



Revista de Administração Pública - RAP

ISSN: 0034-7612

deborah@fgv.br

Escola Brasileira de Administração Pública e
de Empresas
Brasil

Oliveira, Fátima Bayma de; Sauerbronn, Fernanda Filgueiras
Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no
Brasil: uma breve contribuição
Revista de Administração Pública - RAP, vol. 41, 2007, pp. 149-170
Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=241016441009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição*

FÁTIMA BAYMA DE OLIVEIRA**

FERNANDA FILQUEIRAS SAUERBRONN***



SUMÁRIO: 1. Introdução; 2. Uma trajetória do ensino superior de administração; 3. Alguns desafios para o ensino superior de administração; 4. Pontos principais nos rumos da administração; 5. Outras implicações para o ensino de administração pública; 6. Considerações finais.

SUMMARY: 1. Introduction; 2. A trajectory of the teaching of administration in higher education; 3. A few challenges for the teaching of administration in higher education; 4. Main trends in administration; 5. Other implications for public administration teaching; 6. Final remarks.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior; escolas de administração; perspectiva histórica.

KEY WORDS: higher education; administration schools; historical perspective.

Este artigo faz uma breve revisão histórica da trajetória, dos desafios e das tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil. Este trabalho mostra-se bastante oportuno atualmente, em função de diferentes iniciativas que estão sendo empreendidas pelos acadêmicos e instituições comprometidos com o ensino superior no país. O artigo apresenta inicialmente a trajetória do ensino superior de administração,

* Artigo recebido e aceito em jun. 2007.

** Doutora em educação, mestre em administração. Professora titular da FGV nos cursos de doutorado e mestrado. Endereço: Praia de Botafogo, 190, sala 534 — CEP 22250-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: fbayma@fgv.br.

*** Doutoranda em administração e mestre em administração pública pela Ebape/FGV. Professora assistente da graduação em administração da Ebape/FGV e de outras instituições. Endereço: Praia de Botafogo, 190, sala 427 — CEP 22250-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: ffilgueiras@fgv.br.

para então abordar os principais desafios que as escolas e seus acadêmicos enfrentam nessa área, consolidar as principais tendências para o ensino superior e, por fim, destacar a necessidade de rascunhar uma agenda de debate que envolva as instituições, seus representantes e acadêmicos.

Trajectory, challenges and trends of the teaching of business and public administration in higher education in Brazil: a brief contribution

This article presents a brief historical review of the trajectory, challenges and trends of the teaching of business and public administration in higher education in Brazil. This has shown to be a very timely study, considering several initiatives that have been taken lately by scholars and institutions dedicated to higher education in the country. The article first presents the trajectory of the teaching of administration in higher education and then discusses the main challenges faced by schools and scholars in this field, consolidates the most important trends in higher education, and finally points out the need for drafting an agenda for the debate involving institutions, its representatives and scholars.

1. Introdução

O desafio deste artigo é promover uma breve revisão do ensino superior de administração (AD) e administração pública (AP) no Brasil. Uma revisão de um tema de enorme abrangência, por mais breve que pretenda ser, não pode deixar de tratar de sua trajetória nas dimensões histórica e sociopolítica, bem como dos desafios e tendências na atualidade.

O momento para uma revisão desse tema é bastante oportuno, tendo em vista as diferentes iniciativas que estão sendo empreendidas pelos acadêmicos comprometidos com o desenvolvimento de um ensino de qualidade, por meio de instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Anpad) e a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (Angrad), assim como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Secretaria de Educação Superior — vinculadas ao Ministério da Educação (MEC).

Algumas dessas iniciativas serão apontadas ao longo do texto, mas não constituem o foco central do nosso debate. Nosso interesse principal recai sobre os rumos do ensino de administração e administração pública no Brasil. Mas, para tal, acreditamos ser necessário congregarmos as diferentes percepções e contribuições recentes de autores nacionais e internacionais sobre o tema.

Recuperar os debates e contribuições desses autores apresenta algumas finalidades fundamentais ao desenvolvimento do ensino da administração en-

quanto área de conhecimento das ciências sociais. Primeiro, reconhecer a área como um campo de conhecimento no qual seus principais representantes e acadêmicos estão em constante reflexão sobre os rumos do ensino e da pesquisa. Segundo, recuperar os eixos centrais dessa reflexão sobre o ensino e promover o pluralismo de visões e correntes dentro deste campo de natureza interdisciplinar. Terceiro, agrupar o que esses representantes e acadêmicos consideram tendências para a transformação do ensino em AD e AP no Brasil.

Neste sentido, estruturamos este artigo em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Primeiro, traçamos uma trajetória do ensino superior de AD e AP no Brasil a partir de uma perspectiva histórica com foco nas questões sociais, políticas e institucionais relativas à área. A seguir, abordamos os principais desafios que as escolas e seus acadêmicos enfrentam no ensino de administração, para então consolidarmos as principais tendências para o ensino superior apontadas pelos autores tratados ao longo do artigo, bem como apresentar algumas implicações para o ensino de administração pública, mais especificamente. Nas considerações finais destacamos a necessidade rascunhar uma agenda de debate que envolva as instituições, seus representantes e acadêmicos.

2. Uma trajetória do ensino superior de administração

Qualquer revisão histórica estará sempre sujeita aos interesses e percepções daqueles que contam e recontam uma história, como afirmam Clark e Rowlinson (2004) e Goldman (1994). Este artigo não está livre de incorrer neste erro e, por este motivo, não pretende ser entendido como “a” história ou trajetória oficial do ensino de AD e AP no Brasil. Nossa pretensão envolve apenas recontar “uma” trajetória com a finalidade de tratar dos principais desafios e tendências que o campo da administração enfrenta no ensino superior.

Para recontar uma trajetória do ensino superior de AD e AP no Brasil utilizaremos as contribuições de diversos atores no sentido de abordar brevemente suas origens em termos das dimensões sociais, políticas e institucionais. Discutir as origens do ensino de administração neste país significa, inclusive, reconhecer a imprecisão quanto à sua verdadeira “paternidade” dadas a fragmentação e não-linearidade de seu processo de constituição.

