA cujo objetivo é capacitar para a gestão. Para as análises elaboradas neste trabalho a amostra é

composta por alunos egressos de cinco MBAs da Fundação Getulio Vargas, são eles: MBA em Gestão Empresarial, MBA em Gerenciamento de Projetos, MBA em Marketing, MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria e MBA em Gestão de Pessoas. As cidades incluídas na análise são aquelas em que há oferta de cursos com o objetivo de se gerar uma amostra que tivesse respondentes de todas as regiões do país.

3.1.3 Instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa (Anexo 6) utilizado foi estruturado em três partes: a primeira delas inclui os dados que já estavam registrados no sistema acadêmico da instituição, em que cursaram o MBA e são constituídas de: cidade de realização do curso; MBA realizado, ano de conclusão e e-mail. Estas informações já foram carregadas para o software de disparo da pesquisa. A segunda parte foi composta dos questionamentos sobre as razões profissionais que o levaram a ingressar no MBA e questões correlatas. A terceira parte foi elaborada para buscar identificar características proteanas nos profissionais da amostra e foi extraída de outro trabalho acadêmico realizado com egressos de MBA também da FGV elaborado e validado por Martins (2010). Para se validar o formulário como um todo, foi feito um pré-teste envolvendo 11 pessoas e, após o pré-teste, alguns ajustes foram necessários. Além disto, todo o processo contou com dois professores especialistas em metodologia de pesquisa.

Após revisado e concluído a fase de construção do instrumento, foi necessário incluir o formulário no Qualtrics, ferramenta de pesquisa veículo deste instrumento. Os formulários foram enviados por e-mail para os egressos componentes do universo.

3.1.4 Características da amostra

Abaixo estão expostos os principais dados obtidos na coleta de dados que demonstram, inicialmente, algumas características gerais da amostra. Em primeira análise cabe comentar algumas características gerais observadas na amostra.

A amostra final composta de 2.027 observações tem, em sua maioria, 61,22%, respondentes da região sudeste, a segunda região com maior número de observações é a sul com 17,56% seguida da região nordeste com 13,81%.

Em termos de gênero a amostra é composta majoritariamente por egressos do sexo masculino (70%). Quanto à faixa etária, 63,9% estão compreendidos entre 31 e 45 anos de idade e em termos de tempo de carreira (após ter concluído a graduação) 56,1% têm entre 06 e 17 anos.

Embora a amostra tenha egressos de todos os anos compreendidos na amostra (2004 a 2014) há um maior número de observações (51,8%) de egressos que concluíram entre 2010 e 2013.

Dentre os egressos distribuídos pelos cinco cursos considerados na amostra, os que apresentaram maior percentual de respostas foram do MBA em Gestão Empresarial (35,2%) e do MBA em Marketing (34,9%).

O nível salarial dos respondentes da amostra, indexando por salários mínimos, está em sua maioria (59,3%) acima de 11 salários mínimos, sendo que destes 21,2% informaram ter uma remuneração superior a 20 salários mínimos. Em termos de hierarquia funcional nas organizações em que atuam, a maioria dos respondentes (53,5%) informa estar em cargos de: chefia/gerência, superintendência e diretoria/presidência.

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes por região

		Número de Respondentes	% do total
Centro-Oeste	DF	54	52,4
	GO	34	33,0
	MS	9	8,7
	MT	6	5,8
	Total	103	100,0
Nordeste	AL	10	3,6
	BA	83	29,6
	CE	76	27,1
	MA	29	10,4
	PB	3	1,1
	PE	72	25,7
	PI	7	2,5
	Total	280	100,0
Norte	AM	8	17,0
	PA	33	70,2
	RO	5	10,6
	TO	1	2,1
	Total	47	100,0
Sudeste	ES	52	4,2
	MG	137	11,0
	RJ	306	24,7
	SP	746	60,1
	Total	1241	100,0
Sul	PR	50	14,0
	RS	212	59,6
	SC	94	26,4
	Total	356	100,0
Total Geral		2.027	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2 – Distribuição por gênero

	Respondentes	% do total
Masculino	1.419	70
Feminino	608	30
Total	2.027	100

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 3 - Faixa etária dos respondentes

Anos	Respondentes por faixa etária	% do total
Até 25	20	1,0
26-30	371	18,3
31-35	621	30,6
36-40	413	20,4
41-45	262	12,9
46-50	171	8,4
51-55	105	5,2
Mais de 55	64	3,2
Total	2.027	100

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 4 – Tempo de carreira (desde a conclusão da graduação até o momento em que respondeu à pesquisa)

	Frequência	% do total
Menos de 2 anos	79	3,9
2-5	516	25,5
6-9	569	28,1
10-13	364	18,0
14-17	203	10,0
18-21	118	5,8
Mais de 21	178	8,8
Total	2.027	100

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 5 – Ano de conclusão do MBA

Ano	Frequência	% do total
2004	121	6,0
2005	107	5,3
2006	131	6,5
2007	158	7,8
2008	152	7,5
2009	166	8,2
2010	231	11,4
2011	214	10,6
2012	260	12,8
2013	345	17,0
2014	142	7,0
Total	2.027	100

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 6 – Distribuição dos respondentes por curso

	Frequência	% do total
MBA em Gerenciamento de Projetos	180	8,9
MBA em Gestão de Pessoas	71	3,5
MBA em Gestão Empresarial	714	35,2
MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria	354	17,5
MBA em Marketing	708	34,9
Total	2.027	100

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 7 – Faixa salarial atual (Indexada pelo Salário Mínimo Federal (S.M.) de 2014 – R\$724,00)

	Frequência	Percentual
Até R\$ 2.896,00 (Até 4 S.M.)	151	7,4
De R\$ 3.620,00 a R\$ 5.068,00 (De 5 S.M. a 7 S.M.)	320	15,8
De R\$ 5.792,00 a R\$ 7.240,00 (De 8 S.M. a 10 S.M.)	354	17,5
De R\$ 7.964,00 a R\$ 9.412,00 (De 11 S.M. a 13 S.M.)	375	18,5
De R\$ 10.136,00 a R\$ 11.284,00 (De 14 S.M. a 16 S.M.)	237	11,7
De R\$ 12.308,00 a R\$ 13.756,00 (De 17 S.M. a 19 S.M.)	161	7,9
Mais de R\$ 14.480,00 (Mais de 20 S.M.)	429	21,2
Total	2.027	100

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 8 – Nível hierárquico atual

	Frequência	Percentual
Profissional/Técnico	481	23,7
Supervisão	284	14,0
Chefia/Gerência	819	40,4
Superintendência	40	2,0
Diretoria/Presidência	225	11,1
Outro	178	8,8
Total	2027	100

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 9 – Graduação em

	Frequência	Percentual
Administração	662	32,7
Economia	79	3,9
Engenharia	518	25,6
Direito	52	2,6
Comunicação	107	5,3
Saúde	33	1,6
Psicologia	48	2,4
Outro	528	26,0
Total	2027	100

Fonte: Dados da pesquisa

3.2 Tratamento dos Dados

Antes de iniciar a análise dos dados foi feita uma extensa verificação das informações registradas na amostra para garantir a consistência dos resultados observados e para tanto alguns procedimentos de filtragem dos dados foram adotados.

Inicialmente a amostra continha 2.356 observações o que representa um percentual de resposta total de 9,62% em relação ao universo final da pesquisa composto de 24.501 e-mails. Esta taxa de retorno pode ser considerada satisfatória dado que pesquisas desta natureza costumam ter um retorno abaixo de 10% (MARTINS, 2010).

Após a verificação detalhada dos dados foram filtrados os formulários que, embora iniciados, não foram concluídos e, portanto, excluídos da amostra. Foram identificados 329 formulários com estas características que foram, para garantir a consistência das análises, excluídos da amostra, restando nesta primeira etapa 2.027 observações e, dado que não foram

encontradas outras evidências de falhas nas observações, esta é a amostra final, base das conclusões deste estudo empírico.

4) RESULTADOS DA PESQUISA e DISCUSSÃO

Para se avaliar quais os principais resultados revelados pela pesquisa quanto aos reflexos na carreira dos profissionais pesquisados e verificar se estes, sob a ótica dos mesmos, foram positivos ou negativos é relevante conhecer quais as motivações centrais que levaram os respondentes a ingressar no MBA e entender, em primeira análise, se eles atingiram seus objetivos. Na tabela 10 é possível verificar quais foram as principais razões que levaram os profissionais respondentes da pesquisa a ingressar no curso.

Tabela 10 – Principal razão que levou a cursar o MBA

Motivação	Frequência	% do total
Aquisição, atualização, ampliação e/ou aprofundamento de conhecimentos	1,572	70
Necessidades relativas ao meu trabalho na época do ingresso	341	15
Aumentar minha empregabilidade	714	32
Mudar de emprego ou de carreira	158	7
Investir em uma segunda carreira (por exemplo: docência, consultoria, etc.)	155	7
Outro.	17	1

Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser observado o principal fator de motivação para o ingresso no MBA está relacionada a conhecimento, seja para adquirir ampliá-lo, atualizá-lo ou aprofundá-lo (70 %) e

a segunda principal razão para o ingresso no curso está relacionada a empregabilidade (32%), tendo como objetivo aumentá-la. Alguns entendimentos podem ser depreendidos destas respostas. Ao objetivar ampliar seus conhecimentos e sua empregabilidade, o profissional está pensando em si e no seu crescimento pessoal e, com esta atitude está fazendo a gestão de sua carreira (DUTRA, 1996; GREENHAUS, 1999; MARTINS, 2010) no sentido em que está se preparando, se capacitando e ampliando suas competências para estar apto a novas oportunidades de carreira. Além disto, ao buscar ampliar sua empregabilidade, o profissional demonstra que entende ser o responsável pelo seu preparo para as oportunidades de trabalho que se configurem no mercado onde atua e está assumindo uma postura ativa buscando estar preparado para o que as organizações precisam em termos de profissionais capacitados (BRIDGES, 1998; MALVEZZI, 1999) e apenas 15% dos respondentes dizem ter optado pela pós-graduação em função de necessidades relativas ao trabalho na época do ingresso.

Nesta questão os respondentes podiam marcar mais de uma resposta e, portanto as interpretações acima podem ser ratificadas a partir da tabela 11, onde as variáveis são cruzadas para se verificar a frequência de seleção das opções de forma detalhada. Pode se observar que dentre os 1437 respondentes que selecionaram “Aquisição, atualização, ampliação e/ou aprofundamento de conhecimentos” 310 selecionaram também que “desejavam aumentar a empregabilidade” e dentre os 308 que selecionaram “necessidades relativas ao trabalho na época do ingresso” 93 selecionaram que “desejavam aumentar a empregabilidade”.

Tabela 11 – Frequência de escolha de todas as variáveis

	Aquisição, Atualização, e/ou Aprofundamento de conhecimentos	Necessidades relativas ao meu trabalho na época do ingresso	Aumentar minha empregabilidade	Mudar de emprego ou de carreira	Investir em uma segunda carreira (por exemplo: docência, consultoria, etc.)	Outro. Qual?
Aquisição, atualização, ampliação e/ou aprofundamento de conhecimentos	1437					
Necessidades relativas ao meu trabalho na época do ingresso	140	308				
Aumentar minha empregabilidade	310	93	640			
Mudar de emprego ou de carreira	57	17	56	139		
Investir em uma segunda carreira (por exemplo: docência, consultoria, etc.)	81	22	43	17	140	
Outro.	9	1	6	2	4	16

Fonte: Dados da pesquisa

Objetivando responder a questão central deste trabalho são apresentadas as respostas dos participantes feitas de forma direta sobre quais os principais reflexos que os profissionais verificam em suas carreiras. Foram analisadas, inicialmente, as principais observações da amostra relativas a evolução da carreira como: aumento do nível de salário, promoção e aumento da empregabilidade.

Em estudo recente, Wood Jr. e Cruz (2014) analisam cinco discursos acerca dos cursos MBA sob a ótica dos alunos de programas de formação gerencial no Brasil. Os cursos, de uma maneira geral, conferem aquisição de conhecimento o que propicia diferenciação no discurso capaz de influenciar a percepção dos pares sobre o indivíduo; aumenta a confiança

para mudar de carreira ou de emprego; e, como um terceiro fator, aumenta a empregabilidade, que sob a ótica dos alunos pesquisados está relacionada a ampliação da área de atuação por meio da aquisição de conhecimentos em área distinta da graduação cursada. Os resultados observados abaixo, embora a partir de uma amostra de egressos exclusivos de MBA brasileiro, em certa medida, corroboram as observações do trabalho citado e ratificam que os cursos de MBA geram, sob a ótica de seus egressos, influências e resultados positivos para a carreira. De acordo com os resultados observados da pesquisa, a relevância de cada fator pesquisado, como pode ser visto na tabela 12 apresentam resultados variados.

