

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Daiane Boff

**OS PROGRAMAS DE MBA BRASILEIROS: uma análise sob a perspectiva de
gestores**

**Porto Alegre
2017**

Daiane Boff

OS PROGRAMAS DE MBA BRASILEIROS: uma análise sob a perspectiva de gestores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração. Área de Concentração: Gestão de Pessoas

Orientadora: Prof. Dra. Lisiane Quadrado Closs

**Porto Alegre
2017**

CIP - Catalogação na Publicação

Boff, Daiane

Os programas de MBA brasileiros: uma análise sob a perspectiva de gestores / Daiane Boff. -- 2017. 99 f.

Orientadora: Lisiane Quadrado Closs.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. MBA. 2. Educação Gerencial. 3. Pós-Graduação Lato Sensu. I. Quadrado Closs, Lisiane, orient. II. Título.

Daiane Boff

Os programas de MBA brasileiros: uma análise sob a perspectiva de gestores

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA – UFRGS), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em 28 junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Elaine Di Diego Antunes – PPGA/EA/UFRGS

Prof. Dr. Luis Felipe Machado do Nascimento PPGA/EA/UFRGS

Prof. Dr^a. Janaina Macke – IMED/Passo Fundo

Orientadora - Prof. Dr^a. Lisiane Quadrado Closs – PPGA/EA/UFRGS

Aos meus pais, Sergio e Maria, aos meus irmãos Dani, Ale e Ane e ao meu marido Rafael que me apoiaram imensamente nesta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Professora Lisiane Quadrado Closs, pelos ensinamentos, pela dedicação e pela compreensão. Aos participantes da banca, Professora Elaine Antunes, Professor Luis Felipe Nascimento e Professora Janaina Macke, por suas contribuições.

Aos meus pais, pelo exemplo de vida e valores ensinados. Ao meu marido, Rafael, pelo amor e por me fazer mais feliz todos os dias. À Anelise, minha eterna melhor amiga, por crescer e amadurecer comigo. Ao Ale, pelo exemplo de dedicação e amor. À Dani, por provar que podemos ser melhores. À Assunta, por demonstrar seu amor ao próximo. À Marcele, ao Enrico e à Antonella, por me proporcionarem tantas alegrias e ensinamentos.

Aos amigos que o mestrado trouxe, Anelise, Junia e Carol. Agradeço especialmente à Lívia e à Carla, que me ajudaram quando tudo parecia desmoronar, e à Vanessa Daniel, que me acolheu como parte de sua família e dividiu comigo momentos importantes.

Aos amigos da vida que, apesar da distância, estão no meu coração, Carol Boff, Vanessinha, Felipe, Du, Dai Lazarotto, Paola e Morgana. E aos que, além de amigos, me ajudaram na construção do conhecimento durante o período do mestrado Marcelo, Kelly e Anerose.

[...] Se não quiser um homem politicamente infeliz, não lhe dê os dois lados de uma questão para resolver; dê lhe apenas um. Melhor ainda, não lhe dê nenhum. Deixe que ele se esqueça de que há uma coisa como a guerra. Se o governo é ineficiente, despótico e avido por impostos, melhor que ele seja tudo isso do que as pessoas se preocuparem com isso. Paz Montag. Promova concursos em que vençam as pessoas que se lembrarem das letras das canções mais populares ou dos nomes das capitais dos estados ou de quanto foi a safra de milho do ano anterior. Encha as pessoas com dados incombustíveis, entupa-os com "fatos" que elas se sintam empanzinadas, mas absolutamente "brilhantes" quanto a informações. Assim elas imaginarão que estão pensando, terão uma sensação de movimento sem sair do lugar. E ficarão felizes, porque fatos dessa ordem não mudam. Não as coloque em terreno movediço, como filosofia ou sociologia, com que comparar suas experiências. Ai reside melancolia. Todo homem capaz de desmontar um telão de tv e montá-lo novamente, e a maioria consegue, hoje em dia está mais feliz do que qualquer outro homem que tenta usar a régua de cálculo, medir e comparar o universo, que simplesmente não será medido ou comparado sem que o homem se sinta bestial e solitário. [...]

(Ray Bradbury, Fahrenheit 451)

RESUMO

As críticas que os programas de MBA têm recebido (LATHAM; LATHAM; WHYTE, 2004; CLOSS; ANTONELLO, 2014; RAMLALL; RAMLALL, 2016) e o aumento da ofertas desses cursos no Brasil (KARAWEJCZYK, 2015; WOOD JR.; CRUZ, 2014; GIULIANI *et al.*, 2007; BACELLAR; IKEDA, 2005) levaram ao objetivo desta pesquisa de compreender os cursos de MBA brasileiros sob a perspectiva de gestores egressos desses programas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa exploratória, através de entrevistas semiestruturadas com vinte gestores egressos de MBAs. Através da análise de conteúdo, foram identificados como propósitos para realização dos cursos e que também foram contribuições dos mesmos: aprendizagem das ferramentas de administração, conhecimentos sobre gestão, criação de rede de relacionamentos, experiência internacional e desenvolvimento pessoal. Como lacunas e pontos fracos, surgiram aspectos como a falta de vivências práticas, a desatualização dos conteúdos, docentes com baixa qualificação, discentes com pouca experiência e a escassez de tempo (dos alunos e do curso). Já as sugestões apontadas para aprimoramento dos cursos relacionaram-se com o formato das aulas, a frequência e o local dos encontros, a internacionalização dos cursos, a vivência profissional dos professores e rigor nos programas, a composição das turmas conforme a experiência dos participantes e o desenvolvimento humano do gestor.

Palavras-Chave: MBA; Educação Gerencial; Programas de Pós-graduação Lato Sensu

ABSTRACT

The criticisms that MBA programs have received (LATHAM, LATHAM, WHYTE, 2004, CLONE, ANTONELLO, 2014, RAMLALL, RAMLALL, 2016) and the increase in the offers of these courses in Brazil (KARAWAJCZYK, 2015; WOOD JR.; CRUZ, 2014; GIULIANI et al., 2007; BACELLAR; IKEDA, 2005), has led to the theme of the current research, which aims at understanding the MBA scenario in the country. For that, a qualitative exploratory research was carried out, through semi-structured interviews with twenty former MBA graduates. Through the analysis of content, the following purposes and contributions for the course were identified: learning management tools, management knowledge, networking, international experience and personal development. As flaws and weaknesses, aspects such as the lack of practical experiences, the outdated content, professor and students with little experience and the shortage of time (of the students and the course) appeared. The suggestions mentioned were related to course schedule, frequency and location of the meetings, internationalization of courses, teachers skills and rigour in the programs, the formation of the classes according to the participants experience and the human development of the manager.

Keywords: MBA; Management Education; Graduate Specialization Programs

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Concentração de MBAs por Estados Brasileiros.....	26
Figura 2: Críticas e Sugestões aos MBAs.....	40
Figura 3: Estrutura da Pesquisa.....	56
Figura 4: Principais Resultados do Estudo.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos Publicados no Brasil sobre MBAs	28
Quadro 2: Características de Cenários Futuros para a Educação Gerencial	38
Quadro 3: MBAs Brasileiros citados por Rankings Nacionais e Internacionais	49
Quadro 4: Participantes da Pesquisa	50
Quadro 5: MBAs cujos Egressos Participaram da Pesquisa	53

LISTA DE SIGLAS

AMBA *Association of Masters in Business Administration*

ANPAD- Associação Nacional Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa em Administração

CEEM- Centro de Ensino Empresarial

CEN- Conselho de Ensino Superior

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COPPEAD- Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro

EAD - Modalidade de Ensino a Distância

FGV- Fundação Getúlio Vargas

FIA- Fundação Instituto de Administração

IBEPES- Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Sociais

IBMEC- Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais

MBA- *Master in Business Administration*

SPELL- *Scientific Periodicals Eletronic Library*

UCS- Universidade de Caxias do Sul

UTS- Universidade de Tecnologia de Sydney

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVO GERAL	14
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
1.3 JUSTIFICATIVA	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 EDUCAÇÃO GERENCIAL	17
2.1.1 Aprendizagem de adultos	18
2.1.2 Aprendizagem na educação gerencial	20
2.2 OS PROGRAMAS DE MBA	22
2.2.1 Contextualização dos MBAs no Brasil	25
2.2.2 Estudos teórico-empíricos sobre MBAs publicados no Brasil	27
2.3 CRÍTICAS AOS MBAs.....	32
2.4 O FUTURO DOS MBAS.....	35
2.5 NOVAS PROPOSTAS DE ESCOLAS DE NEGÓCIOS PELO MUNDO	40
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA	48
3.1.1 Participantes do estudo	48
3.1.2 Especificidades dos MBAs cujos egressos participaram da pesquisa	51
3.1.3 Coleta de dados	53
3.1.4 Análise de dados	54
3.1.5 Estrutura da pesquisa	55
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	57
4.1 A NOMENCLATURA MBA	57
4.2 PROPÓSITOS E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE MBA.....	58
4.2.1 A escolha do curso	59
4.2.2 Atualização e/ou aprendizagem das ferramentas de administração	60
4.2.3 Busca por conhecimentos de gestão	61
4.2.4 Criação ou ampliação da rede de relacionamentos	63
4.2.5 Desenvolvimento da carreira	64
4.2.6 Experiências internacionais	66

4.2.7 Desenvolvimento pessoal	67
4.3 LACUNAS E PONTOS FRACOS	68
4.3.1 A prática	69
4.3.2 Desatualização e falta de aprofundamento do conteúdo	71
4.3.3 Docentes	71
4.3.4 Discente	73
4.3.5 Tempo.....	74
4.4 SUGESTÕES PARA APRIMORAMENTO DOS CURSOS	75
4.4.1 O Formato das aulas	76
4.4.2 Frequência e local das aulas.....	77
4.4.3 Internacionalização dos cursos	78
4.4.4 Professores: vivência profissional e rigor	80
4.4.5 Composição das turmas.....	Error! Bookmark not defined.
4.4.6 Formação humana	Error! Bookmark not defined.
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICE A- Roteiro para Entrevista.....	95
APÊNDICE B- Termo de Consentimento	96

1 INTRODUÇÃO

Profissionais que atuam nas organizações contemporâneas sentem-se compelidos a buscar novos conhecimentos em instituições de ensino, diante da situação em que vivemos, onde as circunstâncias mudam mais rapidamente do que o necessário para que hábitos se consolidem e rotinas se formem, e que, em um piscar de olhos, as capacidades transformam-se em incapacidades (BAUMAN, 2009). Os profissionais da área de gestão, em especial, buscam na educação gerencial subsídios para aumentar a sua empregabilidade e atender a o ao aumento das exigências nas organizações, das pressões e das expectativas de respostas rápidas na execução das tarefas (TURETA; TONELLI; ALCADIPANI, 2011).

Diante disso, é importante discutir o papel exercido pelo gestor no contexto de crise política e econômica que o Brasil vivencia, desde 2015, envolvendo fraudes e pagamento de propinas ao governo por parte de dirigentes de empresas, – como no caso Odebrecht¹, ou como no desastre na cidade de Mariana², onde organizações causaram problemas ambientais devido à ganância financeira – e de que forma a educação gerencial contribui para a formação desses gestores. E, para gerenciar essas novas formas organizacionais, os gestores carecem de equilíbrio, dedicação, engajamento, e precisam ir além do lucro, buscando o fortalecimento das empresas e dos que nela trabalham (MINTZBERG, 2006).

A recente crise financeira global também tem ampliado o debate público sobre o valor das escolas de negócios em âmbito mundial, envolvendo temas relacionados à globalização, à inovação, ao valor e ao impacto da pesquisa na sociedade, bem como à importância da responsabilidade social corporativa, da ética e da liderança para as organizações contemporâneas (THOMAS; CORNUEL, 2011).

A partir de 1980, com as flexibilizações nas normas para concepção de cursos e instituições de nível superior, ocorreu no país um aumento significativo da oferta de programas de pós-graduação voltados para a educação gerencial. Tais mudanças promovidas pelo governo brasileiro fizeram com que as instituições de ensino públicas e privadas pudessem desenvolver atividades de capacitação em

¹ <http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/03/26/esquema-de-propina-da-odebrecht-funcionava-desde-governo-sarney.htm>

² <http://oglobo.globo.com/brasil/ministerio-publico-diz-que-samarco-fraudou-documentos-19485691>

todas as áreas do conhecimento, através de cursos de pós-graduação *lato sensu* (FONSECA; FONSECA, 2016).

A propagação dos cursos continua sobrevivendo. Pesquisas apontam uma multiplicação dos cursos de especialização em Administração, incluindo os *Master in Business Administration* (MBA), (KARAWAJCZYK, 2015; WOOD JR.; CRUZ, 2014; GIULIANI *et al.*, 2007; BACELLAR; IKEDA, 2005) nos últimos vinte anos. No Brasil, desde 1982, diversos cursos de especialização em negócios passaram a ser conhecidos como MBA. Essa nomenclatura veio da apropriação da sigla norte-americana para *Master in Business Administration* (VERGARA; AFONSO, 2006).

O MBA, no país, é um curso que visa promover o aperfeiçoamento profissional de seus participantes, sem o propósito de contribuir com as pesquisas ou o avanço de conhecimento na área de Administração (IKEDA; CAMPOMAR; OLIVEIRA, 2005). Os cursos de MBA são destinados a profissionais já graduados, que buscam a educação continuada, com o objetivo de atualização, compreensão e desenvolvimento de técnicas de gestão (VERGARA; AFONSO, 2006; IKEDA; CAMPOMAR; OLIVEIRA, 2005; GIULIANI *et al.*; 2007).

Em maio de 2017 existiam mais de seis mil cursos com a nomenclatura MBA cadastrados no e-MEC, base de dados oficial com informações relativas às Instituições de Educação Superior, do Ministério da Educação (2017), distribuídos pelo território nacional. Conforme Resolução do Conselho Nacional De Educação (BRASIL, 2001, p.1), “incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* os cursos designados como MBA ou equivalentes”.

O MBA tornou-se uma das mais populares qualificações acadêmicas, no entanto, atualmente, dúvidas tem têm sido levantadas quanto ao valor do título que ele confere, pelo menos na sua forma atual (JAIN; STOPFORD, 2011). Críticos desses programas questionam, entre outros aspectos, a implicação dos cursos de MBA, acusando os mesmos de estarem distanciados das necessidades práticas das empresas, por um lado, e, por outro, o modelo de racionalidade científica no qual os MBAs se fundamentam mostra-se insuficiente para preparar os alunos para atuarem em organizações e carreiras cada vez mais complexas (LATHAM; LATHAM; WHYTE, 2004; CLOSS; ANTONELLO, 2014; RAMLALL; RAMLALL, 2016).

É diante de um cenário de aumento dos cursos de MBA e de críticas aos mesmos que essa pesquisa busca compreender e refletir sobre os cursos nacionais de MBA, analisando-os sob a perspectiva de gestores egressos desses cursos.

Neste estudo, compreende-se por gestor o agente social que faz a ligação entre os objetivos gerais da empresa e a sua operação (TURETA; TONELLI; ALCADIPANI, 2011). O ponto de vista de tais atores é importante porque eles sofrem diretamente os impactos desses cursos, quer seja como alunos, como gestores que aplicam as competências desenvolvidas nesses programas nas organizações em que atuam, ou como profissionais que estão envolvidos com pessoas que frequentam ou já concluíram tais cursos.

Cabe ressaltar que esse trabalho faz parte de um projeto de pesquisa maior, intitulado “Panorama da Formação Gerencial: uma análise dos Programas de MBA no Brasil”, cujo objetivo é compreender o panorama dos cursos de MBA no Brasil, contemplando suas propostas, desafios, limites e possibilidades para atender às necessidades de formação gerencial no contexto do país. Esta dissertação visa aprofundar a compreensão da perspectiva dos gestores, sendo que outros estudos do projeto de pesquisa irão contemplar a investigação de diferentes atores, como coordenadores de curso, alunos ingressantes, alunos em curso e outros envolvidos que não são contemplados no presente estudo.

Considerando as questões apresentadas anteriormente, questiona-se: qual a perspectiva de gestores egressos de MBAs sobre tais cursos?

Para responder à questão norteadora de pesquisa esboçada, a seguir delimitam-se o objetivo geral e os objetivos específicos do presente estudo.

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender os cursos de MBA brasileiros sob a perspectiva de gestores egressos desses programas.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar, descrever e analisar quais os propósitos para a realização de um curso de um MBA sob a perspectiva de gestores egressos desses cursos.

Identificar, descrever e analisar a perspectiva de gestores egressos de MBAs sobre suas lacunas, pontos fracos e contribuições.

Identificar, descrever e analisar sugestões dos gestores pesquisados para o aprimoramento de cursos de MBA no país.

1.3 JUSTIFICATIVA

Atualmente, a oferta de cursos de pós-graduação no país é tão grande que existem mais vagas disponíveis do que estudantes matriculados (GIULIANI *et al.*, 2007), o que parece sustentar a afirmação de Gaulejac (2007, p.70) de que “a ciência gerencial é comercializada e se torna um centro de lucro generalizado”.

No Brasil, apesar dos MBAs terem se multiplicado nas últimas décadas e da crescente preocupação por parte das empresas e gestores com os investimentos e contribuições oriundas desses programas, poucos estudos foram realizados com esse propósito (RUAS, 2003; WOOD JR.; CRUZ, 2014; KARAWEJCZYK, 2015), sobretudo de abrangência nacional, denotando uma lacuna de pesquisas nesse campo teórico.

Datar, Garvin e Culler (2010) identificaram que grande parte dos estudos feitos nos Estados Unidos e na Europa sobre MBAs discutiam a relevância, o valor e o objetivo dos mesmos, sendo realizados por acadêmicos, para acadêmicos. Desta forma, os autores optaram por um caminho diferente, iniciando suas pesquisas sobre o tema a partir do enfoque de escolas de negócios e de gestores. No Brasil, igualmente, a perspectiva de gestores sobre esses cursos foi escassamente estudada. Em estudo sobre o assunto, Boff, Closs e Rodrigues (2016) não identificaram artigos que buscassem aprofundar os pontos de vista de gestores e de integrantes do governo. A presente pesquisa busca reduzir essa lacuna teórica, abordando a perspectiva de gestores com relação ao propósito dos cursos de MBA, suas contribuições, seus desafios, aspectos positivos e negativos, visando aprofundar sua compreensão.

O estudo contribuirá ainda para as organizações, identificando aspectos que favoreçam o desenvolvimento de seus gestores e o suprimento de demandas em termos de aprendizagens. Para as instituições voltadas à educação gerencial,

poderá fornecer subsídios para aprimorar seus programas. Por fim, o presente trabalho almeja trazer uma contribuição para a sociedade, de modo mais amplo, pois a discussão dos cursos de MBA e o debate sobre a formação gerencial afetam não só gestores, mas também os trabalhadores que são por eles liderados e a população em geral, uma vez que suas decisões afetam os âmbitos econômico, social e ambiental mundiais.

Seguida desta introdução, a dissertação está organizada em quatro capítulos: referencial teórico, enquadramento metodológico, apresentação e discussão dos resultados e conclusão final, expostos a seguir.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo apresenta aportes teóricos e contextuais sobre a temática dos cursos de MBA e da educação gerencial, compondo fundamentos que embasam o estudo realizado. A primeira seção discute a educação gerencial, seguindo para a seção sobre programas de MBA. A terceira seção traz à tona as críticas, nacionais e internacionais, sobre a educação gerencial. A quarta discorre sobre as possibilidades para cenários futuros dos programas de MBA, com sugestões sobre mudanças que poderiam acontecer nos programas. A última seção apresenta propostas de modificações da educação gerencial aplicadas em escolas de negócio pelo mundo e encerra com uma discussão sobre de que forma essas mudanças respondem às críticas e sugestões a ela dirigidas.

2.1 EDUCAÇÃO GERENCIAL

A educação abarca, conforme a lei 9.294 de 1996, “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e deve estar ligada ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, p.1).

Já a educação gerencial é descrita por Doyle (1994) como uma ferramenta estratégica, onde ocorre o desenvolvimento de gestores com o objetivo de promover aprendizagem individual, adaptação organizacional e renovação. No passado, a educação gerencial era reservada a uma elite, assim, um privilégio de poucos, recentemente massificou-se e tornou-se uma necessidade para todos (SAUAIA, 1997).

Mintzberg (2006, p.14) afirma que não existe uma melhor forma de administração pois tudo depende da situação: “o gerenciamento é importante demais para ser reduzido a maior parte do que aparece nas prateleiras das livrarias. Fórmulas fáceis e soluções rápidas são hoje os problemas da administração, não as soluções”. Diante disso, os saberes do gestor precisam ir além dos conhecimentos

administrativos, aprendidos na academia. São necessárias habilidades e atitudes que demonstrem disposição para as funções gerenciais, o que pode ser observado a partir das características individuais, ou de estados da “mente administrativa”, associada a inclinações reflexivas, colaborativas, analíticas e voltadas ao mundo, à ação (MINTZBERG; 2006).

Closs e Antonello (2010, p.20) argumentam que a atuação em um ambiente organizacional que considera “complexidade, paradoxos, incerteza e em um contexto global permeado por constantes inovações tecnológicas, influenciado por problemáticas éticas, políticas, ambientais e econômicas”, possivelmente, gera uma procura de novos modelos e métodos de ensino que gerem a transformação do pensamento e possibilitem, simultaneamente, o tratamento das dimensões econômicas, éticas, políticas, sociais e ambientais. Assim, debater as presunções de aprendizagem dos gestores, como aprendizes adultos, torna-se um tema elementar ao se pensar em Educação Gerencial. Tais proposições são discutidas no subcapítulo seguinte.

2.1.1 Aprendizagem de adultos

A aprendizagem de adultos é um fenômeno complexo e não se limita a descrição feita por um modelo único. Além disso, Merriam e Bierema (2014) descrevem-na como um processo holístico que envolve não só a racionalidade, mas também as respostas do corpo e da mente sobre as experiências diárias. Knowles, Holton e Swanson (2009) agruparam seis pressupostos para a aprendizagem de adultos: a necessidade do aprendiz de saber, a aprendizagem autodirigida, as experiências anteriores do aprendiz, a prontidão para aprender, a orientação para a aprendizagem e resolução de problemas e a motivação para aprender. A seguir são descritos tais pressupostos de acordo com a obra de Knowles, Holton e Swanson (2009), a Aprendizagem de Resultados.

A necessidade do aprendiz de saber pressupõe que os adultos precisam saber o motivo de sua aprendizagem para então se envolverem com ela, precisam saber o como, o quê e o porquê da aprendizagem. Já a aprendizagem autodirigida pode ser vista como autodidatismo, onde os aprendizes assumem o controle do

funcionamento e das técnicas de ensinar a si mesmos. Contudo, existem críticas com relação a este pressuposto. Merriam e Bierema (2014) explicam que nem todos os adultos desejam ou são capazes de desenvolver a aprendizagem autodirigida, mas que na educação formal é necessário dar instruções para identificar estratégias e objetivos de forma que o aprendiz possa avaliar a sua aprendizagem. A aprendizagem autodirigida também pode ser concebida como controlar os objetivos e propósitos da aprendizagem, o que proporciona uma mudança interna de consciência, onde o adulto enxerga o conhecimento como contextual e questiona abertamente o que aprende (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009).