Os primeiros cursos de que se tem notícia no Brasil datam de 1902, quando a escola Álvaro Penteado (no Rio de Janeiro) e a Academia de Comércio (em São Paulo) ministraram cursos de administração ainda sem uma regulamentação (Nicolini, 2003). Como consequência da criação do Ministério da Educação em 1931, foi regulamentado e estruturado o ensino superior em

todos os níveis. Surgem o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) em 1931 e o Departamento de Administração do Setor Público (Dasp) em 1938. A criação do Dasp naquele momento se inseria fundamentalmente no processo de propagação do ideário da “gerência científica” e na primeira proposta de modernização do Estado (Nicolini, 2003).

A partir do Dasp, foi criada em 1944 a Fundação Getúlio Vargas (FGV) visando a formação de pessoal para a administração pública e privada. Em 1952, tem início o curso de graduação em administração pública da Escola Brasileira de Administração Pública (Ebap), Logo em seguida, 1954, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (Eaesp) iniciou a graduação em administração de empresas.

Em paralelo ou em seguida à constituição da FGV e de seus cursos, outras escolas também começaram a se formar na década de 1950. Segundo Wood e Paula (2004), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) constituiu em 1951 a Faculdade de Ciências Econômicas, mas a Escola de Administração se tornou uma unidade autônoma somente em 1996. Em 1954, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro criou o Instituto de Administração e Gerência (IAG). Em 1959, surgiu a Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Desde o início da década de 1960 essas novas escolas implantaram seus cursos de graduação, e o ensino de pós-graduação também ganhou impulso no país. De certa forma, o interesse pelo ensino superior de AD e AP neste período tem como motivações o clima sociopolítico favorável ao crescimento e desenvolvimento econômico do país e a expansão dos programas de PhD e MBA nos Estados Unidos. Nessa época, “as escolas de Administração transformaram-se em produto de exportação e conheceram sua primeira era dourada” (Wood e Paula, 2004:117). Programas de intercâmbio para a formação de docentes em administração nos EUA foram realizados nas décadas de 1960 e 70, bem como “missões” foram instituídas para a formação e o fortalecimento do ensino no Brasil (Bertero, 2007; Fischer, 2001).

Porém, a trajetória de constituição do ensino superior de administração é marcada por uma certa ambigüidade. Por um lado, as origens do curso de administração estão em parte associadas à necessidade de modernização do Estado e de desenvolvimento econômico do país (Oliveira, 2006a). Por outro lado, a trajetória subsequente reflete os obstáculos estruturais ligados ao estabelecimento do ensino superior no país. Na década de 1930, este ensino foi organizado para atender a uma pequena elite econômica e cultural, mantendo-se distanciado das profundas transformações sociais e demográficas pelas quais passava o Brasil. Já no final dos anos 1950, parcelas maiores da população passaram a ter acesso aos cursos superiores, mas não em condições de

atender ao acelerado processo de urbanização e às novas demandas sociais (Zouain e Oliveira, 2004).

Segundo Zouain e Oliveira (2004), a década de 1970 foi marcada por um crescimento desordenado do ensino de graduação, sem qualquer subordinação a regras de qualidade ou de avaliação de desempenho. Explorava-se a demanda e multiplicavam-se escolas isoladas e faculdades com pouca qualidade. Essa situação levou o Conselho Federal de Educação a suspender o recebimento de solicitações de registro dessas instituições e promoveu a revisão das normas. Durante quase uma década o sistema de ensino superior ficou estagnado, aumentando a já enorme demanda reprimida. Durante as décadas de 1980 e 90, a evolução das matrículas no ensino superior público não acompanhou o crescimento populacional. Como consequência, cresceram de forma exponencial as matrículas nas instituições privadas de ensino superior como forma de atender a demanda reprimida.

A pós-graduação praticamente inexistia no Brasil na década de 1960. Esta começou a tomar fôlego, na área de administração, a partir da conceituação e normatização dos cursos de pós-graduação, pelo Parecer nº 977/65 do então Conselho Federal de Educação (Sucupira, 1980). De acordo com esse parecer, o objetivo da pós-graduação estaria na formação de um corpo docente e de pesquisadores de “alto nível” (Sucupira, 1980:15). E ainda:

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

(Brasil, 1965:71)

Paralelamente a este parecer, foi criado em 1967 o Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração Pública (Pronapa), conduzido pela Ebape/FGV. Este foi o primeiro curso de pós-graduação, em nível de mestrado, dedicado à formação docente (Pronapa, 1970; FGV, 1968).

Os oito programas de pós-graduação que posteriormente surgiram no Brasil criaram em 1976 a Anpad, com a finalidade de promover a integração entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* e os grupos de pesquisa. Já no nível de graduação, a Angrad foi instituída no início da década de 1990, com a finalidade de promover o intercâmbio entre as instituições de ensino de

administração no Brasil e refletir sobre as transformações no ensino superior. Desde então, grande parte das transformações no ensino e pesquisa de administração vem sendo acompanhada e fomentada por essas duas instituições.

Também a partir de meados da década de 1990 ganharam força as iniciativas governamentais de debater a qualidade e a universalidade do ensino superior. Diversos seminários e debates sobre o tema revelavam uma dissociação entre a percepção da sociedade sobre o nosso sistema de ensino superior e a visão da comunidade acadêmica. Os diplomas emitidos não preparavam nossos jovens para o mundo competitivo e exigente em que vivíamos.

Uma pesquisa realizada por Mello e colaboradores (2001) procurou avaliar a qualidade do serviço educacional numa instituição de ensino superior (IES) segundo a perspectiva dos alunos de graduação. Cabe destacar a praticidade do conhecimento, o preparo dos professores e o intercâmbio entre mercado e academia, considerados fundamentais na avaliação do ensino superior.

Em consequência dos debates, na década de 1990 foi criado o Exame Nacional do Ensino Superior (Enade), como um dos critérios de avaliação do ensino superior e de credenciamento periódico das IES. Assim, foi possível avaliar, credenciar e descredenciar universidades, e não apenas cursos isolados (Zouain e Oliveira, 2004). Porém, esta iniciativa ainda não apresentou reflexos profundos sobre a estrutura do ensino superior no país.