Sob o aspecto dos reflexos diretos na carreira, cabe verificar qual o relato dos profissionais pesquisados quando perguntados se o principal motivo que os levou a cursar o MBA foi atingido gerando assim, considerando-se que estes objetivos estão relacionados à carreira, resultados positivos para sua carreira (Tabela 12).

Tabela 12 – Análise cruzada das variáveis de “Principal motivo para cursar o MBA” X “Atingiu seu objetivo”.

	Considerando a resposta para a pergunta "qual o principal motivo para cursar o MBA" você atingiu seu objetivo?						
	Total	Sim		Não		Parcialmente	
Aquisição, atualização, ampliação e/ou aprofundamento de conhecimentos	1437	984	68,5%	56	3,9%	397	27,6%
Necessidades relativas ao meu trabalho na época do ingresso	308	223	72,4%	9	2,9%	76	24,7%
Aumentar minha empregabilidade	640	372	58,1%	56	8,8%	212	33,1%
Mudar de emprego ou de carreira	139	73	52,5%	25	18,0%	41	29,5%
Investir em uma segunda carreira (por exemplo: docência, consultoria, etc.)	140	84	60,0%	4	2,9%	52	37,1%
Outro.	16	10	62,5%	0	0%	6	37,5%
Total	2.680	1.746		150		784	

Fonte: Dados da pesquisa

De maneira geral, pode se observar que o percentual de respostas afirmativas para ter atingido seu objetivo é proporcionalmente maior que as demais. Considerando-se que o pesquisado podia selecionar mais de uma razão para ingressar no curso e o número de respostas observadas na tabela 12, o universo de respostas é de 2.680 observações, sendo destas 1.746 (65,15%) afirmativas para “ter atingido o objetivo” que levou o respondente a ingressar no curso, em seguida há 784 observações (29,25%) informam ter atingido seus objetivos parcialmente e apenas 150 (5,6%) relatam não ter atingido seu objetivo inicial ao ingressar no curso.

De maneira detalhada, pode-se observar que dentre aqueles que relataram ter em seus objetivos, ao ingressar, “Aquisição, atualização, ampliação e/ou aprofundamento de conhecimentos” 68,5% relatam ter atingido seu objetivo; dentre aqueles que relataram objetivar “Mudar de emprego ou de carreira” 52,5% informam que atingiram seu objetivo e dentre aqueles que ingressaram com o objetivo de “Investir em uma segunda carreira (por exemplo: docência, consultoria, etc.)” 60% informam que atingiram seu objetivo.

Considerando-se a abordagem gerencial das carreiras proposta por Bendassoli (2009), sob a ótica do indivíduo, o profissional que busca ingressar no MBA para mudar de emprego ou de carreira ou para ingressar numa nova carreira, fez previamente uma análise dos cenários que se configuram sua vida profissional, mesmo que de forma intuitiva e não planejada, avaliou que ações poderia implantar para atingir seus objetivos de carreira no cenário analisado e tomou a decisão de ingressar em curso de MBA e ao ser perguntado se o curso o ajudou a atingir seus objetivo mais de 50% respondem afirmativamente.

Além disto a busca por mudar de emprego e de carreira valida a proposição de Clarke e Patrickson (2008) de que as relações profissional/organização passam a ser menos

relacional e mais transacional e, no estudo desenvolvido, o profissional buscou cursar um MBA para se capacitar para a mudança.

Sob o ponto de vista da busca por aumentar a empregabilidade que, como visto anteriormente, denota o entendimento dos respondentes da amostra de ser sua a responsabilidade por desenvolver sua empregabilidade, pois está assumindo uma postura ativa buscando se capacitar para estar apto às necessidades das organizações que se configurem no mercado, se capacitando para desempenhar o trabalho e se colocar como sendo solução para necessidades que surjam (BRIDGES,1998; PEREIRA e RABECHINI JR, 2014). Como pode ser visto na frequência das respostas afirmativas (Tabela 12), sobre ter ingressado no MBA com o objetivo de aumentar a empregabilidade, 372 respostas (58,1%) foram afirmativas e 212 respostas revelam ter atingido de forma parcial este objetivo, e apenas 56 (8,8%) são relatos de não ter a empregabilidade aumentada. Estes resultados mostram que, sob a ótica dos egressos, cursar o MBA contribuiu para sua capacitação, para o aumento de sua empregabilidade e para sua gestão de carreira, pois como propõem Reardon (1999) e Martins (2010), além das oportunidades de carreira disponíveis no mercado, o profissional deve buscar obter informações importantes como opções de educação e treinamento disponíveis, assim como instituições de educação e treinamento, que possam contribuir com seu processo de gestão de carreira.

Outra análise importante é a obtida a partir do cruzamento de algumas das variáveis relativas às perguntas sobre os movimentos de carreira durante o curso de MBA e após tê-lo concluído, como pode ser visto na tabela 13.

Tabela 13 – Cruzamento das variáveis das questões “Profissionalmente, durante o MBA” e “Profissionalmente, após ter cursado o MBA”

		Profissionalmente após ter cursado o MBA:						
		Nada mudou	Fui promovido	Mudei de empresa	Perdi o emprego	Outro	Total	
Profissionalment e durante o MBA: Fui promovido	Não	Frequência	682	314	361	39	230	1626
		% linha	41,9%	19,3%	22,2%	2,4%	14,1%	100%
		% coluna	85,1%	68,0%	77,8%	75,0%	92,7%	80,2%
	Sim	Frequência	119	148	103	13	18	401
		% linha	29,7%	36,9%	25,7%	3,2%	4,5%	100%
		% coluna	14,9%	32,0%	22,21%	25,0%	7,3%	19,8%
Total		801	462	464	52	248	2027	

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os respondentes da amostra que relataram terem sido promovidos durante o MBA 32% relatam, também, terem sido promovidos após a conclusão do curso e 22,2% relatam ter mudado de empresa após a conclusão do curso.

Considerando-se o percentual da amostra que relatou não ter sido promovido durante o curso 19,3% relatam que foram promovidos após concluir o curso e 22% relatam que mudaram de empresa após concluir o curso.

Sob o aspecto de aumento da empregabilidade relatada, observa-se na tabela 14 que 80% dos respondentes da amostra relatam tê-la aumentado após cursar o MBA. Considerando-se empregabilidade é a capacidade do profissional de estar apto para entrar no mercado de trabalho, manter o emprego e fazer transições de carreira na organização em que

atua ou mesmo em outra oportunidade profissional (PEREIRA e RABECHINI JR, 2014), pode-se postular que, sob a ótica dos egressos, após o curso eles estavam aptos a novas oportunidades profissionais e ampliaram sua capacidade de se manter empregados.

Tabela 14 – Aumento da empregabilidade observado

Ter cursado o MBA aumentou a empregabilidade (independentemente de ter mudado ou não de empresa)		
	Frequência	Percentual
Sim	1.630	80
Não	397	20
Total	2027	100

Fonte: Dados da pesquisa

A análise cruzada das variáveis (Tabela 15) com as repostas sobre “ter ou não sido promovido após cursar o MBA” e com os relatos de “aumento da empregabilidade” mostram que dentre os respondentes da amostra que foram promovidos após o MBA 91% relataram ter a empregabilidade aumentada. É interessante observar que dentre os respondentes que não foram promovidos, 73,1% relatam que sua empregabilidade aumentou.

Tabela 15 – Cruzamento das variáveis de “Promoção após ter cursado MBA” X “Aumento da empregabilidade” relatado.

Ter cursado o MBA aumentou sua empregabilidade (independentemente de ter mudado ou não de empresa)?				
		Sim	Não	Total
Promovido após o MBA	Não	876	322	1198
		73.1%	26.9%	100.0%
	Ter cursado o MBA aumentou sua empregabilidade (independentemente de ter mudado ou não de empresa)?	53.7%	81.1%	59.1%
	Sim	754	75	829
		91,0%	9,0%	100%
		Ter cursado o MBA aumentou sua empregabilidade (independentemente de ter mudado ou não de empresa)?	46,3%	18,9%
Total		1630	397	2027
	Promovido	80,4%	19,6%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

É importante mencionar que, dentre os profissionais que relataram terem sido promovidos, 50,5% afirmam que cursar o MBA foi uma variável que contribuiu para o aumento da remuneração (Tabela 16).

Tabela 16 – Influência do MBA para a promoção

Se promovido, ter cursado o MBA foi uma variável que colaborou para tal?		
	Frequência	Percentual
Sim	1024	50,5
Não	1003	49,5
Total	2027	100

A remuneração é um aspecto relevante da vida do trabalhador, por ser um importante motivador do desempenho profissional da maioria dos indivíduos (COELHO; ROGLIO, 2010) e desta forma os profissionais buscam de diversas formas crescer em sua carreira. De acordo com as respostas avaliadas dos profissionais que foram promovidos após concluir o MBA, 77,2% relatam que cursar um MBA contribuiu para obtenção de aumento na remuneração.

Tabela 17 – Cruzamento das variáveis “Promoção após MBA” X “MBA contribuiu para aumento na remuneração”

		Cursar o MBA contribuiu para obtenção de aumento na remuneração?		
		Sim	Não	Total
Promovido após MBA	Não	438	760	1198
		%linha	36,6%	63,4%
		% coluna	40,6%	80,1%
	Sim	640	189	829
		% linha	77,2%	22,8%
		% coluna	59,4%	19,9%
Total		1078	949	2027
		% linha	53,2%	46,8%
		% coluna	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Sob o aspecto da investigação para avaliar se o MBA contribui para a carreira do egresso, cabe analisar se, de acordo com o curso realizado pelo respondente são observados resultados diferentes nas carreiras dos indivíduos. As tabelas 18 e 19 condensam os principais resultados observados.

Tabela 18 – Análise cruzada das variáveis “MBA realizado” X “Foi promovido?”

		Foi promovido?		
		Não	Sim	
MBA Realizado	MBA em Gerenciamento de Projetos	84	96	180
	% linha	46,7%	53,3%	100%
	% coluna	7,0%	11,6%	8,9%
	MBA em Gestão de Pessoas	41	30	71
	% linha	57,7%	42,3%	100%
	% coluna	3,4%	3,6%	3,5%
	MBA em Gestão Empresarial	415	299	714
	% linha	58,1%	41,9%	100%
	% coluna	34,6%	36,1%	35,2%
	MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria	215	139	354
	% coluna	60,7%	39,3%	100%
		17,9%	16,8%	17,5%
	MBA em Marketing	443	265	708
	% linha	62,6%	37,4%	100%
	% coluna	37,0%	32,0%	34,9%

Fonte: Dados da pesquisa

É possível observar que há uma certa proximidade entre os resultados observados, em termos percentuais, de promoção de acordo com o curso da qual o respondente é egresso. No entanto quando se analisa os extremos observa-se uma diferença de resultados de aproximadamente 13%, ou seja, dos profissionais da amostra egressos do curso de Gerenciamento de Projetos, 53,3% informam ter sido promovido, dentre os profissionais egressos do MBA em Marketing apenas 37,4% relatam ter sido promovido. Embora individualmente possam ser considerados bons resultados, de forma comparativa egressos do MBA em Gerenciamento de Projetos obtiveram melhores resultados. Quando esta análise cruza as variáveis de “MBA realizado” e “empregabilidade” (Tabela 18) estas diferenças são reduzidas.

Tabela 19 – Análise cruzada das variáveis “MBA realizado” X “Aumento da empregabilidade”

			Aumentou a empregabilidade?		
			Não	Sim	
MBA realizado	MBA em Gerenciamento de Projetos		32	148	180
		% linha	17,8%	82,2%	100%
		% coluna	8,1%	9,1%	8,9%
	MBA em Gestão de Pessoas		10	61	71
		% linha	14,1%	85,9%	100%
		% coluna	2,5%	3,7%	3,5%
	MBA em Gestão Empresarial		145	569	714
		% linha	20,3%	79,7%	100%
		% coluna	36,5%	34,9%	35,2%
	MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria		63	291	354
		% linha	17,8%	82,2%	100%
		% coluna	15,9%	17,9%	17,5%
	MBA em Marketing		147	561	708
		% linha	20,8%	79,2%	100%
		% coluna	37,0%	34,4%	34,9%
			397	1630	2027
Total			19,6%	80,4%	100%
			100%	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser visto na tabela 19, o percentual de respostas afirmativas para a questão sobre aumento da empregabilidade, variam de 79,2% (egressos do MBA em Marketing) a 85,9% (egressos do MBA em Gestão de Pessoas).