As experiências anteriores do aprendiz geram impacto na aprendizagem e são o mais rico recurso disponível para o indivíduo que aprende. Além disso, os adultos possuem uma prontidão para aprender quando a situação de vida demanda a necessidade de saber, os papéis sociais do adulto criam uma necessidade de aprendizagem (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009). Os adultos exibem mais motivação a aprender aquilo que resulte em recompensas internas, o que não significa que as recompensas externas não sejam importantes, mas a satisfação da necessidade interna é a motivação mais forte. Onde as motivações externas estão relacionadas com o reconhecimento de professores, colegas, promoções no trabalho ou certificados, e as motivações internas com o desafio, a curiosidade e o domínio sobre determinado assunto (MERRIAM; BIEREMA, 2014).

A orientação para a aprendizagem e resolução de problemas implica na ideia de que os adultos aprendem melhor quando as informações são apresentadas em contextos da vida real, assim o enfoque experiencial de aprendizagem está enraizado na aprendizagem de adultos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009). Merriam e Bierema (2014) entendem que é muito difícil dissociar a aprendizagem da experiência e que a aprendizagem experiencial acontece no contexto de sala de aula quando as experiências (vivas ou contadas) são discutidas e fazem o aprendiz pensar sobre, processar e transformar o fato em algo significativo.

A aprendizagem experiencial é concebida por Kolb (1984) como um processo através do qual o conhecimento é gerado pela transformação da experiência e propõe uma teoria construtivista da aprendizagem através da qual o conhecimento social é criado e recriado no conhecimento pessoal do aluno. Isso está em contraste com o modelo de "transmissão" em que o conteúdo é fixo e transmitido para o aluno.

Neste subcapítulo foram discutidas algumas das diversas especificidades sobre aprendizagem de adultos, enquanto o próximo subcapítulo discorre sobre a aprendizagem voltada para educação gerencial.

2.1.2 Aprendizagem na educação gerencial

Atualmente a educação gerencial busca auxiliar gestores no desenvolvimento de competências profissionais estando, nesse trabalho, relacionada ao estudo de Administração em universidades ou outras instituições educacionais, assim como descrito em Closs (2009). Tais competências são cada vez maiores e a prática gerencial é, acima de tudo, uma situação contextual caracterizada por sua ambiguidade, o gerente deve ter um intenso entendimento da conjuntura organizacional (MINTZBERG, 2006).

Como orientação para o desenvolvimento da educação gerencial, Vasconcelos, Silva Jr e Silva (2013) sugerem que as escolas de negócio se afastem do modelo dominante de educação gerencial – do gestor heroico, orientado para a lucratividade e a produtividade – e se aproximem das novas demandas da sociedade que requer atenção aos valores humanos, lidando com questões éticas e de equilíbrio do desenvolvimento social, cultural, pessoal e econômico.

Para gerenciar as novas organizações, os gestores precisam acreditar que “o fundamento de sua ação é fazer organizações mais fortes, e não apenas preços de ações mais altos” e que sejam equilibrados, dedicados sem ser prepotentes em nome da liderança (MINTZBERG, 2006, p.13). As competências atreladas ao desenvolvimento gerencial podem ser pessoais, interpessoais, relativas à informação e de ação (MINTZBERG, 2006). Contudo, para Mintzberg (2006) não é suficiente o desenvolvimento de tais habilidades se elas não forem além do individual, se os gestores não forem além de si mesmos e aprenderem a compartilhar suas ideias e experiências com seus liderados.

Porém, Vasconcelos, Silva Jr e Silva (2013) entendem que acolher essas exigências é estar em um paradoxo, pois uma grande parte do mundo corporativo ainda vive a lógica econômica e utilitarista de curto prazo que persevera em práticas gerenciais que já não são mais satisfatórias para trabalhar em ambientes

sustentáveis, contrapondo, assim, a lógica sustentável e de longo prazo esperada por estes ambientes.

Em seus estudos, Leite, Godoy e Antonello (2006) buscaram compreender como os gerentes aprendem e concluíram que isso ocorre geralmente com as experiências que vivenciam, não somente aquelas que, por algum motivo, foram marcantes, mas também por meio de atividades corriqueiras. Assim, a busca de soluções para problemas, alternativas e novas perspectivas requer aprendizagens passíveis de serem favorecidas tanto pela educação formal como por processos informais, envolvendo experiências vivenciadas nos ambientes familiar, profissional e social, entre outros (CLOSS, 2009).

Com relação à aprendizagem formal, Malcolm, Hodkinson e Colley (2003) identificaram que, superficialmente, a aprendizagem formal é individual e dentro de um estabelecimento de ensino. Contudo, Mcguire e Gubbins (2010) afirmam que o aprendizado formal está se tornando desatualizado e associado a uma pedagogia antiquada, onde os métodos de ensino tradicionais são relegados e marginalizados. Enquanto a aprendizagem informal tem implementando medidas destinadas a promover a acessibilidade e a flexibilidade, renegando os métodos formais clássicos. Isto não quer dizer que uma aprendizagem seja melhor que outra, somente que, talvez, uma aconteça com mais frequência do que a outra (MCGUIRE; GUBBINS, 2010).

Leite, Godoy e Antonello (2006) defendem que existe uma lacuna entre o que se aprende através da educação formal e as exigências do mercado de trabalho, bem como a utilização da teoria em prática. De acordo com as autoras, nem sempre a aprendizagem explícita pode diminuir essa lacuna. Pardini, Gonçalves e Azevedo (2014) veem a educação gerencial formal como um dos maiores desafios para escolas de negócios, pois a difusão do conhecimento ocorre em uma via de mão dupla: por um lado o conhecimento do dia-a-dia das empresas é retratado pelos gestores e, por outro lado, as bases teóricas que fundamentam os conceitos de gestão são expostas pelos professores. Por vezes, essa troca pode gerar conflitos ou até mesmo não ocorrer, o que pode justificar a complexidade da educação gerencial citada pelos autores.

Ainda sobre os obstáculos da educação gerencial, algumas organizações investem em educação gerencial como uma alternativa para o desenvolvimento das competências dos gestores, contudo, o retorno desses investimentos é incerto,

principalmente no que tange à apropriação na atividade profissional do que é aprendido em sala de aula, assim como em termos de sustentação e repercussões das experiências em educação gerencial de curta duração (ANTONELLO; RUAS, 2005).

Mesmo sem essa comprovação de que o investido em educação gerencial trará retornos, gestores têm buscado nos programas de pós-graduação voltados para a formação gerencial, incluindo os cursos de MBA, um suporte para as respostas rápidas e confiáveis exigidas pelas mudanças que vêm ocorrendo nas organizações e que impactam diretamente nas suas funções (RUAS; COMINI, 2007). Acrescentando a isso, Rivero *et al.* (2017) identificaram que o MBA, por vezes, é visto como um passaporte que parece garantir aos seus egressos o alcance de posições de gerência e um meio para mudanças importantes em suas carreiras profissionais. Diante disso, são discutidas na seção seguinte as particularidades dos cursos de MBA.

2.2 OS PROGRAMAS DE MBA

O primeiro curso de MBA, surgido em 1908, na escola de pós-graduação em Administração de Harvard, tinha por objetivo tentar estabelecer a gestão de negócios como uma profissão esse foi o primeiro programa de negócios em que a participação era limitada a graduados universitários (HARVARD, 2015). Os cursos de MBA iniciaram como uma qualificação de negócios para a elite, para potenciais líderes e gerentes seniores, sendo originalmente oferecidos apenas pelas escolas de negócios consideradas de maior prestígio (BLASS; WEIGHT, 2005).

No Brasil, o primeiro curso de especialização denominado MBA Executivo foi desenvolvido pela COPPEAD (Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1982. Posteriormente, em 1985, o IBMEC (Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais) também adotou essa nomenclatura e, subseqüentemente, outras instituições passam a designar seus cursos como MBA (VERGARA; AFONSO, 2006).

Wood Jr. e Cruz (2014) apontam que a sigla passou a ser utilizada com grande liberdade e que nem sempre se refere à definição proposta pela *Association*

of Masters in Business Administration (AMBA), associação internacional que busca o desenvolvimento global de padrões de gestão na educação de pós-graduação em Administração e já credenciou programas de MBA em mais de 230 escolas de negócios, atuando em mais de 80 países, inclusive no Brasil.

No Brasil, a definição de *Masters in Business Administration* (MBA) ainda é confusa. Se fosse traduzida literalmente, a expressão significaria Mestrado em Administração de Negócios, entretanto, o MBA no Brasil não pode ser visto como um curso de mestrado. A legislação brasileira classifica o MBA como um curso de especialização *lato sensu* que confere certificado, diferentemente do mestrado acadêmico ou profissional, no qual a formação é *strictu sensu* e confere diploma.

Esta dificuldade de interpretação é corroborada por Ruas (2003, p.56), onde o autor expõe duas modalidades de MBAs: os Mestrados Modalidade Profissional em Administração, caracterizados pelo autor como “MBAs de verdade”, e os cursos de pós-graduação voltados para a Especialização, os “MBAs de propaganda”.

Por existirem diversos tipos e nomenclaturas de pós-graduação no país, há também uma certa obscuridade sobre suas distinções. A pós-graduação (cursos *stricto sensu*), que inclui o mestrado acadêmico, o mestrado profissional e os cursos de doutorado, é ligada à pesquisa e direcionada para uma formação científica e acadêmica. Já os cursos de especialização (cursos *Lato Sensu*), entre eles os denominados MBA, são voltados à atuação profissional.

Com o intuito de esclarecer tal lacuna, em 1965 o Conselho de Ensino Superior (CEN/CES, 1965) publicou o parecer nº 977/65, também conhecido com o nome de Parecer Sucupira:

[...] 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.” (BRASIL, 1965, p. 1)

De acordo com o documento (BRASIL,1965, p. 4), “os cursos de especialização e aperfeiçoamento têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade”. Seu objetivo “é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado” (BRASIL,1965, p. 4). Tal documento

esclarece o status especial dado à pós-graduação *stricto sensu*, contudo o parecer não traz detalhes sobre as características dos cursos de especialização de *lato sensu*, onde estão incluídos os cursos de MBA.

Já em 2001, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) publicou a Resolução 1 de abril de 2001, estabelecendo normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. E em 2007, a Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007, (BRASIL, 2007) estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Entre elas, os cursos devem ter o mínimo de 360 horas e o corpo docente deve ser composto por, no mínimo, cinquenta por cento de mestres e doutores, enquanto os demais docentes devem possuir formação em nível de especialização. Esta resolução aponta que esses cursos somente podem ser oferecidos por instituições de ensino superior já credenciadas e na área em que possuem competência, experiência e capacidade instalada.

Em 2014, a Resolução nº2, de 12 de fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014), instituiu o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino, sendo que as ofertas não inscritas no cadastro nacional são consideradas irregulares.

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. (BRASIL, 2014)

Tal resolução possibilita um controle, ao menos quantitativo, dos cursos de especialização brasileiros. Contudo, diante das dúvidas sobre as especificidades dos programas de especialização brasileiros, alguns autores depreenderam pesquisas sobre o assunto e são citadas a seguir.

Com o objetivo de entender as diferenças e similaridades entre MBAs e especializações, Giuliani *et al.* (2007) realizaram uma pesquisa bibliográfica e documental. Os autores identificaram que ambos possuem as mesmas características no que tange ao processo de seleção de estudantes (entrevistas, análise de currículo e provas), à composição do corpo docente (mix de titulação acadêmica e experiência profissional), ao título conferido (especialista) e à exigência

da elaboração de um trabalho de conclusão ao final do curso, além de não serem avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A principal diferença apontada entre estes cursos está nos seus objetivos. Enquanto a especialização permite ao aluno especializar-se em uma área específica de atuação, o curso de MBA busca aperfeiçoar as habilidades gerenciais de profissionais que atuam nas diversas áreas da organização.

Vergara e Afonso (2006) identificaram características dos cursos de MBA, através da realização de pesquisa com coordenadores desses cursos. Concluíram que os MBAs surgiram para atender a uma demanda de mercado ou suprir necessidade de recursos financeiros da instituição que os alunos atendidos pelos cursos, geralmente atuam em média gerência e que o retorno esperado do curso ocorre por meio de promoções, *networking* e outras evidências. Quanto ao perfil do curso de MBA, identificaram que os cursos possuem uma base generalista, que abordam áreas funcionais e, com raras exceções, a metodologia adotada nas instituições analisadas é a de casos para estudo.

Para a AMBA, *Association of Masters in Business Administration* (2017) associação internacional dos cursos de MBA, o MBA é um programa de estudo que busca a preparação para lideranças estratégicas e para o exercício de papéis de transformação nas organizações. De acordo com a perspectiva dessa associação, seus estudantes já possuem uma experiência profissional e esta será muito significativa para o andamento do curso. No Brasil, o quesito experiência profissional nem sempre é levado em consideração e muitos cursos aceitam alunos recém-graduados e sem experiência profissional em seus programas.

2.2.1 Contextualização dos MBAs no Brasil

Os programas de pós-graduação voltados para a formação gerencial (mestrados profissionais e especialização em gestão, incluindo os MBAs) se multiplicaram no país durante os anos 90 (KARAWAJCZYK, 2015; WOOD JR; CRUZ, 2014; GIULIANI *et al.*, 2007; BACELLAR; IKEDA, 2005) e esse crescimento continua até hoje.

De acordo com o cadastro do e-MEC do Ministério da Educação (2017), consultado em maio de 2017, existiam no Brasil, na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, 6.439 cursos ativos denominados MBA. Cabe ressaltar que as informações disponíveis neste cadastro são de cunho declaratório e quaisquer irregularidades são de responsabilidade da instituição que oferece o curso, seja em âmbito cível, administrativo e penal.

Alguns desses cursos são oferecidos em mais de um Estado Brasileiro e grande parte está localizada na região Sudeste (2.656 cursos), sendo o Estado de São Paulo o que mais concentra ofertas, 1.452 cursos. O estado que possui a menor oferta de cursos é o Acre, com apenas nove programas. A Figura 1 apresenta a concentração de cursos por Estado brasileiro, onde o azul mais escuro representa os Estados com maior quantidade de cursos de MBAs e o azul mais claro, os Estados com menor quantidade de cursos.

Figura 1: Concentração de MBAs por Estados Brasileiros



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Ministério da Educação (2017)

Com relação à modalidade de cursos, 5809 são cursos presenciais e 630 cursos são oferecidos à distância e representam quase 10% do total. Pouco mais de 23% dos cursos (1502 cursos) oferecem somente o mínimo de horas exigidas pelo Conselho Nacional De Educação (BRASIL, 2007), 360 horas, e a média de horas entre todos os MBAs é de 418 horas. Entretanto, pouco mais de 6% dos MBAs (403) oferecem mais de 500 horas, ressaltando-se que 500 horas é quantidade mínima proposta pela AMBA (2017) de contato face a face entre o grupo de estudantes do MBA e o corpo docente.

2.2.2 Estudos teórico-empíricos sobre MBAs publicados no Brasil

Estudos publicados no país – alguns envolvendo alunos, coordenadores ou especialistas da área – auxiliam a compreensão do atual cenário dos cursos de MBA no Brasil, colaboram com a discussão dos aspectos positivos e negativos desses cursos e com a identificação de lacunas e sugestões para o aprimoramento desses programas.

Em pesquisa realizada entre os meses de dezembro de 2015 e janeiro de 2016, com informações obtidas da base de dados SPELL® (Scientific Periodicals Eletronic Library) – a qual proporciona acesso gratuito a informações técnico-científicas, desenvolvida pela ANPAD (Associação Nacional Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa em Administração) e pelo IBEPES (Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Sociais) –, entre os anos de 2005 e 2015, foram encontrados 11 artigos que discutem os cursos de MBA. Consideraram-se, para esse levantamento, as publicações nacionais no campo da Administração avaliadas entre os estratos A1 e B3, segundo a classificação Qualis/CAPES 2014, faixa que compreende os periódicos de melhor qualidade da área.

Para tal pesquisa, foram utilizadas, individualmente, as palavras “Especialização”, “*Lato Sensu*” e “MBA” para buscas nos campos “título do documento” ou “palavra-chave”. A escolha por estes termos teve o objetivo de tentar trazer os resultados vinculados ao tema pós-graduação *Lato Sensu* e evitar os artigos voltados para a pós-graduação *Stricto Sensu*. Cabe ressaltar que a busca não utilizou a palavra “pós-graduação”, pois esta trazia como resultados muitos

artigos voltados para cursos *Stricto Sensu*, desviando do objetivo desse estudo. O Quadro 1 reúne os dados sobre os estudos encontrados:

Quadro 1: Artigos Publicados no Brasil sobre MBAs

Títulos	Objetivos	Revistas	Ano	Autores
MBA e MPA: Diferenças e Similaridades	Buscar as características, diferenças e similaridades dos cursos de MBA e MPA	RAP	2006	Sylvia Constant Vergara e Carla Winter Afonso
Formação Gerencial: Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> e o Papel das Comunidades de Prática	Repensar a questão da formação gerencial e o papel de comunidades de prática	RAC	2005	Claudia Simone Antonello e Roberto Ruas
Objetivos e expectativas de alunos de MBA gestores	Averiguar quais os objetivos e expectativas dos alunos em relação ao curso de pós-graduação pesquisado; avaliar quais os atributos considerados mais importantes para a escolha de um curso; e verificar se existem perfis característicos.	RAU	2005	Fátima Cristina Trindade Bacellar e Ana Akemi Ikeda
Learning by sharing experiences: the development of reflective practice in executive MBA programs	Apresentar um conceito de prática reflexiva e discutir como esta se relaciona com as decisões dos gestores em um MBA americano.	READ	2006	Karina De Déa Roglio
MBAs, Mestrados Acadêmicos, Mestrados Profissionais e Doutorados em Administração: Suas Contribuições Para o Ensino e a Pesquisa	Apresentar, diferenciar e analisar as modalidades de pós-graduação em Administração, muitas vezes confundidas entre seus públicos.	RAU	2007	Antônio Carlos Giuliani, Arsênio Firmino de Novaes Netto, Mateus Canniatti Ponchio, Mário Sacomano Neto e Clemilson Marques Batista
Principais indicadores e ferramentas utilizados pelos gestores: uma análise estatística da percepção dos alunos de MBA da FGV	Identificar a relevância de indicadores e ferramentas de gestão na percepção dos alunos de MBA de um determinado curso.	Revista de Gestão USP	2007	Marcelo Cauduro de Castro, Fernando Dal-Ri Murcia, José Alonso Borba e Claudio Loesch
Tangibilização dos Serviços no Processo de Comunicação: Um Estudo Exploratório em Curso de MBA	Discutir como a tangibilidade do serviço é tratada nos processos de comunicação de marketing aplicado na divulgação de cursos de MBA's	O&S	2009	Edson Crescitelli e Tomislav Mandakovic
O Compartilhamento De Experiências Como Fonte De Aprendizado: Comparando Um Programa De MBA Executivo Brasileiro Com Um americano	Analisar influências do processo de compartilhar experiências para o desenvolvimento da prática reflexiva dos gestores e comparar o uso dessa estratégia de ensino-aprendizagem em dois Programas de MBA Executivo.	FACES	2009	Karina De Déa Roglio
Executive MBA programs: what do students perceive as value for their practices?	Investigar a percepção de alunos de MBA acerca do processo de aprendizagem gerencial	RAC	2012	Ana Claudia Souza Vazquez e Roberto Lima Ruas
MBA: Cinco Discursos Em Busca De Uma Nova Narrativa	Identificar e apresentar os discursos mais salientes produzidos sobre os cursos de MBA	Cadernos Ebape	2014	Thomaz Wood Jr e Julia Fernandes Personini Cruz
Formação Gerencial: Uma Análise da Oferta dos Programas de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> de Gestão Empresarial do Rio Grande do Sul	Discutir o oferecimento de produtos e serviços, no âmbito dos programas em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , pelas instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul.	Cadernos Ebape	2015	Tamara Cecilia Karawejczyk

Fonte: elaborado pela autora

A seguir são discutidas as contribuições dos artigos publicados no Brasil sobre o assunto. Em pesquisa realizada nos programas de pós-graduação *lato sensu* em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, Karawejczyk (2015) concluiu que a formação gerencial ainda possui um ensino hierarquizado pela

estrutura das disciplinas no currículo e quase sempre sem a incorporação de uma perspectiva dos estudos organizacionais críticos, favorecendo currículos mais ortodoxos. Esta pesquisa indicou ainda que, mesmo existindo uma crescente preocupação das empresas e gestores com este tipo de formação, ainda existe um longo caminho de aprimoramento por parte das instituições de ensino para contribuírem efetivamente com o desenvolvimento dos gestores.

Karawejczyk (2015, p. 889) sugere que se promova uma harmonização, de forma complexa e sistêmica, desde a criação do programa, integrando formação e ação gerando uma práxis formativa, até a inclusão de “características de uma educação e formação gerencial crítica, envolvendo reflexões sobre o conteúdo dos programas (objetivo e currículo), o processo (ensinar e aprender) e contexto regional no qual é oferecido este programa”.

Bacellar e Ikeda (2005) pesquisaram três turmas de MBA em Marketing, perfazendo um total de 99 alunos investigados, com o intuito de identificar seus objetivos e expectativas com relação ao curso de MBA. Os autores constataram que existe uma diversidade de objetivos declarados pelos estudantes e, analisando esses objetivos a partir da hierarquia das necessidades de Maslow, observaram a presença das necessidades de segurança, sociais, de autoestima e de autorrealização, sendo que esta última, não ocorreu com grande frequência.

Com relação às expectativas dos alunos, os atributos mais importantes identificados por Bacellar e Ikeda (2005) foram os de “aprender coisas novas para aplicar no trabalho”, “fazer um networking interessante” e “ter uma aula estimulante”. Os menos valorizados foram: “ter aula com um professor de renome” e “infraestrutura da universidade”. Já a ideia de “uma boa aula” foi associada aos aspectos interativos desta e sobretudo a sua forma de apresentação e a utilização de recursos didáticos. Com relação ao “bom curso”, houve uma expectativa de conciliação entre teoria e prática, além da possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso nas empresas ou no dia-a-dia desses profissionais. O que os alunos consideraram “um bom professor para um curso de MBA” parece estar ligado às experiências de mercado do docente. Em pesquisas relacionadas ao corpo docente dos cursos de MBA, Roglio (2009) sugere, de modo semelhante, que os instrutores devam possuir experiência prática consistente associada a uma sólida formação acadêmica.

Crescitelli e Mandakovic (2009) realizaram um estudo onde questionaram os alunos sobre os fatores que mais influenciaram a sua decisão de fazer um curso de MBA. A maioria respondeu que eram influenciados pela opinião de professores e especialistas (consultores, formadores de opinião e jornalistas especializados). Quando questionados sobre os fatores considerados na escolha da instituição de ensino, apontaram a qualidade do curso como fator de maior relevância.