O ensino superior de administração de empresas manteve a tendência de crescimento desordenado dos cursos de graduação. Segundo dados da Angrad, em agosto de 2004 o número de instituições de ensino de graduação atingiu a espantosa soma de 1.734. Hoje o curso de administração possui o maior número de matrículas, superando o de direito.

Por outro lado, o número de programas de pós-graduação cresceu a taxas mais modestas. Hoje o Brasil conta com cerca de 123 mil estudantes de pós-graduação, sendo que 76 mil no mestrado acadêmico, 4 mil no profissional e 48 mil no doutorado (Oliveira, 2006b). Hoje o crescimento da demanda pela pós-graduação não é acompanhado pelos orçamentos das agências Capes e CNPq (Oliveira, 2005), que, entre 1963 e 2004, investiram apenas R\$ 11,15 bilhões na concessão de bolsas de mestrado e doutorado (Vilella, 2005).

Esse quadro revela a lacuna entre a pós-graduação e a graduação em administração. Ou seja, a massificação dos cursos de graduação sem a correspondente manutenção ou aprimoramento de sua qualidade. Apenas 10 instituições doutoram mais de 80% dos pesquisadores: USP, Unicamp, UFRJ, Unesp, UFRGS, Unifesp, UFMG, PUC-SP, PUC-Rio e UFV (Oliveira, 2005). Aproximadamente 70% da produção científica estão concentrados em somente 100 universidades, sendo 90% delas nas regiões Sul e Sudeste (Vilella, 2005). Assim,

grande parte das IES não é de centros geradores, mas sim transmissores de conhecimento, cuja atividade principal é somente ensino (Bertero, 2007).

Outra iniciativa governamental para tratar da “universalização” do ensino superior é o Programa Universidade Para Todos (Prouni). Criado em 2005, este programa tende a reduzir o quadro de demanda reprimida, em que atualmente apenas 10% dos brasileiros na faixa de 18 a 24 anos estão matriculados em cursos superiores. A taxa bruta de matrícula no ensino superior no Brasil é bem menor do que as da Argentina (cerca de 35%) e dos Estados Unidos (cerca de 60%) (Oliveira, 2006b). No seu primeiro ano de implantação, o Prouni ofereceu 112 mil bolsas em 1.142 IES de todo o país. Além disso, o governo federal criou recentemente 10 universidades federais e 48 novos *campi*, de forma a ampliar significativamente o número de vagas na educação superior. Essas ações atendem ao Plano Nacional de Educação, que estabeleceu a meta de 30% da população na faixa de 18 a 24 anos na educação superior até 2011 (Maculan et al., 2006).

Estes são apenas alguns desafios que esta revisão histórica procurou mostrar diretamente. Mas esta trajetória pode ainda revelar a existência de inúmeros desafios para o ensino e a pesquisa em AD e AP no Brasil. Discutiremos na próxima seção alguns deles, debatidos por outros autores da área: a “mercantilização” do ensino, a conjugação ensino-pesquisa, a adoção de perspectivas críticas no ensino, além da fragmentação e da estrutura curricular.

3. Alguns desafios para o ensino superior de administração

A noção medieval de universidade é o ponto de partida do modelo de universidade que temos até hoje. O fundamento está em uma concepção de instituição que congregue ensino, pesquisa e produção de saber, um espaço de discussões e polêmica, refletidas nas crises com o poder real e eclesiástico à época (Marcondes, 2006:126).

Havia universidades propensas à manifestação e à aproximação com as necessidades do mercado, como foi o caso da universidade francesa com as reformas napoleônicas. Havia universidades propositadamente distanciadas do mercado e mais voltadas a uma busca de conhecimentos, mesmo que estes não acenassem com aplicações práticas, como foi o caso da universidade alemã. Havia ainda a universidade inglesa, presa a um modelo de ensino calcado na erudição e que também não se curvava à necessidades do mercado, embora preparasse quadros da aristocracia inglesa para o exercício das mais diversas profissões.

(Bertero, 2007:3)

Principalmente no nível de pós-graduação, permanece a idéia de *creative scholarship*, ou seja, um programa “destinado não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltado para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora” (Brasil, 1965:69). Seguindo este parecer do MEC, as universidades públicas no Brasil se constituíram em grande parte como instituições voltadas para a reflexão e a produção de conhecimento, e não apenas para a formação profissional.

Porém, um dos principais desafios à educação superior é a necessidade de ampliar o acesso a ela e, ao mesmo tempo, controlar seu processo de “mercantilização”. A noção de universidade mercantil se tornou ainda mais forte no Brasil em função do quadro de demanda reprimida, no qual as instituições particulares de ensino superior surgem como mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior, ampliando significativamente a oferta de produtos educacionais. Esta característica se torna mais marcante nos dias atuais se considerarmos o crescimento do Prouni e as metas do governo federal (Maculan et al., 2006).

Assim, a superação da crise do sistema de ensino superior vem sendo em parte tratada à luz da emergência da universidade mercantil como um modelo de universalização do acesso. “Surgem no ensino superior conceitos e categorias que eram impensáveis, tais como ‘mercado de ensino’, ‘cliente-consumidor’ e ‘produtos e serviços’ na área de educação” (Calderón, 2004:104).

Neste sentido, uma universidade mercantil poderia ter fins essencialmente lucrativos ou uma “vocação mais pública; poderia ainda ser uma universidade empreendedora em termos empresariais, ou conservadora” (Calderón, 2004). Porém o que se observa é que a universidade mercantil vem assumindo características de uma empresa destinada a competir no mercado de ensino universitário, sujeita a *rankings*, sistemas de avaliação e informações visando os consumidores. Ao utilizar esta perspectiva, a universalização do acesso ao ensino de administração incorre no risco apontado por Paula e Rodrigues (2006:11):

A tecnologia de *fast food* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Nas “universidades-lanchonete”, professores “ades-trados” apresentam “receitas de bolo” e “doutrinas sagradas” dos manuais de gestão (...) Nesse contexto, os professores passam a ser *entertainers* e empreendedores. Como *entertainers*, eles divertem e estimulam suas platéias com casos, piadas e receitas para o sucesso. Como empreendedores, eles administram seu tempo e atividades sempre com o foco na maximização dos ganhos pessoais.