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano do Brasil (PNUD, 2009/2010) este é um país de grandes diferenças sociais e regionais, portanto, é relevante avaliar se a contribuição para a carreira dos indivíduos, observadas de forma agregada, contribuem de forma diferenciada para as regiões mais desenvolvidas e, para tanto, são

cruzadas nas tabelas 20 e 21, respectivamente, as variáveis de região com as variáveis de aumento da remuneração e de aumento da empregabilidade.

Tabela 20 – Análise cruzada das variáveis “Região” X “Aumento da empregabilidade”

		Ter cursado o MBA aumentou sua empregabilidade (Independente de ter mudado ou não de empresa)?			
		Sim	Não		
		87	16	103	
Centro-Oeste	% linha	84,5%	15,5%	100.0%	
	% coluna	5,3%	4,0%	5.1%	
		224	56	280	
Nordeste	% linha	80,0%	20,0%	100.0%	
	% coluna	13,7%	14,1%	13.8%	
		39	8	47	
Norte	% linha	83,0%	17,0%	100%	
	% coluna	2,4%	2,0%	2,3%	
		995	246	1241	
Sudeste	% linha	80,2%	19,8%	100%	
	% coluna	61,0%	62,0%	61,2%	
		285	71	356	
Sul	% linha	80,1%	19,9%	100%	
	% coluna	17,5%	17,9%	17,6%	
		1630	397	2027	
		% linha	80,4%	19,6%	100%
		% coluna	100%	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 21 – Contribuição do MBA para aumento na remuneração

– análise regional

Cursar o MBA contribuiu para obtenção de aumento na remuneração?		Sim	Não	Total
Centro-Oeste	Frequência por região	55	48	103
	% sim ou não	53.4%	46.6%	100.0%
	% do total dos respondentes	5.1%	5.1%	5.1%
Nordeste	Frequência por região	145	135	280
	% sim ou não	51.8%	48.2%	100.0%
	% do total dos respondentes	13.5%	14.2%	13.8%
Norte	Frequência por região	26	21	47
	% sim ou não	55.3%	44.7%	100.0%
	% do total dos respondentes	2.4%	2.2%	2.3%
Sudeste	Frequência por região	666	575	1241
	% sim ou não	53.7%	46.3%	100.0%
	% do total dos respondentes	61.8%	60.6%	61.2%
Sul	Frequência por região	186	170	356
	% sim ou não	52.2%	47.8%	100.0%
	% do total dos respondentes	17.3%	17.9%	17.6%
Total	Frequência por região	1078	949	2027
	% sim ou não	53.2%	46.8%	100.0%
	% do total dos respondentes	100.0%	100.0%	100.0%

Apesar das notadas diferenças regionais observadas no Brasil de forma geral, quando se avalia de forma cruzada as variáveis de região e de resultados observados como a de aumento na empregabilidade (tabela 10) e aumento na remuneração (tabela 21), observa-se que não há diferenças significativas e que, portanto, o MBA gera resultados positivos. De forma similar, na carreira de seus egressos apesar das diferenças regionais que caracterizam o Brasil, ou seja, em cada grande região cerca de 80% relatam ter aumentado a empregabilidade e, em média, 50% relatam ter tido aumento na remuneração.

Sob o aspecto dos novos perfis de carreira, foram incluídas algumas questões que objetivavam avaliar se os respondentes da amostra têm características proteanas como a preferência por flexibilidade, a lealdade do profissional e responsabilidade do profissional por carreira (MARTINS, 2010) que gera a necessidade do profissional de gerenciar sua carreira, o que poderia, também, estimular a busca por cursar um MBA em sua etapa de planejamento/implementação da gestão de carreira (MARTINS, 2010).

Quando se analisa o percentual de concordância dos respondentes às questões que relatam: preferência pela flexibilidade, disposição para autofinanciar o desenvolvimento de suas competências e a relevância dada aos objetivos de vida pessoais, postula-se que a amostra tem características proteanas. O percentual de concordância é dado pelo somatório das alternativas “Tendo a concordar” com “Concordo totalmente” (Tabela 22).

Tabela 22 – Características proteanas na amostra

Características de Carreira Proteana na Amostra			
		Count	Column N %
Q21 Meus objetivos de carreira são condicionados pelos meus objetivos de vida mais amplos.	1 Discordo totalmente	23	1,1%
	2 Tendo a discordar	94	4,6%
	3 Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo	182	9,0%
	4 Tendo a concordar	1041	51,4%
	5 Concordo totalmente	687	33,9%
Q22 As atividades profissionais que realizo atualmente me proporcionam satisfação pessoal.	1 Discordo totalmente	59	29%
	2 Tendo a discordar	225	11,1%
	3 Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo	127	6,3%
	4 Tendo a concordar	966	47,7%
	5 Concordo totalmente	650	32,1%
Q24 Considero que atualmente a lealdade do profissional deve se direcionar a sua carreira e não a um...	1 Discordo totalmente	117	5,8%
	2 Tendo a discordar	384	18,9%
	3 Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo	233	11,5%
	4 Tendo a concordar	767	37,8%
	5 Concordo totalmente	526	25,9%
Q25 Prefiro trabalhar com horário flexível a ter horário predeterminados para início e fim das atividades	1 Discordo totalmente	55	2,7%
	2 Tendo a discordar	190	9,4%
	3 Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo	141	7,0%
	4 Tendo a concordar	672	33,2%
	5 Concordo totalmente	969	47,8%
Q26 Considero interessante que um assalariado possa desempenhar suas atividades à distância (em casa, etc.)	1 Discordo totalmente	51	2,5%
	2 Tendo a discordar	198	9,8%
	3 Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo	161	7,9%
	4 Tendo a concordar	887	43,8%
	5 Concordo totalmente	730	36,0%
Q27 Considero minha carreira como uma microempresa em que sou proativo na busca de clientes	1 Discordo totalmente	27	1,3%
	2 Tendo a discordar	100	4,9%
	3 Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo	267	13,2%
	4 Tendo a concordar	776	38,3%
	5 Concordo totalmente	857	42,3%
Q28 Eu invisto, de maneira independente e com capital próprio, no desenvolvimento da minha carreira	1 Discordo totalmente	25	1,2%
	2 Tendo a discordar	99	4,9%
	3 Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo	120	5,9%

Q29 Considero que a administração da minha carreira (direcionamento, planejamento, desenvolvimento é de responsabilidade da empresa em que atuo).	4 Tendo a concordar	683	33,7%
	5 Concordo totalmente	1100	54,3%
	1 Discordo totalmente	965	47,6%
	2 Tendo a discordar	783	38,6%
	3 Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo	128	6,3%
Q30 Custeei meu MBA com recursos próprios	4 Tendo a concordar	122	6,0%
	5 Concordo totalmente	29	1,4%
	1 Discordo totalmente	287	14,2%
	2 Tendo a discordar	240	11,8%
	3 Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo	115	5,7%
	4 Tendo a concordar	206	10,2%
	5 Concordo totalmente	1179	58,2%

Fonte: Dados da pesquisa

Fazendo uma análise fatorial para se analisar de forma agrupada os principais itens da tabela 21, foram identificados três grupos com maior correlação gerando três fatores: Características que privilegiam flexibilidade na vida profissional; características de predisposição para investir em sua própria carreira profissional; e importância aos aspectos e necessidades da vida pessoal. Considerando-se a Escala de Atitudes de Carreira Proteana, adaptada para a realidade brasileira por Oliveira, Zanon, Pinhatti, Gomes e Gauer (2010) os dois primeiros fatores estão relacionados à sub-escala Autogerenciamento da Carreira (AC) e a última Direcionamento para Valores (DV).

Sob o aspecto das novas teorias de carreira, mais especificamente, de carreira proteana, pode-se considerar que dentre os respondentes da amostra a maior parte demonstra ter características de profissionais proteanos dado que o profissional proteano tem autonomia e direção próprias e se orienta por necessidades próprias e não pelas da organização, tanto em termos profissionais quanto em termos de capacitação (HALL, 1996, 2002; BENDASSOLI, 2009; MARTINS, 2010).

Ao se avaliar, a partir de uma pergunta direta, se para os egressos, “sob o ponto de vista da carreira valeu à pena cursar o MBA” os respondentes apresentam resultados bastante positivos (Tabela 23). Sob a ótica dos mesmos cursar um MBA gera reflexos positivos na carreira e, em certa medida, pode ser utilizado como um instrumento na gestão de carreira do indivíduo. Concluem-se estas análises com o resultado apresentado na tabela 23 em que, aproximadamente, 79,8% dos indivíduos relatam que, sob o aspecto de suas carreiras, valeu a pena cursar um MBA.

Tabela 23 – “Sob o aspecto da carreira, valeu a pena cursar o MBA?”

Sob o ponto de vista de sua carreira, valeu a pena cursar o MBA?		
	Frequência	Percentual
Sim	1617	79,8
Não	82	4,0
Parcialmente	328	16,2
Total	2027	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando-se o exposto no referencial teórico a evolução da abordagem de carreira, que inicialmente era feita pelas organizações pensando-se nas necessidades das organizações, evoluiu, em parte, graças à consciência dos próprios trabalhadores que passaram a valorizar não apenas o trabalho, mas sua vida como um todo e suas prioridades. Nesta nova fase os profissionais passaram a ser os responsáveis pela gestão de suas carreiras (DUTRA, 1996; BENDASSOLI, 2009) e assim responsáveis por desenvolver e manter sua empregabilidade, ou seja, manter-se atualizado e apto sendo vetor de soluções para as necessidades das organizações e pronto para oportunidades que se configurem no mercado em que atua (BRIDGES, 1998; OLIVEIRA, 2009; PEREIRA e RABECHINI JR, 2014). A relevância de abordar o tema “empregabilidade” nas análises aqui expostas é o fato dos alunos buscarem cursar o MBA como forma de ampliarem sua empregabilidade e de relatarem em sua maioria que ao fazer o curso observaram este resultado em suas carreiras.

Considerando-se que, sob a ótica do indivíduo, o profissional para gerenciar sua carreira tem que considerar uma série de variáveis tendo como base, seus objetivos pessoais e profissionais, a partir daí e em posse de informações tem condições de fazer análises, escolhas e tomar decisões sobre a sua carreira (GRENHAUS, 1999; REARDON, 1999; MARTINS, 2010) e no momento em que está planejando sua carreira, de forma intuitiva ou subjetiva, uma das necessidades que se configuram é a necessidade de capacitação que ajude o profissional a atingir seus objetivos de carreira. No caso deste estudo, os egressos pesquisados relataram cursar o MBA objetivando resultados diversos para sua carreira e para a pergunta sobre ter atingido o objetivo que o levou a ingressar no curso (tabela 12) a maioria absoluta das respostas apresenta um relato positivo, ou seja, cursar o MBA gerou reflexos positivos para a carreira dos egressos.

Considerando-se a abordagem de profissional proteano, foram identificadas na amostra características deste profissional e, embora não haja uma associação direta, fica claro que

cursar um MBA pode ajudá-los a se capacitar para continuar sua busca baseado em suas escolhas pessoais.

Para as análises das contribuições de carreira para os egressos diferentes regiões do país ou de acordo com o MBA realizado, não foram identificadas diferenças significativas, ou seja, o MBA gera resultados similares para os diversos blocos analisados.

Em última análise, este estudo contribuiu para responder a pergunta que o motivou, ou seja, na visão dos egressos, em que medida cursar um MBA no Brasil afeta a evolução de suas carreiras. Várias foram as observações que mostram que há, a partir das respostas dos egressos, resultados positivos para suas carreiras, como pode ser observado na análise cruzada das variáveis de “Principal motivo para cursar o MBA” X “Atingiu seu objetivo” (Tabela 12), no cruzamento das variáveis das questões “Profissionalmente, durante o MBA” e “Profissionalmente, após ter cursado o MBA” (Tabela 13), nos resultados de aumento na empregabilidade relatados (Tabela 14), no cruzamento das variáveis “Promoção após MBA” X “MBA contribuiu para aumento na remuneração” (Tabela 17) e, finalmente, nas respostas para a pergunta “Sob o aspecto da carreira, valeu a pena cursar o MBA?” onde 79,8% dos egressos respondem, numa interpretação “sim, sob o ponto de vista da minha carreira, valeu a pena cursar o MBA”.

5) CONCLUSÃO

A nova abordagem de carreira, especialmente a de carreira proteana coloca nas mãos do profissional as escolhas e as decisões sobre o rumo de sua carreira (HALL, 1996, 2002; MARTINS, 2010). Esta nova abordagem confere maior liberdade e flexibilidade para que o profissional experimente e desenvolva sua carreira a partir de suas escolhas pessoais, mas também o dota de maior instabilidade sob a ótica do futuro profissional. Sob este aspecto a gestão de carreira passa a ser parte importante da vida do profissional, dado que a partir desta o profissional planeja e implanta ações que o ajudem a atingir seus objetivos de carreira. Sendo assim capacitar-se para estar apto às necessidades das organizações (DUTRA, 1996); incluir na fase de planejamento e implantação da carreira o ingresso em uma pós-graduação (MARTINS, 2010); se manter apto e atualizado para desenvolver atividades profissionais, como, por exemplo, por intermédio de capacitação educacional e treinamentos (REARDOM, 1999) o que ajuda o decisor na escolha pelo profissional,.