Através de questionários aplicados em atividades de grupo com 160 alunos de seis programas de MBA no Brasil, Vazquez e Ruas (2012) investigaram a percepção de alunos oriundos desses cursos acerca do processo de aprendizagem gerencial. Neste estudo, Vazquez e Ruas (2012) identificaram três aspectos como os mais relevantes na experiência de aprendizagem dos alunos: (a) abertura para explorar novos modos de interpretar o mundo; (b) desenvolvimento de capacidades específicas; e (c) desenvolvimento de competência relacional. Os autores acreditam que a principal contribuição do estudo foi demonstrar o empenho dos alunos nas oportunidades de aprendizagem criadas pelos educadores de MBA e os resultados alcançados no desenvolvimento de capacidades e competências. Os mesmos argumentam que o planejamento pedagógico elaborado por educadores deve considerar os alunos de MBA como protagonistas do processo de aprendizagem gerencial.

Antonello e Ruas (2005) analisaram estratégias de aprendizagem nos cursos de MBA e as possibilidades da aprendizagem na ação. Os autores propuseram a noção de comunidade de prática como concepção para aprimorar os cursos de pós-graduação *lato sensu*, buscando articular formação gerencial, aprendizagem em ação e desenvolvimento de competências gerenciais. Para Antonello (2007, p.163):

[...] a aprendizagem na ação é muito mais do que um simples acumular de experiências. Para quem experiência é a interação de uma pessoa ou coletivo com a situação de trabalho, nem toda a experiência permite diretamente uma aprendizagem. A transformação que a experiência quase sempre promove nos indivíduos pode ser o resultado de uma “repetição” ou “impregnação” e significar muito pouco no plano da formação. Para que tal aconteça, é necessário que exista intencionalidade da parte dos atores no ambiente de aprendizagem formal ou nas práticas de trabalho como ficou evidenciado nos resultados do estudo. Para potencializar formativamente os ambientes organizacionais e de formação com o objetivo desenvolver competências é necessário que a interação com essas situações faça sentido para os que nela estão envolvidos.

A troca de experiências e construção de relações com os colegas é importante para o desenvolvimento dos programas de MBA (ROGLIO, 2006; 2009; BACELLAR; IKEDA, 2005; VAZQUEZ; RUAS, 2012; VERGARA E AFONSO, 2006; ANTONELLO; RUAS, 2005). Roglio (2006) defende que o processo de troca de experiências é essencial para o desenvolvimento dos alunos e recomenda que existam criação de áreas planejadas nas instituições para incentivá-lo. Bacellar e Ikeda (2005, p. 71) destacam que é de interesse dos alunos “fazer um *networking* interessante”. Vergara e Afonso (2006) ressaltaram também esse aspecto evidenciando em seu estudo, entre outros aspectos, que o retorno esperado dos cursos por parte dos alunos ocorre por meio de promoções e *networking*. Vazquez e Ruas (2012) identificaram como ponto importante em sua pesquisa o desenvolvimento de competência relacional entre os estudantes.

Roglio (2009) entrevistou 20 executivos brasileiros e analisou as influências do processo de compartilhar experiências para o desenvolvimento da prática reflexiva comparando estudantes de um programa de MBA brasileiro com um norte-americano. Os resultados indicaram que tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil o processo de compartilhar experiências é essencial para o desenvolvimento da prática reflexiva nos cursos de MBA.

Em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2014) realizou uma pesquisa quantitativa com uma amostra de 2.027 participantes, alunos egressos dos cinco principais MBAs ofertados por uma instituição de ensino brasileira. O estudo buscou conhecer os resultados que um MBA gera para a carreira de seus egressos durante o curso e após sua conclusão. A autora concluiu que o MBA gera resultados positivos para carreira dos seus egressos, tais como aumento da empregabilidade, influência no acréscimo de remuneração, em obtenção de promoções e em transições de carreira.

Os artigos publicados no país nos últimos anos concentram-se, basicamente, em dois enfoques: os que analisam as características dos cursos (KARAWEJCZK, 2015; WOOD JR.; CRUZ, 2014; CRESCITELLI; MANDAKOVIC, 2009; GIULIANI *et al.*, 2007; VERGARA; AFONSO, 2005; BACELLAR; IKEDA, 2005) e os que analisam a aprendizagem dos alunos propiciadas por esses programas (VAZQUEZ; RUAS, 2012; ROGLIO, 2006; 2009; CASTRO *et al.*, 2007; ANTONELLO; RUAS, 2005). Diante de tais estudos, percebe-se que ainda há um amplo campo a ser estudado, já que os cursos de MBA, apesar da sua valorização e do crescimento da sua oferta,

foram muito pouco investigados no país (WOOD JR; CRUZ, 2014; KARAWEJCZYK, 2015). Diante disso, no próximo capítulo são descritas algumas críticas que os programas de MBA vêm recebendo.

2.3 CRÍTICAS AOS MBAs

Ainda no início do século, Mintzberg e Gosling (2002) discutiam sobre o formato que os cursos de MBA estavam adquirindo. Os mesmos defendiam que a educação contemporânea em Administração estava mais focada nas funções da administração, em detrimento das práticas de gestão.

Além disso, a recente crise financeira mundial ampliou o debate sobre o papel das escolas de negócios em *blogs*, revistas e na mídia (THOMAS; CORNUEL, 2011). Para Rasche, Gilbert e Schedel (2013), as escolas de negócios estão cada vez mais dissociando seus currículos das reivindicações públicas sobre a educação ética. Segundo estes autores, existem três fontes potenciais de dissociação: (a) apesar do número de cursos ter aumento e isso ser um sinal de progresso, é improvável que as escolas possam suportar um aumento tão rápido com recursos adequados (por exemplo, professores qualificados); (b) educação ética não atinge a maioria dos estudantes, uma vez que permanece um tema eletivo; (c) o assunto ética está limitado, uma vez que é pouco integrado em disciplinas tais como contabilidade e finanças.

Thomas e Cornuel (2011) ressaltam que o debate público sobre as escolas de negócios tem discutido sobre globalização, inovação, valor e impacto da pesquisa na sociedade, importância da responsabilidade social corporativa, da ética e da liderança para as organizações contemporâneas. Wood Jr. e Paes De Paula (2004, p.119) verificaram que autores ligados ao *Critical Management Studies* apontam os seguintes problemas no ensino de gestão:

As concepções e visões tradicionais do ensino de gestão são cada vez menos aceitáveis, pois costumam reduzir excessivamente a complexidade dos fenômenos examinados; a tendência à instrumentalidade do conhecimento é cada vez mais acentuada, com o uso de receitas prontas, o que leva os estudantes a aprenderem a reprodução de técnicas, em vez da realização de diagnósticos; os conteúdos e métodos do ensino de gestão

estão se tornando cada vez menos efetivos; os estudantes estão sendo considerados meros espectadores do processo de ensino, e quase não há incentivo à autonomia e ao autodidatismo; o ensino de gestão está sofrendo forte processo de “mercadorização”.

Diante de tais apontamentos sobre a instrumentalização do ensino de gestão, Wood Jr e Cruz (2014) encontraram o discurso redentor de mídia de negócios o qual sugere que os cursos de MBA proporcionam um aumento da empregabilidade além de um crescimento pessoal e profissional, destacando o utilitarismo sobre quais são as melhores escolas e como conseguir ser admitido nelas. O discurso da defesa instrumental supõe que aqueles que cursaram um MBA, quando comparados àqueles que não o cursaram, teriam desempenho superior, aumento dos salários, aumento da empregabilidade, ascensão a posições seniores, mudanças de emprego e abertura de negócios próprios.

Na corrente do *Critical Management Studies*, originada no Reino Unido, os pesquisadores colocavam-se à parte da corrente positivista-funcionalista dominante na academia anglo-saxônica. Os grupos de tal corrente adotaram perspectivas “ontológicas, epistemológicas e linhas de pesquisa caracterizadas por uma abordagem crítica da organização, da vida corporativa e do papel dos executivos” (WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2004, p.119). A vertente dos estudos críticos enfatiza que o modelo de racionalidade científica no qual os MBAs se fundamentam mostra-se insuficiente para preparar os alunos para atuar em organizações e carreiras cada vez mais complexas (CLOSS; ANTONELLO, 2014).

Latham, Latham e White (2004) argumentam que os cursos de MBA, muitas vezes, ensinam equações matemáticas, que os alunos se destacam em finanças e são analiticamente bons, mas não são bons jogadores da equipe na sua organização e não entendem as estratégias orientadas para o cliente ou não consideram as necessidades das pessoas da sua equipe. Os autores sugerem que falta uma visão integrada entre o ensino e a gestão estratégica corporativa.

Em uma análise das perspectivas dos estudantes e das empresas sobre os cursos de MBA, Ramlall e Ramlall (2016) identificaram que o mercado não quer mais do mesmo e que os estudantes desejam mais de uma pós-graduação do que as ofertas tradicionais de MBA e que o desenvolvimento de programas tradicionais não vão ao encontro das necessidades dos estudantes da próxima década.

Essa perspectiva parece ser contrariada no discurso instrumental dos alunos, identificado por Wood Jr e Cruz (2014). Em tal discurso, os estudantes defendem que o MBA contribui com a interação e troca de experiências, a aplicação prática dos conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades críticas e analíticas, a obtenção de credencial e marca no currículo e impacta na carreira profissional através de uma ampliação da visão profissional e de habilidades para “jogar o jogo”.

Contudo, cabe ressaltar que os autores Wood Jr. e Cruz (2014) identificaram que os discursos podem ser vistos como um campo institucional aberto, no qual diferentes agentes empregam distintas estratégias discursivas de acordo com suas perspectivas ontológicas e seus interesses. Os autores reconheceram diferentes discursos sobre os MBAs e destacam que há pouca interação ou disputa direta entre eles.

Outro discurso, desta vez crítico, apontado por Wood Jr. e Cruz (2014), é o discurso da crítica instrumental. Esse parece respaldar-se na afirmação de Gaulejac (2007, p.292), o qual entende que “a gestão não deve ser aprendida a partir de modelos teóricos inspirados nas ciências exatas e sim, nas ciências sociais”. O discurso da crítica instrumental discorda do foco excessivo no desenvolvimento da capacidade analítica e no desenvolvimento de *hard skills* quando em prejuízo do desenvolvimento de *soft skills* e da ênfase na solução de problemas (WOOD JR; CRUZ, 2014). Além disso, tal discurso critica a existência de uma distância entre conteúdos ensinados e necessidades das empresas e da presença de corpo discente jovem, sem experiência suficiente para refletir sobre questões de liderança (WOOD JR; CRUZ, 2014).

Já o discurso crítico da emancipação vê nos MBAs o fomento de uma visão instrumental e simplista do conhecimento, focando a reprodução de receitas e modelos prontos, uma visão conformista e não crítica a respeito das empresas, das estruturas de poder e do papel dos gestores, uma ênfase insuficiente na perspectiva social e comunitária, um tratamento dos estudantes como espectadores, sem incentivo à autonomia e ao protagonismo na busca de novos conhecimentos e a transformação dos programas em mercadorias, com padronização do “produto” (WOOD JR; CRUZ, 2014). Além das críticas, autores propõem sugestões para mudanças nos programas de MBA e são abordadas no subcapítulo seguinte.

2.4 O FUTURO DOS MBAS

Diante de tantas críticas aos cursos de MBA, surgem também discussões e proposições para seu aprimoramento. Schlegelmilch e Thomas (2011) defendem uma necessidade de reequilibrar o currículo do curso em torno de habilidades sociais, éticas e de responsabilidade social corporativa. Noorda (2011) defende uma mudança nos currículos das escolas de negócios para discutir a compreensão e a alavancagem das capacidades dinâmicas a serem desenvolvidas pelos gestores.

Segundo Schlegelmilch e Thomas (2011), as rápidas mudanças que ocorrem na gestão da inovação e pela globalização exigem o desenvolvimento de gestores que sejam inovadores, imaginativos e que possuam uma mentalidade global, além de uma compreensão cultural transversal. Para tanto, Noorda (2011) indica a necessidade de atualizar as formas de ensino e aprendizagem, além de incentivar a diversidade destas abordagens (não os padrões homogêneos comuns oferecidos). Schlegelmilch e Thomas (2011) acreditam que os alunos devem ser ensinados de forma mais ampla para combinar capacidades analíticas, capacidade de gestão e conduta ética.

Para que ocorra tal forma de ensino, Rasche, Gilbert e Schedel (2013) acreditam que o crescimento dos cursos precisa estar acompanhado de uma oferta suficiente de docentes qualificados e de materiais de ensino de qualidade. Os conhecimentos necessários para o exercício da docência qualificada, segundo Kreber e Cranton (1997), podem ser divididos em: instrucional, pedagógico e curricular.

O primeiro tipo de conhecimento, o instrucional, envolve as atividades presentes no dia-a-dia da docência, baseando-se em ações práticas, como planejamento do curso, estratégias de ensino e avaliação dos conhecimentos adquiridos. O segundo tipo, o conhecimento pedagógico, aborda como as pessoas aprendem ou como este aprendizado pode ser facilitado, incluindo questões sobre entendimento dos estilos de aprendizagem individuais, processos cognitivos e dinâmica de grupo. O terceiro e último conhecimento, o curricular, busca examinar o por que ensinamos do jeito que ensinamos, refletindo sobre os objetivos do curso e como eles se ligam dentro do programa de ensino. Em suma, o conhecimento instrucional abordaria uma reflexão sobre o conteúdo ensinado, o pedagógico sobre

o processo de ensino e o curricular sobre as premissas em que essa aprendizagem irá ocorrer (KREBER; CRANTON, 1997). Cabe ressaltar que, para um ensino efetivo nos cursos de MBA, os professores precisam ser claros, transmitir informações consistentes e com credibilidade (DINH THO, 2017).

Para compreender e examinar o futuro das escolas de negócios, Noorda (2011) argumenta que as universidades precisam de liberdade para serem diferentes, para interagir com contextos relevantes e desenvolver seus pontos fortes. Segundo este autor, há uma necessidade de redesenho dos *rankings* para que se concentrem mais em critérios educacionais e em resultados, em vez de em salários de pós-graduados, reputação ou posição. Noorda (2011) reflete ainda sobre a importância do estudo de história na tentativa de entender como escolas de negócios compreenderam de maneira equivocada a atual crise financeira.

Datar, Galvin e Cullen (2010) sugerem as seguintes perspectivas para o desenvolvimento dos programas de MBA: integrar-se a um aspecto global; desenvolver habilidades de liderança; aperfeiçoar as habilidades de integração, da compreensão dos papéis, das responsabilidades e das atividades da empresa; reconhecer realidades organizacionais e seus desafios; pensar de forma criativa e inovadora; comunicar-se com clareza e compreender os limites dos modelos e mercados. No entanto, eles admitem que cada escola de negócio deve identificar e trabalhar com pontos específicos de acordo com a própria conjuntura, pois um dos pontos fortes das escolas de negócios é a diversidade das suas abordagens, culturas e modelos.

Algumas das perspectivas apontadas no parágrafo anterior buscam desenvolver habilidades interpessoais nos estudantes de MBA, como liderança e capacidade de integração. Para Beenen, Pichler e Davoudpour (2017), tais aptidões são importantes para a empregabilidade dos estudantes e podem ser desenvolvidas durante o programa, alinhando-as ao currículo e à aprendizagem, ou podem ser um pré-requisito para ingresso no programa. Diante disso, uma razão pela qual muitos programas de MBA exigem experiência de trabalho anterior pode advir da suposição de que essa vivência está positivamente associada ao desenvolvimento de habilidades interpessoais (BEENEN; PICHLER; DAVOUDPOUR, 2017) ou até mesmo de que a vivência é, para as empresas, uma variável tão importante quanto a produção e a rentabilidade (GAULEJAC, 2007).

Além dessas habilidades interpessoais, alguns autores (BAJADA; TRAYLER, 2013; LANCIONE; CLEGG, 2014) destacam a necessidade de o indivíduo desenvolver visão crítica e raciocínio analítico, atribuindo parte da responsabilidade pela crise financeira global ao conhecimento disseminado pelas escolas de negócios. Da mesma forma, Mintzberg e Gosling (2002) defendem que a educação gerencial deve fornecer a base da gestão, onde o pensamento reflexivo atende à ação prática, uma vez que o gestor deve estar envolvido entre a reflexão e ação. Mintzberg (2006) sugere que no cenário atual de complexidade e imprevisibilidade, os MBAs devem focar em quatro disposições mentais: 1. disposição mental reflexiva sobre si mesmo; 2. disposição mental sobre o mundo; 3. disposição mental analítica; e 4. disposição mental para a colaboração.

Diante disso, Reynolds (1999) explora a possibilidade de inserção dessa reflexão crítica na educação gerencial por meio de uma abordagem baseada em conteúdo (currículo) e processo (estruturas, procedimentos e relações professor-aluno). Com relação ao conteúdo, o currículo pode ter como base a teoria e prática em várias disciplinas (contabilidade, teoria organizacional, entre outras) e, em apoio a essas, uma introdução a perspectivas críticas (análise crítica do discurso – por exemplo, feminista – e teoria pós-modernista) através da qual os alunos podem criticamente examinar a teoria e a prática em relação às suas experiências individuais e coletivas.

Indo além da reflexão crítica que deve ser promovida nos MBAs, Datar, Galvin e Cullen (2010) defendem um reequilíbrio na educação do MBA no sentido de que sejam desenvolvidos nos cursos o “fazer” e o “ser”, pois, sem o “fazer”, o conhecimento é de pouco valor, e, sem o “ser”, muitas vezes é difícil agir profissionalmente ou de forma ética. O que parece complementar a afirmação de Gaulejac (2007) com relação ao propósito das empresas, onde o trabalho não pode ser considerado somente sob a perspectiva da produção e dos resultados, mas, igualmente, sob a perspectiva do sentido da atividade. Thomas, Lee e Wilson (2014) realizaram um estudo com 39 especialistas na área de Educação Gerencial com o objetivo de discutir sobre o futuro dessa educação e compreender melhor como esses profissionais percebem os desafios que as escolas de negócios estão enfrentando. Com base nesse estudo, os autores elaboraram três cenários possíveis para o futuro da Educação Gerencial: o cenário ideal, o provável e o pessimista. O Quadro 2 apresenta tais resultados.

Quadro 2: Características de Cenários Futuros para a Educação Gerencial

Cenário	Características
Ideal	<ul style="list-style-type: none"> • Melhora da pedagogia: como e o que é ensinado • Vista como algo valioso • Alinhamento com gestão pública e privada • Prática Global, incluindo inteligência cultural e contextual • Posicionamento de alta qualidade
Provável	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir as tendências do mercado • Gestão orientada para o mercado • Saturação desse mercado • Escolas de elite vencerem as demais concorrentes • Competição entre as escolas privadas • Desagregação da cadeia de valor
Pessimista	<ul style="list-style-type: none"> • Estagnação na relevância para as empresas e a sociedade • Tornar-se fonte de lucro para as universidades, com taxa de crescimento moderada em mercados já estabelecidos. • Baixo crescimento desse mercado

Fonte: Adaptado de Thomas, Lee e Wilson (p. 508, 2014).

Entre os cenários favoráveis para o ensino de gestão ao longo dos próximos dez anos, os entrevistados de Thomas, Lee e Wilson (2014) apontam como uma alteração essencial a mudança do *status quo* do aluno e a busca por inspirar e impulsionar a inovação na gestão. Grande parte dos entrevistados indicaram melhorias pedagógicas como uma característica do melhor cenário possível para os cursos. Os autores entendem que a pedagogia envolve a processo de ensino e aprendizagem, englobando tanto o conteúdo disseminado nas escolas de negócios (o que é ensinado), quanto a forma como ele é entregue (os métodos pelos quais a educação é entregue e como os alunos interagem com o assunto). Além disso, os mesmos perceberam uma forte convicção entre os entrevistados quanto à necessidade de desenvolvimento de uma visão mais ampla e de uma gestão mais integrada. Como exemplo, eles citam a necessidade dos gestores de escrever e de se comunicar bem, bem como a dos professores estimularem a discussão dos aspectos éticos e morais da tarefa de gerenciamento (THOMAS; LEE; WILSON, 2014).

Latham, Latham e White (2004) argumentam que os conhecimentos adquiridos em programas de MBA devem preparar os gestores para melhorar suas ações e aumentar as competências essenciais das suas empresas. Os mesmos defendem ainda que cursos projetados para as necessidades específicas das

empresas, tais como MBAs *in company*, são uma opção mais útil e estratégica do que cursos genéricos de MBA.

Conforme Ramlall e Ramlall (2016), é preciso desenvolver parcerias fortes entre estudantes, professores e empresas para garantir que os currículos dos cursos, as experiências e as expectativas dos envolvidos estejam em sincronia. Os autores acreditam que através de teorias, experiências práticas e reflexões profundas os egressos do MBA podem se sobressair e criar um valor significativo nas organizações.

Closs (2009, p.62) aponta as contribuições para a educação gerencial trazidas pelos estudos brasileiros, destacando

[...] a necessidade de maior integração curricular e de interdisciplinaridade; a carência de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, voltada para a inserção crítica dos indivíduos na sociedade; a ênfase excessiva em técnicas; a ausência de preocupação com valores e atitudes; a visão da avaliação como processo contínuo, a serviço da aprendizagem; as possibilidades trazidas pelo uso de novas tecnologias de comunicação e informação.

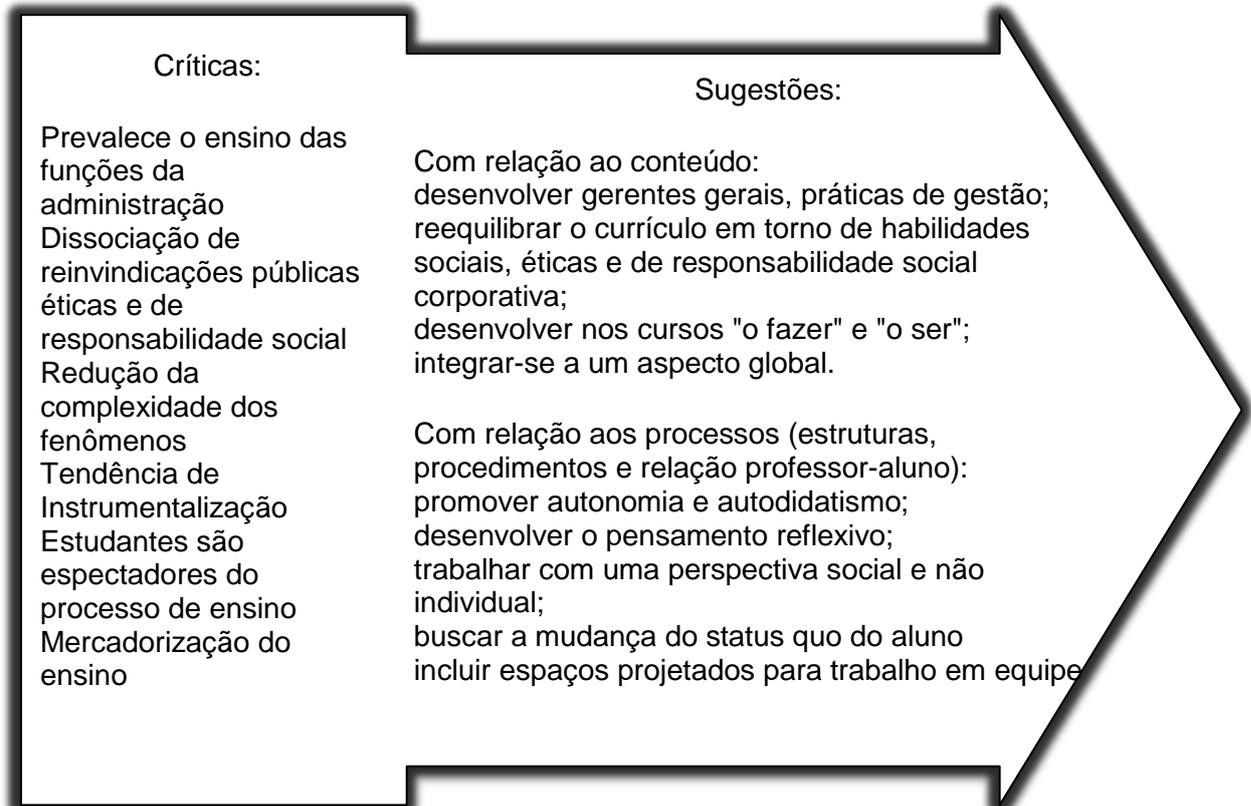
Roglio (2009) traz algumas recomendações para o aprimoramento dos cursos de MBA no país. A primeira delas é a melhoria da infraestrutura, incluindo espaços privados especialmente projetados para trabalho em equipe e áreas planejadas para incentivar a troca de experiências. As salas de aula deveriam ser um ambiente reflexivo onde seus participantes afastem suas certezas e compreendam suas dúvidas (MINTZBERG, 2006).