A crescente “mercantilização” do ensino superior de administração desafia o equilíbrio entre pesquisa e ensino nas universidades. A demanda por ensino é muito maior do que a por pesquisa e por este motivo os programas de ensino (principalmente no nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*) passam a ser tratados como vitrines que estreitam os laços com a comunidade corporativa (Wood e Paula, 2004).

O quadro atual reflete, por um lado, o interesse de grande parte das IES em fortalecer o ensino em detrimento da pesquisa, como forma de estabelecer laços corporativos. Neste sentido, há forte interesse em ampliar a “participação no mercado de ensino” corporativo e criar produtos e serviços atrativos. Por outro lado, outra parte das instituições defende o fortalecimento das pesquisas, sob o argumento de que “a ausência da pesquisa impossibilita a reflexão crítica sobre a sociedade” (Calderón, 2004:107).

A dicotomização entre ensino e pesquisa não é benéfica e nem mesmo necessária. Como já havia indicado Tragtenberg em 1979, o foco excessivo em pesquisa pode não refletir necessariamente preocupação com as finalidades sociais do conhecimento, mas sim um produtivismo no qual os artigos servem apenas para medir o sucesso universitário, os congressos são mercados com finalidades comerciais e as revistas são depósitos de textos que não são acessados por praticantes ou grande parte da academia. Ainda hoje é necessário discutir na academia brasileira a necessidade de conciliar nas pesquisas e no ensino a relevância prática com o rigor acadêmico (Faria, 2007).

Uma proposta bastante interessante, mas que não vem obtendo resultados satisfatórios em pequena escala, faz referência à incorporação de perspectivas críticas no ensino. Dessa forma, seria possível mudar a atitude pedagógica, levando os estudantes a uma postura reflexiva quanto ao conhecimento que vêm recebendo (Paula e Rodrigues, 2006).

A argumentação de Bennis e O’Toole (2005) para a incorporação do ensino crítico nas escolas de negócio está baseada nas necessidades intrínsecas da área. A atual crise de relevância no ensino seria gerada pela ênfase na formação em teorias e metodologias estatísticas, em detrimento da formação de habilidades necessárias ao pensamento crítico indispensável à prática e à tomada de decisão.

A necessidade de incorporação do ensino crítico e da aproximação entre ensino e pesquisa revela outro ponto bastante importante para a superação da crise de relevância na área: uma reflexão sobre a estrutura curricular. Partindo da conceituação tradicional, o currículo deve ser entendido como um curso de formação profissional: o conjunto de matérias, modos e meios de ensino e aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e da natureza das áreas de conhecimento envolvidas, que assumem a configuração de disciplinas ou

interdisciplinas a serem desenvolvidas cooperativamente por professores e alunos, visando o desenvolvimento de competências socialmente desejáveis (Fischer, 2001).

As escolas foram divididas em cursos de administração pública e de empresas, sendo esta última subdividida em disciplinas funcionais, como recursos humanos, produção, marketing e finanças (Fischer, 2001). Com o ensino de administração dividido em grupos de matérias que seguem uma ordenação disciplinar, o problema se encontra não só na ordenação, mas também na relação entre matérias (Nicolini, 2003). O isolamento disciplinar torna o aprendizado confuso e pouco relevante para o futuro praticante, assim como os professores e possíveis pesquisadores.

O hábito da abordagem disciplinar parece ter condicionado os estudantes, que se sentem inseguros e ansiosos quando são retiradas as prescrições de soluções aparentemente “mágicas” pelos professores (...). De um modo geral, esse público tende a incentivar os professores a trabalharem a educação como técnica, escamoteando seus aspectos políticos e morais (...). Exige dos professores, além de uma consistência entre os conteúdos e os métodos pedagógicos, uma firme disposição para assumir a responsabilidade pelos processos desencadeados no comportamento e na visão de mundo dos alunos.
(Paula e Rodrigues, 2006:20)

Este desafio nos leva ao reconhecimento da necessidade de reformar a estrutura curricular e revigorar os estudos sobre currículo “no momento em que a universidade como organização está em profunda transformação” (Fischer, 2001:130). Como afirma Nicolini (2003), a ausência de originalidade das propostas e a rigidez da lei que regulamenta a área traduzem-se em uma formação homogênea e sem espaço de destaque para a produção científica e para a formação de profissionais capazes de problematizar, em vez de simplesmente validar, as teorias e suposições da gestão.

Ao final do processo da graduação, espera-se que os alunos tenham estabelecido as conexões entre todas as disciplinas ministradas no curso, ainda que ordenadas em uma lógica penosa e em um currículo extenso, estimulando a fragmentação do conhecimento e contrariando o princípio da ordenação da multiplicidade de matérias em um repertório.

(Nicolini, 2003:50)

Uma discussão em torno dos principais desafios que a área de administração enfrenta neste início do século XXI expõe a necessidade de considerar as principais tendências para uma possível transformação no ensino superior.

Neste sentido, a próxima seção tratará brevemente de consolidar esses pontos, como forma de dar destaque às reflexões dos principais representantes e acadêmicos sobre os rumos do ensino e da pesquisa.

4. Pontos principais nos rumos da administração

Em resposta aos desafios apresentados na seção anterior, cabe dar destaque e marcar uma posição junto aos principais pontos de reflexão quanto aos rumos do ensino superior de administração. Alguns desses pontos podem ser discutidos ainda em termos de propostas de solução e outros já na forma de experiências na implementação. Serão abordadas mais especificamente as questões relacionadas a: elementos centrais para uma nova estrutura curricular; foco na prática e no praticante; novas estratégias de ensino e iniciativas correspondentes; iniciativas de transformação do ensino via capacitação docente.

Um elemento central para a nova estrutura curricular

O curso de administração é comumente procurado por estudantes que desejam ou necessitam de um diploma universitário, sem que tenham um interesse mais genuíno pela profissão de administrador como aqui entendida. Esta característica, em conjunção com tantas outras, torna a graduação um curso “mais de educação geral do que um curso marcado pelo rigor de conteúdos” (Bertero, 2007:6).

A manutenção de uma abordagem exclusivamente disciplinar nos currículos enfatiza a aquisição de um corpo de conhecimento “sobre” gestão, em vez de “para” gestão, fazendo poucas tentativas de estabelecer conexões entre o ensino e as experiências dos estudantes (Chia, 2000:14). O conteúdo em geral é apresentado a partir da perspectiva disciplinar do professor, a qual pode ser, por exemplo, de matemática, economia, sociologia ou história. Estas são áreas que contribuem historicamente para a administração, mas que não devem isoladamente dominar o ensino de determinadas disciplinas a partir da perspectiva dos docentes (Fischer, 2001).

Um elemento central na constituição de novas estruturas curriculares deve ser o protagonismo do estudante. É fundamental considerar os alunos sujeitos que devem e precisam contribuir para o enriquecimento dos temas e abordagens desenvolvidos durante a formação superior. Somente esta perspectiva poderá garantir um processo voltado para pessoas que têm consciência

de seu papel na sociedade e da importância de transformá-la, em vez de ser um aplicador de tecnologia em sua maior parte importada (Nicolini, 2003).

Neste sentido, torna-se primordial equilibrar a intervenção do professor para que os alunos possam exercitar o estabelecimento de conexões mediante orientação e acompanhamento. Somente esta abordagem pedagógica poderá transformar os alunos em co-autores do conhecimento. Mas, como destacam Paula e Rodrigues (2006), isto implica a adoção de uma prática dialógico-reflexiva sobre as relações de poder entre os alunos e o professor, bem como a construção do conhecimento em sala de aula.

Uma proposta para colocar o foco na prática e no praticante

Uma das propostas para que a dinâmica entre professores e estudantes em sala de aula seja transformada foi apresentada por Mintzberg e Gosling (2003). Estes autores consideram que superar as fronteiras entre alunos e professores significa superar as fronteiras entre as funções da administração e entre o processo da educação e a prática empresarial.

Para além dos “estudantes”, em direção aos gestores como participantes; (...) para além do “ensino”, em direção à aprendizagem por meio da reflexão, para além da educação organizada em torno das funções da administração, em direção a uma educação voltada ao local de trabalho do gestor. (Mintzberg e Gosling, 2003:31)

Ir “além dos estudantes” significa encarar que é em sala de aula que muitos administradores atuantes podem melhorar suas capacidades. Administrar é uma prática que envolve, em grande parte, arte e também técnica, assim como alguma ciência. Ir “além do ensino” é considerar que professores certamente têm de ensinar, mas educação tem de ser em função menos de desenhos preestabelecidos e mais de adaptação aos estudantes e suas preocupações enquanto praticantes. Os professores podem necessitar ensinar, mas a maioria dos gestores participantes precisa aprender. Isto implica uma combinação entre oferta e demanda, entre conceitos oferecidos e preocupações expressas, e entre diferentes técnicas de ensino em busca da aprendizagem. Para ir “além das funções” é preciso construir um caminho que desenvolva as habilidades de gestão independentemente das funções que estes assumem. Ou seja, é necessário tratar para que “tudo o que efetivamente os administradores fazem” esteja “colocado entre a reflexão e a ação” (Mintzberg e Gosling, 2003:31-34).

Novas tecnologias e a regulação do ensino

Novas estratégias de ensino são necessárias para enfrentar os desafios apresentados. Por um lado, encontram-se as transformações na demanda por ensino superior de administração (constituição e crescimento de mercados, oportunidades internacionais de treinamento, alianças e convênios internacionais). Por outro, as mudanças na oferta de ensino superior advêm de organizações de naturezas distintas das universidades, como empresas privadas de educação, de tecnologia e de consultoria (Friga, Bettis e Sullivan, 2004).

O avanço da tecnologia promove rupturas consideráveis. As plataformas de comunicação e a internet atualmente ainda não estão disponíveis para uso geral nos programas básicos, mas estão se tornando cada vez mais comuns nas universidades. Os softwares de comunicação interativa e outras aplicações continuam a se desenvolver, e as formas de “distribuição” de conhecimento necessitam ser reavaliadas (Mintzberg e Gosling, 2003).

A serviço dessas mudanças encontram-se as tecnologias da informação fundamentais ao avanço do ensino a distância, as universidades corporativas encurtando distâncias entre acadêmicos e praticantes, as empresas de consultoria e treinamento comercializando pacotes de treinamento desde o nível de tecnólogo até o de especialização (Oliveira, 2005).

Esses pontos implicam maiores preocupações sobre a desregulamentação e o descontrole do ensino. Neste sentido, as questões de certificação tornam-se ainda mais importantes, já que as regras do jogo e seus jogadores estão mudando (Friga, Bettis e Sullivan, 2004). Assim, a qualidade da oferta deve ser acompanhada, bem como a capacidade desses elementos propiciarem transformações nas estruturas curriculares, na aproximação docente-discente e na ruptura da linearidade e fragmentação disciplinar.

Uma iniciativa para a transformação do ensino via capacitação docente

Um dos aspectos fundamentais para a transformação do ensino é a necessidade de superar as resistências dos próprios docentes. Em alguns casos, parte dos docentes tende a acreditar que a adoção de uma perspectiva crítica é “irrelevante, irreal e pouco prática no âmbito da Administração”, e tende a supor que os alunos serão avessos a tal perspectiva (Chia, 2000:14).

Neste sentido, é necessário preparar o docente para que ele possa abraçar novas perspectivas de ensino e as estratégias correspondentes. Com o intuito de melhorar o ensino de administração, foi criado em 2004 o Programa

de Capacitação Docente em Administração (PDGA). Este programa, que teve como inspiração o Pronapa, é uma iniciativa associada à política de indução e fomento à melhoria do ensino. O PDGA envolve projetos e atividades que articulam graduação e pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*), pesquisa, ensino e difusão, sendo um programa de apoio à formação e requalificação docente. Foi inicialmente compartilhado por cinco instituições na fase de implantação e conta com 20 novas adesões atualmente (Freitas e Fischer, 2007).