A partir das observações do estudo pode-se concluir que, sob a ótica de seus egressos, o MBA gera resultados positivos para carreira como aumento da empregabilidade, influencia no aumento da remuneração, na obtenção de promoção e nos movimentos de transição de carreira. Estas influencias foram observadas em dois momentos: durante o curso e após sua conclusão.

Os cursos de MBA no Brasil têm sido procurados por profissionais com vários objetivos como: buscar aquisição, atualização, ampliação e/ou aprofundamento de conhecimentos; para mudar de emprego ou de carreira; para se capacitar para investir em uma segunda carreira, como por exemplo: docência ou consultoria. Ao se analisar como os egressos avaliam a

contribuição do MBA na carreira, observa-se que os resultados relatados denotam contribuições positivas para a carreira.

Sob o aspecto das novas teorias de carreira pode-se postular que na amostra observada os respondentes, em função de suas preferências para as questões específicas sobre este tema, denotaram características de profissionais proteanos, e dentre as razões que levaram os profissionais a ingressar no MBA algumas estão ligas a busca por mudanças de carreira e mudança de empresa o que pode ser indício de que cursar um MBA é uma ferramenta para o profissional proteano na sua gestão de carreira.

Apesar da diversidade geográfica, cultural e social entre as regiões do país, quando se compara os resultados da amostra de forma regionalizada, não se observa nenhuma distorção em termos de contribuição para a carreira relatada pelo egresso, desta forma entende-se que cursar o MBA contribui de forma similar para as carreiras de seus egressos em todo o país. Da mesma forma, em termos de área de atuação e área de formação na graduação, não foram observadas diferenças relevantes quanto aos resultados obtidos na carreira após cursar o MBA.

Cabe colocar que este estudo foi desenvolvido a partir de uma amostra que, embora tenha muitas observações em âmbito nacional, é composta de egressos de uma única instituição e que, portanto, aspectos como a relevância da instituição em termos de posicionamento de mercado e consistência e contribuição dos programas para a capacitação dos egressos não podem ser comparadas.

Um estudo relevante para profissionais que desejem ingressar num MBA no Brasil seria uma avaliação de como os MBAs de diferentes instituições colaboram para a carreira de seus egressos.

Segundo London e Stumph (1982) e Dutra (1996) o indivíduo que planeja sua própria carreira tem três tarefas: a) se auto-avaliar para conhecer seus próprios interesses e potenciais;

b) analisar e estabelecer seus próprios objetivos de carreira considerando seus potenciais e avaliando as oportunidades disponíveis e implantando um plano de carreira a partir da obtenção de capacitação e da vivência de experiências profissionais que contribuam para o atingimento das metas de carreira estabelecidas. Portanto, outro estudo que pode ser desenvolvido é uma avaliação detalhada de como o MBA contribui para a gestão de carreiras no Brasil.

Outro estudo relevante para profissionais interessados em ingressar num MBA e instituições de educação executiva é avaliar sob a ótica de ambos, profissionais e organizações, e à luz das críticas aos programas de MBA, que inovações este tipo de programa deve sofrer para continuar contribuindo com o desenvolvimento das carreiras dos profissionais.

Com relação a outro tipo de análise sobre a contribuição do MBA para a carreira de seus egressos seria desenvolver um estudo caracterizado como “quase-experimento” para se analisar o impacto de cursar um MBA para a carreira de seu egresso. Para tanto deve-se fazer uma análise comparando-se a evolução de carreira, por um determinado período, de uma amostra de alunos egressos de MBA com uma amostra de profissionais que não tenham cursado MBA no mesmo período e, comparando-se a evolução de carreira dos mesmos seria possível analisar as diferenças de evolução na carreira de ambos os grupos.

Estes estudos são úteis para que, identificadas expectativas dos egressos não atendidas, se possa fazer outras investigações para se avaliar que revisões devem feitas nos programas de MBA para que continuem contribuindo de forma significativa com a gestão de carreiras no Brasil.

6) REFERÊNCIAS

ABDALLA, Rodrigo de Andrade Campos. **As âncoras de carreira como instrumento de análise das decisões profissionais**. 2003. 66 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo.

AFONSO, Carla Winter. **Master In Business Administration (MBA) versus mestrado profissionalizante em Administração (MPA): Diferenças e similaridades**. 2005. 163f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro.

ANDRIOLO, Leonardo José. A reforma do Estado de 1995 e o contexto brasileiro. **Anais do XXX Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, 2006.

ANTUNES, Maria Thereza Pompa; MARTINS, Eliseu. Capital intelectual: verdades e mitos. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 13, n. 29, p. 41-54, 2002.

ARTHUR, Michael; INKSON, Kerr; PRINGLE, Judith. **The new careers: Individual action and economic change**. Sage, 1999.

ARTHUR, Michael Bernard et al. (Ed.). **Handbook of career theory**. Cambridge University Press, 1989.

ARTHUR, Michael Bernard. The Boundaryless Career: a new perspective for organizational inquiry. **Journal of Organizational Behavior**, v.15, n.4, p. 295-306, 1994.

ARTHUR, Michael Bernard; ROUSSEAU, Denise. (Eds) **The Boundaryless Career: a new employment principle for a new organizational era**. New York: Oxford University Press, 1996.

BALASSIANO, Moisés; COSTA, Isabel de Sá Affonso da. (Orgs.) **Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2006.

BALASSIANO, Moisés; VENTURA, Elvira Cruvinel Ferreira; FONTES FILHO, Joaquim Rubens. Carreiras e Cidades: Existiria um Melhor Lugar para se Fazer Carreira? *Revista de Administração Contemporânea*. v. 8, n. 3, p. 99-116, Jul./Set. 2004.

BENDASSOLLI, Pedro F. Recomposição da Relação Sujeito-Trabalho nos Modelos Emergentes de Carreira. **Revista de Administração de Empresas**. v.49, n. 4, p. 387-400, Out./Dez. 2009. Disponível em <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a30f38c7-b226-4196-97f2-8d7082d8be5c%40sessionmgr4005&vid=0&hid=4204>. Acesso 22/10/2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 23/11/2014.

_____. Parecer nº977/65, de 3 de dezembro de 1965. Estabelece normas gerais para criação dos cursos de pós-graduação no país. Brasília, 1965.

_____. Resolução CNE/CES, de 3 de abril de 2001. Estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em 23/11/2014.

_____. Resolução CNE/CES, de de abril de 2001. Estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília. 2001. Disponível em

BRIDGES, Willian. **Criando Você & Cia**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

BRISCOE, Jonh P.; Hall, Douglas T.; DeMuth, Rachel L. F. Protean and boundaryless career: an empirical exploration. **Journal of Vocational Behavior**, n.69, p. 30-47, 2006.

CALDAS, Miguel P. **Demissão: causas e efeitos e alternativas para a empresa e indivíduo**. São Paulo: Atlas, 2007.

CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino da administração e seus dilemas: notas para debate. **Revista de Administração de Empresas**, v. 21, n. 3, p. 58-61, 1981.

CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade? (I). **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 6, p. 67-75, 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n6/a08v35n6.pdf>. Acesso 06/08/2014.

CLAWSON, James; KOTTER, Jonh; FAUX, Victor; MCARTHUR, Charles. **Self-assessment and career development** – Prentice Hall, Inc., 1985.

COELHO, Joyce Ajuz. Organizações e carreiras sem fronteiras. *In*: BALASSIANO, Moisés; COSTA, Isabel de Sá Affonso da. (Orgs.). **Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2006.

COSTA, Francisco José da. **A influência do valor percebido pelo cliente sobre os comportamentos de reclamação e boca a boca: uma investigação em cursos de pós-graduação lato sensu**. 2007. 240f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo.

CLARKE, Marilyn; PATRICKSON, Margareth. The new covenant of employability. **Employee Relations**, Vol. 30, Iss: 2, pp.121-141. 2008

COELHO, Elisa Thomazi Bratti; ROGLIO, Karina de Déa. Remuneração Estratégica: um estudo qualitativo em Instituições de Ensino e Empresas de Outros Setores. **XXXIV Encontro Nacional da ANPAD**. 2010. Disponível em http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=1&cod_edicao_subsecao=626&cod_evento_edicao=53&cod_edicao_trabalho=12355. Acesso em 02/12/2014.

CRUZ, Julia Fernandes Personini; WOOD JR., Thomaz. Impacto dos MBA's nas carreiras: Estudo com alunos de programas brasileiros de pós-graduação. **XXXVII Encontro da ANPAD** – EnANPAD, 2013.

DUTRA, Joel de Souza. Administração de Carreiras: **Uma proposta para repensar a gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 1996.

EHRLICH, P. J. Modelos quantitativos de apoio às decisões I. **Revista de Administração de Empresas**, v. 36, n. 1, 1996.

FGV Management. Programa de Pós-graduação *lato sensu*. **Institucional**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <http://management.fgv.br/mba>. Acesso em 03/09/2014.

FREZZATI, Fabio; KASSAI, S. **Estudo do impacto de um curso MBA em controladoria na evolução de seus egressos**. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-70772003000400003&script=sci_arttext. Acesso em 07/04/2013.

GREENHAUS, Jeffrey H.; CALLANAN, Gerard A.; GODSHALK, Veronica M. **Career management**. Sage, 1999.

GUNZ, Hugh. The dual meaning of managerial careers: organizational and individual levels of analysis. **Journal of Management Studies**, v. 26, n. 3, p. 225-250, 1989.

HALL, Douglas T. **The career is dead, long live the career: a relational approach to careers**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

HALL, Douglas T. Careers in and out of organizations. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002. Disponível em

http://books.google.com.br/books?id=kzaiMJbrW_EC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbp_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acessos em 13/09/2014; 12/10/2014;

KANTER, Rosabeth Moss. **When giants learn to dance**. Touchstone, 1989.

LACOMBE, Beatriz Maria Braga; TONELLI, Maria José. O discurso e a prática: o que nos dizem os especialistas e o que nos mostram as práticas das empresas sobre os modelos de gestão de recursos humanos. *Rev. adm. contemp.* [online]. 2001, vol.5, n.2, pp. 157-174. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em 28/08/2014.

LACOMBE, Beatriz Maria Braga. Carreiras: Teoria e Prática no Contexto Brasileiro. IV EnEO – Encontro de Estudos Organizacionais, 2006. Disponível em <http://www.anpad.org.br/eneo/2006/dwn/eneo2006-452.pdf>. Acesso em 17/08/14.

MALSCHITZKY, Nancy. A importância da orientação de carreira na empregabilidade. **ABOP–Associação Brasileira de Orientação Profissional**, 2004. Disponível em http://www.ecivaldo.com/IFSP/disciplinas/2012.1/A6SGE/organizacoes_16.pdf. Acesso em 13/0/2014

MALVEZZI, Sigmar. Empregabilidade e carreira. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 2, p. 64-68, 1999. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37171999000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16/08/2014.

MALVEZZI, Sigmar. A construção da identidade profissional no modelo emergente de carreira. **Revista Organização & sociedade**, v.7, n.7. Escola de Administração da

Universidade Federal da Bahia, jan./abril 2000. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/viewFile/10495/7504>. Acesso em 08/08/2014.

MARIOTTI, Humberto. **Organizações de aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Hélio Tadeu. **Gestão de carreiras na sociedade do conhecimento: uma análise de suas características no Brasil**. 2001. 102f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro.

MARTINS, Hélio Tadeu. **Gestão de Carreiras na era do conhecimento**: abordagem conceitual e resultados de pesquisa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html>. Acesso em 27/10/2014.

OLIVEIRA, M. Z. et al. Avaliação do Autogerenciamento e do Direcionamento de Carreira: Estrutura Fatorial da Escala de Atitudes de Carreira Proteana. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 2, p. 160-169, 2009.

PEREIRA, Sirlei de Almeida; RABECHINI JR. Roque. A influência das competências em gestão de projetos na empregabilidade dos gerentes de projetos. **XXXVII Encontro Nacional**

da ANPAD. 2014. Disponível em http://www.anpad.org.br/~anpad/abrir_pdf.php?e=MTcwMTU=. Acesso em 30/11/2014.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina T. O Fim das Escolas de Negócio?. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 11-28, 2003. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1551/155117962001.pdf>. Acesso em 13/04/2013.

QUEIROZ, Marcellus Salazar de. **Percepção do mercado contratante sobre os pós-graduados com título de MBA**. Dissertação (Mestrado em Gestão empresarial) – Escola de Administração Pública e de empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 2008.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Administração e contexto brasileiro: esboço de uma teoria geral da administração**. Fundação Getúlio Vargas, 1983.

REARDON, Robert C. et al. **Career Development & Planning: A Comprehensive Approach, 3E**. ASIA SECTIONAL CATALOG, p. 28, 2000.

ROCHA, Jane Barbosa da. **Percepção de sucesso na carreira da mulher executiva brasileira**. 2013. 113 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul.

RUAS, Roberto; COMINI, Graziella Maria. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 5, n. SPE, p. 01-14, 2007. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512007000500004&script=sci_arttext. Acesso em 12/10/2014.

SENHORINI, Rosa Luiza. **Conhecimento e empregabilidade**. 2007.

SCHEIN, Edgar H.; SCHEIN, Edgan. **Career dynamics: Matching individual and organizational needs**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Individualismo e carreira: o duplo constrangimento. *In*: BALASSIANO, Moisés; COSTA, Isabel de Sá Affonso da. (Orgs.). **Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2006.

VELOSO, Elza Fatima Rosa. **Carreiras sem fronteiras e transição profissional no Brasil: desafios e oportunidades para pessoas e organizações**. São Paulo: Atlas, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2004.

WOOD JR, Thomas; CRUZ, Julia Fernandes Personini. Impacto dos “MBAs” nas Carreiras: Estudo com Alunos de Programas Brasileiros de Pós-graduação em Formação Gerencial. **XXXVII Encontro Nacional da ANPAD**. 2013.

WOOD JR, Thomas; CRUZ, Julia Fernandes Personini. MBAs: Cinco discursos em busca de uma narrativa. **Cadernos EBAPE.BR**, v.12, nº 1, artigo 2, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2014.

WOOD JR, Thomas; DE PAULA, Ana Paula Paes. O Fenômeno dos MPAs brasileiros: Hibridismo, Diversidade e Tensões. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, jan/mar 2004. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1551/155117757008.pdf>. Acesso em 16/04/2014.

Anexos

Anexo 1: Parecer Sucupira

Parecer nº 977 CES, de 3 de dezembro de 1965 - Newton Sucupira

Definição dos cursos de Pós-Graduação Parecer nº 977/65, C.E.Su, aprov. em 3-12-65.
- O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases.

A iniciativa do Sr. Ministro vem, assim, ao encontro da indicação já apresentada pelo conselheiro Clóvis Salgado no sentido de que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão de que trata o artigo citado. Justificando a indicação alegava o eminente Conselheiro que a definição legal "está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes." Ressalta, ainda, que além da maneira equívoca pela qual as escolas têm definido aqueles cursos nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, "serve-se desse termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados". Daí concluir que "tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária".

Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização.

O Sr. Ministro, que se propõe a desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados, encarece a definição do Conselho por entender, com razão, que se faz necessário clarear e disciplinar o que "o legislador deixou expresso em forma algo nebulosa". Aliás, o aviso ministerial não se limita a solicitar uma interpretação, mas ainda indica certos pontos básicos em função dos quais seria disciplinada a pós-graduação. Entende o Sr. Ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, "equivalentes ao de master e doctor da sistemática norte-americana", fixando o Conselho "as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas". Sugere, ainda, que "tais cursos constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado, deva realizar curso de pós-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho".

Como se vê, o que nos propõe o Sr. Ministro importa, não apenas em definir, mas em regulamentar a pós-graduação. Ora, no regime instituído pela Lei de Diretrizes e Bases, a competência do Conselho para regulamentar cursos superiores estende-se somente àqueles que se enquadram nos termos do art. 70, isto é, os que habilitam à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal. Desde que a Lei não distingue, segue-se que tais cursos podem ser de graduação ou pós-graduação. Por enquanto, existe apenas um curso de pós-graduação que satisfaz a essas condições, estando, por isso mesmo, sujeito à regulamentação por parte deste Conselho, que é o curso de orientação educativa.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases não poderia o Conselho regulamentar os cursos de pós-graduação em geral, condicionando o funcionamento desses cursos à sua prévia autorização ou determinando-lhe a forma e estrutura.

No entanto, com a aprovação do Estatuto do Magistério é possível regulamentar-se a pós-graduação, desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características.

Atendendo à solicitação do Sr. Ministro e cumprindo desde já a determinação do Estatuto do Magistério, procuraremos neste parecer definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal.

Origem Histórica da Pós-Graduação

A pós-graduação - o nome e o sistema - tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o college como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõe hierarquicamente: o undergraduate e o graduate. No primeiro encontra-se os cursos ministrados no college conduzindo ao B. A. e ao B. Sc., e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do college visando os graus de Mestre o Doutor. A grande Cyclopedia of Education, editada por Paul Monroe nos começos deste século definia pós-graduado como termo comum, usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que já fizeram o college; ou seja, o estudante pós-graduado é o que possui o grau de bacharel e continua a fazer estudos regulares com vista a um grau superior.

Mas o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações das universidades americanas nas últimas três décadas do século passado. É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Na verdade, a pós-graduação adquire seu grande impulso com a fundação da Universidade Johns Hopkins em 1.876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados e inspirada na idéia da creative scholarship. Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora.

Como salienta Walton C. John, em seu livro *Graduate Study Universities and Colleges in United States*, o movimento pela pós-graduação "representa a culminação da influência germânica no ensino superior norte-americano. A Graduate School é o equivalente da Faculdade de Filosofia da Universidade alemã". Com efeito, correspondendo os estudos realizados no college americano aos do Ginásio alemão em suas classes superiores, somente na pós-graduação seria alcançado o autêntico nível universitário. Característica dessa influência é, por exemplo, o Ph. D., doutor em filosofia, o qual, embora conferido em qualquer setor das ciências ou das letras, é assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia. Inspirando-se nesta faculdade, a Graduate School, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será a Universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o scholar, se treinam os docentes dos cursos universitários.

Necessidade da Pós-Graduação

Independente dessas origens, o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a conseqüência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Neste plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmo-nos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria anti-econômico e anti-pedagógico, pois suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada. Ou deveríamos multiplicar os cursos graduados para atender o número cada vez maior de especialidades dentro de uma mesma profissão ou ciência, o que importaria na especialização antecipada em prejuízo de uma preparação básica geral; ou haveríamos de sobrecarregar o currículo, com o resultado de se conseguir formação enciclopédica e superficial. Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado.

Com isto não se pretende diminuir a importância dos cursos de graduação no preparo de profissionais e na formação básica dos pesquisadores. O próprio Conselho, em estudos especiais (Documenta, 3) teve ocasião de acentuar a necessidade de iniciar o estudante na pesquisa científica já ao nível desses cursos. Não se trata, portanto, de transferir, pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico. Mesmo porque a grande maioria se contenta com a graduação para os seus objetivos profissionais ou na formação cultural. Mas por outro lado seria frustrar as aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos senão lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudo onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades. Além disso as exigências da formação científica ou tecnológica em grau avançado não poderiam satisfazer-se com os cursos de graduação, como infelizmente parece ser a regra geral na universidade brasileira, ressalvadas as clássicas, mas bem escassas, exceções.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo o bjetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualqu
er ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

Sem usar os termos de graduação e pós-graduação o ensino superior francês vem adotando ultimamente o escalonamento em ciclos sucessivos. O primeiro é o mesmo do ano propedêutico e o segundo é o dos anos da licença; é o ciclo clássico. O terceiro ciclo é o do doutorado. Mas, como esclarece o Prof. Gilbert Varet comentado as evoluções recentes do ensino superior na França, trata-se de um doutorado novo que se prepara em dois ou três anos, não mais na solitude da pesquisa individual, mas no quadro apropriado de uma instituição nova: o instituto de terceiro ciclo, habilitado a oferecer um doutorado em cada especialidade e permitindo, por certos cursos de nível superior, uma preparação coletiva ao doutorado.

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. A universidade de Princeton, por exemplo, insiste particularmente sobre esse aspecto da pós-graduação proclamando que o desígnio central de uma educação pós-graduada é promover o contínuo amor ao saber. Por todos esses motivos é que se vem atribuindo especial ênfase aos estudos pós-graduados em todos os países, sendo que nos Estados Unidos já se introduziu um ciclo mais avançado, o dos estudos post doctoral.

No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados afim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros

docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação.

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Conceito de Pós-Graduação

Assim concebida a pós-graduação, e reconhecida sua fundamental importância para a formação universitária, vemos que constitui regime especial de cursos cuja natureza devemos precisar.

Em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*. No segundo sentido a pós-graduação, conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Tais seriam, por exemplo, os cursos de especialização que o médico, nos Estados Unidos, deve frequentar a fim de poder exercer uma especialidade da Medicina. Embora pressupondo a graduação esses e outros cursos de especialização, necessariamente, não definem o campo da pós-graduação *sensu stricto*.

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.

Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade. Não se compreenderia, por exemplo, a existência da universidade americana sem o regime normal de cursos pós-graduados, sem a Graduate School, como não se compreenderia universidade europeia sem o programa de doutoramento.

Certamente a pós-graduação pode implicar especialização e operar no setor técnico profissional. Mas neste caso a especialização é sempre estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos e quando se trata do profissional o fim em vista é dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão.

Existe, ainda, outra característica não menos importante. Se, em certos casos, a especialização pode ter caráter regular e permanente, como sucede no campo da Medicina, seus cursos apenas oferecem certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, e que poderão ser obtidos até mesmo em instituições não universitárias, ao passo que a pós-graduação *sensu stricto* confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, sinal de uma autêntica *scholarship*.

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

Um Exemplo de Pós-Graduação: a Norte-Americana

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países. Vale assinalar que na Inglaterra, recentemente, o já famoso Robbins Report, que estudou as condições de expansão e aperfeiçoamento do ensino superior britânico, não hesitou em recomendar às universidades britânicas o uso de certas técnicas e processos da pós-graduação norte-americana.

Nos Estados Unidos a pós-graduação constitui o sistema de cursos que se seguem ao bacharelado conferido pelo college, normalmente coordenados pela Escola de Pós-Graduação (Graduate School ou Graduate Faculty, como é designada pela Universidade de Columbia) e com o poder de conferir os graus de Mestre (M. A. ou M. S.) e de Doutor (Ph. D., *Philosophiae* e Doctor).

Mestrado e Doutorado. Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que, se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre das Artes (Master of Arts), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde Artes designava as matérias constitutivas do trivium a quadrivium, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes.

Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph. D. não exige necessariamente o M. A. como requisito indispensável. Existe universidade, como a de Princeton, cuja Graduate School opera quase que exclusivamente com programa de

doutorado. Em certas profissões, como a de Medicina, não se verifica o mestrado, nesse ponto diferente da Inglaterra onde ocorre o mestrado em Cirurgia. Numa mesma Universidade há Departamentos que não trabalham com programas de mestrado. Na Graduate Faculty da Universidade de Columbia, por exemplo, existe o Doutorado em Anatomia, Bioquímica, Farmacologia, Patologia, Fisiologia, Microbiologia, todas como se vê, matérias do ciclo básico de Medicina.

O título de Mestre, peculiar às universidades americanas e britânicas tem sua origem, como grau acadêmico na Universidade Medieval. Com efeito, na Idade Média chamavam-se Mestres todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professores em todas as Faculdades, com exceção da Faculdade de Direito (Decreto ou Civil) onde os professores se intitulavam doutores. O licenciado adquiria o título de Mestre no ato solene da inceptio, pelo qual era recebido na corporação dos mestres com todos os direitos e privilégios. Na verdade, segundo nos diz Rashdall em seu livro *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. I, na universidade medieval os três títulos, mestre, doutor e professor eram absolutamente sinônimos. Para o fim da Idade Média os professores da Faculdades, ditas superiores, tendeu a assumir o título de Doutor em substituição ao de Mestre, ficando este para a Faculdade das Artes.

Após o Renascimento, com as transformações sofridas pela universidade, o grau de Mestre tende a desaparecer nas instituições européias, sendo conservado até hoje, no mundo anglo-saxônico. Em Oxford e Cambridge o grau de Mestre das Artes é concedido sem qualquer exame a todo aquele que haja obtido o grau de Bacharel numa destas Universidades e tenha seu nome nos livros de uma sociedade (isto é, tenha pago as taxas correspondentes da Universidade ou de um Colégio) por um prazo de vinte e um período de estudos. Nas Universidade escocêsas o M. A. é o grau concedido ao término do curso de graduação. Nos Estados Unidos, por força da influência inglesa permaneceu o grau de Mestre, sendo, por muito tempo, conferido sem maiores exigências no fim da graduação, como era o caso do chamado *Masters Degree in cursu*. Pelos fins do século passado, com a instituição do doutorado segundo o modelo germânico, foi reformulada o M. A. para obtenção do qual se exigem, cursos e exames, tornando-se ele um grau inferior ao Ph. D.

Ultimamente, segundo acentua Walter S. Eells no seu livro *Degrees in Higher Education*, muito se tem discutido sobre a significação e valor do Mestrado. Os relatórios das Associações de Escolas de Pós-Graduação têm se ocupado do problema recomendando a revitalização do grau de Mestre. Discute-se por exemplo, se o M. A. é um grau final, com autonomia funcional ou apenas uma etapa no caminho para o Ph. D.; se é importante apenas para a formação do professor do ensino secundário ou também para o professor do College; se deve exigir-se para o mestrado uma tese e ser aumentada sua duração.

O Mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o Ph. D. deve ser o atestado. Assim, em Johns Hopkins, no Departamento de Física, embora ordinariamente sejam aceitos apenas candidatos ao doutorado, admite-se mudança de programa para o M. A. se, por qualquer razão, o estudante se julga incapaz de completar os estudos necessários ao Ph. D. Nos Estados Unidos o grau de Mestre é de grande utilidade como sinal de competência profissional, a exemplo do que ocorre com o Mestrado em Engenharia, Arquitetura ou

Ciências da Administração Pública ou de Empresas. É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos Estados o Mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph. D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário. Dificilmente se poderia atingir o posto de Professor Associado e, muito menos, de Professor sem o doutorado. De qualquer modo o Mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica.

Duração de cursos e métodos empregados. O doutorado norte-americano representa muito mais que a defesa de uma tese. Doutorado e Mestrado são o resultado de estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber podendo prolongar-se por tempo maior do que o necessário à graduação. Teoricamente se requer um ano para o M. A. e dois anos para o Ph. D.. Na realidade essa duração principalmente no caso do doutorado, pode estender-se por vários anos conforme a capacidade do aluno e a natureza da matéria. Em geral exige-se um ano acadêmico de residência para ambos os graus. Por este ano de residência entende-se a frequência regular aos cursos pós-graduados com a obtenção dos respectivos créditos. Muitas vezes determina-se o limite máximo de duração dos estudos. Assim, a Universidade de Columbia exige que o candidato apresente a tese de doutorado dentro do prazo de sete anos, admitindo-se exceções em circunstâncias especiais quando recomendadas pelo Departamento.

Estudo publicado em 1.951 revelou que, de 20.000 candidatos que obtiveram o Ph. D. em ciências de 1.936 a 1.948, o tempo médio decorrido entre o Bacharelado e o grau de Doutor foi de 6,2 anos, com a metade dos graduados dispendendo de 5 a 6 anos cada um. A média de idade em que receberam o grau foi de 30,5 anos, variando de 19 a 65 anos.

Em geral, segundo esclarece Walter C. Eells, após o candidato ao Ph. D. haver completado dois anos de estudo em residência e escolhido o tema da tese, por motivos econômicos abandona o tempo integral, freqüentando cursos de verão ou períodos irregulares até a conclusão de tese.

Quanto à maneira de se processarem os cursos, aos métodos de instrução e às condições estabelecidas para a obtenção do grau, notam-se sensíveis variações de universidade para universidade e, até mesmo, de departamento para departamento na mesma instituição. Todavia, apesar de grande diversidade de métodos e requisitos é possível falar-se de uma sistemática comum. Característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao Mestrado e ao Doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira.

Entende-se, por outro lado, que a pós-graduação, por sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade. E, uma vez admitido, o candidato enfrentará rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dele intenso trabalho intelectual ao longo do curso. Como faz questão de acentuar a universidade Johns Hopkins, a pós-graduação de modo algum pode ser considerada educação de massa. Daí a filtragem dos candidatos. A Universidade de Princeton, por exemplo, dos dois mil pedidos de inscrição que lhe chegam anualmente, não aproveita mais do que trezentos e cinquenta. Normalmente os cursos de Mestrado e Doutorado compreendem uma Área de concentração (major) à escolha do candidato e matérias conexas (minor). No caso do Ph. D. a exigência da tese é universal, enquanto para o

M. A. ora se requer uma dissertação, memória ou ensaio, ora se consideram suficientes os exames prestados.

Os processos de aprendizagem se caracterizam pela grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistidos e orientados por um diretor de estudos. São utilizados de preferência métodos, tais como seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratórios, etc., que visem estimular a iniciativa criadora do aluno. O método de instrução, por excelência, nestes cursos, principalmente na área das humanidades e ciências sociais, é o seminário. O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar um determinado tópico, combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao aluno participação ativa no desenvolvimento dos temas. De qualquer modo, o que se tem em vista nos cursos de pós-graduação é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa.

Para melhor ilustração, usaremos de um exemplo tira do de nossa especialidade descrevendo, em suas linhas gerais, os requisitos necessários ao M. A. e Ph. D. em filosofia, na Universidade de Chicago. Aliás, nesta Universidade o estudante tem a escolha entre dois M. A. de Filosofia: um M. A. especializado, para aquele que tem a intenção de dedicar-se à Filosofia e projeta preparar, em seguida, o doutorado; e um M. A. de caráter geral destinado principalmente aos candidatos que tem o propósito de aplicar os seus conhecimentos filosóficos a domínio e problemas outros que os da Filosofia propriamente dita.

Para obter o M. A. especializado em Filosofia o aluno deve submeter-se a três exames, os quais se acrescenta a prova de língua estrangeira: um exame preliminar eliminatório sobre quatro domínio da Filosofia, indicados pelo Departamento; um grande exame obre o domínio de opção; um exame sobre campo conexo estranho à Filosofia.

No que se refere ao Ph. D., o candidato além das provas que verifiquem sua competência de leitura em duas línguas estrangeiras, deve submeter -se a: um exame preliminar obrigatório escrito sobre quatro domínios da Filosofia estabelecidos pelo departamento, assim como sobre a obra de um filósofo escolhido pelo candidato de acordo com o seu diretor de estudos; um grande exame (comprehensive examination) em três partes: prova escrita sobre a especialidade de opção, prova oral sobre a história da Filosofia e prova escrita sobre o domínio conexo; um exame oral final sobre o assunto de que trata a tese de doutorado e o campo em que se situa.

Para o M. A. especializado exige-se dissertação que demonstre aptidão para a pesquisa; para o M. A. geral basta um ensaio "organizando e interpretando dados relativos a um problema geral". "Quanto ao Ph. D. é necessário o preparo de tese que constitui "contribuição de conhecimentos novos sobre um tema aprovado pelo Departamento".

De certo que esses requisitos e métodos de estudo variam em maior ou menor medida entre os departamentos afim de atender, principalmente, às peculiaridades de cada ramo de conhecimentos. Todavia, apesar da diversidade de processos, existe uma sistemática a pós-graduação norte-americana que compreende, em sua essência, duração mínima de residência, cursos regulares, exames parciais e gerais, incluindo línguas estrangeiras, têm da tese, quando se trata do Ph. D., resultado de pesquisa e devendo apresentar contribuição nova para o saber.

O mérito do sistema, especialmente reconhecido pelo Robins Report, está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou uma dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo de liberdade de iniciativa que lhe é essencial.

A Pós-Graduação na Lei de Diretrizes e Bases

Admitida a doutrina da pós-graduação cujos princípios apenas delineamos, passemos agora ao estudo do problema à luz da Lei de Diretrizes e Bases.

Se considerarmos o destaque especial que a Lei concede à pós-graduação ao classificar os diferentes tipos de cursos superiores, podemos afirmar que a doutrina aqui exposta corresponde à intenção do texto legal. É o que pretendemos mostrar com a análise do art. 69 onde se distingue três grandes categorias de cursos:

de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

O dispositivo legal, como se vê, não chega a determinar a natureza da pós-graduação. Se por um lado, essa indefinição que corresponde ao próprio espírito da lei, representa fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades, doutra parte tem gerado certa confusão, por nos faltar tradição e experiência na matéria. Daí a necessidade de uma interpretação oficial capaz de definir a natureza da pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 e que sirva de balizamento para a organização dos cursos pós-graduados. A exegese do artigo poderá discernir elementos básicos que nos permitem determinar o conceito legal.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato importante de que a pós-graduação é mencionada em alínea especial, como categoria própria, a maneira de espécie de que o gênero é o curso. Existe assim uma diferença específica entre a pós-graduação e os cursos de especialização e aperfeiçoamento. Isto nos autoriza a pensar que a lei considerou a pós-graduação *sensu stricto* tal como a definimos nesse trabalho.

Em segundo lugar, corroborando essa interpretação, é significativo que a lei estabelece expressamente requisito de matrícula para os cursos de pós-graduação, deixando os de especialização, aperfeiçoamento e extensão ao critério dos estabelecimentos. Assim como a conclusão do ciclo colegial ou equivalente é o requisito indispensável à matriculas nos cursos de graduação, o diploma destes últimos é requisito imprescindível para a matrícula em cursos pós-graduados. E desde que a lei não exige diploma de graduação para os cursos da alínea c

segue-se que nem toda especialização é necessariamente curso pós-graduado. É possível, por exemplo, pensar-se numa especialização de nível superior para técnicos de grau médio. Por outro lado, ainda que a especialização pressuponha expressamente o diploma de graduação ela não constitui, só por isso, pós-graduação em sentido estrito.

Outro ponto digno de nota é que a lei ao tratar de cursos de graduação e pós-graduação fala de matrícula, usando para ambos os casos da mesma expressão: "abertos (os cursos) à matrícula de candidatos que hajam concluído...". Com referência aos cursos da alínea c limita-se a dizer simplesmente: "abertos a candidatos...", omitindo a palavra matrícula. Não se pode considerar essa omissão como fortuita e, portanto, irrelevante. Com efeito, o fato de figurar a palavra matrícula toda vez que o artigo se refere aos cursos de graduação e pós-graduação e omitindo nos casos dos cursos da alínea c, para os quais não se exige qualquer requisito, denota uma intenção especial da lei. Como bem ressaltou o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, quando a lei fala da matrícula para pós-graduação dá a entender que se trata de cursos regulares. Vê-se desse modo que a lei estabelece uma certa paridade, quanto ao caráter sistemático dos cursos, entre a graduação e a pós-graduação. Poderia observar-se que não requer além do diploma de graduação, nenhuma prova de habilitação aos cursos pós-graduados. Mas daí não se infere que os estabelecimentos fiquem impedidos de fixar critérios de seleção pois, segundo foi visto, a pós-graduação por sua própria natureza implica alta seletividade intelectual. Muito acertadamente deixou a lei que as escolas, conforme os casos concretos, decidissem da conveniência e da forma de seleção.

Desta breve análise do art. 69 podemos concluir, com fundamento, que a intenção da lei foi atribuir status especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos de simples especialização. Se esta interpretação é exata parece-nos legítimo aplicar-se aos cursos de que trata a alínea b o conceito que formulamos de pós-graduação *sensu stricto*, isto é, o sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzido à obtenção de grau acadêmico.

Mas, se o Conselho, interpretando a lei no uso de suas atribuições, pode definir oficialmente a pós-graduação, faltar-lhe-ia, por enquanto, competência como já acentuamos de início, para fazer a regulamentação geral dos cursos pós-graduados. Somente cabe-lhe regulamentar o curso de pós-graduação capaz de assegurar privilégio para o exercício de profissão liberal, nos termos do art. 70. Isto significa que, no atual regime da Lei de Diretrizes e Bases, qualquer estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, poderia instalar cursos de pós-graduação conferindo grau, na forma da definição proposta pelo Conselho, mas sem depender, para isso da autorização ou reconhecimento. Tal é a situação dos cursos pós-graduados na Lei de Diretrizes e Bases.

A Pós-Graduação e o Estatuto do Magistério

Com a promulgação do Estatuto do Magistério, o Conselho dispõe, agora, de poderes para submeter os cursos pós-graduados a uma certa regulamentação.

É certo que o Estatuto não confere privilégio a esses cursos para o exercício do magistério. Ora, sem conferir privilégio não seria o caso de invocar o art. 70 da L.D.B. para submeter os

curiosos pós-graduados à regulamentação. Todavia, entendemos que a competência atribuída ao Conselho para definir esses cursos e determinar-lhes as características, outorga-lhe, ao mesmo tempo, certo poder para regulamentá-los. Doutra forma como o Conselho poderia ter segurança de que os estabelecimentos seguem as características fixadas? O controle dos cursos poderá ser feito por meio de reconhecimento, pelo menos à maneira de *accreditation*. O reconhecimento, ou qualquer outro meio de controle que venha disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação, parece-nos de todo indispensável se considerarmos as condições de funcionamento de nossas escolas superiores. A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de Mestre Doutor.

O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos, não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira - essencial à renovação de nossa universidade seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho.

Propõe o Sr. Ministro que a pós-graduação seja prerrogativa das Universidades e que apenas em condições excepcionais venha a ser permitida aos estabelecimentos isolados mediante autorização do Conselho. Considerada a proposta do ponto de vista legal, verifica-se que, tanto na Lei de Diretrizes e Bases como no Estatuto do Magistério nenhum dispositivo existe que autoriza restringir a pós-graduação às universidades. O caput do art. 69 é bastante claro quando dispõe que podem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior os cursos por ele discriminados, isto é, de graduação, pós-graduação, etc. Por outro lado, se é verdade que em muitos setores da pesquisa científica somente a Universidade possui recursos, em pessoal e equipamento, para desenvolver com eficiência programas de pós-graduação, noutras áreas é perfeitamente admissível que uma faculdade isolada possa manter cursos pós-graduados. A faculdade de filosofia, por exemplo, que abrange todos os setores das ciências e das letras, e que operando com todos os seus cursos é uma espécie de universidade, estaria teoricamente em condições de atuar satisfatoriamente no campo da pós-graduação. E se submetermos os cursos pós-graduados ao reconhecimento do Conselho poderá ele fixar normas para o funcionamento desses cursos, cabendo verificar em cada caso se o estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, apresenta as condições exigidas.

Definição e Características do Mestrado e Doutorado

Cabe-nos agora, atendendo à solicitação do Sr. Ministro e, ao que determina o Estatuto do Magistério, definir e fixar as características dos cursos de Mestrado e Doutorado.

Entendemos que se trata de caracterizar estes cursos em seus aspectos fundamentais, evitando-se estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial à toda pós-graduação. Daríamos apenas as balizas mestras dentro das quais a estruturação dos cursos pode sofrer variações em função das peculiaridades de cada setor de conhecimento e da margem de iniciativa que se deve atribuir à instituição e ao próprio aluno na organização de seus estudos.

Em primeiro lugar, de acordo com a doutrina exposta nesse parecer, propomos o escalonamento da pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado, não obstante certas

objeções, surgidas, entre nós, contra o título de Mestre. A alegação, tantas vezes invocada, de que esse título não faz parte de nossa tradição de ensino superior não nos parece constituir razão suficiente para ser rejeitado. A verdade é que em matéria de pós-graduação ainda estamos por criar uma tradição. E, se a pós-graduação deve ser estruturada em dois ciclos, como a experiência anglo-americana demonstra e a própria natureza desses estudos aconselha não vemos porque teríamos escrúpulo em adotar a designação de Mestre se, como bem acentuou o Conselheiro Rubens Maciel não dispomos de outro nome que a substitua. Aliás, algumas de nossas instituições já vem adotando, com êxito, o título de Mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação.

Seguindo-se o critério de maior flexibilidade, em vez de duração uniforme e invariável julgamos mais adequado fixar duração mínima em termos de ano letivo. Com base na experiência estrangeira podemos determinar o mínimo de um ano para o mestrado e dois para o doutorado. O programa de estudos compreenderá um elenco variado de matérias afim de que o aluno possa exercer opção orientado pelo diretor de estudos.

Em sua área de concentração o candidato escolherá certo número de matérias, complementada por outra ou outras escolhidas em campo conexo. O total de estudos exigidos para completar o curso poderá ser avaliado em créditos ou unidades equivalentes. Sistema, que aliás, já vem sendo adotado no curso de mestrado mantido pelo Instituto de Química da Universidade do Brasil. Neste curso requer-se um mínimo de 30 créditos, correspondendo o crédito a cada 17 horas de aulas teóricas ou equivalentes. Por não existir ainda unidade de crédito convencionada para nosso ensino superior deixamos de empregar esse critério de avaliação. Mas, considerando-se que na pós-graduação se há de conceder ao aluno certa margem de tempo para os seus estudos e trabalhos de pesquisas individuais, calculamos que seria suficiente, para o mestrado e doutorado, o total de 360 a 450 horas de trabalhos escolares, aulas, seminários ou atividades de laboratórios, por ano letivo.

O programa de estudo comportará duas fases. A primeira fase compreende principalmente a freqüência às aulas, seminários culminando com um exame geral que verifique o aproveitamento e a capacidade do candidato. No segundo período o aluno se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas.

Embora o mestrado e o doutorado representem um escalonamento da pós-graduação, esses cursos podem ser considerados como relativamente autônomos. Isto é, o mestrado não constitui obrigatoriamente requisito prévio para inscrição no curso de doutorado. É admissível que em certos campos do saber ou da profissão se ofereçam apenas programas de doutorado. De qualquer modo, seguindo tradição generalizada em todos os países, não se aconselharia a instituição do mestrado em Medicina.

Outro ponto importante é a determinação dos tipos de doutorado e respectiva designação, recomendando-se certa sistemática e uniformidade dos graus. É comum se distinguirem os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais. Nos Estados Unidos, conforme vimos, o doutorado de pesquisa é o Ph. D., ou seja, *Philosophiae Doctor*, segundo o modelo germânico e que se aplica a qualquer setor de conhecimento. Assim temos o Ph. D. em Física, Sociologia, Letras, Biologia, etc. ou em Filosofia propriamente dita. Na França cobrindo toda área das ciências e Humanidades, temos o *Docteur ès Sciences* e o *Docteur ès Lettres* equivalendo às matérias estudadas, respectivamente, na *Faculté des Sciences* e na *Faculté des Lettres* (hoje *Faculté des Lettres et Sciences Humaines*). Na Alemanha, além do Dr.

Philosophiae relativo às diversas seções da Faculdade de Filosofia, existe o Dr. Rerum Naturalium, que abrange o campo das ciências naturais ou exatas, o Dr. Rerum Politicarum, que compreende o campo das ciências sociais e econômicas, além dos diversos doutorados relativos às profissões liberais tradicionais.

Se atendermos a que a nossa Faculdade de Filosofia cobre todo o campo das ciências e das letras e tem como um de seus objetivos essenciais a formação de pesquisadores, poderíamos adotar a expressão Ph. D. para designar o doutorado de pesquisa. Neste caso entende-se que a pós-graduação de pesquisas ou acadêmica seria objeto de uma coordenação central incluindo as disciplinas científicas ou literárias do ciclo básico das faculdades profissionais. Os problemas intrincados e insolúveis de classificação dos diferentes tipos de conhecimento aconselhariam a solução cômoda do Ph. D. Considerando-se, todavia, que esse título não teria ressonância em nosso ambiente universitário, havendo já universidades como a de São Paulo, onde se concede regularmente o doutorado em ciências, é preferível não adotar o Ph. D. A dicotomia doutor em ciências e doutor em letras suscita várias dificuldades quanto à inclusão de certas matérias em qualquer uma dessas categorias, desde que não possuímos a tradição francesa das duas faculdades de ciências e de letras. Poderíamos acrescentar um terceiro campo, o das ciências humanas, que também não estaria ao abrigo de toda objeção em matéria de classificação das ciências. Como é possível lograr-se uma classificação sistemática livre de qualquer objeção sugerimos que o doutorado seja articulado com as quatro grandes áreas seguintes: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia. Quanto aos doutorados profissionais, teriam a designação do curso correspondente como, por exemplo, Doutor em Engenharia, Doutor em Medicina, etc.

No que concerne ao Mestrado deparam-se-nos idênticas dificuldades. Seria de todo inconveniente adotar a expressão Mestre das Artes (M. A.) uma vez que o termo Artes perdeu, entre nós, a significação primitiva de artes liberais, isto é, o conjunto das disciplinas científicas e literárias que formavam o conteúdo da Faculdade das Artes da Universidade Medieval. Justifica-se o uso da expressão nos Estados Unidos e na Inglaterra porque ainda hoje, nestes países, se conserva a denominação, de origem medieval, de Colégio das Artes Liberais e Faculdades das Artes. Para evitar maiores complicações propomos que o mestrado seja qualificado pela denominação do curso, área ou matéria correspondente.

A luz da doutrina aqui exposta sobre a natureza e processos da pós-graduação, podemos formular as seguintes conclusões sobre as características fundamentais dos cursos pós-graduados correspondentes aos dois níveis:

A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.

A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.

O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.

O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber.

O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.

Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.

Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.

O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.

Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de Doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.

O programa de estudos do Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. Constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos.

O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em Administração Pública poderiam ser admitidos bacharéis em Direito ou Economia; em Biologia, Médicos ou diplomados em História Natural.

Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.

Nas Universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.

Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.

Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.

Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos.

(aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da C. E. Su
Newton Sucupira, relator.

Clóvis Salgado,
José Barreto Filho,
Maurício Rocha e Silva,
Durmeval Trigueiro,
Alceu Amoroso Lima,
Anísio Teixeira,
Valnir Chagas e
Rubens Maciel.

Fonte: Revista Brasileira de Pós-Graduação da CAPES

Anexo 2: Resolução CNE/CES N.º 3/1999

RESOLUÇÃO CNE/CES N.º3, DE 5 DE OUTUBRO DE 1999. (*)

Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei n.º 9.131, de 25 de novembro de 1995, e no Parecer CES 617/99, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 3 de setembro de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º Os cursos presenciais de especialização, para que tenham validade no âmbito do sistema federal de ensino superior, observarão o disposto nesta Resolução.

Art. 2º Os cursos, a que alude o artigo antecedente, serão abertos à matrícula de portadores de diplomas de curso superior que cumpram as exigências de seleção que lhe são próprias e poderão ser oferecidos por instituições de ensino desse nível que ministrem curso de graduação ou pós-graduação *stricto sensu* reconhecido na grande área a que se vincula a proposta.

Parágrafo único. Além das indicadas no *caput* deste artigo, as instituições previstas no Parecer 908/98, da Câmara de Educação Superior do CNE, poderão, a critério do Conselho Nacional de Educação, ser autorizadas a oferecer os cursos de que trata a presente Resolução, observadas as exigências nela estabelecidas.

Art. 3º A qualificação mínima exigida do corpo docente é o título de Mestre, obtido em curso reconhecido pelo MEC.

§ 1º Nas áreas profissionais em que o número de mestres seja insuficiente para atender à exigência de qualificação prevista no *caput* deste artigo, poderão lecionar profissionais de alta competência e experiência em áreas específicas do curso, desde que aprovados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, no caso das universidades e centros universitários, ou pelo colegiado equivalente, no caso das demais instituições de educação superior.

§ 2º A apreciação da qualificação dos não portadores do título de Mestre levará em conta o *curriculum vitae* do professor e sua adequação ao plano geral do curso e ao programa da disciplina pela qual ficará responsável.

§ 3º Em qualquer hipótese, o número de docentes sem título de Mestre não poderá ultrapassar 1/3 (um terço) do corpo docente, salvo em casos especiais previamente aprovados pela Câmara de Educação Superior do CNE.

§ 4º Nenhum curso poderá iniciar seu funcionamento sem os requisitos especificados neste artigo.

Art. 4º As instituições deverão assegurar aos professores e alunos as condições de infraestrutura física, biblioteca, equipamentos e laboratórios adequados ao curso proposto.

Art. 5º Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado a elaboração de monografia ou trabalho de conclusão do curso.

§ 1º Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico.

§ 2º Os cursos poderão ser ministrados em uma ou mais etapas respeitado um prazo mínimo de 6 (seis) meses.

Art. 6º A instituição responsável pelo curso emitirá certificado de especialização a que farão jus os alunos que tiverem tido aproveitamento e frequência, segundo critério de avaliação estabelecido pela instituição, assegurada a presença mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

Parágrafo único. Os certificados expedidos deverão mencionar claramente a área específica do conhecimento a que corresponde o curso oferecido e conter obrigatoriamente:

- a) a relação das disciplinas, sua carga horária, a nota ou conceito obtido pelo aluno, e o nome e a titulação do professor por elas responsável;
- b) o período em que o curso foi ministrado e sua duração total em horas;
- c) a declaração de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução.

Art. 7º Os estudantes de programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pelo MEC poderão requerer, a critério da Instituição que os ofereceu, a validação dos estudos realizados, como de especialização, desde que preencham pelo menos os seguintes requisitos:

- a) tenham sido aprovados em disciplinas correspondentes a uma carga horária programada de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas, observado o disposto no Art. 5º;
- b) requeiram o certificado antes de terem defendido dissertação ou tese.

Art. 8º Os cursos de que trata a presente Resolução ficam sujeitos à avaliação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Art. 9º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas a Resolução CFE 12/83 e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA

Presidente da Câmara de Educação Superior

Anexo 3: Resolução CNE/CES N.º 1/2001

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001.^(*)

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “g”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e nos artigos 9º, incisos VII e IX, 44, inciso III, 46 e 48, §§ 1º e 3º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Parecer CNE/CES 142/2001, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 15 de março de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação.

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º A autorização de curso de pós-graduação *stricto sensu* aplica-se tão-somente ao projeto aprovado pelo CNE, fundamentado em relatório da CAPES.

§ 3º O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* dependem da aprovação do CNE, fundamentada no relatório de avaliação da CAPES.

§ 4º As instituições de ensino superior que, nos termos da legislação em vigor, gozem de autonomia para a criação de cursos de pós-graduação devem formalizar os pedidos de reconhecimento dos novos cursos por elas criados até, no máximo, 12 (doze) meses após o início do funcionamento dos mesmos.

§ 5º É condição indispensável para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* a comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na mesma área de conhecimento do curso.

^(*)CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12.

§ 6º Os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* devem ser apresentados à CAPES, respeitando-se as normas e procedimentos de avaliação estabelecidos por essa agência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos mediante formas de associação entre instituições brasileiras ou entre estas e instituições estrangeiras obedecem às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

Parágrafo único. A emissão de diploma de pós-graduação *stricto sensu* por instituição brasileira exige que a defesa da dissertação ou da tese seja nela realizada.

Art. 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais.

Art. 4º Os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim.

§ 1º A universidade poderá, em casos excepcionais, solicitar parecer de instituição de ensino especializada na área de conhecimento na qual foi obtido o título.

§ 2º A universidade deve pronunciar-se sobre o pedido de reconhecimento no prazo de 6 (seis) meses da data de recepção do mesmo, fazendo o devido registro ou devolvendo a solicitação ao interessado, com a justificativa cabível.

§ 3º Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de reconhecimento pelas universidades, cabe recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 5º É admitida, excepcionalmente, a obtenção de título de doutor mediante defesa direta de tese, de acordo com o que estabelecerem as normas da universidade onde tal defesa for realizada.

§ 1º A defesa direta de tese de doutorado só pode ser feita em universidade que ofereça programa de doutorado reconhecido na mesma área de conhecimento.

§ 2º O diploma expedido após defesa direta de tese de doutorado tem validade nacional.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*) ou equivalentes.

§ 2º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior.

Art. 7º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do recredenciamento da instituição.

Art. 8º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 9º O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu* deverá ser constituído, necessariamente, por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido.

Art. 10 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 11 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 12 A instituição responsável pelo curso de pós-graduação *lato sensu* expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, assegurada, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem mencionar a área de conhecimento do curso e ser acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e

V – indicação do ato legal de credenciamento da instituição, no caso de cursos ministrados a distância.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem ter registro próprio na instituição que os expedir.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 13 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas a Resolução CFE 5/83, as Resoluções CNE/CES 2/96, 1/97 e 3/99 e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
Presidente da Câmara de Educação Superior

Anexo 4: Resolução CNE/CES N.º 1/2007

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 8 DE JUNHO DE 2007

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto nos arts. 9º, inciso VII, e 44, inciso III, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CES nº 263/2006, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação em 18 de maio de 2007, publicado no DOU de 21 de maio de 2007, resolve:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação lato sensu aqueles cuja equivalência se ajuste aos termos desta Resolução.

§ 2º Excluem-se desta Resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.

§ 3º Os cursos de pós-graduação lato sensu são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

§ 4º As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação lato sensu, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

Art. 3º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação lato sensu deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 4º O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo Ministério da Educação.

Art. 5º Os cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação lato sensu a distância somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 7º A instituição responsável pelo curso de pós-graduação lato sensu expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento, segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, sendo obrigatório, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu devem mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e

V - citação do ato legal de credenciamento da instituição.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, na modalidade presencial ou a distância, devem ser obrigatoriamente registrados pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os arts. 6º, 7º, 8º, 9º, 10, 11 e 12 da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, e demais disposições em contrário.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA

SECRETARIA EXECUTIVA

(DOU de 08/06/2007 – Seção I – p.9)

Anexo 5: Resolução CNE/CES Nº 2/2014

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2014 (*)

(*) Resolução CNE/CES 2/2014. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de fevereiro de 2014 – Seção 1 – p. 41.

Institui o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “h”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, tendo em vista o art. 9º, VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e considerando o que consta do Parecer CNE/CES nº 266/2013, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU em 31/1/2014, resolve:

Art. 1º Fica instituído o cadastro nacional de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) oferecidos nas modalidades presencial e a distância por instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino.

Parágrafo único. Farão parte do cadastro referido no *caput*, pelo menos, as seguintes informações sobre cada curso oferecido a partir do ano de 2012:

- I - título;
- II - carga horária;
- III - modalidade da oferta presencial ou a distância;
- IV - periodicidade da oferta (regular ou eventual);
- V - local de oferta;
- VI - número de vagas;
- VII - nome do coordenador;
- VIII - número de egressos;
- IX - dados sobre o corpo docente.

Art. 2º Caberá à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC):

- I - tomar as providências necessárias para adaptação do sistema e-MEC para recepcionar informações relativas ao cadastro nacional nos termos do Art. 1º;
- II - estabelecer prazo para cumprimento, pelas instituições de educação superior, das exigências impostas pela presente Resolução, bem como a sistemática de atualização e coleta futura de dados;
- III - baixar orientações complementares à presente Resolução para orientar operacionalmente as instituições de educação superior quanto à inscrição de seus cursos no cadastro nacional referido no Art. 1º.

Art. 3º Findo o prazo estabelecido pela SERES/MEC para o cadastramento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização), serão consideradas irregulares todas as ofertas não inscritas no cadastro nacional referido no Art. 1º.

Art. 4º Recomenda-se ao Ministério da Educação que inclua a coleta de dados acerca da oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) pelas instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino no âmbito do Censo da Educação Superior.

Art. 5º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições contrárias.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA

Anexo 6: Instrumento de pesquisa

Formulário de pesquisa – Grupo: Egressos

Prezado(a) participante,

Você está respondendo a uma pesquisa sobre carreira para a Fundação Getulio Vargas. As respostas serão tratadas com total confidencialidade e analisadas, apenas, de forma agregada.

Sua participação é fundamental para a evolução da pesquisa sobre carreiras no Brasil.

EBAPE / FGV

Sobre o respondente:

1) Gênero:

Masculino

Feminino

2) Idade:

Até 25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	Mais 55
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) Portador de alguma deficiência?

☐ Sim

☐ Não

Aspectos da Carreira:

4) Marque o principal motivo que o levou a cursar o MBA:

- ☐ Aquisição, atualização, ampliação e/ou aprofundamento de conhecimentos
- ☐ Necessidades relativas ao meu trabalho na época do ingresso
- ☐ Aumentar minha empregabilidade
- ☐ Mudar de emprego ou de carreira
- ☐ Investir em uma segunda carreira (por exemplo: docência, consultoria, etc.)
- ☐ Outro. Qual?

5) Profissionalmente, durante o MBA:

- ☐ Nada mudou
- ☐ Fui promovido
- ☐ Mudei de empresa
- ☐ Perdi o emprego
- ☐ Outro

6) Profissionalmente, após ter cursado o MBA:

- ☒ Nada mudou
- ☒ Fui promovido
- ☒ Mudei de empresa

☐ Perdi o emprego

☐ Outro

If Nada mudou Is Selected, Then Skip To Ter cursado o MBA aumentou sua empreg... Skip ip Logic

If Perdi o emprego Is Selected, Then Skip To Ter cursado o MBA aumentou sua empreg... Skip ip Logic

If Outro Is Selected, Then Skip To Ter cursado o MBA aumentou sua empreg... Skip ip Logic

☐

7) Quantas vezes foi promovido?

0	1	2	3	4	5	Mais de 5 vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

☐

8) Quantas vezes mudou de empresa?

0	1	2	3	4	5	Mais de 5 vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9) Ter cursado o MBA aumentou sua empregabilidade (independentemente de ter mudado ou não de empresa)?

☐ Sim

☐ Não

10) Cursar o MBA contribuiu para obtenção de aumento na remuneração?

☐ Sim

☐ Não

11) Faixa salarial atual:

- ☐ Até R\$ 2.896,00 (Até 4 SM)
- ☐ De R\$ 3.620,00 a R\$ 5.068,00 (5 SM a 7 SM)
- ☐ De R\$ 5.792,00 a R\$ 7.240,00 (8 SM a 10 SM)
- ☐ De R\$ 7.964,00 a R\$ 9.412,00 (11 SM a 13 SM)
- ☐ De R\$ 10.136,00 a R\$ 11.284,00 (14 SM a 16 SM)
- ☐ De R\$ 12.308,00 a R\$ 13.756,00 (17 SM a 19 SM)
- ☐ Mais de R\$ 14.408,00 (Mais de 20 SM)

Identificando características de profissionais proteanos nos respondentes.

12) Meus objetivos de carreira são condicionados pelos meus objetivos de vida mais amplos.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Tendo a discordar
- ☐ Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo
- ☐ Tendo a concordar
- ☐ Concordo totalmente

13) As atividades profissionais que realizo atualmente me proporcionam satisfação pessoal.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Tendo a discordar

- ☐ Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo
- ☐ Tendo a concordar
- ☐ Concordo totalmente

14) Considero que atualmente a lealdade do profissional deve se direcionar a sua carreira e não a uma organização.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Tendo a discordar
- ☐ Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo
- ☐ Tendo a concordar
- ☐ Concordo totalmente

15) Prefiro trabalhar com horário flexível a ter horários predeterminados para início e fim das atividades profissionais.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Tendo a discordar
- ☐ Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo
- ☐ Tendo a concordar
- ☐ Concordo totalmente

16) Considero interessante que um assalariado possa desempenhar suas atividades à distância (em casa), utilizando recursos de informática, sem necessidade de ir ao escritório diariamente.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Tendo a discordar

- ☐ Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo
- ☐ Tendo a concordar
- ☐ Concordo totalmente

17) Considero minha carreira como uma microempresa em que sou proativo na busca de clientes (empregadores ou clientes propriamente ditos de um serviço autônomo) e no desenvolvimento de produtos e de habilidades que me tornem interessante para o Mercado.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Tendo a discordar
- ☐ Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo
- ☐ Tendo a concordar
- ☐ Concordo totalmente

18) Eu invisto, de maneira independente e com capital próprio, no desenvolvimento da minha carreira (através de cursos, treinamentos, leitura, participação em congresso, etc.).

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Tendo a discordar
- ☐ Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo
- ☐ Tendo a concordar
- ☐ Concordo totalmente

19) Considero que a administração da minha carreira (direcionamento, planejamento, desenvolvimento e avaliação) é de responsabilidade da organização em que trabalho.

- ☐ Discordo totalmente

- ☐ Tendo a discordar
- ☐ Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo
- ☐ Tendo a concordar
- ☐ Concordo totalmente

20) Custeei meu MBA com recursos próprios

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Tendo a discordar
- ☐ Não se aplica/Não sei/Não concordo nem discordo
- ☐ Tendo a concordar
- ☐ Concordo totalmente

Informações sobre o emprego

21) Segmento econômico da empresa em que atuo:

- ☐ Administração Pública
- ☐ Agropecuário
- ☐ Artístico
- ☐ Comércio
- ☐ Construção
- ☐ Educacional
- ☐ Extração Mineral

- ☐ Financeiro
- ☐ Imobiliário
- ☐ Informação
- ☐ Saúde
- ☐ Seguros
- ☐ Serviços
- ☐ Transporte

22) Se mudou de empresa, ter cursado o MBA foi uma variável que colaborou para tal?

Sim

Não

☐
☐

23) Se promovido, ter cursado o MBA foi uma variável que colaborou para tal?

Sim

Não

☐
☐

24) Situação atual

Empregado

Desempregado

Outro

☐
☐
☐

25) Nível hierárquico atual

- ☐ Profissional/Técnico
- ☐ Supervisão
- ☐ Chefia/Gerência

- ☐ Superintendência
- ☐ Diretoria/Presidência
- ☐ Outro

Formação

26) Ano em que ingressou no MBA:

A ntes de 2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27) Graduação em

- ☐ Administração
- ☐ Economia
- ☐ Engenharia
- ☐ Direito
- ☐ Comunicação
- ☐ Saúde
- ☐ Psicologia
- ☐ Outro

28) Tempo de formado na graduação

Menos de 2 anos	2-5	6-9	10-13	14-17	18-21 de 21	Mais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questões finais

29) Considerando sua resposta para a questão de “qual o principal motivo que o levou a cursar o MBA” você atingiu seu objetivo?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

30) Sob o ponto de vista de sua carreira, valeu a pena cursar o MBA?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

Informações sobre os respondentes importadas da base de dados original

31) Estado onde cursou o MBA

32) Cidade onde cursou o MBA

33) MBA cursado

34) Ano de conclusão do MBA