O tempo que os alunos passam na escola deveria se estender ao maior tempo possível, pois oportunidades de aprendizagem desenvolvem-se nesse período através da troca de experiências (ROGLIO, 2009). Cursar aulas por uma semana ou duas permite uma maior concentração nos estudos quando comparados a poucas horas ou apenas finais de semana (MINTZBERG, 2006)

Quanto aos professores, a autora indica que os diretores devem ter a preocupação de escolher instrutores com experiência prática consistente associada a uma sólida formação acadêmica. Outra recomendação é a de dar aos alunos a oportunidade de ter uma experiência internacional para que possam vivenciar a realidade de indivíduos e organizações de outras culturas e criar uma rede internacional de contatos (ROGLIO, 2009).

A Figura 2 sistematiza as críticas e sugestões apresentadas pelo referencial acima explorado:

Figura 2: Críticas e Sugestões aos MBAs



Fonte: elaborado pela autora com base no referencial teórico

Além de sugestões, a literatura traz alguns exemplos de escolas de negócios que propõem novos modelos de educação gerencial e são descritos na próxima seção.

2.5 NOVAS PROPOSTAS DE ESCOLAS DE NEGÓCIOS PELO MUNDO

Este capítulo apresenta novas propostas que estão sendo desenvolvidas e aplicadas em escolas de negócio pelo mundo com o objetivo de refletir sobre essas

alternativas e suas respostas às críticas e sugestões direcionadas aos programas de educação gerencial.

A *Team Academy* é uma instituição de ensino, originada na Finlândia, que oferece um curso de bacharelado em Administração com duração de quatro anos e de tempo integral, onde o modelo de ensino é baseado na crença de que a gestão é aprendida por se estar dentro no negócio. A *Team Academy* transforma a instituição em um local de trabalho real a partir do qual a educação faz parte da entrega do trabalho, onde os alunos, desde o primeiro dia de aula, criam e executam suas próprias empresas reais (TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2015).

Outra característica importante do modelo da *Team Academy* é a ênfase na equipe como a unidade fundamental. A equipe oferece não só a estrutura principal na qual são organizados os alunos, mas também o *ethos* principal que orienta o comportamento; portanto, os alunos são conhecidos como *teampreneurs*. Desta forma parece mais fácil para os alunos “serem empreendedores”, porque um indivíduo pode ter mais coragem em uma equipe do que sozinho (TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2015).

Cada equipe, conforme Tosey, Dhaliwal e Hassinen (2015) recebe duas sessões de quatro horas por semana de treinamento, chamadas de “*Training Sessions*”. Nestas sessões, todos sentam-se em círculo para que possam ver uns aos outros e discutir quais projetos foram feitos, o que aprenderam, como as finanças estão indo, qual era o volume de negócios do mês anterior e o que pode ser feito para que no próximo mês o volume de negócios seja maior. A partir do primeiro dia na escola, os alunos têm de pensar e agir como empreendedores.

Durante todo o tempo de estudo, cada membro da equipe participa em cerca de 900 a 1000 horas de formação. Não existem aulas formais, o que pode ocorrer, raramente, são palestras curtas. O objetivo principal do processo é desenvolver a capacidade da equipe para o diálogo. Desde o início do programa e nos anos seguintes, cada equipe cria projetos para as empresas. Os membros da equipe se revezam em diferentes papéis a fim de ganhar experiências variadas. É importante entender que uma equipe não está à procura de um único grande negócio, ela pode operar vários projetos em paralelo, uma equipe típica no segundo ou terceiro ano tem entre 5 e 15 projetos paralelos. Também não se espera que as equipes desenvolvam um plano de negócios antes de entrar em ação. Não há financiamento *start-up*, as equipes são susceptíveis de começar com pequenos empreendimentos

para fazer dinheiro e criar o seu próprio capital antes de tentar projetos de maior escala. Finalmente, o processo não começa com ideias sobre oportunidades de negócios, mas com o diálogo sobre as paixões dos membros da equipe e seus valores (TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2015).

Ainda sobre práticas aplicadas nas escolas de negócio e buscando aprimorar as capacidades dos alunos em lidar com barreiras culturais existentes entre diversos países, escolas de negócios do Japão e dos Estados Unidos realizaram interações de videoconferência entre seus estudantes. Ferry, Kydd e Boyles (2012) destacam que as teleconferências aconteciam com conjuntos diferentes de estudantes e que estes interagiram regularmente uns com os outros durante um semestre letivo. Ferry, Kydd e Boyles (2012) identificaram que os alunos que participaram dessa experiência tornaram-se mais conscientes de algumas das diferenças culturais e tiveram a oportunidade de aprendizagem ativa para interagir com outras culturas e aprender mais sobre suas diferenças.

Lancione e Clegg (2014) investigaram o processo de inovação na Universidade de Tecnologia de Sydney (UTS). A escola propunha mudar a orientação do ensino para o potencial do design criativo na prática de negócios. Palavras como aprendizado experiencial, integração, criatividade e *design thinking* foram apresentadas nos materiais de marketing e currículos da escola. Além disso, a UTS realizou uma revisão do currículo de ensino que tinha por objetivo fazer com que seus discentes exercitassem a capacidade para pensar fora da caixa. A construção do novo currículo se deu em torno de três conteúdos temáticos: criatividade, ética e sustentabilidade (LANCIONE; CLEGG, 2014).

O novo programa de ensino não foi o único dispositivo relevante na mudança da UTS, conforme Lancione e Clegg (2014). O prédio que abriga o curso foi considerado diferente de qualquer outro espaço de aprendizagem no mundo e um ícone, antes mesmo de ser construído: as fachadas do edifício (uma ondulante e outra dobrável), a qualidade dos acabamentos e outros elementos de *design*, instalações de audiovisual, a presença de áreas decoradas, *lounge* para trabalho informal e relaxamento demonstram no próprio edifício a externalidade, interioridade e experiência das inovações declaradas. O edifício é, em si, encarado como um dispositivo em vez de apenas um abrigo, de forma que os espaços existentes permitam abordagens transdisciplinares e grupo de resolução de problemas. Isso corrobora o discurso de Roglio (2009), que ressalta a importância de locais

especialmente projetados para trabalho em equipe e áreas planejadas para incentivar a troca de experiências.

Mas seria suficiente a construção de um edifício grandioso, a mudança de currículo e palavras que evocam mudanças condições suficientes para a transformação que a educação gerencial necessita? Lancione e Clegg (2014) acreditam que, para uma discussão séria sobre os desafios da educação gerencial, as escolas de negócios precisam compreender que o que fazem não é definido a priori e não é imutável, mas emerge dos efeitos de suas práticas e do tipo de contexto e espaço em que tais práticas são produzidas. As mudanças no currículo ou na estrutura do prédio que abriga a instituição, por si só, não são capazes de inovar um programa de MBA (LANCIONE; CLEGG, 2014).

Através de um estudo etnográfico, Minocha e Reynolds (2013) refletiram sobre a influência da arte de parede em uma escola de negócios no Reino Unido. A opção por pintar as paredes com imagens, figuras e histórias buscou promover o debate e a discussão, assim como ocorre em uma exposição de arte ou galeria. As pinturas realizadas nos corredores e nas salas de aula trazem imagens da estratégia da escola (que envolve o aprendizado na prática) e das histórias de sucesso vivenciadas pelos alunos que passaram pelos mesmos bancos escolares.

Entre as implicações de tal prática encontradas por Minocha e Reynolds (2013), está a de que o uso da arte na parede é uma abordagem criativa e inovadora para comunicação. A arte também gerou discussões sobre as questões práticas das imagens, promoveu a comunicação de ideias, histórias e perspectivas sobre assuntos em diferentes contextos, sejam econômicos, políticos ou sociais. Outra contribuição foi a promoção de um sentido de pertencimento àquele lugar, por exemplo, os estudantes explicavam os significados das pinturas para os visitantes. A mudança do ambiente (pinturas) corroborou a premissa de que o contexto de aprendizagem não é neutro e exerce impacto sobre a aprendizagem do estudante e a arte da parede tornou-se parte da arquitetura social da escola e não apenas um acessório arquitetural (MINOCHA; REYNOLDS, 2013).

Vasconcelos, Silva Júnior e Silva (2013) estudaram em uma escola de negócios no Brasil que deseja ser reconhecida por sua contribuição, por meio da educação executiva, para o desenvolvimento sustentável das empresas e da sociedade. A escola oferece conteúdos e metodologias que estimulam uma educação reflexiva e holística, entretanto, os autores perceberam focos de

resistências para tal mudança. A escola encontra-se em um paradoxo onde, apesar do discurso de buscar a sustentabilidade, depara-se com o desafio de atender às demandas de um mundo corporativo que ainda insiste em práticas gerenciais que já não mais são suficientes para o modelo de negócios em ambientes sustentáveis. Diante disso, Vasconcelos, Silva Júnior e Silva (2013) concluíram que, se a Instituição realmente quiser atingir o objetivo de ser reconhecida por sua contribuição para o desenvolvimento sustentável das empresas e da sociedade, é necessário que ocorra uma profunda transformação na sua forma de pensar, de agir, nas relações de poder, na hierarquia e na cultura de relacionamento estabelecido dentro da escola, como organização.

Na Indonésia, a escola de Negócios e Gestão do *Bandung Institute of Technology* em colaboração com a Faculdade de Arte e Design, desenvolveu um programa de MBA em empreendedorismo cultural e criativo em cooperação com *Goldsmiths University of London*. Conforme Larso e Saphiranti (2016), seu currículo é focado em desenvolver a capacidade do lado direito do cérebro através da criatividade, *design*, arte e aulas de cultura, sendo algumas disciplinas ministradas por professores da Faculdade de Arte e *Design* do Instituto. Estas disciplinas oferecem ambientes de diversão e são flexíveis como a natureza da criatividade e da cultura. Exercícios e visitas de campo são frequentemente incluídos nas aulas e muitas vezes são menos estruturadas quando comparadas às aulas típicas de ciência e engenharia. Muitos estudantes se adaptam e sentem-se bem com a nova configuração, mas outros sentem-se confusos e com dificuldade para se adaptar aos novos formatos de aula (LARSO; SAPHIRANTI, 2016). Na classe, os alunos precisam ser ativos, tomar iniciativas para resolver as suas necessidades, eles têm que desafiar, perguntar, e discutir com professores, precisam manter-se criativos e inovadores para detectar novas oportunidades (LARSO; SAPHIRANTI, 2016).

Erickson e Laing (2016) estudaram uma parceria que ocorreu entre a *Brenau University* nos Estados Unidos e um acelerador de negócios. Tal parceria resultou na criação de um MBA que proporcionasse a prática, os conhecimentos teóricos e as habilidades necessárias para o empreendedorismo. Além das disciplinas tradicionais, os alunos do programa interagem com os empresários e têm a opção de participar de um aprendizado com um CEO de uma empresa semelhante à de sua área de interesse. O programa fornece aos alunos uma ampla rede de contatos, o que dá a oportunidade de lançarem suas ideias diretamente aos interessados,

além de aprender com CEOs. Embora semelhante a um estágio, o modelo de aprendizagem vincula as pessoas com base no interesse mútuo e coloca o aluno em uma posição muito mais elevada na organização quando comparada à de um estágio (ERICKSON; LAING, 2016). O valor potencial desta oportunidade de contatos não pode ser exagerado, mas é preciso um esforço constante para lembrar os empresários da existência de estudantes e incentivar sua inserção nos negócios.

Através de diversas práticas aqui citadas, pode-se perceber que existem novos caminhos e iniciativas que buscam solucionar ou ao menos amenizar as críticas que a educação gerencial – incluindo os cursos de MBA – vêm recebendo.

Analisando as sugestões de mudanças necessárias às escolas de negócios apontadas por acadêmicos de Administração frente às iniciativas realizadas pelas escolas apresentadas anteriormente, verifica-se que há um alinhamento entre as mesmas, e são discutidas a seguir.

As lacunas identificadas por Thomas, Lee e Wilson (2014), por exemplo, quanto ao desenvolvimento entre os alunos de uma visão mais ampla e de uma gestão mais integrada, parecem estar sendo contempladas no modelo desenvolvido pela *Team Academy*, na Finlândia, onde o ensino desenvolve a capacidade de compreender a empresa como um todo, inserida na sociedade (TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2015).

Os alunos que, na *Brenau University*, interagem com e como empresários e participam de um estágio com um CEO parecem trabalhar com as necessidades específicas das empresas buscando visão integrada entre o ensino e a gestão estratégica corporativa (ERICKSON; LAING, 2016) o que, igualmente, é sugerido por Latham, Latham e White (2004). Entretanto, é importante ressaltar que as mudanças precisam ir além do discurso e permear, realmente, as maneiras como ocorre o ensino.

Já a implementação de novas abordagens de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de atualização dos currículos das escolas de gestão, conforme sugere Noorda (2011), aparece desenvolvida em iniciativas tais como: nas videoconferências realizadas entre os estudantes japoneses e americanos, buscando desenvolver um novo modelo de troca de experiências e conhecimento de outras culturas (FERRY; KYDD; BOYLES, 2012); ou no *Bandung Institute of Technology*, na Indonésia, que procura desenvolver as capacidades do lado direito do cérebro através do estímulo à criatividade (LARSO; SAPHIRANTI, 2016). Apesar

da indicação dessas necessidades de mudanças e das ações empreendidas pelas escolas para atendê-las, há ainda uma questão essencial para as escolas enfrentarem, que é a disposição e o próprio preparo dos alunos para se engajarem em novas formas de ensino e aprendizagem, tal como indicam as dificuldades apontadas por Larso e Saphiranti (2016) dos alunos para se adaptarem a um novo modelo. As pinturas de imagens e histórias nas paredes de uma escola no Reino Unido (MINOCHA; REYNOLDS, 2013) representam também o aceite ao desafio proposto por Noorda (2011) de atuarem com liberdade para serem diferentes, envolvendo os alunos na construção do significado do ambiente do qual fazem parte.

A discussão de aspectos éticos e morais da tarefa de gerenciamento (THOMAS; LEE; WILSON, 2014) e sobre o agir profissionalmente ou de forma ética (DATAR; GALVIN; CULLEN, 2010) aparecem como ponto de interesse de uma escola de negócios do Brasil que deseja ser reconhecida por educar para o desenvolvimento sustentável das empresas e da sociedade (VASCONCELOS; SILVA JR.; SILVA, 2013). A promoção da sustentabilidade em escolas de negócios, no entanto, ainda encontra barreiras, tais como resistências institucionais para a manutenção do *status quo*, já que nem sempre todos os professores e alunos consideram importante tratar dessa questão ou são conscientes da necessidade de trabalhar com uma educação mais reflexiva e holística. Vasconcelos, Silva Júnior e Silva (2013) alertaram para a necessidade de enfrentamento de visões do meio corporativo, que ainda não possuem consciência quanto à importância dessas questões para o futuro da humanidade, entre outros desafios que, tal como a escola analisada, outras escolas que pretendem adotar modelos semelhantes devem enfrentar.

Sabe-se que apenas alguns exemplos foram citados e que existem muitos outros, contudo, diante das pesquisas realizadas, nota-se que existe um esforço por promover inovações nos modelos e práticas que atendem, ao menos em parte, algumas das críticas que a educação gerencial vem recebendo. Conclui-se, assim, a revisão de literatura e no próximo capítulo descreve-se os procedimentos metodológicos adotados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar o objetivo de compreender os cursos de MBA brasileiros sob a perspectiva de gestores egressos desses programas representando o caminho percorrido para abarcar este objeto de estudo (DENZIN, 1977).

Este estudo é de caráter descritivo e exploratório. Conforme Gil (1999), a pesquisa exploratória visa proporcionar uma visão geral de um determinado fenômeno e fornecer um maior conhecimento para o pesquisador sobre o assunto, com o objetivo de formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser investigadas em estudos posteriores (GIL, 1999).

Um estudo de caráter descritivo busca compreender o fenômeno como um todo, na sua complexidade, sem dissociar-se do entendimento do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (GODOI; BALSINI, 2006). O interesse do pesquisador está em verificar como o fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas.

Quando a investigação aborda fenômenos pouco conhecidos, de cunho exploratório, Godoy e Balsini (2005) sugerem que o tipo de investigação qualitativa é o mais adequado. A mesma sugestão é feita quando o estudo é de caráter descritivo, onde se busca o entendimento do fenômeno como um todo. Portanto, para o alcance dos objetivos propostos pela presente pesquisa, a investigação realizada foi de enfoque qualitativo.

Conforme Triviños (2001), a pesquisa qualitativa não tem como objetivo generalizar os resultados, apenas obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem entre os participantes do estudo. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa estuda o conhecimento e a prática dos participantes, e leva em consideração os diversos pontos de vista e práticas relacionadas. Merriam (2002, p. 6) reforça: o objetivo da pesquisa qualitativa é desvendar e entender um fenômeno e a visão de mundo das pessoas nele envolvidas. Diante disso, a natureza qualitativa do presente estudo tem como cerne a percepção de gestores egressos de MBAs brasileiros sobre esses programas.

O ponto de partida do pesquisador, conforme Castro (2006) está nas narrativas, não nas teorias ou números, e seu objeto de estudo é o que as pessoas dizem. A pesquisa qualitativa leva em conta a comunicação do pesquisador como parte explícita da produção de conhecimento. Para Flick (2009, p. 25) “A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa”. O pesquisador reflete sobre suas atitudes e observações em campo, impressões, irritações, sentimentos, e esses fatores tornam-se dados, parte da interpretação do estudo (FLICK. 2009).

3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

A estratégia de pesquisa utilizada para coletar informações foi a qualitativa básica, que para Godoi e Balsini (2006) busca identificar e entender um processo ou perspectiva de visão de mundo dos indivíduos envolvidos.

3.1.1 Participantes do estudo

Os participantes da pesquisa foram gestores egressos de MBAs Executivos ou de Gestão de Negócios. A escolha por essas especificidades de MBAs se deu por entender que tais cursos proporcionam uma visão geral de gestão e não de campos específicos, tais como os de programas com outros enfoques, a exemplo de gestão de projetos ou gestão de pessoas, entre outros.

Os entrevistados, escolhidos por conveniência, foram egressos de cinco programas considerados MBAs de referência no Brasil (OneMBA, COPPEAD-Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro, FIA –Fundação Instituto de Administração, Fundação Dom Cabral e BSP- Business School São Paulo) e de outros quatro MBAs do país (CEEM-Centro de Ensino Empresarial, Unisinos, UCS - Universidade de Caxias do Sul e Anhanguera).

Para a designação de cursos de referência, foram analisados seis diferentes *rankings* que avaliam este tipo de programa, sendo dois nacionais e quatro internacionais. Desta análise foram selecionados cinco programas que aparecem como indicados por pelo menos três dos rankings avaliados. O Quadro 3 apresenta os *rankings* analisados.

Entende-se que muitos rankings são limitados e que, conforme afirma Noorda (2011), a questão de *rankings* e acreditação necessita ser redesenhada para que se concentrem mais em critérios educacionais e em resultados, em vez de em salários de pós-graduados, reputação ou posição. Contudo, entende-se que, apesar desta limitação, tal análise ainda permite considerar que estes cursos parecem atrair um maior interesse por parte de gestores.

Quadro 3: MBAs Brasileiros citados por Rankings Nacionais e Internacionais

	Financial Times ³	Eduniversal ⁴	América Economia ⁵	QS Top MBA ⁶	Business Review Brasil ⁷	Você S/A ⁸
OneMBA - FGV- Eaesp		X	X	X	X	X
Coppead – RJ	X	X	X		X	
FIA- Fundação Instituto de Administração			X		X	X
Fundação Dom Cabral		X			X	X
BSP - Business School São Paulo		X	X	X	X	X

Fonte: elaborado pela autora

Já os cursos que não aparecem nesta lista foram escolhidos com o objetivo de contemplar diferentes propostas de programas e diferentes percepções sobre os mesmos.

Os entrevistados ocupavam, quando entrevistados para o estudo, cargos gerenciais em empresas de diversos portes e em distintos setores, tendo concluído seus cursos entre os anos de 2012 e 2016. Este critério temporal foi utilizado para que a experiência vivida nos cursos de MBA não estivesse tão distante do momento da pesquisa.

³ <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/global-mba-ranking-2014>

⁴ <http://www.eduniversal-ranking.com/business-school-university-ranking-in-brazil.html>.

⁵ <http://rankings.americaeconomia.com/mba2014/ranking-mba-latino-2014/>

⁶ <https://www.topmba.com/mba-rankings/region/latin-america/2015#sorting=rank+custom=478218+order>

⁷ <http://www.businessreviewbrasil.com.br/top10/1383/MBAs-mais-conhecidos-do-paiacutes>

⁸ <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/os-melhores-mbas-gestores-brasileiros-segundo-a-voce-s-a>.

Os primeiros participantes foram contados através de buscas em redes sociais (Facebook e LinkedIn), além de indicações de profissionais ligados aos cursos de MBA no país. Os demais entrevistados foram indicados pelos primeiros, através da técnica bola de neve (FLICK, 2009).

Os dados dos participantes são apresentados no Quadro 4. Cabe ressaltar que houve um cuidado em buscar uma diversidade entre eles. A idade dos gestores variou entre 27 e 58 anos, sendo a idade média de 42 anos. Além disso, diversas foram as formações obtidas em cursos de graduação por parte dos entrevistados, entretanto, as formações em engenharias aparecem entre metade dos entrevistados. Com relação ao gênero, 12 entrevistados eram homens e 8 eram mulheres, e as empresas em que atuavam eram de diversos setores.