Esses números não são muito representativos em relação à quantidade de instituições e cursos da área, mas abarca um contingente considerável de docentes nos seus momentos de qualificação durante a pós-graduação. Além disso, o PDGA está respaldado pelo IV Plano Nacional de Pós-Graduação, sendo objeto de monitoramento e avaliação pela diretoria de avaliação da Anpad.

Para a expansão do PDGA está em análise a proposta de inclusão das atividades no sistema de avaliação da Capes. Assim, a formação de professores e a preocupação com a pesquisa sobre ensino e aprendizagem, bem como atividades de difusão, seriam consideradas nos quesitos e critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação na área (Freitas e Fischer, 2007).

Entre as iniciativas governamentais, cabe destacar o Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT). Neste programa, coordenado pela Capes, o objetivo é “apoiar a capacitação no País de Docentes e Técnicos com cargo de nível superior que sejam integrantes do quadro permanente de instituição de ensino superior” (Capes, 2004:20). Um dos princípios norteadores do programa é promover a desconcentração da produção acadêmica e a melhoria do ensino superior, de forma a reduzir as disparidades regionais. Em 2003, o PICDT concedeu para as instituições de ensino superior públicas, de todas as áreas do conhecimento, aproximadamente 2.080 bolsas, sendo 1.961 de doutorado e 118 de mestrado. Este programa sofreu alguns ajustes operacionais ao longo de sua trajetória e vem sendo substituído gradativamente pelo Programa de Qualificação Docente (PQD).

5. Outras implicações para o ensino de administração pública

O ensino de administração pública é ainda pouco debatido na academia brasileira. Se considerarmos os artigos publicados na *RAP* no período de 1992 a 2002, apenas 2% tinham o foco no ensino de administração pública. Porém, deve-se destacar o recente crescimento dos artigos (tanto na *RAP*, quanto na *RAE* e nos *Cadernos EBAPE*) que debatem os desafios e tendências do ensino de administração e administração pública no país.

Quase todos os desafios e rumos apresentados até agora se aplicam em maior ou menor grau ao ensino superior de administração pública e por este motivo foram tratados até agora como relevantes para ambos os cursos. Porém, cabe neste momento destacar algumas peculiaridades dos desafios e tendências para a administração pública. Para tal, também serão levados em consideração os estudos e contribuições de outros autores nacionais e internacionais, principalmente no que tange ao desenvolvimento de conteúdos na área.

Um primeiro desafio para o ensino de administração pública é a necessidade de manter suas preocupações originais, que a distinguem do setor privado em termos de conteúdo. A lógica de mercado vem dominando gradualmente o serviço público. Há uma mudança em curso (imposta ou não) de uma administração pública orientada para o procedimento e para a norma, para uma gestão pública com ênfase em qualidade, resultados e satisfação dos usuários, que apresenta grandes dificuldades e desafios para sua transformação (Madureira, 2005).

Ao ensino superior de administração cabe a formação de quadros profissionais que atendam aos novos papéis demandados pela sociedade (mobilidade, elasticidade, criatividade e inovação), tanto nos níveis estratégicos quanto nos operacionais. Esta demanda esbarra no desafio, já apontado neste artigo, de manter o equilíbrio entre a pesquisa e o ensino da administração pública.

Para Madureira (2005), a configuração da formação do administrador público é influenciada principalmente pela estrutura governamental, os regimes de pessoal da função pública, as condições de acesso a essa função e o nível de titulação exigido nos processos de recrutamento. Outros elementos influenciam nesta formação: primeiro, o *new public management* (NPM) e a transformação de uma cultura pura do serviço público para uma com características de setor privado. Segundo, o fato de a “formação ser utilizada pelo topo das elites da administração pública como forma de disseminação de crenças e ideologias” (Madureira, 2005:1119).

Também na administração pública há o desafio de promover uma reflexão sobre a estrutura curricular, de forma a determinar programas e planos de formação para atualização, reciclagem ou aperfeiçoamento de gestores e funcionários públicos. Como afirmam Davies e colaboradores (1995, segundo Madureira, 2005), esta “reforma” do ensino não significa modernizar os títulos dos cursos e os módulos de formação, mas sim o conteúdo que reflita os fatores sociais, culturais, legais, econômicos e políticos nacionais e locais.

Por exemplo, Kickert e Stillman II (2006) descrevem as mudanças no ensino de administração pública em Portugal em função:

- ▼ da mudança no papel do Estado e da administração;
- ▼ do fim do período ditatorial;
- ▼ da transição democrática e da expansão do Estado de bem-estar social;
- ▼ da tradição histórica das leis administrativas;
- ▼ do surgimento dos programas específicos de administração pública.

Além disso, uma nova agenda temática para o ensino de administração pública deve levar em consideração questões que tratem:

- ▼ de processos mais complexos de tomada de decisão;
- ▼ dos estudos comparativos que articulem várias experiências;
- ▼ das fronteiras e relações entre Estado, mercado e sociedade civil em busca das questões de éticas e de capital social;
- ▼ das diferentes perspectivas epistemológicas que possam ir além da *public choice* e da análise institucional;
- ▼ de questões de regulação e de parcerias público-privadas (Kickert e Stillman, 2006).

Uma temática ainda bastante relevante para a administração pública brasileira está associada à reforma do Estado e à modernização da gestão pública (Vilhena, 2006; Pereira, 2006). Como afirma Pereira (2006), já foram conduzidas no Brasil diversas reformas envolvendo o aparelho do Estado e o sistema institucional legal, muitas ainda insuficientes e que carecem de maior debate público e participação da sociedade civil. Este tema vem sendo amplamente tratado em uma série de eventos e publicações no país, alguns dos quais pela Ebape/FGV, com foco em estudos comparados.

Outro aspecto relacionado ao currículo, apontado por Rethemeyer e Helbig (2005), refere-se ao fato de os estudantes de administração pública nos EUA, principalmente no nível de pós-graduação, não serem adequadamente preparados para trabalhar com métodos quantitativos. Os autores não advogam a ampliação do uso do método na área, mas acreditam ser necessária uma formação mais completa. Ou seja, os programas oferecem apenas parcialmente uma introdução aos métodos quantitativos, sem preparar os estudantes para enfrentar a literatura que utiliza esta metodologia ou desenvolver futuras pesquisas.

Este ponto não deve comprometer a interdisciplinaridade no ensino de administração pública. Assim, o ensino e a pesquisa em administração pública

devem balancear o uso de diversos métodos, uma vez que isto pode significar o uso de diferentes teorias mais adequadas para prover reflexões sobre determinadas questões (Szostak, 2005:860). Neste sentido, seria necessária uma maior exposição dos estudantes a diferentes tipos de análise sobre ética, de forma a prepará-los para a tomada de decisão com base em conseqüências, regras e virtudes (Szostak, 2005).

Para Ventriss (1991), qualquer reflexão sobre as transformações no ensino de administração pública e seus conteúdos deve levar em conta alguns fatores críticos para o desenvolvimento do foco:

- ▼ a comunicação imperfeita entre acadêmicos e praticantes;
- ▼ a ambivalência pedagógica sobre o papel que a academia deve ter em moldar os temas de interesse da sociedade;
- ▼ a tensão inerente à interdisciplinaridade que tende a fragmentar a área;
- ▼ a inclinação para colocar o foco sobre problemas domésticos *versus* a internacionalização de problemas públicos;
- ▼ a complexa relação entre conhecimento analítico, de gestão e de política.

Além dos desafios já apresentados, o ensino de administração pública enfrenta uma série de limitações na transição entre teoria e prática administrativa, segundo Madureira (2005). Limitações culturais acontecem porque nem sempre a receptividade à formação pelos quadros públicos é significativa. Limitações estratégicas surgem porque o ensino não é encarado como algo proativo e que deva ser desenvolvido de forma integrada. As limitações técnicas e econômicas fazem sentido se considerados os custos financeiros e humanos com os quais a administração pública não tem condições de arcar. Parte desta dificuldade de integração, segundo Ventriss (1991), é responsabilidade dos próprios acadêmicos que trabalham com temas e preocupações que podem ser desconfortáveis e até mesmo impopulares.

Um desafio final para o ensino de administração pública com implicações bastante relevantes sobre o foco dos programas está relacionado a suas finalidades. Afinal, a finalidade do ensino superior é formar pessoas que façam o serviço público (que administrem o interesse público) ou que atuem a serviço do público (que atuem como líderes públicos) (Ventriss, 1991:7-8). Uma reflexão sobre este foco pode significar uma ampliação do escopo do ensino superior de administração pública de forma a alimentar o interesse público, preparar sujeitos para uma variedade de papéis públicos e recapturar a orientação pública fundamental para a área. Esta reflexão está em consonância com a necessidade de colocar o estudante no papel de protagonista de sua formação.

6. Considerações finais

A reflexão sobre o ensino superior em administração e administração pública precisa ser ampliada no Brasil. Esta é uma preocupação crescente entre os acadêmicos e as principais instituições da área. A própria Anpad ampliou o destaque da Divisão Acadêmica de Ensino e Pesquisa no principal congresso do país (o Enanpad) e em 2007 será realizado o primeiro Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ).

Grande parte dos artigos publicados recentemente nos principais periódicos nacionais e alguns internacionais foi utilizada para a argumentação central deste artigo, que procurou promover uma breve revisão do ensino superior de AD e AP no Brasil. Esta revisão procurou tratar da trajetória do ensino nas dimensões histórica e sociopolítica, mas o destaque recaiu sobre os desafios e implicações para a transformação do ensino.

Foram apresentados os desafios relacionados à “mercantilização” do ensino, à conjugação ensino e pesquisa, à adoção de perspectivas críticas no ensino, além da fragmentação e da estrutura curricular. Entre as implicações para a transformação, foram discutidas as questões relacionadas aos elementos centrais para uma nova estrutura curricular, ao foco na prática e no praticante, às novas estratégias de ensino e ações correspondentes e às iniciativas de transformação do ensino via capacitação docente.

Ao revistar os principais debates acerca do ensino de AD e AP, o artigo destacou a necessidade de rascunhar uma agenda de debate que envolva as instituições, seus representantes, acadêmicos e, principalmente, os praticantes. Adicionalmente, destacou a premência de ampliar as ações que possam levar essas reflexões e seus desdobramentos para além dos programas de pós-graduação, em direção ao grande número de cursos de graduação com quase meio milhão de matrículas no Brasil.

O ensino de administração pública enfrenta principalmente o desafio de discutir o desenvolvimento de conteúdo entre os poucos programas de graduação e pós-graduação do país. Este debate deve garantir as preocupações originais que distinguem a administração pública do setor privado, alcançar a pluralidade temática e metodológica necessária ao avanço da área e respeitar as características nacionais e locais.

Referências bibliográficas

BENNIS, W. G.; O'TOOLE, J. How business schools lost their way. *Harvard Business Review*, v. 83, n. 5, p. 96-105, 2005.

BERTERO, C. O. A docência numa universidade em mudança. *Cadernos Ebape*, v. 5, edição especial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer 977/65. *Documenta*, n. 44, p. 67-86, 1965.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *DOU*, 14 jan. 2005.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 2, p. 104-108, 2004.

CAPES. *Relatório de gestão 2003*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação, 2004.

CHANDLER, J. A. Deregulation and the decline of public administration teaching in the UK. *Public Administration*, v. 80, n. 2, p. 375-390, 2002.

CHIA, R. Teaching paradigm shifting in management education: university business schools and the entrepreneurial imagination. *Journal of Management Studies*, v. 33, n. 4, p. 409-428, 2000.

CLARK, Peter; ROWLINSON, Michael. The treatment of history in organization studies: towards a 'historic turn'? *Business History*. v. 46, n. 3, 2004.

COLINO, C.; MOLINA, I. Teaching public administration in Spain: a review article. *Public Administration*, v. 78, p. 234-240, 2000.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

DENHARDT, R. B. The big questions of public administration education. *Public Administration Review*, v. 61, n. 5, p. 526-534, 2001.