Quadro 4: Participantes da Pesquisa

Entrevistado	Programa	Idade	Sexo	Curso de Graduação	Atuação da empresa
1	One MBA	58	M	Administração de Empresas	Consultoria- Multinacional
2	OneMBA	33	F	Economia	Serviços- Estado de SP
3	FIA	39	M	Engenharia Mecânica	Tecnologia- Multinacional
4	FIA	42	M	Engenharia Mecatrônica	Indústria- Multinacional
5	Dom Cabral	56	M	Engenharia Agrônômica	Agronegócio- Multinacional
6	Dom Cabral	44	F	Matemática	Tecnologia- Multinacional
7	Dom Cabral	43	F	Engenharia Civil	Mineração- Multinacional
8	Dom Cabral	46	F	Economia	Mídia- Nacional
9	Coppead	44	F	Engenharia de Produção	Tecnologia- Estado do RJ
10	Coppead	38	M	Medicina	Saúde- Estado do RJ
11	Coppead	35	M	Engenharia Elétrica	Consultoria- Multinacional
12	BSP	49	M	Engenharia Mecânica	Sucroalcooleiro- Nacional
13	BSP	42	F	Processamento de Dados	Instituição Financeira- Nacional
14	Anhanguera	27	F	Relações Públicas	Varejo- Multinacional
15	CEEM	31	M	Engenharia de Produção	Indústria- Estado do RS
16	CEEM	52	M	Engenharia Mecânica	Indústria- Multinacional
17	UCS	50	F	Letras	Indústria- Estado do RS
18	UCS	34	M	Design de Produtos	Indústria- Estado do RS
19	Unisinos	43	M	Administração de Empresas	Instituição Financeira- Nacional
20	Unisinos	30	M	Engenharia de Produção	Indústria- Estado do RS

Fonte: elaborado pela autora

Para atingir um número apropriado de entrevistados, a pesquisa encontrou o ponto de saturação. A saturação significa que, após certo número de entrevistas, não estão sendo encontrados dados adicionais sobre o tema (FLICK, 2009) evidenciando o momento de encerrar a captação de novas informações.

3.1.2 Especificidades dos MBAs cujos egressos participaram da pesquisa

Os programas de MBA concluídos pelos participantes da pesquisa estão localizados em diferentes cidades do país e possuem algumas especificidades que são discutidas a seguir. Cabe ressaltar que as informações foram colhidas nos sites das instituições em abril de 2017.

O MBA Executivo OneMBA⁹ é realizado em parceria com outras cinco escolas de negócios de todo o mundo. No Brasil, este MBA ocorre na Fundação Getúlio Vargas, na cidade de São Paulo, mas alguns módulos são obrigatórios e ocorrem em diferentes continentes. A carga horária é de 592 horas, divididas em 24 encontros, que ocorrem geralmente a cada três semanas, com duração de dois dias. São exigidos dos participantes no mínimo sete anos de experiência profissional e este MBA é o mais caro (R\$ 174.780,00) dentre os programas pesquisados.

O MBA Executivo Internacional da FIA¹⁰ ocorre na cidade de São Paulo, possui carga horária de 606 horas e o valor do programa é de quase 90 mil reais. As aulas ocorrem duas vezes por semana com duração de sete a nove horas, além disso, o programa inclui a realização de atividades didáticas e visitas a empresas na Ásia, nos Estados Unidos e na Europa. Para ingresso nesse programa são exigidos dez anos de experiência profissional ou cinco anos de experiência gerencial, e a participação em um módulo internacional é opcional.

O curso com o maior número de egressos participantes na pesquisa foi o MBA Executivo da Fundação Dom Cabral¹¹, que ocorre na cidade de Nova Lima, em Minas Gerais, e tem duração de 1.500 horas, sendo 490 horas presenciais. A carga horária presencial é dividida em seis módulos e cada módulo tem duração de uma semana. Geralmente, os alunos se reúnem nas atividades presenciais a cada três meses e, durante o curso, o aluno pode optar por cursar um módulo internacional. O valor do curso (R\$ 83.800,00) está próximo a média dos valores dos MBAs que aparecem na lista de referência e como critério de seleção. Este MBA exige dos alunos um mínimo de dez anos de experiência profissional.

⁹ http://onemba.fgv.br/sites/onemba.fgv.br/files/u58/calendar_2019.pdf

¹⁰ <http://www.fia.com.br/educacao/mba/Paginas/executivointernacional.aspx>

¹¹ <http://www.fdc.org.br/programas/Paginas/Programa.aspx?programa=Executive%20MBA>

O MBA Executivo do instituto COPPEAD¹² (Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro) é desenvolvido em 400 horas distribuídas em encontros semanais com um dia inteiro de duração. Além disso, os alunos estudam, obrigatoriamente, em uma escola de negócios no Exterior durante uma semana e são exigidos dez anos de experiência profissional para ingressar no programa. O valor (R\$ 80.200,00) do MBA também está na média dos valor valores cobrados pelos MBAs da lista de referência.

A BSP, Business School São Paulo,¹³ realiza seu MBA executivo com quatro semanas de imersão, outros 10 encontros com duração de 8 oito horas e mais duas semanas de módulo internacional. A carga horária é a mínima que deve ser oferecida pelos programas de especialização conforme a legislação: 360 horas. Este programa tem o valor mais baixo entre os MBAs que aparecem na lista de referência, quase 40 mil reais e exige dos estudantes o mínimo de dez anos de experiência profissional e fluência na língua inglesa.

O curso de MBA em Gestão de Negócios da Anhanguera¹⁴ possui 392 horas e é oferecido no modelo online, onde os alunos estudam a distância (EAD) e vão até o polo três vezes durante o curso para efetuar provas e uma vez para apresentar o trabalho final. O valor do Programa é o menor dentre os pesquisados, representando menos de 2% do valor do MBA mais caro aqui citado e o único requisito para ingresso é que o candidato possua um diploma de curso superior.

As demais instituições, Unisinos¹⁵, UCS¹⁶ (Universidade de Caxias do Sul) e CEEM¹⁷ (Centro de Ensino Empresarial –conveniado com a FGV) oferecem o curso de MBA em Gestão Empresarial em diversas cidades da região Sul onde possuem filiais. Tais programas oferecem a possibilidade de cursar um módulo internacional, mas não é obrigatório para a conclusão, e a carga horária varia entre 420 horas (UCS e UNISINOS) e 432 horas (CEEM). As aulas ocorrem no período noturno (geralmente) e com duração de quatro horas. A exigência para ingresso é possuir um diploma de nível superior e participar de uma entrevista com um representante da instituição. O valor do programa na CEEM é de aproximadamente 28 mil reais, na

¹² <http://www.coppead.ufrj.br/pt-br/educacao-executiva/mba-executivo/>

¹³ <http://bsp.edu.br/emba/cursos/executive-mba/>

¹⁴ <http://www.portalpos.com.br/mba-em-gestao-estrategica-de-negocios-anhanguera-presencial/p>

¹⁵ <http://www.unisinos.br/mba/gestao-empresarial/presencial/porto-alegre>

¹⁶ <http://www.uces.br/portallato/detalhes/1421/>

¹⁷ <http://www.ceem.com.br/Cursos-CaxiasdoSul-MBAemGESTAOEMPRESARIAL>

UCS é pouco mais de 17 mil reais e na Unisinos de 21,4 mil reais. O Quadro 5 apresenta algumas especificidades dos cursos cujos egressos participaram da pesquisa.

Quadro 5: MBAs cujos Egressos Participaram da Pesquisa

Escola	Valor(R\$) Aproximado	Programa	Módulo Exterior	Crítérios de Seleção	Frequência dos Encontros	Carga horária
One MBA	174.780	MBA Executivo	Obrigatório	Mínimo 7 anos de experiência profissional	24 encontros com duração de 2 dias	592
FIA	89.500	MBA Executivo Internacional	Opcional	Mínimo 10 anos de experiência profissional ou 5 anos em gerência	Encontros quinzenais com duração de 7-9 horas cada um	606
Dom Cabral	83.800	MBA Executivo	Opcional	Mínimo 10 anos de experiência profissional	7 módulos de 1 semana cada de 3 em 3 meses	1500
Coppead	80.200	MBA Executivo	Obrigatório	Mínimo 10 anos de experiência profissional	1 vez por semana dia inteiro	400
BSP	39.900	MBA Executivo	Obrigatório	Mínimo 10 anos de experiência profissional e inglês fluente	4 semanas de imersão +10 dias + 2 semanas de internacional	360
Anhanguera	2.806	MBA em Gestão de Negócios	Não é oferecido	Diploma de curso superior	Online	392
CEEM	28.128	MBA em Gestão Empresarial	Opcional	Diploma de curso superior	2 encontros quinzenais de 4 horas	432
UCS	17.326	MBA em Gestão Empresarial	Opcional	Diploma de curso superior	2 encontros semanais de 4 horas	420
Unisinos	21.485	MBA em Gestão Empresarial	Opcional	Diploma de curso superior	2 encontros semanais de 4 horas	420

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos nos sites das Instituições de Ensino

Cabe ressaltar que não é objetivo deste estudo a comparação entre os MBAs e que a exploração destes nove programas foi um esforço para captar as diferentes propostas de MBAs existentes no país.

3.1.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi feita através de entrevistas e análise documental. Flick (2009, p.96) coloca que o ponto de partida dos pesquisadores “é o conhecimento teórico extraído da literatura ou de descobertas empíricas mais antigas”. Desta

forma, inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreender a educação gerencial, o cenário do MBA no país, as sugestões e críticas para os programas e alguns exemplos de mudanças que estão acontecendo em escolas de negócio no mundo.

Tal revisão propiciou o embasamento teórico para a construção do roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE A). Flick (2009) defende que na entrevista semiestruturada é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam mais claros do que em uma entrevista com um planejamento fechado.

A mesma técnica foi empregada nos Estados Unidos por Datar, Garvin e Culler (2010), que utilizaram entrevistas semiestruturadas com o objetivo de identificar as percepções dos respondentes sobre os valores adicionados por um MBA, as fraquezas, deficiências ou necessidades não atendidas e sugestões de melhoria para os cursos. Desta forma, as fontes primárias da pesquisa qualitativa foram entrevistas semiestruturadas aplicadas a gestores egressos de MBAs.

Nas entrevistas foram realizadas perguntas abertas constituídas com base na revisão teórica, com o objetivo de responder às perguntas do estudo. O roteiro foi ajustado a cada entrevista para que fossem realizadas perguntas adicionais, conforme necessário (FLICK, 2009). A coleta de dados das entrevistas ocorreu entre dezembro de 2016 e março de 2017. Das vinte entrevistas realizadas, quatro foram presenciais e outras 16 foram realizadas por Skype, devido aos altos custos de deslocamento, tendo em vista que a maioria dos entrevistados reside entre os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Além da fonte primária de pesquisa, analisou-se as informações divulgadas nos *websites* de todos os cursos de MBA realizados pelos egressos entrevistados para identificar as especificidades de cada curso. Triviños (1987) e Minayo (2001) defendem a importância de múltiplas fontes de coleta de dados, pois desta forma pode-se ter um entendimento mais sistêmico e completo do objeto de estudo.

3.1.4 Análise de dados

O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2000), que permite descrever, de modo objetivo, o conteúdo real de uma

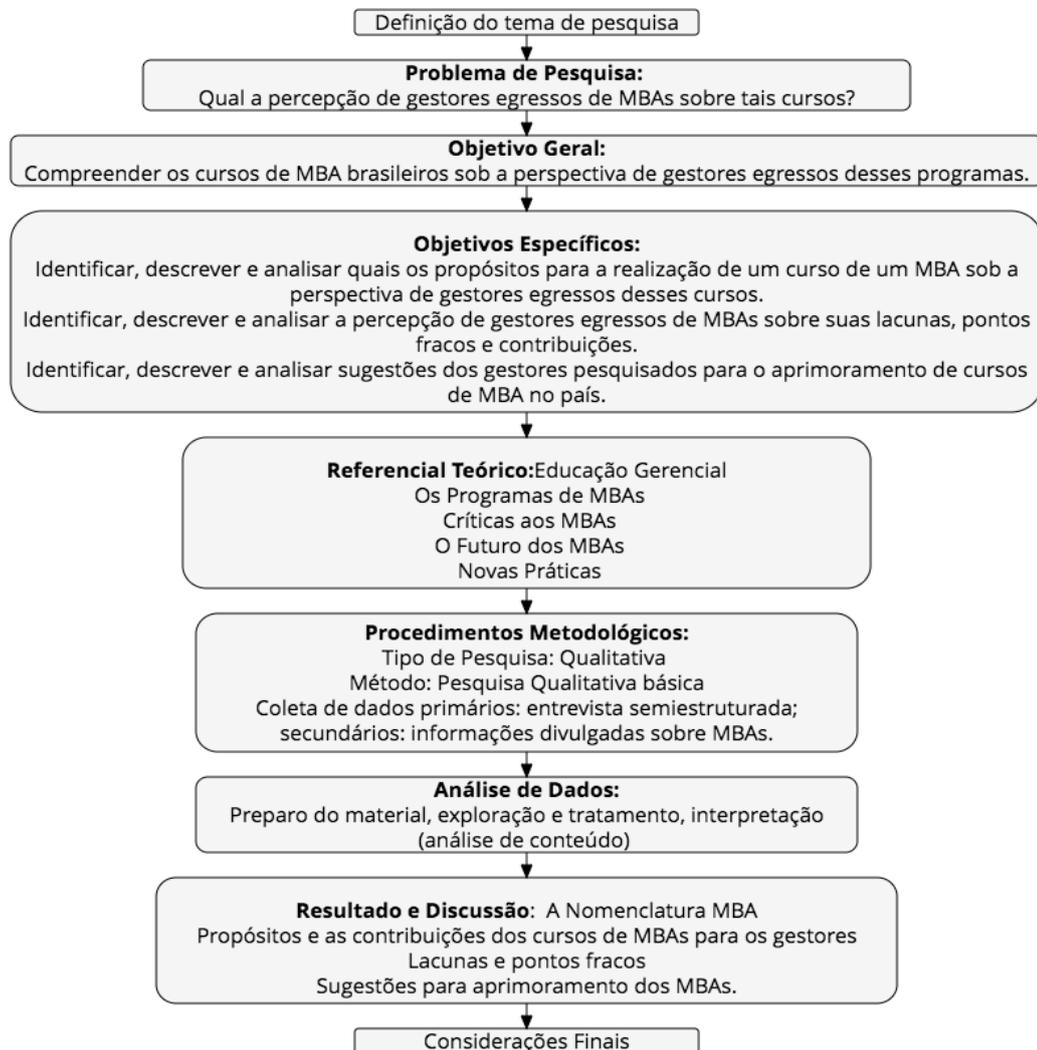
comunicação. Este tipo de análise busca uma maneira sistematizada para trabalhar dados desestruturados, abrandando a dependência da subjetividade do analista. A análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que possui uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Esta análise de conteúdo varia entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, sendo uma tarefa paciente de desocultação (BARDIN, 2000).

Para Minayo (2001), a análise de conteúdo possui duas funções: uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões e a outra diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos.

Esta pesquisa apoiou-se nas orientações de Minayo (2001), iniciando pela pré-análise, com a transcrição das entrevistas realizadas e a leitura e releitura do material. Seguindo para a fase de exploração do material, na qual utilizou-se o software NVivo® com o objetivo de auxiliar na classificação dos dados. Nesta etapa também foram definidas as categorias de análise do estudo. Na fase de tratamento de resultados foram realizadas as interpretações, inferências intuitivas, relacionando-as com o referencial teórico desenhado primeiramente e buscando pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas implicadas pela leitura do material.

3.1.5 Estrutura da pesquisa

A Figura 3 apresenta resumidamente a estrutura do estudo e as principais etapas desenvolvidas durante a pesquisa.

Figura 3: Estrutura da Pesquisa

Fonte: elaborado pela autora

Finaliza-se, assim, a apresentação dos procedimentos de pesquisa utilizados para a realização desta dissertação. O próximo capítulo compreende a apresentação e análise dos resultados buscando alcançar os objetivos propostos para este estudo.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente seção de descrição e análise dos resultados revela os principais achados de pesquisa.

4.1 A NOMENCLATURA MBA

Embora não fosse um dos objetivos desta pesquisa, entende-se como pertinente a discussão da nomenclatura MBA, já que foi mencionada pelos respondentes e, embora seja a denominação de muitos dos cursos de especialização no país, parece ainda não ter sido bem compreendida por alguns gestores.

Um dos gestores (E18), por exemplo, demonstrou interesse em seguir diretamente para o doutorado após concluir o seu MBA, sem mencionar o caminho tradicional que pressupõe cursar um mestrado antes de um doutorado. Em outros casos os gestores pesquisados manifestaram o entendimento de que o título de um MBA é mais atrativo do que o de um curso de especialização e demonstraram uma preferência pelo primeiro, como se esse fosse superior ao segundo, tal como relata o entrevistado 16: “ele faz diferença sim, com certeza o nome MBA faz diferença. A palavra especialização não vai chamar tanta atenção”.

Tal ideia de diferenciação/aproximação foi discutida por Giuliani *et al.* (2007) destacando que a especialização (que não traz a nomenclatura MBA) está mais focada em uma área específica de atuação, enquanto o MBA busca aprimorar as aptidões gerenciais. A percepção de E13 reforça tal diferenciação entre um MBA e um curso de especialização: “eu sinto que o MBA dá essa carga mais generalista pra estar a par de todos os assuntos da empresa, mais que uma especialização que me dá impressão que, não é mais técnico, mas mais aprofundado em determinado assunto”.

Já outros sujeitos afirmam que a sigla MBA foi indiferente para a escolha do curso: “Não fez diferença. O que eu buscava era uma coisa para especialização que

fosse na área de marketing, financeira ou de gestão de negócios geral né. Não me interessaria se tivesse o título MBA ou não” (E17).

Mesmo que o curso de MBA, no Brasil, represente um curso de especialização, tal como definido pela Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de Abril de 2001, em seu artigo sexto, parágrafo primeiro: “Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação lato sensu os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*) ou equivalentes” (BRASIL, 2001), os achados sugerem que a questão da nomenclatura MBA continua sendo dúbia no país. A seguir são discutidos os propósitos e as contribuições dos MBAs sob a perspectiva de gestores.

4.2 PROPÓSITOS E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE MBA

A presente subseção discorre sobre os propósitos dos gestores para realizar seu MBA e as contribuições que tal programa proporcionou. Inicialmente, ocorre uma discussão sobre os motivos que levaram os gestores a escolherem determinadas instituições de ensino para então seguir com a categorização dos propósitos e das contribuições dos programas.

Através da análise das entrevistas, foram encontrados quatro motivos principais que levaram os gestores a cursar um MBA: 1) atualização ou aprendizagem das ferramentas de administração, 2) busca por conhecimentos sobre gestão, 3) criação ou ampliação da rede de relacionamentos (*network*) e 4) enriquecimento do currículo, com o objetivo de desenvolvimento da carreira. Além disso, outros dois aspectos apareceram, com menor frequência, entre os propósitos: a vivência internacional e o desenvolvimento pessoal. Tais propósitos, com exceção do desenvolvimento de carreira, foram também contribuições do MBA para gestores e são discutidos entres as seções 4.2.2 e 4.2.7.

Alguns dos propósitos citados também foram encontradas por Rivero *et al.* (2017) em seus estudos com egressos de um curso de MBA na Argentina, os quais identificaram que buscar crescimento profissional, construir empregabilidade, e encontrar e se conectar com outros profissionais foram alguns dos motivos que levaram os sujeitos da pesquisa a cursar um MBA, assim como o que ocorreu neste estudo no Brasil.

4.2.1 A escolha do curso

Para auxiliar na compreensão dos propósitos dos gestores ao cursarem seus MBAs, cabe uma discussão sobre o motivo pelo qual eles procuraram tais instituições de ensino. Nos cursos de referência a escolha aconteceu a partir de critérios como de seleção dos participantes, indicações de terceiros como colegas de trabalho e amigos, conceito da instituição, análise de *rankings* e possibilidade de cursar um módulo internacional.

Para E1, a escolha do curso foi motivada principalmente pelo critério de seleção adotado para participação no curso. Este gestor escolheu o programa com o intuito de conviver com uma turma mais experiente, como expressa sua fala: “Quando eu peguei o folder do curso, aí os alunos já tinham uma idade um pouco maior e uma experiência e foi uma das razões pela qual eu optei pelo (nome da instituição)”. É possível associar tal fala com o propósito para a realização do curso de construir uma rede de relacionamentos e, conseqüentemente, com as trocas que ocorrem nessas redes, o que corrobora os achados de diversas publicações (ROGLIO, 2006; 2009; BACELLAR; IKEDA, 2005; VAZQUEZ; RUAS, 2012; VERGARA E AFONSO, 2006; ANTONELLO; RUAS, 2005).

Entre os egressos dos demais cursos (que não apareceram na lista de referência) a escolha ocorreu, em grande parte, em virtude de algum tipo de conveniência, tais como preço e localização. Como exemplo de escolha devido à localização, E19 afirma: “A instituição, só pela questão de proximidade mesmo” e E18: “A proximidade, na verdade, de ter o curso aqui na nossa cidade, pra mim foi um fator bem decisivo”.

Além da proximidade da localização dos cursos, o preço do programa também foi um fator determinante para a escolha dos gestores, como representado na fala do entrevistado E20: “Então, pelo valor, eu fiz lá. Foi essa minha decisão e meu critério de decisão”. Com relação ao preço pago pelo cursos, Antonello e Ruas (2005) destacam que o retorno desses investimentos é incerto, sobretudo na aplicação do que é aprendido em sala de aula.

Tais critérios parecem ir ao encontro da possibilidade apontada por Vergara e Afonso (2006) de que os cursos de MBA surgiram para atender a uma demanda de

mercado e que, por vezes, como aparece neste estudo, o objetivo do aluno é obter o certificado de conclusão de MBA, sem importar a qualidade da aprendizagem.

Já o fator decisivo apontado por E15 e E16 (egressos de um MBA das instituições que não aparecem na lista de referência) foi o conceito da instituição: “Fazendo uma pesquisa era uma instituição de renome e foi por isso que eu escolhi” (E15) e “Pela visibilidade dela no país, por ela ser uma instituição confiável, a credibilidade né. Pela credibilidade dada pela instituição. E pela valorização de um curso de MBA feito na (nome da fundação)” (E16).

Contudo, o nome citado por E15 e E16 não é o nome da instituição na qual eles fizeram seus cursos, e sim o nome de uma fundação que possui convênio com a instituição. Aqui modela-se uma possível “mercadorização do ensino” citada por Wood Jr. e Paes De Paula (2004, p.119), onde uma instituição utiliza o nome de outra para “chancelar” seu curso.

Percebe-se que este cenário, de busca por escolas conceituadas, aponta para o futuro provável dos MBA, conforme descrito por Thomas, Lee e Wilson (2014), onde as escolas de elite vencem as demais concorrentes e onde existe uma competição entre as escolas privadas, distanciando-se assim do cenário ideal para os programas, onde as escolas privariam pela qualidade e não pela competição.

4.2.2 Atualização e/ou aprendizagem das ferramentas de administração

Os gestores entrevistados citaram como um dos **propósitos** para realização dos cursos a **aprendizagem de ferramentas** a serem aplicadas nas organizações. O relato de E2 exemplifica essa busca: “Basicamente, em poucas palavras, eu precisava de ferramentas de administração atualizadas e de boa qualidade para eu aplicar no nosso negócio”, o que se assemelha ao relato de E10 “o que eu esperava era aprender algumas coisas básicas do curso de administração, as técnicas, porque eu não fiz administração e eu não tinha os conhecimentos básicos”.

Contudo, ferramentas de administração e técnicas não deveriam ser o foco da educação gerencial, pois, conforme Mintzberg (2006), não existe uma melhor forma de administração, uma ferramenta que possa ser utilizada da mesma forma por todos, tudo depende da situação, procedimentos fáceis e soluções rápidas são

problemas da administração e não as saídas. A ideia de aprender ferramentas e “receitas prontas” para aplicar em suas empresas aparecem entre os propósitos dos alunos ao ingressam nos cursos de MBA. Tais propósitos se alinham às propostas das escolas de negócio que estão trabalhando com tendência à instrumentalidade do conhecimento, fazendo com que os alunos estudem a reprodução de técnicas em vez de realizar análises profundas nas empresas (WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2004).

A atualização e ferramentas para aplicar nas empresas surgiu como uma **contribuição** dos programas de MBA para os entrevistados. Isso demonstra como as críticas aos MBAs têm a sua razão de existir: nas falas de gestores, é clara a ideia de que alguns procuram, como colocam Wood Jr e Cruz (2014), uma visão simplista do conhecimento, uma visão não crítica sobre o papel das empresas e dos gestores, uma perspectiva individual e não social, e a transformação dos programas em mercadorias, com uniformização do produto.

4.2.3 Busca por conhecimentos de gestão

Enquanto alguns gestores esperavam “receitas prontas” para aplicar nas empresas, como citado na seção anterior, outros esperavam algo mais, além de tais ferramentas. Observou-se o **propósito** de desenvolver **conhecimentos sobre a gestão geral** das empresas porque, por vezes, os gestores declararam possuir as técnicas, mas o que faltava ou o que precisavam era aprimorar sua gestão. E20 relata claramente o seu propósito: “Justamente pra me tirar um pouco da parte técnica, eu queria aperfeiçoar na parte de gestão”. A busca por conhecimentos de gestão por alguns entrevistados traz à tona os apontamentos de Mintzberg e Gosling (2002), que já no início desse século discutiam sobre o caminho que os cursos de MBA estavam tomando, afirmando que os cursos de MBA formavam especialistas em determinados assuntos e não gerentes gerais, com habilidades para conduzir pessoas e empresas.

O foco de alguns participantes estava ligado a uma área de gestão específica, à gestão de pessoas. Como relata E7, “eu sempre fui muito de área operacional e de execução mesmo, de engenharia. Então, chegou num ponto da minha carreira que

achei que tinha que trabalhar o meu desenvolvimento pra lidar melhor com pessoas“. Cabe ressaltar que a gestão de pessoas, juntamente com a incerteza do mercado, aparece como o maior desafio a ser enfrentado pelos gestores entrevistados.

O ambiente não está bom, as pessoas estão com medo de serem mandadas embora, tá um clima pesado. E, no meu ponto de vista, pra ser um bom gestor não basta você ter a capacidade técnica, você tem que cuidar do seu time e agora mais do que nunca. Se você não cuidar o seu time, vai por água abaixo, vai cair. E, se você não conseguir ter uma boa gestão de pessoas, você, nesse momento, agora, vai ficar complicado (E11).

Essa incerteza, conforme Closs e Antonello (2010, p.20), leva a uma procura de novos modelos e métodos de ensino que gerem a mudança do pensamento e corrobora as perspectivas para os cursos de MBA, apontadas por Datar, Galvin e Cullen (2010), no que concerne à necessidade de desenvolver gestão de pessoas e gestão geral da empresa. Essa expectativa parece ter sido atingida por alguns entrevistados, como no caso de E5:

Essa parte de gestão de pessoas, a parte de liderança, foi a parte mais importante dessa história toda. O que, sem dúvida, me ajudou e me ajuda muito a exercer meu papel dentro da empresa. Acho que melhorou muito a minha celeridade, a minha maturidade.

Gestores relatam que o MBA aportou conhecimento para lidar com a gestão geral da empresa, uma visão sistêmica e ampla de como gerenciar, aspectos importantes de competências que o gestor precisa desenvolver, como as competências interpessoais. Para Mintzberg (2006), tal competência inclui a liderança dos indivíduos, ensinando-os e inspirando-os, a liderança do grupo, formando equipes ou solucionando conflitos e a liderança da organização, gerindo mudanças e construindo a cultura.

Essa **contribuição** através do **conhecimento de gestão**, sobre como guiar as empresas e as pessoas durante todo o percurso, não parece ser uma ferramenta que pode ser aplicada em todas as organizações, como se todas fossem iguais. Tal contribuição está clara no discurso do entrevistado 2:

Porque, assim, dentro do ponto de vista da informação, ela tá, sim, tá atualizada. Tem uma série de ferramentas, lá toda intenção inicial que eu te falei eu encontrei [...]. Mas eu acho que o grande diferencial foi essa interação com outras culturas. A gente muda muito os parâmetros, tanto de

qualidade de trabalho quanto de o que que importa. Sabe, assim? Você muda as suas prioridades. Sabe assim, se num projeto que você administra, você entendia que a *timeline* e, enfim, as metas, e era isso, não, de repente que você focando mais em pessoas, por exemplo, você consegue atingir essas metas e objetivos e, de uma maneira mais fina, você fica mais sensível a coisas sutis, eu acho.

O conhecimento de gestão traz à tona os pontos a serem desenvolvidos nos programas de MBA citados por Datar, Galvin e Cullen (2010) como a integração de um aspecto global para interação com outras culturas; o desenvolvimento de habilidades de liderança, buscando atingir os objetivos da melhor maneira possível; o aperfeiçoamento das habilidades de integração, ficando mais sensível às necessidades da equipe; a compreensão dos papéis para as mudanças de prioridades individuais; e reconhecer realidades organizacionais. Tal reconhecimento é fundamental pois, cada situação vivenciada pelas empresas é única, assim como sua solução, tendo em vista que a prática gerencial é uma situação contextual caracterizada por sua ambiguidade (MINTZBERG, 2006).

Esta contribuição pode ser vista como alinhada a um cenário futuro ideal traçado para os programas de MBA por Thomas, Lee e Wilson (2014), onde os alunos estudam uma prática global, incluindo inteligência cultural e contextual, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão mais ampla, uma gestão mais integrada.

4.2.4 Criação ou ampliação da rede de relacionamentos

Os gerentes buscam no MBA a construção de uma *network* que possa gerar oportunidades, como relata o entrevistado 15: “a minha expectativa também era de fazer contatos com os colegas para, quem sabe aí, parcerias”. Assim como diversas pesquisas nacionais relatam sobre a expectativa dos alunos de MBA de construir redes de relacionamentos (ROGLIO, 2009; BACELLAR; IKEDA, 2005; VAZQUEZ; RUAS, 2012; VERGARA E AFONSO, 2006; ANTONELLO; RUAS, 2005), o mesmo foi encontrado pelo presente estudo.

Não só como **propósito**, mas a **construção de rede de relacionamentos** e as trocas geradas por tal fato foram amplamente apontadas como uma **contribuição**

dos MBAs por seus egressos. Como relata E1: “auxiliou na criação de relacionamentos profissionais aqui e no Exterior que puderam contribuir com o meu trabalho, na origem de acessos, pessoas que eu possa mobilizar e conhecer para o desenvolvimento do meu trabalho”.

Dessa rede de relacionamentos, observa-se que existe um anseio pela troca de experiências entre os participantes, onde a formação da rede de contatos e a sua diversidade são a base para esse intercâmbio. A busca de soluções para problemas, alternativas e novas perspectivas demandam aprendizagens que podem ser favorecidas pela educação formal ou por processos informais que também ocorrem neste contexto e que podem envolver experiências vivenciadas nos ambientes social, profissional e familiar (CLOSS, 2009).

Leite, Godoy e Antonello (2006) identificaram que gestores também aprendem através das experiências narradas por outros, conceito esse que é corroborado na presente pesquisa e exemplificado na fala de E12: “É você ter experiências de pessoas que vieram de outras, outro setor, diferente do que eu trabalho. (...) O principal, que eu vejo, é o conhecer pessoas aí, experiências diferentes e aprender com elas”.

Tal troca com pessoas que passaram por diversas e diferentes experiências aparece contrariando Latham, Latham e White (2004), que sugerem os MBAs *in company* como uma opção mais útil e estratégica do que cursos genéricos de MBA. Os MBAs *in Company* geralmente ocorrem com alunos que trabalham no mesmo setor, ou até na mesma empresa, isso pode fazer com que não exista a construção de *network* e a troca de entre as pessoas com diferentes experiências apontada pelos gestores como um propósito para a realização do curso.

4.2.5 Desenvolvimento da carreira

Para os gestores entrevistados, os **propósitos de desenvolvimento de carreira** e de que o MBA seria um pré-requisito de entrada para vagas de gerência também apareceram nos propósitos por fazer um curso de MBA. O que Bauman (2009) descreve como objetivo para a maioria dos estudantes: a educação é, acima

de tudo, uma porta de entrada para o emprego e que quanto maior a dedicação, melhores serão as recompensas.

Como exemplo, E14 fez o curso de MBA por acreditar que ele abriria portas para a sua carreira profissional e E8 relata sua expectativa no MBA: “Não só o conhecimento, que é uma coisa muito importante para mim, estar sempre aprendendo, buscando coisas novas, mas também a questão do desenvolvimento de carreira”.

Tal expectativa reforça os achados de Rivero *et al.* (2017) no qual o MBA pode ser uma forma de alcançar posições de gerência e um meio para mudanças importantes em suas carreiras profissionais. Esse também é o discurso instrumental dos alunos, citado por Wood Jr e Cruz (2014), no qual os estudantes acreditam que o MBA contribui no currículo e que causa impactos no caminho profissional através de uma ampliação da visão e de habilidades para percorrer o mercado de trabalho.

Contudo, tal expectativa parece que não foi correspondida, não se tornou uma contribuição, e os gestores não vincularam, espontaneamente, suas mudanças na carreira diretamente ao MBA. O que é relatado por E5: “eu acho muito difícil estabelecer correlação entre MBA e promoção. Até porque agora eu já mudei de função de novo, acho que não é por aí”.

Mesmo que, aparentemente, o gestor tenha vinculado o MBA a uma promoção, a sequência da narrativa revela que essa ligação não existiu. Como no caso de E16, falando sobre a relação do MBA com uma promoção recebida:

Teve relação, sim. Porque, se eu não tivesse MBA, dificilmente... Ou não... A promoção não foi através do MBA. Porque, antes disso, eu já estava mais ou menos programado para a promoção. Então isso, o MBA, não acabou levando a direção achar que eu devia receber essa promoção. Então o que eu já tava fazendo antes é o que tava programado pra essa promoção.

Cabe ressaltar que a estrutura da entrevista não questionava os gestores sobre a relação do MBA e mudanças de carreira e promoções, pois este tema não é objetivo deste estudo. Contudo, é interessante perceber que, quando questionados sobre as expectativas atendidas pelo curso, as respostas não remetem a uma relação entre promoção e MBA, pelo contrário, quando gestores falam sobre suas promoções, não as vinculam à conclusão do curso.

4.2.6 Experiências internacionais

O **propósito** de ter uma **experiência internacional** foi citada como motivo para escolha de determinada instituição por apenas um gestor (E13), mas foi vista como uma **contribuição** para mais de um (E1, E2, E9 e E13). E13 relata:

Eu acho que o modulo módulo internacional veio para fechar com chave de ouro. Foi uma semana só em Barcelona, mas eu acho que todas as visitas que nós fizemos foram de muita qualidade, todas as empresas lá já estavam preparadas para receber a gente. [...] Uma semana intensa que eu acho que tangibilizou o que a gente aprendeu no ano aí do curso. Eu diria que o grande diferencial foi esse.

Mintzberg (2006) aborda essas experiências rápidas no Exterior como viagens de estudo e que delas surgem experiências visuais, não apenas verbais, pois os participantes estão na empresa, onde as coisas acontecem, e isso leva a uma discussão e um conhecimento mais intenso e profundo. Além disso, a globalização parece exigir o desenvolvimento de gestores que sejam inovadores, imaginativos e que possuam uma mentalidade global, além de uma compreensão cultural transversal (SCHLEGELMILCH; THOMAS, 2011).

Além de experimentar estar fora do país e vivenciar outras economias, a experiência internacional contribuiu com o conhecimento sobre como relacionar-se com pessoas de diferentes culturas. E1 narra que “Muito mais do que conhecimento, a experiência internacional nos deu uma leitura de como as economias internacionais acontecem. Como é que a gente se relaciona com pessoas de outras culturas, outras economias”.

Um gestor com vivências internacionais desenvolve uma visão de mundo ampla, com conhecimento de diferentes culturas. Para Mintzberg (2006), conhecer o contexto da empresa, da realidade em suas várias formas e principalmente de diversas culturas pode levar ao desaparecimento de estereótipos, contudo, a experiência internacional deve ser engajada nos contextos e menos contemplativa.

Corroborando isso, em seus estudos, Ferry, Kydd e Boyles (2012) identificaram que alunos que fazem contato com outras culturas, tornaram-se mais conscientes de diferenças. A questão de experiências internacionais é também

discutida no capítulo 4.4.3, em que são abordadas as sugestões para os programas de MBA brasileiros.

4.2.7 Desenvolvimento pessoal

Diante das falas dos gestores, dois discursos (E7 e E9) chamaram a atenção por ultrapassarem a expectativa de um crescimento profissional e demonstraram um **propósito** para modificar a **vida pessoal** “tinha uma expectativa de uma atualização, de um momento pra eu parar um pouco e refletir até sobre a minha vida pessoal, o profissional, a expectativa de ter um momento, um respiro” (E9).

Reforçando essa expectativa, E7 argumenta sobre a impossibilidade de dissociar a carreira profissional de sua vida pessoal: “tinha uma expectativa para poder trazer mais coisas para a carreira, para a vida pessoal eu acho que sempre uma coisa tá ligada a outra”.

Não somente no propósito do entrevistado, mas também como **contribuição** para o **desenvolvimento pessoal** que ele relata ter adquirido com o curso: “Eu acho que no MBA culminou aquele momento que você pensa, reflete, senta na cadeira do outro. Você meio que oxigena a sua vida” (E7). Isso, Thomas, Lee e Wilson (2014) apontam para um cenário favorável no ensino de gestão, onde ocorre uma alteração essencial da mudança do *status quo* do aluno, onde ele pensa sobre o que está acontecendo e reflete sobre o que poderia acontecer: não aceita, pura e simplesmente a realidade.

Através da análise das falas, pode-se perceber que, em alguns casos, o MBA promoveu uma mudança pessoal e profissional em suas vidas, contrariando algumas críticas que são feitas aos MBAs como as de Latham, Latham e White (2004), que argumentam que os cursos de MBA, muitas vezes, não consideram as necessidades das pessoas, da sua equipe e de uma visão integrada de gestão estratégica corporativa.

O entrevistado 2 relata que, através do MBA, conseguiu desenvolver confiança, capacidade de gestão geral, de visão global:

O retorno foi, primeiro de tudo, mais autoconfiança, uma maior capacidade analítica de mercado, passei a prestar atenção em pontos que antes não

faziam parte do meu dia-a-dia de observação, tanto do ponto de vista macro como dentro da empresa. Essa relação com pessoas em todos os níveis, pra você conseguir motivar uma equipe, atacar os pontos certos, um traquejo maior.

E complementa dizendo: “Pelo menos essa transformação que aconteceu comigo, ele te prepara para lidar com gente, com você e com os outros” (E2), capacidade que está ligada ao autoconhecimento e à compreensão das necessidades da equipe. O gestor preparado para atuar nas novas organizações deveria ouvir mais do que falar, inspirar mais do que dar poder, colaborar mais do que controlar, ver a sua organização como rede e não como hierarquia e identificar-se como apoiador de laços entre os seres humanos (MINTZBERG, 2006).

Já E5 relata que o MBA foi além do conhecimento de conteúdo e contribuiu para o desenvolvimento de um pensamento crítico:

Trouxe conhecimento, e não só conhecimento, mas acho que principalmente senso crítico também. Para que as pessoas estejam preparadas para questionar, discutir dentro das organizações, pontos de vista, ideias opiniões. Eu acho que [...]vai principalmente nesse caminho: preciso abrir a cabeça de vocês para que vocês não sejam uma serie série de robozinhos dentro das empresas. Que vocês sejam os líderes do futuro.

Diante dessas declarações é possível identificar que, ao menos uma escola, ao que pese este estudo, parece trabalhar com o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e, talvez desta forma, contribua para a redução da atual carência de uma educação desse caráter, voltada para a inserção crítica dos indivíduos, citada por Closs (2009). Para que aconteça uma reflexão profunda, tanto alunos como professores precisam abrir suas mentes e deixar de lado suas concepções habituais adotando a dúvida como ponto de partida para as discussões (MINTZBERG, 2006). O próximo subcapítulo descreve as lacunas e os pontos fracos dos MBAs brasileiros.

4.3 LACUNAS E PONTOS FRACOS

Lacunas são as omissões dos programas de MBA enquanto pontos fracos são fragilidades dos mesmos, contudo, por estarem interligados como aspectos

negativos são discutidos na mesma seção. Os gestores apontaram alguns aspectos precários nos programas de MBA, entre eles a falta de vivências práticas, a desatualização dos conteúdos, docentes com baixa qualificação, discentes com pouca experiência e a escassez do tempo (dos alunos e do curso).

Além disso, alguns gestores (E13, E14, E18, E19 e E20) não ficaram satisfeitos com o curso de MBA realizado. A fala de E19 exprime tal sentimento: “infelizmente eu digo ‘faz o MBA em qualquer faculdade, porque tu só vai ter um canudo dizendo que tu tem pós-graduação’. Mas, em si, o curso, 80% eu perdi e 20% eu consegui aproveitar”. Cabe ressaltar que essa insatisfação surgiu, em grande parte, dos gestores que fizeram seus MBAs nas instituições que não aparecem na lista de referência. Essa associação pode estar ligada ao fato de que tais cursos não possuem como critério de seleção dos participantes uma experiência prévia em gestão, ou seja, o candidato que pagar pelo programa, desde que diplomado em um curso superior, poderá ingressar.

Tal declaração acende o alerta para um cenário pessimista dos cursos, onde esses tornam-se irrelevantes para as empresas e sociedade e somente fonte de lucro para as universidades (THOMAS; LEE; WILSON, 2014). O entrevistado 20 relata esse ponto de vista: “Assim, o MBA, eu enxergo assim: na visão da (nome da instituição de ensino) e de qualquer outra universidade, é um método muito lucrativo para eles. Tu pode ver que o MBA é o que mais tem marketing, tem mais até que a própria graduação”. A seguir são descritos as lacunas e pontos fracos identificados no presente estudo:

4.3.1 A prática

Como principal lacuna apontada nas entrevistas, está a falta de aplicação prática das teorias estudadas. E16 relata o fato de existir a teoria, mas pouca aplicação à vida profissional:

Acho que o MBA ele é bastante teórico. A gente tem pouca aplicação prática. É bastante teoria [...] O que talvez falte é tentar fazer com que as pessoas apliquem aquilo que estão vendo, ao menos na forma de laboratório, de treinamento rápido, para, pelo menos, ter uma noção do que podem fazer na prática, no seu dia-a-dia na parte profissional.

É possível evidenciar, nesse sentido, as críticas que os MBAs recebem por se afastarem das necessidades práticas dos gestores. Ramlall e Ramlall (2016) defendem que através de teorias e experiências práticas os egressos do MBA podem se sobressair e acrescentar algo para as organizações, e, sem a prática, a teoria parece não gerar tantos resultados. Além disso, Merriam e Bierema (2014) entendem que é difícil dissociar a aprendizagem da experiência e que a aprendizagem experiencial acontece no contexto de sala de aula quando as experiências, vividas ou contadas, são discutidas e fazem o aprendiz pensar sobre, processar e transformar a vivência em significado.

Essa dissociação entre teoria e prática pode estar relacionada com a influência que os programas de MBA de hoje têm recebido dos estudos da *Ford/Carnegie Reports* dos Estados Unidos. Neste modelo, os alunos completam um ano de disciplinas básicas em diferentes áreas de gestão e no segundo ano dedicam-se a uma área definida (JAIN; STOPFORD, 2011). Para os autores, é notável que os alunos muitas vezes experimentam pouca integração multifuncional durante o segundo ano do curso.

Através deste estudo, identificou-se que no Brasil não é diferente. Grande parte dos cursos de MBA é organizada da mesma maneira: no primeiro ano são oferecidas disciplinas, em sala de aula, de formação geral de gestão, e no segundo ano os alunos focam seus estudos no tema abordado por seu trabalho final. Por vezes este trabalho final é superficial e nada prático, como relata E9:

Eu acho que o projeto que a gente acabou entregando não foi um projeto que acabou sendo implementado na prática. Aí eu acho que a gente pecou. Nós podíamos ter feito alguma coisa melhor que pudesse ser implementada na prática. Começamos o projeto meio no fim e não teve a qualidade que deveria ter.

Tal colocação reforça a ideia de que o MBA tem sido um curso teórico distanciando-se da prática (MINTZBERG; GOSLING, 2012). Embora este modelo de ensino tenha funcionado bem por alguns anos, as atuais mudanças dos cenários geopolíticos e econômicos tornam essa modalidade de estudo ultrapassada por não responder aos contextos globais (JAIN; STOPFORD, 2011).

4.3.2 Desatualização e falta de aprofundamento do conteúdo

Um ponto fraco identificado e que traz uma preocupação para gestores está relacionado com a desatualização dos conteúdos. E4 relata que suas ideias eram “mais modernas” do que as discutidas em aula e que, por vezes, as discussões eram as mesmas que tinha vivenciado muitos anos antes em outros cursos. Isso corrobora os apontamentos de Mcguire e Gubbins (2010) de que o aprendizado formal está se tornando desatualizado e associado a uma pedagogia atrasada, onde as formas de ensino tradicionais são rechaçadas.

Além disso, a desatualização de conteúdo pode vir de uma falha no conhecimento instrucional do professor. Este conhecimento, conforme Kreber e Cranton (1997), envolve as atividades presentes no dia-a-dia da docência como o planejamento do curso, estratégias de ensino e avaliação e que levam a uma reflexão sobre o conteúdo ensinado.

Da mesma forma, E13 relata que sentiu falta de um aprofundamento dos conteúdos, pois estes eram abordados de forma rasa, superficial, enquanto ele, gestor, esperava uma maior profundidade, uma discussão mais ampla sobre o tema em questão, o que reforça a atenção que deve ser dada ao aprofundamento das discussões nos MBAs. Assim, aprender a pensar e a refletir criticamente deveriam ser mais importantes do que qualquer conteúdo específico e as discussões em sala de aula devem proporcionar ao aprendiz pensar sobre, processar e transformar a tema em significado (MINTZBERG, 2006, MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Assim como apontado por Vasconcelos, Silva Jr e Silva (2013, p.51) os gestores estão vivendo um momento de ruptura de seu papel “de gestor da era industrial e da linearidade para o de líder na era da sustentabilidade e das relações de complexidade”.