DOSE, N. Teaching public administration in Germany. *Public Administration*, v. 77, n. 10, p. 652-656, 1999.

FARIA, A. Relevância ou rigor? *GV Executivo*, v. 6, n. 3, p. 39-43, 2007.

FGV (Fundação Getúlio Vargas). *Relatório Anual do Exercício de 1967*. Rio de Janeiro: FGV, 1968.

FISCHER, T. M. D. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. *Revista de Administração Contemporânea*, edição especial, p. 123-139, 2001.

FREITAS, A.; FISCHER, T. Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA). *Cadernos Ebape*, v. 5, edição especial, 2007.

FRIGA, P. N.; BETTIS, R. A.; SULLIVAN, R. S. Mudanças no ensino em administração: novas estratégias para o século XXI. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, p. 96-115, 2004.

GOLDMAN, Paul. Searching for history in organizational theory: comment on Kieser. *Organization Science*, v. 5, n. 4, 1994.

JAIME JR., P.; SERVA, M. Itinerários teóricos e práticas profissionais numa fronteira interdisciplinar: contribuições para o ensino em administração. *Revista de Administração Pública*, v. 36, n. 5, p. 699-721, 2002.

KEINERT, T. M. M. Os paradigmas da administração pública no Brasil (1900-92). *Revista de Administração de Empresas*, v. 34, n. 3, p. 41-48, 1994.

KERRIGAN, J. E.; LUKE, J. S. Public administration education and training in the third world: problems and opportunities. *Policy Studies Review*, v. 8, n. 4, p. 904-912, 1989.

KICKERT, W. J. M.; STILLMAN II, R. J. The future of European public administration — Part IV: Portugal. *Public Administration*, v. 84, n. 2, p. 387-388, 2006.

MACULAN, N.; RIBEIRO, C. C.; HADDAD, F. Program Prouni: changing the panorama of access to higher education in Brazil. *IAU Horizons*, v. 12, n. 2, p. 9, 2006.

MADUREIRA, C. A formação profissional contínua no novo contexto da administração pública: possibilidades e limitações. *Revista de Administração Pública*, v. 39, n. 5, p. 1109-1135, 2005.

MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pós-socráticos à Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006.

MEC. Conselho Federal de Educação. Parecer 977/65. *Documenta*, n. 44, p. 67-86, 1965.

MELLO, S. C. B.; DUTRA, H. F. O.; OLIVEIRA, P. A. S. Avaliando a qualidade de serviço educacional numa IES: o impacto da qualidade percebida na apreciação do aluno de graduação. *Revista Organizações & Sociedade*, v. 8, n. 21, p. 125-137, 2001.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 2, p. 29-43, 2003.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores. *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

OLIVEIRA, F. B. *Pós-graduação: educação e mercado de trabalho*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. (Org.) *Seminário Nacional sobre os 40 anos de Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ebape/FGV, 2005.

_____. A contribuição estratégica da educação. In: OLIVEIRA, F. B. (Org.). *Tecnologia da informação e da comunicação: desafios e propostas estratégicas para o desenvolvimento dos negócios*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006a.

_____. Educação e educar nos tempos modernos. In: KASZNAR, I. K.; GRAÇA Fº, A. S. *Estratégia vitoriosa de empresas segundo seus personagens*. São Paulo: Makron Books, 2006b.

_____; CRUZ, F. O. Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em administração. *Cadernos Ebape*, v. 5, edição especial, 2007.

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, edição especial Minas Gerais, p. 10-22, 2006.

PEREIRA, L. C. B. A reforma da gestão pública no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA PÚBLICA INTEGRADA. *Anais...* Rio de Janeiro: Ebape/FGV, 2006.

PRONAPA (Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração Pública). *Correio do Pronapa*. Rio de Janeiro: Ebap/FGV, 1970.

RAMOS, A. G. A Teoria administrativa e a utilização inadequada de conceitos. *Revista de Administração Pública*, v. 17, n. 1, p. 66-76, 1983.

RETHEMEYER, R. K.; HELBIG, N. By the numbers: assessing the nature of quantitative preparation in public policy, public administration, and public affairs doctoral education. *Journal of Policy Analysis and Management*, v. 24, n. 1, p. 179-191, 2005.

SELLERS, M. Teaching public administration with an eye on praxis. *Public Administration Quarterly*, p. 252-264, 1998.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Fórum Educacional*, v. 4, n. 4, p. 3-18, 1980.

SZOSTAK, R. Interdisciplinarity and the teaching of public policy. *Journal of Policy Analysis and Management*, v. 24, n. 4, p. 853-875, 2005.

TAVARES, L. V.; ALVES, A. A. The future of Portuguese public administration and a new agenda for public administration sciences in the 21st. century. *Public Administration*, v. 84, n. 2, p. 389-406, 2006.

TRAGTENBERG, M. *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo, 1979.

VENTRISS, C. Contemporary issues in American public administration education: the search for an educational focus. *Public Administration Review*, v. 51, n. 1, p. 4-14, 1991.

VERHELJEN, T.; CONNAUGHTON, B. Public administration education and Europeanization: prospects for the emancipation of a discipline? *Public Administration*, v. 81, n. 4, p. 833-851, 2003.

VILELLA, J. Brasil lidera a formação de mestres e doutores na América Latina. *Valor Econômico*, 5 dez. 2005. Caderno Eu & Carreiras, p. D-6.

VILHENA, R. Choque de gestão em Minas Gerais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA PÚBLICA INTEGRADA. *Anais...* Rio de Janeiro: Ebape/FGV, 2006.

WOOD JR., T.; PAULA, A. P. P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, p. 116-129, 2004.

ZOUAIN, D.; FLEURY, S. (Coords.). *Análise do perfil dos artigos publicados na Revista de Administração Pública no período 1992-2002*. Rio de Janeiro: Ebape/FGV, 2003. (Ebape: relatório de projeto de pesquisa).

_____; OLIVEIRA, F. B. de. Relevância do ensino superior para o desenvolvimento social: contribuição da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9. *Anales...* Madrid, 2004.