4.3.3 Docentes

Como ponto fraco, gestores relataram a baixa qualificação de alguns professores, E16 conta: “o professor tinha o conhecimento, mas não tinha a didática

de passar pra nós”. O que pode indicar a ausência de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da docência: instrucional, pedagógico ou curricular (KREBER; CRANTON, 1997) por parte dos professores. Já o entrevistado 18 relata: “Eu acho que tinham professores com uma qualificação muito precária. [...] Talvez a própria postura dos professores perante os alunos, uma postura muito passiva, não cobrando dos alunos”. Nesse sentido, Dinh Tho (2017) ressaltam a importância de clareza, consistência e credibilidade como condições para a ocorrência de um ensino de qualidade.

Diante disso, é possível identificar duas questões que também aparecem nas críticas aos cursos de MBA. Uma delas está relacionada com a qualidade dos professores que estão em sala de aula e que Rasche, Gilbert e Schedel (2013) apontam como um dos problemas causados pelo aumento dos cursos de MBA. De acordo com os autores, é improvável que as instituições sustentem um crescimento tão rápido com professores qualificados e é possível que a qualificação dos docentes diminua, tendo em vista o aumento da demanda por professores no mercado.

A outra questão que pode ser relacionada à fala anterior de E18 é a passividade dos alunos. Muitas vezes o estudante parece ser um participante ou mero espectador nos processos de aprendizagem e deixa a cargo somente do professor a qualidade do seu aprendizado. É preciso que exista uma mudança na forma de ensino, onde os alunos se deem conta que exercem o papel principal na construção do seu aprendizado. Para isso, os métodos de ensino e de aprendizagem devem ser participativos, fornecendo escolha e oportunidades de diálogo para influenciar o programa e seu conteúdo (REYNOLDS, 1999).

Além disso, alguns programas continuam com o mesmo modelo de educação do passado. Na fala de E19 foi possível identificar que não estão ocorrendo mudanças com relação às metodologias utilizadas em sala de aula: “o que eu percebi é que as técnicas, as abordagens, elas não mudaram com relação àquelas que eu tinha feito na minha graduação e na pós-graduação que eu já tinha feito em 2008”.

Alguns gestores parecem ansiar por mudanças em seus cursos e manifestam que continuar fazendo tudo igual a como era feito antes não trará resultados positivos. Claramente, sob a perspectiva de alguns entrevistados, as aulas tradicionais com professor passando matéria e aluno copiando foram destacadas

como um ponto fraco nos cursos de MBA. Esse modelo de ensino contrasta com a aprendizagem experiencial, onde o conhecimento social é criado e recriado no conhecimento pessoal do aluno (KOLB, 1984).

4.3.4 Discente

Outro ponto fraco identificado por gestores está relacionado com os colegas de sala de aula. De acordo com alguns entrevistados, os participantes desinteressados e com pouca experiência no mercado podem acrescentar pouco as discussões de sala de aula. O entrevistado 20 acredita que isso seja uma falha no processo seletivo para o ingresso no curso:

No curso de MBA, tu passa por um processo seletivo. Mas é um processo bastante simplório. É uma entrevista com o coordenador do curso. Ele vai te fazer algumas perguntas e tal. Dificilmente tu não vai ser aprovado, ainda mais hoje em dia que dificilmente eles tão conseguindo fechar turma, o pessoal tem segurado todo mundo. Poderiam ser um pouco mais rigorosos no processo seletivo. No processo seletivo, se tu fizesse uma provinha, uma coisa um pouquinho mais pesada que uma simples entrevista, poderia fluir melhor o andamento do curso.

Este ponto fraco pode ser uma maneira de cursos lucrarem mais com o MBA, pois aceitam todos os que tenham interesse em pagar pelo programa. Isso reforça a ideia de que a educação gerencial adquiriu características de bem de consumo, onde os MBAs oferecem pacotes padronizados e a promessas ao consumidor de melhorar a perspectiva de carreira e de renda (WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2004).

Outros gestores também salientam a importância da maturidade na turma, do empenho e que colegas desinteressados tendem a obstruir o desenvolvimento dos demais. Além disso, o entrevistado 5 critica a forma como alguns colegas se portaram durante o curso e ressalta a necessidade de dedicação do aluno:

Nós tivemos a experiência [...] de uma turma muito jovem. Alguns deles estavam mais interessados na noite em BH do que nas aulas em Nova Lima. (...) É muito recurso material, é muito tempo que você investe nessa história toda pra você simplesmente passar por lá. Não dá pra passar por lá, tem que entrar de cabeça. Tem que ter uma certa maturidade profissional e estar realmente a fim. Tem que estar muito a fim.

Diante disso, entrevistados demonstram uma preferência pela participação de colegas que já tenham alguma experiência profissional, para que exista uma troca de conhecimentos, onde um aprenda com o outro. Para Mintzberg (2006), gerentes experientes têm muito a aprender com as experiências uns dos outros e destaca que deve existir uma experiência prévia em gestão para a participação em cursos de educação gerencial. Da mesma forma que, sob a perspectiva dos entrevistados, a participação de pessoas que não possam contribuir ou proporcionar discussões interessantes é vista como um ponto fraco nos cursos de MBA.

4.3.5 Tempo

Dois pontos fracos foram apontados pelos gestores com relação ao tempo. Um está relacionado com a falta de tempo por parte dos alunos para se dedicarem ao curso e outro com a baixa carga horária de alguns programas.

Mesmo que, por vezes, os gestores deixassem suas famílias para estudar, pois a maioria dos programas acontecia em horários não comerciais, alguns viam que o tempo que dedicavam aos estudos ainda não era suficiente. Sentiam-se culpados por não poder participar mais, o que traz a discussão de que existe uma grande cobrança por altos desempenhos. O que Bauman (2009, p.88) traz como um sentimento de incompletude, de que não existe uma previsão de “missão cumprida”, o que os gestores fazem parece nunca ser suficiente. A fala de E5 relata este cenário:

Você tem que arranjar espaço na tua agenda pra isso tudo. Porque o teu dia continua tendo 24 horas, você continua tendo tuas obrigações na empresa, na tua vida. Ninguém abre mão disso. A empresa diz: 'vai tranquilo estudar lá que a gente aqui se vira', isso é da boca pra fora. Você tem que estar muito preparado, você tem que arranjar tempo para se dedicar para isso.

Isso é descrito por Tureta, Tonelli, Alcadipani (2011) como o gestor da pós-modernidade, ou o gerente-ciborge, onde a necessidade de estar sempre pronto e a busca por atingir as exigências da empresa, levam-no a reduzir seu tempo de descanso e, por vezes, deixando a vida pessoal de lado, dedicando-se inteiramente ao trabalho. Essa dedicação aparece em alguns discursos como um desgaste tanto

físico como e emocional, o que para Merriam e Birema (2014), pode ser prejudicial para o processo de aprendizagem pois este envolve não só a racionalidade, mas também as respostas do corpo e da mente sobre os experimentos diários.

Além disso, alguns gestores criticam a baixa carga horária do curso e de algumas disciplinas, parecendo atrelar o escasso conhecimento adquirido ao pouco tempo destinado ao estudo em sala de aula e sugerindo que o aprendizado, por vezes, depende de seu interesse em complementar seus conhecimentos fora do ambiente acadêmico. Contudo, no entendimento de alguns entrevistados, essa busca fora do ambiente de sala de aula parece ser opcional. Por vezes, há uma ausência de direcionamento, de estratégia e de objetivos, fundamentais para que os estudantes possam avaliar sua aprendizagem, o que, para Merriam e Birema (2014), é importante para a aprendizagem autodirigida.

No discurso de alguns gestores sobre a aprendizagem autodirigida, o tempo dedicado ao estudo fora do ambiente escolar é visto com negativismo, ou seja, eles não têm o desejo de buscar o conhecimento por si mesmos, sendo esse um problema apontado por Wood Jr. e Paes De Paula (2004) no ensino de gestão, onde quase não há incentivo à autonomia e ao autodidatismo.

Estas foram as lacunas e os pontos fracos identificados neste estudo. No próximo subcapítulo são apresentadas as sugestões para aperfeiçoamento dos MBAs.

4.4 SUGESTÕES PARA APRIMORAMENTO DOS CURSOS

Diversas sugestões apareceram ao longo das entrevistas e foram aqui analisadas: formato das aulas; frequência e local dos encontros; internacionalização dos cursos; aptidões dos professores e rigor nos programas; composição das turmas conforme a experiência dos participantes; desenvolvimento humano do gestor. A seguir são descritas tais sugestões.

4.4.1 O Formato das aulas

Como sugestões relacionadas ao formato das aulas, os gestores pesquisados aconselharam que estas não deveriam ocorrer da forma tradicional, com professor expondo o conteúdo para o aluno. Em sua percepção, é necessário que todos os participantes tenham uma preparação prévia, com leituras que antecedem a aula e que, no momento que estão em sala de aula, ocorram debates e discussões.

O entrevistado 9 fala em sala de aula invertida¹⁸ e da contribuição que isso proporciona:

Acho que esse modelo que falam, que a aula é invertida, que, ao invés de ir para a sala para ver slide de professor, você vai para a sala para discutir. E isso acaba sendo muito rico, mas você tem lá um time de alunos que já tem uma maturidade e que você pode trocar muito. Acho que o segredo é a metodologia da sala de aula invertida.

Cabe aqui um apontamento de que não são todos os gestores que sugerem tal mudança, pois alguns acreditam que um bom formato de aula é aquele em que o professor “passa o que conhecimento pra nós de uma forma rápida e eficaz” (E18). Ou seja, novamente aparece a questão de o aluno ser um mero receptor de informação e de que, aparentemente, isso seria considerado por ele como suficiente para o seu aprendizado.

Além disso, sob a perspectiva do formato das aulas, os gestores apontam para uma necessidade do desenvolvimento de aulas mais práticas ao invés de aulas puramente teóricas. Diversas ideias nesse sentido são exemplificadas nas atividades propostas pela *Team Academy* (TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2015), onde os alunos entram em contato direto com o mercado e criam suas próprias empresas. Essa prática parece ser algo que tangencia o que os gestores desejam que aconteça nos MBAs brasileiros.

Aulas voltadas para a prática, seguem um dos pressupostos para a educação de adultos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009) de que estes aprendem

¹⁸ Sala de aula invertida significa que eventos ocorridos tradicionalmente dentro da sala de aula agora ocorrem fora dela. Esperava-se que os alunos leiam sobre o tema da aula antes dela ocorrer, desta forma estarão aptos a participar de discussões sobre o assunto (LAGE; PLATT; TREGLIA, 2010).

melhor quando as informações são apresentadas em contextos da vida real, com foco na aprendizagem experiencial. Como relatado por E7: “acho que muito curso de pós-graduação pode melhorar nesse aspecto, trazendo vivência prática, cases reais e não cases teóricos, isso enriquece bastante o curso”. Essa combinação entre teoria e prática e a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso nas empresas ou no dia-a-dia desses profissionais também é destacado no estudo de Bacellar e Ikeda (2005)

Diante disso, pode-se pensar em parcerias entre as escolas de negócio e as empresas, algo como o que ocorre em uma escola de negócios nos Estados Unidos e é relatado Erickson e Laing (2016), onde os alunos interagem com empresários e participam de um estágio com um CEO de uma empresa análoga a sua matéria de interesse.

4.4.2 Frequência e local das aulas

Modificando a ideia tradicional de aulas após o expediente de trabalho, alguns gestores sugerem que os cursos se desenvolvam em períodos de imersão. O entrevistado E16 faz tal sugestão:

O curso talvez fique mais caro, mas se tivesse alguma forma de fazer alguma imersão, um dia, dois dias, onde as pessoas tivessem que desenvolver algumas coisas, alguns desafios e incertezas fossem apresentados e ter que buscar uma saída. Talvez traria algumas experiências e desenvolveria algumas habilidades.

Os gestores que participaram de cursos no formato de imersão relataram que esse foi um ponto positivo e que, por estarem isolados de suas rotinas de trabalho, conseguiam se dedicar ao aprendizado e a troca de experiências era mais completa. Os cursos analisados que oferecem esse modelo de ensino são os mesmos que aparecem como MBAs de referência neste estudo. Diante disso, parece que a ideia de cursos recomendados pode estar ligada a forma de organização dos programas, ou seja, encontros com mais de quatro horas de duração, ou, até mesmo de dias em imersão são aspectos valorizadas para o prestígio de um programa.

Participar de aulas por períodos maiores leva os alunos a aprofundar a matéria e a fazerem conexões entre suas experiências e os conceitos da sala de aula. Mintzberg (2006) entende que este modelo é significativo no desenvolvimento da educação gerencial.

O tempo que os alunos passam na escola promove oportunidades de aprendizagem através da troca de experiências (ROGLIO, 2009) e a imersão pode fazer com os estudantes deem um maior significado ao que está acontecendo, envolvendo-se densamente no processo de aprendizagem, como ocorre na *Team Academy*, onde o curso se desenvolve em tempo integral e existe a crença de que a gestão é aprendida por se estar dentro no negócio (TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2015).

Alguns gestores sugerem que as aulas sejam realizadas em outros locais que não a tradicional sala de aula, inclusive relatam experiências de aulas em outros ambientes ou cidades. Citam como exemplo visitas a empresas, a situações específicas de negócios como a rua 25 de Março, em São Paulo, a cidades históricas como Ouro Preto e, principalmente, aulas que ocorram em outros países.

Esses ambientes parecem promover a prontidão para aprender, descrita por Knowles, Holton e Swanson (2009), como quando a situação de vida demanda a necessidade de saber, onde papéis sociais do adulto criam uma necessidade de aprendizagem. Além disso, proporcionam experiências novas e diferentes e estas, quando debatidas, fazem o aprendiz refletir sobre, contribuindo para a formação do gestor (MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Essas sugestões aproximam-se do que é realizado na Universidade da Indonésia, onde os alunos fazem visitas de campo e as aulas são menos estruturadas. Contudo, muitos alunos se adequam e gostam do novo modelo, mas outros sentem-se confusos e podem não se adaptar a essa nova proposta (LARSO; SAPHIRANTI, 2016).

4.4.3 Internacionalização dos cursos

Para que os MBAs possam contribuir de maneira mais completa na formação de gestores, os egressos sugeriram uma internacionalização dos cursos, onde em

algum momento os alunos viajem para outros países. Os gestores que cursaram algum módulo internacional definiram essa experiência como única e fundamental para ampliarem as suas visões de mundo, para compreenderem outras culturas e outras economias.

Porque, muito mais do que conhecimento, [...] foi uma leitura, um conhecimento de como as economias internacionais acontecem. Como é que a gente se relaciona com pessoas de outras culturas, outras economias. Porque a gente formava grupos globais com alunos de várias nacionalidades pra desenvolver projetos e ai apresentava esses projetos nas residências internacionais, que foram oito. Uma delas em São Paulo. Essa visão de como é que o pessoal trabalha, de como é que o delivery, como é que é a qualidade do trabalho é muito importante. (E1)

Este conhecimento proporcionado pela vivência internacional pode ser relacionado como uma motivação interna do gestor, o que para Knowles, Holton e Swanson (2009) é um fator importante para a aprendizagem dos adultos, pois estes exibem mais motivação a aprender aquilo que resulte em recompensas internas, em desenvolvimento pessoal.

Contudo, é importante que as experiências internacionais sejam profundas, que o gestor tenha contato direto com a cultura e com a forma de viver daquele local. Mintzberg (2006) descreve que essa experiência deve ser multicultural e que os participantes devem manter suas raízes e se abrirem para a percepção de outras culturas, assim podem beneficiar-se da diversidade e das diversas perspectivas que a visão de mundo de uma vivência internacional pode proporcionar.

Outra sugestão é que, se não for possível enviar o aluno para estudar no Exterior, que ao menos o programa traga pessoas com vivências internacionais para demonstrar como ocorre a gestão, como é a cultura, a economia em outros países, que de alguma forma passe para os estudantes uma visão global de gestão.

Mesmo que essa experiência ocorra somente com comunicação, sem a mobilidade para outro país, ela pode agregar a formação dos gestores. Ferry, Kydd e Boyles (2012) identificaram que a troca de ideias entre alunos de diferentes países, mesmo que a distância conscientize os estudantes de algumas das diferenças culturais, é que essa conscientização é fundamental para o desenvolvimento dos gestores.

4.4.4 Professores: vivência profissional e rigor

Em quase todos os discursos, os gestores citam a necessidade de que os professores tenham uma vivência profissional em empresas antes de assumir a docência de uma turma. Não somente no passado, mas que estejam em constante contato com o que acontece no cenário onde as organizações estão inseridas. Essa questão foi ressaltada por Roglio (2009), que recomenda que os professores tenham uma sólida experiência prática, além da formação acadêmica. Esta formação precisa levar os professores a desafiar seus alunos, fazer com que eles questionem, discutam com o professor e com os colegas, que sejam criativos e inovadores (LARSO; SAPHIRANTI, 2016).

O papel do professor, quando descrito pelos entrevistados, parece estar relacionado ao envolvimento nas discussões, trazendo exemplos práticos que possam ter significado para os estudantes. Sendo este, o professor que se envolve presencialmente, intelectualmente, através de suas concepções, e emocionalmente por meio de seu vigor nas aulas (MINTZBERG, 2006). Além disso, parece importante destacar que o programa de que a educação gerencial é uma via de mão dupla entre a vivência diária e as teorias (PARDINI; GONÇALVES; AZEVEDO, 2014) e desta troca depende o bom andamento do programa de MBA.

Além desta troca, alguns gestores consideram importante a rigidez e a cobrança que os professores têm para com os alunos, de forma a exigir dedicação, entrega de trabalho e participação em aula. O entrevistado 11 exemplificou essa questão em seu relato: “Por mais que tivéssemos todas as adversidades – trabalho, família – não tinha, ninguém aliviava. A mesma rigidez que eles tinham com o pessoal do mestrado acadêmico, eles tinham com a gente”.

Tal sugestão é corroborada com os pressupostos de aprendizagem de adultos de Knowles, Holton e Swanson (2009), os quais entendem que os adultos desejam ser vistos e abordados como capazes de se autodirigir e que estes são responsáveis por suas decisões. Contudo, nem todos gestores corroboram com o desejo pela aprendizagem autodirigida, eles ainda esperam a rigidez do professor, o papel do professor coercivo, e isso nem sempre acontece, pois, partindo do pressuposto de que os adultos são autodirigidos, eles não precisam de cobrança, e

sim, de uma condução, um objetivo para que possam avaliar o seu aprendizado (MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Sob a perspectiva de E20, a falta de rigidez do seu curso comprometeu o aprendizado: “Outra coisa, no MBA não tinha nada de cobrança. Não tinha prova, sabe? Tu fazia um trabalho aqui, outro ali. Isso, no meu ponto de vista, acaba prejudicando um pouco”. Talvez isso ocorra pois estes alunos não estão motivados internamente pelo desafio, pela curiosidade ou pela vontade de dominar o assunto, e sim por motivações externas como o certificado ou promoções, o que, para Merriam e Bierema (2014), é uma motivação menos importante. Além disso, se os estudantes não se sentem envolvidos com as aulas, é difícil desenvolver competências gerenciais (ANTONELLO, 2007).

4.4.5 Composição das Turmas

Os gestores relacionaram a qualidade dos cursos ao tamanho das turmas e à experiência e heterogeneidade dos colegas de sala de aula. Para os entrevistados, as turmas devem ser pequenas e, dessa forma, todos podem expressar suas opiniões e contribuir com discussões em aula.

Com relação à diversidade da turma, muitos dos gestores pesquisados acreditam que uma turma diversificada tende a gerar discussões com diferentes pontos de vista e com isso agregar e enriquecer o conhecimento geral da turma. A diversidade da turma é apontada como um aspecto importante nos achados de Vazquez e Ruas (2012), pois é através dela que os estudantes têm oportunidade de aprender a ser tolerante, de ouvir diferentes pontos de vista ou interpretações.

Contudo, E20 discorda dessa opinião e vê essa heterogeneidade como um problema: “É muita gente diferente, muitas formações diferentes e isso não é legal. Pra mim não rolou. Não foi uma experiência bacana”.

Além disso, os gestores ressaltaram um aspecto que já foi discutido como um ponto fraco dos MBAs: a experiência de gestão dos estudantes. Os participantes da pesquisa sugeriram que exista uma seleção dos alunos que avalie o grau de experiência profissional, de forma que só ingressem nos MBAs pessoas com certa vivência organizacional para que possam acrescentar nas discussões com a turma.

A experiência anterior, de acordo com Knowles, Holton e Swanson (2009), é o mais rico recurso disponível para o indivíduo que aprende e gera impacto na aprendizagem. E1 sugere que a experiência profissional tende a contribuir de forma mais robusta para o desenvolvimento do MBA:

Lembro que procurei vários MBAs e tinha muita garotada nesses MBAs e eu não me senti confortável. Não por questão de geração, mas eu acho que quando você vai fazer um MBA mais produtivo, de mais qualidade, quando você tem lá pessoas que já têm uma experiência profissional mais sólida. Eu acho que essas pessoas já vão lá com outro nível de maturidade, com uma contribuição bem mais rica para o desenvolvimento dos trabalhos, para o aprendizado

Tais relatos parecem corroborar os achados de Roglio (2006; 2009), os quais destacam que o processo de troca de experiências é essencial para o desenvolvimento de gestores em programas de MBA. Além disso, vão ao encontro da perspectiva da AMBA (2017), a qual defende que estudantes de MBA devem possuir uma experiência profissional, que será muito significativa para o aproveitamento do curso. Novamente o rigor no processo seletivo relacionado a experiências anteriores com gestão aparece como um fator que contribui para a qualidade das escolas de negócio e entre os MBAs estudados, é requisito somente para os MBAs da lista de referência.

4.4.6 Formação Humana

Três entrevistados (E2, E8 e E18) abordaram a questão da formação humana como uma sugestão para os programas de MBA, um assunto discutido nas críticas direcionadas aos MBAs e um ponto importante para se repensar a educação gerencial relacionada com a formação humana do gestor, “o ser” e não somente “o fazer” (DATAR; GALVIN; CULLEN, 2010).

O pesquisado E2 destaca a formação humana do gestor como sendo fundamental em qualquer curso de MBA. O que parece tangenciar as sugestões de Vasconcelos, Silva Jr e Silva (2013) de que as escolas de negócio precisam atentar para os valores humanos. Contudo, a fala não aprofunda o tema, com discussões

sobre ética, equilíbrio do desenvolvimento social, cultural e econômico (VASCONCELOS; SILVA JR; SILVA, 2013; MINTZBERG, 2006).

O gestor 18, por seu turno, relata: “A gente teve até uma disciplina de espiritualidade, que essa também é muito importante e deve ter. Porque se a pessoa não tem espiritualidade no trabalho pra manter a calma e conversar com as pessoas e tudo mais, não adianta nada”. Neste caso, o discurso da espiritualidade parece estar ligado à formação da pessoa, o que Bauman (2009) descreve como algo que precisa ocorrer ao longo da vida e não somente o desenvolvimento da educação voltada para o mercado de trabalho. Contudo, parece uma visão, de certa forma, individualista e Mintzberg (2006) alerta que as habilidades dos gestores precisam ir além do particular e estes devem compartilhar suas ideias e experiências com seus liderados.

Diante disso, parece existir uma discreta preocupação por parte de alguns gestores com relação ao seu desenvolvimento humano. O que, conforme a AMBA(2017), é um dos objetivos dos cursos de MBA: preparar lideranças para o exercício de papéis de transformadores nas organizações. Os gestores precisam, além dos conhecimentos administrativos de inclinações reflexivas, colaborativas, analíticas e voltadas ao mundo à ação, ou seja, na atual conjuntura não basta ao gestor somente dominar as ferramentas de gestão, ele precisa ser equilibrado, dedicado, colaborativo, inspirador e fortalecedor de laços humanos (MINTZBERG; 2006).

Para concluir o presente capítulo, a Figura 4 traz as categorias encontradas subdivididas em propósitos, contribuições, lacunas e pontos fracos e sugestões para os MBAs sob a perspectiva de gestores.

Figura 4: Principais Resultados do Estudo



Fonte: elaborado pela autora

Encerrando assim o capítulo que abordou a descrição e a análise dos resultados para então seguir com as considerações finais do estudo no próximo capítulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo apresenta uma síntese dos principais resultados da pesquisa realizada, delinea implicações teóricas e práticas do estudo, traz recomendações para estudos futuros e limitações da presente pesquisa.

Através de uma pesquisa qualitativa exploratória, o presente estudo buscou compreender os cursos de MBA brasileiros sob a perspectiva de gestores egressos desses programas. Como resultado comum, os gestores acreditam que deveriam acontecer mudanças nos cursos de MBA no país.

Os propósitos dos gestores para a realização dos cursos relacionaram-se com a atualização ou aprendizagem de ferramentas de administração, a busca por conhecimentos sobre gestão, a criação ou ampliação da rede de relacionamentos, o enriquecimento do currículo, com o objetivo de desenvolvimento da carreira, a vivência internacional e o desenvolvimento pessoal. Com relação aos propósitos citados no parágrafo anterior, as quatro primeiros já foram encontrados em estudos anteriores, como os de Bacellar e Ikeda (2005) e de Rivero (2017).

Os achados relacionados aos propósitos de desenvolvimento pessoal e de viver uma experiência internacional, contudo, não foram salientados nos estudos pesquisados sobre o tema realizados no Brasil na última década e podem estar relacionados à procura de novos modelos e métodos de ensino que gerem a transformação do pensamento e possibilitem uma visão global (CLOSS; ANTONELLO, 2010). Entretanto, essa experiência internacional precisa ser autêntica e promover uma percepção de outras culturas levando o gestor a ter uma visão de mundo ampliada (MINTZBERG, 2006)

As contribuições que os MBAs trouxeram para os gestores estão relacionadas à aprendizagem de ferramentas de administração, a conhecimentos sobre gestão, à criação e ampliação da rede de relacionamento, à possibilidade de uma experiência internacional e ao desenvolvimento pessoal. Os gestores não associaram -de forma espontânea- a realização do MBA ao desenvolvimento de suas carreiras.

Com relação aos aspectos negativos, gestores apontaram diversos lacunas e pontos fracos nos MBAs, como a falta de vivências práticas, a desatualização dos conteúdos, docentes com baixa qualificação, discentes com pouca experiência e a escassez do tempo, tanto por parte dos alunos como pela baixa carga horária do

curso. Tais insatisfações parecem corroborar as críticas voltadas aos MBAs, como o distanciamento das necessidades das organizações (LATHAM; LATHAM; WHYTE, 2004; CLOSS; ANTONELLO, 2014; RAMLALL; RAMLALL, 2016), docentes com baixa qualificação (RASCHE, GILBERT E SCHEDEL (2013) e o MBA vendido como um produto, uma mercadoria que visa o lucro (WOOD JR; CRUZ, 2014).

Para aprimorar os programas de MBA, os gestores trouxeram algumas sugestões como a realização de aulas em formato de imersão e cursos de MBA com exemplos práticos, onde o professor interaja com os alunos e os alunos interajam entre si. Contudo, é importante salientar que para Reynolds (1999), a presença de conteúdos com base em teoria e prática não desenvolve uma perspectiva crítica. A falta dessa perspectiva faz com que os alunos deixem de analisar e refletir criticamente sobre as aplicações de teorias e práticas nas suas próprias experiências. O que pode levar à formação de gestores que, por vezes, sabem o que fazer, mas não refletem sobre as consequências de suas ações.

Outras sugestões estão relacionadas com a existência de debates entre os envolvidos, e que estes possuam uma experiência prévia de trabalho, a participação de outras pessoas fora do contexto de sala aula, até mesmo fazendo visitas em empresas para verificar como as coisas acontecem na prática e, se possível, a realização de estudos no Exterior. Além disso, sugerem que os docentes possuam ampla experiência de mercado, corroborando os achados de Roglio (2009) e um maior rigor nos cursos.

Surgiram também sugestões com relação ao desenvolvimento da formação humana, do ser, o que parece apontar para as novas demandas da sociedade que Vasconcelos, Silva Jr e Silva (2013) enumeram como a atenção aos valores humanos, as questões éticas, o equilíbrio do desenvolvimento social, cultural, pessoal e econômico.

Um ponto que apareceu na literatura e não foi citado pelos entrevistados relaciona-se às mudanças para a inclusão de espaços projetados para trabalho em equipe (ROGLIO, 2009; TOSEY, P; DHALIWAL, S; HASSINEN, J., 2015). Salienta-se, no entanto, que as escolas de negócios precisam ir além do discurso de mudança ou da construção de espaços modernos de ensino, desenvolvendo novas formas de ensino, onde os alunos exerçam o papel principal na construção do aprendizado e não sejam apenas participantes ou meros espectadores nesse processo. Ressalta-se que, para que isso ocorra, mudanças culturais devem ocorrer, tanto por parte dos

gestores acadêmicos, como dos professores, dos líderes empresarias e dos próprios alunos.

Uma das principais críticas direcionada aos MBAs está relacionada com a falta de desenvolvimento de um pensamento crítico, assunto esse pouco levantado pelos participantes do estudo. O que para Reynolds (1999) poderia ser inserido através do desenvolvimento em comprometimento em questionar aquilo que é tido como verdade absoluta, tanto na prática teórica quanto profissional, em fazer questionamentos, tanto morais quanto técnicos e em sem preocupar com os resultados, pelo menos tanto quanto com os meios; impedir a colocação em primeiro plano dos processos de poder e ideologias, que geralmente estão incluídos na construção social, das estruturas, processo e práticas institucionais; trabalhar com uma perspectiva social e não individual; buscar uma sociedade mais justa baseada na justiça e na democracia, refletida no trabalho e na educação.

Além disso, assuntos emergentes sobre educação gerencial como ética, equilíbrio do desenvolvimento social, cultural, a importância da sustentabilidade, o papel do gestor na sociedade (RASCHE; GILBERT; SCHEDEL, 2013; VASCONCELOS; SILVA JR; SILVA, 2013; SCHLEGELMILCH; THOMAS, 2011; THOMAS; CORNUEL, 2011; MINTZBERG, 2006) não apareceram de maneira espontânea nas falas dos gestores. Isso acende um alerta sobre a formação que vem ocorrendo nas escolas de negócio, pois talvez estas estejam formando pessoas voltadas somente para a lucratividade das empresas e as consequências têm sido desastrosas como os escândalos de roubo e corrupção nos quais diversas empresas têm se envolvido.

A comparação entre os programas de MBA não era o objetivo desta pesquisa, contudo, notou-se que os cursos que aparecem na lista de MBAs de referência são os mais caros. Talvez isso ocorra pois tais programas ocorrem em formato de imersão e esta particularidade pode gerar um custo maior, refletindo assim no preço do programa. O mesmo pode ocorrer pelo elevado custo na contratação de professores com uma grande experiência profissional. Além disso, existe uma diferença nos critérios de seleção para participação nos cursos listados nos rankings. Nestes, os alunos devem ter experiência anterior de trabalho com gestão, enquanto nos demais essa experiência não é exigida. Esses fatores parecem interferir no prestígio dos programas, assim como, talvez, na qualidade do ensino que é oferecido.

Como contribuição prática deste estudo, destaca-se a importância dada ao formato de imersão das aulas, a composição das turmas com estudantes que possuam uma experiência de gestão anterior ao ingresso no programa, a importância de uma experiência internacional na formação gerencial e o desejo de gestores por uma formação humana e não apenas profissional. Além disso, a educação gerencial precisa focar seus esforços na formação de gestores que busquem atender as demandas da sociedade e não somente o lucro das organizações. Tais subsídios podem favorecer o aprimoramento desse programas por instituições de ensino.

Como limitações para o desenvolvimento desta dissertação, aponta-se a dificuldade em encontrar egressos dos cursos que não apareceram na lista de referência que ocupassem a posição de gestores, principalmente do curso oferecido em EAD. Além disso, o fato das entrevistas terem acontecido após a conclusão dos MBAs fez com que os propósitos para a realização dos cursos dificilmente se dissociassem das contribuições, o que, por vezes gerou uma dificuldade na separação destes na análise dos resultados.

Para pesquisas futuras, sugere-se um estudo longitudinal, com o acompanhamento dos gestores desde o ingresso até a conclusão do MBA. Além disso, pesquisas poderiam aprofundar aspectos relacionados ao formato das aulas, principalmente nos cursos no modelo de imersão, visando compreender suas estratégias pedagógicas e a inserção da formação humana do gestor nos programas de MBA.

REFERÊNCIAS

- AMBA- ASSOCIATION OF MASTERS IN BUSINESS ADMINISTRATION. Criteria for the accreditation of MBA programs. Disponível em: < <http://www.mbaworld.com/~media/Files/Accreditation/MBA-criteria-for-accreditation.ashx> >. Acesso em: 11 mai. 2017.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências. **Aletheia**, n. 26, p. 146-167, dez. 2007.
- _____.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de práticas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 2, n. 9, p. 1-17, abril/jun. 2005.
- BACELLAR, F. C. T; IKEDA, A. A. Objetivos e expectativas de alunos de MBA executivo. **Revista de Administração da UNIMEP** , v. 3, n. 3. p. 70-90, Setembro/Dezembro, 2005.
- BAJADA, C.; TRAYLER, R. Interdisciplinary business education: curriculum through collaboration. **Education + Training**, v. 55, n. 4/5, p. 385-402, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. 2.Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BEENEN, G.; PICHLER, S.; DAVOUDPOUR, S. Interpersonal Skills in MBA Admissions: How Are They Conceptualized and Assessed? **Journal of Management Education**. Apr10, 2017.
- BLASS, E., WEIGHT, P. The MBA is dead – part 1: God save the MBA! **On the Horizon**, Vol. 13 n. 4 p. 229 – 240, 2005.
- BOFF, D. ; Closs, L ; Rodrigues, M. . **Análise da Produção Científica sobre os Programas de MBA Brasileiros entre 2005 E 2015**. In: EnANPAD 2016. Costa do Sauípe, 2016
- BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 9.394. Brasília: Presidente da República. 9.394: 32 p. 1996.
- _____. Conselho Nacional De Educação (CNS/CNE). **Parecer nº 977/65**, de 3 de dezembro de 1965. Estabelece normas gerais para criação dos cursos de pós-graduação no país. Brasília, 1965.
- _____. Conselho Nacional De Educação (CNS/CNE). **Resolução Nº 1, de 03 de Abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, 2001.
- _____. Conselho Nacional De Educação (CNS/CNE). **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. Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional De Educação (CNS/CNE). **Resolução nº 2, de 12 de fevereiro de 2014**. Institui o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. Brasília, 2014.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CASTRO, M. C.; MURCIA, F. D.; BORBA, J. A.; LOESCH, C. Principais indicadores e ferramentas utilizados pelos gestores: uma análise estatística da percepção dos alunos de MBA da Fundação Getúlio Vargas. **Revista de Gestão**, v. 14, n. 3, p. 49-69, 2007

CLOSS, L.Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem de Gestores no Contexto das Transformações Contemporâneas no Mundo do Trabalho. **Revista de Ciências da Administração**, v. 16, n.39, p. 149-163, 2014.

_____; _____ Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE**, v. 8, n. 1, art. 2, p. 19-37, 2010.

_____, L. Q. **Transformações contemporâneas e suas implicações nos processos de aprendizagem de gestores**. Tese (Doutorado em Administração) Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2009.

CRESCITELLI, E; MANDAKOVIC, T. Tangibilização dos serviços no processo de comunicação: um estudo exploratório em curso de MBA. **Revista Organização e Sociedade** - Salvador, v.16 - n.50, p. 497-517 - Julho/Setembro – 2009.

DATAR, S.; GARVIN, D.; CULLEN, P. **Rethinking the MBA**: business education at a crossroads. Harvard business press, 2010.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. New York: McGraw-Hill, 1977.

DINH THO, N. Using signals to evaluate the teaching quality of MBA faculty members: fsQCA and SEM findings. **Education + Training**, v. 59 n.3, p.292-304, 2017.

DOYLE, M. Organizational transformational and renewal: a case for reframing management development? **Personnel Review**, v. 6, n. 24, p. 6-18, 1994.

ERICKSON, S M.; LAING, M. The oxford MBA: A case study in connecting academia with business. **Journal of Entrepreneurship Education**, v.19 n.1 p.1-8, 2016.

FERRY, D. L.; KYDD, C; BOYLES,C. Creating the Global Graduate: A Cross-Cultural Videoconferencing Case Study. Decision Sciences **Journal of Innovative Education**, v. 10 n.2, p.139-164, 2012.

FONSECA, M; FONSECA, D. M.. The academic management of lato sensu graduate education: The role of the coordinator for the quality of the courses. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.1, p. 151-164, mar. 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Idéias e Letras, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIULIANI, A.C.; NETTO, A.F.N.; PONCHIO, M.C.; NETO, M.S.; BATISTA, C. M. MBAs, Mestrados Acadêmicos, Mestrados Profissionais e Doutorados em Administração: suas contribuições para o ensino e a pesquisa. **Revista de Administração da UNIMEP**, v. 5, n. 1. p. 52-73– Janeiro/ Abril – 2007.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DEMELO, R. (orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo, 2006.

HARVARD. About Harvard Harvard at a Glance History. Disponível em: <<http://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance/history/historical-facts> > Acesso em: 04 nov. 2015.

IKEDA, A.; CAMPOMAR, M. C.; OLIVEIRA, T. de. A pós-graduação em Administração no Brasil: definições e esclarecimentos. **Revista Gestão e Planejamento**, ano 6, n. 12, Salvador, jul/dez, 2005.

JAIN, S.C.; STOPFORD, J. Revamping MBA programs for global competitiveness, **Business Horizons**, v. 54, n. 4, p. 345-353, 2011.

KARAWAJCZYK, T.C. Formação gerencial: uma análise da oferta dos programas de pós-graduação lato sensu de Gestão Empresarial do Rio Grande do Sul. **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, no 4, Artigo 11, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2015.

KNOWLES, M.S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R.A. **Aprendizagem de resultados**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2009.

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KREBER, C; CRANTON, P. Teaching as scholarship: a model for instructional development' Issues and Inquiry in College. **Learning and Teaching**. vol 19, n. 2, pp. 4-13,1997.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. **The Journal of Economic Education**, v. 31, p. 30-43, 2000.

LANCIONE, M.; CLEGG, S. The lightness of management learning. **Management Learning**, v. 46, n. 3, p. 280-298, 2014.

LARSO, D; SAPHIRANTI, D. The Role of Creative Courses in Entrepreneurship Education: A Case Study in Indonesia. **International Journal of Business**, v. 21 n.3, p. 216-225, 2016.

LATHAM, G.; LATHAM, S.; WHYTE, G. Fostering integrative thinking: adapting the executive education to the MBA program. **Journal of Management Education**, v. 28, n.1, p. 3-18, 2004.

LEITE, I.; GODOY, A.; ANTONELLO, C. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, n.23, p.7-41, jun. 2006

MALCOLM, J.; HODKINSON, P.; COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, v. 15, n. 7/8, p. 313-318, 2003.

MCGUIRE, D.; GUBBINS, C. The Slow Death of Formal Learning: A Polemic. *Human Resource Development Review*. September 2010 vol. 9 no. 3, 2010.

MERRIAM, S.B. **Qualitative research in practice**: examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

_____. BIEREMA, L. L.. **Adult Learning**: Bridging theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2014

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINOCHA, S.; REYNOLDS, M. The Artistry of Practice or the Practice of Artistry: Embodying Art and Practice in a Business School Context. **Journal of Management Inquiry** v.22 n.2 p.173-192, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>> . Acesso em 10 de maio 2017.

MINTZBERG, H. **MBA? Não, Obrigado**: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. Porto Alegre: Bookman, 2006.

_____, H.; GOSLING, J. Reality programming for MBAs. **Strategy and Business**, v. 9, n. 1, p. 21-23, 2002.

NOORDA, S. Future business schools. **Journal of Management Development**, Vol. 30 Iss: 5, pp.519 – 525, 2011.

OLIVEIRA, D. M. A. S. **Educação Executiva e Carreira**: A Contribuição Do MBA Brasileiro Sob a Ótica dos Egressos. Dissertação de Mestrado- Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, 2014.

PARDINI, D. J.; GONÇALVES, C. A.; AZEVEDO, A. C. Aprendizagem na educação gerencial de executivos. **Revista Ciências Administrativas**, v. 20, n. 1, p. 380-404, 2014.

RAMLALL, S.J; RAMLALL, D.M. An Effective MBA: Perspectives of Students, Faculty, and Employers. **Journal of Management and Strategy**, v.7, n. 3, p. 18-22, 2016.

RASCHE, A; GILBERT, DU; SCHEDEL, I. Cross-Disciplinary Ethics Education in MBA Programs: Rhetoric or Reality? **Academy of Management Learning & Education**. 12, 1, 71-85, Mar. 2013.

REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, v. 29, n. 2, 1998.

RIVERO, A. G. *et al.*. Impacto de la educación formal de postgrado en Management: análisis de las transiciones de carrera de los graduados de un Master of Business Administration. **Innovar**, Bogotá , v. 27, n. 63, p. 107-124, Mar. 2017.

ROGLIO, Karina De Déa. Learning by sharing experiences: the development of reflective practice in executive mba programs. **REAd – Edição 53** Vol. 12 No 5 set-out 2006

_____. Sharing Experiences as a Source Of Learning: Comparing An American With A Brazilian Executive Mba Program. **ACES R. Adm.** · Belo Horizonte · v. 8 · n. 3 · p. 29-40 · jul./set. 2009.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: Em busca da identidade. **RAE**, vol. 43, n. 2, 2003.

_____. COMINI, G. M. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 5, n. Ed. Especial, p. 1-14, 2007.

SAUAIA, A. C. A. Jogos de Empresas: Aprendizagem com satisfação. **Revista de Administração**, v. 32, n. 3, p. 13-27, 1997.

SCHLEGELMILCH, B.; THOMAS, H. The MBA in 2020: will there still be one? **Journal of Management Development**. v. 30, n.5, p.474-482, 2011.

THOMAS, H.; CORNUEL, E. Business school futures: evaluations and perspectives. **Journal of Management Development**, v. 30, n. 5, p. 444-450, 2011.

THOMAS, H.; LEE, M.; WILSON, A. Future scenarios for management education, **Journal of Management Development**, vol. 33, n.5 p.503 – 519, 2014.

TOSEY, P; DHALIWAL, S; HASSINEN, J. The Finnish Team Academy model: Implications for management education. **Management Learning**, v. 46 n.2 p. 175–194, 2015.

TRIVIÑOS, A. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURETA, C.; TONELLI, M. J.; ALCADIPANI, R. O gerente-ciborgue: metáforas do gestor “pós-humano”. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 58, art. 6, p. 467-486, 2011.

VASCONCELOS, K.C.A ; SILVA JUNIOR, A. da; SILVA, P. O. M. Educação gerencial para atuação em ambientes de negócios sustentáveis: desafios e tendências de uma escola de negócios brasileiro. **Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo , v. 14, n. 4, p. 45-75, Ago. 2013.

VAZQUEZ, A. C. S.; RUAS, R.L. Executive MBA Programs: What Do Students Perceive as Value for their Practices?. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, art. 8, pp. 308-326, Mar./Abr. 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. AFONSO, Carla Winter. MBA e MPA: diferenças e Similaridades. **RAP**, Rio de Janeiro 39(6) Nov./Dez. 2006.

WOOD JR, T.; PAES DE PAULA, A.P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, jan./mar. 2004.

WOOD Jr., T.; CRUZ, J. F. P. MBAs: cinco discursos em busca de uma nova narrativa. **Cadernos EBAPE**, v. 12, n. 1, p. 26-44, 2014.

APÊNDICE A- Roteiro para Entrevista

Antes de iniciar a entrevista, identificar os seguintes dados:

- Nome Sexo Masculino Feminino
- Idade:
- Cursos de graduação:
- Função que exerce atualmente:
- Empresa:
- Ano de Conclusão do MBA:
- Instituição de conclusão do MBA:

Início entrevista:

Por que você optou pelo curso da (nome da instituição)?
Qual o propósito desse MBA no seu entender?
Quais eram suas expectativas quanto ao curso quando iniciou seu MBA?
Quais as expectativas atendidas?
Que expectativas não foram atendidas?
Que aspectos favoreceram a sua aprendizagem? E quais desfavoreceram?
Que conteúdos você considera que foram importantes no seu MBA? E quais não foram importantes?
Por que você cursou um MBA e não um curso de especialização? (sabendo que um curso de MBA é um curso de especialização, entenda-por curso de especialização o que não possui a nomenclatura de MBA)
Tendo em vista o contexto que estamos vivendo no país. Quais os desafios para os gestores atuarem no cenário atual? E para o futuro?
Você acha que o propósito desse MBA mudou (ou deveria mudar) para atender esses novos desafios? Se sim, de que forma?
Quais as suas sugestões para aprimorar os atuais cursos de MBA?
Algum outro aspecto sobre o(s) curso(s) que gostaria de comentar?

APÊNDICE B- Termo de Consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado Participante,

Sou aluna de Mestrado da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e estou realizando uma pesquisa para elaboração da minha dissertação, cujo objetivo é analisar os cursos de MBAs brasileiros.

A sua participação envolve entrevistas e o consentimento de analisar as suas respostas. A participação neste estudo é voluntária.

Os resultados desta pesquisa podem ser publicados, mas seu nome será mantido em sigilo e não aparecerá nas publicações. Entretanto, você não terá benefícios por participar desta pesquisa, somente a consciência de estar contribuindo para o estudo do ensino de administração. Qualquer dúvida que você pode ligar para: 54-9907-XXXX ou para minha orientadora, Professora Dra Lisiane Closs: 51-9864-XXXX.

Agradeço imensamente a sua participação. Atenciosamente,

Daiane Boff - Mestranda

Entrevistado:

Assinatura:

Local e Data: