

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FEI
PAULO ROBERTO VIDIGAL

**PROPOSIÇÃO DE MODELO CONCEITUAL PARA A UTILIZAÇÃO DE
INCENTIVOS QUE ESTIMULEM A PESQUISA NOS CURSOS DE MESTRADO E
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO: um estudo comparativo entre o Brasil e a França**

São Paulo
2014

PAULO ROBERTO VIDIGAL

PROPOSIÇÃO DE MODELO CONCEITUAL PARA A UTILIZAÇÃO DE INCENTIVOS QUE ESTIMULEM A PESQUISA NOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO: um estudo comparativo entre o Brasil e a França

Tese de Doutorado apresentada ao Centro Universitário da FEI, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Administração, orientado pela Prof.^a Dra. Isabella Francisca Freitas Gouveia de Vasconcelos.

São Paulo
2014

Vidigal, Paulo Roberto

Modelo conceitual comparativo para pesquisa em pós-
graduação em Administração: Brasil e França / Paulo Roberto
Vidigal. - São Paulo, 2014.

228 f. : il.

Tese de Doutorado - Centro Universitário
da FEI.

Orientadora: Profa. Dra. Isabella Francisca Freitas Gouveia de
Vasconcelos

1. Fontes de Financiamento. 2. Pesquisa Científica. 3.
Modelo de Gestão I. Vasconcelos, Isabella Francisca Freitas
Gouveia de; orient. II. Título.

CDU 65:378



APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO ATA DA BÀNCA JULGADORA

Doutorado

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração

PPGA-10

Candidato: Paulo Roberto Vidigal

Matrícula: 721103-0

Título do Trabalho: Proposição de Modelo Conceitual para a Utilização de Incentivos que Estimulem a Pesquisa nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Administração: um estudo comparativo entre o Brasil e França.

Área: Capacidades Organizacionais Mercados e Consumo Sustentabilidade

Orientadora: Isabella Francisca Freitas Gouveia de Vasconcelos

Data da realização da prova: 23 / 01 / 2014.

Original Assinada

A Banca Julgadora abaixo-assinada, atribuiu ao candidato o seguinte:

APROVADO

REPROVADO

São Paulo, 23 / 01 / 2014.

MEMBROS DA BANCA JULGADORA

PROF^ª. DR^ª. ISABELLA FRANCISCA FREITAS GOUVEIA DE VASCONCELOS

ASS.: _____

PROF. DR. ANDRE OFENHEJM MASCARENHAS

ASS.: _____

PROF. DR. ROBERTO CARLOS BERNARDES

ASS.: _____

PROF. DR. REMI JARDAT

ASS.: _____

PROF. DR. MIGUEL ANEZ

ASS.: _____

Versão Final da Dissertação

Aprovação do Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Endosso do Orientador após a inclusão
das recomendações da Banca Examinadora

Prof. Dr. Edmilson Alves de Moraes

Ofereço a Deus pela dádiva da vida, à minha esposa, Darci Rosalina Luis Francisco, com quem compartilho a vida com amor e dedicação, à minha mãe Olga Marina Dias Vidigal “in memoriam”, que me ensinou a ter paciência e persistência e meu pai João Henriques Vidigal pela sua perseverança em sempre acreditar que é possível recriar e reaprender.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do processo de construção dessa tese, aprendi que não se constrói nada sozinho. Sempre, na criação de cada caminho é preciso contar com o apoio tão importante e fundamental de muitas pessoas. E, hoje, eu só posso mesmo agradecer porque em cada momento no qual quis compartilhar algo, sempre houve uma pessoa disposta a ouvir e participar não só na discussão dos problemas, mas também nas possíveis alternativas de como resolvê-los.

A começar pela Prof.^a Dra. Isabella Francisca Freitas Gouveia de Vasconcelos, que exerce com maestria e entusiasmo no seu exercício profissional. Como orientadora, deu-me autonomia, respeitando meu tempo de amadurecimento e confiando em mim todo o tempo; deu-me força nos momentos em que precisei, apoiando e incentivando; com orientações fundamentais que foram pra mim um guia. Além de tudo, me deu afeto e é para mim um grande exemplo de profissional na qual procuro me inspirar constantemente.

Deixo registrado meu agradecimento ao coordenador do curso, Prof. Dr. Edmilson Alves de Moraes, pelo excelente processo de gestão desenvolvido no curso de doutorado em Administração da FEI de São Paulo. Este trabalho possibilita que os alunos façam pesquisas científicas contando com ótima estrutura que é proporcionada pelo alto nível dos docentes, bem como pela qualidade dos recursos oferecidos e disponibilizados pela instituição.

Sou também muito grato ao pessoal do setor administrativo da FEI, em especial à secretária Carmen da Silva Carlos, do curso de mestrado e doutorado que sempre fez questão de passar as informações e orientações, com rapidez, empenho e receptividade, sempre com foco motivador. Também é fundamental o trabalho desenvolvido pelas profissionais da Biblioteca Pe. Aldemar Moreira (Unidade de São Paulo), que desenvolvem trabalho de excelência quanto às orientações para utilização das normas técnicas e consultas para pesquisa de conteúdos nacionais e internacionais.

Cabe destacar a importância do Professor de Francês Philippe Petit, que me ensinou sobre a importância da cultura francesa e sua estrutura de relações internacionais. Destaco também a importância de minhas colegas e parceiras de jornada no curso de doutorado, María Esmeralda Ballesterro-Alvarez e Andréa Cristina Michelucci pelo compartilhamento de informações, amizade e apoio psicológico necessário para manter a motivação e disciplina para a construção do conhecimento.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

"Um galo sozinho não tece a manhã."

*"Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos."*

Tecendo a manhã (João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

O presente trabalho apresenta estudos sobre as fontes de financiamento para pesquisa nos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado em administração nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e da França. O estudo no Brasil foi realizado na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (EBAPE-FGV-RJ) e na França no Conservatoire National d'Arts et Métiers (CNAM) e Universidade de Pau et des Pays de L'Adour. Foi utilizada a metodologia qualitativa, exploratória em profundidade (BARDIN, 2010) por meio de estudo de casos múltiplos (YIN, 2010). Como resultado do estudo dos sistemas de gestão das linhas de financiamento e incentivo desenvolvidos nos dois países é proposto um modelo conceitual integrativo de gestão. Este modelo tem o objetivo de estruturar o processo de avaliação dos projetos, dissertações e teses de mestrado e doutorado e estimular a pesquisa na área de gestão por meio da integração entre o Governo, as Instituições de Ensino Superior (IES), Empresas, e Sociedade. É fundamental discutir a Administração como Administração, com suas estratégias e especificidades. Neste contexto um grande problema que se apresenta é a falta de divulgação das fontes de financiamento disponíveis para os alunos desde o início do processo da formação profissional. No Brasil não foram evidenciadas propostas do governo ou parcerias concretas que visem à aproximação das empresas com objetivo de formação de mestres e doutores desde seus ingressos nos cursos de mestrado e doutorado. Assim, no Brasil o Governo não apresenta uma ação estratégica concreta no sentido de gerar empregabilidade para o aluno pesquisador, enquanto Instituição que tem poder de estruturação, controle e avaliação dos processos das IES e também como principal fornecedora de fontes de fomento à pesquisa. Na França evidenciou-se a grande participação das IES nas Empresas e a importância do contrato CIFRE como mecanismo de aproximação das IES com as Empresas. O Brasil é denominado de Estado assimétrico, pois os efeitos dos modelos (ideais) importados principalmente da França, Inglaterra, Estados Unidos, são totalmente diferentes, sendo assim, a grande contribuição deste trabalho é a de mostrar que não se trata do aprimoramento formal do sistema, mas de sua aplicação democrática, envolvendo mais recursos e investimentos em educação.

Palavras-chave: Fontes de financiamento. Pesquisa científica. Modelo de gestão.

ABSTRACT

This paper presents studies on the sources of funding for research in post-graduate masters and doctorate in management in Higher Education Institutions (HEIs) in Brazil and France. The study was conducted in Brazil in the Getúlio Vargas Foundation in Rio de Janeiro (EBAPE - FGV - RJ) and in France at the Conservatoire National d' Arts et Métiers (CNAM) and University of Pau et des Pays de L' Adour. We used a qualitative methodology, in-depth exploratory (BARDIN, 2010) through multiple case study (YIN, 2010). As result of the study of the management of credit lines and encourage the two countries developed a conceptual model is proposed integrative management. This model aims to structure the process of evaluating projects, dissertations and master's theses and doctoral and stimulate research in the area of management through the integration between the Governments, the Higher Education Institutions (HEIs), Business, and Society. It is important to discuss the courses of Administration as courses of Administration, with its strategies and specificities. In this context a major problem that arises is the lack of disclosure of sources of funding available to students from the beginning of the process of training. In Brazil there was no evidence the government's proposals or concrete partnerships that aim to bring companies for the purpose of training teachers and doctors since their tickets in Master's and PhD. Thus, in Brazil the government has no concrete strategic action in order to generate employment for the student researcher, as an institution that has the power to structure, control and evaluation of the HEI as well as a premier supplier sources for research funding. In France revealed the major concern of the HEI and the importance of the Companies and CIFRE contract as a mechanism of approximation of HEI with Business. Brazil is called asymmetric state, since the effects of the models (ideal) imported mainly from France, England, America, are totally different, so the major contribution of this work is to show that this is not the formal enhancement system, but its democratic implementation, involving more resources and investments in education.

Keywords: Sources of funding. Scientific research. Management model.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Programas de pós-graduação pelas mesorregiões geográficas do Brasil no ano de 2009.....	27
FIGURA 2 - Sistema de rede interorganizacional de gestão dos cursos de pós-graduação.....	43
FIGURA 3 – Sistema educacional francês.....	59
FIGURA 4 - Sistema francês de ensino - Licence, Master, Doctorat (LMD).....	61
FIGURA 5 - Paradigmas na análise organizacional.....	96
FIGURA 6 - Modelo de institucionalização das organizações.	106
FIGURA 7 - Fontes de incentivos à pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em administração.....	111
FIGURA 8 - Modelo metodológico de pesquisa.....	112
FIGURA 9 - Processo de planejamento e coleta de dados e evidências do estudo de casos.	113
FIGURA 10 - Principais instrumentos para coleta das evidências.....	114
FIGURA 11 - Sistematização das etapas para a condução do estudo de casos.....	116
FIGURA 12 - Mapa dos departamentos de estudos e pesquisas na França.	136
FIGURA 13 - Relação entre os níveis micro e macro na institucionalização.....	186
FIGURA 14 - Sistema de gestão das fontes de financiamento na França.....	188
FIGURA 15 - Sistema de gestão das fontes de financiamento no Brasil.....	189
FIGURA 16 - Sistema comparativo de gestão das fontes de financiamento no Brasil e na França.	202

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil – 2009 (em mil).....	23
GRÁFICO 2 - Cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento – 2009.....	26
GRÁFICO 3 - Número de doutores titulados no Brasil, 1987 – 2008.	37
GRÁFICO 4 - Quantidade de doutores titulados no Brasil por natureza jurídica das instituições, 1996 até 2008.	38
GRÁFICO 5 - Doutores titulados no Brasil pela natureza jurídica dos programas de doutorado - 1996 e 2008.....	38
GRÁFICO 6 - Percentual dos doutores titulados no Brasil por regiões, 1996 e 2008.	40
GRÁFICO 7 - Percentual dos programas de doutorado por regiões, Brasil, 1998 e 2008.....	40
GRÁFICO 8 - Distribuição dos associados individuais da ANPAD – ano 2012.....	47
GRÁFICO 9 - Distribuição dos cursos de Administração no Brasil – ano 2012.....	48
GRÁFICO 10 - Distribuição dos cursos de pós-graduação em Administração por regiões do Brasil – 2012.....	49
GRÁFICO 11 - Investimento da CAPES em bolsas e fomento por Estado no ano de 2011 (valores em R\$ mil).....	55
GRÁFICO 12 - Percentual de programas de pós-graduação com base na nota.....	57
GRÁFICO 13 - Programas por região do Brasil com base na nota de avaliação.....	58
GRÁFICO 14 - Distribuição dos alunos nas universidades francesas - ano 2008-2009.....	63
GRÁFICO 15 - Distribuição dos alunos nas instituições de ensino francesas – Ano: 2008-2009.....	64
GRÁFICO 16 - Distribuição das instituições de ensino na França – Ano: 2008-2009.....	64
GRÁFICO 17 - Acordos realizados entre o Brasil e a França – Ano 2008.....	78
GRÁFICO 18 - Comparativo anual de bolsas de estudo CNPq e bolsas de estudo em Administração no Brasil – 2006/2011.....	131
GRÁFICO 19 - Comparativo do total entre os anos de 2006 até 2011 de bolsas de estudo CNPq e bolsas de estudo em Administração no Brasil.	132
GRÁFICO 20 - Comparativo anual de bolsas de estudo CNPq e bolsas de estudo em Administração no Exterior – 2006/2011.	132
GRÁFICO 21 - Comparativo do total entre os anos de 2006 até 2011 de bolsas de estudo CNPq e bolsas de estudo em Administração no Brasil.	133
GRÁFICO 22 - Comparativo anual de bolsas de estudo para pesquisas do CNPq e bolsas de pesquisa em Administração – 2006/2011.....	133
GRÁFICO 23 - Comparativo do total entre os anos de 2006 até 2011 de bolsas de estudo CNPq e bolsas de estudo em Administração no Brasil.	134

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Comparação entre o sistema de ensino do Brasil e da França	60
QUADRO 2 - Segmentos tecnológicos e profissionais no sistema francês de ensino	66
QUADRO 3 - Sistema comparativo entre o Brasil e França na formação de doutores	69
QUADRO 4 - Principais instituições de pesquisa francesas.	70
QUADRO 5 - Sistema de financiamento para pesquisa na França	71
QUADRO 6 - Programas de cooperação entre a França e o Brasil.....	76
QUADRO 7 - Objetivos e propostas do programa Erasmus Mundus.	85
QUADRO 8 - Objetivos e propostas do programa ALFA.	86
QUADRO 9 - Resultados obtidos pelo programa Amsud Pasteur	89
QUADRO 10 - Abordagem e perspectiva dos paradigmas propostos por Burrell e Morgan (1979)	93
QUADRO 11 - Principais pilares da análise institucional	105
QUADRO 12 - Critérios para garantir a qualidade da pesquisa.....	110
QUADRO 13 - Indicadores dos níveis de aprendizagem do Quadro Europeu de Qualificações (QE)	142
QUADRO 14 - Caracterização dos participantes nas entrevistas no Brasil	149
QUADRO 15 - Caracterização dos participantes nas entrevistas na França.....	167

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	17
2.1 Os cursos de administração no Brasil.....	20
2.2 Pós-graduação no Brasil	25
2.2.1 O mestrado acadêmico no Brasil	28
2.2.2 O mestrado profissional no Brasil	32
2.2.3 Mestrado profissional e mestrado acadêmico suas semelhanças e diferenças.	34
2.2.4 Cursos de doutorado no Brasil	36
2.3 A importância do sistema de redes interorganizacionais para o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil.....	41
2.3.1 Importância da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD)	45
2.3.2 Histórico do sistema de avaliação na CAPES	49
2.3.3 Evolução dos programas de apoio à cooperação acadêmica na CAPES	53
2.3.4 Sistema de avaliação trienal da CAPES	57
3 O SISTEMA DE ENSINO FRANCÊS	59
3.1 A agência Campus France	62
3.2 O sistema de Licenciatura, Mestrado e Doutorado (LMD).....	65
3.2.1 O Sistema de redes formado pelas universidades francesas.....	66
3.2.2 As grandes escolas (Grandes Écoles)	67
3.2.3 Sistema de doutoramento na França.....	69
3.2.4 O sistema de pesquisa na França	70
3.2.4 Polos de Pesquisa e de Ensino Superior (PRES).....	72
3.2.5 O sistema de avaliação das universidades francesas	72
3.2.6 Ligações entre universidades e empresas na França	73
4 OS MECANISMOS BILATERAIS DE COOPERAÇÃO E PESQUISA ENTRE A FRANÇA E O BRASIL.....	76
4.1. Duplo diploma.....	79
4.2 Sistema de cotutela de tese.....	80
4.3 Acordo bilateral entre o Brasil e a França (CAPES-COFECUB)	81

4.4 Colégio doutoral franco-brasileiro.....	81
4.5 Programa BRAFITEC	82
4.6 Programa BRAFAGRI	84
4.7 Acordos na área das Ciências Humanas e Sociais.....	84
4.8 Instrumentos de cooperação Europeia	85
4.9 Programa de mobilidade Francês	87
4.10 Outros tipos de bolsas de estudos francesas.....	87
4.11 Programas de cooperação regional francesa na América Latina para a pesquisa...	89
5 METODOLOGIA.....	91
5.1 Objetivo geral.....	91
5.1.1 Objetivos específicos.....	91
5.2 A questão dos paradigmas	92
5.3 Metodologia da pesquisa.....	97
5.3.1. Fatores que influenciaram na adoção da metodologia de pesquisa.....	101
5.3.2 Quadro teórico neo-institucional como referência para desenvolvimento da pesquisa	103
5.3.3 Atitude do pesquisador na pesquisa de campo	107
5.4 Procedimentos na coleta de dados e levantamento das evidências	113
5.5 Estratégias para análise dos dados e evidências do estudo de casos.....	115
6 ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – RIO DE JANEIRO (EBAPE/FGV/RJ).....	118
6.1 Política de ensino	118
6.2 Políticas de pesquisa e publicação.....	120
6.2.1 Programa Pró-Pesquisa.....	121
6.2.2 Política de publicações científicas.....	123
6.3 Relações internacionais	124
6.4 Graduação em administração.....	124
6.5 Mestrado acadêmico em administração	126
6.6 Mestrado profissional em administração pública	126
6.7 Mestrado profissional executivo em gestão empresarial.....	127
6.8 Doutorado em administração	128
6.9 Pós-Doutorado	129
6.10 Instituições gestoras de fontes de incentivo à pesquisa	129
6.11 Processo de avaliação	134

7 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) PESQUISADAS NA FRANÇA ...	136
7.2 Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).....	138
7.2.1 Organização do CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers).....	139
7.2.2 O sistema de educação continuada	140
7.2.3 O CNAM e seu posicionamento no processo de Bolonha.....	140
7.2.4 O quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ).....	141
7.3 Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches em sciences de l'Action (LIRSA). ...	144
7.3.1 Estrutura do LIRSA	144
7.3.2 Áreas de atuação do LIRSA	145
7.3.3 Controle de gestão: a busca de desempenho	146
7.4 Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA).....	146
7.4.1 Estatísticas sobre empregabilidade	147
8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	148
8.1 Entrevistas realizadas no Brasil.....	149
8.1.1 Caracterização dos participantes	149
8.1.2 Objetivos dos cursos de mestrado e doutorado	150
8.1.3 O Governo e suas linhas de financiamento	152
8.1.4 A Empresa e suas linhas de financiamento	158
8.1.5 As Instituições de Ensino Superior (IES) e suas linhas de financiamento.	160
8.1.6 A Sociedade e o retorno dos investimentos das linhas de financiamento.	161
8.1.7 Estratégias para utilização das linhas de financiamento.....	163
8.2 Entrevistas realizadas na França	167
8.2.1 Caracterização dos participantes	167
8.2.2 Objetivos dos cursos de mestrado e doutorado	168
8.2.3 O Governo e suas linhas de financiamento	169
8.2.4 A Empresa e suas linhas de financiamento	172
8.2.5 As Instituições de Ensino Superior (IES) e suas linhas de financiamento.	176
8.2.6 A Sociedade e o retorno dos investimentos das linhas de financiamento.	177
8.2.7 Estratégias para utilização das linhas de financiamento.....	179
9 PROPOSIÇÃO DO MODELO CONCEITUAL DE GESTÃO.....	183
9.1 Modelos de sistemas de gestão de fontes de financiamento à pesquisa da França e do Brasil.....	187

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICE A – Questionário: Entrevistas no Brasil.....	216
APÊNDICE B – Questionário: Entrevistas na França	219

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em pesquisa na área da administração no Brasil, um dos principais desafios a serem respondidos é o entendimento de quem vai pagar por ela. Não só na administração, como também nas diversas áreas do desenvolvimento humano e tecnológico é evidente que sua existência depende das fontes de financiamento governamentais e não governamentais. Sua importância se solidifica no contexto do desenvolvimento de países e pode-se afirmar que a pesquisa gera conhecimento e com isso é uma forma de poder e controle (BERTERO, 2006).

No Brasil, uma das mais antigas fontes financiadoras de pesquisa é o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que também faz concessão de bolsas no exterior para formar mestres e doutores (BERTERO, 2006). Neste sistema é importante destacar a atuação das seguintes instituições:

a) A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) que financia bolsas tanto no país como no exterior para cursos de mestrado e doutorado;

b) A Agência Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) que desde o ano de 1970 tem atuado com forte apoio para a entrada do curso de pós-graduação stricto sensu no país, por meio de treinamentos que ajudaram alguns cursos a iniciarem seus programas acadêmicos;

c) Atuando no Estado de São Paulo que é uma unidade da federação, deve-se destacar na área de pesquisa no Brasil a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), que apesar de sua atuação se restringir apenas ao Estado de São Paulo, possui uma imagem positiva quanto à sua estrutura, organização e resultados alcançados no mundo científico, servindo de exemplo para outros Estados brasileiros.

No Brasil, a gestão financeira das fontes de financiamento à pesquisa é realizada pelas instituições de ensino superior (IES) públicas que se utilizam dos recursos das agências federais e estaduais, já as IES particulares podem utilizar de seus próprios recursos para financiar suas pesquisas. Em outros países de forma geral, as fontes internacionais liberam grande parte dos recursos para organizações do terceiro setor, que lidam com questões sociais julgadas relevantes pelas agências financiadoras, já o setor privado de forma geral é uma fonte esporádica de recursos para a pesquisa no meio acadêmico.

Baseado no contexto apresentado, o que se espera da pesquisa em administração, já que se têm pessoas qualificadas e recursos para ela?

Existem várias respostas, sendo que uma delas é que a pesquisa gera conhecimento e através do conhecimento conseguimos sobreviver no mundo competitivo (SIQUEIRA, 2010).

A realidade da pesquisa em administração é promissora, sendo necessário entender a estrutura de gestão do seu funcionamento, ou seja, como os pesquisadores fazem uso das linhas de financiamentos e quais são os resultados proporcionados por estas pesquisas.

O trabalho traz a realidade do processo de gestão das linhas de fomento para a pesquisa nos cursos de administração no Brasil e na França no mundo globalizado, além de abrir discussão crítica para a verificação das consequências para a teoria e a prática da administração (SIQUEIRA, 2010). Seu fundamento está no processo de gestão das fontes de financiamento para pesquisas nos cursos de mestrado e doutorado em administração no Brasil e na França. Assim, se faz importante entender como se organiza o sistema de ensino superior no Brasil e na França.

Qual o motivo do estudo comparativo com a França? Fundamenta-se principalmente na importante influência exercida por este país no sistema de ensino brasileiro, desde a época em que o Brasil era colônia de Portugal e tinha no sistema educacional francês sua referência para a formação cultural da elite colonialista brasileira durante o Século XIX. No Século XX, período em que ocorreu a fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, ocorre a influência da missão francesa em conjunto com a missão italiana que fomentaram as bases macro institucionais e ideológicas do ensino das ciências humanas no Brasil, perdurando no século XXI, com os programas de cooperação e incentivos educacionais.

O presente trabalho é orientado por um quadro analítico cujo objetivo é a estruturação do conhecimento científico, tendo como referência o processo social constituído por meio das interações em duas dimensões; a dimensão social associada aos relacionamentos sociais e a dimensão epistêmica relacionada à estrutura intelectual, inseridas no campo da perspectiva neo-institucional dos estudos organizacionais. Em seguida são apresentados os principais aspectos de referência sobre o qual o modelo teórico está amparado para orientar a pesquisa.

É apresentada a discussão dos aspectos ligados aos fundamentos teóricos para a abordagem do problema de pesquisa, onde se discute a estruturação das instituições em rede para financiamento de pesquisas científicas nos cursos de pós-graduação em administração no Brasil e na França. Seu fundamento está no campo dos estudos organizacionais, refletindo sobre sua delimitação e particularidades no tocante ao conteúdo da pesquisa, para que, em seguida, se possa refletir sobre a abrangência da perspectiva neo-institucional.

Posteriormente, segue a revisão da literatura concernente às principais instituições de ensino superior (IES) no Brasil e na França e suas fontes de financiamento para

desenvolvimento de pesquisas científicas nos cursos de pós-graduação de administração nos cursos de mestrado e doutorado.

Por fim, como resultado é apresentado o modelo conceitual de gestão para pesquisa científica, com o propósito de integrar coerentemente as principais abordagens discutidas ao longo deste quadro teórico de referência por meio das pesquisas realizadas no Brasil e na França.

Para entendimento da estrutura dos processos de gestão, é apresentado um resumo dos principais aspectos do sistema de ensino de pós-graduação no Brasil e na França, bem como sua rede de funcionamento. O modelo de integração desenvolvido apresentado no final da tese está baseado nos sistemas de gestão das fontes de financiamento do Brasil e da França e na utilização de incentivos para estimular a pesquisa nos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado na área da Administração por meio da integração entre a Empresa, Instituições de Ensino Superior, Governo e Sociedade.

A seguir será apresentado o sistema de funcionamento do ensino superior no Brasil.

2 O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para entender o processo de organização da pesquisa no país deve-se partir do funcionamento do sistema de ensino superior brasileiro que se organiza, em relação ao tipo de dependência administrativa, em público e privado (BRASIL, 1996). O ensino público é gratuito em todos os níveis e responsabilidade dos governos municipal (educação infantil e educação básica do 1º ao 5º ano do ensino fundamental K-12, prioritariamente); estadual (educação básica do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio do 1º ao 3º ano do K-12; educação superior no nível estadual e municipal, prioritariamente) e federal (educação tecnológica e educação superior no nível federal, prioritariamente). O sistema de educação privado está estruturado para atender a todos os níveis de ensino e se enquadra nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) é o órgão governamental federal que normatiza e fiscaliza a educação superior em todo o país. A educação superior abrange os cursos por campo de saber e em diferentes níveis de ensino, organizados em: graduação, pós-graduação e cursos de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino.

Para ingressar na graduação (bacharelado, licenciatura, tecnológico), os candidatos devem ter concluído o ensino médio ou equivalente e serem classificados em processo seletivo. A pós-graduação compreende os programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento, aberto a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; e a extensão, aberto a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. As instituições de ensino superior também são identificadas, de acordo com a sua organização acadêmica, como universidades, centros universitários, faculdades e faculdades integradas, institutos e escolas superiores e centros federais de educação tecnológica. Conforme apontado na tabela 1, a maior quantidade de faculdades continua caracterizando a educação superior no Brasil (BRASIL, 2011).

Tabela 1 - Evolução do número de instituições de educação superior por organização acadêmica de 2004 – 2010

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	Institutos Federais e CEFETs	%
2004	2.013	169	8,4	107	5,3	1.703	84,6	34	1,7
2005	2.165	176	8,1	114	5,3	1.842	85,1	33	1,5
2006	2.270	178	7,8	119	5,2	1.940	85,5	33	1,5
2007	2.281	183	8,0	120	5,3	1.945	85,3	33	1,4
2008	2.252	183	8,1	124	5,5	1.911	84,9	34	1,5
2009	2.314	186	8,0	127	5,5	1.966	85,0	35	1,5
2010	2.378	190	8,0	126	5,0	2.025	85,0	37	2,0

Fonte: Autor “adaptado de” Inep (2013).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), atualmente o Brasil concentra o ensino superior em 88,3% nas Instituições de Ensino Superior (IES) privada e apenas 11% das 2.378 instituições, são públicas. Segundo o Censo de 2010, dos 29.507 cursos de graduação registrados no país, 28.577 são presenciais e 930 à distância. Dos cursos de graduação presencial, 14.144 deles são ofertados por universidades, 3.576 pelos centros universitários, 10.177 pelas faculdades e 680 dos cursos são oferecidos pelos institutos federais e os centros federais de educação tecnológica (CEFETs). Nos dados sobre o grau acadêmico verifica-se que 72,6% dos cursos presenciais oferecidos são bacharelados, 17% são licenciaturas, 10% são cursos tecnológicos e 3% não aplicável, isto é, sem definição de grau acadêmico. Já na educação a distância, 45,8% dos cursos oferecidos são licenciaturas, 28,8% são bacharelados e 25,3% tecnológicos. De 2009 para 2010, a educação a distância obteve um crescimento de 10, 2%, com relação aos cursos de graduação.

Com relação aos cursos presenciais, 3.958.544 matrículas são para o bacharelado, 928.748 para as licenciaturas e 545.844 para os cursos de grau tecnológico. A educação a distância soma 426.241 matrículas nos cursos de licenciatura, 268.173 nos bacharelados e 235.765 para os cursos tecnológicos. O número de matrículas dos cursos de graduação aumentou 7,1% de 2009 para 2010.

O curso de graduação que deteve o maior número de alunos matriculados foi o de Administração, com 833.876 matrículas, seguido pelo curso de Direito, com 694.545. Em terceiro lugar, encontra-se o curso de Pedagogia, seguido do curso de Ciências Contábeis. Dos dez primeiros cursos, quatro são da área da saúde, como Enfermagem, Psicologia, Educação Física e Medicina. Conforme os dados do INEP, os cursos de Administração, Pedagogia, Direito e Ciências Contábeis detêm 75% do número de alunos matriculados no ensino superior. Ciências Sociais, Negócios e Direito detêm 41,4% de matrículas, representando um total de 2.643.840. Já a Educação concentra 21,1% e Saúde e Bem Estar Social, 14% do montante geral das 6.379.299 matrículas.

Os cursos tecnológicos representam hoje no Brasil 12% do total de matrículas no ensino superior brasileiro, em ambas as modalidades de ensino presencial e a distância. Na modalidade presencial abrange 10% e no ensino a distância alcança 25,3%. Outro dado apontado pelo censo da educação superior 2010 é que o número de matrículas nos cursos tecnológicos cresceu de forma acentuada nas instituições privadas, chegando a um percentual de 15% de 2009 para 2010. Nas públicas, esse percentual alcançou 13,6%.

Em relação à titulação dos docentes no ensino superior, o censo de 2010 aponta que houve uma taxa de crescimento maior no número de doutores no país, de 9,3%, no período de 2009 para 2010. O percentual da soma do número de mestres e doutores nas instituições públicas (79%) é maior que nas instituições privadas (58%). A concentração de docentes com mestrado (38%) supera a titulação dos doutores que ainda se encontra com um percentual de apenas 28% do montante geral. Um dado relevante é de que houve uma redução de 8,4% no número de especialistas no período entre 2009 e 2010.

Com relação à educação continuada, àquela que se realiza ao longo da vida, o último censo da educação superior revela 173 mil universitários matriculados na pós-graduação *latu e stricto sensu* em 2010.

Em 2004, o governo federal criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação e o desenvolvimento de temas como: alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação ambiental; educação em direitos humanos; educação escolar indígena e diversidade étnico-racial; temas antes distribuídos em outras secretarias.

Com relação à formação profissional, contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o censo de 2010 confirma uma grande expansão nas matrículas dos cursos tecnológicos, que passou de 2,3% para 12,3% ao longo da década. De 69.797 matrículas em 2001, passou para um total de 781.609 em 2010.

Após o entendimento da organização do sistema de ensino superior no Brasil é importante entender como ocorreu à implantação dos cursos de administração e sua contribuição no cenário nacional.

2.1 Os cursos de administração no Brasil

A formação de administradores em escolas de administração teve início no interior das universidades dos Estados Unidos ou na França. Esta condição é apresentada pela França com a *École des Hautes Études Commerciales (HEC)* e nos Estados Unidos com a *Wharton School*, ou seja, ambas as Instituição de Ensino Superior (IES) reivindicam a iniciação das escolas de administração ou negócios, aproximadamente no final do século XIX.

Foi nos Estados Unidos que as escolas de administração se instalaram com maior intensidade nas universidades. Já, devido à resistência das seculares universidades Europeias em relação à educação em administração, ocorre sua implantação em maior escala após o final da segunda guerra mundial.

Assim, devido ao desenvolvimento acelerado dos Estados Unidos, as *Business Schools* originam-se por meio dos desdobramentos dos departamentos de economia e foram instaladas na *Graduate School*, equiparando-se como cursos de pós-graduação (mestrado profissional). E após, se expandiu como curso de graduação de quatro anos e mais dois anos de pós-graduação em regime de tempo integral. Em seguida, passou-se a oferecer doutorados em Administração, *Doctor of Business Administration (DBA)*, em algumas Universidades, ou *Doctor of Commercial Sciences (DCS)*, apenas em Harvard. Posteriormente, esses títulos foram abolidos e para o doutorado em administração acabou adotando-se o tradicional *Philosophy Doctor (Ph.D)*, como ocorria em muitas outras áreas. Mas, rapidamente, as universidades de maior prestígio acabaram encerrando seus cursos de graduação e fazendo da administração apenas objeto de escolas de administração (*graduate school*). Todavia, as universidades de menor prestígio e produção científica, bem como o *Junior e Community Colleges*, até hoje oferecem curso de administração em nível de graduação (BERTERO, 2006, p. 2).

O ensino de administração se expande com os Estados Unidos se impondo como potência mundial, já no século XX. No Brasil a origem do ensino de administração deu-se com a criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), em 1938, no período do governo de Getúlio Vargas que estabeleceu padrões de eficiência no serviço público federal criando canais mais democráticos ao recrutamento de pessoas para a administração pública. Essa data é coincidente com o término da segunda guerra mundial com o Brasil visualizando otimismo frente ao futuro. Ideologicamente pensava-se que o mundo

seria resolvido e transformado por meio do desenvolvimento econômico que, por conseguinte, viria o desenvolvimento social e político. Diante deste cenário, comenta Bertero (2006):

[...] que os vencedores da guerra constroem um quadro institucional internacional, centrado na ONU e nos diversos organismos e agências que a integram, como o Banco Mundial, FMI, UNESCO, FAO, OMS, OIT, que teria como missão organizar a paz entre as nações e promover o desenvolvimento e o enriquecimento (BERTERO, 2006, p.4).

O governo da época autorizou a constituição da Fundação Getúlio Vargas (FGV) com as atribuições de estudo das organizações, da racionalização do trabalho e a preparação de profissionais em nível superior. A FGV foi criada em 1944 por meio do Decreto 6.933 em 1948, como consequência da visita de alguns representantes brasileiros em instituições de ensino superior nos Estados Unidos para conhecer o funcionamento de cursos de administração, tendo em vista que o Brasil não possuía nenhuma experiência na organização e funcionamento de tal curso superior. Assim, o Brasil se vale da experiência americana como base para seus cursos:

Curiosamente, o Brasil é dos primeiros países, além dos Estados Unidos, a escolarizar a Administração, criando relativamente cedo escolas, cursos, departamentos e faculdades de Administração. O movimento pioneiro começa em São Paulo, para a Administração de Negócios, e no Rio de Janeiro, para a Administração pública (BERTERO, 2006, p. 4).

A aproximação da Fundação Getúlio Vargas com escolas e professores americanos favoreceu a criação em 1951 da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) com apoio da ONU e UNESCO. A cooperação técnica estabelecida pelos Estados Unidos fica evidente pelos vínculos que passam a ser adotados:

[...] o ensino da Administração no Brasil, desde o seu início, estabeleceu fortes vínculos com o sistema de ensino americano, inclusive com a utilização de bibliografia, modelos curriculares e mesmo com a participação de professores americanos como docentes nos primeiros cursos aqui realizados (MARTINS, 1989, p.663).

O objetivo da FGV era a formação de profissionais para atender o setor produtivo e a cidade de São Paulo. Por ser considerado o centro das atividades econômicas e produtivas do Brasil, em São Paulo foi criada em 1954 a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). No Início das atividades a EAESP fez convênio com a United States Agency for International Development (USAID), agência governamental voltada para o

desenvolvimento internacional onde garantia a permanência de docentes americanos junto a EAESP e intercâmbio de professores brasileiros para cursarem pós-graduação nos Estados Unidos. Essa atividade conjunta permaneceu até 1965. Nesse percurso histórico da implantação dos cursos de administração no Brasil é preciso mencionar a criação da USP, em 1934 e a Faculdade de Economia e Administração (FEA) em 1946. Ressalta-se que a criação do curso de administração pela USP estava ligada a área de economia, tendo a administração um lugar serviente:

[...] do que viria a ser o futuro Departamento de Administração da Unidade da USP, hoje conhecida como Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, deveu muito a dois professores que tinham raízes na Escola Politécnica da mesma universidade, Ruy Aguiar da Silva Leme e Sergio Batista Zacarelli. As raízes politécnicas poderiam sugerir uma grande propensão a que o novo departamento fosse marcado pelo conteúdo da engenharia de produção. Isso não ocorreu. O projeto da USP foi abrangente em termos de conteúdo em sua época e não muito diverso do da EAESP, pois Ruy Leme estudou cuidadosamente o desenvolvimento da área em instituições norte-americanas. Dessa forma, as duas escolas paulistas acabaram por abeberar-se na mesma fonte norte-americana (BERTERO, 2006, p. 8).

Essas instituições FGV, EBAP, EAESP e a FEA-USP tiveram um papel de vanguarda na formação de profissionais de boa qualidade, na perspectiva norte-americana e no seu entendimento do conceito de qualidade. Porém a quantidade de bacharéis formados era tímida diante da demanda do sistema econômico da época, apesar do surgimento de diversos cursos de administração em outras regiões do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 configurou-se como a primeira ação para a privatização que se seguiria no ensino superior nas próximas décadas. Na década de 1960, os anos da ditadura militar proporcionaram o aprofundamento do caráter essencialmente privado do ensino superior e de sua acelerada expansão, impondo uma falsa ideia de democratização do ensino e refém da sua própria inserção num plano internacional, manobrado pelos Estados Unidos. Desta forma, com a ditadura militar ocorreu à expansão do ensino privado:

A ditadura militar semeou o terreno do ensino privado, facilitando sua expansão e fazendo deste um período muito importante para o setor. Não porque antes o ensino superior privado fosse insignificante em termos quantitativos – ao contrário -, mas porque foi com o golpe que se iniciou um novo período na história educacional brasileira em que a contra-reforma da universidade viria a selar de vez a intenção de nossas elites em eliminar o caráter crítico da universidade, da produção autônoma do conhecimento, enfim da já parca função pública da universidade, consolidando para esse ensino um modelo pautado, geralmente, nos moldes das antigas escolas superiores (MINTO, 2006, p. 114).

Em 1968, com a reforma universitária, denominada lei n. 5.540, passa a garantir que o ensino superior seja oferecido por instituições privadas e a formação e currículos contemplem a ideia de maior aproximação entre a instituição de ensino superior e o setor produtivo, com características reducionistas, tais como: ensino de caráter utilitarista, redução do tempo de formação, tendência de formação técnica a partir dos modelos norte americanos e outras.

O cenário que se apresenta cria a base para a massificação do curso de administração no Brasil, por motivos até hoje presentes em sua expansão e no fato do curso de administração ser o primeiro no ranking de números de matrículas. Os dados do censo do ensino superior de 2009 demonstram que o curso de administração possui 874 mil matrículas, no território brasileiro, conforme o gráfico 1:

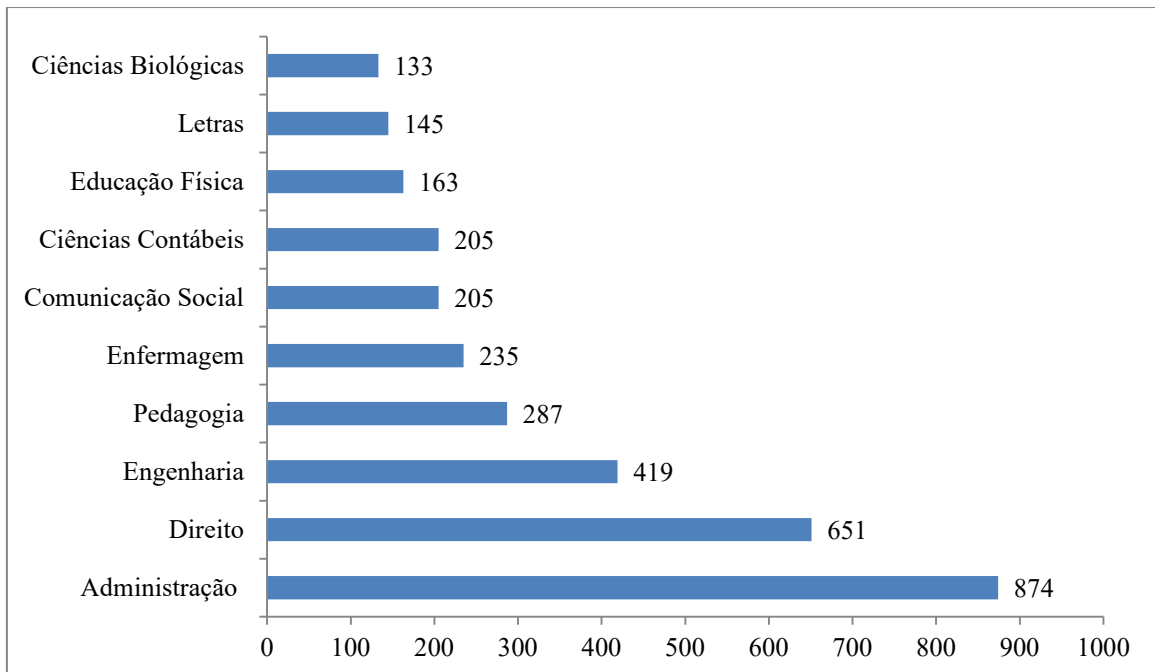


Gráfico 1 - Matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil – 2009 (em mil).

Fonte: Autor “adaptado de” Inep (2013).

Os motivos que facilitam a expansão do curso de administração estão ligados à natureza do curso: que exige pouco investimento às mantenedoras das instituições de ensino superiores privadas (IES), a presença de estruturas físicas mais simples e um corpo docente com a marcante presença de especialistas em detrimento dos professores mestres e doutores, até porque não há um número relevante de pesquisadores na área de administração. A posição de Bertero (2006) sobre as causas da abertura de tantas vagas em cursos de administração no Brasil assim explica seu processo de expansão:

A questão que a seguir se coloca é saber por que se abriram tantas vagas para essa profissão. A razão não é necessariamente um elogio a nossos educadores e gestores

de universidades, centros universitários e faculdades de administração. Trata-se de um curso de fácil massificação. Exigem poucos investimentos em ativo fixo, só recentemente laboratórios de informática passaram a ser vistos como necessários, e pode ser lecionados em meio período, o que permite sua expansão por meio de cursos noturnos. O encanto ou atratividade da profissão para muitos jovens, não só de classe alta e média alta, mas de classe média e média baixa, assegurou por muitos anos uma demanda não só constante, mas crescente. A maioria das vagas é oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com os objetivos empresariais em que serviços educacionais são tratados primordialmente como negócios (BERTERO, 2006, p. 21).

A realidade da expansão dos cursos de administração só se alterou conduzindo à redução no preenchimento de vagas no final do ano 2000 e atualmente com a expansão de cursos superiores na modalidade de Ensino a Distância (EAD), muitas vagas em cursos presenciais estão ociosas.

A massificação histórica do curso de administração no Brasil faz com que egressos em grande quantidade se dirijam ao mercado de trabalho com formação generalista, reducionista e de pouca profundidade em áreas importantes do conhecimento que são exigidas pelas empresas de diversos setores. Fala-se de conhecimentos técnicos e sociais que deveriam ser construídos através de disciplinas de formação básica, profissional e de conteúdos quantitativos e tecnológicos, assim como formação complementar de cultura geral que deveriam fornecer bases científicas mais consistentes. Continua Bertero em sua análise crítica à formação dos profissionais de administração:

O resultado dessa massificação, do ponto de vista dos bacharéis que se formam, é que seus futuros profissionais têm pouco a ver como o que em outros países se entende por uma carreira de administrador. A grande maioria jamais ocupará um posto de gestor, mesmo que de primeira linha ou de supervisão simplesmente, porque lhes falta tanto o capital intelectual como o social para adentrar e ter uma carreira plena de gestor. Ao fim e ao cabo, a expansão dos cursos de graduação entre nós acabou por transformar o que deveria ser um curso destinado à formação de um grupo profissional novo, engajado em processo de transformação de organizações e, por meio delas, da própria realidade nacional, em um curso de “educação geral”. Um bacharelismo pejorativo em uma nova versão e com outra roupagem (BERTERO, 2006, p. 23).

Realizando uma reflexão mais profunda sobre os cursos de administração, no Brasil são valorizados, necessariamente, os aspectos quantitativos do ensino superior. Ao abordar os aspectos qualitativos é oportuno indagar sobre o seu posicionamento em relação à qualidade das recentes políticas de educação superior, em especial no Brasil e suas possibilidades de cooperação com outros países.

Diante deste aspecto os cursos de pós-graduação se apresentam como uma possibilidade para a melhoria da qualidade na formação do administrador e as novas

competências que são exigidas pelo mercado de trabalho. Tem que se ressaltar o papel desempenhado pela comunidade acadêmica em seus aspectos de pesquisa e integração com outros países, fruto da globalização da economia mundial.

2.2 Pós-graduação no Brasil

No Brasil, o caminho percorrido pela pós-graduação tem início em 1960 e anos seguintes, com o Parecer CES/CFE n. 977 (1965) do Conselho Federal de Educação (CFE) que instituiu duas configurações para a pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. A primeira é de natureza acadêmica e seus cursos de administração cresceram aceleradamente, a partir da década de 1970. A pós-graduação brasileira é recente e surge como sistema no período ditatorial (década de 1970) num contexto de modernização do Estado brasileiro. A pós-graduação é dividida em cursos *stricto sensu* e *lato sensu*, segundo a Resolução CNE/CES nº 1 de 2001, a qual estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001).

O *stricto sensu* compreende atualmente os cursos de mestrado e doutorado, além de uma nova modalidade, o mestrado profissional. Na década de 1990, houve o reconhecimento do mestrado profissional conforme explicitado na Portaria CAPES n. 080 (1998). Pela Resolução CNE/CES n. 1 (2001) estabeleceram-se normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação. Em 2003 foi constituída uma Comissão Interministerial composta por membros de suas respectivas instituições de fomento, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o desenvolvimento da pós-graduação pela Portaria Interministerial n. 270 (2003). A pós-graduação é a última etapa da educação formal e está diretamente ligada aos demais níveis de ensino, uma vez que os seus alunos são oriundos das etapas de ensino anteriores. A pós-graduação *lato sensu* é constituída por cursos de especialização, aperfeiçoamento, como por exemplo, o Master Business Administration (MBA). Dos 8.866 cursos de *lato sensu* em funcionamento, 85% (7.939) são ofertados por Instituições de Ensino Superiores (IES) particulares. Dentre as instituições públicas, as municipais representam 4,6% (412) do total de cursos, as estaduais 3% (269), e as federais 2,8% (246) (BRASIL, 2011).

De 2001 a 2010, a quantidade de pesquisadores formados por ano no Brasil passou de 26 mil para cerca de 53 mil, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do MEC responsável pela gestão da pós-graduação (CAPES, 2010).

De acordo com o GEOCAPES (CAPES, 2010), o panorama atual da pós-graduação brasileira congrega os seguintes dados: havia em 2009, 2.719 programas em atividade responsáveis por 4.101 cursos, sendo: 2.436 de mestrado (59,4%); 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). A distribuição dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento, o índice de maior crescimento ocorreu na área multidisciplinar que passou de 5% para 9% dos cursos oferecidos. As Ciências Agrárias passou de 11% para 12% e Sociais Aplicadas de 10% para 11%. As áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes mantiveram-se inalteradas com índices de 14% e 6%, respectivamente. As áreas com decréscimo foram as de Engenharia, Biológicas, Exatas e da Terra e da Saúde. Tais dados estão distribuídos no gráfico 2 que segue.

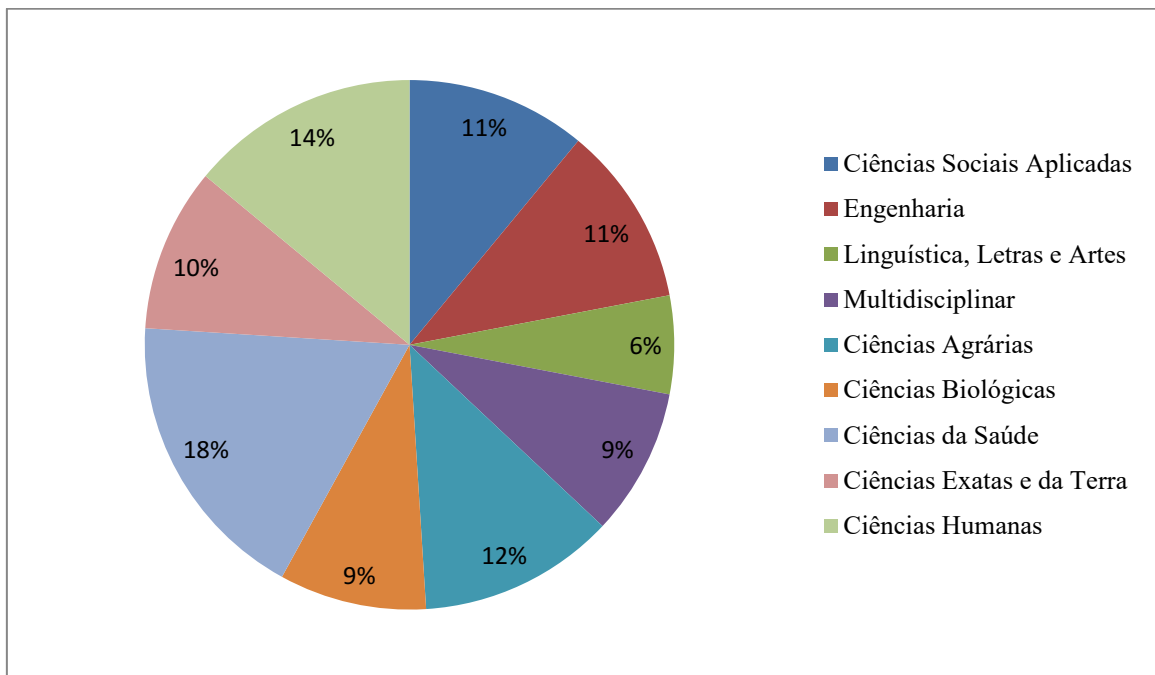


Gráfico 2 - Cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento – 2009.
Fonte: Autor “adaptado de” Capes (2010).

De acordo com indicadores do documento referência do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020) por mesorregiões geográfica (gráfico 2) o número de cursos de pós-graduação no Brasil, que em dez anos, cresceu de 1,5 mil em 2001, para 2,7 mil em 2009, sendo a maior concentração nas universidades federais, com quase 1,5 mil programas de mestrado ou doutorado. Também, o número de bolsas de estudo concedidas pela CAPES e o

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a estudantes cresceu de 80 mil bolsas de mestrado e doutorado em 2001, para 160 mil em 2010.

Comparando-se a distribuição dos programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES por mesorregiões brasileiras observa-se que os estados das regiões sul e sudeste têm as maiores concentrações de programas. Da mesma forma, as maiores concentrações de programas de pós-graduação estão nas regiões metropolitanas, principalmente das regiões sul e sudeste. Isso pode ser observado na figura 1.

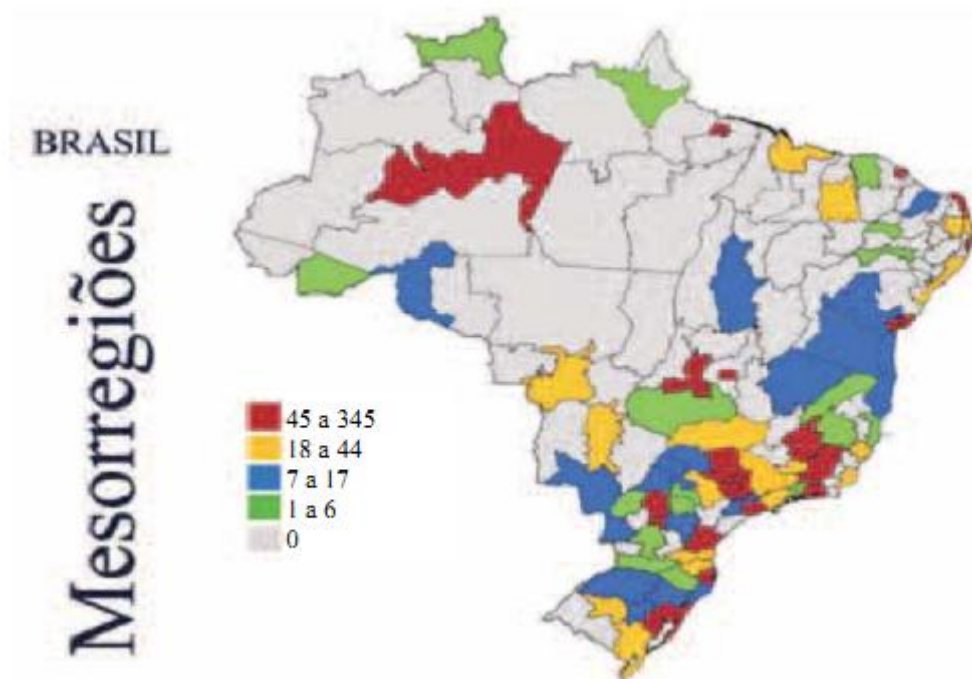


Figura 1 - Programas de pós-graduação pelas mesorregiões geográficas do Brasil no ano de 2009.
Fonte: Capes (2010, p. 147).

Na sua evolução histórica, o Brasil contava apenas com dois mil alunos matriculados nos cursos de pós-graduação, até o ano de 1970, com um total de somente 100 cursos. O crescimento da quantidade de alunos matriculados está ocorrendo de forma progressiva, como se pode observar que até o ano de 2008, o país já contava com 2.410 programas, abrangendo mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorado, tendo mais de 130.000 alunos matriculados em seus cursos. O que se pode observar é que existe uma concentração de ofertas de programas de pós-graduação na região sudeste do Brasil, que apresenta 51% do total de vagas oferecidas no país (MARQUES, 2008). Como explicação para esta concentração de curso de pós-graduação na região sudeste, se deve em parte pela concentração dos investimentos públicos federais que, historicamente acabam por privilegiar instituições de ensino, nas quais suas estruturas de recursos humanos possuíam índices

elevados em suas formações. Desta forma, esta política beneficiou o crescimento de regiões com tradições sociais e econômicas mais importantes, dificultando o desenvolvimento de regiões menos favorecidas economicamente, bem como o desenvolvimento de novos programas em novas áreas do conhecimento.

Neste contexto, observa-se que a educação superior privada sofreu uma expansão desenfreada, resultando em uma proliferação descontrolada de cursos e instituições no âmbito privado, tornando-se uma das atividades econômicas mais rentáveis em todo o país. No entanto, o que se pensava atender a demanda reprimida de estudantes, não logrou sucesso, pois não garantiu o amplo acesso e a permanência de grande parte, devido à relação concreta com o acúmulo do capital cultural necessário para o ingresso e permanência na educação superior.

Na luta pela expansão da universidade pública, o governo federal criou o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, com o objetivo de dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior (Brasil, 2007, p. 4). As metas do programa em relação à expansão, permanência e combate à evasão podem ser resumidas em: elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; ocupação de vagas ociosas; e aumento de vagas, principalmente no período noturno. O plano previa também a revisão da estrutura acadêmica, buscando a elevação da qualidade e o incentivo a políticas de inclusão e de assistência estudantil.

2.2.1 O mestrado acadêmico no Brasil

O principal documento que é a referência para entender o processo histórico do desenvolvimento do mestrado acadêmico no Brasil, realizando seu esclarecimento quanto ao seu sistema de funcionamento e sua regulamentação é o Parecer n.º 977/1965 de 03 de dezembro de 1965, expedido pelo Conselho Federal de Educação (CFE). O documento apresenta uma descrição sobre a origem histórica da pós-graduação, e a necessidade de sua efetivação no cenário brasileiro, tendo como base o exemplo norte-americano. Também destaca a importância na formação do pesquisador altamente qualificado, altamente requisitado na década de 1960 e na formação dos próprios cientistas, revelando uma das

preocupações dos dirigentes do país para atender à expansão da indústria brasileira e formação de um centro criador de ciência e de cultura (CAPES, 1965).

O I Plano Nacional da Pós-Graduação foi criado e implantado pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do Conselho Nacional de Pós-Graduação no ano de 1975, apresentando um diagnóstico sobre a evolução dos cursos de pós-graduação no Brasil, apontando seus principais problemas e propondo diretrizes e metas para o período de 1975-1979. Como resultado do levantamento do quadro na época, cabe destacar que contávamos com cerca de 50 instituições de ensino superior nas quais se realizavam cursos de pós-graduação. Deste total, 158 tinham como áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação; e 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas. No ano de 1973, o sistema apresentava 7000 alunos matriculados nos cursos, havendo em suas várias fases, cerca de 13.500 alunos, gerando como consequência aproximadamente 3.500 mestres e 500 doutores, sendo que 50% deste total foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado de trabalho profissional (MEC, 1979). O Plano sofreu influências da demanda gerada no ensino superior e no mercado de trabalho e instituições públicas da época, revelando principalmente três problemas decorrentes do acelerado crescimento do sistema da pós-graduação:

a) Pelo motivo da fragilidade do vínculo entre os cursos e as instituições os programas de pós-graduação eram instáveis;

b) Devido ao baixo índice de alunos que alcançavam a titulação, que era de aproximadamente 15%, os cursos eram insuficientes, apresentando o prazo médio de conclusão de 2 anos e meio para o mestrado e 4 anos para o doutorado. Estes índices fugiam dos padrões internacionais, devido à baixa proporção de alunos com dedicação exclusiva para os cursos, amparada por bolsa de estudo;

c) Ocorreu grande concentração de profissionais titulados nas grandes capitais, dificultando seus retornos para suas regiões de origem, desta forma não colaborou para a expansão das atividades de pesquisa e ciência nas diversas regiões do Brasil.

O principal objetivo do I Plano Nacional de Pós-Graduação era fazer das universidades centros de atividades criativas permanentes, por meio do empenho eficiente na formação de pesquisadores e cientistas e constante trabalho de investigação e análise em todos os campos do conhecimento humano e da cultura brasileira (MEC, 1979). O Plano assim definiu como função da pós-graduação:

[...] formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; - formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a organização de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; - preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (MEC, 1979).

A seguir foi implantado o II Plano Nacional da Pós-Graduação no período de 1982-1985 elaborado pela secretaria de educação superior e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), tendo como referência principal a situação em que se encontravam os cursos de pós-graduação no Brasil no ano de 1982. Teve como principais objetivos:

a) Formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades;

b) Desenvolver técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado.

A formação dos recursos humanos qualificados é definida pelo II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982) como o desenvolvimento da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não apenas gerar condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido. Não representa apenas a capacidade efetiva de incorporação do conhecimento, mas também colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real da especialidade.

De acordo com o II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982), a função da pós-graduação no Brasil pode ser identificada por meio de dois aspectos:

a) O processo de formação de docentes pesquisadores para o meio acadêmico;

b) Melhoria constante na capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais tendo como objetivo a difusão e utilização dos conhecimentos científicos nos processos produtivos de bens e serviços.

Na década de 1980, foi implantado o III Plano Nacional de Pós-Graduação desenvolvido no período de 1986-1989 expedido pela CAPES em 1986 e representou um diagnóstico dos planos anteriores e a situação dos cursos de pós-graduação no Brasil na época, revelando o expressivo crescimento da pós-graduação no período de 1965 a 1985 tanto em termos quantitativos como na qualidade dos cursos. Tendo como proposta a consolidação dos cursos existentes e suas melhorias quanto à qualidade no atendimento à demanda, foram fixados os seguintes objetivos gerais do III Plano Nacional de Pós-Graduação:

a) Consolidar e melhorar a qualidade e desempenho dos cursos;

b) Sedimentar e institucionalizar a pesquisa nas universidades como forma de assegurar e justificar o funcionamento dos cursos de pós-graduação;

c) Integrar os cursos de pós-graduação com o sistema de ciência e tecnologia, inclusive com o setor produtivo, com o objetivo de atender à demanda gerada pelo mercado de trabalho.

Observa-se que nos três planos são contemplados como um dos principais papéis da pós-graduação *stricto sensu*, a formação de docentes e a formação de profissionais altamente qualificados para o setor produtivo.

O III Plano foi o último implantado de maneira formal, sendo que em 1996, ocorreu uma tentativa de elaboração de um quarto plano nacional de pós-graduação, por meio de uma metodologia participativa, que não obteve sucesso, principalmente pela rígida centralização do sistema nacional de pós-graduação. Este processo de centralização se tornou uma característica marcante do sistema que orientou a implantação dos cursos na década de 1960, quando o Brasil vivia sob o regime militar (CAVALHEIRO; NEVES, 1998).

A efetivação da pós-graduação brasileira na área da administração ocorreu alguns anos depois da criação dos primeiros cursos superiores de administração que iniciaram suas atividades motivadas pela pressão realizada pelas empresas multinacionais, escritórios de consultoria e do próprio governo brasileiro. Nesta época o governo militar que predominava no Brasil teve como finalidade implantar os cursos de pós-graduação em administração de empresas com o objetivo de melhorar o desempenho de empresas privadas e estatais, pela inserção da racionalidade nas estruturas de decisão dessas organizações. Com o aumento crescente das escolas de administração, ocorreu uma demanda por docentes qualificados para o ensino dos graduandos (VELLOSO, 2003). A partir de 1990 com a expansão do ensino superior no Brasil, ocorre também a expansão dos cursos de pós-graduação com o objetivo de atender às expectativas de grande quantidade de administradores que ocupavam cargos de executivos, apresentando-se como oportunidade para a implantação do mestrado profissional, como uma forma de melhorar os conhecimentos e integrar o conhecimento empresarial com o acadêmico.

2.2.2 O mestrado profissional no Brasil

A partir do ano de 1995, a CAPES estruturou uma comissão para levantamento e avaliação da situação atual e das possíveis propostas para os cursos de mestrado cujo trabalho resultou na elaboração de um documento designado proposta de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado, que foi aprovado pelo conselho superior da CAPES e publicado pela Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995.

No contexto da modalidade do mestrado profissional, os programas podem ser entendidos como a combinação de três perspectivas para a formação de gestores conforme entendimento de Ruas (2003):

a) Adequação proporcionada pelos cursos de especialização que tem como oferecer respostas rápidas com caminhos prontos e técnicas para ação em curto prazo;

b) A fundamentação do mestrado acadêmico, que possui como objetivo o estudo dos problemas empresariais e chega a discutir a origem deles, porém seu método não é considerado adequado frente às rápidas mudanças econômicas e sociais;

c) A multiplicação de cursos de MBA's, que são programas internacionais que oferecem ensino de excelência e modernidade, mas apresentam a dificuldade de adaptação à realidade das organizações nacionais.

Diante desta realidade de forte influência das empresas, sendo uma possibilidade de formação gerencial capaz de combinar a rapidez e a complexidade no ambiente de negócios, o mestrado profissional foi criado em um contexto de aumento da competitividade e pressão por resultados empresariais, num ambiente que exige novas competências para o mercado de trabalho (RUAS, 2003). Assim, as leituras exigidas e a produção de trabalhos em equipe têm como proposta a troca de experiências e a reflexão sobre pressupostos que geram novos aprendizados. Para desenvolvimento desta metodologia de ensino, os cursos de pós-graduação de mestrado profissional seguem alguns critérios fixados pelo sistema nacional de pós-graduação, definidos a seguir:

a) A instituição de ensino superior (IES) deve disponibilizar recursos para o desenvolvimento consistente que promova a melhoria contínua dos processos de ensino;

b) O grau mínimo para o exercício da atividade docente nos cursos deverá ser de doutor, com alto nível de produção intelectual. Não haverá necessidade que os docentes tenham dedicação exclusiva, no entanto, deverá estar de acordo com as necessidades do curso,

sendo que as orientações ficarão a cargo dos docentes selecionados por qualificação profissional;

c) Os objetivos definidos pelos cursos deverão orientar as atividades de ensino, bem como as aplicações de pesquisas. Para o credenciamento institucional dos cursos será exigida a produção de pesquisa de boa qualidade pela instituição de ensino superior (IES) e o desenvolvimento de projetos em parceria com o setor produtivo;

d) O curso deverá conter em sua organização curricular o seu foco de atuação e conceitos relacionados ao mundo do trabalho e com a proposta de atendimento em curto prazo para titulação de seus participantes (duração mínima de um ano);

e) Atendendo aos objetivos propostos em cada curso de mestrado profissional, ao final do curso ocorrerá a apresentação de trabalho de conclusão de curso (TCC), podendo ser uma dissertação, projeto, análise de casos, desempenho, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos;

f) Para que os cursos sejam recomendados, o processo deverá ser iniciado por instituições de ensino superior que já possuam cursos de pós-graduação com conceito A ou B. O processo de avaliação dos cursos de mestrado profissional deverá ser realizado por consultores da CAPES, com a inclusão de representantes da sociedade, com interesse no curso. Outra forma de iniciar os cursos de mestrado profissional é por meio da ação de um grupo técnico consultivo, cuja proposta se origine de instituição altamente qualificada, mas sem tradição de ensino pós-graduado;

g) Deverá ser estimulado o autofinanciamento dos cursos dando condições para iniciativas que visem convênios e patrocínios.

Tendo como referência a análise das propostas estabelecidas pelos registros do I, II e III Plano Nacional da Pós-graduação, deve-se ressaltar que já no ano de 1975, o diagnóstico levantado pelo I Plano Nacional de Pós-Graduação afirmava que cerca de 50% dos profissionais titulados pela pós-graduação, até 1973, tinham como destino profissional o mercado de trabalho.

De acordo com Spagnolo (1998) um dos fatores que chama a atenção é o posicionamento da CAPES quanto à forma de tratamento na qual não há diferenças no processo de avaliação destinadas aos cursos de pós-graduação de mestrado acadêmico e mestrado profissional. Neste contexto é necessário entender quais as principais semelhanças e diferenças entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico.

2.2.3 Mestrado profissional e mestrado acadêmico suas semelhanças e diferenças.

Tanto o mestrado profissional como o mestrado acadêmico possui validade nacional e estão condicionados ao reconhecimento prévio do curso. O mestrado profissional não se contrapõe sob nenhum aspecto ao mestrado acadêmico, pois são cursos de pós-graduação que conferem ao seu portador a possibilidade do exercício da docência. A única diferença do mestrado profissional em relação ao mestrado acadêmico é que o mestrado profissional está focado em estudos e técnicas voltadas ao alto desempenho na qualificação profissional (Parecer CNE/CES 0079/2002). O mestrado profissional tem como objetivo responder a uma necessidade social de capacitação profissional com os mesmos padrões de exigência tradicionalmente adotados pelos cursos de pós-graduação.

O funcionamento dos cursos de pós-graduação de mestrado profissional foi regulamentado pela portaria normativa nº 7, de 22 de junho de 2009, cabendo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade de regular a oferta de programas de mestrado profissional por meio de chamadas públicas e avaliar os cursos oferecidos.

Basicamente, são três as principais diferenças entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico:

a) As propostas de cursos de mestrado profissional são apresentadas a CAPES por meio eletrônico via internet utilizando um aplicativo para cursos novos: Mestrado Profissional (APCN-MP). Estas propostas podem ocorrer por iniciativa própria das instituições ou como resposta a editais e chamadas públicas, de acordo com o cronograma periodicamente estabelecido pela CAPES. O processo de avaliação dos cursos de mestrado profissional devido à sua especificidade possuem características próprias e diferenciadas, cabendo a CAPES a análise de propostas de cursos bem como o acompanhamento periódico e avaliação trienal dos cursos;

b) A formação profissional dos docentes dos cursos de mestrado profissional deve ser composta por membros com alta qualificação, com produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnica científica, ou conforme o caso, por reconhecida experiência profissional;

c) Os trabalhos de conclusão final dos cursos poderão ser apresentados em diferentes formatos tais como: dissertações; revisões sistemáticas e aprofundadas da literatura; artigos; patentes; registros de propriedade intelectual; projetos técnicos; publicações tecnológicas;

desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia; editoria; composições; concertos; relatórios finais de pesquisa; softwares; estudos de caso; relatório técnico com regras de sigilo; manuais de operações técnicas; protocolos experimentais ou de aplicação em serviços; propostas de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviços pertinentes; projetos de aplicação ou adequação tecnológica; protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits; projetos de inovação tecnológica; produções artísticas; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

A regulamentação do mestrado profissional tem como objetivo atender às seguintes necessidades:

a) Formar e habilitar mestres profissionais para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público.

b) Identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não governamentais, individual ou coletivamente organizadas.

c) Atender de forma estruturada e particular as áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo que possuam demanda de profissionais altamente qualificados.

d) Identificar possibilidades de atuação em áreas a serem exploradas com demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do país.

e) Atender às expectativas da política industrial brasileira, capacitando e treinando pesquisadores e profissionais com o objetivo de aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços.

f) Proporcionar condições para multiplicação do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido de acordo com sua especificidade

g) Gerar o estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo, levando em consideração a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada.

A garantia da qualidade e excelência dos cursos de pós-graduação no Brasil está relacionada ao processo de aprovação de novos cursos de mestrado profissional, sua avaliação anual e trienal assim como já é feito com os cursos de mestrado acadêmico e doutorado, pela CAPES.

Dando prosseguimento ao estudo do histórico do processo de desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, é apresentado a seguir como foram sistematizados os cursos de doutorado no Brasil.

2.2.4 Cursos de doutorado no Brasil

Até o ano de 1985, mais de 40% dos doutores brasileiros tinham obtido seu título em instituições estrangeiras. Em anos recentes, verificou-se uma evolução significativa do número de titulações emitidas no próprio país, em decorrência da política de expansão e descentralização da oferta de cursos na década de 90, cujo número cresceu de 503 para 864 (68%), evoluindo a demanda por matrículas de 11.952 para 33.004 alunos (176%). A política que deu prioridade à formação de doutores no país alcançou plenamente seus objetivos, de forma que, na década de 90, apenas um de cada cinco títulos foi obtido no exterior.

Guimarães, Lourenço e Cosac (2001, p. 144) em levantamento realizado, constatam que em junho de 2000 o Brasil possuía cerca de 32.500 pesquisadores detentores de títulos doutorais que atuavam em instituições de ensino superior, institutos tecnológicos e de pesquisa, laboratórios de P&D de empresas estatais e organizações não governamentais com tradição de pesquisa científica e tecnológica. Neste levantamento não estão considerados nessa cifra os doutores empregados em atividades de P&D nas empresas do setor privado e em atividades de gerência em empresas e governo. Os mesmos autores apresentam que apesar de ser observado que na década de 1990 ocorreu um importante movimento em direção às instituições localizadas nas regiões nordeste e sul do país, decorrente de uma crescente atenção dada à elevação dos padrões de qualidade na formação doutoral. Relatam ainda que mais de seis em cada dez pesquisadores doutores ativos no país, no ano de 2000, foram formados por instituições do Estado de São Paulo, sendo que somente a Universidade de São Paulo (USP) foi responsável por 37% dos doutorados obtidos.

No Brasil, uma das principais propostas para o desenvolvimento tem sido de formar uma quantidade significativa de doutores. Para entender este processo histórico, que foi fortemente influenciado a partir do ano de 1970 com a política educacional realizada pelo domínio militar e que teve como principal característica a expansão e controle de qualidade dos programas de mestrado e doutorado. No período de 1987 a 2008, a política educacional

implantada demonstrou uma tendência positiva, evidenciando o crescimento de 1000% (mil por cento) na quantidade de doutores titulados (gráfico 3).

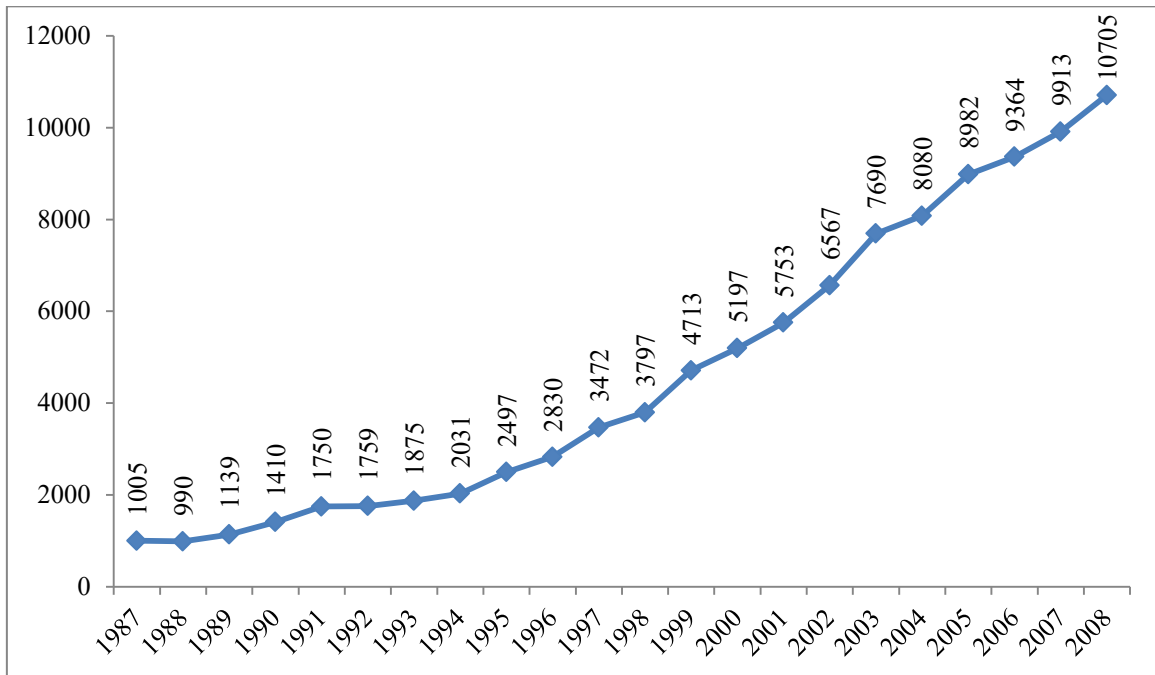


Gráfico 3 - Número de doutores titulados no Brasil, 1987 – 2008.
Fontes: Autor “adaptado de” Capes (2010).

No período de 1996 a 2008, foram titulado 87.063 doutores no Brasil, sendo distribuídos da seguinte forma (gráfico 4):

- a) 40.671 foram formados em instituições públicas estaduais (representou um crescimento de 170%);
- b) 38.334 em instituições públicas federais (representou um crescimento de 416%);
- c) 8.058 em instituições particulares (representou um crescimento de 396%).

As instituições de ensino superior (IES) Estaduais titulavam mais da metade dos doutores (55%) em 1996, passara a titular somente 39,7% no ano de 2008.

As instituições de ensino superior (IES) particulares passaram de 7,3% do total no ano de 1996 para 9,5% do total no ano de 2008. A tendência de crescimento na titulação de doutores demonstra que as instituições públicas federais passaram a ser responsáveis pela titulação do maior número de doutores a partir de 2006.

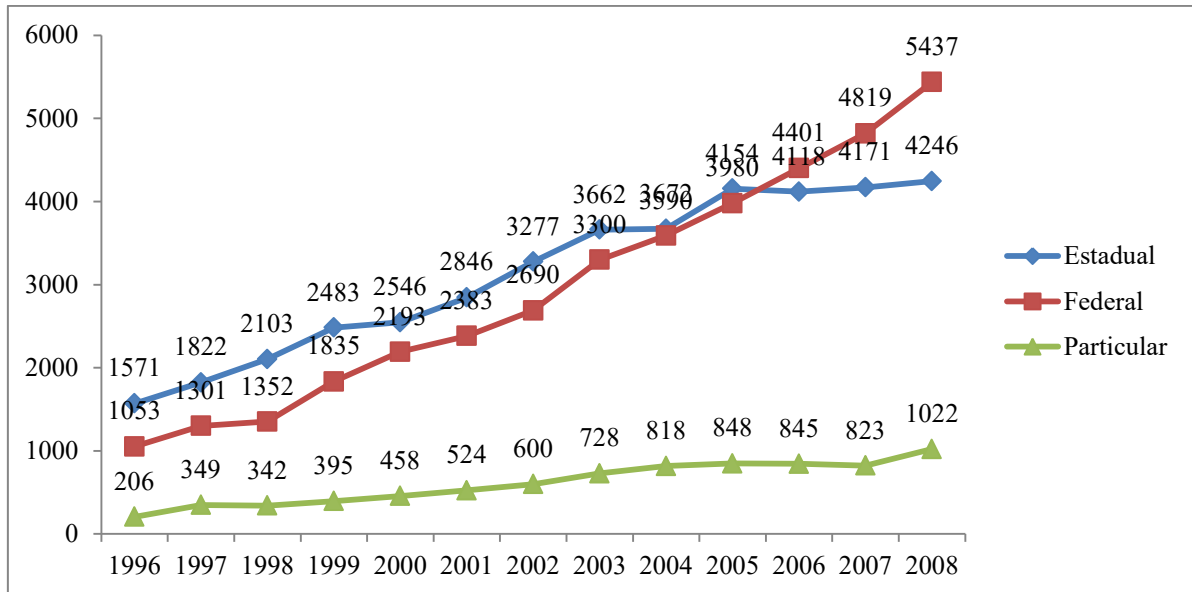


Gráfico 4 - Quantidade de doutores titulados no Brasil por natureza jurídica das instituições, 1996 até 2008. Fonte: Autor “adaptado de” Capes (2010).

Fazendo-se uma comparação entre os anos de 1996 e 2008, na formação de doutores nas instituições de ensino superior no Brasil (federais, estaduais e particulares), pode-se verificar a seguinte evolução positiva de acordo com o gráfico 5:

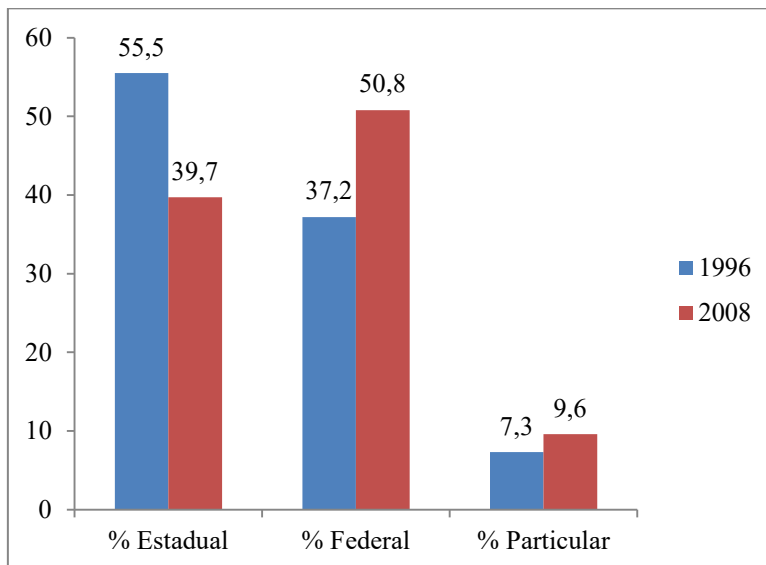


Gráfico 5 - Doutores titulados no Brasil pela natureza jurídica dos programas de doutorado - 1996 e 2008. Fonte: Autor “adaptado de” Capes (2010).

Observa-se que ocorre grande concentração de programas de doutorado em determinadas regiões do Brasil (gráfico 6). No período de 1996 a 2008, ocorreu a de titulação de doutores na seguinte escala:

- 67.626 doutores na região sudeste (correspondendo a 77% do total do Brasil);
- A região sul titulou seis vezes menos doutores do que a sudeste;

c) As regiões nordeste, centro-oeste e norte titularam respectivamente cerca de 12,32 e 106 vezes menos do que a região sudeste, que mais titulou doutores.

Estes dados demonstram a elevada concentração regional de cursos para a formação de doutores existente no Brasil e a importância do desenvolvimento de estudos sobre a disponibilização e utilização de fontes de fomento para o desenvolvimento de regiões menos atendidas.

O que se pode verificar é que devido ao total apresentado quanto à formação de doutores no período, existe um significativo processo de desconcentração regional (gráfico 6).

As principais características que podem ser observadas são:

a) No ano de 1996, as instituições de ensino superior (IES) localizadas no sudeste foram responsáveis por 88,9% do total de doutores titulados no Brasil;

b) No ano de 2008 taxa percentual das instituições de ensino superior (IES) localizadas no sudeste caíram para 70,1% do total de doutores titulados no Brasil.

O que ocorreu foi o crescimento das taxas percentuais em outras regiões brasileiras foi superior à taxa de crescimento da região sudeste. As taxas de crescimento observadas foram as seguintes no período de 1996 a 2008:

- a) 198% na região sudeste;
- b) 438% na região norte;
- c) 682% na região sul;
- d) 840% na região centro-oeste;
- e) 2.487% na região nordeste.

Somente a região sudeste apresentou uma taxa de crescimento mais baixa em relação às outras regiões brasileiras, sendo que a região nordeste apresentou extraordinário crescimento, sendo que sua participação no total de titulados no país passando de apenas 1,4% em 1996 para quase 10% no ano de 2008, na formação de doutores titulados no país.

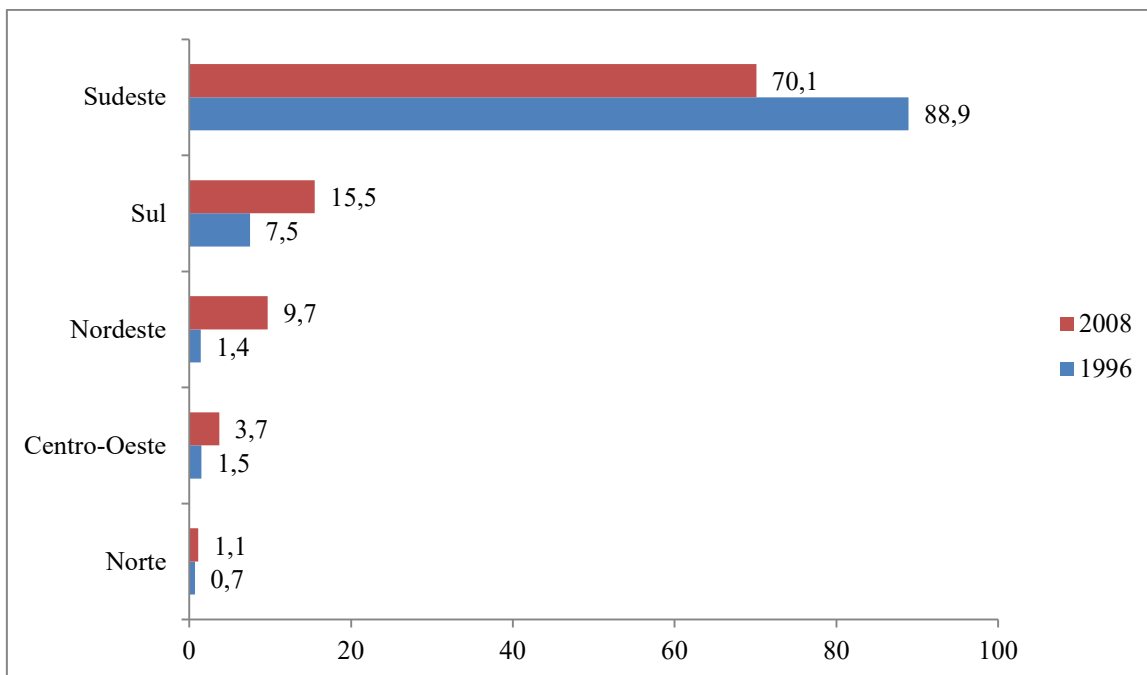


Gráfico 6 - Percentual dos doutores titulados no Brasil por regiões, 1996 e 2008.
Fonte: Autor “adaptado de” Capes (2010).

Durante o período de 1996 até 2008, ocorreu significativo processo de desconcentração da distribuição de quantidade de doutores titulados nos Estados brasileiros (gráfico 7). No ano de 1996 o Estado de São Paulo tinha 67% dos doutores formados no Brasil, caindo um terço, ou seja, para 45% no ano de 2008. Na região sudeste, os Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais e Espírito Santo mantiveram suas participações no período estudado de 1996 até 2008.

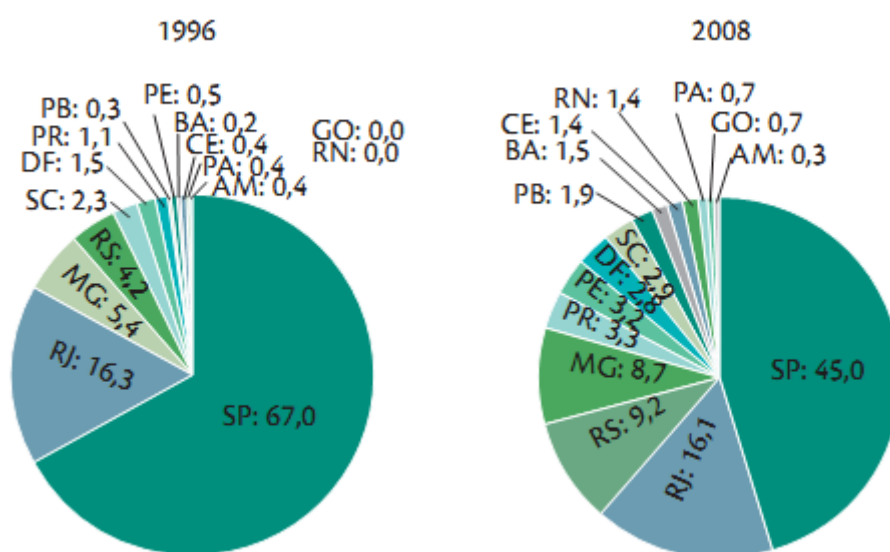


Gráfico 7 - Percentual dos programas de doutorado por regiões, Brasil, 1998 e 2008.
Fonte: Autor “adaptado de” Capes (2010).

Deve-se destacar que existe grande concentração de doutores titulados nas regiões em que os programas são mais concentrados geograficamente. No ano de 2008, a região sudeste tituló 70% do total de doutores titulados no Brasil, tendo 60,4% do número de programas de doutorado existentes no país. Verifica-se também, uma tendência ao aumento da quantidade de formação de doutores nas regiões que menos formavam no início do estudo em 1996.

Como fator fundamental e importante na estruturação da rede de informações na área de administração, tem força a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração e áreas afins (ANPAD), que iniciou as atividades em 1976 e congrega diversas organizações e centros de ensino vinculados à pós-graduação em Administração no território brasileiro.

2.3 A importância do sistema de redes interorganizacionais para o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil

Em administração, o interesse sobre o papel do capital social aumentou substancialmente a partir da década de 1990, com o entendimento de que as relações sociais facilitam a troca ou o acesso a recursos ativos tangíveis (físicos, financeiros, etc.) ou intangíveis (conhecimento, reputação, marca, etc.) de posse de empresas ou indivíduos (LAZZARINI, 2008). De forma mais ampla, a participação em redes permite que indivíduos ou empresas se beneficiem do seu capital social, que são recursos inseridos em uma estrutura social que é obtida por meio de ações com um determinado propósito (LIN, 2001). Supridores de redes de empresas visam trocar informações e desenvolver pesquisa tecnológica (STUART, 1998).

Nos mais variados contextos, pessoas e organizações dos mais diversos tipos têm formado laços, e a maneira como esses laços se estruturam tem-se mostrado importante para explicar a dinâmica desses agentes e o seu desempenho (LAZZARINI, 2008). O posicionamento dos indivíduos e instituições em redes constitui o capital social que permite acessar recursos com impacto positivo sobre seu desempenho.

No Brasil a rede formada pela CAPES, CNPq e ANPAD para estruturar o ensino e pesquisa em administração, pode ser definida como uma rede interorganizacional. Nesta estrutura, os nós são representados pelas três instituições que coordenam o processo de pesquisa e desenvolvimento dos cursos de administração no país, enquanto os laços são as

alianças que elas estabelecem entre si. Nestas instituições, as relações são obviamente realizadas entre indivíduos, sendo que mesmo no caso de relações entre instituições, quem inicia uma aliança ou algum contato são pessoas que trabalham nas instituições parceiras (LAZZARINI, 2008).

A existência de instituições independentes integrando objetivos em rede permite que inovações locais sejam geradas e que, por meio de laços, os membros da rede desenvolvam e se beneficiem mutuamente dessas inovações (LAZZARINI, 2008). Este sistema de rede vertical nada mais é que uma rede de laços sequencialmente encadeados entre vários atores envolvidos, sendo que cada ator fornece produto (ou serviço) que é insumo para outro ator (THOMPSON, 1967).

As redes horizontais ocorrem entre instituições que atuam no mesmo nível (setores adjacentes). Redes horizontais podem também se estabelecer no caso de relações entre organizações pertencentes a setores que são complementares uns dos outros (BRANDENBURGER; NALEBUFF, 1996), como ocorre entre a CAPES, ANPAD e CNPq (figura 2).

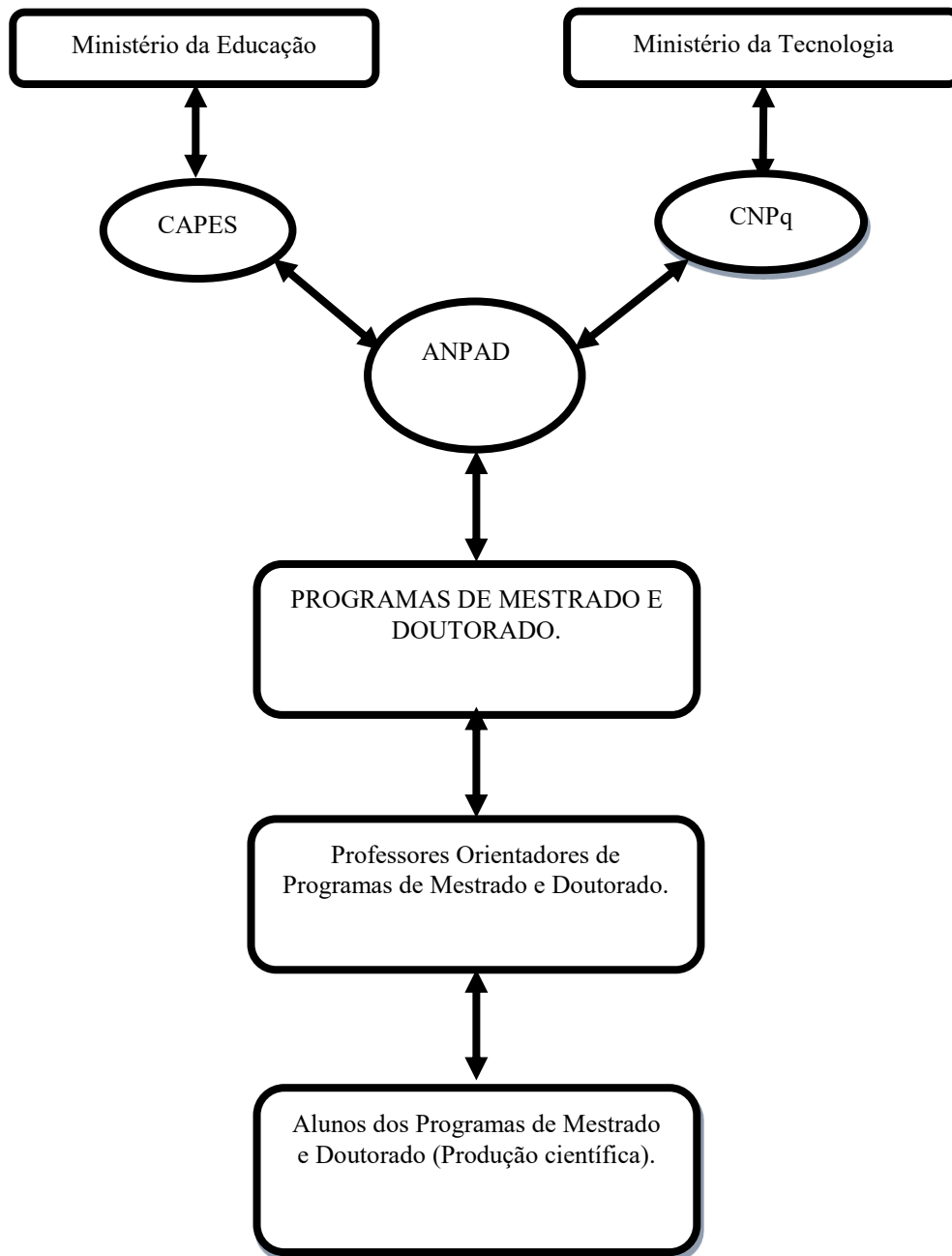


Figura 2 - Sistema de rede interorganizacional de gestão dos cursos de pós-graduação
Fonte: Autor

Em assembleia a ANPAD vai escolher e indicar a partir de sua lista de associados, pessoas para compor o sistema de gestão da CAPES, que possui como uma de suas principais funções a avaliação dos programas de mestrado e doutorado do Brasil inteiro. Neste tipo de organização, os padrões de liderança por ser compartilhada permitem aos membros dos times desenvolverem maior confiança interpessoal e maior habilidade para lidar com tarefas complexas (LAZZARINI, 2008).

Como diz Lazzarini (2008), as relações tenderão a ser mais fortes se as interdependências forem recíprocas. Com relação à ANPAD e o CNPq a CAPES se posiciona com uma interdependência que não é recíproca. CAPES e o CNPq tem um link vertical com a ANPAD, ou seja, a ANPAD não está em igualdade de poder com relação a CAPES e o CNPq. O Ministério da Educação a CAPES e o Ministério da Ciência e Tecnologia (CNPq) regulam toda a atividade de estudo em pós-graduação em administração no país. A ANPAD, como uma associação profissional e de pós-graduação se submete à regulamentação dada pelo Ministério da Educação e o Ministério da Ciência e Tecnologia.

A ANPAD é uma organização em rede de acordo com a definição de Lazzarini (2008):

...um conjunto de indivíduos ou organizações interligados por meio de relações de tipos diversos. Uma rede é composta por nos (nodes) e por laços (lines ou edges) que interligam os nos. Os nos, em geral, são representados pelo que chamaremos genericamente de atores (indivíduos ou firmas), enquanto os laços representam os relacionamentos entre eles (LAZZARINI, 2008, p.17).

Assim, a ANPAD, enquanto associação reúne os programas de pós-graduação (pertencentes às diversas universidades) e também reúne indivíduos professores pesquisadores destes programas de pós-graduação. Estes programas e indivíduos estão inter-relacionados através de links horizontais e complementares.

Desta forma, a ANPAD enquanto associação reúne os programas de pós-graduação e estes associados possuem interdependências recíprocas tendo em vista que como órgão associativo os programas devem mobilizar-se em conjunto através da ANPAD para obter inovações na área de pós-graduação em administração no Brasil, tanto em termos de legislação quanto em termos técnicos.

Como exemplo de inovações em termos de parceria entre os programas pode-se citar a proposta do MINTER e DINTER (Mestrado Regional e Doutorado Regional), sendo nova em termos de legislação e em termos de cooperação e inovação técnica e social. Trata-se de cooperação entre os programas para a realização de cursos de mestrado e doutorado temporários em regiões mais pobres do país que necessitam de formação de professores em administração. Estas cooperações surgem através da ANPAD e trazem o desenvolvimento das regiões mais pobres do país possibilitando a abertura de novos programas de mestrado e doutorado nestas regiões, formando professores e desenvolvendo as universidades, logo o ensino local, o que traz esta inovação técnica e social. A ANPAD também permite a reunião dos mestrados para a criação de revistas científicas de alto nível que vão receber as publicações de pesquisa mais avançadas do país na área de administração de empresas. A

ANPAD realiza a elaboração de diretrizes de pesquisas válidas em todo o país, bem como a busca de inovação na legislação junto ao Ministério da Educação.

O CNPq e a CAPES reconhecem a importância da ANPAD e permitem que a ANPAD indique uma lista triplíce de professores a partir da qual será escolhido o representante da área junto a CAPES. Por sua vez, a CAPES escolherá um grupo de professores representativos de todos os programas da ANPAD para realizar a avaliação de todos os programas de pós-graduação do país, avaliação esta realizada a cada triênio. A CAPES representa um braço do ministério da educação para a pós-graduação e permite aos professores e aos programas terem real representatividade da área junto ao governo, o que favorece o estabelecimento de políticas de educação realistas e adaptadas aos reais problemas da área.

O CNPq também reconhece a importância da ANPAD permitindo a eleição de três representantes da área entre os pesquisadores, cabendo a este comitê a tarefa de julgar bolsas de estudos e projetos de pesquisas de professores da área de administração. Além disso, os professores bolsistas de produtividade e pesquisa que obrigatoriamente são professores dos programas de pós-graduação (logo, pertencem à ANPAD), dão assessoria ao CNPq e a este comitê emitindo pareceres sobre os projetos e as bolsas de estudo nacionais e internacionais.

Desta forma, tanto a CAPES como o CNPq realmente integram os professores doutores pesquisadores e os programas de pós-graduação, todos eles pertencentes à ANPAD, no âmbito da gestão da educação superior dos cursos de pós-graduação no país a nível governamental.

2.3.1 Importância da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD)

A Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD) tem como objetivo principal o aperfeiçoamento dos programas de pós-graduação, tanto na área do ensino quanto da pesquisa. Neste contexto, procura gerir as atividades da área junto aos órgãos oficiais, e tem como meta a melhoria do ensino e pesquisa da administração de empresas, atuando junto aos centros de ensino tendo como propostas:

a) Facilitar e estimular a transmissão de conhecimento e desenvolvimento de pesquisas disponibilizando publicações nos anais dos EnANPADs que são os Encontros Nacionais da ANPAD e na Revista de Administração Contemporânea (RAC);

b) Estimular o desenvolvimento dos programas estabelecidos e promover o desenvolvimento de novos cursos;

c) Promover ações para integração de diferentes programas por meio de assembleias gerais, que periodicamente congregam os coordenadores de programas, quanto pela realização dos EnANPADs, que conectam mestres, doutores e outros pesquisadores de linhas de pesquisa distintas;

d) Desenvolver atividades para integração dos programas por meio de eventos temáticos.

Em linhas gerais, resumidamente, a ANPAD, tem como proposta fundamental:

a) Buscar a excelência dos diferentes programas estabelecendo padrões de avaliação e acompanhamento;

b) Desenvolver negociações junto aos órgãos de fomento ao ensino e à pesquisa;

c) Promover a integração dos cursos de pós-graduação nos cursos de Administração, Contabilidade, Gestão de Negócios e Turismo, nos diversos patamares.

Tanto instituições de ensino superior, como pessoas individuais, têm participado formando laços. A maneira como estes laços se estruturam, podem se mostrar importantes para explicar a dinâmica desses agentes e o seu desempenho (KALI, 1999). De acordo com o interesse, os associados da ANPAD optam em se filiar às divisões acadêmicas, sendo que os programas associados estão ligados a todos os associados indistintamente. Este trabalho se realiza em rede quando vários atores estão conectados entre si (LAZZARINI, 2008). Assim, pode-se verificar a estrutura de rede corporativa, representada na figura 2, e no nível individual, a ANPAD, na proposta de desenvolver discussões acerca de temas pertinentes ao campo das Ciências Administrativas, Contábeis e afins, delimitou divisões acadêmicas que reúnem diversos temas de interesse científico. As áreas atendem à administração tanto pública quanto privada e organizações do terceiro setor. As divisões temáticas já possuíam no ano de 2012 o total de 745 sócios individuais assim distribuídos pelas áreas temáticas conforme o gráfico 8, a seguir:

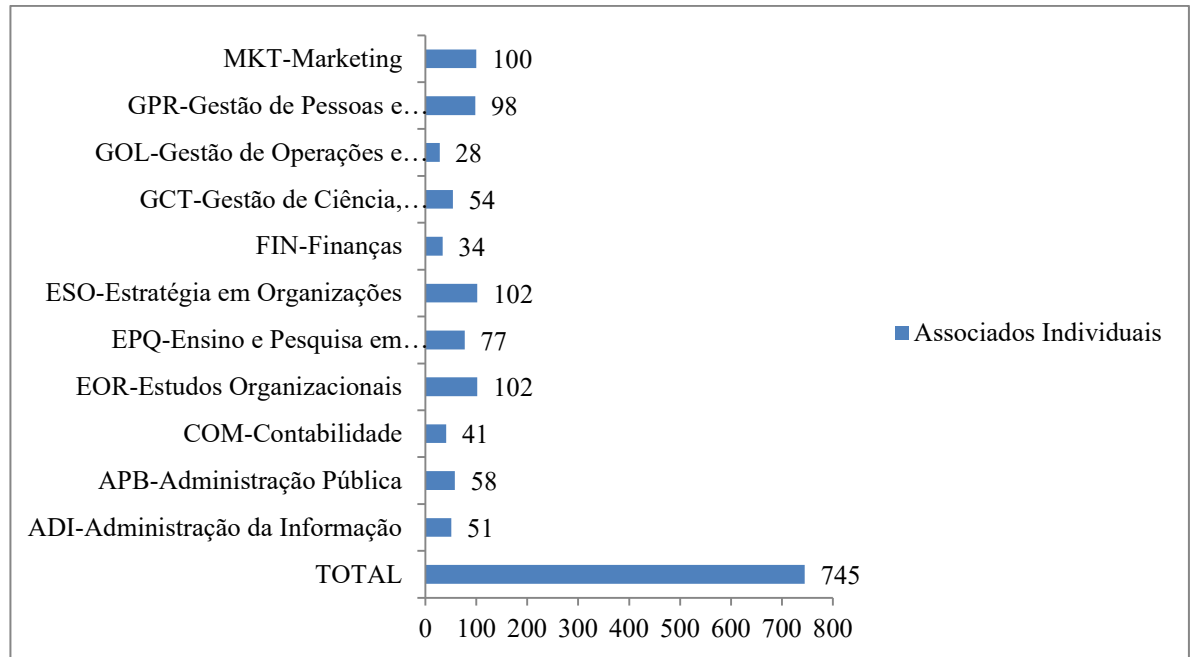


Gráfico 8 - Distribuição dos associados individuais da ANPAD – ano 2012
 Fonte: Autor “adaptado de” Anpad (2013).

As discussões científicas são estimuladas por meio da formação das redes de interesses acadêmicos e científicos comuns, geram dinamismo, dando origem aos fóruns de debates entre professores; pesquisadores e estudantes de pós-graduação. Assim, a ANPAD desempenha fundamental papel no sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação do Brasil.

Diante deste cenário de rede formado no nível corporativo e individual, é importante reconhecer a distribuição dos cursos de Bacharelado em Administração (gráfico 9) e dos cursos de pós-graduação no território brasileiro no ano de 2012 (gráfico 10).

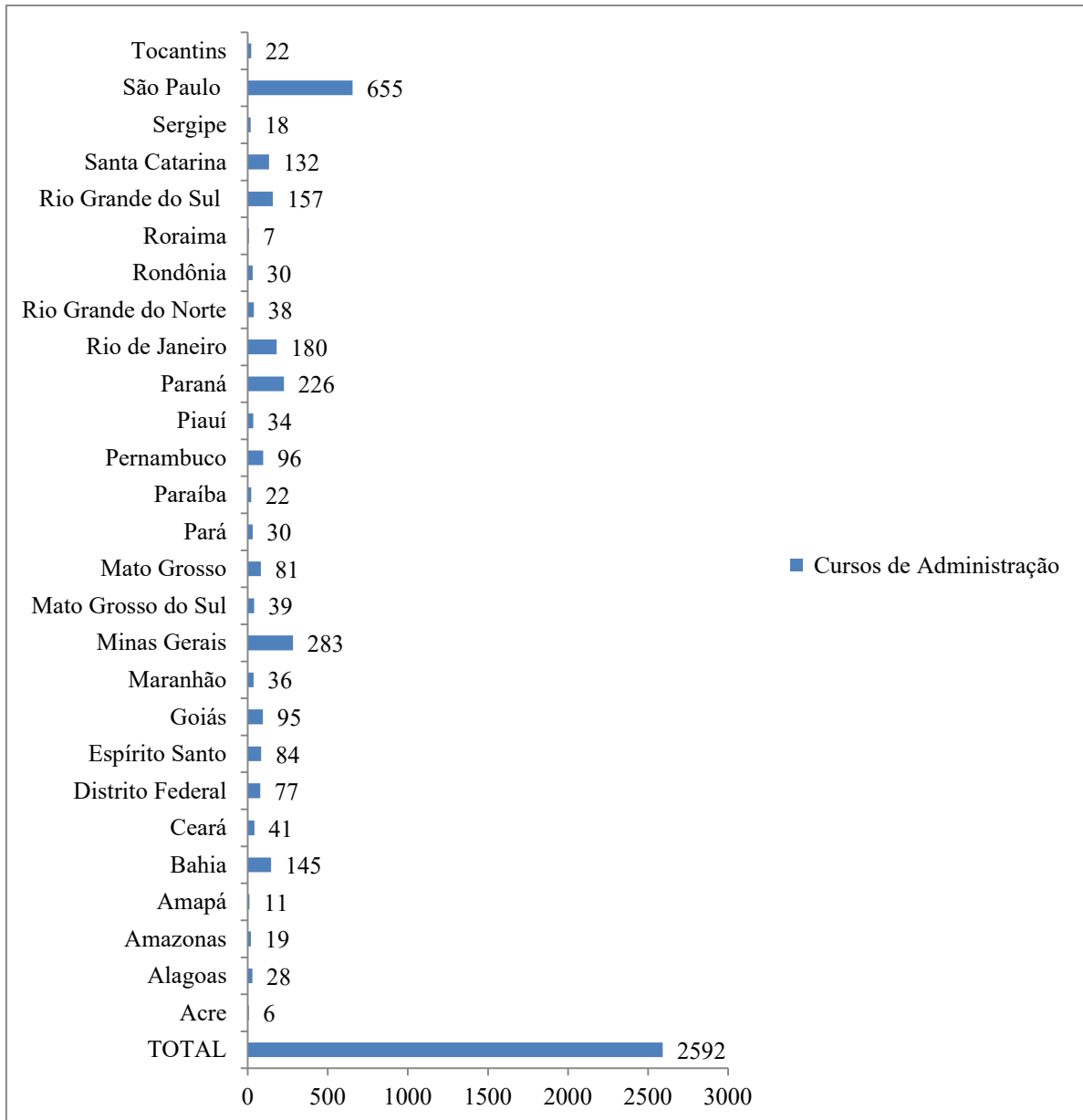


Gráfico 9 - Distribuição dos cursos de Administração no Brasil – ano 2012
 Fonte: Autor “adaptado de” Anpad (2013).

Os cursos de pós-graduação em administração estão distribuídos de forma irregular pelo território brasileiro, como pode ser observado no gráfico 10 a seguir.

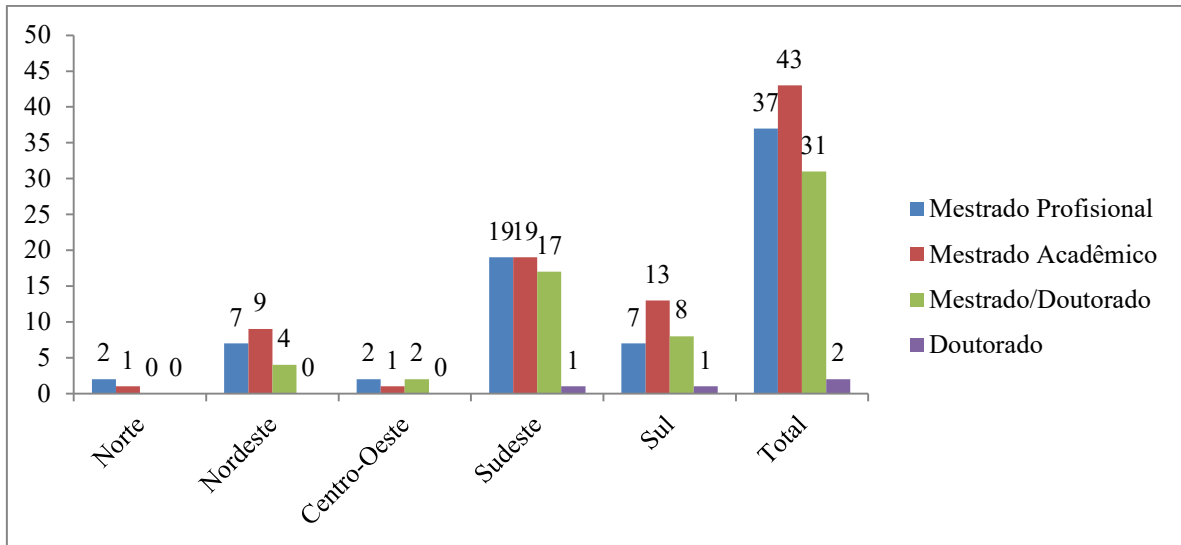


Gráfico 10 - Distribuição dos cursos de pós-graduação em Administração por regiões do Brasil – 2012.
Fonte: Autor “adaptado de” Anpad (2013).

Desempenhando importante papel no sistema de redes, na gestão das fontes de financiamento à pesquisa no Brasil, a seguir é apresentada a CAPES.

2.3.2 Histórico do sistema de avaliação na CAPES

No Brasil, o papel desempenhado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é atuar como agência de fomento à pesquisa brasileira com principal objetivo de expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os Estados do país.

A característica distintiva, em relação às outras agências federais de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), e às estaduais, está na avaliação trienal que ela efetua de todos os cursos de pós-graduação do país. É a única entidade que tem tradição de determinar o descredenciamento (na prática, o fechamento) dos cursos que apresentam nota baixa ou deficiente.

A formalização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil aconteceu de fato com o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) o qual assinalava como objetivo da pós-graduação dar condição de aprimoramento do saber ao estudante, de maneira que pudesse

alcançar padrão de competência científica, bem como competência técnica e profissional (CES/CFE 977/1965).

As atividades de avaliação adquiriram maior relevância a partir da gestão iniciada em 1979, pois múltiplos aspectos dos programas passaram a ser considerados. Introduziu-se maior complexidade ao processo, com importantes implicações gerenciais por parte da CAPES. Cabe esclarecer que continuava o problema com a coleta das informações, mesmo de sorte a tê-las mais complexas, padronização dos formulários; a compatibilidade da taxonomia da CAPES e do CNPq; a utilização da informática para a preparação das fichas estatísticas; montagem de arquivo com informações de cada curso, construindo a memória da pós-graduação brasileira (CÓRDOVA, 2003).

No início das atividades de acompanhamento e avaliação da pós-graduação, a CAPES norteou-se pelas orientações do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 1975-1979), que, entre outras metas, estabelecia a centralidade da pós-graduação na formação docente. Sob esse aspecto, a CAPES desempenhou papel fundamental de fortalecimento, consolidação e expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) priorizando a formação de recursos humanos de alto nível e a qualidade do ensino (KUENZER e MORAES, 2005).

No II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 1982-1985) se objetivou a qualidade da educação pós-graduada. Nesse período, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação foram tidos como prioridade.

No III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 1986-1989) evidenciava a pesquisa na pós-graduação, bem como a sua integração ao sistema de ciência e tecnologia.

No ano de 1996, várias redações preliminares do IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) foram elaboradas, todas com circulação restrita aos membros da diretoria da CAPES. Entre essas versões, a considerada mais completa, não se constituiu em documento público, pois apresentava como tópicos a evolução do sistema, aos seus grandes desequilíbrios, a pressão da demanda por novos programas, os fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema, a CAPES e a sua integração com outros órgãos.

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o documento final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010) propôs, entre outras ações, maior flexibilidade do modelo de pós-graduação a fim de estimular a expansão do sistema, a formação de profissionais de perfis diferenciados para atender os setores acadêmicos e não acadêmicos, bem como atuação em rede, visando a reduzir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender as novas áreas do conhecimento.

Conforme registra Martins (2003) as diversas ações adotadas a partir das orientações de cada PNPG permitiam o desenvolvimento da pós-graduação e a obtenção de determinados resultados fundamentais para seu desenvolvimento, tais como:

- a) Crescente integração da pós-graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa;
- b) Profissionalização da carreira de docentes em determinados segmentos do ensino superior;
- c) Atendimento ao aumento da demanda por capacitação do corpo docente do ensino superior, por meio de programas orientados para essa finalidade;
- d) Desenvolvimento e estruturação de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que tem contribuído para a reprodução do corpo docente e de pesquisadores;
- e) Desenvolvimento de políticas de incentivo e apoio financeiro aos programas de pós-graduação;
- f) Aumento da participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de pós-graduação;
- g) Implantação e aplicação de sistema nacional de avaliação dos programas realizados por meio de julgamento realizado pelos pares.

Diante disso, de modo geral, pode-se afirmar que o modelo atual de avaliação adotado pela CAPES se constitui como instrumento competente para aferir a qualidade acadêmica da pós-graduação e para o fortalecimento do SNPG. O processo de avaliação tem sido validado e legitimado pela comunidade acadêmica ao longo dos anos, associado aos programas de pós-graduação, embora ainda alvo de críticas por parte da própria comunidade científica.

Para a melhoria dos instrumentos de avaliação dos cursos, a CAPES adotou mudanças significativas no seu sistema (SNPG) para atender as demandas do ensino de pós-graduação, consumando esse trabalho com a publicação da base Qualis, que consiste no conjunto de procedimentos utilizados para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e fundamentado nas informações fornecidas por meio do aplicativo de coleta de dados. Como resultado, organiza e atualiza uma lista com a

classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção acadêmica.

A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis avalia a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. Para Capra (1996) quanto mais são estudados os problemas de nossa época mais se percebe que não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes. Assim, entende-se que essa instituição percebeu e escutou as necessidades do seu público alvo.

Quanto à mudança de periodicidade da avaliação implantada de 1976 a 2007, há uma contribuição positiva porque inicialmente não havia tempo hábil para que o curso de pós-graduação pudesse implantar as medidas sugeridas pelos consultores. O tempo de desenvolvimento necessário, considerado pela maioria dos consultores foi o de três anos. Essa medida resolveu dois problemas: tempo para amadurecimento dos programas; e, aspectos operacionais para lidar com a expansão do SNPG. Assim, o período foi alterado de um para dois anos e depois para três e, conseqüentemente, teve reflexo positivo no acompanhamento e nos resultados.

Segundo Capra (1996) a ciência deve estar mais aberta à realidade do todo e não às suas partes isoladamente. Essa observação impõe a adoção da metodologia sistêmica, relacionando os protagonistas a um complexo conjunto de variáveis e relações de interdependência.

Os conceitos de avaliação adotados pela CAPES experimentaram mudanças com o intuito de melhorar a qualidade dos cursos e acatar as sugestões encaminhadas pela comunidade acadêmica, com a finalidade de adaptar os conceitos para fortalecer o ensino pós-graduado e tornar público os seus resultados. Assim sendo, pode-se afirmar que a transparência tem permitido acesso mais amplo aos resultados dos processos de avaliação.

Para Chassot (2004) não se deve pensar a ciência como pronta, acabada, completamente despojada como uma nova e dogmática religião, com o Deus saber imperando no novo milênio. A marca da ciência é a incerteza. Não obstante, nota-se ainda que a sociedade e os candidatos aos programas de pós-graduação ainda não aprenderam a acessar os resultados da avaliação para formação de seus juízos e escolhas no conjunto de opções possíveis. A CAPES por meio de informações de domínio público, dispostas no seu sítio, tem tornado as informações cada vez mais transparentes ao público acadêmico, com o objetivo de demonstrar o processo de evolução dos programas.

2.3.3 Evolução dos programas de apoio à cooperação acadêmica na CAPES

Quando da institucionalização da pós-graduação no Brasil que ocorreu na fase da formação do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) em algumas áreas do conhecimento havia e, ainda há grandes disparidades regionais entre a Amazônia, o nordeste e o centro-oeste que necessitavam de estratégias alternativas de fomento à formação de pessoal qualificado para pesquisa e docência de nível superior. Assim, no ano de 1975 a CAPES introduziu os projetos regionais de pós-graduação com o propósito de viabilizar a oferta de vagas para professores das regiões norte e nordeste, para desenvolver seus projetos de mestrado e doutorado nas universidades dos centros mais avançados, sobretudo do sudeste. No entanto, havia dificuldades para a aprovação dos docentes dessas regiões nos processos de seleção de candidatos nos Programa de Pós-graduação (PPGs) dos centros mais avançados. Além do mais, a oferta de bolsas era inferior à demanda, inclusive para candidatos desses centros, dificultando ainda mais a aprovação de docentes de outras regiões.

Assim, não seria suficiente conceder cotas de bolsas para os docentes das universidades do norte e nordeste, pois as instituições de ensino superior (IES) não conseguiam aproveitá-los pelas dificuldades de aceitação dos seus candidatos em centros mais avançados. Nesse momento histórico, a CAPES considerou que as universidades do norte e nordeste continuavam academicamente carentes porque seus professores não conseguiam ser aprovados nos processos seletivos e ficavam limitados nas suas possibilidades para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino de graduação ou implantar núcleos de pesquisa nas respectivas universidades.

Diante deste cenário, a CAPES criou o Projeto Nordeste de Pós-graduação e Pesquisa (PNEPG) com o objetivo de incentivar a capacitação docente, a pesquisa e a produção científica nos Estados da região nordeste. Outro aspecto que mereceu atenção e que surgiu como obstáculo ao esforço demandado foi o fato dos candidatos que conseguiam aprovação e concluíam com êxito seus projetos tendiam a permanecer nas instituições de destino. Nestas instituições nas quais os candidatos desenvolveram suas atividades, eram mais atrativas, dadas às oportunidades oferecidas e às melhores condições de ensino e pesquisa, inclusive de infraestrutura para dar continuidade às suas carreiras. Assim, novas estratégias teriam que ser concebidas para estimular a fixação de doutores nessas regiões, tais como o Plano Sul de Pós-graduação e Pesquisa (PSULPG) elaborado pela CAPES e que estendeu essa modalidade de fomento às instituições dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Os primeiros programas de cooperação acadêmica apoiados pela CAPES, tiveram início na década de setenta, fomentando a associação de grupos em consolidação com outros de excelência, visando à capacitação de docentes e o fortalecimento das atividades de pesquisa e pós-graduação. Os grupos em consolidação recebiam recursos para serem investidos em infraestrutura, além de apoio necessário para viabilizar o intercâmbio de pós-graduandos, docentes e pesquisadores. Também, nesta década, a partir de 1974, a CAPES vem atuando com projetos de cooperação acadêmica internacional, destacando-se o Acordo de Cooperação Universitária e Científica entre o Brasil e a França (COFECUB) que originalmente visava à diminuição das desigualdades regionais existentes na pós-graduação do Brasil.

Outras cooperações foram firmadas, com a Alemanha, Argentina, Chile, China, Cuba, Espanha, Estados Unidos, Holanda, Itália, Portugal, Timor leste, Uruguai, Japão, México, Reino Unido e Bélgica, com a finalidade de formar novos doutores e financiar missões curtas de estudo, doutorado sanduíche e estágio pós-doutoral. De acordo com Neves (2002, p.192), precisamos de cooperação, relação e inserção internacionais que tenham efeito multiplicador, isso só se consegue através do envolvimento institucional, referindo-se ao acordo CAPES-COFECUB.

No contexto mundial os projetos de cooperações da CAPES para desenvolvimento da pós-graduação brasileira, possuem como principal objetivo da cooperação internacional desenvolver e apoiar os grupos de pesquisa brasileiros oferecendo intercâmbio internacional tendo como meta a excelência da pós-graduação brasileira.

Os acordos bilaterais formam a base da cooperação internacional realizada pela CAPES. Estes acordos são estabelecidos por programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros. A CAPES financia missões de trabalho formadas por professores e autoriza bolsas de estudo para intercâmbio de alunos, além de destinar verbas para custeio das atividades dos projetos. Para a concessão destes benefícios, uma das exigências da CAPES é que estes grupos de pesquisa brasileiros estejam ligados a programas de pós-graduação reconhecidos pelo MEC, preferencialmente com conceitos 5, 6 ou 7 na última avaliação da CAPES.

As parcerias universitárias binacionais também são desenvolvidas por programas na CAPES (gráfico 11). Tiveram origem em 2001 tendo como principal objetivo aumentar o intercâmbio entre estudantes de graduação, pós-graduação e professores. Estes projetos devem possuir reconhecimento mútuo dos créditos a serem cursados pelos alunos na área

escolhida. Desta forma estes projetos possuem a proposta de alinhar e desenvolver as estruturas curriculares dos cursos oferecidos pelas instituições participantes.

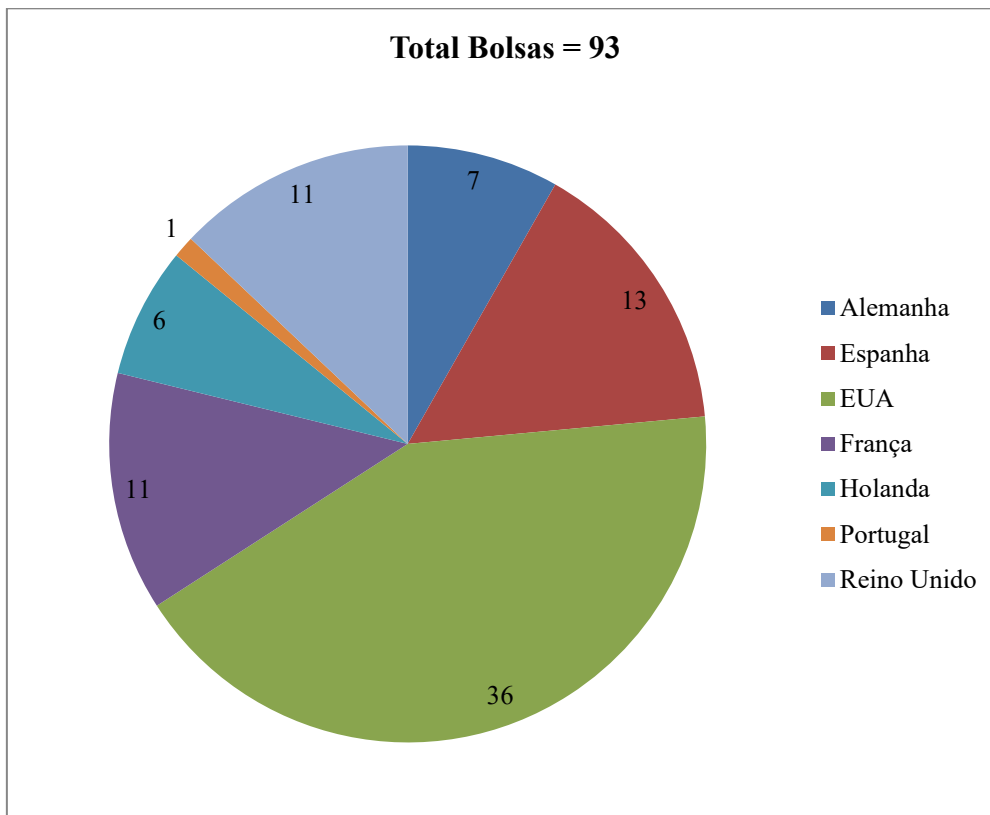


Gráfico 11 - Investimento da CAPES em bolsas e fomento por Estado no ano de 2011 (valores em R\$ mil)
Fonte: Capes (2011).

Em 1979, com vigência até 1982, foi criado o Programa de Cooperação Nacional, que pode ser considerado o embrião dos projetos interinstitucionais. Esse programa realizou investimentos para melhoria de infraestrutura de pós-graduação e pesquisa nas instituições mais fracas, consideradas receptores da cooperação e buscou melhorar as chances de fixação de doutores nas regiões menos desenvolvidas.

Tendo como objetivo oferecer programas alternativos para contribuição com a política institucional de qualificação docente, contemplando as diferentes realidades das Instituições de Ensino Superior (IES), além de visar o estabelecimento de uma plataforma de cooperação entre as instituições envolvidas, a CAPES, criou o Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER), em 2007, visando principalmente:

- a) Diminuir as diferenças de desenvolvimento existentes entre as IFETs;
- b) Induzir o aumento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação pelas instituições da rede federal e, potencializar a contribuição das IFETs para os processos de desenvolvimento sustentável no âmbito local, regional e nacional.

Também foi criado pela CAPES o Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER - Novas Fronteiras), cujo primeiro edital data de 2008, tem por objetivo viabilizar a formação, em nível de doutorado no país, dos docentes das instituições Federais ou Estaduais, localizadas nas regiões norte, nordeste ou centro-oeste. Destina-se a um grupo ou turma de alunos para formação em nível de doutorado, sob condições especiais, constantes no edital do referido programa, tais como, possibilitar a criação e fortalecimento nas instituições atendidas, de linhas de pesquisas que respondam às necessidades regionais.

Contudo, foi o Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT) um dos maiores exemplos desse tipo de cooperação. O programa visava o financiamento e qualificação do corpo docente/técnico das instituições de ensino superior públicas, concedendo cotas de bolsas para a realização de cursos de mestrado e doutorado junto a cursos de pós-graduação. Porém, como o programa era gerenciado pelas instituições de origem dos docentes e técnicos, encaminhando os bolsistas para outras instituições, não tinha um plano de qualificação, apenas uma relação de saída de pessoas. Ao ser contemplado com uma bolsa de mestrado e em seguida de doutorado, o pesquisador ficava muito tempo fora de sua instituição, na maioria dos casos, decidia por não retornar à sua instituição de origem.

A CAPES tem apoiado outros programas de cooperação acadêmica, com vistas à constituição de redes, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de pessoal pós-graduado em temas prioritários, tais como os programas:

- a) Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Engenharias (Pró-Engenharias);
- b) Formação em Recursos Humanos em TV Digital (RH-TVD);
- c) Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Defesa Nacional (Pró-Defesa) e;
- d) Rede Nanobiotec-Brasil, este, especificamente, para a cooperação acadêmico-profissional no país, visando à qualificação de pessoal com ênfase no desenvolvimento de novos produtos, processos e serviços de saúde, meio ambiente, agronegócio e alimentos em nanobiotecnologia.

O Plano Nacional de Pós-graduação de 2005-2010 (PNPG) tratou da regionalização e da cooperação acadêmica que passou a ser objeto de reuniões compostas por uma comissão específica instituída para esse fim.

Visando manter e melhorar o padrão de qualidade dos programas a CAPES realiza avaliações nas Instituições de Ensino Superior (IES) a cada três anos, utilizando-se de um sistema de gestão cujos resultados são apresentados a seguir.

2.3.4 Sistema de avaliação trienal da CAPES

A avaliação trienal 2007-2009 contemplou 2.718 programas e contou com a participação de 877 consultores. Os resultados mostraram que 65% dos cursos receberam notas entre 3 e 4. Apenas cerca de (11%) com notas entre 6 e 7 e (6,5%) foram descredenciados.

Comparando com as avaliações do triênio anterior (gráfico 12) verifica-se que não houve alterações significativas, sendo que 71% mantiveram as mesmas notas e somente 19% obtiveram resultados melhores.

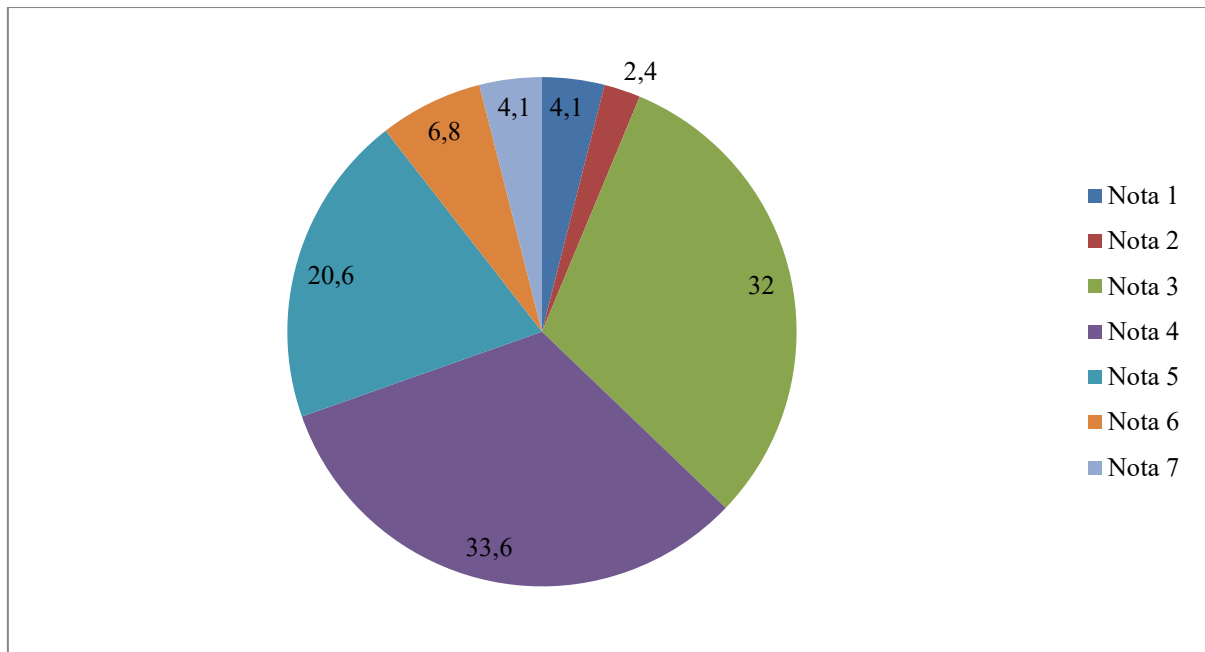


Gráfico 12 - Percentual de programas de pós-graduação com base na nota.
Fonte: Capes (2011).

Os resultados da avaliação realizada em relação aos cursos de pós-graduação tiveram a seguinte distribuição por regiões do Brasil, demonstrada a seguir (gráfico 13):

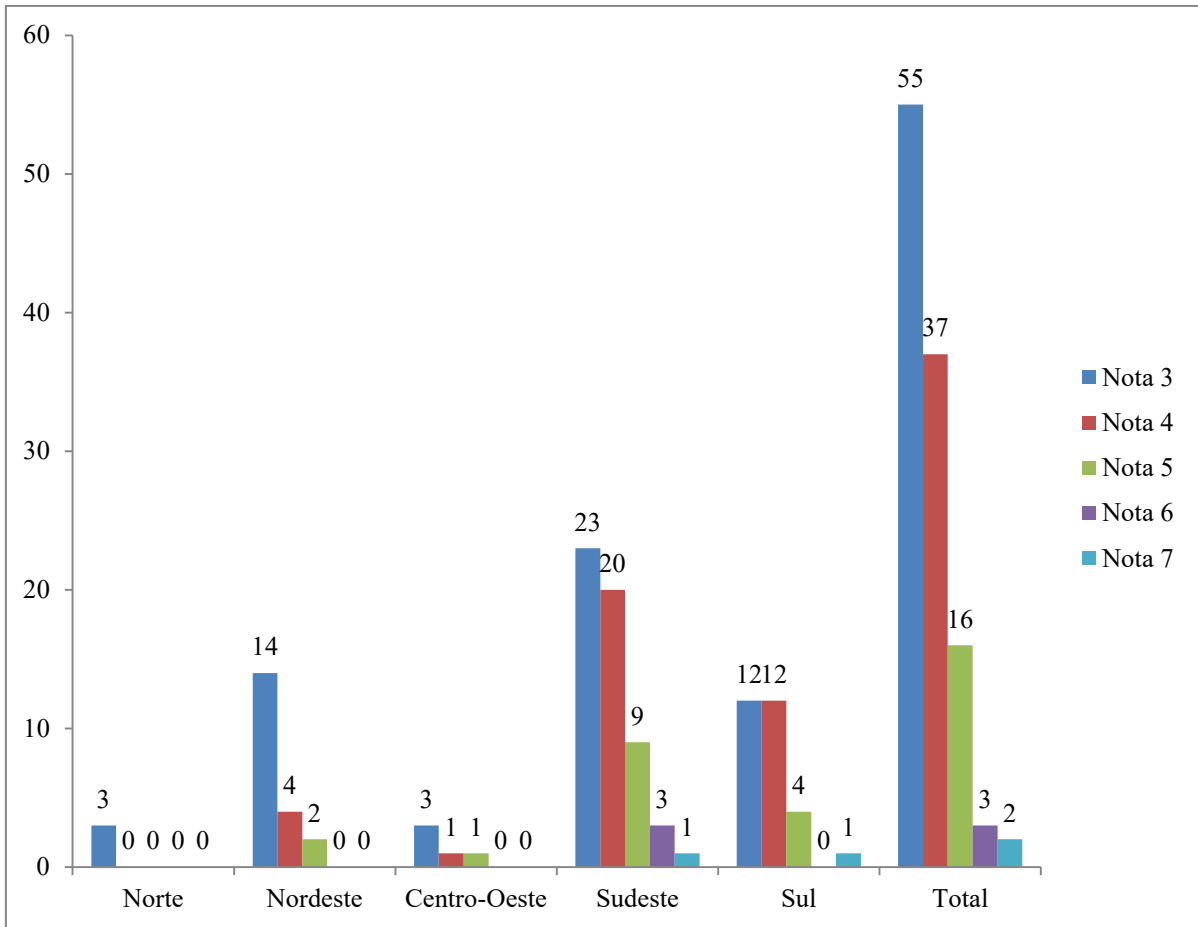


Gráfico 13 - Programas por região do Brasil com base na nota de avaliação.
Fonte: Capes (2011).

3 O SISTEMA DE ENSINO FRANCÊS

O sistema educacional francês está organizado em três grandes etapas: escola, colégio e liceu. Os alunos, dos 6 aos 16 anos frequentam os cursos primário e secundário que são gratuitos, neutros, laicos e obrigatórios. Também existem as escolas privadas que não estão sujeitas a estas exigências e especificidades do sistema escolar francês (APEB-Fr, 2013).

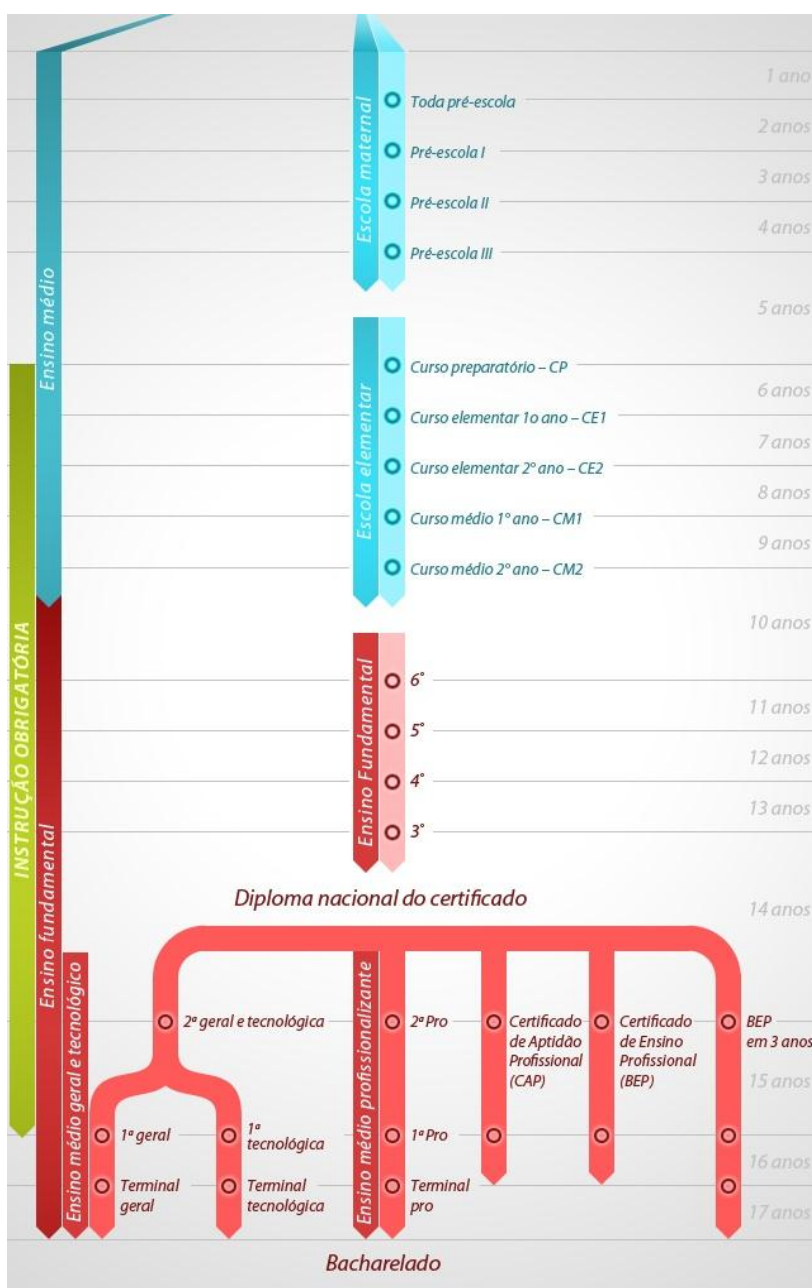


Figura 3 – Sistema educacional francês.

Fonte: Autor “adaptado de” Campus France (2013).

Durante o mês de setembro os estudantes ingressam no maternal aos 2 ou 3 anos de idade com o objetivo de desenvolvimento das suas faculdades fundamentais, aperfeiçoamento da linguagem e começam a descobrir os universos da escrita, dos números e de outras áreas de aprendizagem. A escola funciona em um regime misto, gratuito e se for pública, a escola elementar acolhe as crianças de 6 a 11 anos (APEB-Fr, 2013).

Após o término do curso na escola elementar, o colégio acolhe todos os alunos sem exame de admissão, sendo que o ensino é estruturado com as seguintes disciplinas: francês, matemática, história-geografia, educação cívica, ciências da vida e da terra, tecnologia, artes plásticas, educação musical, educação física e esportiva, físico-química. As metas de aprendizagem são definidas por programas nacionais (APEB-Fr, 2013).

Após o término do curso colegial, os alunos podem escolher em dar continuidade à sua escolaridade num liceu de ensino geral e tecnológico ou num liceu profissionalizante (APEB-Fr, 2013). Em posse do certificado de aptidão profissional o aluno terá acesso a profissões de trabalhador e empregado qualificado e visa a integrar diretamente na vida profissional. Os BEPs (certificado de estudo profissional) ainda podem ser concluídos em dois anos em quatro áreas (carreiras de saúde e sociais, condução e serviços no transporte rodoviário, profissões ligadas a restaurantes e hotelaria, ótica e indústria e comércio) (APEB-Fr, 2013).

O sistema de ensino francês é organizado em vários ciclos, ocorrendo à equivalência dos estudos, o acesso pode ocorrer por meio de diplomas nacionais ou estrangeiros. O sistema de ensino francês é gratuito até o ingresso do estudante na universidade, sendo que o calendário escolar começa em setembro, ou outubro (universidades) e se estende até o final de junho. Para efeitos integrativos, pode ser apresentada a seguinte correspondência entre o sistema escolar francês com o sistema escolar brasileiro (quadro 1):

Quadro 1 - Comparação entre o sistema de ensino do Brasil e da França

Idade	BRASIL	FRANÇA
3 a 5	Jardim	École maternelle
6	Classe de alfabetização	CP (cours préparatoire)
7	1° série, 1° grau	CE1 (cours élémentaire)
8	2° série, 1° grau	CE2 (cours élémentaire)
9	3° série, 1° grau	CM1 (cours moyen)
10	4° série, 1° grau	CM2 (cours moyen)
11	5° série, 1° grau	6ème
12	6° série, 1° grau	5ème (CES)
13	7° série, 1° grau	4ème (Collège d'Études Secondaires)
14	8° série, 1° grau	3ème
15	1° série, 2° grau	2ème
16	2° série, 2° grau	1ère (Lycée)
17	3° série, 2° grau	Classe Terminale

Fonte: Autor “adaptado de” ABEP-Fr (2013).

As crianças podem ingressar na escola maternal francesa somente a partir de dois anos e meio de idade. Crianças estrangeiras somente são aceitas a partir do curso elementar e passando por entrevista com o responsável pelo estabelecimento de ensino, tendo como objetivo avaliar se a criança tem condições de frequentar uma classe normal ou uma classe para adaptação para crianças que ainda desconhecem o idioma francês (APEB-Fr, 2013).

No sistema escolar da França, a semana nas escolas maternal, primária e secundária funciona as segundas, terças, quintas e sextas-feiras, das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 16h30, e aos sábados das 9h00 às 12h00, sendo que não há aulas nas quartas-feiras.

No ensino superior, ocorreu a harmonização do sistema europeu de ensino superior que é chamado LMD (Licence, Master, Doctorat). Tem como objetivo facilitar a mobilidade e a integração de estudantes e pesquisadores europeus e tornar esse espaço acessível e atraente em escala mundial, além de promover o desenvolvimento da cooperação entre as instituições de ensino superior (UNIVERSIDADES FRANCESAS, 2013).

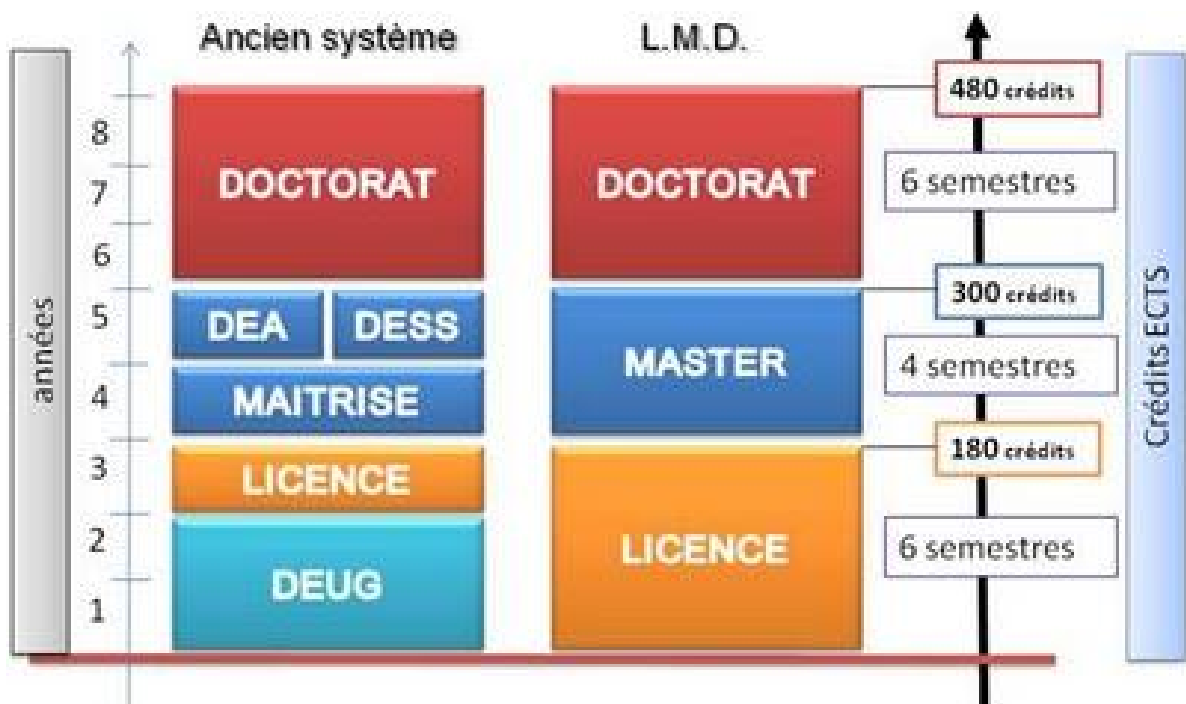


Figura 4 - Sistema francês de ensino - Licence, Master, Doctorat (LMD)
Fonte: Autor "adaptado de" ABEP-Fr (2013).

Conforme a figura 4, primeiramente, o bacharelado (licence), só dura três anos, totalizando 180 créditos (6 semestres de 30 créditos). O que vem a seguir é o mestrado (máster), que dura 2 anos, 120 créditos, e é o destino certo de quem termina o 3º ano de licence. No segundo ano, o estudante opta pelo mestrado acadêmico (master recherche), que corresponde ao mestrado e conduzirá ao doutorado (doctorat), ou então pelo mestrado profissional (master professionnel), que corresponde a uma especialização e inclui estágios de

três a seis meses no segundo semestre. O doutorado, que dura 3 anos (180 créditos), é a parte mais específica do sistema (UNIVERSIDADES FRANCESAS, 2013).

A cada ano de estudo o estudante acumula um diploma, que vai do Bac+1 (primeiro ano de Licence) até o Bac+8 (final do Doctorat). Essa graduação é muito importante, pois as vagas de emprego explicitam “para Bac+3”, “para Bac +5”, etc. A vantagem é que o estudante não precisa terminar a graduação para ter um diploma. É livre para terminar seus estudos quando bem entender.

As formações longas cursadas nas grandes escolas e nas escolas especializadas possuem duração de 5 anos, incluindo dois anos de preparação na própria instituição ou em outros estabelecimentos: são as classes preparatórias ou PRÉPA, que preparam para um ou mais concursos de admissão muito rigorosos. Existe também uma grande variedade de diplomas de universidade, que são certificados específicos de cada instituição. Esses certificados não possuem validade nacional, mas podem ter muito prestígio no mercado de trabalho.

Além deste padrão, existe uma grande variedade de cooperação internacional como intercâmbio, duplo diploma e codireção de tese para o doutorado. Outra opção é o curso de curta duração, durante o verão, em julho e agosto, oferecidos pelas universidades públicas ou privadas, escolas de negócios e de gestão, escolas de línguas e escolas de engenharia.

Essa diversidade de diplomas e de instituições de ensino superior é uma das grandes riquezas do sistema francês, que também conta com agências de cooperação com países estrangeiros, como será apresentado a seguir.

3.1 A agência Campus France

Criada em 1998 a agência Campus France é uma organização pública coordenada pelos ministérios das relações exteriores europeias, da educação nacional e do ensino superior e da pesquisa. Também fazem parte do seu conselho administrativo representantes das instituições de ensino da França. A Campus France tem como objetivo proporcionar aos estudantes estrangeiros um percurso de desenvolvimento dos estudos superiores na França, com informações que vão desde o país de origem, estadia na França e retorno ao país de origem.

Como resultados já alcançados a agência Campus France, pode ser citada a implantação de mais de 100 espaços em 75 países. É possível o acesso de candidatura online em cerca de 30 países, entre os quais o Brasil, que possibilita um melhor acompanhamento dos dossiês pela agência. No Brasil, a agência Campus France está situada no Estado de São Paulo, sendo que também existe um posto no consulado geral da França no Rio de Janeiro (VALENTIN; WHATANABE, 2009).

A missão da agência Campus France é:

a) Promoção dos estudos na França: No Brasil o principal objetivo da agência Campus France é organizar ações de promoção junto aos estudantes estabelecendo parcerias com universidades brasileiras com serviços de cooperação e ações culturais da embaixada francesa e as alianças francesas;

b) Orientação dos estudantes brasileiros e acompanhamento dos dossiês de candidatura: O atendimento realizado pela agência Campus France é feito somente por e-mail e telefone, sendo que este serviço está disponibilizado desde o ano de 2007. Todos os serviços são disponibilizados via site (VALENTIN; WHATANABE, 2009);

c) Promoção de parcerias universitárias: A agência Campus France tem como proposta desenvolver acordos interuniversitários franco-brasileiros bem como divulgar para os parceiros as ferramentas da cooperação: financiamentos, bolsas, dispositivos de cooperação etc.

Nos cursos de licenciatura, mestrado e doutorado realizados nas universidades, no período de 2008-2009, observou-se a seguinte distribuição dos alunos (gráfico 14):

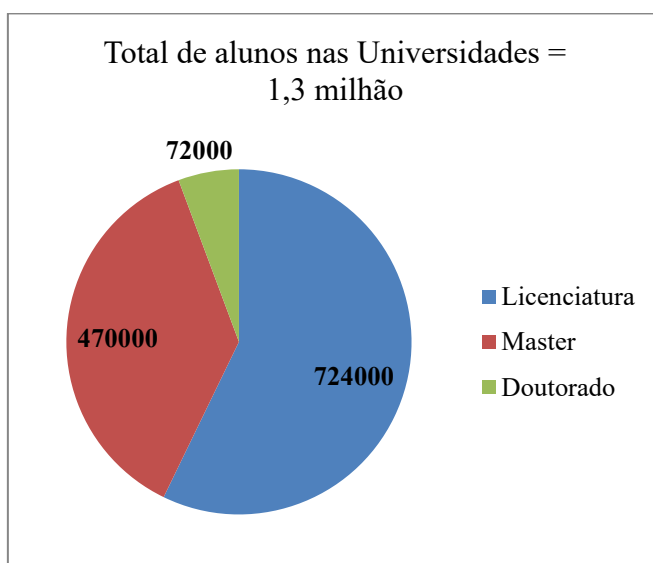


Gráfico 14 - Distribuição dos alunos nas universidades francesas - ano 2008-2009
Fonte: Autor "adaptado de" Campus France (2013).

No ano letivo de 2008-2009, o sistema escolar francês apresentou 2,2 milhões de estudantes distribuídos da seguinte forma (gráficos 15 e 16):

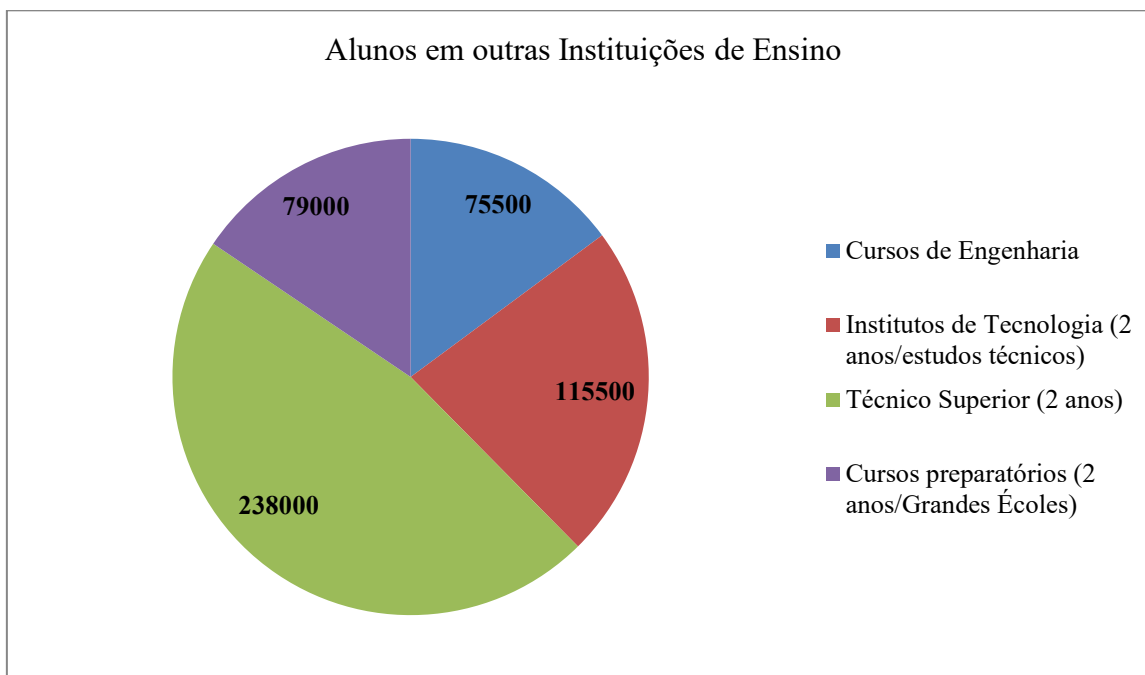


Gráfico 15 - Distribuição dos alunos nas instituições de ensino francesas – Ano: 2008-2009
Fonte: Autor “adaptado de” Campus France (2013).

No ano de 2008, os estabelecimentos de ensino superior franceses, públicos ou privados somam o total de 3.500, foram distribuídos da seguinte forma (gráfico 16):

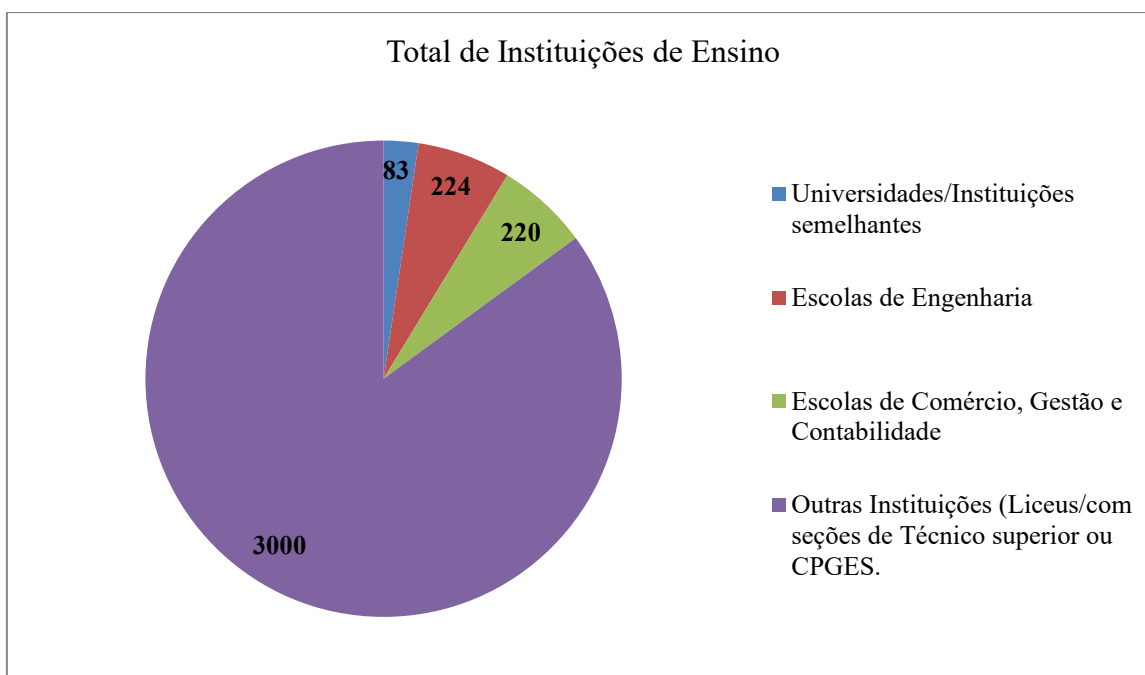


Gráfico 16 - Distribuição das instituições de ensino na França – Ano: 2008-2009
Fonte: Autor “adaptado de” Campus France (2013).

O sistema de Licenciatura, Mestrado e Doutorado (LMD) é adotado pela França em comum com os países da Comunidade Europeia e será apresentado a seguir.

3.2 O sistema de Licenciatura, Mestrado e Doutorado (LMD)

Na Europa foi adotado o sistema de correspondência em créditos, chamado de European Credits Transfer System (ECTS), estruturado entre os países, que valida o curso desde o ingresso no ensino superior e sua correspondência em créditos. Para definir os créditos foram utilizados os seguintes parâmetros:

- a) Carga de trabalho do estudante;
- b) Número de horas de curso e;
- c) Objetivos de formação.

A unidade de tempo utilizada para a formação superior é o semestre letivo, sendo que para cada semestre, são atribuídos trinta créditos. Pelo processo de Bolonha, que teve a adesão de mais de quarenta países é permitida a transferência de formação e a mobilidade dos estudantes. Após seis semestres de estudos superiores completos em tempo integral poderá ser obtido a licence (primeiro diploma), correspondendo assim a 180 (cento e oitenta) créditos (ECTS). Ao final de quatro semestres letivos, após a licence, são completados dez semestres no total, correspondendo a 300 (trezentos) créditos (ECTS).

De acordo com o processo de Bolonha, existem dois tipos de mestrados (master):

a) Mestrado profissional: Tem como objetivo validar as qualificações profissionais, sendo destinado aos estudantes que desejam ingressar no mercado de trabalho. Caso queira, o estudante poderá prosseguir seus estudos no doutorado;

b) Mestrado em pesquisa: Tem como objetivo validar as qualificações acadêmicas e científicas. Normalmente, quem faz o mestrado em pesquisa continua seus estudos no doutorado.

As universidades francesas fazem parte de um grupo com alto nível de excelência e sua estrutura será apresentada a seguir.

3.2.1 O Sistema de redes formado pelas universidades francesas

As universidades francesas são renomadas, oferecendo o mesmo nível de excelência com cursos em ciências (matemática, física, química, biologia), tecnologia (informática, engenharia, eletrotécnica, materiais), letras, línguas, artes, ciências humanas, direito, economia, gestão, saúde, esportes etc. Ao todo, são 83 universidades francesas, distribuídas em campi mais modernos, são públicas e multidisciplinares, desde a tradicional SORBONE, fundada em Paris em 1257.

Para adaptarem-se às exigências do meio econômico, as universidades desenvolveram-se em diversos segmentos tecnológicos e profissionais, tendo como objetivos as propostas apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Segmentos tecnológicos e profissionais no sistema francês de ensino

SEGMENTOS TECNOLÓGICOS E PROFISSIONAIS	OBJETIVOS
Institutos universitários de Tecnologia – IUT	Oferecer cursos tecnológicos de dois anos.
Licences profissionais.	Oferecer licença profissional, que são obtidas acrescentando-se um ano a um primeiro ciclo de dois anos.
Masters profissionais.	Oferecer especialidades similares aos diplomas de engenharia obtidos em grandes Écoles.
Institutos de administração de empresas – IAE, de institut d’administration des entreprises.	Propor cursos de gestão.
Institutos de estudos políticos – IEP, de institut d’études politiques.	Representar centros de referência em ciências políticas e economia.
Alguns centros universitários.	Oferecer cursos de jornalismo e comunicações.

Fonte: Autor “adaptado de” Universidades Francesas (2013).

No ano de 2012, pode-se observar que vem se mantendo a média de aproximadamente 25% dos doutorandos que se formam nas Universidades francesas por ano, são estrangeiros. A pesquisa é o foco fundamental das universidades no total de 300 (trezentas) escolas doutorais, envolvendo 62.000 professores pesquisadores, que proporcionam a formação para a pesquisa, tendo como referência a ligação com mais de 1.200 laboratórios, distribuídos por todo o país.

3.2.2 As grandes escolas (Grandes Écoles)

Atendendo a mais de 100.000 estudantes (quantidade de vagas), as Grandes Escolas foram criadas para compor o sistema universitário francês no início do século XIX, proporcionando um ensino profissional de alto nível.

O conjunto é formado por 240 escolas, que abrangem todos os ramos da área profissionalizante. O diploma em engenharia possui validade em todo o país e corresponde ao grau de mestrado com cinco anos completos de estudos superiores e permite a inscrição em cursos de doutorado. O diploma de engenharia pode ser generalista ou especializado em alguma área do saber, variando conforme a escola (química, biologia, agronomia, informática, mecânica, aviação, artes e ofícios etc.).

Para ingressar em uma grande escola de engenharia o estudante deve prestar um concurso, depois de se preparar em um curso para grandes escolas (com duração de dois anos) ou pelo início de um curso universitário. O período de estudo em uma école é de 3 anos, sendo o mestrado em dois anos e o último ano correspondente à licença. No último semestre do curso, o estudante pode realizar estágio em empresa ou em laboratórios, para aqueles que desejam cursar o doutorado.

Com o objetivo de formar docentes e pesquisadores de alto nível, nas áreas literárias e científicas o sistema de ensino francês conta com as Escolas Normais Superiores (ENS) que estão localizadas em Paris, Cachan e Lion nas áreas das ciências e letras. Nestas escolas, são admitidos estudantes estrangeiros, com o processo de seleção que é composto de um dossiê (currículo do aluno) e concurso no nível de licenciatura. Para participar do processo, os estudantes estrangeiros precisam passar por um concurso específico chamado ENS-Europe.

A formação na área das ciências sociais é realizada pelos institutos de estudos políticos (IEP), que são instituições públicas, tais como a escola de altos estudos em ciências sociais; École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS).

Na área da arquitetura, para obter sua formação, o estudante precisa passar por uma das vinte grandes escolas específicas de arquitetura ou duas escolas de engenharia habilitadas para outorgar o diploma.

Para obter a formação na área das artes existem as escolas públicas, que são as escolas superiores de artes (Ecoles Supérieures D'Arts) e as escolas superiores de artes aplicadas (Ecoles Supérieures D'Arts Appliqués).

Para complementar a oferta de formação, a França possui escolas especializadas nas seguintes áreas: moda, jornalismo, gastronomia, turismo etc.

O sistema de Licenciamento, Mestrado e Doutorado (LMD), é formado pela seguinte sequência:

- a) Após cursar três anos: O primeiro diploma (Licence);
- b) Após cursar cinco anos: O mestrado.

Na França, as grandes escolas de comércio e de gestão, são compostas por mais ou menos duzentos e vinte unidades, que são reconhecidas pelo Estado e muitas delas são reconhecidas por outras formas de reconhecimento oficiais, tais como:

- a) O reconhecimento do Ministério da Educação Nacional da França, que concede um “VISTO”;
- b) A concessão de inscrição no grupo das grandes escolas (Chapitre Des Grandes Ecoles) por meio do reconhecimento da conferência das grandes escolas (conférence des grandes écoles).

A grande maioria das escolas de comércio e gestão pertence à iniciativa privada, com anuidades que variam entre mil e 10 mil euros. Estas escolas são muito numerosas e possuem como objetivo a adaptação à evolução do meio econômico e às novas políticas administrativas. Utilizam métodos pedagógicos adaptados às mudanças, articulados com estágios e intercâmbios internacionais.

Como garantia de qualidade de acordo com padrões internacionais, as escolas de comércio e de gestão são certificadas, com os seguintes selos de reconhecimento: CGE, EQUIS, AACSB e AMBA.

Para prosseguimento dos estudos, o sistema de doutoramento na França tem como proposta a melhoria constante da qualidade de ensino e o intercâmbio internacional, com grande quantidade anual de formandos.

3.2.3 Sistema de doutoramento na França

O sistema de doutoramento francês no ano de 2007 contava com 295 escolas doutorais situadas em sua grande maioria nas universidades. Em suas equipes de pesquisa abordavam temáticas científicas sob a supervisão e responsabilidade de um orientador de tese realizada em equipe ou unidade de pesquisa ligada a uma escola doutoral.

Durante o ano de 2008 a França contava com aproximadamente 70.000 doutorandos e mais de 200.000 pesquisadores, dos quais 50% pertencendo ao setor público, contando com a média 10 mil teses de doutorado defendidas por ano.

A seguir é apresentado um quadro integrativo (quadro 3) sobre o sistema de doutoramento no Brasil e na França, apenas como referenciais, não representando uma correspondência exata.

Quadro 3 - Sistema comparativo entre o Brasil e França na formação de doutores

Brasil		França	
Curso	Período	Curso	Período
Doutorado	(3 anos; curso e tese).	Doctorat	(3 anos; thèse)
Mestrado Profissional	(stricto sensu, de 500 a 1.500 horas).	Master Professionnel	(120 créditos = 1.500 horas)
Mestrado Acadêmico	(stricto sensu, de 500 a 1.500 horas).	Master Recherche	(120 créditos = 1.500 horas)
Graduação: Bacharelado ou Licenciatura	4 a 5 anos, de 2.500 a 3.000 horas.	Licence	180 créditos 3 anos, 2.250 horas
Vestibular ou ENEM		BACCALAURÉAT	

Fonte: Autor “adaptado de” Campus France (2013).

Pelo exposto no quadro 3, pode-se observar que no caso do Brasil a graduação é feita num total de 4 a 5 anos enquanto que na França a licence é realizada em 3 anos com carga horária semanal diferente. Os conteúdos também são tratados de maneira diferente: enquanto que na graduação brasileira são direcionados para uma profissão específica, na licence são trabalhados de forma generalista.

Na França, a pesquisa científica representa a prioridade, sendo que no ano de 2008 foram destinados 25 bilhões de euros, elevando-se esse valor para 3% do PIB no ano de 2012.

O sistema de pesquisa na França é estruturado em redes e sua configuração é descrita a seguir.

3.2.4 O sistema de pesquisa na França

A pesquisa na França é estruturada pelas Unités Mixtes de Recherche (UMRS), que são universidades e institutos nacionais de pesquisa, constituídos por equipes científicas que compartilham seus recursos e laboratórios.

As principais instituições de pesquisa francesas podem ser assim representadas pelo quadro 4:

Quadro 4 - Principais instituições de pesquisa francesas.

INSTITUIÇÕES:
Centro Nacional de Pesquisa Científica (Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS), com a participação de 11 mil pesquisadores em todas as áreas do conhecimento científico (CNRS, 2013).
Instituto Nacional de Saúde e de Pesquisa Médica (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale – INSERM, com a participação de 6 mil pesquisadores (INSERM, 2012).
Centro Nacional de Estudos Espaciais (Centre National d’Etudes Spatiales -CNES) (CNES, 2013).
Instituto Nacional de Pesquisa em Informática e Automação (Institut National de Recherche en Informatique et Automatique - INRIA (INRIA, 2013).
Comissariado de Energia Atômica (Commissariat à l’Energie Atomique - CEA) (CEA, 2013).
Centro de cooperação internacional em pesquisa agrônômica para o desenvolvimento (Centre de coopération Internationale en Recherche Agronomique pour le Développement - CIRAD) (CIRAD, 2013).
Instituto de pesquisa para o desenvolvimento (Institut de Recherche pour le Développement - IRD) (IRD, 2013).
Instituto Francês do petróleo (Institut Français du Pétrole - IFP) (IFP, 2013).
Instituto Francês de estudo do mar (Institut Français d’Etude de la MER- IFREMER) (IFREMER, 2013).
Fundação privada sem fins lucrativos Instituto Pasteur (Institut Pasteur – Pesquisa em ciências biomédicas) (INSTITUT PASTEUR, 2013).
Agência nacional de pesquisa sobre a AIDS e as hepatites Virais (Agence Nationale de Recherche sur le Sida et les Hépatites Virales - ANRS) (ANRS, 2013).
Centro nacional de maquinismo agrícola, engenharia rural, Águas e Florestas (Centre National du Machinisme Agricole, du Génie Rural, des Eaux et des Forêts - CEMAGREF) (IRSTEA, 2013).
Instituto nacional de pesquisa agrônômica (Institut National de la Recherche Agronomique - INRA) (INRA, 2013).

Fonte: Autor “adaptado de” Campus France (2013).

O CIRAD e o IRD possuem instalações físicas no Brasil, fazendo parte da parceria com aproximadamente 20 pesquisadores brasileiros desenvolvendo projetos no CIRAD da França e 50 pesquisadores franceses atuando no Brasil.

No Brasil o CNRS possui dois laboratórios internacionais associados, sendo que no Estado do Rio de Janeiro a parceria é com a FIOCRUZ, no Estado da Bahia a parceria é com a Universidade Estadual de Santa Cruz. Na área da matemática o Estado do Rio de Janeiro possui uma parceria com o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). O CNRS, INSERM, INRIA e o INSTITUTO PASTERUR, desenvolvem projetos conjuntos e intercâmbios entre os pesquisadores, principalmente doutorandos em parceria e colaboração com instituições brasileiras de pesquisa.

Na França, o sistema de financiamento de pesquisa é desenvolvido conforme os seguintes parâmetros e procedimentos (quadro 5):

Quadro 5 - Sistema de financiamento para pesquisa na França

Projetos	Objetivos
Alocações de pesquisa	Na França, os estudantes dos cursos de doutorado podem receber uma alocação de pesquisa (equivalente a um contrato de trabalho) no valor bruto de 1.663,22 euros, ou de 2.000,00 euros se, além de suas pesquisas, realizarem atividades de ensino, de consultoria ou outras. Um estudante estrangeiro pode receber essa mesma quantia de locação se fizer um doutorado diretamente em uma escola doutoral francesa. Para isso é preciso possuir um diploma de mestrado validado em um País do continente europeu.
Agência Nacional de Pesquisa (ANR)	A Agence Nationale de la Recherche (ANR), criada em janeiro de 2007 é um estabelecimento público de caráter administrativo. Seu principal objetivo é financiar projetos de pesquisa e aumentar o número de projetos de pesquisa na França, facilitando as interações entre laboratórios públicos e laboratórios de empresas. Seu sistema de financiamento visa complementar os financiamentos concedidos pelas Universidades e Organismos de pesquisa e são concedidos por um período de 4 anos, para projetos selecionados por meio de chamadas de propostas temáticas. Em 2008 ela dispunha de uma capacidade de engajamento de 955 milhões de euros. Como resultados já alcançados, foram lançadas 50 chamadas de projetos (12 delas com abrangência internacional), que resultaram na submissão de 6 mil dossiês. O projeto padrão financiado pela ANR dura 37 meses, reúne 3 parceiros e recebem 483 mil euros. A agência tem realizado várias parcerias estrangeiras para acordos transnacionais de cooperação específicos. No ano de 2008, foi assinado com o Brasil por meio da FINEP, que é uma instituição Financiadora de estudos e projetos, ligada ao ministério da ciência e Tecnologia, um acordo sobre telecomunicações, biocombustíveis e nanotecnologias. Assim, foi destinado em 2008 o total de 64,1 milhões de euros para os projetos transnacionais, sendo 1,8 milhões de euros destinados ao Brasil. No ano de 2009 foi assinado com o Brasil novo acordo com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Pernambuco (FACEPE) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), tendo como tema as mudanças climáticas. (ANR, 2012)
Programa-Quadro Europeu de Pesquisa e Desenvolvimento (PCRD)	O sistema de pesquisa na França está integrado no Mercado Comum Europeu, tendo como principal instrumento de financiamento da pesquisa o Programme Cadre Européen de Recherche et Développement (PCRD). O programa tem a vigência de 7 anos (2007-2013) e tem a disponibilidade o total de mais de 50 bilhões de euros como verba de investimento (CORDIS, 2012). O 7º CRD é composto por Cinco programas específicos, todos de 7 anos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Programa “coopération” (cooperação): Tem como proposta desenvolver a pesquisa em colaboração de países parceiros com a Europa. Representa o total de 2/3 do orçamento do PCRD. 2. Programa “idéés” (ideias): Possui a coordenação do Conselho Europeu de Pesquisa (ECR). Tem como disponibilidade de investimento a verba total de 7,5 bilhões de euros. Tem como proposta a busca de novas oportunidade e direções para a pesquisa, sem interferência política. As bolsas são oferecidas por meio de concursos abertos a projetos para jovens pesquisadores e pesquisadores já estabelecidos. Não é levada em consideração a nacionalidade dos pesquisadores desde que trabalhem na Europa, sendo que a única prioridade para a seleção é a excelência (ECR, 2013). 3. Programa “Personnes” (pessoas) - Ações Marie Curie: Tem como objetivo estimular as vocações para o exercício da profissão de pesquisador e visa incentivar que os pesquisadores europeus a permaneçam na Europa e trazer pesquisadores do mundo todo para a Europa. Possui um orçamento total é de 4,7 bilhões de euros. Para que um estudante estrangeiro possa participar é necessário que tenham, no mínimo, um doutorado ou 4 anos de atividade em pesquisa (CORDIS, 2013). 4. Programa “Capacités” (qualificações): Possui um orçamento total de 4,1 bilhões de euros, tendo como atuação as áreas de infraestruturas de pesquisa; pesquisa em benefício das Pequenas e Micro Empresas(PME); regiões do conhecimento; potencial de pesquisa; a ciência na sociedade; e atividades específicas de cooperação internacional (CORDIS, 2013). 5. Programa “Recherche Nucléaire” (pesquisa nuclear)

Fonte: Autor “adaptado de” Universidades Francesas (2013).

Para desenvolvimento da pesquisa científica e facilitando seu desenvolvimento em áreas de concentração, foram formados polos de pesquisa distribuídos pelo território francês.

3.2.4 Polos de Pesquisa e de Ensino Superior (PRES)

Os polos de pesquisa na França foram consolidados com a lei do programa para a pesquisa, de 18 de Abril de 2006 e teve como proposta terminar com a fragmentação territorial do mapa universitário e de pesquisa na França. Assim, foram formados os Polos de Pesquisa e de Ensino Superior (Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur).

Até o ano de 2012, estavam em funcionamento dez PRES com a proposta de criação de mais dois nos anos seguintes. Estes polos possuem a tarefa de administrar os recursos destinados aos estabelecimentos de ensino superior e de pesquisa, tanto públicos quanto privados. O objetivo é dar visibilidade e atratividade internacional para as instituições de ensino superior e de pesquisa, realizando parcerias com empresas.

Para dar visibilidade e ser atrativo para parcerias com empresas, o sistema de avaliação das universidades francesas é rigoroso e é estruturado conforme apresentado a seguir.

3.2.5 O sistema de avaliação das universidades francesas

A avaliação da pesquisa e ensino superior é realizada pela Agência Europeia de Avaliação de Pesquisa e Ensino Superior reconhecida pela sigla AERES (Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) que possui a missão global de avaliação do ensino superior e da pesquisa na França de acordo com a lei de programa para a pesquisa, de 2006. Desta maneira, cabe a AERES avaliar:

- a) A Agência Nacional de Pesquisa (ANR);
- b) As fundações de cooperação científica;
- c) A organização e o sistema de gestão dos estabelecimentos e organismos de ensino superior e de pesquisa;
- d) Os projetos de pesquisa e seus processos de gestão;

e) O sistema de formação e diplomas das Instituições de Ensino Superior.

Os relatórios produzidos pelo sistema de avaliação desenvolvido pela AERES nas unidades de pesquisa, são realizados a cada quatro anos, coordenado pelo conselho da AERES que é composto de 25 membros (franceses, europeus e outros países), gerando como resultados finais as notas A+, A, B, C.

Para a realização das avaliações a AERES escolhe os peritos de acordo com o perfil e às características das instituições a serem avaliadas. O procedimento de avaliação está baseado na análise dos relatórios e nos indicadores de auto-avaliação das instituições, procurando principalmente favorecer a reflexão sobre os resultados alcançados pelas estruturas avaliadas.

Os principais resultados disponibilizados para as instituições avaliadas têm como objetivo servir de base para a melhoria contínua nos processos de governança, produção e oferta na formação e pesquisa. Fornecem assim ao Estado uma ferramenta estratégica e objetiva para a tomada de decisões estratégicas.

A agência (AERES) possui como propostas:

a) Desenvolver parcerias para integração dos estabelecimentos de ensino e pesquisa com empresas e os polos de competitividade (PRES), com as estruturas estabelecidas no território francês;

b) Desenvolver cooperações internacionais, abrindo os campos de estudo para a Europa e o mundo.

Durante o ano de 2009 a AERES realizou cerca de 1.540 avaliações (62 estabelecimentos, 700 unidades de pesquisa, 371 mestrados (masters), 341 Licenciaturas (licences) e 74 escolas doutorais). Visando dar visibilidade e credibilidade no seu processo de gestão, todos seus relatórios de avaliação são publicados pela internet (AERES, 2013).

3.2.6 Ligações entre universidades e empresas na França

Para desenvolver o relacionamento entre as universidades e as empresas na França, existem programas que são apresentados a seguir:

a) No ano de 1981 iniciaram-se as alocações proporcionadas pelas Convenções Industriais de Formação pela Pesquisa (CIFRE - Conventions Industrielles de Formation par la Recherche), oferecendo bolsas semelhantes à das alocações de pesquisa. O processo se

desenvolve sob a orientação de um laboratório de pesquisa e são destinadas a doutorados feitos em empresas, no qual o Estado fornece bolsas para uma parte dos custos, sendo que o tema de estudo do doutorado é estabelecido em parceria entre os laboratórios e as empresas. Devido ao desenvolvimento destas alocações, como consequência, 85% dos doutores permanecem na empresa que os recebeu como pesquisadores P&D e os parceiros (empresa e laboratório) mantêm essa ligação;

b) No ano de 1999, ocorreu a criação das incubadoras de empresas (Lei da Inovação de 1.999). O principal objetivo da criação das incubadoras de empresas é favorecer a criação de empresas inovadoras, pela valorização dos resultados da pesquisa pública ou em cooperação com laboratórios públicos. A duração média para a elaboração dos projetos pode variar de 9 a 24 meses, período no qual se desenvolvem simultaneamente os aspectos tecnológico e financeiro da criação de empresa. As incubadoras de empresas podem abrigar durante três anos as empresas nascentes e são financiadas pelo ministério da pesquisa e da indústria (50%), das regiões (25%) e de outros financiadores, às vezes locais (25%). Dentre os resultados alcançados cabe destacar que 70% dos projetos resultam em criação de empresa, e que 90% das empresas que passaram por uma incubadora são perenes (com mais de 5 anos de existência).

Para desenvolvimento do empreendedorismo os empreendedores franceses uniram-se em redes de negócios chamadas de programas dos anjos, tendo como proposta o desenvolvimento de redes locais ou nacionais de empréstimos de honra às empresas inovadoras.

As agências nacionais ANR e OSEO nos anos de 2006 e 2007 auxiliaram o desenvolvimento de 1.343 projetos de P&D. O principal objetivo destas agências nacionais é mobilizar as regiões, municipalidades e centros de formação e pesquisa (com fomento financeiro), para desenvolvimento territorial de forma planejada e promovendo a integração entre os atores.

Até o ano de 2012, existiam na França 71 polos de competitividade assim distribuídos nas suas regiões (COMPETITIVITE, 2013):

a) Sete polos mundiais: Aerospace Valley em Toulouse, Finance innovation em Paris, LyonBiopôle em Lyon, Medicen na região Parisiense, Minalogic em Grenoble, Solutions Communicantes, Sécurisées em provence-alpes-côte d'azur e systematic na região parisiense;

b) Dez polos com vocação mundial;

c) Cinquenta e quatro polos com vocação regional.

Na França, as administrações públicas locais desenvolvem importante papel fornecendo financiamentos complementares. As ações também possuem dimensões internacionais, tendo como objetivos:

- a) Alinhar o desenvolvimento dos clusters europeus com a política econômica europeia por meio de projetos de dimensões mundiais;
- b) Desenvolver parcerias tecnológicas entre empresas francesas com instituições estrangeiras;
- c) Incentivar a atratividade dos investimentos na França por meio de parcerias internacionais com os polos tecnológicos.

Para atender a estas propostas, a UBIFRANCE tem desempenhado importante papel na promoção dos polos tecnológicos no exterior por meio da organização de eventos e facilitando os contatos com os clusters estrangeiros. Dispondo de uma verba de 3,621 bilhões de euros para sete anos (2007-2013), o Programa-Quadro Europeu de Competitividade e Inovação (CIP), tem como principais objetivos (EUROPEAN COMMISSION, 2013):

- a) Incentivar a competitividade das Pequenas e Micro Empresas (PME);
- b) Incentivar o uso eficiente das tecnológicas da informação e da comunicação (TIC);
- c) Incentivar a utilização das energias renováveis e a busca da eficiência estratégica.

Após o entendimento dos processos de gestão das linhas de financiamento à pesquisa no Brasil e na França a seguir são apresentados os principais mecanismos de cooperação bilateral entre os dois países.

4 OS MECANISMOS BILATERAIS DE COOPERAÇÃO E PESQUISA ENTRE A FRANÇA E O BRASIL

A base de cooperação no Ensino Superior entre o Brasil e a França é constituída por acordos universitários, com a utilização de vários instrumentos, muitos deles cofinanciados no Brasil pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Permanecendo inscritos em suas instituições de origem, os estudantes que participam destes projetos de parceria passam um ano de sua formação na instituição parceira.

O quadro 6 a seguir apresenta os programas de cooperação bem como suas denominações:

Quadro 6 - Programas de cooperação entre a França e o Brasil

Programas de Cooperação	Tipos de Programas
Bolsas: Provenientes dos programas de cooperação franco-brasileiros	a) Brafitec b) Brafagri c) Colégio Doutoral Franco-Brasileiro d) Bolsa no contexto de um programa ARCUS
Bolsas: Provenientes da França e da união europeia: União europeia	a) Erasmus mundus – ação 1: programas conjuntos de mestrados e doutorados. b) Erasmus mundus – ação 2: parcerias c) Erasmus mundus – ação 3: promoção do ensino superior europeu.
Bolsas: Provenientes da França e da união europeia: França	a) Bolsas por critérios sociais do ministério francês do ensino superior e da pesquisa b) Bolsas por critérios sociais do ministério francês da agricultura e da pesca c) Bolsas de excelência EIFFEL, do ministério francês das relações exteriores e europeias: master, doutorado. d) Bolsas de excelência major, da AEFÉ e do ministério francês das relações exteriores e europeias (estudantes titulares de um baccalauréat, provenientes de liceus franceses). e) Programa ALTEN & N+1, do ministério francês das relações exteriores e europeias. f) Projeto de teses da agência do meio ambiente e de controle da energia: Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie (ADEME). g) Bolsas doutorais do instituto de pesquisa para o desenvolvimento: De Institut de Recherche pour le Développement (IRD). h) Bolsas de pesquisa pós-doutoral HERMÈS (ciências humanas e sociais) i) Bolsas DIDEROT para pós-doutorandos (ciências humanas e sociais) j) Programa de bolsas de estudo em teologia, do ministério francês das relações exteriores e europeias. k) Alocações de pesquisa da Assembleia Nacional Francesa
Bolsas: Provenientes das parcerias entre Empresas e Estado.	a) Programa THALÈS academia: ministério francês das relações exteriores e europeias. b) Bolsas ORANGE: ministério francês das relações exteriores e europeias. c) Convenções industriais de Formação pela pesquisa – de conventions industrielles de Formation par la recherche – doutorado. d) Bolsas para doutorandas l'Oréal - FRANCE-UNESCO
Bolsas: Provenientes das regiões e cidades francesas.	a) Região ALSACE: Bolsas de pesquisa; Bolsas doutorais e pós-doutorais. b) Região Basse-Normandie: alocações de teses. c) Região Bourgogne: Bolsas para mestrado e pesquisa; alocações de pesquisa. d) Região centre: Bolsas de doutorado. e) Região Franche-comté: estadias de pesquisadores estrangeiros.

	<p>f) Região Ile-de-France: Bolsas de estadia para masters / alocações doutorais e pós-doutorais em Áreas de máximo interesse: de domaines d'intérêt majeur (DIM). Alocações doutorais fora das DIM (o Brasil é um dos países prioritários).</p> <p>g) Região languedoc-roussillon: alocações doutorais em cofinanciamento.</p> <p>h) Região limousin: Bolsas de pesquisa no mestrado; doutorado; pós-doutorado. Alocação pesquisa e Inovação Valorização (ARIV): de Allocation Recherche Innovation Valorisation.</p> <p>i) Região Lorraine: Bolsas de doutorado.</p> <p>j) Região Midi-Pyrénées: alocações de pesquisa doutorais e pós-doutorais.</p> <p>k) Região Pays de La Loire: Bolsas de estadia para estudantes estrangeiros. Alocações doutorais e pós-doutorais.</p> <p>l) Região Picardie: Bolsas de excelência Philéas.</p> <p>m) Região Poitou-Charentes: Alocações doutorais.</p> <p>n) Cidade de Paris: Programa Research in Paris: Para doutorado.</p> <p>o) Cidade de Paris: Bolsas de pesquisa sobre xenofobia e antissemitismo</p>
<p>Bolsas: Provenientes de Fundações e agências.</p>	<p>a) Bolsas da agência Universitária da Francofonia (AUF): de Agence Universitaire de la Francophonie: Para mestrados, estágios e pós-doutorado. No Brasil tem atendido: USP, UFRJ, UERJ.</p> <p>b) Bolsas de pós-doutorado da FONDATION FYSSSEN: Focado no comportamento animal e humano.</p> <p>c) Bolsas da Fondation d'entreprises Francis Bouygues.</p> <p>d) Bolsas da Fondation EDF diversiterre.</p> <p>e) Bolsas de estudos da Fondation internationale nadia et lili Boulanger: Focado para músicos, compositores, intérpretes, musicólogos.</p> <p>f) Bolsas de pesquisa da Fondation Charles de Gaulle.</p> <p>g) Créditos de pesquisa da Association Pour l'Histoire do grupo Caisse d'Epargne.</p> <p>h) Bolsas do Fonds Louis Dumont: Focadas na pesquisa em antropologia social.</p>
<p>Bolsas: Provenientes das temáticas na área da saúde.</p>	<p>a) Alocações de pesquisa da agência nacional de pesquisas sobre a AIDS e as hepatites Virais (ANRS): Agence Nationale de Recherche sur le Sida et les hépatites Virales.</p> <p>b) Financiamentos em pesquisa médica da Fondation de France.</p> <p>c) Bolsas de 3.º ciclo da académie nationale de médecine.</p> <p>d) Bolsas da Federação internacional de mulheres diplomadas das universidades (FIFDU): de Fédération internationale des Femmes diplômées des universités.</p> <p>e) Bolsas de pesquisa da Association François Aupetit: Focadas em doenças inflamatórias do intestino.</p> <p>f) Bolsas da Fondation Médéric Alzheimer: Focadas no doutorado.</p> <p>g) Bolsa da Fondation Internationale de Genève pour l'enseignement académique et professionnel : Focadas na graduação e mestrados.</p>
<p>Bolsas: Provenientes de universidades, escolas e centros de pesquisa.</p>	<p>a) Bolsas de pesquisa do centro nacional de estudos espaciais (CNES): de Centre National d'Études Spatiales</p> <p>b) Institut d'Études Politiques de Paris (Sciences em Po) - Bolsas emile-Boutmy: Focadas nas Licenciaturas, Mestrados e Doutorados. Também fornecem as Bolsas Emmanuel Imbert: para mestrados e Bolsas l'oréal: para mestrados.</p> <p>c) Bolsas BDI – do centro nacional de pesquisa científica (PED) e de Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).</p> <p>d) Bolsas doutorais e pós-doutorais do instituto Francês de pesquisa para exploração do mar (IFREMER): de Institut Français de recherche pour l'exploitation de la Mer.</p> <p>e) Bolsas de excelência de estudos em engenharia da Rede n+1.</p> <p>f) Bolsas de master Da Université Paris-Sud 11.</p> <p>g) Bolsas doutorais de mobilidade da Université Paris Descartes.</p> <p>h) Bolsas de estadia de pós-doutorado do instituto nacional de ciências aplicadas (INSA): de Institut National des Sciences Appliquées, de Toulouse.</p> <p>i) Programa AMERINSA.</p>

	<p>j) Bolsas de pesquisa da Federação Francesa das companhias de seguros (Fédération Française des sociétés d'assurances).</p> <p>k) Bolsas doutorais da Escola Nacional Superior de Seguridade Social – EN3S, de Ecole Nationale Supérieure de Sécurité Sociale.</p>
Bolsas: Provenientes de Escolas de comércio, gestão, marketing.	<p>a) Escola de Gestão Audencia Nantes: Bolsas Grande Ecole; Bolsa International Master in Management; Bolsas de MBA: alocação de tese.</p> <p>b) Bolsas de excelência da CERAM Business school – bachelor; especializações; 3.º ciclo; Mestrado em Ciência.</p> <p>c) Programa COPERNIC (4 escolas de gestão + Ministério Francês das Relações Exteriores).</p> <p>d) Bolsas do Groupe Ecole Supérieure De Commerce – ESC Dijon Bourgogne: para seus estudantes estrangeiros.</p> <p>e) Escola de altos estudos comerciais (EDHEC): de Ecole des Hautes Etudes Commerciales: Bolsas Fondation; Bolsas Excellence.</p> <p>f) Bolsas da Ecole Supérieure de Gestion De Paris.</p> <p>g) Bolsas de mérito para os programas Master of Science in Management da grande École HEC.</p>
Bolsas: Provenientes de Programas da Cooperação Regional Francesa na América Latina para a Pesquisa	<p>a) Programa Amsud Pasteur</p> <p>b) Programas Stic Amsud E Math Amsud</p>

Fonte: Autor “adaptado de” Campos France (2013).

Diante deste quadro, as maiores universidades brasileiras possuem vários acordos bilaterais com a França. Estes acordos que se configuram com mais de vinte instituições francesas, não são utilizados todos os anos, mas estão disponíveis para os estudantes e são facilmente ativados em resposta à demanda.

No ano de 2008 ocorreram 583 acordos de intercâmbios de estudantes, pelo fundo de cooperação existente.

Dos acordos ativos realizados no ano de 2008 entre o Brasil e a França, no total de 286, pode-se observar sua concentração nas seguintes áreas, de acordo com o gráfico 17, apresentados a seguir:

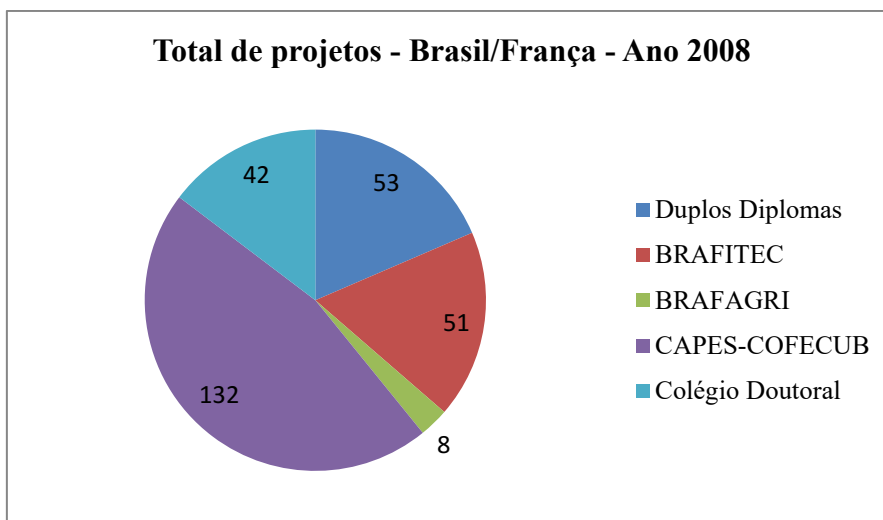


Gráfico 17 - Acordos realizados entre o Brasil e a França – Ano 2008

Fonte: Autor “adaptado de” Campos France (2013).

Dos acordos ativos, desenvolvidos no ano de 2008, entre o Brasil e a França, destacam-se as seguintes áreas (gráfico 17):

- a) Duplos diplomas com 53 acordos ativos;
- b) BRAFITEC com 51 projetos de parceria entre 30 universidades brasileiras e mais de 100 estabelecimentos franceses;
- c) BRAFAGRI com 8 projetos de parceria entre 14 escolas francesas e 9 universidades brasileiras;
- d) CAPES-COFECUB com 132 projetos de cooperação científica;
- e) Colégio Doutoral Franco-Brasileiro com mais de 30 estudantes brasileiros e 12 estudantes franceses que recebem bolsas de doutorado nesse contexto.

Dentre os acordos desenvolvidos entre o Brasil e a França, estão os acordos interuniversitários simples que não são necessariamente acompanhados de financiamentos, sendo que os dirigentes, professores e estudantes procuram ativar mecanismos de maior envergadura para viabilizar os intercâmbios.

A seguir serão apresentados os principais acordos desenvolvidos entre o Brasil e a França.

4.1. Duplo diploma

No ano de 2001 teve início o acordo bilateral para concessão de duplo diploma entre o intergroupe des écoles centrales e as universidades brasileiras: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal do Ceará (UFC).

Para a obtenção do duplo diploma, o estudante deve realizar uma parte da sua formação na universidade estrangeira que o recebe pelo período de um ano a mais que o ciclo convencional. Este tipo de cooperação é suplementar ao de um intercâmbio simples, sendo que o estudante beneficiado por esse procedimento obtém no final do curso os diplomas das duas instituições e desejando prosseguir seu percurso acadêmico no país parceiro, poderá fazê-lo sem precisar revalidar o diploma obtido no país de origem.

4.2 Sistema de cotutela de tese

De maneira simultânea a cotutela de tese concede ao estudante um diploma de doutor em cada um dos estabelecimentos parceiros no Brasil e na França. Para a realização do doutorado em cotutela devem ser seguidas as seguintes etapas:

a) Assinatura da convenção entre as duas instituições de ensino superior no Brasil e na França;

b) Realização de trabalhos de acordo com cronograma em períodos alternados nas duas instituições de ensino do Brasil e da França. Os dois orientadores da tese, um em cada país, exercem suas funções em colaboração;

c) A língua que deverá ser utilizada para redigir a tese (português ou francês) será estabelecida de acordo com a convenção estabelecida com o país parceiro, complementada com um resumo substancial na língua do outro país;

d) A defesa da tese será realizada somente uma vez e a banca deverá ser composta por membros de cada instituição de ensino em proporção equilibrada incluindo também personalidades que não fazem parte dessas instituições.

A cotutela entre as instituições de ensino internacionais para desenvolvimento de teses apresenta vários benefícios para os países participantes, dentro os quais cabe destacar:

a) As duas instituições de ensino, promovem o desenvolvimento da qualidade na formação de pesquisadores e em consequência pesquisa compartilhada, proporcionando credibilidade e visibilidade dos diplomas europeus que fazem parte do processo de formação unificado pelo mercado comum europeu de Licenciamento, Mestrado e Doutorado (LMD);

b) Desenvolvimento e integração entre as equipes de pesquisa dos dois países parceiros, por meio da parceria de trabalho de orientação dos doutorandos;

c) Com a possibilidade de desenvolvimento de carreira acadêmica nos dois países parceiros como consequência ocorre a melhoria da qualidade na formação dos doutorandos.

4.3 Acordo bilateral entre o Brasil e a França (CAPES-COFECUB)

Em 1978 foi estabelecida a parceria com o Comitê Francês de avaliação da Cooperação Universitária e Científica com o Brasil reconhecido pela sigla COFECUB (Comité Français d'Evaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique Avec le Brésil) com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), que se constitui no pilar da cooperação científica franco-brasileira. Tendo como objetivo o desenvolvimento da pesquisa conjunta, também colabora para a troca de experiências entre as instituições de ensino dos dois países. Até o ano de 2009, foram formados mais de mil doutores brasileiros e financiou mais de 600 projetos científicos de 4 anos em todas as disciplinas científicas.

O acordo entre a CAPES e o COFECUB tinha como objetivo inicial somente consolidar formações doutorais no Brasil, mas seu desenvolvimento estabeleceu uma verdadeira parceira científica de excelência, equilibrada e de alto nível. São cofinanciadas em parceria pelos dois países missões com cientistas franceses e brasileiros, sendo que a CAPES complementa o programa financiando, para cada projeto selecionado, bolsas de cotutela para estudantes brasileiros que trabalham no projeto, por um período que pode chegar a 18 meses.

Desde o ano de 1994 a Universidade Estadual de São Paulo (USP) possui parceria por meio do programa USP-COFECUB, que reforça a dinâmica lançada pelo programa CAPES-COFECUB, ligando as grandes Instituições de Ensino Superior Francesas à Universidade de São Paulo (USP). Neste programa são atendidas prioridades em conjunto, atendendo 20% da capacidade de pesquisa básica e 30% da produção científica do Brasil. Do lado brasileiro, o financiamento é assumido pela USP e, do lado Francês, pelo COFECUB, sendo que os princípios de funcionamento do programa são idênticos ao CAPES-COFECUB, porém em menor escala.

4.4 Colégio doutoral franco-brasileiro

No ano de 2005, por meio de uma convenção foi assinada pelos ministros da educação francês e brasileiro a criação Colégio Doutoral Franco-Brasileiro (CDFB).

O Colégio Doutoral Franco-Brasileiro (CDFB) tem como proposta principal desenvolver a cotutela de teses, possibilitando o desenvolvimento de intercâmbios estruturados entre doutorandos de instituições de ensino superiores francesas e brasileiras. Sua criação está sustentada em um consórcio formado por instituições de ensino superior, tendo sido criado pela iniciativa estabelecida em conferência pelos reitores das universidades na Conferência: Conférence des Présidents d'Université Française (CPU) e da CAPES do Brasil.

No ano de 2007 foi aprovada e definida uma carta contendo as condições de organização do colégio doutoral e de intercâmbio de doutorandos, na qual cada país financia no máximo cerca de 30 bolsas de mobilidade, especialmente direcionadas para o CDFB, para estudantes em mobilidade para o outro país; as bolsas têm vigência máxima de 11 meses do lado francês e de 18 meses do lado brasileiro.

Como resultado do novo instrumento da cooperação universitária franco-brasileira a partir do segundo semestre de 2006, até 2009 foram atendidos 30 estudantes brasileiros e 12 estudantes franceses que receberam bolsas do CDFB. Com o projeto, o consórcio já obteve os seguintes resultados: Do lado francês, passou de 18 estabelecimentos de ensino superior iniciais para 49 até o ano de 2012 com tendência positiva de aumento para os próximos anos (CAMPUS FRANCE, 2013).

4.5 Programa BRAFITEC

O programa teve sua fase inicial como experimental no período de 1997 a 2001. Seu maior desenvolvimento se deu após uma conferência de reitores de escolas de engenharia francesas e a CAPES brasileira, na conférence des directeurs d'écoles Françaises d'ingénieurs, em que assinaram o acordo estabelecendo o programa Brasil France Ingénieurs Technologie (BRAFITEC).

Partindo da lógica de intercâmbio entre docentes e estudantes no Brasil e na França se desenvolveu o programa BRAFITEC, sendo que até o ano de 2012 o programa representa um fluxo importante que o torna um grande sucesso, apresentando os seguintes resultados:

- a) Do ano de 2003 a 2008, atendeu mais de 2 mil estudantes brasileiros e franceses;
- b) No ano de 2009 contava com 51 projetos em parceria com 30 universidades brasileiras e mais de 100 escolas francesas.

A seleção dos projetos é realizada por chamadas anuais, lançadas pelo CDEFI (França) e CAPES (Brasil), sendo que o tempo de duração de cada projeto que é elaborado conjuntamente pelas instituições brasileiras e francesas é de dois anos, podendo ser renováveis. No caso do candidato optar pela obtenção do duplo diploma o período das mobilidades estudantis pode ser maior que o período de 1 ou 2 semestres. O intercambio entre o Brasil e a França se estabelece na graduação brasileira e no nível do mestrado (máster) Francês. A bolsa oferecida para o estudante francês é de 700 euros mensais e para o estudante brasileiro 600 euros mensais podendo ser complementados por outros auxílios financeiros (bolsas EIFFEL, bolsas e auxílio de empresas, de coletividades territoriais etc.).

No ano de 2008 o programa BRAFITEC apresentou os seguintes resultados:

- a) 286 estudantes de engenharia receberam bolsa da CAPES, sendo que 400 passaram um período na França via BRAFITEC, graças à obtenção de outros financiamentos;
- b) 96 estudantes franceses foram beneficiados pelo programa;
- c) Participação de 40 professores brasileiros que fizeram estágios na França;
- d) Participação de 35 professores franceses que vieram em missão para o Brasil.

O programa apresenta os seguintes objetivos que contribuem para a motivação dos participantes nesse programa:

- a) Estimular a vinda de estudantes franceses de engenharia para o Brasil. No ano de 2008 os intercâmbios da França para o Brasil representaram 1/4 do fluxo do Brasil para a França;
- b) Desenvolver uma rede franco-brasileira de engenheiros ex-bolsistas do BRAFITEC, para intercâmbio e troca de experiências;
- c) Desenvolver e ampliar relações e parcerias com empresas que utilizaram ou querem utilizar do programa BRAFITEC, para formação de engenheiros brasileiros e franceses de alta qualidade.

4.6 Programa BRAFAGRI

O programa BRAFAGRI tem como proposta a formação de profissionais em Agronomia e Medicina Veterinária sendo similar ao programa BRAFITEC. No Brasil o programa tem como suporte a CAPES e o Ministérios da Educação, na França o programa está ligado ao Ministério da Agricultura e da Pesca.

No ano de 2006, em seu lançamento, o programa firmou 8 parcerias de grupos de Instituições brasileiras e francesas (9 universidades brasileiras e 14 instituições francesas). No período de 2006 a 2007 o programa beneficiou 69 estudantes franceses e 93 estudantes brasileiros.

4.7 Acordos na área das Ciências Humanas e Sociais

Os programas de cooperação França-Brasil na área das ciências humanas e sociais apresentam o principal eixo de atuação na Rede Francesa de Estudos Brasileiros (REFEB - de Réseau Français d'études Brésiliennes), estabelecida pela embaixada da França no Brasil, tendo como objetivo suscitar e apoiar vocações brasilianistas. Desta forma, facilita a estadia em campo de jovens pesquisadores franceses, atribuindo-lhes uma bolsa ou um local de alojamento gratuito, sendo que no período de 2002 a 2007, 77 estudantes utilizaram o auxílio à mobilidade da REFEB.

Nos dois países foram instituídas as cátedras universitárias de excelência, oferecendo estrutura para a organização de cursos, seminários e conferências e para convites a pesquisadores estrangeiros. Até o ano de 2012 existem nas universidades brasileiras seis cátedras francesas, assim distribuídas:

- a) Cadeira de epistemologia na Universidade de Brasília (UNB);
- b) Duas cadeiras de arqueologia nas universidades Federais do Vale do São Francisco (UNIVASF) e de Pernambuco (UFPE);
- c) Cadeira de economia na Universidade Cândido Mendes (UCAM) no Rio de Janeiro;
- d) Duas cadeiras de filosofia, antropologia e geografia na Universidade de São Paulo (USP).

Na França, foram criadas as seguintes cátedras:

a) Criação no ano de 1985, o centro de pesquisas sobre o Brasil contemporâneo na EHESS, no centre de recherches sur le Brésil contemporain (CRBC);

b) Criação no ano de 1999, da cátedra brasileira de ciências sociais Sérgio Buarque de Holanda na EHESS.

Tendo como proposta o interesse científico, foi criado no ano de 2007 o Instituto das Américas tendo como base o Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS). Seu objetivo é reunir as forças francesas de pesquisa, ensino e informação científica sobre a América latina e a América do norte, para realizar parcerias em ciências humanas e sociais entre pesquisadores da França e os países da América, principalmente o Brasil, que é o centro de numerosos estudos. Para desenvolvimento de novas propostas são organizados e realizados encontros para debater ideias, com apoio da embaixada da França no Brasil tendo como referência as ações franco-brasileiras em ciências humanas e sociais que são resultados dos mecanismos gerais de cooperação: intercâmbios de estudantes, seminários e projetos conjuntos (INSTITUT DES AMÉRIQUES, 2013).

4.8 Instrumentos de cooperação Europeia

No ano de 2012 a União Europeia se destacou como grande ator da cooperação para o desenvolvimento da pesquisa internacional. Neste contexto o programa ERASMUS MUNDUS e o programa ALFA vêm ganhando destaque e apresentam os seguintes aspectos:

a) O Programa Erasmus Mundus é constituído pelos seguintes objetivos e estratégias, visando promover o ensino superior europeu, conforme apresentado no quadro 7:

Quadro 7 - Objetivos e propostas do programa Erasmus Mundus.

OBJETIVOS	FOCO	ORÇAMENTO
Criar programas europeus de educação superior, incluindo bolsas de estudo para mestrados e doutorados.	Europa – América Latina e Europa - Brasil	454 milhões de euros com a previsão de concessão de 13 mil bolsas.
Estabelecer parcerias entre os consórcios de instituições europeias e instituições de ensino superior de outras regiões do mundo, com bolsas de mobilidade para mestrado e doutorado.	Projetos para financiar cerca de 100 parcerias externas.	460 milhões de euros, provenientes de diversas fontes europeias. A chamada de projetos união Europeia - América latina chegou a 12,7 milhões de euros para o período 2009-2010

Fonte: Autor “adaptado de” Campos France (2013).

Para alcançar seus objetivos, o programa Erasmus Mundus apresenta a proposta da janela de cooperação externa Erasmus Mundus, com projetos direcionados para uma quantidade definida de países, no qual disponibiliza um total de 9,3 milhões de euros, a serem distribuídos para três projetos reunindo em parceria universidades europeias e brasileiras.

Um estudante pode requerer uma bolsa Erasmus Mundus diretamente junto ao consórcio europeu ou ao parceiro latino-americano, sendo que para isto deve participar de um processo de seleção organizado pelos estabelecimentos parceiros e ser aprovado pela agência europeia. Após a candidatura dos projetos, os resultados são publicados no site pela internet (ERAMUS MUNDUS, 2013).

b) Programa Amérique Latine Formation Académique (ALFA)

Tem como proposta contribuir para a melhoria contínua da qualidade, do acesso e permanência dos estudantes à educação superior na América latina, para melhorar o processo de integração e desenvolvimento regional, formando redes de instituições de ensino superior e de outras organizações latino-americanas e europeias ligadas ao setor educacional (CEA, 2013).

O quadro 8 apresenta o desenvolvimento da parceria estabelecida pelo programa ALFA.

Quadro 8 - Objetivos e propostas do programa ALFA.

FASES	ORÇAMENTO – Concedido pela Comunidade Europeia	PARTICIPANTES	PROPOSTAS
ALFA I – (1994- 1999)	31 milhões de euros	1.064 instituições	846 microprojetos
ALFA II - (2000- 2006)	54,6 milhões de euros	770 Instituições	225 projetos
ALFA III - (2007- 2013)	85 milhões de euros	Projetos com duração de 24 a 36 meses.	Realizar projetos conjuntos em parcerias entre instituições europeias e latino- americanas para trocas de experiência em gestão institucional e acadêmica e em coesão social Desenvolver Projetos estruturais para elaboração de medidas para favorecer a modernização, a reforma e a harmonização dos sistemas de educação superior na América Latina.
		Projeto com duração de 48 meses.	Medidas de acompanhamento para promoção da visibilidade dos resultados dos projetos aprovados

Fonte: Autor “adaptado de” Campos France (2013).

4.9 Programa de mobilidade Francês

O Programa de Bolsas de Excelência (EIFFEL) foi lançado em janeiro de 1999, e foi estruturado pelo Ministério das Relações Exteriores Francês e a Comunidade Europeia, tendo como principal objetivo dar apoio para recrutamento internacional pelos estabelecimentos de ensino superior francês. Tem como prioridade três áreas de estudo: ciências, economia e gestão, direito e ciências políticas (CAMPUS FRANCE, 2013).

O Programa de Mobilidade EIFFEL financia:

- a) Formações de estudantes no nível de doutorado;
- b) Apoio ao sistema de mobilidades para os estudantes por um período de 10 meses no contexto de cotutela ou co-orientação de tese (preferencialmente 2.º ou 3.º anos do doutorado).

Pelo motivo do programa EIFFEL ser considerado como uma bolsa de excelência, o pedido de solicitação de bolsa deve ser dirigido à agência de financiamento pela Instituição de Ensino que receberá o estudante (não poderá ser feito pelo próprio estudante), sendo que as chamadas para os projetos são realizadas anualmente.

Para participação no programa EIFFEL e o EIFFEL Doctorat são realizadas chamadas anuais lançadas conjuntamente. No ano de 2009 foram atribuídas 477 bolsas (de 1.367 dossiês avaliados), das quais 399 para o grau de mestrado, sendo que deste total, 76 ocupadas por estudantes brasileiros, o que representa 20 bolsas a mais que no ano de 2008. Do total alcançado nos anos de 2008 e 2009, a China aparece em primeiro lugar e o Brasil está em segundo lugar entre os países beneficiários da bolsa EIFFEL.

4.10 Outros tipos de bolsas de estudos francesas

Visando a interação com o conhecimento de alto nível, a França também dispõe dos seguintes programas:

- a) Bolsas de excelência Major: Tem como proposta financiar a formação de estudantes até o nível de mestrado, para alunos estrangeiros que tenham obtido a menção Boa ou Muito Boa no Baccalaurát (equivalente ao ENEM no Brasil) (CNOUS, 2013);

b) Bolsas Thalès-Academia: Destinado aos estudantes de mestrado dos chamados países “Bric”: Brasil, Rússia, Índia, China, está estruturado com a parceria entre a empresa Thalès, o ministério das relações exteriores e 10 grandes écoles, universidades e escolas de comércio de grande prestígio da França. As chamadas para participação são anuais, abrangendo várias áreas da engenharia, da tecnologia e da informática, bem como marketing, comércio e economia (THALES ACADEMIA, 2013);

c) Programa Regional França – América Latina – Caribe (PREFALC): Foi estabelecido entre o ministério francês das relações exteriores, o ministério da educação nacional, do ensino superior e da pesquisa e a fundação casa das ciências do homem (fondation maison des sciences de l’homme) estruturando um programa regional de cooperação universitária com a América Latina e o Caribe, sendo que sua principal proposta é melhorar especificamente a mobilidade do corpo docente. Seu início se deu no ano de 2002 e já financiou 68 projetos, que mobilizaram 128 parceiros franceses e 194 latino-americanos de 20 países.

Os principais objetivos do PREFALC são:

a) Estruturar e consolidar os acordos de cooperação entre os estabelecimentos de ensino superiores franceses e seus parceiros latino-americanos e caribenhos, formando uma rede de cooperação;

b) Desenvolver a reciprocidade, favorecendo o intercâmbio entre as metodologias de ensino francesas para a América Latina e o Caribe, e facilitando a mobilidade de professores dessas regiões para que deem seus cursos na França;

c) Desenvolver e incentivar parcerias entre os programas de duplos diplomas no nível de mestrados e de doutorados em cotutela;

d) Desenvolver projetos que favoreçam a integração regional na América Latina e do Caribe;

e) Estruturar e promover nos países da América Latina e Caribe o sistema europeu de transferência de créditos (ECTS).

Os participantes do PREFALC poderão desenvolver projetos em qualquer área temática, durante dois anos, renováveis uma vez por um ou dois anos e seu processo de seleção é feito por meio de chamada de projetos anuais (PREFALC, 2013).

O Programa de Ação Regional de Cooperação Universitária e Científica (ARCUS - Action en Région de Coopération Universitaire et Scientifique): Teve seu início no ano de 2005 pelo ministério das relações exteriores, com a participação do ministério do ensino superior e da pesquisa e tem apoiado a estruturação e o desenvolvimento de parcerias

internacionais dos estabelecimentos, em ligação com as regiões de que são originários. Seu principal objetivo é reconhecer, apoiar e divulgar o papel que as regiões francesas desempenham na internacionalização da pesquisa nacional.

Os recursos para desenvolvimento dos projetos provêm dos dois ministérios, das regiões candidatas e, eventualmente, são complementados por outras administrações públicas locais; sendo que os parceiros internacionais também podem contribuir significativamente. As propostas são direcionadas principalmente para uma atividade de pesquisa, mas contam também com um forte componente acadêmico, tais como, estágios de mestrado e doutorado, teses em cotutela (FRANCE DIPLOMATIE, 2013).

4.11 Programas de cooperação regional francesa na América Latina para a pesquisa

Os programas da cooperação regional francesa na América Latina para a pesquisa são os seguintes:

a) Programa AMSUD PASTEUR: Foi criado no ano de 2001 sendo composta de uma rede de cooperação científica e tecnológica entre mais de 60 instituições de ensino superior e de pesquisa em ciências biomédicas latino-americanas (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai) e o Institut Pasteur de Paris. É financiado pelas seguintes instituições: Instituto Pasteur e pela delegação de cooperação regional para o cone sul e o Brasil; Banco interamericano de desenvolvimento; Programa das nações unidas para o desenvolvimento e pelo ministério da saúde uruguaio.

O quadro 9 apresenta os resultados obtidos pelo programa Amsud Pasteur.

Quadro 9 - Resultados obtidos pelo programa Amsud Pasteur

Período	Resultados
2002 a 2008	Foram apresentadas 50 propostas, das quais se selecionaram 34. Foram selecionados 68 estudantes e jovens pesquisadores, por meio de chamadas semestrais, fizeram cursos no Institut Pasteur. Por fim, a participação no programa de intercâmbios regionais chegou a 90 estudantes. Também foram financiados 4 projetos de pesquisa internacionais
2007	Foram financiados na América latina 5 cursos (um deles no Brasil), com a participação de 137 estudantes (30 brasileiros) e a presença de 110 professores (33 brasileiros).

Fonte: Fonte: Autor “adaptado de” Rosa Maria (2013).

b) Programas STIC Amsud e MATH AmSud: Foram lançados respectivamente em 2005 e 2008, tendo como seus principais objetivos são promover e reforçar os intercâmbios regionais de pesquisadores e doutorandos, bem como a criar redes de pesquisa e

desenvolvimento nas áreas das ciências e tecnologias da informação e das comunicações (STIC) e da matemática, por meio de projetos de pesquisa conjuntos. São resultados das iniciativas da cooperação francesa e de suas homólogas argentina, brasileira, chilena, paraguaia, peruana e uruguaia. Os organismos financiadores no Brasil são a CAPES (para todo o país) e a FAPESP (para o Estado de São Paulo), sendo que o período de duração dos projetos são 2 anos para o STIC AmSud e 3 anos para o MATH AmSud (MATHAMSUD, 2013), devendo ter vocação regional, com participação de uma ou várias equipes francesas e pelo menos duas equipes de pesquisa de dois países sul-americanos. Como resultados alcançados pelos programas, até o ano de 2012 o programa STIC AmSud aprovou 22 projetos, dos quais 13 incluíam organismos brasileiros, até o ano de 2008, o programa MATH AmSud aprovou 11 projetos, dos quais 4 têm participantes brasileiros (ANR, 2013).

5 METODOLOGIA

A problemática da pesquisa como já identificada na introdução é a seguinte:

Os sistemas de financiamento para bolsas de estudos oferecidos pelo Brasil e a França para estimular a pesquisa na área de administração nos cursos de mestrado e doutorado favorecem o desenvolvimento da integração entre, empresa, universidade, governo e sociedade?

Para o desenvolvimento do trabalho serão abordados os objetivos apresentados a seguir.

5.1 Objetivo geral

Desenvolver e propor um modelo conceitual para estimular a utilização de fontes de fomento para pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em administração que favoreça o desenvolvimento da integração entre empresa, universidade, governo e sociedade, a partir da análise comparativa efetuada.

5.1.1 Objetivos específicos

a) Realizar levantamento documental dos incentivos dados pelo ministério da educação francês e brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa na pós-graduação strictu sensu na área de administração bem como incentivos dados por órgãos de fomento à pesquisa;

b) Desenvolver o levantamento documental dos incentivos dados pelo CNAM/França e universidade de Pau/França e FGV-RJ (EBAPE)/Brasil para o desenvolvimento da pesquisa na pós-graduação strictu sensu na área de administração;

c) Entrevistar professores orientadores dos programas de pós-graduação strictu sensu em administração destas escolas, assim como alunos de pós-graduação strictu sensu em administração destas escolas que receberam estes incentivos a fim de verificar qual a eficiência destes incentivos para a produção de pesquisa que tenha gerado dissertações de

mestrado e teses de doutorado consideradas de boa qualidade (pesquisas realizadas no prazo e aprovadas com bom conceito);

d) Identificar a visão dos alunos e professores sobre as vantagens e desvantagens destes incentivos.

O sistema de gestão das linhas de fomento para pesquisas nos cursos de mestrado e doutorado na área da administração no Brasil e na França foram desenvolvidos em contextos históricos, sociais e econômicos específicos, assim para melhor entendimento, é importante definir-se a questão dos paradigmas.

5.2 A questão dos paradigmas

Um paradigma refere-se a um corpo de ideias, assunções maiores, conceitos, proposições, valores e metas de uma área substantiva que influencia a maneira pela qual as pessoas observam o mundo, conduzem pesquisas científicas e aceitam formulações teóricas. Esses paradigmas são à base das teorias normais. No entanto, as teorias normais produzem anomalias que não podem ser resolvidas por explicações oriundas de paradigmas já existentes. Quando da constatação dessas discrepâncias, observam-se novas criações e aberturas confluentes na ascensão de um novo paradigma, o qual assume um espaço representativo em meio às discussões científicas e repõe o paradigma antigo, então admitido como inconsistente em suas proposições para com a realidade vivenciada (KUHN, 1970).

Gibson Burrell (1999) complementa ao considerar que os paradigmas definem, em um senso acordado e profundamente assentado, de uma forma de ver o mundo e como este deveria ser estudado, e que este ponto de vista é compartilhado por um grupo de cientistas que vivem em uma comunidade marcada por uma linguagem comum, que buscam fundar um edifício conceitual comum, e que são possuídos por uma postura política muito defensiva em relação aos de fora.

Burrell e Morgan (1979) na obra “Sociological Paradigms and Organizational Analysis” ao analisarem diferentes vertentes da teoria social e da teoria organizacional, concluíram que estas discussões poderiam ser amparadas por quatro amplas visões de mundo, ou seja, quatro paradigmas. Estes são representados em diferentes conjuntos de pressuposições metateóricas sobre a natureza da ciência, a dimensão subjetivo-objetiva, e a

natureza da sociedade, a dimensão da mudança por regulação ou por via radical (BERTERO; CALDAS, 2007).

Dado que sociologia e teoria organizacional são partes não litigiosas da ciência social [...] qualquer afirmação feita nessas áreas de uma natureza especulativa tem que fazer suposições tanto sobre a natureza da sociedade, quanto sobre a natureza da ciência. Se isso não for feito, consciente ou inconscientemente, então não está sendo feita uma afirmação da ciência social. Burrell e Morgan tentaram identificar a natureza dessas afirmações em dois eixos que, ao serem colocados em ângulo reto, criam quatro paradigmas mutuamente excludentes (BERTERO; CALDAS, 2007, p. 446).

De acordo com Bertero e Caldas (2007, p.15), cada um dos paradigmas denominados de funcionalista, interpretativista, humanista radical e estruturalista radical, representa uma rede de escolas de pensamento inter-relacionadas, diferenciadas em abordagem e perspectiva, mas que compartilham pressupostos fundamentais sobre a natureza da realidade que tratam. Estes paradigmas são detalhados por meio do quadro 10.

Quadro 10 - Abordagem e perspectiva dos paradigmas propostos por Burrell e Morgan (1979)

PARADIGMA FUNCIONALISTA	Baseia-se na pressuposição de que a sociedade tem existência concreta e real e um caráter sistêmico orientado para produzir um estado de coisas ordenado e regulado. Ele estimula uma abordagem para a teoria social que focaliza o entendimento do papel dos seres humanos na sociedade. O comportamento é sempre visto como algo que está contextualmente atado a um mundo real de relacionamentos sociais concretos e tangíveis. Os pressupostos ontológicos estimulam a crença na possibilidade de uma ciência social objetiva e isenta de conotações de valor, em que o cientista se distancia da cena que ele ou ela está analisando com o rigor e a técnica do método científico. A perspectiva funcionalista é fundamentalmente reguladora e prática, em sua orientação básica, e está interessada em compreender a sociedade de maneira que produza conhecimento empírico útil.
PARADIGMA INTERPRETATIVISTA	Baseia-se na visão de que o mundo social possui uma situação ontológica duvidosa e de que o que passa por realidade social não existe em sentido concreto, mas é produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos. A sociedade é entendida a partir do ponto de vista do participante em ação, em vez do observador. O teórico social interpretativista tenta compreender o processo pelo qual as múltiplas realidades compartilhadas surgem se sustentam e se modificam. Da mesma forma que a abordagem funcionalista, a interpretativista se baseia na pressuposição e na crença de que há uma ordem e um padrão implícito no mundo social; no entanto, o teórico interpretativista vê a tentativa do funcionalista de estabelecer uma ciência social objetiva como um fim inatingível. A ciência é considerada uma rede de jogos de linguagem, baseada em grupos de conceitos e regras subjetivamente determinados, que os praticantes da ciência inventam e seguem. Vê-se que a situação do conhecimento científico é, portanto, tão problemática quanto o conhecimento do senso comum da vida diária.

PARADIGMA HUMANISTA RADICAL	Assim como no paradigma interpretativista enfatiza como a realidade é socialmente criada e socialmente sustentada, mas vincula sua análise ao interesse em alguma coisa que pode ser descrita como uma patologia da consciência, pela qual os seres humanos se aprisionam dentro de fronteiras da realidade que eles mesmos criam e sustentam. Essa perspectiva se baseia na visão de que o processo de criação da realidade pode ser influenciado por processos psíquicos e sociais que canalizam, restringem e controlam as mentes dos seres humanos de maneira a aliená-los em relação às potencialidades inerentes à sua verdadeira natureza de humanos. A crítica contemporânea do humanismo radical enfoca os aspectos alienadores dos vários modos de pensamento e ação que caracterizam a vida nas sociedades industriais. Vê-se, por exemplo, o capitalismo como algo essencialmente totalitário, a ideia de acumulação de capital como algo que modela a natureza do trabalho, da tecnologia, da racionalidade, da lógica da ciência, dos papéis, da linguagem, que mistifica conceitos ideológicos como escassez, lazer e assim por diante. Os conceitos que o teórico funcionalista pode considerar como blocos de construção da ordem social e da liberdade humana são, para o humanista radical, modos de dominação ideológica. O humanista radical está interessado em descobrir como as pessoas podem associar pensamento e ação (práxis) como um meio para transcender sua alienação.
PARADIGMA ESTRUTURALISTA RADICAL	A realidade definida pelo paradigma estruturalista radical, assim como a do humanista radical fundamenta-se na visão de que a sociedade é uma força potencialmente dominadora. No entanto, ela está vinculada a uma concepção materialista do mundo social, definida por estruturas sólidas, concretas e ontologicamente reais. Vê-se a realidade como uma coisa que existe por si própria, de uma forma independente de como é percebida e reafirmada pelas pessoas em suas atividades do dia-a-dia. Vê-se essa realidade como algo que se caracteriza por tensões e contradições intrínsecas entre elementos antagônicos, o que, inevitavelmente, leva a uma mudança radical no sistema. O estruturalista radical está interessado em compreender essas tensões intrínsecas e a maneira como os detentores do poder na sociedade procuram controlá-las por meio de vários modos de dominação. Põe-se a ênfase sobre a importância da práxis como meio de transcender essa dominação.

Fonte: Autor “adaptado de” Bertero e Caldas (2007 p.16-17).

O paradigma funcionalista representa uma perspectiva firmemente enraizada na sociologia da regulação e por meio dele a realidade é observada por uma lente objetivista (BURRELL; MORGAN, 1979). De acordo com Gil (2008) as origens do funcionalismo tem sua fundamentação nos positivistas Herbert Spencer e Émile Durkheim, sendo que sua consolidação como método de investigação social, entretanto, ocorreu com Bronislaw Malinowki, no qual o raciocínio básico do funcionalismo é se os homens têm necessidades contínuas como uma consequência de sua composição biológica e psíquica, então essas necessidades básicas irão requerer formações sociais que satisfaçam efetivamente tais necessidades (GIL, 2008, p.19).

Desta forma, o funcionalismo se faz semelhante ao estruturalismo pelo fato de o cientista engajar-se totalmente com a ciência, todavia, para um estruturalista a ciência tem um fim diferente.

Como base de estudo, o estruturalismo radical concentra-se na mudança radical, emancipação e potencialidade, em uma análise que enfatiza conflito estrutural, modos de dominação, contradição e privação (BURRELL; MORGAN, 1979). Neste contexto o estruturalismo radical advoga as teorias de mudança radical a partir de uma perspectiva objetivista, propondo uma crítica ao status quo e sugerindo ao homem uma práxis política. Apresenta que as patologias sociais são produtos da desigualdade do poder na sociedade, daí

emergindo conflitos, tensões e desequilíbrios, os quais são solucionados por mudanças fundamentais nas formas como a sociedade está organizada e no modo como os seus recursos são distribuídos (BURRELL; MORGAN, 1979). O estruturalismo radical difere do humanismo radical que compreende a ordem social como sendo produto de coerção e não de consentimento por conceder pouca relevância ao papel e natureza do homem como ser individual. O paradigma humanista radical é definido pela sua preocupação em desenvolver uma sociologia de mudança radical por uma abordagem subjetivista (BURRELL; MORGAN, 1979).

Para Denzin e Lincoln (2006) a teoria crítica em si já é observada como um paradigma que em suas muitas formulações, articula uma ontologia baseada no realismo histórico, uma epistemologia transacional e uma metodologia que é tanto dialógica quanto dialética. Uma teoria social crítica preocupa-se, particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social.

O paradigma humanista se relaciona ao paradigma interpretativista por meio de uma visão antipositivista do mundo social. O interpretativismo é formado por uma preocupação em entender o mundo e compreender a natureza fundamental do mundo social por um patamar subjetivista orientado por contribuições advindas da sociologia da regulação (BURRELL; MORGAN, 1979).

O interpretativismo opõe-se ao gerencialismo da teoria organizacional formal devido o alinhamento com a mudança social. Neste, as organizações são compreendidas como criações em vez de entidades naturais, logo, podem ser mudadas mediante a intervenção social e devem ser explicadas pelo conhecimento das intenções que fazem as pessoas agirem, e isso requer um conjunto de técnicas completamente diferente das utilizadas pelos pesquisadores organizacionais positivistas (BURRELL, 1999)

Tendo como objetivo aprofundar o entendimento da dimensão de análise do paradigma, de acordo com Burrell e Morgan (1979) argumentam que a ciência social, em geral, e a teoria das organizações, em particular, podem ser analisadas em termos de quatro amplas cosmovisões, que refletem seus respectivos paradigmas, apresentado na figura 5:

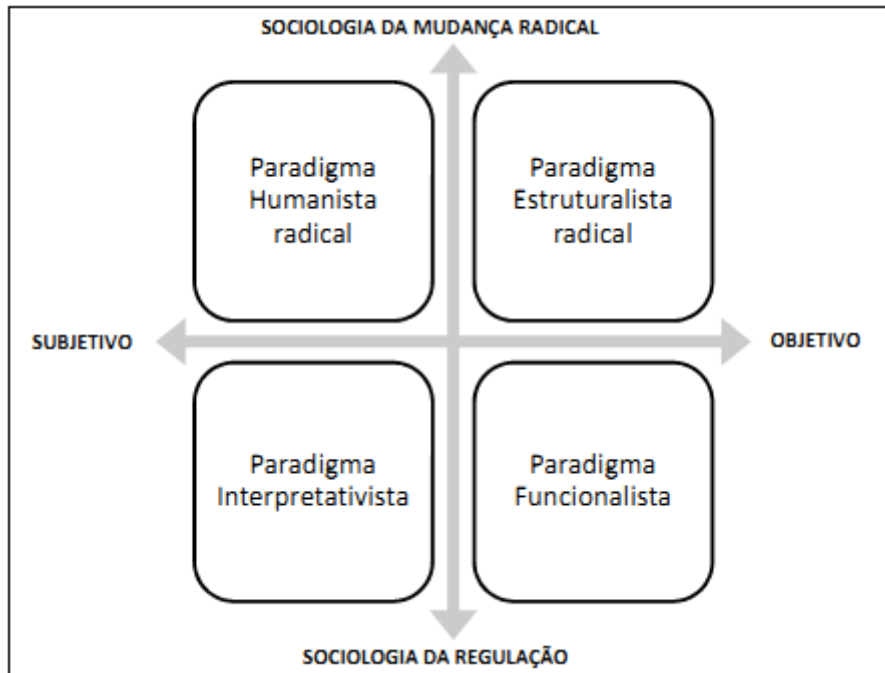


Figura 5 - Paradigmas na análise organizacional
 Fonte: Autor “adaptado de” Morgan, 2007.

De acordo com a figura 5, podem-se observar os seguintes posicionamentos:

- a) Funcionalista: baseado na suposição de que a sociedade tem existência concreta e real, e um caráter sistêmico orientado para produzir um sistema social ordenado e regulado;
- b) Interpretativista: traz como proposta a visão de que o mundo social possui uma situação ontológica duvidosa e de que o que se passa como realidade social não existe em qualquer sentido concreto, mas é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos;
- c) Humanista radical: que vincula sua análise ao interesse no que pode ser descrito como patologia da consciência, por meio da qual os seres humanos se tornam aprisionados nos limites de realidade que eles mesmos criam e sustentam;
- d) Estruturalista radical: preocupado em entender as tensões intrínsecas e o modo como os que possuem o poder na sociedade procuram se manter nessa posição por meio de diversos modos de dominação.

Para Morgan cada um desses quatro paradigmas define os fundamentos de modos opostos de análise social e possui implicações radicalmente diferentes para o estudo das organizações.

A seguir será apresentada a metodologia de pesquisa a ser desenvolvida no trabalho.

5.3 Metodologia da pesquisa

O trabalho tem como base a metodologia exploratória interpretativa e aborda o problema de forma qualitativa. A abordagem de uma pesquisa se dá de forma qualitativa quando (LUDKE, 2013)

a) Tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada;

b) Os dados coletados são predominantemente descritivos;

c) A preocupação com o processo e com a complexidade do cotidiano escolar é muito maior do que com o produto da pesquisa;

d) O significado que os sujeitos dão às coisas e à sua vida é muito importante para o pesquisador. O pesquisador tenta se aproximar dos sujeitos pesquisados e capturar a perspectiva dos participantes, no qual a análise de dados tende a seguir um processo indutivo, o pesquisador não se prende a hipóteses definidas a priori. O foco de interesse é mais amplo no início e vão se tornando mais precisos no decorrer do trabalho.

Com a opção da metodologia qualitativa, o objetivo é ultrapassar a simples descrição dos dados e acrescentar contribuições significativas para analisar a eficiência das estratégias de gestão utilizadas pelas escolas de administração de empresas no Brasil e na França, para estimular a pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em administração. A pesquisa procura identificar e descrever como estão sendo disponibilizadas e utilizadas as linhas de financiamento em pesquisa na área da administração no Brasil e na França tendo como proposta a integração entre o governo, instituições de ensino superior, empresas e sociedade. Assim, a pesquisa é considerada como explicativa, porque visa aprofundar o conhecimento da realidade e sua interferência nos projetos de pesquisa dos dois países. Para sua efetivação foi realizado o levantamento documental e entrevistas para análise e comparação das principais linhas de financiamento às pesquisas no Brasil e na França desenvolvidas nos programas de mestrado e doutorado na área da administração, traçando o perfil adotado por cada país para em seguida propor um modelo de integração e desenvolvimento.

No estudo foi utilizada a etnometodologia que trabalha com o conceito de interação social, objeto também do interacionismo simbólico. Segundo Berger (1989), os indivíduos apreendem os significados e se relacionam com os outros através de esquemas tipificados ou papéis sociais, verdadeiros "scripts" e códigos de conduta. Os papéis regulam a interação

entre os indivíduos e lhes fornecem expectativas recíprocas tendo em vista os diversos contextos sociais que vivenciam em sua vida quotidiana (BERGER, 1989).

Goffman (2004), explica que a representação de papéis acaba tornando habituais certos tipos de comportamento, de acordo com o que é determinado pelas interações sociais e situações que são consideradas neste paradigma. Os atores tendem a agir de acordo com certos padrões pré-estabelecidos socialmente e por eles incorporados em sua socialização primária. Estes padrões pré-estruturam a sua ação, mas não a determinam, de acordo com o paradigma weberiano que embasa esta corrente. Os atores sociais identificam o tipo de contexto social vivido em sua experiência atual, interpretam a situação e procura em seu repertório qual o tipo de papel, código de conduta e linguagem adequadas ao cenário em questão, agindo em função deste referencial. Desta maneira, faz referência também à existência de padrões comuns que tornam possíveis a convivência de diferentes estratos da sociedade, formando um sistema social mais amplo.

A etnometodologia considera que cada grupo ou subgrupo social tem a sua forma particular de interagir, debater e negociar, criando um verdadeiro "mundo ou mini-mundo cultural" que lhe é próprio, assim cada mundo social possui práticas e hábitos sociais particulares e também formas de luta e negociação política característica (GOFFMAN, 2004). Segundo esta corrente, a organização, lugar de intersecção entre vários mundos sociais distintos, é uma verdadeira arena política complexa, onde se podem observar diversas formas de debate e ação.

Segundo Peter Berger (1989), o estudo das organizações permite observar os conflitos entre visões de mundo e interesses divergentes e os processos políticos característicos deste fenômeno. Para Berger (1989):

... o pesquisador não deve apenas investigar quais são os mundos sociais que estão representados nesta arena mais larga (a organização), mas também quais são os segmentos pertencentes a cada um destes mundos sociais (...). A compreensão da evolução, da mudança e do funcionamento de uma organização exige um exame das relações enraizadas nestes mundos e mini-mundos sociais ou em suas intersecções. Certas organizações, sem dúvida a maior parte, devem ser vistas como arenas onde os membros dos diversos mundos sociais têm interesses diversos, buscam objetivos diferentes e lutam, propondo ou desfazendo alianças políticas a fim de atingir seus objetivos. Uma teoria das organizações ignorando estas preocupações pode nos conduzir a conclusões equivocadas (Berger, 1989, p. 50).

O pesquisador, baseando-se no interacionismo simbólico e na etnometodologia, interrogará de forma apropriada sobre: quais são estes diferentes mundos sociais próprios à organização a ser estudada; qual é a sua origem; como se formam os padrões culturais e a

visão de mundo de cada grupo organizacional; como eles se constituem enquanto grupo a fim de colaborar com os outros segmentos da organização; quais são os conflitos entre os diversos grupos; quais são as razões possíveis e prováveis destes conflitos e as soluções e formas de negociação buscadas pelos diversos grupos. Devem-se desvendar, em suma, as diversas formas de identidade social encontradas na organização e o seu inter-relacionamento na arena política organizacional.

Peter Berger (1989) também definem os papéis como forma de controle organizacional:

Desde que os comportamentos dos atores sociais são tipificados em determinados papéis, a obediência ou a não obediência aos tipos de papéis socialmente definidos deixa de ser opcional, ainda que, é claro, a severidade das sanções possa variar segundo cada caso. Os papéis representam a ordem institucional. É somente através das representações dos atores ao executar seus papéis que a instituição se manifesta na experiência real. A instituição, com o seu conjunto de ações programadas, é como o roteiro não escrito de uma peça de teatro. A direção da peça depende da execução reiterada dos seus papéis prescritos por atores vivos. Os atores encarnam os papéis e realizam o drama interpretando-o em uma dada cena. Nem a peça e nem a instituição existem empiricamente fora deste contexto (BERGER, 1989, p. 70).

Goffman (2004) define papel social no mesmo sentido que Peter Berger (1989), chamando de "papel social" a atualização dos direitos e deveres relacionados a um dado status. Para estes autores, o "papel social" na verdade refere-se a um conjunto de papéis (modelos de ação pré-estabelecidos que são desenvolvidos durante uma representação).

Para a institucionalização da conduta, a construção de tipologias de papéis é um correlato necessário, de acordo com o interacionismo simbólico, no qual por meio dos papéis as instituições são incorporadas na experiência individual. Os papéis, objetivados linguisticamente, constituem um elemento essencial do mundo objetivamente disponível em toda sociedade. Representando estes papéis, o indivíduo participa de um mundo social interiorizando-os, o mesmo mundo se torna, para ele, subjetivamente real.

No interior do estoque comum de conhecimento relativo a um grupo social, existem tipos de papéis que são acessíveis a todos os membros da sociedade, ou ao menos aos atores potencialmente aptos a representá-los. A origem dos papéis é similar ao processo de rotinização e objetivação da realidade que constitui a origem das instituições, sendo que toda conduta institucionalizada implica na existência de papéis. Desta forma, estes, como as instituições, são uma forma de controle e regulação do comportamento humano em sociedade.

Dependendo dos papéis que representa, o indivíduo é levado a interiorizar certos modos específicos de conhecimento e acumular certas informações, não somente do ponto de

vista cognitivo, mas também emocional. Ele incorpora certos tipos de emoção, ética, valores e normas característicos dos papéis que desempenha e que interiorizou. Isto implica uma distribuição social do conhecimento. O estoque de conhecimentos de uma sociedade é estruturado em termos do que é pertinente ou do que não é pertinente para certos tipos de papéis específicos correspondendo a certo tipo de ator social.

Desta forma, para se compreender as organizações por meio do paradigma do interacionismo simbólico, o pesquisador deve estudar o sistema político, as negociações e as estratégias de cada grupo e os processos de transmissão de um dado universo simbólico. Neste sentido pode-se citar, por exemplo, como se estrutura a cultura predominante na instituição ou a ação ideológica do grupo dirigente. O interacionismo simbólico conduz a uma pesquisa de caráter etnográfico (BURRELL; MORGAN, 1979).

Apesar de reconhecer o fenômeno da objetivação e reificação da realidade social (o fato de que as instituições são percebidas normalmente pelos indivíduos como sendo um dado objetivo da realidade e não um construto humano). Este paradigma propõe que a realidade social é um conjunto de conceitos, valores e “frames” expressos cujo conjunto constitui o universo simbólico ou o imaginário de um dado sistema social. Estes valores e representações são normalmente aceitos pelos atores sociais em questão e considerados verdadeiros. A realidade, desta forma, é definida como uma série de crenças partilhadas intersubjetivamente entre os membros de um dado grupo social.

Tanto a etnometodologia como o interacionismo simbólico fenomenológico, seguindo a tradição da fenomenologia, considera a realidade do ponto de vista ontológico como um conjunto complexo de tipificações, intersubjetivamente partilhado pelos membros de um dado grupo social. O conceito de tipo-ideal de Weber, considerado por ele como uma ferramenta metodológica é considerada por estas duas correntes como sendo a origem dos papéis sociais e da tipificação do comportamento, que se concretiza por meio da criação e da manutenção destes modelos ideais. De fato Garfinkel (1967, p. 47), em seus estudos sobre etnometodologia, confirma este ponto de vista ao dizer que a realidade social é feita de uma rede de tipificações que é utilizada pelos indivíduos quando estes se sentem pressionados, a fim de explicar as diversas situações por eles vivenciadas.

Desta forma, o pesquisador começa sua pesquisa de campo com um tema de pesquisas e algumas premissas e ideias, mas não com hipóteses fechadas. A construção da teoria e a confirmação ou não das hipóteses se faz progressivamente, à medida que ele vai observando novos fatos e criando o seu diário de pesquisa. (GARFINKEL, 1967, p. 48). No começo de seu trabalho, o pesquisador terá muitas informações novas e deve reformular várias vezes suas

hipóteses iniciais e conclusões. Na medida em que seu trabalho vá chegando ao fim e ele vá criando uma teoria que explique bem os fatos, as novas observações deverão confirmar suas hipóteses, fazendo-o detalhar mais sua teoria. Elas trarão, no entanto, menos informações inéditas. Diante deste contexto é importante definir quais foram os fatores que influenciaram na adoção da metodologia de pesquisa, apresentada a seguir.

5.3.1. Fatores que influenciaram na adoção da metodologia de pesquisa

Buscando compreender a lógica organizacional, a etnometodologia não permite a compreensão da realidade organizacional a partir de uma racionalidade “*a priori*”, expressa por meio de hipóteses de pesquisa fechadas. O pesquisador deve, em uma perspectiva fenomenológica própria, tentar compreender a lógica e a racionalidade próprias das relações e interações dos subgrupos organizacionais. Segundo Roland Reitter (2002), o pesquisador se situa diante do seu campo de pesquisas como um leitor diante de um texto. Ele deve decifrar os símbolos um a um e é ele, em função de sua sensibilidade, que encontrará um sentido para os fatos observados. A sua compreensão será consciente e inconsciente e se concentrará em alguns temas centrais importantes que nortearão sua pesquisa. O pesquisador deve decifrar os símbolos organizacionais e tentar compreender como cada grupo de atores elabora a sua interpretação da realidade e quais são as suas possibilidades de ação, a partir de sua visão de mundo e de seus interesses concretos.

Desta forma, Reitter¹ (2002. p.35) afirma que como o ator organizacional, o pesquisador deve compreender a realidade humana da empresa, ou seja, o que diferencia o formal do informal, a realidade do contrato psicopolítico tácito. Para o autor, o observador externo deve concentrar-se na parte visível da identidade dos grupos e da organização, ou seja, observar:

- a) Como é realizada a prática de ritos coletivos;
- b) Como se desenvolvem as relações de poder na perpetuação de mitos ou histórias sobre a organização (na visão dos detentores do poder);

¹ No original. Reitter (1993, p. 21), Culture et Identité, Jouy em Josas: Groupe HEC., No original “Comme l'acteur organisationnel, le chercheur doit comprendre la réalité humaine de l'entreprise, c'est-à-dire l'écart entre le formel et l'informel, la réalité du contrat psychopolitique tacite”.

- c) Como são identificadas e sedimentadas as práticas e tabus;
- d) Como são estabelecidas as normas de comportamento e como os grupos interagem;
- e) Nas ações desenvolvidas por diversos grupos, de que maneira os valores e a ética influenciam nas suas práticas cotidianas;
- f) Quais as estratégias utilizadas para a realização das comunicações oficiais e os símbolos associados às mesmas, etc.

Com a utilização desta metodologia, o pesquisador passa a focar sua atenção nos significados partilhados de forma intersubjetiva, ou seja, tendo como base a ciência positivista, as relações sujeito/objeto são substituídas pelas relações sujeito/sujeito, deste modo o conhecimento pode ser classificado como subjetivo. Pelo fato do pesquisador analisar e interpretar os dados, no trabalho final o que se tem é a expressão da mediação da realidade feita por ele, confirmando que na utilização deste método, o conhecimento não é independente do sujeito cognoscente. Assim, dando origem a um trabalho interpretativo, que não pretende ser neutro, o pesquisador se propõe a ver a realidade organizacional como seus membros a veem e tenta apreender as interpretações dos diversos grupos organizacionais tendo em vista esta mesma realidade. Tendo como referência sua análise, o pesquisador reproduz uma imagem da realidade observada, deixando o seu trabalho disponível para os diversos grupos organizacionais, a fim de permitir a reflexão e avaliação dos mesmos. Pode ocorrer que a imagem organizacional refletida pelo trabalho do pesquisador ser diferente da imagem que os diversos grupos organizacionais pensam ter das organizações (REITTER, 2002).

Neste processo de desconstrução e reconstrução, o pesquisador aprende com os membros do grupo e participa diretamente de suas atividades por meio da observação e formulação de questões, escutando-os com atenção. Assim, deve ficar atento ao discurso e às mensagens verbais e não verbais, que muitas vezes apresentam contradições importantes entre o nível da fala e o nível da ação. Como diz Goffman (2004):

... sabendo que o ator social se apresenta normalmente em uma posição favorável, os outros indivíduos devem observar dois aspectos: uma parte composta essencialmente do discurso verbal, que o ator pode facilmente manipular como bem pretende, e uma parte constituída, sobretudo de expressões indiretas que lhe são difíceis de controlar. Os seus interlocutores podem então utilizar os aspectos de seu comportamento expressivo mais dificilmente controlável a fim de verificar o valor do que ele comunica através dos aspectos que controla. Isto mostra uma assimetria fundamental no processo de comunicação: o ator percebe um fluxo de sua comunicação (o discurso), mas espectadores conhecem mais um (as expressões não verbais) (GOFFMAN, 2004, p. 37).

Busca-se a abordagem interativa. O pesquisador apreende as significações das ações do grupo através a sua interação com os membros da organização. Deste modo, ele terá uma visão global dos significados e imagens sobre a organização partilhadas pelos membros do grupo organizacional. Ele obtém esta visão através da análise dos dados coletados junto às várias fontes de informação: entrevistas, documentos, observação participativa, desenhos etc. Devem-se elaborar os temas-chave a serem estudados e criarem-se as categorias de análise e pesquisa, assim, um estudo de caso traz informações válidas em si, permitindo aprofundar certos aspectos de uma teoria ou refutá-la. Mas pelo motivo da não adoção de técnicas estatísticas, não se pode fazer afirmações genéricas correspondentes às organizações em geral, pode-se observar tendências, por meio do discurso, mas não se fazer generalizações quantitativas (REITTER, 2002).

5.3.2 Quadro teórico neo-institucional como referência para desenvolvimento da pesquisa

Para desenvolvimento do estudo é necessário estabelecer seus fundamentos teóricos, que dão suporte e formam a estrutura de sustentação do trabalho de pesquisa. As principais questões que se colocam na fundamentação teórica da pesquisa são: Quais são os mecanismos de criação e institucionalização de modelos para a disponibilização de linhas de fomento para o desenvolvimento de pesquisas científicas em cursos de pós-graduação de administração nos cursos de mestrado e doutorado? A que tipo de organizações ou grupos esses mecanismos favorecem? Como ocorre a gestão das linhas de fomento? Como esses modelos são geridos? Eles se desenvolvem? Transformam-se?

As organizações tendo objetivos principais que são a sobrevivência, receber apoio e obter a legitimidade de outras organizações, tais como agentes econômicos, sociais, governamentais e privados, são estruturadas por um conjunto de regras e normas às quais devem se conformar. Zucker (1987), também explica que as os indivíduos que fazem parte das organizações adotam os seus modelos por serem fonte de legitimidade, reconhecimento e fonte de recursos, permitindo aos atores sociais e organizacionais aumentar a sua capacidade de sobrevivência.

A perspectiva neo-institucional é objeto do referencial teórico por tratar de elementos que serão utilizados para a estruturação e construção do modelo comparativo no qual seu processo de construção terá como base de investigação os sistemas de gestão das linhas de

fomento utilizados nos cursos de mestrado e doutorado para desenvolvimento de pesquisas na área da administração de empresas no Brasil e na França.

O processo de institucionalização é composto por atores que transmitem o que socialmente é definido como real. Todos os dias os indivíduos interagem nas organizações considerando-as como entidades abstratas, assim, para efeito de entendimento do processo, a institucionalização é composta por três momentos: A externalização, a objetivação e a internalização. Como fator resultante deste processo, diversas organizações buscam estabelecer quais modelos predominarão em um dado ambiente e serão institucionalizados, tornando-se habituais e rotineiros e influenciando a ação uns dos outros (ZUCKER, 1987).

As instituições são consideradas como compostas por elementos cognitivo-culturais, normativos e regulativos que, juntamente com atividades e recursos associados, fornecem estabilidade e significado à vida social (SCOTT, 2001, p. 48). Cabe ao pesquisador investigar como esses elementos são criados, difundidos, adotados e adaptados ao longo do tempo e espaço; e como declinam e recaem no desuso (SCOTT, 2005, p. 460).

Para legitimar o comportamento social, os esquemas, regras, normas e rotinas se tornam diretrizes legítimas a partir de elementos regulativos, normativos e cognitivo-culturais (SCOTT, 2001). Assim, de acordo com Scott (2005) a influência do esquema cultural interfere diretamente no comportamento social e seus recursos associados que de algum modo estão ancorados em sistemas de regras legitimados e aceitos.

Na abordagem institucional o ambiente penetra nas organizações, criando lentes pelas quais os atores sociais interpretam o mundo, sendo provedores de legitimidade, em que as regras, modos de compreensão e significados intersubjetivos estão presentes, exercendo influência sobre a estrutura organizacional e suas ações (MEYER; ROWAN, 1991). O entendimento sobre as estruturas e rotinas organizacionais passa pelos reflexos ou consequências das normas institucionalizadas, que lhes dão a legitimação e definem a concepção do ambiente (MEYER; SCOTT, 1983). Neste ambiente a representação mais difundida é o conceito de campo organizacional, proposto por DiMaggio e Powell (1983), no qual ocorre a tendência de conformidade com as características ambientais, promovendo o isomorfismo estrutural entre organizações, que de maneira coercitiva é resultado do atendimento às expectativas culturais da sociedade e de pressões exercidas por uma organização sobre outra, que se encontra em condição de dependência. Neste contexto, pode ser observado o isomorfismo mimético no qual as organizações imitam os arranjos estruturais e procedimentos bem sucedidos aplicados por outras organizações, como forma de se proteger dos desafios decorrentes dos problemas tecnológicos e conflitos de interesses frente às

exigências ambientais. Outro aspecto também que merece destaque é o isomorfismo normativo, no qual ocorre o compartilhamento de um conjunto de normas e métodos de trabalho pelos membros dos segmentos ocupacionais das organizações (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

As organizações buscam aceitação e credibilidade por meio de um processo condicionado pela lógica e conformidade às normas socialmente aceitas. Este posicionamento é definido pela perspectiva institucional, no qual a legitimidade não é vista apenas como uma “*comodity*” a ser possuída ou trocada, mas sim percebida como o alinhamento às normas e regras mais relevantes, dando suporte normativo para alinhamento às estruturas cognitivo-culturais (SCOTT, 2001, p.59). Para aumentar as chances de sobrevivência das organizações, não somente atendo ao seu nível de eficácia ou desempenho das estratégias e procedimentos adotados buscam conformar suas estruturas e práticas aos valores ambientais (MEYER; ROWAN, 1997).

Considerando as associações profissionais corporativistas e o Estado como atores importantes no processo de criação e modelagem das organizações, a partir das estratégias definida pelos dirigentes, são adotados modelos normativos e estruturais por meio de quatro formas de institucionalização (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2001):

- a) Coerção;
- b) Normalização;
- c) Indução;
- d) Mimetismo Organizacional.

Os pilares que refletem os principais aspectos das instituições revelam diferentes perspectivas (quadro 11) e sustentam as alternativas para basear a legitimação, ordem e obediência social, mecanismos e lógicas de ação social predominantes em cada uma delas (SCOTT, 2001).

Quadro 11 - Principais pilares da análise institucional

	PILARES		
	Regulativo	Normativo	Cognitivo-cultural
Base de Obediência	Utilidade	Obrigação social	Entendimentos compartilhados
Base de Ordem	Regras regulativas	Expectativas normativas	Esquemas constitutivos
Mecanismos	Coercitiva	Normativa	Mim�tica
Lógica	Instrumentalidade	Adequa�o	Ortodoxia
Indicadores	Regras Leis San�es	Certifica�o Confiabilidade	Crenças comuns Lógicas de a�o compartilhadas
Base de Legitimidade	Legalmente sancionada	Moralmente governada	Compreensível, reconhecível, culturalmente amparada.

Fonte: Autor “adaptado de” Scott (2001, p. 52)

O Estado como entidade detém o monopólio do uso legítimo para manter a ordem e a legitimação de forma coercitiva pode influenciar o curso de toda uma sociedade por meio da imposição de modelos cognitivos normativos (POWELL, 1991). Assim, conforme conceitos abordados pelo neo-institucionalismo, as organizações buscam adotar modelos aprovados e aceitos pela sociedade. Mesmo que sejam adotados de forma superficial, esses mitos e modelos continuarão a ser fonte de vantagens e recompensas em um determinado setor, uma vez que a prática organizacional está na maioria das vezes dissociada das regras e modelos (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2001).

Quando uma instituição se inspira em outra incorporando modelos ou adaptando-o às suas necessidades, ocorre o mecanismo mimético ou isomorfismo, que segundo Motta e Vasconcelos (2008, pg. 389) este processo de incorporação de ferramentas e modelos pelas organizações que não incorpora, pelo menos de modo superficial ou cerimonial, certas ferramentas de administração, certos jargões, símbolos e modos de funcionamentos vistos pelos formadores de opinião como os melhores em dado momento será considerada ultrapassada e poderá perder clientes.

A institucionalização trata do processo pelo qual as instituições são criadas, mantidas ou transformadas, como o processo de determinada ordenação social é entendido como sistema de interação regularizado, criado, mantido ou transformado, a partir de sua própria reprodução em práticas rotineiras dos agentes. Neste contexto, como as organizações estão inseridas em ambientes em constante transformação é importante identificar como pode ser aplicada a perspectiva neo-institucional no desenvolvimento dos estudos organizacionais. O novo institucionalismo de acordo com Zucker (1991) tem focado nos efeitos das instituições, como variáveis independentes, relegando a um segundo plano o exame dos componentes e determinantes das instituições. A figura 6 fornece uma visão sobre como o processo de institucionalização é concebido.

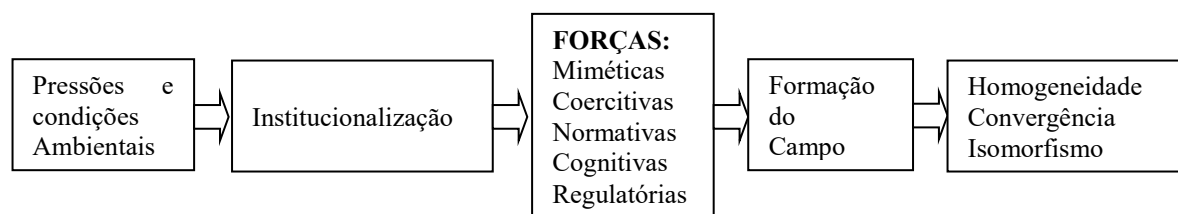


Figura 6 - Modelo de institucionalização das organizações.
Fonte: Autor “adaptado de” Zucker (1991)

No modelo neo-institucional, as mudanças ocorrem quando algum evento ou desenvolvimento quebra as ações recorrentes anteriores e os comportamentos reflexivos dos

indivíduos. Como Sztompka (2005) recomenda ao assumir a noção de campo, a unidade de análise deve ser o evento, ou seja, qualquer estado momentâneo do campo, definido pelo interesse do pesquisador. Por exemplo, choques externos que podem mudar a configuração do campo organizacional de maneira aguda e inesperada podem ter origens nas mudanças econômicas, políticas ou conceituais (conflitos sociais e políticos; desenvolvimento social e econômico; linhas de financiamento para desenvolvimento de pesquisas científicas).

Neste sentido, se faz importante definir qual a atitude do pesquisador frente à pesquisa de campo.

5.3.3 Atitude do pesquisador na pesquisa de campo

A primeira atitude do pesquisador seja a do questionamento geral da realidade a partir de uma posição de exterioridade. Sainsaulieu² (1983) diz a este respeito que:

...após ter, em um primeiro momento, adotado uma posição de recuo a fim de salvaguardar sua autonomia e seu "olho novo", ou seja, seu olhar crítico em relação ao campo estudado, o pesquisador deve, em um segundo momento, concentrar-se inteiramente no estudo de campo, a fim de se colocar no lugar dos diferentes atores sociais e reconstruir por ele mesmo a lógica das diversas situações vivenciadas por estes últimos. Em um terceiro momento, após ter "mergulhado na interioridade" da organização, o pesquisador poderá e deverá reconquistar sua exterioridade, confrontando e comparando as múltiplas racionalidades contingentes por ele observadas (SAINSAULIEU, 1983, p. 55).

Quando utiliza o método proposto, o pesquisador deve estar consciente de que a experiência concreta dos atores sociais é o seu principal instrumento de pesquisa. Privilegie-se, pois, neste tipo de estudo, a técnica de entrevista como o meio principal para obterem-se informações sobre a organização. Para serem úteis, as entrevistas devem fornecer ao pesquisador esta "imersão" na experiência dos entrevistados.

² No original: Ver Sainsaulieu, (1983, p. 55). *La Régulation Culturelle des Ensembles Organisés*. L'année sociologique, 195-217., pag.207. No original: "après s'être , dans un premier temps, ménagé une position de recul pour sauvegarder son autonomie et son "oeil neuf, son regard critique par rapport au champ étudié, le chercheur doit dans un deuxième temps, entrer de plain-pied dans ce champ, pour "se mettre à la place "des différents acteurs et reconstruire pour lui-même la logique des diverses situations qui s'y rencontrent. Ce n'est que dans un troisième temps, après cette "plongée dans l'interiorité, qu'il pourra et devra en quelque sorte reconquérir son extériorité en confrontant et comparant les unes aux autres les multiples rationalités contingentes qu'il aura observées".

O processo de pesquisa lida com paradoxos. Em cada entrevista, se reproduz a tensão entre os polos interno e externo, entre a interioridade e a exterioridade. O pesquisador deve procurar entender a subjetividade do seu interlocutor, porém sem se envolver, reconhecendo padrões e lidando com os elementos subjetivos captados na interação. O campo é para o pesquisador um terreno desconhecido, que ele deve explorar, e para tanto, ele deve ter uma atitude aberta face ao seu interlocutor, mostrando o seu interesse pelo que o entrevistado tem a dizer, e, através de questões abertas, permitir a este último falar de seu trabalho, descrever a situação segundo sua própria interpretação etc.

A passividade não é uma atitude desejável neste paradigma. O pesquisador deve ter uma atitude de “escuta ativa”, demonstrando ao seu interlocutor que ele é um ouvinte atento, devendo, para tanto, colocar questões e esclarecer suas dúvidas.

Uma crítica possível a esta atitude do pesquisador é o fato de que o material por ele coletado por meio das entrevistas não refletirá a realidade "objetiva", mas a visão “subjetiva” do entrevistado. Berger (1989) diz a este propósito:

O mundo da vida cotidiana não é considerado somente como um dado da realidade objetiva pelos membros de uma sociedade, tendo em vista a sua busca de sentido em suas vidas. Este mundo (o da vida cotidiana) também se origina em seus pensamentos e em suas ações e é mantido como realidade através deles. O pesquisador deve tentar esclarecer a origem do conhecimento na vida cotidiana, ou seja, as objetivações dos processos subjetivos e das significações que constroem o mundo do senso comum intersubjetivo (Berger, 1989, p. 35).

Foram levantadas evidências por meio de estudo de casos múltiplos. O propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002). É um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007), centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real (EISENHARDT, 1989) e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2008). Um estudo de caso é uma história de um fenômeno passado ou atual, elaborada a partir de múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas, bem como pesquisas em arquivos públicos e privados (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002). Esta sustentação se realiza por meio do referencial teórico, que orienta as questões e proposições do estudo, reúne uma gama de informações obtidas utilizando-se de diversas técnicas de levantamento de dados e evidências (MARTINS, 2008). Para Yin (2010, p. 32), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. Neste contexto, se

aplica principalmente quando as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007, p. 195). Martins (2008, p. 11) apresenta em destaque que ao realizar o estudo de caso, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, tem-se a possibilidade de penetrar em uma realidade social que não seria conseguida plenamente se fosse utilizado um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa.

Voss, Tsikriktsis e Frohlich (2002) destacam que os estudos de casos podem ser usados para diferentes fins nas pesquisas da área de Administração. Nesta mesma linha, entre os principais benefícios na condução de estudo de caso, destacam-se:

- a) O aumento da compreensão e do entendimento sobre os eventos reais contemporâneos além de permitir uma descrição (EISENHARDT, 1989);
- b) O teste de uma teoria existente (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002);
- c) O desenvolvimento de uma nova teoria (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002).

Voss, Tsikriktsis e Frohlich (2002) argumentam que no desenvolvimento da teoria é importante cruzar a teoria emergente com a literatura existente. Rever a teoria emergente envolve refletir sobre questões como: nas teorias o que é semelhante? O que é diferente? E por quê? Assim, o pesquisador pode desenvolver a pesquisa com maior clareza, apresentando coerência lógica com os preceitos teóricos abordados ou buscando quebrar paradigmas conceituais com determinado fenômeno pesquisado, promovendo assim, o desenvolvimento da Ciência (EISENHARDT, 1989).

Para aumentar a validade externa da pesquisa em seu caráter integrativo com outro país serão utilizados três estudos de caso, sendo um no Brasil e dois na França. Segundo a literatura, quando se utiliza pelo menos três ou quatro casos, tratando-se de casos múltiplos, estes são mais convincentes e permitem maiores generalizações (YIN, 2010).

Para garantir a qualidade e o sucesso da pesquisa científica, Gummesson (2007) e Yin (2005) destacam que a investigação precisa preencher três critérios: validade, generalização e confiabilidade (quadro 12).

Quadro 12 - Critérios para garantir a qualidade da pesquisa

Critérios para a garantia da excelência em pesquisa científica	
Validade	(a) Interna: quando se refere a estudos explanatórios que buscam relações causais; (b) Externa: quando as descobertas do estudo são generalizáveis, ou seja, seus resultados são aplicáveis a outros casos (YIN, 2010).
Generalização	Está relacionada com a validade e às vezes é chamada validade externa, sendo que os resultados da pesquisa são utilizados em aplicações específicas (GUMMESSON, 2007)
Confiabilidade	Cientificamente, um estudo com alta confiabilidade pode ser replicado por outros pesquisadores (GUMMESSON, 2007), sendo que o objetivo é garantir que outro pesquisador possa chegar aos mesmos resultados, para tanto se utiliza um protocolo de estudo de caso (YIN, 2010).

Fonte: Autor “adaptado de” Yin (2010) e Gummesson (2007)

Assim, os estudos de caso terão como base dois critérios de eficiência:

a) Critério de eficiência como porcentagem de alunos admitidos no programa que receberam os incentivos de pesquisa e que defenderam sua pesquisa no prazo com uma qualidade considerada boa pelo programa de mestrado e doutorado em administração;

b) Critério de eficiência na utilização destes incentivos na visão dos professores doutores na orientação de pesquisa e a visão dos alunos que atuam nos programas de mestrado e doutorado em administração e que receberam os incentivos.

Na primeira parte do trabalho foi realizado o levantamento documental dos incentivos dados pelo ministério da educação Francês e Brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em administração bem como incentivos dados por órgãos de fomento à pesquisa. Foi realizada a análise documental dos incentivos dados pelo CNAM/França, pela universidade de Pau/França e FGV-RJ (EBAPE/Brasil) para o desenvolvimento da pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em administração.

Através de um estudo comparativo entre o Brasil e a França, foi elaborado o mapeamento das fontes de incentivo existentes para estimular a pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em administração. Trata-se de incentivos fornecidos pelos ministérios da educação destes países, pelas próprias escolas estudadas, por órgão de fomento à pesquisa e por empresas.

A partir da análise comparativa destas variáveis é proposto um modelo conceitual de gestão para utilização dos incentivos nos cursos de mestrado e doutorado em administração tendo como base a atuação dos quatro atores apresentados na figura 7, exposta a seguir:

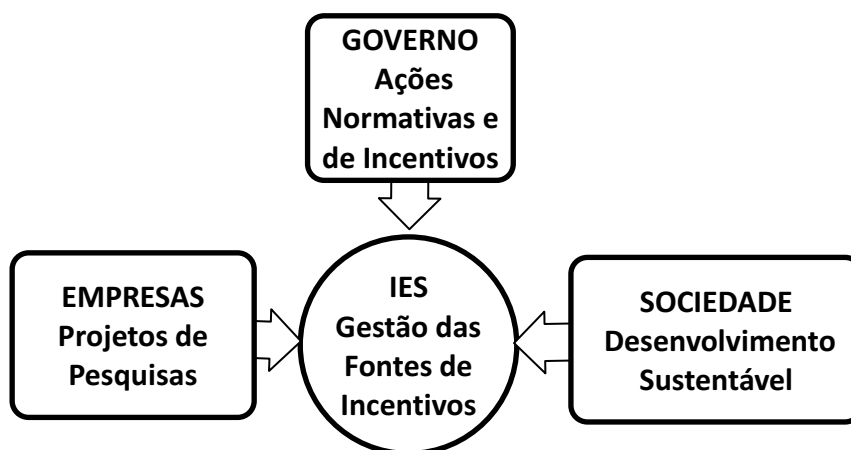


Figura 7 - Fontes de incentivos à pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em administração
Fonte: Autor

Foram realizadas vinte e uma entrevistas em profundidade e análise de critérios para levantamento da eficiência do uso dos incentivos, sendo doze na França e nove no Brasil. Foram entrevistados professores orientadores e alunos dos programas de mestrado e doutorado em administração destas escolas que receberam estes incentivos a fim de verificar qual a sua eficiência de utilização para a produção de pesquisa e que tenha gerado dissertações de mestrado e teses de doutorado consideradas de boa qualidade (pesquisas realizadas no prazo e aprovadas com bom conceito). Também foram identificados quais os obstáculos que impediram a utilização destes incentivos de forma eficiente. Obtendo-se assim a visão dos gestores, coordenadores, professores orientadores e alunos sobre as estratégias adotadas na utilização destes incentivos.

Para elaboração e estruturação da tese foi desenvolvido o modelo metodológico de pesquisa representado pela figura 8, a seguir:

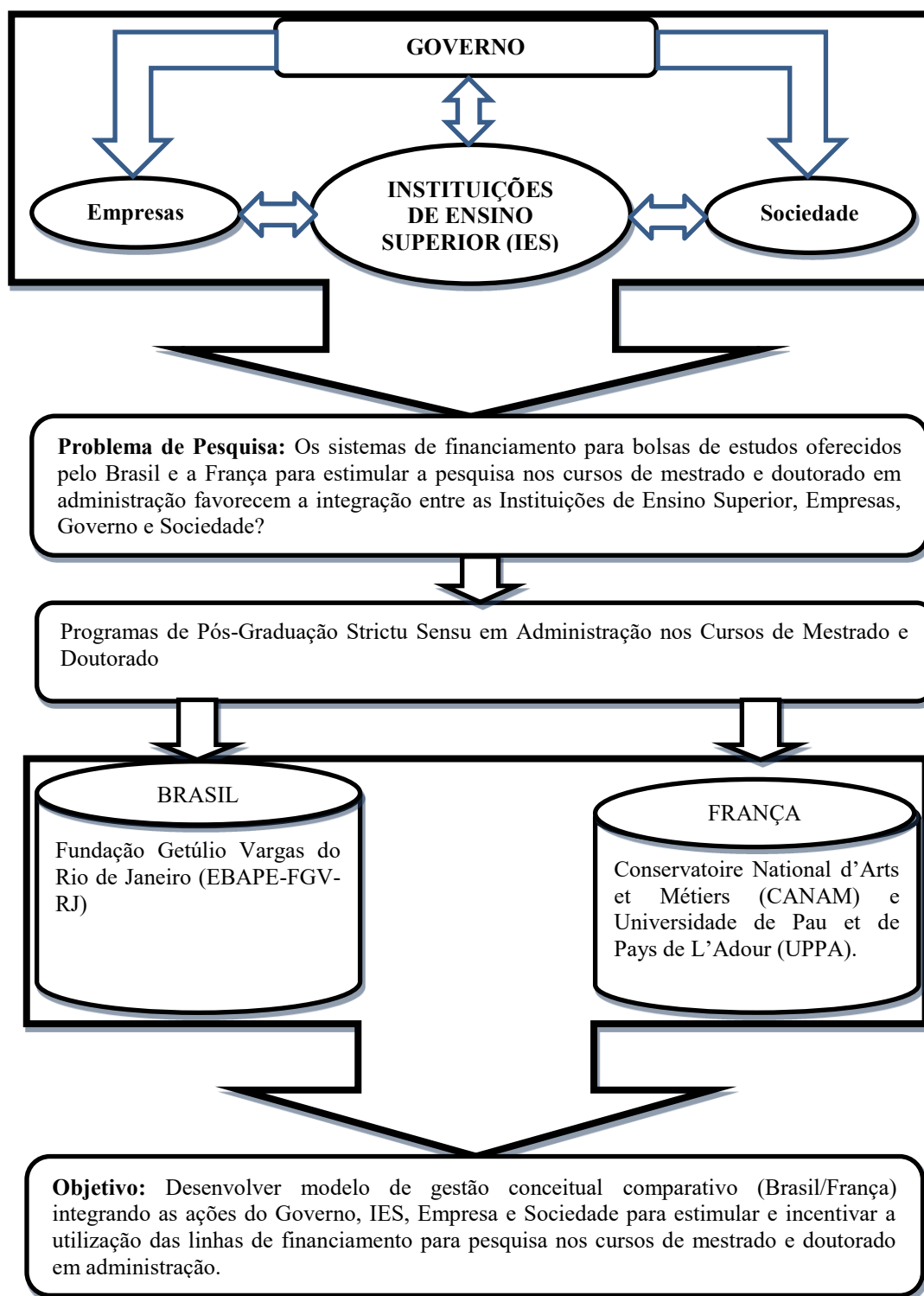


Figura 8 - Modelo metodológico de pesquisa
Fonte: Autor

Ao final do trabalho, cuja metodologia é descrita na figura 8, é proposto o modelo de gestão conceitual por meio do estudo comparativo entre os dois países para estímulo à pesquisa em programas de mestrado e doutorado em administração. A eficiência da gestão dos incentivos oferecidos no sistema do Brasil e da França se estabelece por meio do nível da

participação dos principais atores envolvidos no processo (Governo, Empresas, Instituições de Ensino Superior e Sociedade). Para a elaboração do modelo conceitual, foram levantadas evidências de acordo com os procedimentos apresentados a seguir.

5.4 Procedimentos na coleta de dados e levantamento das evidências

Tendo como fundamento a preservação da ética, é fundamental que se estabeleça o planejamento da pesquisa, visando assegurar a direção rumo às informações que o problema requer (ZANELLI, 2002).

Para Mattar (2001), os dados de campo podem ser obtidos em tal nível de profundidade que permitem caracterizar e explicar detalhadamente os aspectos singulares do caso em estudo, bem como apontar semelhanças e diferenças quando comparados com outros casos estudados.

Para uma efetiva condução da pesquisa, o pesquisador deve efetuar um planejamento operacional, que irá possuir as seguintes etapas (figura 9):

1. Contato formal com as Instituições de Ensino Superiores (IES) a fim de obter a autorização para realização da pesquisa;
2. Explicação dos objetivos do estudo para as IES;
3. Definição das pessoas a serem entrevistadas;
4. Definição de critérios para acesso à organização e aos documentos, quais são confidenciais e quais podem ser divulgados;
5. Coleta das evidências, por meio das técnicas;
6. Devolução aos Respondentes/IES para validação ou não das evidências coletadas.

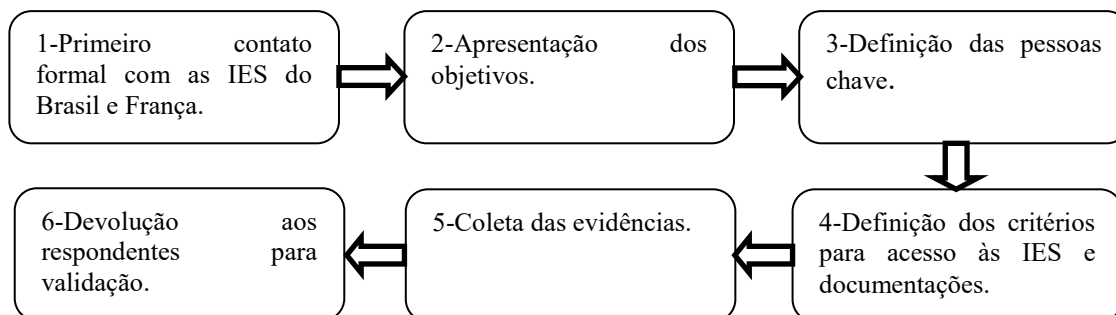


Figura 9 - Processo de planejamento e coleta de dados e evidências do estudo de casos.
Fonte: Autor

Após o planejamento operacional para a efetivação da pesquisa (figura 9), a próxima etapa é a definição das técnicas de obtenção de dados e evidências. As técnicas a serem utilizadas na pesquisa são apresentadas por Eisenhardt (1989), Voss, Tsikriktsis e Frohlich (2002) e Yin (2005) sintetizadas na figura 10.

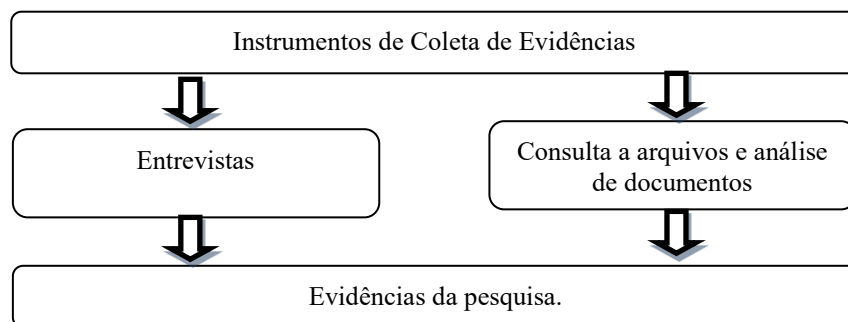


Figura 10 - Principais instrumentos para coleta das evidências

Fonte: Autor “adaptado de” Eisenhardt (1989), Voss, Tsikrikrsis e Frohlich (2002) e Yin (2010)

A condução dos trabalhos foi sustentada por entrevistas, com mestrandos, doutorandos e professores orientadores das IES que conhecem profundamente a rotina das pesquisas e foram validadas com opiniões de outras pessoas, envolvidas no processo, tais como, coordenadores e gestores das IES. É importante esclarecer que a entrevista é um procedimento de coleta de informações sobre determinado tema científico, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes a um objeto de pesquisa podendo ser realizada com um ou vários entrevistados, sendo que a opção do pesquisador foi pela realização com um grupo de pessoas no Brasil e na França (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002).

Também foi realizada a análise de documentos que valorizaram as evidências oriundas das entrevistas, que de acordo com a fundamentação teórica se constituem:

Numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, podendo ser também utilizada para complementar informação obtida em outras fontes [...] documentos de diversos tipos podem ser utilizados, visando a prover o pesquisador com dados complementares para a melhor compreensão do problema investigado (GODOY, 1995a, p. 67-68).

A utilização de múltiplas fontes e a triangulação dos dados e evidências das diversas fontes é um critério que aumenta a credibilidade e a confiabilidade dos resultados (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002; YIN, 2010; MARTINS, 2010). Em outras palavras, a partir da coleta de dados de diferentes perspectivas e de diferentes fontes, por meio do

cruzamento de uma fonte com a outra, a constatação é mais forte e melhor sustentada (EISENHARDT, 1989). Nesse sentido, Zanelli (2002) destaca que é importante:

Verificar se o conteúdo de uma verbalização tem correspondência com uma fonte documental. Posteriormente, a análise é feita com o olhar em alternância para os dados, para os conceitos ou teorias que a literatura apresenta sobre aqueles assuntos e para a articulação que o pesquisador percebe como lógica na construção discursiva (ZANELLI, 2002, p. 86).

Neste sentido o objetivo é perceber e captar todas as nuances do objeto de estudo e sistematizar com a maior perfeição as evidências coletadas nas fontes definidas na pesquisa. Para Zanelli (2002, p. 83), os procedimentos estruturados de forma lógica com a utilização de métodos e fontes variadas, pelo registro cuidadoso do processo de coleta, organização e interpretação estabelecem o rigor da condução nos estudos qualitativos, que são estruturados por meio da estratégia utilizada pelo pesquisador para análise dos dados e as evidências coletadas.

5.5 Estratégias para análise dos dados e evidências do estudo de casos

O trabalho visa à proposição de um modelo conceitual para estimular a pesquisa na área da pós-graduação *strictu sensu* em administração, por se tratar de áreas de atuação específicas de mestres e doutores em pesquisas e suas linhas de financiamento no Brasil e na França. Para o desenvolvimento da teoria, cada caso deve ser selecionado tendo como proposta (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002):

- a) Predizer resultados semelhantes (replicação literal);
- b) Produzir resultados contrários, mas por razões previsíveis no princípio da investigação (replicação teórica).

Para desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados os casos tendo como critério a importância das IES e suas contribuições em pesquisas desenvolvidas no Brasil e na França, conforme apresentado na figura 11 e sistematizadas as etapas para a condução do estudo de casos.

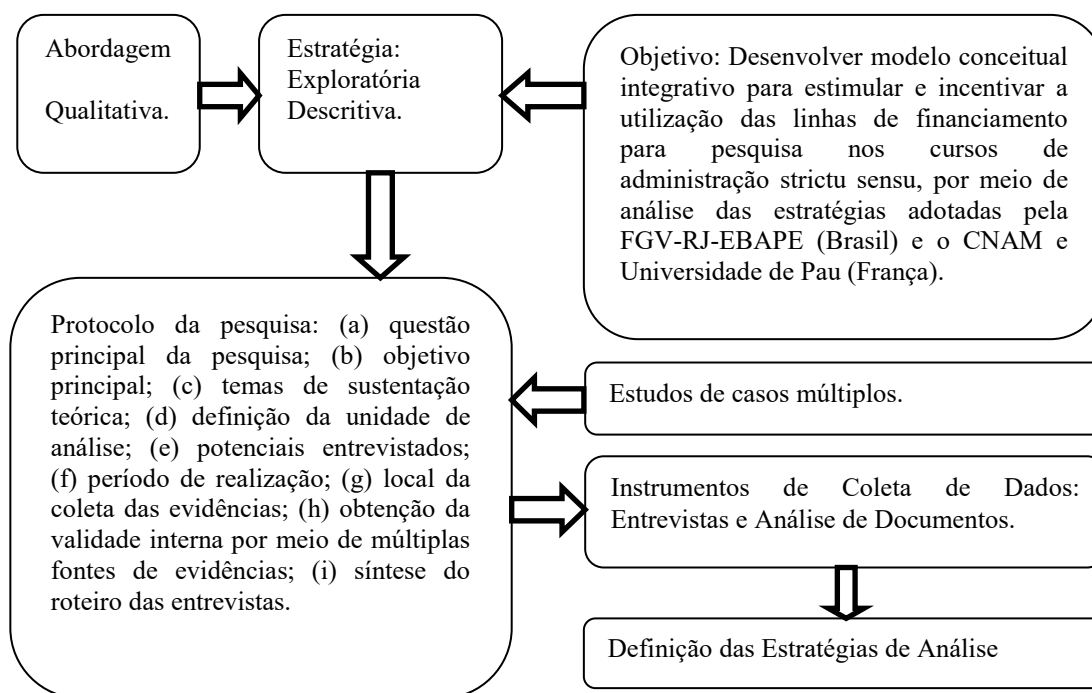


Figura 11 - Sistematização das etapas para a condução do estudo de casos.
Fonte: Yin (2010, p.10).

A seguir são apresentadas as fases da condução dos estudos de casos realizados nas IES do Brasil e da França.

Foi utilizado um protocolo para garantir a confiabilidade da pesquisa e que serviu de orientação na coleta de dados:

O protocolo se constitui em um conjunto de códigos, menções e procedimentos suficientes para se replicar o estudo, ou aplicá-lo em outro caso que mantém características semelhantes ao estudo de caso original. O protocolo oferece condição prática para se testar a confiabilidade do estudo, isto é, obterem-se resultados assemelhados em aplicações sucessivas a um mesmo caso (YIN, 2010, p.10).

Um protocolo de pesquisa, em estratégia de estudo de casos deve apresentar os seguintes itens: (a) questão principal da pesquisa; (b) objetivo principal; (c) temas da sustentação teórica; (d) definição da unidade de análise; (e) potenciais entrevistados e múltiplas fontes de evidência; (f) período de realização; (g) local da coleta de evidências; (h) obtenção de validade interna, por meio de múltiplas fontes de evidências; (i) síntese do roteiro de entrevista. Voss, Tsikriktsis e Frohlich (2002) destacam que pesquisas científicas precisam conter procedimentos e regras gerais que devem ser usados nos processos de coleta de dados e evidências, indicar quem ou onde as informações poderão ser coletadas. Os autores ressaltam que o núcleo do protocolo de pesquisa são as questões que serão utilizadas nas entrevistas.

Em pesquisas conduzidas por meio de estratégias de estudos de casos não existe um padrão ou formato específico, e apesar de ser o coração da construção da teoria, é a etapa mais difícil e, simultaneamente, a menos codificada do processo. Sendo uma das últimas etapas e a mais difícil, da pesquisa em estudos de casos é a análise, que têm como fundamento examinar, categorizar, tabular e recombinar os elementos de prova, mantendo o modelo conceitual e as proposições iniciais do estudo como referências (EISENHARDT, 1989).

Como estratégia para análise das evidências coletadas no estudo de casos, na primeira fase foi realizada a transcrição fidedigna dos dados evidenciados que foram organizados e enviados aos entrevistados para confirmação. Na segunda fase, foi efetuada uma descrição detalhada das evidências coletadas que, já neste estágio permitiu a identificação de dados e informações relevantes para a pesquisa, bem como insights. A terceira fase teve como objetivo a realização de análise com base no referencial teórico, de onde foram identificadas as convergências e divergências da literatura, já que os dados não falam por si, devem ser analisados e relacionados com os referenciais teóricos e pressupostos que norteiam a pesquisa, de modo a compor um quadro consistente (ZUCKER, 1987). Porém, antes de efetuar a análise comparativa dos vários casos, é fundamental se familiarizar com padrões únicos de cada caso, antes de buscar a generalização por meio dos casos, o que permitiu o entendimento profundo necessário para realizar uma análise com cruzamento dos casos (EISENHARDT, 1989). Assim, para concluir o processo de análise, na quarta fase foi realizado o cruzamento das evidências coletadas nas situações em que o estudo foi realizado, visando à comparação das evidências de cada caso, com o objetivo de obter uma replicação literal ou teórica (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002). Após a coleta de dados e documentações, seguem as apresentações das Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas.

6 ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – RIO DE JANEIRO (EBAPE/FGV/RJ)

A EBAPE foi criada em abril de 1.952 e sua atuação abrange a formação de universitários da tanto para a iniciativa privada como governamental do Brasil e outros países da América Latina e da África. Atua tanto na graduação como na pós-graduação *stricto sensu* em seus cursos de Administração, disponibilizando amplo programa de pesquisas e consultorias técnicas destinadas a empresas e entidades governamentais (FGV, 2012).

Possui como proposta o avanço das ciências da administração, atuando na área da pesquisa em suas dimensões teóricas e práticas, com os seguintes objetivos:

- a) Melhoria contínua na busca pela excelência acadêmica, comprometida com a formação em alto nível e a disseminação de novos conhecimentos;
- b) Desenvolvimento de espírito de unidade e ética profissional, respeitando a diversidade das ideias e posicionamentos do seu quadro discente e docente;
- c) Busca constante da interação com as organizações públicas e privadas e organizações sem fins lucrativos, com responsabilidade da prática administrativa vigente;
- d) Propagação do espírito empreendedor na gestão de pessoas;
- e) Parcerias com instituições de alto nível de excelência;
- f) Desenvolvimento contínuo da visão sistêmica e estímulo à interdisciplinaridade em suas atividades acadêmicas.

Para alcançar seus objetivos, desenvolve sua política de ensino, apresentadas a seguir.

6.1 Política de ensino

Situada no Estado do Rio de Janeiro, busca contribuir para reduzir as disparidades econômicas e sociais existentes em todo o território nacional, por meio de seus projetos e programas para o setor público, bem como parcerias com o setor privado e a sociedade civil organizada.

A base de seu processo de ensino está fundamentada nos seguintes pressupostos:

- a) Buscar o desenvolvimento social, econômico e territorial do Brasil;

b) Desenvolver projetos tendo como fundamentação a sustentabilidade e suas diversas facetas;

c) Estruturar relações com ética e compromissos com a cidadania.

Assim, a escola direciona suas ações alinhadas com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no que se refere à integração entre o ensino, pesquisa e extensão.

A política de ensino da EBAPE pauta-se no processo da construção e reconstrução do conhecimento têm por objetivo que seus cursos de graduação e pós-graduação:

a) Cheguem aos membros da comunidade, criando condições para o exercício amplo da cidadania;

b) Sustentem-se na realidade, a fim de que o conhecimento e a compreensão do meio em que se vive e atua possibilitem atitudes consistentes e eficientes;

c) Descartem a uniformização em favor da diversidade, identificando aptidões e caracterizando vocações, de modo a maximizar as potencialidades de cada aluno;

d) Auxiliem a criação de uma mentalidade científica, de modo que o aluno possa assumir uma postura investigativa em relação aos fenômenos, sabendo se e como neles intervir;

e) Possibilitem a formação plena, atendendo ao plano cognitivo, as interesses e às necessidades dos discentes; deem suporte à formação profissional, atendendo às legítimas aspirações em relação ao exercício da profissão;

f) Desenvolvam o espírito crítico, contribuindo para o exercício da individualidade, da autonomia e da liberdade do aluno;

g) Permitam aos alunos compreender as bases econômicas da comunidade que vive, de modo que possa contribuir para o emprego eficiente de seus recursos que contribuam para o desenvolvimento do espírito de equipe, de forma que o aluno possa atuar cooperativamente em função de objetivos comuns;

h) Contribuam para o entendimento das questões globais que afetam a humanidade e o planeta;

i) Promovam a formação profissional capaz de entender e atuar em diferentes ambientes socioculturais;

j) Propiciem uma formação que possibilite ao estudante decidir e agir em conformidade com os preceitos éticos e morais.

Como forma de atender ao alinhamento das suas ações de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para atender seu processo de inovação e produção científica, desenvolve sua política de pesquisa e publicação como um princípio educativo para a

produção de novos conhecimentos que possam contribuir para a construção da identidade brasileira e seu processo de desenvolvimento integrado em seus setores econômico, cultural e social.

6.2 Políticas de pesquisa e publicação

A pesquisa é institucionalizada na FGV/EBAPE-RJ e entendida como um princípio educativo de atitude científica para a produção de novos conhecimentos, que contribuem para a busca da identidade nacional e o desenvolvimento econômico, cultural e social do país. Assim, é desenvolvida tendo como base os seguintes pressupostos:

- a) Atender as diretrizes que regem as atividades de sua mantenedora, a Fundação Getúlio Vargas;
- b) Buscar qualificar e dar condições exigidas pelo seu corpo docente e pelos órgãos competentes da escola;
- c) Compromisso com a qualidade de trabalhos dos professores pelo regime de trabalho em tempo integral;
- d) Destinar os recursos específicos de acordo com o orçamento da escola;
- e) Disponibilizar suas instalações físicas, biblioteca e equipamentos necessários;
- f) Incentivar, publicar e disseminar os conhecimentos produzidos;
- g) Realizar intercâmbio científico com instituições congêneres, nacionais e internacionais.

Na busca de atender aos vários níveis de ensino superior, a EBAPE desenvolve as seguintes linhas de pesquisa:

- a) Organização e gerência: Estudo da dinâmica das relações organizacionais, interorganizacionais e interinstitucionais em suas dimensões formal, simbólica e comportamental e em suas expressões gerenciais;
- b) Políticas e estratégias: Estudo dos processos de intervenções que visam, na área pública, à alteração da distribuição de recursos na produção de bens coletivos e, na área privada, ao reposicionamento das empresas em seus setores de atuação;
- c) Tecnologias de gestão: Estudo de modelos, métodos, técnicas e instrumentos que visem ao aprimoramento de competências gerenciais, à melhoria de processos e à melhoria dos resultados organizacionais.

Um dos principais programas que sustentam a política de pesquisa da FGV/EBAPE é o seu programa de incentivo e apoio à pesquisa (Pró-Pesquisa), que tem como objetivo estimular a investigação e a produção científica docente.

6.2.1 Programa Pró-Pesquisa

No ano 2000, foi criado o Programa de Apoio Pesquisa e à Produção Acadêmica Docente (PROPESQUISA), com objetivo de fomentar e premiar a produção científica na escola. Este programa foi pioneiro no Brasil, com sua proposta inovadora e vem obtendo cada vez mais credibilidade junto à comunidade acadêmica, em função de seus critérios e processos rigorosos de avaliação de professores e concessão de apoio à pesquisa. O processo de avaliação é composto por um grupo de professores de reconhecido mérito acadêmico e que não pertencem ao quadro da EBAPE. Os projetos aprovados recebem incentivos financeiros por meio de dotação orçamentária própria e prevê modalidades de apoio: suporte financeiro aos projetos de pesquisa com o objetivo de complementar as fontes tradicionais de recursos, tais como a CAPES, CNPq, FAPERJ e outros; incentivo financeiro à publicação acadêmica com a finalidade de premiar docentes da EBAPE pela publicação de artigos científicos em periódicos e em livros de relevância nacional e internacional.

Todos os anos, o programa destina verbas para financiamento de pesquisas e para o incentivo de professores em suas publicações acadêmicas. Seu principal objetivo é o aumento quantitativo bem como qualitativo das pesquisas e das publicações dos professores com parcerias entre os mesmos e os alunos, buscando a geração de inovação e novas evidências, abordagens e métodos, que contribuam para o desenvolvimento do ensino mais atualizado, crítico e profundo (FGV, 2012).

O programa Pró-Pesquisa tem como objetivo aumentar a quantidade e a qualidade das pesquisas e publicações dos professores do corpo permanente da FGV/EBAPE, destinando anualmente recursos para financiamento de pesquisa e premiação de professores por volume e qualidade de publicações acadêmicas. Esta proposta visa com que os professores se envolvam cada vez mais com pesquisa, fazendo com que seja prioridade no seu dia a dia de trabalho, sem que haja redução significativa de seus rendimentos, pois podem solicitar recursos para pesquisa de campo por meio das propostas de pesquisa. Como resultado final, se busca o

fortalecimento da escola como geradora de pesquisa e alinhamento com os critérios de avaliação acadêmica da CAPES.

A estrutura do programa Pró-Pesquisa é constituída por um comitê diretor, formado por docentes da FGV/EBAPE, indicados pelo chefe do centro de formação acadêmica e pesquisa da escola, e um membro suplente. O orçamento é definido pela direção da FGV/EBAPE que determina o volume de recursos que serão destinados ao programa anualmente, bem como o valor de cada publicação por meio de um sistema de pontuação. Cabe ao comitê diretor da escola controlar o sistema de pontuação e organizar o processo de seleção destinando os recursos de pesquisa de campo.

Uma das contribuições importantes do programa Pró-Pesquisa é a propagação do conhecimento na área de Administração por meio das seguintes publicações especializadas:

a) Revista de Administração Pública (RAP) – classificada como A2, no sistema Qualis;

b) Cadernos EBAPE-BR, periódicos on-line sobre Administração Pública e de Empresas, classificado como B1 no sistema Qualis.

Para desenvolvimento de sua estratégia de pesquisa, a EBAPE conta com os seguintes programas e núcleos de pesquisa:

- a) Centro de Estudos em Empreendedorismo e Esportes (CEE);
- b) Grupo de Estudos em Estratégia e Marketing (GEEM);
- c) Grupo de Estudos Internacionais (GEI);
- d) Laboratório de Pesquisa em Governo e Negócio Eletrônicos (ELAB);
- e) Núcleo de Estudos da Gestão de Justiça e Segurança;
- f) Núcleo de Estudos da Saúde, da Previdência e da Assistência Social (NESPAS);
- g) Núcleo de Estudos das Contas dos Esportes (NECE);
- h) Núcleo de Estudos em Contabilidade e Controladoria (NECC);
- i) Núcleo de Estudos em Estratégia e Governança Corporativa, de Redes e das Organizações (NEEG);
- j) Núcleo de Estudos em Finanças e Sistema Financeiro;
- k) Núcleo de Estudos em Gestão, Qualidade e Competitividade no Ensino Superior;
- l) Núcleo de Estudos em Regulação (NER);
- m) Núcleo de Ética nas Organizações (NEO);
- n) Núcleo de Gestão Ambiental Avançada (NUGA);
- o) Núcleo de Logística e Operações (FGVLOG);
- p) Núcleo de Pesquisa em Estudos Estratégicos (NPÉE);

- q) Núcleo de Turismo (NT);
- r) Observatório da Realidade Organizacional;
- s) Observatório Empresarial (OE);
- t) Observatório Permanente de Gestão Pública (OPGP);
- u) Programa de Estudos de Administração Brasileira (ABRAS);
- v) Programa de Estudos dos Estados e Municípios (PEEM);
- w) Programa de Estudos de Gestão Cultural;
- x) Programa de Estudos em Gestão Social (PEGS);
- y) Programa de Estudos em Otimização Industrial;
- z) Programa de Estudos Fiscais (PEF);
- aa) Programa de Estudos sobre a Esfera Pública (PEEP);
- bb) Programa de Pesquisa e Assessoramento em Educação no Processo de Gestão Ambiental (LABOR);
- cc) Programa de Pesquisa em Gestão da Aprendizagem Tecnológica e Inovação Industrial no Brasil;
- dd) Rede de Inovação em Gestão Pública.

6.2.2 Política de publicações científicas

Criada em 1967, a Revista de Administração Pública (RAP) é uma publicação bimestral de elevada tiragem e reconhecimento e representa um fórum privilegiado para o debate de temas que estão no centro das atenções dos profissionais da administração. O principal objetivo da revista é a publicação de trabalhos científicos originais nas áreas de ciências sociais aplicadas, administração e administração pública, contando também com o periódico online dos cadernos EBAPE. Neste sentido, também fazem parte do processo de disseminação e troca de informações a revista acadêmica Observatório de Inovação do Turismo e a Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão.

A revista acadêmica observatório de inovação do turismo tem como principal proposta estimular a produção e disseminação de conhecimentos sobre turismo que possam contribuir para as atividades acadêmicas e ações em organizações públicas e privadas.

A Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, que iniciou seus trabalhos no ano 2002 é resultado da ação conjunta entre o Brasil e Portugal, com periodicidade trimestral e com função de abordar diferentes temas na área de gestão (FGV, 2012).

Atuando na área de pesquisa, a EBAPE busca atender à internacionalização do ensino como um diferencial competitivo, buscando aprimorar cada vez mais a qualidade do processo de ensino-aprendizagem por meio da formação docente e discente, proporcionando a vivência internacional em distintas realidades.

6.3 Relações internacionais

O programa de relações internacionais (RI), criado no ano 2002 se concentra no intercâmbio de alunos e professores, sendo que até o ano 2012 (FGV, 2012), a EBAPE enviou alunos para participar de intercâmbio em 33 escolas internacionais conveniadas, distribuídas por 12 países em quatro continentes e recepcionou mais de 100 alunos e 20 professores estrangeiros.

O principal objetivo dos programas de relações internacionais é promover e expandir as atividades de cooperação internacional em administração pública e de empresas, tendo como benefício à diversidade cultural proporcionada por alunos e professores estrangeiros e a experiência adquirida para a criação de novas perspectivas e fomento à criatividade, inovação e flexibilidade. Esta área oferece disciplinas de mestrado e graduação, ministradas em língua inglesa, assim como programas personalizados para escolas visitantes.

Os cursos na área da Administração oferecidos pela EBAPE-RJ possuem as seguintes características apresentadas a seguir.

6.4 Graduação em administração

O curso de graduação em administração da EBAPE com duração de quatro anos é voltado para as exigências atuais do mercado e da sociedade, e em acordo com as diretrizes curriculares para a área, tem como principal objetivo a formação de profissionais capacitados a atuar em empresas públicas e privadas, nas áreas financeiras, marketing, gestão da

tecnologia, gestão de pessoas, logística, sistemas de informação, entre outras. O profissional deverá ser apto a compreender o contexto sociopolítico que atua; prever, entender e gerenciar mudanças; ter flexibilidade e maleabilidade para enfrentar incertezas; ter capacidade de autogestão; ter capacidade de comunicação e de relacionamento; ter capacidade de negociação e ter ética e compromisso social.

No processo de formação do aluno, o curso tem como proposta desenvolver as seguintes habilidades:

- a) Alta competência em resolução de problemas;
- b) Criatividade;
- c) Capacidade de mudanças rápidas frente aos paradigmas;
- d) Perfil arrojado e polivalente;
- e) Domínio de ferramentas técnico-científicas;
- f) Capacidade analítica e espírito crítico.

Nos dois primeiros anos do curso são trabalhadas disciplinas ligadas à matemática para desenvolver no aluno o hábito do pensamento lógico e objetivo, imprescindível para o êxito na sua carreira profissional. Nos dois últimos anos, são trabalhadas as disciplinas que compõem o ciclo profissionalizante, cujo objetivo é prover aos alunos ferramentas e conhecimentos específicos referentes à administração, no setor público e privado. A partir do terceiro módulo os alunos são incentivados a participar de projetos de iniciação científica com os professores da escola.

A escola tem como fundamento a formação de um novo tipo de profissional, caracterizado pelo entendimento amplo dos fenômenos sociais e históricos, e dotado da capacidade científica necessária à quantificação desses fenômenos, para que possa contribuir para o bem-estar e desenvolvimento do país.

A EBAPE também possibilita aos seus alunos acesso a estágios, treinamento profissional e colocação no mercado de trabalho, por meio da Coordenação de Estágios, consolidando importantes parcerias com organizações públicas e privadas e do terceiro setor nos mais variados ramos de atividade, com objetivo de facilitar o processo de capacitação do aluno, de modo que sua atuação profissional na sociedade seja bem-sucedida, ética e produtiva. Também como apoio ao desenvolvimento profissional dos alunos a EBAPE conta com a Empresa Júnior que coloca os alunos em contato com a realidade organizacional, por meio de projetos de consultoria e apoio dos professores da FGV, sendo ativa nas áreas de estruturação financeira, pesquisa de mercado, planejamento estratégico, marketing, processo de seleção e plano de negócio.

6.5 Mestrado acadêmico em administração

O mestrado acadêmico em administração tem nota cinco pela Capes e está estruturado em duas áreas de atuação: administração pública e gestão empresarial. Os principais objetivos do curso são:

- a) Estimular a produção de conhecimentos nos campos da administração pública e da gestão empresarial;
- b) Formar pessoas capazes de atuar com autonomia e independência de pensamento;
- c) Desenvolver nos alunos habilidades para a produção e a transmissão de conhecimentos em administração pública e gestão empresarial;
- d) Dotar os alunos de pensamento sistêmico e crítico em relação ao papel das organizações públicas e privadas e de seus respectivos gestores na sociedade atual;
- e) Preparar os alunos para a continuação dos estudos acadêmicos no doutorado.

A quantidade mínima de disciplinas a serem cursadas são 28, em períodos trimestrais, sendo apenas quatro as disciplinas obrigatórias, de base metodológica, identificadas como “seminários de pesquisa”. O programa de seminários é coordenado por professores da escola e conta com a participação de professores convidados especialistas nas áreas de interesse. As turmas são compostas no máximo por 30 alunos, que além da isenção de pagamento das mensalidades, podem receber bolsas de estudos fornecidas pela Capes, CNPq ou pela própria FGV.

6.6 Mestrado profissional em administração pública

O curso de mestrado em administração pública foi criado em 1967, e se consolidou por atender a um perfil de alunos que se caracteriza por forte atuação profissional em segmentos cruciais do setor público brasileiro. O programa na modalidade de mestrado profissional foi aprovado pela Capes com conceito quatro que é a nota máxima atribuída a cursos novos, que por ser em tempo parcial, permite que o aluno mestrando concilie seus estudos com sua atividade profissional e possibilita a transferência de conhecimentos para as organizações públicas e para a sociedade.

O curso foi estruturado para atender a dirigentes, gestores e profissionais de alto nível que atuam em órgãos públicos da administração direta e indireta, nas diversas esferas do governo. O principal objetivo do curso de mestrado profissional em administração pública é formar lideranças no setor público brasileiro que possam prestar consultoria, exercer funções de direção ou gerência em administração pública, bem como avançar na carreira acadêmica.

6.7 Mestrado profissional executivo em gestão empresarial

Com o aumento da complexidade na gestão empresarial que demanda a formação de profissionais mais qualificados, que dominem tanto o conhecimento quanto as ferramentas conceituais necessárias para a transformação da realidade das empresas. Neste contexto o principal objetivo do curso é para a formação de profissionais na área de gestão empresarial de alto nível, no campo da administração de empresas, que possam agregar valor à atividade empresarial mediante a construção e aplicação do conhecimento.

O que distingue o mestrado profissional em gestão empresarial do mestrado acadêmico em administração é a formação de profissionais que apliquem o conhecimento acadêmico de ponta à transformação no ambiente empresarial. O mestrado acadêmico tem como principal objetivo formar professores e pesquisadores para atuar em instituições de ensino, por sua vez o mestrado profissional executivo em gestão empresarial tem por preocupação formar e qualificar profissionais de alto nível que saibam identificar e utilizar a pesquisa nas atividades empresariais.

O perfil do aluno do mestrado profissional executivo é do gestor, executivo ou consultor que participe ativamente da atividade empresarial, enquanto que o perfil do aluno do mestrado acadêmico é do indivíduo que possui pouca ou nenhuma inserção na atividade empresarial, recém-formado no curso de graduação, professor ou pesquisador, que busca a qualificação superior para exercício da atividade acadêmica. A proposta desta distinção visa atender aos conteúdos programáticos de cada disciplina, com ênfase em metodologias de ensino e de pesquisa e ao trabalho final de conclusão de curso.

Os principais objetivos do mestrado profissional executivo em gestão empresarial são:

- a) Promover a mudança qualitativa na formação de profissionais em gestão empresarial para que sejam capazes de agir com autonomia e independência de pensamento;
- b) Estimular a produção do conhecimento aplicado à gestão de empresas;

c) Formar profissionais habilitados que saibam reconhecer, identificar e utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades;

d) Dotar os alunos de pensamento sistêmico, evitando o culto à fragmentação, de forma que sejam capazes de entender as sinapses desse campo de conhecimento com os demais existentes;

e) Formar alunos capazes de ter pensamento crítico em relação ao seu papel nas organizações e ao dos gestores na sociedade atual, de forma a buscarem novos paradigmas gerenciais distintos dos adotados atualmente.

O curso de mestrado profissional também conta com o programa Professor Visitante (Visiting Professor), que recebe professores de universidades estrangeiras conveniadas à EBAPÉ para ministrar seminários, oficinas e palestras aos alunos de mestrado profissional, acadêmico e doutorado.

6.8 Doutorado em administração

O curso de doutorado em administração tem conceito cinco pela CAPES destinado a alunos de mestrado e de graduação com forte tendência ao desenvolvimento da carreira acadêmica e atuação em institutos de pesquisa bem como de profissionais em geral interessados em desenvolver habilidades na produção do conhecimento. Os principais objetivos do curso são:

a) Estimular a produção de conhecimentos no campo da administração;

b) Formar pesquisadores com autonomia e independência de pensamento no campo da administração;

c) Desenvolver habilidades na produção e transmissão de conhecimentos em administração, tendo em vista os avanços do campo, das concepções didático-pedagógicas e das metodologias de pesquisa;

d) Formar profissionais habilitados na análise de maior abrangência e profundidade e na resolução de problemas de gestão pública empresarial.

A partir do terceiro ano do curso, os alunos são incentivados a realizar bolsas sanduíche em uma das instituições conveniadas com a FGV.

6.9 Pós-Doutorado

Na EBAPE o pós-doutorado é considerado um estágio acadêmico desenvolvido entre pares de diferentes instituições, focado em pesquisa científica, que visa elevar o nível de conhecimento sobre uma área específica da administração. São aceitas candidaturas para a realização dos estudos para um período de três, seis e doze meses. A CAPES e o CNPq concedem bolsas de estudos por meio de programas específicos de fomento a estágios de pós-doutorado no Brasil.

6.10 Instituições gestoras de fontes de incentivo à pesquisa

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros, foi criado em 1951, desempenha papel primordial na formulação e condução das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Sua atuação contribui para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional.

Como órgão de fomento à pesquisa, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), compete ao CNPq participar na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão da Política Nacional de Ciência e Tecnologia, especialmente:

a) Promover e fomentar o desenvolvimento e a manutenção da pesquisa científica e tecnológica e a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento;

b) Promover e fomentar a pesquisa científica e tecnológica e capacitação de recursos humanos voltadas às questões de relevância econômica e social relacionadas às necessidades específicas de setores de importância nacional ou regional;

c) Promover e fomentar a inovação tecnológica;

d) Promover, implantar e manter mecanismos de coleta, análise, armazenamento, difusão e intercâmbio de dados e informações sobre o desenvolvimento da ciência e tecnologia;

e) Propor e aplicar normas e instrumentos de apoio e incentivo à realização de atividades de pesquisa e desenvolvimento, de difusão e absorção de conhecimentos científicos e tecnológicos;

f) Promover a realização de acordos, protocolos, convênios, programas e projetos de intercâmbio e transferência de tecnologia entre entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais;

g) Apoiar e promover reuniões de natureza científica e tecnológica ou delas participar;

h) Promover e realizar estudos sobre o desenvolvimento científico e tecnológico;

i) Prestar serviços e assistência técnica em sua área de competência;

j) Prestar assistência na compra e importação de equipamentos e insumos para uso em atividades de pesquisa científica e tecnológica, em consonância com a legislação em vigor;

k) Credenciar instituições para, nos termos da legislação pertinente, importar bens com benefícios fiscais destinados a atividades diretamente relacionadas com pesquisa científica e tecnológica.

A seguir serão apresentados os dados estatísticos disponíveis relativos às etapas de demanda de bolsas (nº de solicitações) e de auxílios (recursos solicitados), bem como do atendimento ou aprovação pelo CNPq a essa demanda, a partir do ano de 2006 até o ano de 2011, comparando-se o total anual de atendimentos realizados e o total anual de atendimentos realizados na área de administração. Os dados estão organizados em conformidade com as principais linhas de atuação do conselho, compreendendo as bolsas no país, bolsas no exterior e auxílio à pesquisa. Estes indicadores de pesquisa têm como fontes de dados os censos do diretório dos grupos de pesquisa no Brasil e os investimentos do CNPq em bolsas e auxílios.

Como critérios de julgamento dos comitês de assessoramento participam mais de 300 pesquisadores, entre titulares e suplentes, selecionados de acordo com sua área de atuação e conhecimento. Eles são escolhidos periodicamente pelo Conselho Deliberativo (CD), com base em consulta feita à comunidade científico-tecnológica nacional e têm a atribuição, entre outras, de julgar as propostas de apoio à pesquisa e de formação de recursos humanos.

Os critérios de julgamento das bolsas de produtividade em pesquisa poderão levar em consideração, além das especificidades da área:

a) Mérito científico do projeto; relevância, originalidade e repercussão da produção científica do proponente; formação de recursos humanos em pesquisa; contribuição científica, tecnológica e de inovação, incluindo patente coordenação ou participação em projetos e/ou redes de pesquisa; inserção internacional do proponente; participação como editor científico;

gestão científica e acadêmica. Também deverão ser considerados, na análise das propostas, quando pertinente;

b) Foco nos grandes problemas nacionais; Abordagens multi e transdisciplinares; Impacto social; Comunicação com a sociedade; Interação com o parque produtivo; Conservação Ambiental e Sustentabilidade.

A seguir é apresentado o quadro comparativo do total anual de bolsas de estudo fornecidas pelo CNPq comparado com o total de bolsas para formação na área da Administração no Brasil no período que compreende os anos de 2006 até 2011 (CNPq, 2013)

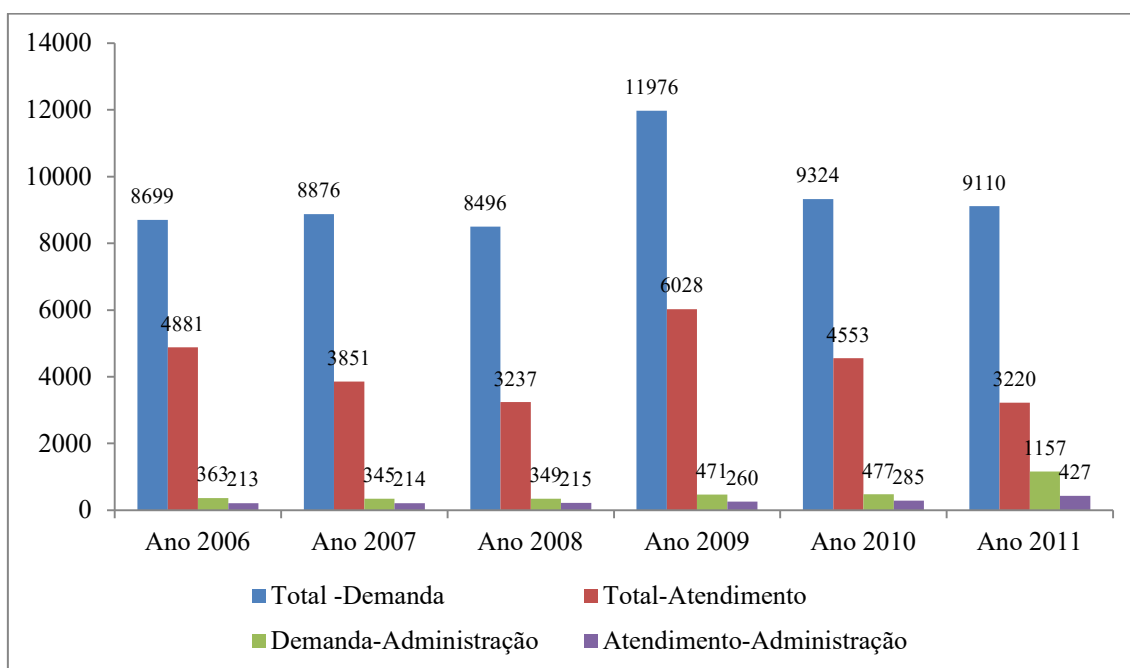


Gráfico 18 - Comparativo anual de bolsas de estudo CNPq e bolsas de estudo em Administração no Brasil – 2006/2011

Fonte: Autor “adaptado de” CNPq, 2013.

Durante o período compreendido entre os anos de 2006 a 2011 ocorreram o total de 25.770 atendimentos, sendo que deste total foram dedicados 1.624 aos cursos de administração e 24.156 para outros cursos, conforme apresentado no gráfico 19.

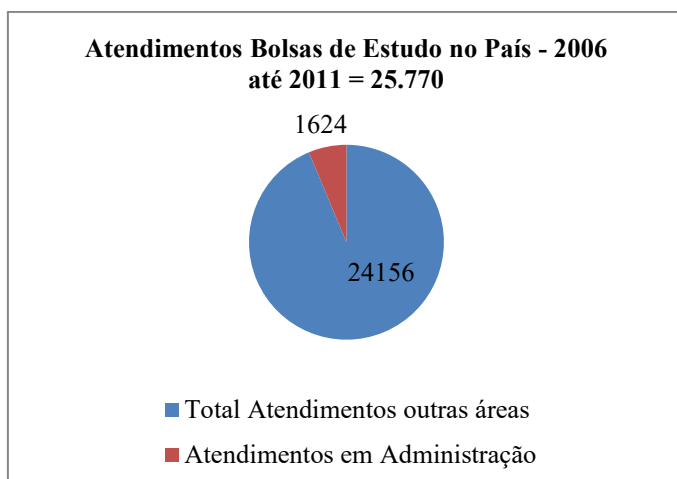


Gráfico 19 - Comparativo do total entre os anos de 2006 até 2011 de bolsas de estudo CNPq e bolsas de estudo em Administração no Brasil.

Fonte: Autor “adaptado de” CNPq, 2013.

Como política de intercâmbio internacional, segue o quadro comparativo do total anual de bolsas de estudo fornecidas pelo CNPq comparado com as bolsas fornecidas para formação na área da Administração no Exterior no período que compreende os anos de 2006 até 2011 (CNPq, 2013)

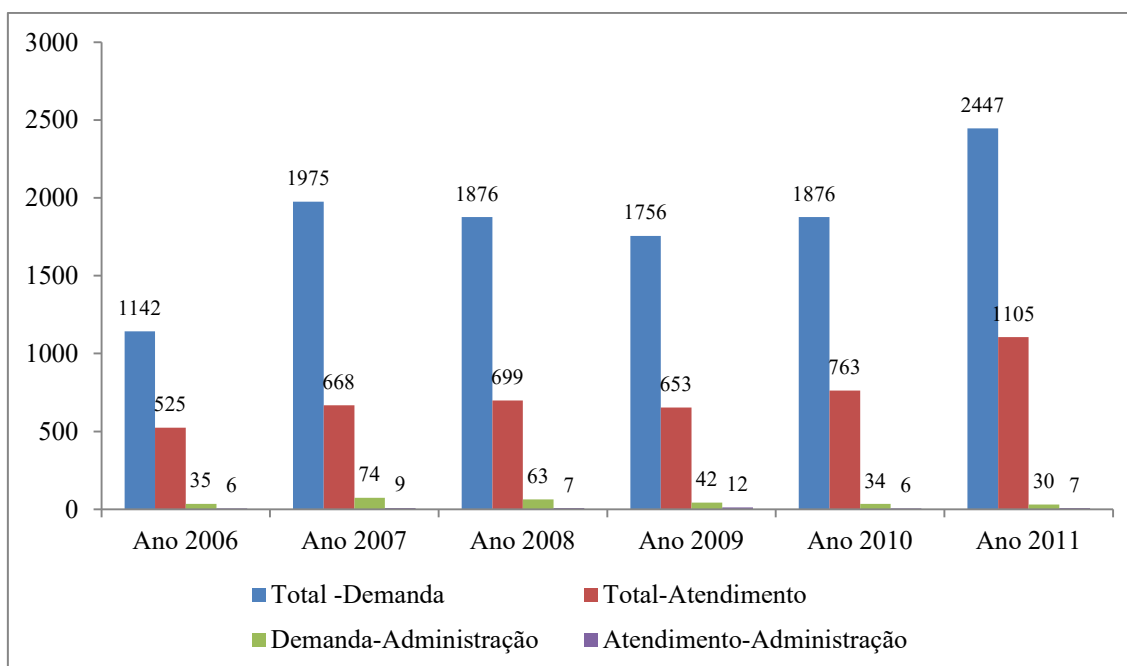


Gráfico 20 - Comparativo anual de bolsas de estudo CNPq e bolsas de estudo em Administração no Exterior – 2006/2011.

Fonte: Autor “adaptado de” CNPq, 2013.

Durante o período compreendido entre os anos de 2006 a 2011 ocorreram o total de 4.413 atendimentos, sendo que deste total foram dedicados 47 aos cursos de administração e 4.366 para outros cursos, conforme apresentado no gráfico 21.

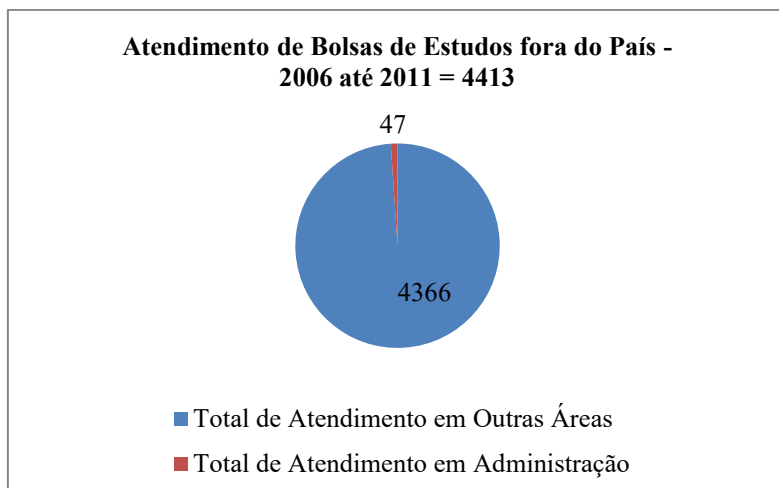


Gráfico 21 - Comparativo do total entre os anos de 2006 até 2011 de bolsas de estudo CNPq e bolsas de estudo em Administração no Brasil.

Fonte: Autor “adaptado de” CNPq, 2013.

No campo dos Projetos de pesquisa, segue o quadro comparativo do total anual de bolsas na área de pesquisa pelo CNPq comparado com as pesquisas na área da administração no período que compreende os anos de 2006 até 2011 (CNPq, 2013) é apresentado no gráfico 22 a seguir:

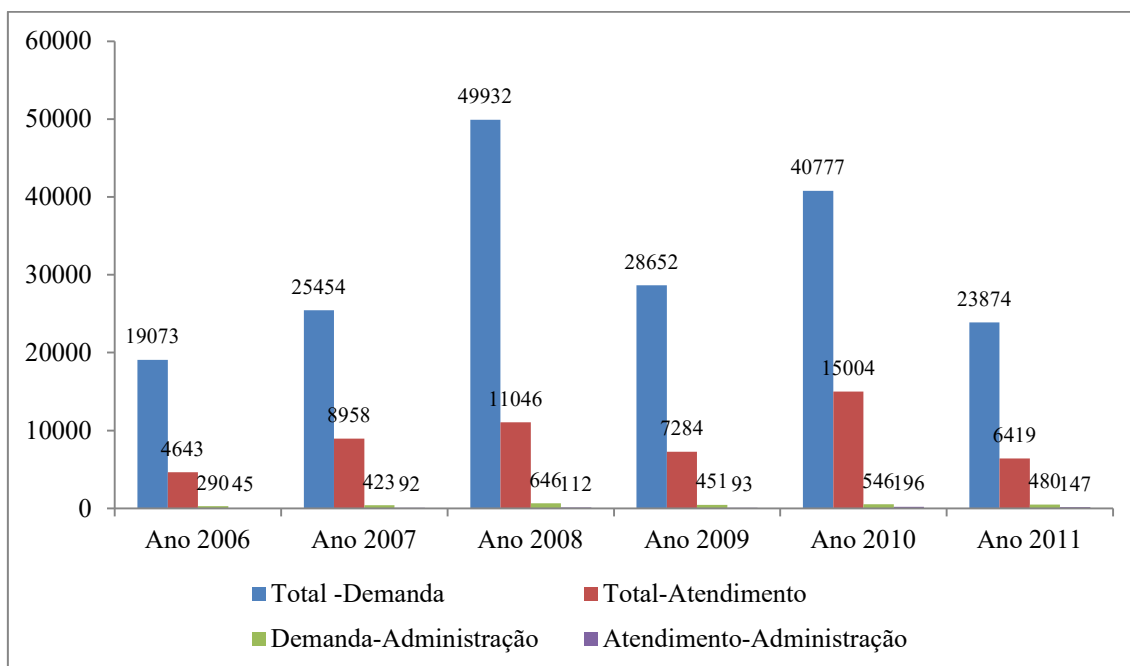


Gráfico 22 - Comparativo anual de bolsas de estudo para pesquisas do CNPq e bolsas de pesquisa em Administração – 2006/2011

Fonte: Autor “adaptado de” CNPq, 2013.

Durante o período compreendido entre os anos de 2006 a 2011 ocorreram o total de 53.354 atendimentos, sendo que deste total foram dedicados 685 aos cursos de administração e 52.669 para outros cursos, conforme apresentado no gráfico 23.

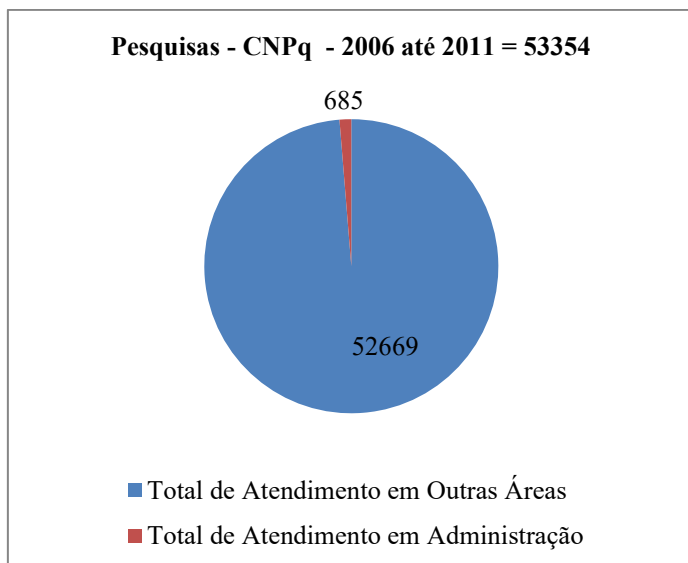


Gráfico 23 - Comparativo do total entre os anos de 2006 até 2011 de bolsas de estudo CNPq e bolsas de estudo em Administração no Brasil.

Fonte: Autor “adaptado de” CNPq, 2013.

6.11 Processo de avaliação

O modelo de gestão da EBAPE baseia-se na cultura do planejamento por resultados mensuráveis, mediante indicadores de desempenho que refletem as metas institucionais.

A auto avaliação da EBAPE tem por objetivos:

- a) Avaliar a instituição como uma totalidade integrada, permitindo a autoanálise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando à melhoria da qualidade acadêmica e ao desenvolvimento institucional;
- b) Gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização;
- c) Produzir conhecimento para a tomada de decisão dos dirigentes da escola em relação à melhoria contínua de qualidade dos serviços desenvolvidos;
- d) Identificar os acertos da escola e as possíveis causas de seus problemas e deficiências;
- e) Aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo;
- f) Fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais;
- g) Tornar mais efetiva a vinculação da escola com a comunidade;

- h) Julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades;
- i) Prestar contas à sociedade sobre os serviços prestados.

Tendo como base os resultados das avaliações realizadas, a direção da EBAPE, realiza a análise de sua gestão acadêmica que lhe coloca como sistema de referência em educação, estruturando seu processo de alinhamento tendo como foco os seguintes aspectos:

- a) Projeto pedagógico dos diferentes níveis de ensino em que a escola atua (graduação e pós-graduação);
- b) Inserção de seus profissionais no mercado de trabalho (aceitação da sua proposta do perfil do egresso);
- c) Quadro docente (quantidade, qualidade, formação, experiência profissional, produção acadêmica, política de pessoal, plano de carreira, etc.);
- d) Infraestrutura física e recursos tecnológicos (biblioteca, laboratórios, salas de aula, auditórios, etc.);
- e) Adequação do quadro técnico-administrativo (quantidade, adequação às atividades realizadas e necessárias para dar suporte às atividades dos cursos, desenvolvimento, etc.);
- f) Adequação da política de ensino e pesquisa aos parâmetros estabelecidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e às melhores práticas utilizadas por instituições com características semelhantes à escola;
- g) Contribuição da escola para o desenvolvimento do Brasil, conforme estabelecido em sua missão.

A EBAPE promove processos de avaliação docente e dos cursos em andamento por meio do preenchimento de questionários impressos (para os alunos da graduação) e eletrônicos (para os alunos da pós-graduação *stricto sensu*). Os docentes participam de entrevistas com grupo focal, gerando relatórios anuais, que são entregues à direção da escola e às coordenações dos cursos para melhoria constante nos processos. Seu sistema de gestão é à vista, na qual os resultados das avaliações realizadas são divulgados por meio de cartazes com os resultados da avaliação por períodos, afixados em áreas de circulação de professores, alunos e colaboradores. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é formada por membros de toda a comunidade acadêmica, técnica e administrativa, incluindo representantes da sociedade civil organizada. Cabe aos membros participantes da CPA a reflexão sobre a auto-avaliação da escola, assim como o planejamento do processo avaliativo. Após a organização dos dados e informações, os resultados passam a constituir o relatório final, que é enviado para o MEC.

7 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) PESQUISADAS NA FRANÇA

Na França, uma das principais fontes de financiamento é a Agência Nacional para a Pesquisa, equivalente ao CNPq no Brasil. A Agence Nationale de la Recherche et Technologie (ANRT), criada em janeiro de 2007 é um estabelecimento público de caráter administrativo. Seu principal objetivo é financiar projetos de pesquisa e aumentar o número de projetos de pesquisa na França, facilitando as interações entre laboratórios públicos e laboratórios de empresas. Seu sistema de financiamento visa complementar os financiamentos concedidos pelas universidades e organismos de pesquisa e são concedidos por um período de 4 anos, para projetos selecionados por meio de chamadas de propostas temáticas. Em 2008 ela dispunha de uma capacidade de engajamento de 955 milhões de euros.

Como resultados já alcançados, foram lançadas 50 chamadas de projetos (12 delas com abrangência internacional), que resultaram na submissão de 6 mil dossiês.

O projeto padrão financiado pela ANR dura 37 meses, reúne 3 parceiros e recebem 483 mil euros. A agência tem realizado várias parcerias estrangeiras para acordos transnacionais de cooperação específicos (ANR, 2013).

Estes projetos financiados pela ANR são equivalentes ao nosso edital universal do CNPq e bolsas de produtividade e pesquisa bem como outros projetos temáticos.

A França possui 26 regiões, sendo 22 na França continental e outras 4 localizadas nos *territoires d'ultra mer* ou seja em outros continentes que o europeu.

Todas estas regiões possuem agências departamentais de concessão de bolsas de pesquisa para os pesquisadores europeus. É o equivalente de nossas agências regionais como FAPESP, FAPERJ, etc. A França metropolitana está dividida em 22 departamentos, conforme a figura 12:



Figura 12 - Mapa dos departamentos de estudos e pesquisas na França.
Fonte: Campus France (2013).

Cada departamento tem a sua agência de financiamento da pesquisa com bolsas de estudos para os professores pesquisadores, mestrandos e doutorandos da região.

Para desenvolver o relacionamento entre as instituições de ensino superior e as empresas na França, existe um programa que se mostra muito relevante: o contrato CIFRE.

Como já foi apresentado, no ano de 1981 iniciaram-se as alocações proporcionadas pelas Convenções Industriais de Formação pela Pesquisa (CIFRE - Conventions Industrielles de Formation par la Recherche), oferecendo bolsas semelhantes à das alocações de pesquisa. O processo se desenvolve sob a orientação de um laboratório de pesquisa e são destinadas a doutorados feitos em empresas, no qual o Estado fornece bolsas para uma parte dos custos, sendo que o tema de estudo do doutorado é estabelecido em parceria entre os laboratórios e as empresas. Devido ao desenvolvimento destas alocações, como consequência, 85% dos doutores permanecem na empresa que os recebeu como pesquisadores P&D e os parceiros (empresa e laboratório) mantêm essa ligação. Desta forma, as bolsas (CIFRE) visam a desenvolver parcerias de pesquisa público-privadas em torno de teses co-financiadas por empresas e pela Associação Nacional da Pesquisa e Tecnologia (ANRT). A empresa em questão, com direito ao Crédito de Imposto Pesquisa (CIR), recebe durante três anos uma subvenção anual depositada pela ANRT em nome do Estado. Os doutorandos tem 3 anos para realizar a tese e mais tarde vão trabalhar também como consultores. Os doutorandos tem que escrever artigos acadêmicos, publicando em revistas acadêmicas de ponta como *Administrative Science Quarterly*, *Organizational Studies*, *Academy of Management Review*, entre outras. Os doutorandos recebem uma ajuda mensal de 2.000 euros da empresa na qual estão inseridos.

Também como uma das fontes de financiamento são disponibilizadas as bolsas atribuídas pelas escolas de doutorado das universidades ou grandes escolas. Cada faculdade de administração ou grande escola possui laboratórios de pesquisa registrados no CNRS. Estes laboratórios têm alocações de pesquisa, bolsas de estudos ou ainda contratos de docência e pesquisa oferecidos aos doutorandos que possibilitam aos mesmos ensinarem na universidade como professores enquanto cursam o doutorado.

Dependendo do laboratório de pesquisa vinculado à quantidade total de universidades ou grandes escolas, a quantidade de bolsas de estudo ou contratos de pesquisa aumenta, de acordo com o orçamento da instituição.

Desta forma, os entrevistados do laboratório LIRSA (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche em Sciences de L'Action – do CNAM); e do CREG (Centre de Recherches em Gestion do IAE-Institut d'Administration d'Entreprises da Université de Pau et des Pays de

L'Adour); e da HEC (École des Hautes Etudes Commerciales) informaram as diferentes possibilidades de bolsas de estudo que existem nestes laboratórios para os seus doutorandos.

Como veremos adiante na apresentação dos dados, a HEC tem mais possibilidades de oferecer aos seus doutorandos melhores condições de estudo; em seguida o CNAM e finalmente a Université de Pau et des Pays de L'Adour.

7.2 Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)

O Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), ou Conservatório Nacional de Artes e Ofícios, é um grau de concessão de doutorado em ensino superior dado a um estabelecimento (ou grande établissement) gerenciado pelo governo francês, com objetivo de disponibilizar educação para realização de pesquisas e promoção da ciência e indústria (CNAM, 2013). O CNAM possui um grande museu de invenções que são acessíveis ao público e foi fundado em 10 de outubro 1794, durante a Revolução Francesa. Na sua concepção, realizada pelo abade Henri Grégoire era de ser um "depositário das máquinas, modelos, ferramentas, desenhos, descrições e livros em todas as áreas das artes e ofícios". Assim, foi utilizado o deserto do convento de Saint-Martin-des-Champs (e particularmente o seu refeitório Gothic por Pierre de Montereau) como o local de coleta, sendo inaugurado oficialmente em 1802 (CNAM, 2013).

O CNAM foi originalmente concebido como um local destinado para colecionar invenções se tornou uma instituição educacional, atualmente é reconhecido principalmente como uma escola de educação continuada para adultos que procuram o curso de engenharia (com seu programa científico multidisciplinar) e formação na área de negócios, podendo cursar suas aulas à noite com sua variedade de cursos.

A coleção de invenções é gerenciada pelo Musée des Arts et Métiers, que tinha como destaque o pêndulo original de Foucault, que foi transferido para o Panthéon, em 1995, durante a reforma do museu. Anos depois, foi reinstalado no Musée des Arts et Métiers, sendo que em 6 de abril de 2010, o cabo suspendendo o pêndulo original se desprendeu causando danos irreparáveis ao pêndulo e ao piso de mármore do museu.

O Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) é uma instituição pública do governo francês, nos domínios científicos, cultural e profissional, com o status de "Grand Etablissement", Sob a supervisão do Ministério do Ensino Superior, que tem três missões:

- a) Formação ao longo da vida;
- b) Pesquisa e inovação tecnológica;
- c) Difusão da cultura científica e técnica.

O CNAM possui unidades em mais de 150 cidades em França e no exterior e seu lema é "OMNES DOCET UBIQUE", que significa "Ele (ou ela) ensina a todos em toda parte".

7.2.1 Organização do CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers)

Desde julho de 2010, a fim de melhorar a legibilidade de suas ofertas de serviços, modernizar a sua gestão, e promover o desenvolvimento de ações transversais o CNAM está organizado em duas diferentes escolas, cada uma com sete departamentos. A primeira escola está dividida em Ciências Industriais e Tecnologia da Informação (Industrielles Sciences et de l'tecnologias de informação, Siti), com os seguintes departamentos (CNAM, 2013):

- a) Produtos químicos, alimentos, Saúde, Meio Ambiente;
- b) Engenharia Civil, construção, energética;
- c) Ciência da computação;
- d) Eletrônica, automação, sistemas de controle;
- e) Engenharia e Matemática;
- f) Medição, análise de qualidade, ciência dos materiais.
- g) Mecânica e engenharia eletrotécnica de sistemas;

A segunda Escola com foco em gestão e ciências sociais aplicadas a empresas (Gestão et sociétés, MS), dirigido por Jean-Claude Bouly, com os seguintes departamentos:

- a) Contabilidade, Controle e Auditoria;
- b) Economia, finanças, bancos, seguros;
- c) Gestão, inovação, capacidade de antecipação;
- d) Direito, ciência do trabalho, saúde, intervenção social;
- e) Trabalho, aconselhamento de carreira, desenvolvimento pessoal, educação;
- f) Cultura, informação, tecnologia e sociedade;
- g) Planejamento urbano, comércio e desenvolvimento comunitário.

7.2.2 O sistema de educação continuada

O CNAM está estruturado para fornecer educação continuada, oferecendo condições para que o aluno possa estudar em qualquer momento da sua carreira, por meio da seguinte estrutura:

- a) Programas multidisciplinares;
- b) 1350 programas modulares;
- c) 1.500 sessões específicas;
- d) 480 diplomas ou certificados de graduação para programas de doutoramento;

No ano de 2013, conta com mais de cem mil alunos matriculados em toda a sua rede (75% de pessoas empregadas, 13% de pessoas qualificadas que procuram emprego, 3% de primeiros candidatos a emprego, 9% de estudantes e outros).

Como característica marcante de seu desenvolvimento metodológico e utilização de novas tecnologias de estudo, um em cada cinco alunos cursam programas de ensino a distância. Os conteúdos dos seus cursos são formatados para cumprir os critérios estabelecidos pelo LMD (Licence-Master-Doutorado), respeitando, assim, o Sistema Europeu de Transferência de Créditos, fixados pelo processo de Bolonha apresentado a seguir.

7.2.3 O CNAM e seu posicionamento no processo de Bolonha

O Processo de Bolonha é resultado de uma série de reuniões ministeriais e acordos entre os países europeus destinados a assegurar a comparabilidade dos padrões e qualidade de ensino superior qualificações. Através dos acordos de Bolonha foi criado o Espaço Europeu do Ensino Superior, reconhecido no âmbito da Convenção de Lisboa, proposto pela Universidade de Bolonha, com a assinatura da declaração de Bolonha pelos Ministros da Educação de 29 países europeus em 1999, dentro do espírito de integração europeia e que também resultou na introdução do Euro como moeda monetária única na mesma época. A participação de outros países signatários da Convenção Cultural Europeia foi permitida pelo Conselho da Europa por meio de reuniões governamentais que foram realizadas em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), e Leuven (2009).

Antes da assinatura da declaração de Bolonha, a Magna Charta Universitatum tinha sido emitida em uma reunião de Reitores das Universidades celebrando o 900º aniversário da Universidade de Bolonha, portanto, de universidades europeias no ano de 1988. Um ano antes da declaração de Bolonha, os ministros da educação Claude Allegre (França), Jürgen Rüttgers (Alemanha), Luigi Berlinguer (Itália) e a Baronesa Blackstone (UK) assinaram a declaração de Sorbonne em Paris 1998, comprometendo-se a "harmonização da arquitetura do sistema de ensino superior europeu". O Processo de Bolonha conta atualmente com 47 países participantes, que seguem uma estrutura educacional básica que formam o sistema de qualificações de ensino superior europeu (CNAM, 2013).

7.2.4 O quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)

O QEQ consiste num sistema de referência comum europeu que vai permitir fazer corresponder os quadros e sistemas nacionais de qualificações de diferentes países. Na prática, funciona como um dispositivo de conversão, originando maior correspondência nas qualificações. Isto beneficia os alunos e trabalhadores que pretendam mudar de país ou de emprego ou ainda que pretendam transferência para outra instituição de ensino, no próprio país (COMISSÃO, 2009).

Enquanto instrumento para promoção da aprendizagem ao longo da vida, o QEQ abrange a educação geral e de adultos, educação e formação profissional, assim como o ensino superior.

Os oito níveis englobam toda a gama de qualificações, desde a obtida com a conclusão da escolaridade obrigatória à atribuída ao mais elevado nível de formação e educação profissional ou acadêmico. Em princípio, cada nível de qualificação deverá poder obter-se através de diferentes itinerários de educação e de carreira.

O QEQ utiliza 8 níveis de referência com base em resultados de aprendizagem (definidos em termos de conhecimento, aptidões e competência). O QEQ deixa de focalizar a atenção em dados do processo de aprendizagem (duração da experiência de aprendizagem, tipo de instituição), passando a concentrar a atenção no que a pessoa com determinadas qualificações efetivamente sabe e é capaz de fazer. Mudar o enfoque para os resultados de aprendizagem:

- a) Permite uma melhor correspondência entre as necessidades do mercado laboral (no que respeitam a conhecimento, aptidões e competência) e a oferta de educação e formação;
- b) Facilita a validação da aprendizagem não formal e informal;
- c) Facilita a transferência e utilização de qualificações em países e sistemas de educação e formação diferentes.

Também reconhece que os sistemas de educação da Europa são tão diversos que comparações baseadas em dados do processo de aprendizagem, como por exemplo, a duração dos estudos, é impraticável.

É importante destacar que o QEQ descreve níveis de qualificações em termos de resultados de aprendizagem, sendo que a atribuição de qualificações é função dos organismos nacionais de qualificação. O QEQ é totalmente compatível com o quadro de qualificações para o Ensino Superior desenvolvido em conformidade com o Processo de Bolonha. Mais especificamente, os descritores do QEQ dos níveis 5 a 8 correspondem aos descritores do ensino superior acordados no contexto do processo de Bolonha. No entanto, a formulação dos descritores de nível do QEQ diverge da dos descritores de nível de Bolonha especificamente desenvolvidos para as necessidades do ensino superior devido ao fato de que, tratando-se de um quadro de aprendizagem ao longo da vida, o QEQ também abrange a educação e formação profissional (EFP) e contextos laborais, incluindo os níveis mais elevados. Cada um dos 8 níveis é definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados da aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível em qualquer sistema de qualificações (COMISSÃO, 2009). Os indicadores são apresentados no quadro 13:

Quadro 13 - Indicadores dos níveis de aprendizagem do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)

		CONHECIMENTOS	APTIDÕES	COMPETÊNCIA
		No âmbito do QEQ, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou fatuais.	No âmbito do QEQ, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).	No âmbito do QEQ, descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia.
Nível 1	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 1:	Conhecimentos gerais básicos	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples	Trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado

Nível 2	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 2:	Conhecimentos fatuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com certo grau de autonomia.
Nível 3	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 3:	Conhecimentos de fatos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da seleção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas.	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas.
Nível 4	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 4:	Conhecimentos fatuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho	Gerir a própria atividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração. Supervisionar atividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades em contextos de estudo ou de trabalho.
Nível 5	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 5:	Conhecimentos abrangentes, especializados, fatuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos.	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos.	Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros
Nível 6	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 6:	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho.	Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo.

Nível 7	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 7:	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas.
Nível 8	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 8:	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da inovação ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.

Fonte: Autor “adaptado de” (COMISSÃO, 2009)

7.3 Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches em sciences de l’Action (LIRSA).

O LIRSA, é um laboratório de pesquisa interdisciplinar na área das ciências laboratoriais, fundado em 2011 e liderado desde fevereiro de 2012 pelo Professor Gilles Garel, professor do CNAM (LIRSA, 2013).

7.3.1 Estrutura do LIRSA

O LIRSA é composto por 149 funcionários, divididos em 69 pesquisadores, membros e associados, e 80 doutorandos. O laboratório abrange um amplo espectro de tópicos de

pesquisa e metodologias., reunindo pesquisadores que realizam pesquisas nas áreas de gestão, economia, direito e disciplinas afins.

O LIRSA contribui para a ligação entre a pesquisa acadêmica e organizações públicas e privadas por meio de contratos de pesquisa, seminários e disseminação do conhecimento científico e técnico, que é uma das missões do CNAM, pois o LIRSA é um laboratório de pesquisa ligado ao CNAM.

7.3.2 Áreas de atuação do LIRSA

O LIRSA é composto pelo Centro de Investigação em Contabilidade (22 pesquisadores); Laboratório de Econometria (14 pesquisadores); Gestão de Equipe (33 pesquisadores) é um dos laboratórios da Escola de Gestão & company CNAM, e atua transversalmente em quatro departamentos:

- a) Contabilidade, Controle e Auditoria (CCA) ;
- b) Economia, finanças, bancos, seguros (EFAB) ;
- c) Gestão, inovação, previdência (MIP) ;
- d) Cidades, áreas de comércio (VET).

Geralmente, o CRC recebe como membros permanentes do CNAM, faculdades que atuam em áreas afins, membros associados que trabalham em outras instituições de ensino superior, organizações de pesquisa ou empresas.

Todas as pesquisas dentro do Centro de Investigação em Contabilidade-CNAM atuam de forma interdisciplinar, além das técnicas que são específicas para isso, sendo consideradas um componente das ciências humanas e ciências sociais, particularmente na área de gestão. Os dois pólos de Contabilidade Financeira e Controle de Gestão devem manter ligação estreita com a área Financeira, Direito e Tributação especial corporativa, gestão de recursos humanos, organização, gestão da produção, estratégia e questões que são comuns, tais como as relativas a organizações governamentais ou de responsabilidade social (LIRSA, 2013).

7.3.3 Controle de gestão: a busca de desempenho

Controle de gestão é uma encruzilhada nas organizações uma vez que se pretende refletir o desempenho de todas as funções. A pesquisa sobre as interações entre os desenvolvimentos recentes nos métodos de produção ou modelos de gestão de recursos humanos, bem como as ferramentas de controle de gestão ocupam posição de destaque. Outra área de pesquisa centra-se nos limites de validade das técnicas de controle de gestão, incluindo, quando são transpostas para fora da indústria. Tal é o caso dos museus, hospitais, autarquias, o setor público em geral, bancos, companhias de seguros ou associações. Além disso, a posição na indústria, a pesquisa e a posição estratégica de desenvolvimento está mudando rapidamente os modos de organizações e de controle, em grande medida e enfrentam cada vez mais concorrência por meio da gestão da inovação.

7.4 Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA)

Universidade de Pau e Pays de l'Adour tem como proposta acompanhar o aluno nas diversas etapas envolvidas na preparação para sua vida profissional e propõe um conjunto de ações coordenadas pela Assistência de Integração de Ofício Profissional (BAIP) (UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR, 2013) .

Desde o ensino médio, o futuro bacharel é informado sobre o processo de formação ministrada na UPPA. Na sua admissão no momento de sua pré-inscrição, o aluno participa de orientação ativa na qual recebe informações e aconselhamentos personalizados.

A universidade disponibiliza para os estudantes livros e revistas específicas sobre a orientação, formação, emprego e colocação de emprego no centro de recursos da informação comum serviço universitário de orientação e empregabilidade (SCUIO-IP). O aluno poderá se reunir, a seu pedido, com os conselheiros, para desenvolver e melhorar seu projeto pessoal e / ou profissional e, assim, encontrar apoio personalizado durante toda a formação de seu percurso profissional.

No site da universidade o aluno encontra informações para o ingresso na vida profissional, para que possa desenvolver seus pontos fortes, experiências, competências e

aprendizagem e para melhor se comunicar. O site sobre empregabilidade publica as pesquisas de ex-alunos e traz estatísticas sobre a sua empregabilidade, bem como um diretório de empresas que estão com vagas de emprego disponíveis.

7.4.1 Estatísticas sobre empregabilidade

A Universidade de Pau e Pays de l'Adour no seu objetivo de aproximação com as empresas, realizou no ano de 2010 e no período que vai até 30 meses após a formatura levantamento estatístico com 527 alunos licenciados com taxa de retorno de 90% dos alunos pesquisados. Entre aqueles que decidiram se engajar no mercado de trabalho, 90% estão empregados, incluindo (UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR, 2013):

- a) 78% com emprego estável;
- b) 67% empregados na classe intermediária ou superior;
- c) 50%, com um salário mensal líquido (excluindo bônus) em torno de 1.400 euros.

No levantamento estatístico realizado com os mestres, num total de 896 licenciados em 2010, 30 meses após a formatura obteve a taxa de resposta das pesquisas em 91%. Entre aqueles que decidiram se engajar no mercado de trabalho, 86% estão empregados, incluindo:

- a) 70% com emprego estável;
- b) 78% empregados na classe intermediária ou superior;
- c) 50%, com um salário mensal líquido (excluindo bônus) em torno de 1.650 euros.

No levantamento estatístico realizado com os doutores, num total de 80 licenciados em 2010, três anos após a formatura obteve a taxa de resposta das pesquisas em 91%. Entre aqueles que decidiram se engajar no mercado de trabalho, 91% estão empregados, incluindo:

- a) 77% com emprego estável;
- b) 98% empregados na classe intermediária ou superior;
- c) 50%, com um salário mensal líquido (excluindo bônus) em torno de 2000 euros.

8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Foi realizada no presente trabalho uma síntese das principais fontes de pesquisa e financiamento citadas pelos entrevistados.

A transferência de tecnologia pode ocorrer entre diversos atores, como entre empresas, entre universidades (IES), da universidade (IES) para a empresa e vice-versa (CUNHA; FISCHMANN, 2013)

O processo de transferência de tecnologia é colocado por Santana e Porto (2009) como parte do contexto da inovação e, portanto, o processo inovativo deve ser compreendido para que as partes envolvidas nas relações de transferência concentrem-se em suas competências centrais e utilizem seus recursos de maneira correta e compatível às suas necessidades. Ao se aproximar de Instituições de Ensino Superior, as empresas podem antecipar oportunidades tecnológicas.

Como resultado dos estudos realizados a proposta é identificar e analisar os resultados referentes aos processos de gestão das linhas de financiamento à pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado na área da Administração de Empresas:

a) O sistema de gestão adotado pelo governo e suas relações com as empresas, Instituições de Ensino Superior (IES) e Sociedade no Brasil e na França;

b) A visão das Instituições de Ensino Superior (IES) em relação à gestão das fontes de financiamento nos cursos de pós-graduação de administração para a formação de pesquisadores: Pesquisas e entrevistas com os principais responsáveis pela gestão das fontes de financiamento nos cursos de pós-graduação para a formação de pesquisadores nos Institutos de Ensino Superior (IES) de administração do Brasil e da França;

c) Visão do pesquisador: Pesquisas sobre suas expectativas e dificuldades na sua atuação profissional; O perfil atual e o desejado para atuar como pesquisador; As principais dificuldades e carências para atuar como pesquisador; Quais as facilidades e dificuldades na utilização de linhas de fomento para desenvolvimento de pesquisas na área de administração nos cursos de mestrado e doutorado;

d) As principais contribuições obtidas pelos pesquisadores nos cursos oferecidos pelos Institutos de Ensino Superior (IES) no Brasil e na França.

8.1 Entrevistas realizadas no Brasil

Os resultados destas discussões podem ser sumarizados em quatro categorias de análise (Governo; Empresas; Instituições de Ensino Superior; Sociedade):

- a) Objetivos dos cursos de mestrado e doutorado;
- b) O Governo e suas linhas de financiamento;
- c) As Empresas e suas linhas de financiamento;
- d) As Instituições de Ensino Superior (IES) e suas linhas de financiamento;
- e) A Sociedade e o retorno dos investimentos das linhas de financiamento;
- f) Estratégias para utilização das Linhas de financiamento.

8.1.1 Caracterização dos participantes

Foram realizadas várias visitas na Fundação Getúlio Vargas (EBAPE-RJ), no período de março a dezembro de 2013. As entrevistas foram agendadas e realizadas na data de 23 de maio de 2013, na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro e para preservar a identidade dos participantes, os mesmos foram codificados em duas categorias (quadro 14):

- a) Entrevistado Brasileiro Professor (EBP), com 7 participantes;
- b) Entrevistado Brasileiro Aluno (EBA), com 5 participantes.

Quadro 14 - Caracterização dos participantes nas entrevistas no Brasil

Identificação	Sexo	Caracterização dos Entrevistados
EBP1	M	Professor orientador nos cursos de Mestrado e Doutorado. Trabalha nos programas de mestrado profissional relacionado às empresas.
EBP2	F	Professora e Coordenadora de Acreditação. Atua na co-orientação dos alunos do mestrado acadêmico, profissional e doutorado.
EBP3	M	Coordenador e Professor. Engenheiro de produção, com mestrado em engenharia de produção e mestrado em administração pública, doutorado em administração. Atua como professor no curso de mestrado e atua como consultor de projetos.
EBP4	M	Coordenador e Professor. Chefe do centro de formação acadêmica e pesquisa. Doutor em Administração. Orienta alunos do mestrado e doutorado de todos os cursos da EBAPE-RJ.
EBP5	M	Coordenador e Professor. Administrador com formação na Escola de Administração de Empresas de São Paulo EAESP. Atua como gestor de sete coordenadores, um coordenador de graduação presencial e seis à distância em Administração. Orienta alunos somente do mestrado profissional e da graduação.
EBP6	M	Coordenador do curso de Doutorado e Professor. Formado em Administração com Mestrado e Doutorado em Marketing. Orienta alunos na Graduação, no Mestrado e no Doutorado Acadêmico.

EBA7	M	Aluno do Curso de Doutorado.
EBA8	M	Aluno do Curso de Doutorado. Terminou o mestrado e está defendendo a dissertação que por enquanto é na área da educação, e provavelmente a tese está caminhando para a área de estratégia, com foco em negócios internacionais, mas ainda não foi definido.
EBA9	M	Psicólogo. Aluno do Curso de Mestrado Acadêmico. Começou o curso em Janeiro de 2013. Faz pesquisa na área do comportamento do consumidor, que tem muito a ver com a Psicologia, com experimento. A Administração é a área que melhor cuida disto, que mais produz nesta área, por isto escolheu cursar Administração na EBAPE-RJ.
EBA10	M	Aluno do Curso de Mestrado Acadêmico. Começou em janeiro de 2013.
EBA11	M	Aluno do Curso de Mestrado. Formado em Engenharia na Universidade de São Paulo - USP.
EBA12	M	Aluno do Curso de Mestrado. Formado em Administração e já fez um mestrado em administração. Faz o mestrado, para depois fazer o doutorado na EBAPE-FGV.

Fonte: Autor

8.1.2 Objetivos dos cursos de mestrado e doutorado

O objetivo do mestrado acadêmico é a formação de pesquisadores e docentes cujo perfil é formado por alunos mais jovens, em sua maioria que acabaram de se formar nos cursos de graduação que querem prosseguir na sua carreira acadêmica e vão continuar seus estudos nos cursos de doutorado. A intenção é a formação de pesquisadores de alto nível, que possam publicar em journals e revistas de alta qualificação.

O objetivo do mestrado profissional é a formação destinada para executivos e profissionais que atuam nas empresas em sua maioria não vão prosseguir nos cursos de doutorado. A faixa etária dos alunos está entre os 30 e 50 anos de idade. Buscando formação nos cursos de mestrado profissional, os alunos vão atuar em consultorias e assessorias às empresas. Em muitos casos também se observa que os alunos vêm buscar uma segunda opção em suas carreiras, podendo atuar como executivos, consultores, assessores e com a alternativa de serem docentes em cursos técnicos e superiores.

A diferença dos conteúdos dos cursos de mestrado acadêmico com os conteúdos dos cursos de mestrado profissional é mínima, pois os professores são os mesmos.

Observa-se que tanto no mestrado acadêmico quanto no profissional, não existe vínculo dos alunos com as empresas, em projetos de pesquisa, durante seus processos de formação.

Segundo o EBP1, no mestrado profissional estão buscando uma qualificação mais profunda, para se distinguirem dos outros, e em segundo lugar, no nosso caso em particular (EBAPE-FGV-RJ), muitas pessoas que já estão no meio de suas carreiras, buscam uma

segunda opção, para as suas carreiras. O mundo corporativo é muito dinâmico, assim, ele pode ser desligado da empresa e encontrar outra maneira, outra carreira, via ensino em faculdades, como docentes.

Do ponto de vista da continuidade, de carreira na pesquisa, dificilmente, muito poucos, que vão para o mestrado profissional, que partem para o doutorado. O percentual é pequeno, que dão prosseguimento à carreira como pesquisadores (informação verbal).³

Segundo o EBP2, no mestrado acadêmico, temos o aluno mais jovem, que na maior parte das vezes vai prosseguir na carreira acadêmica, que é a pesquisa. Ele acabou de sair da graduação, ou é recém-graduado, e a perspectiva é que ele se dedique à carreira acadêmica.

O aluno do mestrado profissional, normalmente, é um profissional mais velho, que pode variar de 30 a 50 anos, que tem uma experiência, uma passagem pelo mercado, seja na área pública ou privada, que vai usar como um aperfeiçoamento, com novas ideias, e até, em alguns casos, trabalhar estudos de casos, ou a pesquisa aplicada.

Aqui na escola, quem faz o doutorado, normalmente é aquele que vem da carreira acadêmica, temos alguns profissionais que decidiram mudar de área, ou que mudam de ênfase, ou seja, atuei na área empresarial a vida inteira e agora quero me dedicar à vida acadêmica (informação verbal).⁴

Segundo o EBP3, o mestrado acadêmico eu diria mais para a docência e pesquisa, está ficando bem claro a atuação do mestrado acadêmico e doutorado acadêmico para a área de pesquisa em administração. Já o mestrado profissional, seu foco é formar especialistas para o mercado, para atuarem nas organizações.

O mestrado profissional é formado por pessoas mais maduras, com mais experiência, que quer mais consequências práticas, com discussão de teoria mais articulada (informação verbal).⁵

³ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP1) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

⁴ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP2) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

⁵ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP3) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

Segundo o EBP4, no mestrado profissional é capacitar gestores e executivos para as empresas públicas e privadas (informação verbal).⁶

Segundo o EBP5, a gente ainda não tem uma definição clara do mestrado profissional, porque no mestrado profissional aqui, as aulas são ministradas por professores do mestrado acadêmico, sendo que na verdade é a mesma coisa com nome diferente (informação verbal).⁷

Segundo o EBP6, a ideia do mestrado e doutorado acadêmico é dar bagagem metodológica para que seus alunos possam divulgar e produzir pesquisa científica de alta qualidade, e publicar nos journals mais prestigiados (informação verbal).⁸

8.1.3 O Governo e suas linhas de financiamento

Existem projetos financiados pelo governo que não produzem resultados práticos. Estes projetos estão desvinculados de parcerias com empresas, como por exemplo, MINTER e DINTER. O principal objetivo destes programas é formar pesquisadores e professores nas áreas mais carentes do Brasil, assim seria melhor deslocar o aluno e não deslocar o professor. O governo poderia dar algumas bolsas, que teriam que ser preenchidas por professores com o perfil definido, com candidatos de áreas que são mais carentes.

O CNPq representa um órgão do governo que tem auxiliado na formação de alunos e pesquisadores nos cursos de mestrado e doutorado. Os auxílios prestados pelo CNPq são considerados satisfatórios em termos monetários e a prestação de contas é rigorosa, o que revela a seriedade da Instituição. A bolsa do CNPq é institucional nos cursos de doutorado na EBAPE/FVG/RJ.

Poderiam formatar os processos de solicitação de bolsas de estudo para pesquisas na área da Administração, pois cada agência de fomento à pesquisa do governo possui uma série

⁶ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP4) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

⁷ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP6) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

⁸ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP7) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

de exigências diferentes, o que torna os processos com alto índice de dificuldade e entendimento de suas exigências e contraprestações durante seu processo de execução.

A iniciativa individual dos professores pesquisadores e orientadores dos alunos dos cursos de mestrado e doutorado é a principal estratégia adotada para buscar fontes de fomentos à pesquisa que são utilizados nos projetos na EBAPE/FGV/RJ.

Participar de projetos com fontes de financiamento do governo dão visibilidade para a Instituição de Ensino Superior (IES) e contam muito na avaliação realizada pelo MEC (Ministério da Educação).

Observa-se que a área da Administração ainda é pouco trabalhada nos processos de bolsas de fomento à pesquisa em relação às outras áreas, tais como a Engenharia, Física, Química, Biologia, etc. É preciso tratar a Administração com suas especificidades e desenvolver suas metodologias próprias de pesquisa. Os alunos precisam ser orientados sobre o processo de funcionamento das linhas de fomento às pesquisas disponíveis, bem como os critérios para sua utilização e formas de contraprestação desde o início dos cursos de Administração.

Existe dinheiro disponível para investir em pesquisa, o que é necessário é o desenvolvimento de critérios para avaliar a qualidade das teses e pesquisas produzidas, ou seja, qual a relevância destas pesquisas para a economia e a área da Administração. Qual a aplicação prática das pesquisas realizadas, já que a Administração é uma Ciência Social Aplicada.

Segundo o EBP1, no MINTER, às vezes pega professores mais jovens, que estão começando a carreira. Eu não sei se o DINTER ajuda neste particular de desenvolvimento regional (...) este modelo DINTER e MINTER é caro para as instituições, caro para o governo, e não produz resultados práticos.

Poderiam acontecer programas temporários, juntando três boas universidades, para compartilhar recursos, para formar gente competente. Hoje temos os sistemas de bolsas. Aqui mesmo na EBAPE-FGV-RJ, oferecemos bolsas, da maneira que está hoje eu vejo que a contribuição destes programas MINTER e DINTER é muito pequena, vejo que as escolas, conta apenas para a nota 7.

Para o doutorado eu fui bolsista CNPq, até a apresentação da minha tese e sua conclusão na França.

O governo brasileiro, por meio do CNPq tem uma excelente política. Nunca sofri qualquer constrangimento, fui pago em dia, fui tratado sempre com a maior deferência, pelo sistema CNPq.

Obviamente que no governo, tem que ter um sistema de controle mais refinado, até porque nos dias de hoje o controle está cada vez mais forte. A nossa preocupação como sistema aqui é que ele seja um gerador de publicações, o que nem sempre é verdadeiro, nós controlamos pelos resultados.

(...) participar ou não, de bolsa de produtividade de bolsa pesquisa é mais um complemento, dizendo, estou ativo em pesquisa, estou fazendo alguma coisa em pesquisa, por isso eu tenho uma ajuda do governo. Do ponto de vista de representatividade em termos de dinheiro, a ajuda é muito pequena. Em relação ao total do orçamento da escola, não é representativo.

A questão das chamadas realizadas pelos editais é muito burocráticas, muito complicadas. E em geral, eles hoje, não estão envolvidos para produzir conhecimento, mas sim para figurar como participantes do processo para ganhar pontos (informação verbal).⁹

Segundo o EBP2, para as pesquisas que são baseadas em muita leitura, para entrevistas, que não temos muitos gastos, as fontes de financiamento do governo conseguem dar conta. Agora, pesquisas de maior monta, que demandam equipamentos, pesados, computadores, temos aqui um professor que trabalha com questões cognitivas, que precisa de computadores de ponta, que precisam rodar programas a noite inteira, aí o governo é essencial, as bolsas de fomento federais, são muito importantes.

Eu tenho uma bolsa da FAPERJ, que é muito boa, no mesmo estilo da CAPEs, é burocrático também, tem que entrar com cada papelzinho que você gasta, mas é porque tem questões do Tribunal de Contas, para que não tenha uso inapropriado de recursos.

Acho que é uma droga alguns dos critérios que eles estão impondo, sendo um bando de burocratas. Estamos em uma escola de Administração, tem escolas de História, de Ciências Sociais, de Economia. Acho que os critérios, que as agências de fomento usam, são critérios de escolas de engenharia, física, biologia, medicina, que é muito diferente, de uma escola de História, de um trabalho de Ciência Política.

⁹ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP1) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

Existe sim, um incentivo para as áreas técnicas, engenharia, matemática, física, poderia ter um cuidado maior, com a área de humanas, até mesmo Administração, porque a questão não é você simplesmente formar professores para fazer pesquisa em laboratório e descobrir a bomba que vai mudar a vida do homem e fazer o homem feliz, tem que também pesquisar de como lidar com o Homem. Avalio que a área de humanas é um pouco renegada, poderia haver uma maior interação entre a área de humanas e outras áreas.

Quando eu estava fazendo mestrado na FGV, eu tive uma parte da ajuda de custo ou foi da CAPES ou do CNPq eu não lembro muito bem, mas durante um período só, não foi apenas um ano, pois eu comecei a trabalhar e tive que deixar a bolsa. Durante meu mestrado e doutorado nos EUA, eu tive meia bolsa da CAPES para o mestrado e depois bolsa do MIT mesmo, e depois eu tive a bolsa da CAPES.

O Brasil é quem mais incentiva. Nós éramos de certa forma alunos privilegiados lá, comparativamente com os alunos americanos, que na verdade eles têm empréstimos, e com os alunos chineses ou indianos que não tinham nada, ou tinham uma bolsa de 300 dólares. A nossa bolsa era de 1000 dólares. Os alunos brasileiros em sua maior parte regressavam para o Brasil. Somente 4% não voltavam (1998/2002).

Eu tenho várias linhas de fomento, as principais foram a FAPERJ que é uma bolsa, com projeto e o CNPq. São três projetos públicos de fomento público, sendo dois do CNPq e um da FAPERJ e um do CNPq em parceria com o MIT (EUA). Já tive três projetos internos, com linha de fomento interna da própria EBAPE-FGV-RJ, na qual você faz um projeto igual ao CNPq e CAPES e manda.

Tem uma iniciativa própria dos professores, por exemplo, três destes projetos, foram iniciativas minhas. Eu vi o projeto na FAPERJ, no CNPq (meu aluno orientando também me ajuda a procurar). Procuramos os Editais que estão abertos e a gente vai atrás, e manda o pedido (informação verbal).¹⁰

Segundo o EBP3, utilizei, eu tive há muito tempo atrás a bolsa de iniciação científica, eu diria que o fato de eu estar na academia hoje é resultado de eu ter tido esta bolsa.

Cria uma burocracia que dificulta. Eu até entendo o sistema do CNPq, o que acontece que FAPERJ é um padrão, CNPq é outro padrão, CAPES é outro assim, cada um segue um padrão, e você não sabe se coloca diária na viagem, um pode o outro não pode então você

¹⁰ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP2) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

acaba ficando especialista também em cada órgão financiador, em cada estrutura de projeto, para saber como vai conduzir aquilo ali.

Menos burocracia, uma padronização, do que deve ser feito, enfim, eu recebi dois projetos, sendo um do CNPq e o outro CNPQ/CAPES, eu tive que abrir uma conta no Banco do Brasil e eu passei o número de minha conta pessoal do Banco do Brasil, e o projeto quatro meses depois não entrava recursos (informação verbal).¹¹

Segundo o EBP4, acho que é bastante simples e facilita muito, estamos terminando ainda agora a submissão de um projeto, sendo que é relativamente rápido, e a CAPES possui fundos para financiar boa parte destas pesquisas.

Os programas de MINTER ou DINTER, concentrados em módulos, não conseguem ter o mesmo resultado do que um programa de mestrado e doutorado ideal.

Eu tenho um projeto financiado pela CAPES, é um projeto de pesquisa em administração sobre comportamentos políticos nas organizações (informação verbal).¹²

Segundo o EBP5, DINTER e MINTER tem que ser repensado imediatamente, pois do jeito que está é jogar dinheiro fora, é preciso ter quatro ou cinco Instituições de peso, dividir o número de professores que possam ir eventualmente naquela instituição dar um curso e utilizar tecnologia para dar aula; parar com este preconceito de utilizar educação a distância.

Utilizei a CAPES na formação do mestrado e doutorado.

Dinheiro tem. É preciso avaliar se estamos gastando bem. Como é a produção das teses. Uma escola produziu trinta teses, com qual qualidade? Não estamos precisando de dinheiro, precisamos é de eficiência na gestão destes órgãos para gastar bem este dinheiro (informação verbal).¹³

Segundo o EBP6, eu acho que o sistema foi mal elaborado, um dos maiores custos é o custo de deslocamento do professor, o custo social, de São Paulo para vir para o Rio de Janeiro, é um custo para todo mundo. O governo faria melhor em deslocar o aluno e não em

¹¹ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP3) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

¹² Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP4) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

¹³ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP5) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

deslocar o professor. O governo poderia dar algumas bolsas, que teriam que ser preenchidas por professores com o perfil definido, com candidatos de áreas que são mais carentes, sendo este o objetivo.

Eu participo de grupo de pesquisa, formalmente eu participo de um grupo de pesquisa do CNPq, na área de finanças comportamentais, porque eu trabalho na área comportamental, e temos diversos grupos de pesquisa informais aqui dentro da instituição (informação verbal).¹⁴

Segundo o EBA7, no mestrado eu tive bolsa da CAPES-FAPESP, foi em São Paulo, eu fiz na USP. No início foi Bolsa da CAPES, e depois pela FAPESP. Sendo que este processo foi administrado pelo próprio programa.

É uma bolsa que significa apenas dinheiro. A prestação de contas é muito pequena. Basicamente eu tive que fazer relatórios anuais, que eram três páginas, quando muito e depois monitoria, como contrapartida da bolsa. A monitoria consistiu em correção de resenhas. Neste sentido, o que me chamou muito a atenção, é que tudo é muito solto, por exemplo, eu me oferecia para fazer coisas, já que eu estou recebendo a bolsa, me oferecia para dar aula ou fazer aulas de apoio, ou grupos de discussão, não tinham interesse.

No doutorado estou recebendo uma bolsa legal, com a qual eu consigo trabalhar com dedicação exclusiva, que é uma bolsa da EBAPE. Eu faço monitoria e várias coisas juntas, eu acho que passei para a CAPES agora, eu não sei muito, pois eles me mudam. Acho que tenho uma parte da CAPES e algumas coisas da FGV, e exigem a dedicação exclusiva. Com o novo regime de bolsas, você pode trabalhar, com 4 ou 8 horas de trabalho semanais, o próprio sistema está assumindo que não é suficiente (informação verbal).¹⁵

Segundo o EBA8, aqui na FGV todo mundo consegue bolsa, todos que possuem dedicação exclusiva tem bolsa. Aqui tem a bolsa da CAPES e a bolsa da FGV. A bolsa de doutorado é institucional da FGV. Eu não sei se vão manter isto até o final do doutorado.

(...) tem projetos aprovados, tem financiamento da EBAPE e da PROADM que não sei se é da CAPES, não sei qual é o órgão. Em termos de bolsa de pesquisa, pelo que eu vejo, o valor que se tem hoje é mais que suficiente o que falta é uma cobrança um pouco maior, eu

¹⁴ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP6) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

¹⁵ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Aluno (EBA7) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

vejo muito grupo de pesquisa sobrando dinheiro no final. Gente que pede mais verba do que precisa, e acaba ganhando, o que é raro no Brasil (informação verbal).¹⁶

Segundo o EBA9, não conheço muito do processo, como funciona, sei que a EBAPE tem uma política de incentivo à produtividade, o CNPq tem adicional de produtividade, que pagam para quem publica. A operação disso eu não conheço (informação verbal).¹⁷

Segundo o EBA10, eu sei que a CAPES e o CNPq eu sei que até tem outras instituições que fornecem estas linhas, tem a FAPERJ, não só dão bolsas, mas também fornecem verbas para determinados grupos de pesquisa. Os professores se engajam muito nisto, sendo que todo mundo aqui é bolsista de produtividade, mas para nós alunos não são muito alcançados por isso, quando muito é a bolsa que a gente recebe, que é dividido entre a CAPES e o CNPq.

É difícil falar se está bom ou ruim, pois o conhecimento que eu tenho sobre o assunto é muito esparso, primeira medida para melhorar talvez fosse tornar as coisas mais claras, dando maior visibilidade aos processos de bolsas de pesquisa, isto talvez seja por causa da concorrência, que não é tão falado, a gente não recebe tanta informação, sobre isto (informação verbal).¹⁸

8.1.4 A Empresa e suas linhas de financiamento

Não se observou a iniciativa das empresas, procurando as Instituições de Ensino Superior (IES) para desenvolvimento de pesquisas ou projetos na área da pesquisa científica em Administração de Empresas.

A IES está desenvolvendo estratégias visando buscar aproximar as empresas dos projetos para desenvolvimento de pesquisas científicas na área de gestão de empresas.

¹⁶ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Aluno (EBA8) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

¹⁷ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Aluno (EBA9) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

¹⁸ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Aluno (EBA10) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

Não foram evidenciadas propostas do governo ou parcerias concretas que visem à aproximação das empresas com a EBAPE/FGV/RJ com objetivo de formação de mestres e doutores desde seus ingressos nos cursos de mestrado e doutorado. A empregabilidade não foi destacada como fator fundamental de seu processo de formação profissional nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado em nenhum momento pelos entrevistados. Desta forma, o vínculo entre as Empresas e as IES é muito fraco e não foi destacada nenhuma ação do Governo, com objetivo de aproximar as Empresas das IES para gerar empregabilidade para os alunos pesquisadores. Assim, o Governo não apresenta uma ação estratégica concreta no sentido de gerar empregabilidade para o aluno pesquisador, enquanto Instituição que tem poder de estruturação, controle e avaliação dos processos das IES e também como principal fornecedora de fontes de fomento à pesquisa.

Segundo o EBP1, formalmente ainda não, mas a ideia nossa, ainda é realmente você começar com algumas pesquisas. Estamos com dois projetos, que envolvem as empresas e clusters.

Não partiu das empresas, está partindo do estratégico da Instituição de Ensino, em entender melhor, de buscar esta ligação com as empresas. A gente quer entender como que é a teoria dos clusters, como ela funciona no caso brasileiro. Este trabalho de lá para cá, ainda não apareceu no campo da pesquisa (informação verbal).¹⁹

Segundo o EBP3, eu tive oportunidade de pegar uma de P&D da ANEEEL, que é uma linha interessante, que é uma empresa de energia elétrica, na qual eles dedicam parte do lucro ou dos resultados que são aplicados em projetos do setor, tais como projetos de eficiência energética, etc. Projetos de Governança no Setor, das empresas do setor, que são bem interessantes (informação verbal).²⁰

¹⁹ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP1) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

²⁰ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP3) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

8.1.5 As Instituições de Ensino Superior (IES) e suas linhas de financiamento.

A Instituição de Ensino Superior apresenta linhas de financiamento à pesquisa própria que é muito mais atrativa que as linhas de financiamento fornecidas pelo Governo. Também como estratégias são realizadas parcerias com outras IES de outros países como forma de desenvolvimento de pesquisa científica. Também não foram evidenciadas estratégias que busquem a empregabilidade do aluno nas empresas, desde o início do processo de formação como pesquisador nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado.

Segundo o EBP1, a própria EBAPE-FGV-RJ tem uma linha de financiamento e premiação própria muito maior. A EBAPE-FGV-RJ tem de um lado um valor disponibilizado via Edital Interno, mas se você publicar um artigo, de acordo com o QUALIS, ou de acordo com pesquisas internacionais, sendo que o nosso QUALIS é muito agressivo. Então o nosso investimento em pesquisa é muito grande.

(...) estamos criando aqui, o Centro de Competitividade e Inovação, em conjunto com a Universidade de Harvard. A Universidade de Harvard (Michel Porter) tem um programa que prepara as universidades locais para estimular o desenvolvimento destas áreas, com suas metodologias, etc.

No campo da pesquisa ainda, eu tenho trabalhado também em negócios internacionais, que é uma herança passada minha, da Fundação Dom Cabral, onde eu ajudei a estruturar esta área lá, do conhecimento (informação verbal).²¹

Segundo o EBP2, a escola tem algumas iniciativas, por exemplo, ela tem a própria pesquisa, que estimulam a pesquisa, não somente com recursos próprios, se os professores apresentarem pesquisa aí eles dão dinheiro, para contratar ou pagar um estagiário, mas também tem recurso, eles informam de oportunidades, de bolsas pelas quais a gente possa competir, neste sentido é uma forma de incentivo (informação verbal).²²

²¹ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP1) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

²² Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP2) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

Segundo o EBP4, atualmente estamos lançando um centro de estudos, participo de um centro de estudos sobre o comportamento. Atualmente estes grupos possuem linhas de financiamento institucionais da própria EBAPE-RJ (informação verbal).²³

Segundo o EBA11, eles trabalham com verbas da própria EBAPE, sendo que um dos grupos está em formação, pois o projeto ainda não está pronto, o outro é com financiamento da própria EBAPE (informação verbal).²⁴

Segundo o EBA12, eu acredito que é uma linha de financiamento do próprio professor que tem ligação com os EUA. Ele não utiliza linha de financiamento de nenhuma organização do Brasil (informação verbal).²⁵

8.1.6 A Sociedade e o retorno dos investimentos das linhas de financiamento.

Evidenciou-se a importância de criação de critérios específicos para avaliar os resultados das pesquisas realizadas na área das Ciências Sociais. Destaca-se a importância de evidenciar quais os benefícios que as pesquisas científicas realizadas na Administração trazem para a sociedade. Assim é muito importante a estruturação do processo de gestão das linhas de financiamento à pesquisa em Administração, que sejam definidos os papéis dos principais elementos envolvidos no processo; Governo; Sociedade; IES e Empresas. Um fator fundamental que deve ser levado em consideração é o posicionamento institucional do Governo, como elemento integrador entre as IES e as Empresas, considerando a possibilidade da empregabilidade do pesquisador desde o início de seu projeto de pesquisa nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado. Neste contexto, os indicadores de desempenho envolvendo os principais interesses das Empresas, Sociedade, Governo e IES devem ser discutidos e

²³ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP4) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

²⁴ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Aluno (EBA11) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

²⁵ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Aluno (EBA12) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

definidos com a participação destes atores desde o início da formatação dos modelos das bolsas de incentivo às pesquisas.

Segundo o EBP1, nos programas MINTER E DINTER, (...) Acontece com a pessoa que fica 30 anos na escola, quase a beira da aposentadoria, ou está no meio da carreira, ele não teve competência ou vontade para sair e fazer o doutorado fora, e a CAPES está cobrando, das universidades uma titulação, neste sentido, não vai aparecer nenhum brilhante (informação verbal).²⁶

Segundo o EBP2, áreas que ficariam relegadas ao segundo plano, e que nenhuma empresa estaria interessada, em investir, no qual o setor privado não estivesse interessado, por serem bem público ou porque não dão lucro, porque não tem ninguém pensando em fazer um produto, é fundamental, ter este incentivo do Governo. Mesma coisa em relação aos assuntos sobre Segurança Pública; Desmatamento; Ambiental. Então, eu não tenho dúvidas que é super importante, o papel do Governo em dar fomento para pesquisa em todas as áreas (informação verbal).²⁷

Segundo o EBP5, nós precisamos repensar este sistema no mundo, nas Ciências Sociais Aplicadas, como utilizar melhor o conhecimento que é produzido para o desenvolvimento da sociedade, tanto econômico, social, sustentável. A questão de quem está atuando com Ciências Sociais Aplicadas é pensar no desenvolvimento da sociedade, como que estas pesquisas podem ser utilizadas para isto. Agora, poderíamos fazer mais, ao invés de ficar fazendo pesquisa com trabalhos que não tem impacto nenhum na sociedade, a CAPES tem que se preocupar com indicadores que possam medir na área das Ciências Sociais Aplicadas, ou seja, qual é o resultado do seu experimento? Você tem um experimento, testa, alguém aplica e tem os resultados. Você desenvolve um projeto, uma modelagem, é aplicado ou não? Tem um monte de cientista que escreve num monte de revistas importantes, e o retorno para a sociedade é zero (informação verbal).²⁸

²⁶ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP1) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

²⁷ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP2) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

²⁸ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP5) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

8.1.7 Estratégias para utilização das linhas de financiamento.

Cabe ao pesquisador de forma individualizada, buscar fontes de financiamento para desenvolvimento de pesquisas científicas na sua área de atuação. Este processo acontece em todo o mundo. Atualmente as pesquisas estão focadas muito mais no esforço individual de cada pesquisador. Como estratégia seria interessante a formação de grupos de estudos multidisciplinares, para integrar o trabalho dos pesquisadores em determinada área do saber.

Existem polos de pesquisa em determinadas áreas do Brasil e este processo poderia ocorrer de forma integrada, como, por exemplo, o polo de engenharia mecânica no Estado de Santa Catarina (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) e do Estado do Acre (Universidade Federal do Acre). É fundamental discutir a Administração como Administração, com suas estratégias e especificidades. Neste contexto um grande problema que se apresenta é a falta de divulgação das fontes de financiamento disponíveis para os alunos desde o início do processo da formação profissional.

Segundo o EBP1, (...) em função dos interesses de alguns professores. A ideia é juntar professores, que tenham estes interesses comuns, e conseguir um recurso inicial, que no nosso caso é financiado pela própria instituição. A instituição tem alto interesse em envolver alunos que futuramente possam se aproveitar destas pesquisas para sustentar seus próprios trabalhos, ou levar a frente pesquisas complementares. Ao invés da CAPEs ranquear somente os pesquisadores individuais, que as vezes acontece, como no caso dos programas de bolsa produtividade, eu me preocuparia muito mais, em estar incentivando grupos de pesquisa, pois aí teremos uma segunda alavancagem. Hoje eu não vejo muito um esforço efetivo de nosso sistema para apoiar grupos de pesquisa. Eu vejo muito focada no apoio individual. De um lado temos a visão do pesquisador individual, de outro lado, temos o sistema universitário, que hoje é absolutamente isomórfico, que às vezes até apresenta centros de excelência, mas muito por conta, não da instituição, como exemplo, temos em Santa Catarina, o polo da Engenharia Mecânica, porque tradicionalmente se trata de uma Universidade Federal (UFSC), sendo que em outra região do Brasil, como por exemplo, na Universidade Federal do

Acre, vai ter o mesmo tipo de pesquisa e apoio, então o isomorfismo é muito grande (informação verbal).²⁹

Segundo o EBP2, (...) eu tenho um grupo de pesquisa que eu montei, que eu tenho agora formado por dois doutorandos, quatro mestrados, um de graduação, cujo foco é sobre gás e petróleo, no Brasil, particularmente a PETROBRÁS, e a ideia é entender como esta indústria está se desenvolvendo. Tenho também um grupo que está trabalhando com a questão administrativa tributária. Acho que a ANPAD faz um grande serviço à comunidade, sendo um palco de trocas, de visibilidade, em relação à pesquisa, proporcionando megaeventos, sendo um lugar sério, cria esta oportunidade, esta arena de discussão, de comunicação e compartilhamento dos trabalhos (informação verbal).³⁰

Segundo o EBP3, como na ANPAD não conta ponto, eu não me encontro muito motivado para participar de Congressos. A iniciativa é individual. Temos as bolsas da própria escola (EBAPE), na qual você apresenta o projeto e tem uma Comissão de Seleção da Presidência, que seleciona. Agora as bolsas da CAPES, CNPQ, são de iniciativa individual. Hoje ela tem também um reconhecimento acadêmico, bastante importante, não é o dinheiro, eu não pego a bolsa pelo dinheiro, procuro mais a bolsa pelo reconhecimento acadêmico. É importante, pois traz reconhecimento pela academia em se saber quem está cuidando, validado, enfim. Podia melhorar a discussão da área como um todo, teríamos que pensar a Administração como Administração e não como Física ou Biologia, na eterna discussão de rigor e relevância a gente está cada vez mais preocupada com rigor do que com a relevância, seria interessante, como a Administração é uma Ciência Social Aplicada, não pode perder a sua relevância, principalmente dentro de um contexto internacional, mas também nós temos uma agenda nacional importante e os projetos poderiam ter uma avaliação dentro da realidade e seus resultados práticos, sem distanciar teoria, nem rigor acadêmico, pensando na dificuldade em fazer Administração dentro de gabinete, pois no dia a dia é outra realidade, são

²⁹ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP1) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

³⁰ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP2) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

outras questões, tem que refletir um pouco mais, e acaba interferindo até nas fontes de financiamento para pesquisa (informação verbal).³¹

Segundo o EBP4, a iniciativa é individual. A Instituição incentiva, mas nós devemos ficar atentos para as chamadas (informação verbal).³²

Segundo o EBP5, a gente usa tudo o que a gente pode aqui. Nós captamos da FAPERJ, da CPES, do CNPq e instituições internacionais. Se o pesquisador tem uma área de pesquisa que ele tem interesse em desenvolvê-la, ele vai atrás do recurso. A estratégia é executada de forma individualizada e por meio de editais, os professores são incentivados para trabalhar no pró-pesquisa, eles possuem suas redes externas de pesquisa, cada um tem o seu tema, o seu problema para estudar, atuam em rede com instituições internacionais, e de forma individualizada. Até porque não adianta, em qualquer lugar do mundo, o pesquisador tem que ir atrás, até porque é a profissão dele (informação verbal).³³

Segundo o EBP6, (...) as melhores conferências não estão no Brasil, para os melhores professores, se eu pudesse escolher, para onde eu enviaria meu paper? Vou enviar para a ANPAD ou vou enviar para fora, o custo da ANPAD hoje é muito elevado para participar do Congresso. Custa quase o mesmo preço da ida para o exterior. Tem a questão da qualidade no exterior é maior, daí as pessoas acabam optando pela publicação no exterior, não é culpa da ANPAD, apenas reflete o que é a área. (...) poderia ser função das escolas, pela experiência que eu tive internacionalmente, com a ideia de ter um funcionário, com algumas horas por semana, e que tenha esta responsabilidade, de divulgar e estimular as oportunidades de fontes de fomento no país ou fora do país. A informação chega até o professor. Outro tipo de incentivo é dar algum tipo de reconhecimento, junto à instituição, não somente o professor que publica, mas também o valor que ele traz para a instituição. Quando o professor consegue

³¹ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP3) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

³² Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP4) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

³³ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP5) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

alavancar 100 mil, 500 mil reais, talvez se tivesse um critério neste sentido, a pressão faria os professores a saírem da acomodação (informação verbal).³⁴

Segundo o EBA7, o que falta é o processo coletivo, por exemplo, criar grupos de bolsistas, que as bolsas já contenham pacotes de bolsas coletivas, para financiamento de grupos, pois assim se trabalha melhor, a satisfação pessoal é maior. O que acontece é que as bolsas não estão atreladas a nenhum tipo de trabalho, não acho que deveria mudar, mas poderiam estar vinculadas a trabalhos, fomentando uma forma de trabalho na academia, não é proibir o trabalho individual, mas que incentivem o trabalho coletivo, em rede (informação verbal).³⁵

Segundo o EBA12, você não tem dentro das instituições de ensino uma pessoa que represente estes órgãos. Se tivesse, por exemplo, um coordenador de curso que fosse de alguma forma treinada por um órgão para fazer uma apresentação, sobre financiamento de pesquisas para os alunos, ou trazer para nós um profissional, de algumas destas instituições, para apresentar estas linhas de financiamento, o que não falta dentro da academia são ideias e projetos, mas o que acontece também é que esta falta de interesse em passar informações para as pessoas acaba prejudicando uma maior participação, até de alunos (informação verbal).³⁶

³⁴ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Professor (EBP6) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

³⁵ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Aluno (EBA7) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

³⁶ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Brasileiro Aluno (EBA12) no dia 23 de maio de 2013 em entrevista.

8.2 Entrevistas realizadas na França

Os resultados destas discussões podem ser sumarizados em quatro categorias de análise (Governo; Empresas; Instituições de Ensino Superior; Sociedade):

- a) Objetivos dos cursos de mestrado e doutorado;
- b) O Governo e suas linhas de financiamento;
- c) As Empresas e suas linhas de financiamento;
- d) As Instituições de Ensino Superior (IES) e suas linhas de financiamento;
- e) A Sociedade e o retorno dos investimentos das linhas de financiamento;
- f) Estratégias para utilização das Linhas de financiamento.

8.2.1 Caracterização dos participantes

Foram realizadas duas visitas no Conservatoire national d'arts et métiers (CNAM) e Universidade de Pau et des Pays de L'adour, no mês de julho de 2013 na França. As entrevistas foram realizadas na data de 01 a 20 de julho de 2013 e para preservar a identidade dos participantes, os mesmos foram codificados em duas categorias (quadro 15):

- a) Entrevistado Francês Professor (EFP), com 5 participantes;
- b) Entrevistado Frances Aluno (EFA), com 4 participantes.

Quadro 15 - Caracterização dos participantes nas entrevistas na França

Identificação	Sexo	Caracterização dos Entrevistados
EFP1	M	Aposentou-se e fez mestrado e doutorado em Harvard, com alto nível de publicações científicas na HEC. É uma pessoa de grande importância no ensino no HEC (professor emérito da HEC).
EFP2	M	Professor na ESCOLA ALFA.
EFP3	M	Professor no CNAM
EFP4	F	Professora no CNAM. Socióloga fez mestrado e doutorado em Pau; professora e doutora no CNAM, e orienta teses de doutorado no CNAM, de sociologia e de gestão.
EFP5	M	É professor titular da Universidade de Pau de de La dour, e tem a titulação máxima na França, de Agregado de Anciência de Gestion, e é professor coordenador do Crege – Centre de Recherche em Gestion ou Centro de Pesquisa em Administração de Empresas, que é um laboratório reconhecido pelo CNRS, que é equivalente ao CNPQ no Brasil.
EFA6	F	Aluna doutoranda no CNAM. Foi mestranda no CNAM e é doutoranda na Escola de Mina, que é uma das principais escolas de engenharia da França.
EFA7	F	Aluna do 3º ano do Doutorado na Universidade de Pau.
EFA8	M	Aluno do Doutorado na Universidade de Pau.
EFA9	F	Aluna do 1º ano do Curso de Doutorado em Gestão na Universidade de Pau.

Fonte: Autor

8.2.2 Objetivos dos cursos de mestrado e doutorado

O perfil do aluno que busca fazer o doutorado na França é formado por ex-executivos, entre quarenta e cinquenta anos de idade que vão e buscam de uma carreira como consultores de empresas. Para este público existe o curso chamado de Doctoract Business Administration (DBA), que é feito para ex-diretores de empresas, para ex-executivos de alto nível, na faixa dos cinquenta anos de idade, que estão deixando as empresas e querem trabalhar em consultorias, ou consultorias de alto nível, ou pesquisa.

Nos casos dos alunos que querem seguir a carreira acadêmica como pesquisadores e ou professores, o perfil é do aluno que se forma no doutorado entre os trinta e trinta e cinco anos de idade. Os jovens que buscam atuar nas empresas procuram utilizar o contrato CIFRE que consiste em um processo de integração entre o Governo, IES e Empresa. Assim, o jovem mantém vínculo com uma empresa, na sua pesquisa que pode ocorrer do mestrado até o doutorado, gerando empregabilidade e até mesmo a possibilidade de contratação pela própria empresa.

Segundo o EFP1, tem o DBA, que é o Doctoract Business Administration, que é feito para ex-diretores de empresas, para ex-executivos de alto nível, na faixa dos cinquenta anos de idade, que estão deixando as empresas e querem trabalhar em consultorias, ou consultorias de alto nível, ou pesquisa. O que acontece com estas pessoas? São pessoas de nível altíssimo, são treinadas, são inseridas em um doutorado de alto nível, quando se formam, vão ser consultores de alto nível. Tem mercado para estas pessoas e é consultoria. No ensino já é considerado tarde. Para o perfil de professores é considerado quem termina a graduação, faz o mestrado e o doutorado e já vai dar aula (perfil do professor). Para o ensino a França quer quem tenha o doutorado lá pelos 33, 34 anos de idade (informação verbal).³⁷

Segundo o EFP2, temos todo um público que quer fazer doutorado, que são ex-executivos, que normalmente possuem quarenta e poucos anos de idade, que deixaram suas carreiras como executivos, e voltam para a escola, para fazerem o doutorado e ganharem um

³⁷ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP1) no dia 04 de julho de 2013 em entrevista.

salário, e normalmente não vão seguir a carreira do ensino, vão ser consultores, vão abrir uma empresa própria (informação verbal).³⁸

Segundo o EFP4, o perfil dos alunos do doutorado do CNAM é pesquisa aplicada. Como se pode perceber, a grande maioria pertence a uma faixa etária maior (40 a 45 anos), e trabalha nas empresas. Os jovens procuram utilizar o contrato CIFRE, e poucos jovens vão trabalhar nas escolas de comércio (ESCOLA ALFA, ISC), para se sustentarem enquanto fazem o curso de doutorado. Somente 10% possuem bolsas e no caso, alguns possuem o contrato CIFRE (informação verbal).³⁹

Segundo o EFP5, (...) quem faz master recherche, vai para o doctorat, quem faz master professionnelle, vai para a empresa (informação verbal).⁴⁰

8.2.3 O Governo e suas linhas de financiamento

No sistema de gestão de bolsas de financiamento às pesquisas nos cursos de mestrado e doutorado em Administração, na França, o Governo por meio do Ministério de Educação Superior faz o repasse das verbas direto para os laboratórios credenciados de pesquisa. Desta forma, as empresas ficam com a iniciativa de procurar e contratar estagiários (estudantes) dos cursos de mestrado e doutorado para prestarem conta de suas pesquisas com o Governo, buscando parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES). Uma das possibilidades de parceria mais utilizada é o contrato CIFRE, no qual o Estado Frances, financia 50%, ou seja, devolve para a empresa 50% do dinheiro, que a empresa pagou para o doutorando. Quando se tem um doutorando que faz parte do contrato CIFRE, esta tese vai fazer parte de um comitê de acompanhamento da tese do aluno. Este comitê é composto pelo diretor de tese, por duas pessoas da empresa e duas da universidade. Este sistema evidencia a forte estratégia do

³⁸ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP1) no dia 05 de julho de 2013 em entrevista.

³⁹ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP4) no dia 05 de julho de 2013 em entrevista.

⁴⁰ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP5) no dia 10 de julho de 2013 em entrevista.

governo Francês enquanto instituição na sua tentativa de aproximação das práticas desenvolvidas nas Empresas com as pesquisas científicas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Uma grande parte de doutorandos trabalha em Escolas de Comércio, tais como a escola ALFA, assim possuem forte aproximação com as empresas. Pequenas escolas de comércio, que estão disponibilizando oportunidade para ajudar às grandes escolas tais como o CNAM, dando emprego como professor para os doutorandos, financiando traduções, participações em congressos, dando prêmios pela publicação de artigos. Desta forma os alunos aproximam suas pesquisas acadêmicas da realidade das Empresas.

Os cursos de doutorado em gestão são procurados por engenheiros que querem ter uma formação em Administração, sendo que em sua maioria possuem entre 40 a 45 anos de idade, sendo que alguns são estrangeiros, pois o CNAM é uma escola internacional.

A Associação Nacional de Pesquisa (ANR) que é uma agência do governo, também concede linhas de financiamento para projetos de pesquisa mediante chamadas públicas, nas quais os professores colocam os projetos de seus alunos, que quando são aprovados, conseguem financiar a tese de um aluno de doutorado.

Segundo o EFP3, outro sistema de financiamento à pesquisa é o repasse direto do governo para os laboratórios credenciados de pesquisa. Por exemplo, o CNAM, onde o entrevistado trabalha se encontra um laboratório chamado LIRSA. Este laboratório é da área da Administração de Empresas, estando vinculado ao CNAM. Não é uma escola, mas sim um laboratório de pesquisa dentro do CNAM, que recebe do governo, um orçamento em dinheiro para pesquisa. Os laboratórios recebem uma verba em dinheiro X por ano, e o Gilles Garrel, que é o Coordenador do Laboratório, administra este dinheiro e repassa o dinheiro para pesquisa; para os pesquisadores. Temos também o PRES, que é outro organismo de pesquisa, que é do Ministério de Conhecimento Superior, que também contribui com orçamentos dos laboratórios de pesquisa.

(...) o CNAM recebe entre 50 a 60 doutorandos por ano, sendo que aproximadamente 10% destes doutorandos, recebem ajuda. Quais são os tipos de ajuda? É uma ajuda denominada de contrato doutoral, no qual o CNAM contrata estes doutorandos, paga de 1500 a 2000 euros por mês, para darem aulas no CNAM, e fazerem pesquisa, durante os três anos da tese. Então, para 5 ou 6 doutorandos, que são os mais brilhantes, ou Francês ou estrangeiro, tanto faz. Os demais doutorandos, na sua maioria trabalham, ou em escolas como a Escola ALFA; pequenas escolas de comércio, que estão disponibilizando oportunidade para

ajudar às grandes escolas tais como o CNAM, dando emprego como professor para os doutorandos, financiando traduções, participações em congressos, dando prêmios por artigos. Outra porcentagem de doutorandos vai trabalhar nas empresas, como executivos (informação verbal).⁴¹

Segundo o EFP4, o perfil dos doutorandos, em gestão, na sua maioria são consultores em administração, executivos, que vem fazer o curso para desenvolvimento, sair dos modelos de consultoria e pensar de forma mais profunda e logo, fazer pesquisa. Também alguns executivos saem das empresas, que vem fazer pesquisa para aprender mais, e treinar a reflexão e análise. Também os cursos de doutorado em gestão são procurados por engenheiros que querem ter uma formação em Administração. Em sua maioria os alunos possuem entre 40 a 45 anos, sendo que alguns são estrangeiros, pois o CNAM é uma escola internacional (informação verbal).⁴²

Segundo o EFP5, (...) forma de incentivo que é a Bolsa da Associação Nacional de Pesquisa (ANR), que são projetos de pesquisa financiados pelo governo mediante chamadas públicas, para apresentação de projetos. Nestas chamadas públicas, os professores, colocam projetos, que quando são aprovados, eles conseguem financiar a tese de um aluno de doutorado. É um meio indireto, de financiamento da tese, via professor.

Alocação Nacional, ou seja, bolsa de estudos do governo federal Francês. Como a França não é um Estado Federal, é um Estado Unificado Nacional, temos bolsas do Estado, para todas as províncias francesas, bolsas que são dadas pelo governo central, que fica em Paris, do Ministério da Educação. Para os oitenta doutorandos que entram por ano na Universidade de Pau em todas as áreas envolvidas, apenas existem 12 bolsas, de alocação, o que não é muito. Para conseguir estas bolsas, temos as bancas, que são formadas por professores, sendo que os alunos têm que apresentar suas ideias em pré-projetos, para avaliar, se possuem qualidade, para obterem as bolsas. De 80 que entram por ano, apenas 12 recebem as alocações nacionais.

⁴¹ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP3) no dia 05 de julho de 2013 em entrevista.

⁴² Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP4) no dia 05 de julho de 2013 em entrevista.

O problema é que geralmente, o que é falado é que este tipo de tese é muito voltado para a prática, é uma crítica, que se faz, mas isto nem sempre é verdade, vamos encontrar muitos doutorandos com o contrato CIFRE, que não fazem tese, voltada para a prática, mas sim com alto nível teórico. O Estado Francês, financia 50%, ou seja, devolve para a empresa 50% do dinheiro, que a empresa pagou para o doutorando. Quando se tem um doutorando que faz parte do contrato CIFRE, esta tese vai fazer parte de um comitê de acompanhamento da tese do aluno. Este comitê é composto pelo diretor de tese, por duas pessoas da empresa e duas da universidade (informação verbal).⁴³

Segundo o EFA8, sendo gabonês, tenho doutorado que recebo de bolsas do governo do Gabão para os três primeiros anos da tese (informação verbal).⁴⁴

8.2.4 A Empresa e suas linhas de financiamento

Na área de Administração de Empresas o campo para pesquisa científica é mais restrito na área de gestão de empresas. Os estudantes de mestrado e doutorado buscam obter o contrato CIFRE que dá grandes possibilidades de efetivação nas empresas.

A France Business School está procurando fazer este trabalho de aproximação dos doutores com as empresas, por meio de publicações em revistas nas quais os gestores das empresas possam ler mais, visando diminuir a distância entre o acadêmico e o mundo empresarial.

Evidenciou-se a importância do contrato CIFRE como mecanismo de aproximação das IES com as Empresas, que é estabelecido por um período de três anos. Através deste contrato, o aluno fica ligado a um laboratório de pesquisa, e faz a pesquisa na empresa. A pessoa recebe em média 2.000 euros por mês para fazer a tese no período de três anos.

Várias escolas de comércio, assim como a Escola ALFA oferecem emprego para os doutorandos de outras escolas, para que trabalhem como professores, recebendo em média

⁴³ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP5) no dia 10 de julho de 2013 em entrevista.

⁴⁴ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Aluno (EFA8) no dia 16 de julho de 2013 em entrevista.

2.000 euros por mês, o que é um bom salário, além de pagar a participação em congressos, viagens, que são incentivos e prêmios por publicações. Estas pequenas escolas de comércio são complementares à ação do Estado Francês, no sistema de pesquisa, é uma valorização da França, pois o sistema privado complementa o sistema público de ensino. O que significa que o aluno pode trabalhar em sua tese e ainda dar aulas, assim vai ter um currículo muito bom, e vai ter maiores chances de obter um emprego muito bom.

As empresas deixam as pessoas livres para fazer o doutorado ou proporcionam o contrato CIFRE o que faz com que o perfil do doutorando do CNAM em Administração, seja um perfil muito próximo das empresas. São estudantes de uma faixa etária mais alta (entre 40 a 45anos), que estão muito próximos da realidade das empresas, ou de um pessoal mais jovem que, vão buscar este contrato CIFRE.

Segundo o EFP1, olha no que se refere à empresa para as pessoas que estão fazendo doutorado científico, ou seja, a parte de Biologia, Química e Física. Estas pessoas que fazem doutorado nestas áreas, com certeza, têm condições excelentes de trabalho nas empresas. Para Administração de Empresas já é mais restrito. Existe, mas é pouco. As empresas abrem as portas, elas permitem, elas ajudam, mas são muito menos possibilidades para os doutorandos em Gestão.

Existe a possibilidade de ficarem anos a fio com um salário seguro na empresa, ou seja, tem a possibilidade de se obter um emprego fixo com o doutorado, passando por anos preciosos de experiência nas empresas, fazendo contatos de alto nível na empresa, como também na Grande École que é a HEC, que é uma das melhores escolas, e contratos de alto nível nas duas instituições.

A questão é aproximar as empresas dos cursos de doutorado e fornecer melhores salários para os doutores, nas universidades. Tem uma escola que é France Business School, que está procurando fazer este trabalho de aproximação dos doutores com as empresas. É feito um trabalho para que os doutores façam publicações em revistas nas quais os gestores das empresas possam ler mais, visando diminuir a distância entre o acadêmico e o mundo empresarial.

(...) conseguiu um contrato CIFRE em uma Empresa, no qual ela ganha 2.000 euros, por 3 anos, por estar ligada em uma escola, fazendo doutorado, mas fazendo a tese e a pesquisa em uma empresa, ela não é empregada da empresa, não é estagiária, possui o status de pesquisadora na empresa, que permite que ela tenha uma vida sem luxo em Paris.

(...) tem que fazer um relatório anual; tem que fazer a tese em 3 anos. Isto deixa a entrevistada muito chateada, pois para que ela realmente faça uma boa tese, o prazo melhor seria de 4 anos (informação verbal).⁴⁵

Segundo o EFP2, tem muitas escolas de comércio, assim como a Escola ALFA, que oferecem para os doutorandos de outras escolas, emprego. Então, a Escola ALFA é uma escola que oferece para os doutorandos, de outras escolas, a possibilidade de dar aulas, ganhando 2.000 euros por mês, o que é um bom salário. Isto é muito importante, pois como já foi visto outras escolas não permitem que os doutorandos que estão estudando nestas escolas, trabalhem lá. A Escola ALFA não só recrutam, estes doutorandos, como paga para eles a participação em congressos, viagens, que são incentivos e prêmios por publicações. (EFP2)

Existe também a possibilidade dos doutorandos realizarem um contrato chamado de contrato CIFRE, que é feito com a empresa por um período de três anos. Através deste contrato, ela é ligada a um laboratório de pesquisa, e faz a pesquisa na empresa. Então está ligada tanto com a empresa como com o laboratório de pesquisa. A pessoa ganha para fazer a tese no período de três anos.

(...) essas pequenas escolas de comércio são complementares à ação do Estado Francês, no sistema de pesquisa, é uma valorização da França, porque você está tendo, uma questão do sistema privado complementando o sistema público de ensino. Atualmente, se pede para os doutorandos publicações, mas em geral, se pagam pelas publicações (informação verbal).⁴⁶

Segundo o EFP3, outra possibilidade, que também existe, é o contrato CIFRE, que é o contrato doutoral com a empresa, estabelecendo o vínculo entre a empresa e a universidade. Estes contratos acontecem muito mais para a Engenharia, do que para a Administração de Empresas (informação verbal).⁴⁷

⁴⁵ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP1) no dia 4 de julho de 2013 em entrevista.

⁴⁶ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP2) no dia 5 de julho de 2013 em entrevista.

⁴⁷ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP3) no dia 5 de julho de 2013 em entrevista.

Segundo o EFP4, existe a possibilidade de se obter o contrato CIFRE, que é a ligação com a empresa, tendo a possibilidade de ser contratado pelas empresas, depois de terminado o período do contrato CIFRE. No início, se tem o contrato CIFRE para se fazer pesquisa, quando acaba o contrato CIFRE, defende a tese, tem a possibilidade destas pessoas, de serem contratadas pelas empresas, ou para os outros doutorandos que já trabalham em empresas, engenheiros, executivos e consultores, assim que conquistam o título de doutores, possuem a possibilidade de serem promovidos, nas empresas. Assim, muitas empresas deixam as pessoas livres para fazer o doutorado ou dão o contrato CIFRE o que faz com que o perfil do doutorando do CNAM em Administração, seja um perfil muito próximo das empresas. É o perfil de estudantes em uma faixa etária mais alta (entre 40 a 45anos), que estão muito próximos da realidade das empresas, ou de um pessoal mais jovem que, vão buscar este contrato CIFRE, pois o CNAM oferece pouca bolsa de estudos para os estudantes de doutorado (somente 10% do total de alunos do doutorado) (informação verbal).⁴⁸

Segundo o EFP5, aonde dá para ter mais esperança para os doutorando é conseguir um contrato CIFRE com as empresas, aí eles vão trabalhar em parceria com as empresas. (...) os estudantes de mestrado, eles têm a possibilidade, de aproximar, os alunos da empresa, que é uma fonte de financiamento para os alunos o estágio nas empresas. O que acontece, para os mestrados, seja acadêmico seja mestrado profissional, você tem um mínimo de três meses de estágio na empresa, para o aluno fazer a dissertação, e a maioria é lógico, procura fazer o mestrado em um laboratório reconhecido pelo CNRS (informação verbal).⁴⁹

Segundo o EFA6, (...) como pesquisadora tem que publicar, ou seja, para defender a tese tem que publicar um artigo numa revista de alto nível, mas na verdade a Escola des Mines pede pelo menos 2 artigos. Em 3 anos ela tem que fazer a tese e ter publicado de 1 a 2 artigos. O que significa que ela tem que se matar de trabalhar e ainda dar aulas no CNAM, mas com tudo isto ela vai ter o currículo muito bom, e vai poder ter um emprego muito bom (informação verbal).⁵⁰

⁴⁸ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP4) no dia 5 de julho de 2013 em entrevista.

⁴⁹ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP5) no dia 10 de julho de 2013 em entrevista.

⁵⁰ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Aluno (EFA6) no dia 11 de julho de 2013 em entrevista.

8.2.5 As Instituições de Ensino Superior (IES) e suas linhas de financiamento.

A principal fonte de financiamento à pesquisa científica em Administração é o contrato CIFRE, que é a melhor bolsa disponível, na qual metade do subsídio é dado pelo governo e metade é dado pela empresa. Escolas como CNAM oferecem poucas bolsas de estudos para os estudantes de doutorado, gerando em torno de somente 10% do total de alunos do doutorado.

A bolsa de estudo fornecida pela HEC, que é uma Grande École, disponibiliza bolsa para todos os franceses doutorandos, de aproximadamente 1.200 euros por mês, que podem morar nos alojamentos da própria na escola, pagando 450,00 euros por mês, tendo uma vida aceitável, sendo que não paga as taxas escolares (as taxas escolares estão em torno de 10.000 euros por ano).

Um problema que se apresenta no sistema Francês é que as publicações científicas em revistas estão muito longe da realidade das empresas, assim o mundo acadêmico e o mundo da empresa conhecem uma separação que precisa ser sanada. Neste sentido existe a intenção de transformar a tese como se fosse um projeto, com objetivo de aproximar a empresa da universidade fazendo a pesquisa-ação, que é uma metodologia que aproxima a empresa da universidade. Neste sentido, 85% das pessoas, que fazem o doutorado em Administração vão trabalhar nas universidades ou nas consultorias.

Segundo o EFP1, a primeira ajuda que visa inserir o doutorando nas empresas é o contrato CIFRE⁵¹, que é a melhor bolsa disponível, metade do subsídio é dado pelo governo e metade é dada pela empresa.

Outra bolsa que existe é a HEC, como uma Grande École ela disponibiliza bolsa para todos os franceses doutorandos, de aproximadamente 1.200 euros por mês, e ainda moram na escola, pagando 450,00 euros por mês de aluguel, incluindo água, luz, sobrando para sua

⁵¹ Contrato CIFRE: Os Acordos Industriais de Formação pela Pesquisa (CIFRE) visam a desenvolver parcerias de pesquisa público-privadas em torno de teses co-financiadas por empresas e pela Associação Nacional da Pesquisa e Tecnologia (ANRT). A empresa em questão, com direito ao Crédito de Imposto Pesquisa (CIR), recebe durante três anos uma subvenção anual depositada pela ANRT em nome do Estado. Sob a tutela do ministério responsável pela Pesquisa, os CIFREs que, desta forma, favorecem o acesso das empresas à pesquisa pública de ponta, contribuem também para a contratação de doutores pelas empresas.

sobrevivência, pois pode comer no restaurante universitário. Tendo uma vida aceitável, sendo que não paga as taxas escolares (as taxas escolares estão em torno de 10.000 euros por ano).

A primeira ajuda que visa inserir o doutorando nas empresas é o contrato CIFRE, que é a melhor bolsa disponível, metade do subsídio é dado pelo governo e metade é dada pela empresa.

Cada vez mais o pessoal do doutorado, tem que publicar em revistas com grandes exigências e de alta categoria, como por exemplo a *Academy of Management Review*, *Administrative Science quarterly*, *Organization Studie*. Sendo que estas revistas estão muito longe da realidade da empresa, assim o mundo acadêmico e o mundo da empresa conhece uma separação.

A ideia é fazer a gestão de uma tese como se fosse um projeto, sendo que para aproximar a empresa da universidade é fazer a pesquisa-ação, que é uma metodologia que aproxima a empresa da universidade. Neste sentido, 85% das pessoas, que fazem o doutorado em Administração vão trabalhar nas Universidades ou nas Consultorias (informação verbal).⁵²

Segundo o EFA7, existe também o contrato CIFRE entre o aluno para uma empresa privada, em nome do qual ele é um sujeito da pesquisa de tese. Assim, os custos do trabalho de pesquisa podem ser pagos pelos laboratórios (reembolsos de viagens) (informação verbal).⁵³

8.2.6 A Sociedade e o retorno dos investimentos das linhas de financiamento.

Na França, devido à grande quantidade de doutores existentes e que se formam, ocorre a desvalorização dos doutores com poucas vagas disponíveis. As pessoas estudam muito e quando vão para o emprego tem poucas vagas disponíveis comparativamente à qualidade do ensino desenvolvido.

⁵² Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP1) no dia 4 de julho de 2013 em entrevista.

⁵³ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Aluno (EFA7) no dia 12 de julho de 2013 em entrevista.

Como forma de contraprestação social, o governo francês concede a bolsa de voluntário civil, que ocorre quando o jovem que termina a graduação e não consegue emprego, se ele aceita ir para Singapura, América do Sul, Ásia, África; o governo francês dá para o aluno: alojamento, viagem, aproximadamente 1.200 euros por mês. A proposta é que o jovem lute pela exportação dos produtos franceses e pela França no exterior, tendo sua primeira experiência de trabalho fora do país e podendo voltar com mais experiência para a França.

Segundo o EFP1, aqui na França o problema não é o dinheiro nem as fontes de financiamento, é aumentar o salário do doutor que se forma e aproximar os doutores das empresas.

Existe uma bolsa para a graduação que é chamada de bolsa de voluntário civil, que ocorre quando o jovem que termina a graduação e não consegue emprego, se ele aceita ir para Singapura, América do Sul, Ásia, África; o governo Francês dá para o aluno: alojamento, viagem, aproximadamente 1.200 euros por mês, que nestes países tem muito valor, para que o jovem lute pela exportação dos produtos franceses e pela França no exterior. Ajudando a França e o jovem a ter uma primeira experiência de trabalho fora do país e podendo voltar para a França, já tendo experiências em outros países (informação verbal).⁵⁴

Segundo o EFP4, na visão da entrevistada, tem muitos doutorandos na França, em todas as áreas, sendo que a França tem que formar menos doutores. Tendo muitos doutores na França, faz desvalorizar o doutorado, então, tem que formar menos doutores, pois quase não tem vagas disponíveis. Todo mundo estuda muito, quando vão para o emprego, todo mundo estudou muito, e tem poucas vagas disponíveis comparativamente à qualidade do ensino alcançado pelas pessoas (informação verbal).⁵⁵

Segundo o EFP5, (...), por exemplo, tem muito marroquino, chineses, que vem com bolsa de estudos do país de origem, sendo bom para a França, que estas pessoas façam o doutorado, pois o doutorado da França tem uma excelente imagem, sendo que quando eles

⁵⁴ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP1) no dia 4 de julho de 2013 em entrevista.

⁵⁵ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP4) no dia 5 de julho de 2013 em entrevista.

voltam para o país de origem, esta excelente imagem do doutorado na França, permite que eles consigam excelentes empregos, no próprio país, e continuem a fazer pesquisa com a França, que abre caminho para o intercâmbio da França em pesquisa com outros países que fazem parte de política de expansão cultural da França, para que a França tenha contato e intercâmbio de nível acadêmico de alto nível com outros países (informação verbal).⁵⁶

8.2.7 Estratégias para utilização das linhas de financiamento

Na França existe uma separação, do mundo da pesquisa do mundo da empresa, sendo que um dos principais fatores é porque os doutorandos fazem pesquisa somente para publicações nas revistas, ficando longe das realidades dos executivos. O orçamento geral destinado à pesquisa para a cidade de Paris é o equivalente ao orçamento de toda a Bélgica (país vizinho).

São desenvolvidos projetos temáticos e os que partem das proposições das próprias equipes. Como no Brasil, as avaliações destes projetos são feitas por pesquisadores, pelos pares, que são credenciados pelo CNRS e fazem a avaliação destes projetos. Mas quando são avaliados, é possível saber quem está sendo avaliado, é possível saber o nome do laboratório de pesquisa, o nome dos pesquisadores, então não é blinded review, então, foi dito pelo entrevistado que contribui para a existência de um viés, não é neutro. Acaba, no fundo, tendo censura, porque os pesquisadores conhecem uns aos outros, tem poucos pesquisadores. Então o que acontece: acabam só podendo ser aprovados, os projetos que utilizam certa lógica dominante, certa ideologia dominantes na própria academia da França.

Como no Brasil, na França tem um sistema de avaliação a cada 5 anos dos laboratórios de pesquisa. O Governo Frances pelo Ministério da educação faz auditoria, sobre quantas teses foram defendidas, em quanto tempo, qual a porcentagem que teve financiamento ou não. Se tudo isto estiver em um bom nível, a licença do laboratório será renovada tendo permissão de funcionamento, caso não aconteça pode ter que fechar.

Um dos indicadores que interferem nas avaliações da gestão dos laboratórios de pesquisa é o nível de emprego (empregabilidade) que o recém-doutor consegue logo depois de

⁵⁶ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP5) no dia 10 de julho de 2013 em entrevista.

formado, que pode ser na universidade, ou na empresa. Se o emprego ocorrer na empresa é verificado se é compatível com o nível de doutor, com o tema que ele defendeu em sua tese. Isto é importante, porque isto vai mostrar se os doutores estão sendo subempregados, ou não, ou estão conseguindo um emprego de nível. Isto vai ser um indicador se a tese era boa, se a tese está abrindo portas, para o mercado de trabalho e qualidade de vida para o pessoal ou não. Uma tese para ser considerada boa, tem como indicador a quantidade de anos que a pessoa levou para sua elaboração e defesa, se ganhou bolsa de estudos ou não, o que também é um indicativo de qualidade, se abriu perspectivas para o doutorando no mercado de trabalho em um emprego compatível; seja na universidade ou na empresa.

Como estratégia para melhoria dos processos é preciso reforçar as parcerias com empresas sem restrições aos limites de idade (como é feito no contrato CIFRE), e que as empresas possam ter acesso a todos os perfis de teses e projetos de doutorado, envolvendo ainda mais o setor privado no financiamento de projetos de pesquisa. Também é fundamental educar os alunos, desde o início de seus estudos universitários, para incentivá-los no caminho da pesquisa.

Segundo o EFP2, na visão do entrevistado, a quantidade de doutorando em gestão está diminuindo na França, porque não tem lugar para todo mundo. Existe certo ceticismo quanto à carreira do doutorando, que tende a diminuir. Tem que valorizar as revistas francesas, os Congressos Europeus, e revitalizar a pesquisa europeia, sobretudo a França.

Também é realizada a crítica a muitos doutores, que fazem pesquisa quantitativa, publicando equações estruturais, sendo que as teorias são bonitas, mas quando vai chegar à conclusão ela não é boa, afastada da realidade das empresas. Neste sentido, a pesquisa qualitativa, neste contexto, é uma forma de pesquisa superior, uma metodologia superior.

(...) existe uma separação, do mundo da pesquisa do mundo da empresa. Na França isto também existe, porque os doutorandos fazem pesquisa para publicações nas revistas, sendo que estas revistas estão longe das realidades dos executivos. Então, é importante entender o sistema das grandes escolas, como a HEC, e existem as pequenas escolas de comércio e existe a universidade (informação verbal).⁵⁷

⁵⁷ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP2) no dia 5 de julho de 2013 em entrevista.

Segundo o EFP3, então temos os projetos temáticos e os que partem das proposições das próprias equipes. Como no Brasil, a avaliação destes projetos é feita por pesquisadores, pelos pares. Os próprios pesquisadores, como no Brasil, que são credenciados no CNRS, fazem a avaliação destes projetos. Mas quando são avaliados, é possível saber quem está sendo avaliado, é possível saber o nome do laboratório de pesquisa, o nome dos pesquisadores, então não é *blinded review*, então, foi dito pelo entrevistado que contribui para a existência de um viés, não é neutro. Acaba, no fundo, tendo censura, porque os pesquisadores conhecem uns aos outros, tem poucos pesquisadores. Então o que acontece: acabam só podendo ser aprovados, os projetos que utilizam certa lógica dominante, certa ideologia dominantes na própria academia da França.

Outra forma de avaliação dos projetos é realizada pelo conselho regional. Por exemplo, a cidade de Paris tem um organismo de pesquisa, que financia pesquisa. O entrevistado relata que o orçamento geral destinado à pesquisa para a cidade de Paris é o equivalente ao orçamento de toda a Bélgica (País vizinho). A municipalidade de Paris tem tanto dinheiro, quanto a Bélgica inteira (informação verbal).⁵⁸

Segundo o EFP5, (...) é preciso, aplicar mais dinheiro dedicado à pesquisa. Acha que 80 alunos por ano é pouco, que entram na universidade, sendo que de 20 a 24 vão receber a bolsa, sendo pouca gente. Precisa de mais dinheiro, para dar mais bolsa para o pessoal.

Quais incentivos seriam menos quantitativos, que podemos falar de qualitativos: o entrevistado fala da escola doutoral, ou seja, no laboratório de pesquisa, você tem os doutorandos interagindo, discutindo as suas teses, apresentando as suas pesquisas, um dando opinião para o outro, sendo que esta dinâmica de pesquisa, junto com o professor no laboratório de pesquisa, na escola doutoral, incentiva a publicação conjunta, incentiva debates, incentiva ele se sentir parte de um corpo de pesquisa, que vai fazê-lo aprimorar a sua tese.

Como no Brasil, na França tem um sistema de avaliação a cada 5 anos dos laboratórios de pesquisa. O Governo Francês pelo Ministério da educação vem fazer uma auditoria, e vão avaliar quantas teses foram defendidas, em quanto tempo, qual a porcentagem que teve financiamento ou não. Se tudo isto estiver em um bom nível, o laboratório vai ter renovada

⁵⁸ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP3) no dia 5 de julho de 2013 em entrevista.

sua permissão de funcionamento, caso não aconteça pode não ser renovado o que será uma situação péssima podendo até ter que fechar.

Outro indicador é o nível de emprego que o recém-doutor consegue logo depois de formado, ele vai conseguir um emprego na universidade, ou ele vai conseguir um emprego na empresa. Se trabalhar em uma empresa, o emprego que ele vai ter vai ser compatível com o nível de doutor? Vai ser compatível com o tema que ele defendeu em sua tese? Isto é importante, porque isto vai mostrar se os doutores estão sendo subempregados, ou não, ou estão conseguindo um emprego de nível. Isto vai ser um indicador se a tese era boa, se a tese está abrindo portas, para o mercado de trabalho e qualidade de vida para o pessoal ou não. Uma tese para ser considerada boa, ela vai ter como indicador a quantidade de anos que a pessoa levou para sua elaboração e defesa, se ganhou bolsa de estudos ou não, o que também é um indicativo de qualidade, se abriu perspectivas para o doutorando no mercado de trabalho em um emprego compatível; seja na universidade seja na empresa (informação verbal).⁵⁹

Segundo o EFA8, melhorar os canais de distribuição do financiamento (melhor comunicação e acesso generalizado à oferta) e geralmente melhorar a condição de doutoramento ou pela introdução de esquemas de incentivo para procurar trabalho publicado. Reforçar as parcerias com empresas sem restrições aos limites de idade (como é feito no contrato CIFRE), e que as empresas possam ter acesso a todos os perfis de teses e projetos de doutorado (informação verbal).⁶⁰

Segundo o EFA9, (...) Envolver ainda mais o setor privado no financiamento de projetos de pesquisa. (...) Educar os alunos, no início de seus estudos universitários, para incentivá-los no caminho da pesquisa (informação verbal).⁶¹

Após análise dos materiais de pesquisa e com fundamentação teórica já apresentada a seguir é proposto modelo conceitual de gestão que será a base para a realização do modelo comparativo de gestão entre as linhas de financiamento às pesquisas no Brasil e na França.

⁵⁹ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Professor (EFP5) no dia 10 de julho de 2013 em entrevista.

⁶⁰ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Aluno (EFA8) no dia 16 de julho de 2013 em entrevista.

⁶¹ Informação verbal concedida pelo Entrevistado Francês Aluno (EFA9) no dia 16 de julho de 2013 em entrevista.

9 PROPOSIÇÃO DO MODELO CONCEITUAL DE GESTÃO

A partir das pesquisas e análises realizadas, tendo como base a teoria neo-institucional, o conhecimento científico é gerado a partir de uma multiplicidade de interações de atores, numa dinâmica de estruturação que envolve regras, recursos e relacionamentos, que definem um sistema social. Nesse processo, abordagens específicas podem ser consideradas propriedades estruturais e investigá-las, como se pretende fazer com a perspectiva neo-institucional, significa o seguinte: por um lado, inquirir sobre os modos pelos quais ideias, conceitos e seus pressupostos inerentes à teoria neo-institucional se tornaram legítimos e perduram no sistema de gestão das fontes de fomento às pesquisas científicas nos cursos de mestrado e doutorado em Administração definidos pelos dois países (Brasil e França); por outro, e complementarmente, compreender as peculiaridades desse programa intelectual, ou seja, o modo como assumiram o caráter legítimo e distintivo que caracteriza esse tipo de abordagem. Em outros termos, busca-se investigar o processo pelo qual se estruturam as instituições nos dois países, na perspectiva neo-institucional nos seus processos de gestão das linhas de financiamento para pesquisa científica nos cursos de mestrado e doutorado em administração, tendo como referência o poder institucionalizado do Governo que determina os tipos de fontes de financiamento às pesquisas, e as inter-relações entre as Instituições de Ensino Superior (IES), Empresas e Sociedade, que são objeto de investigação em face das condições das Instituições de Ensino Superior (IES) com seus referenciais sociais, culturais e históricos.

A partir da análise apresentada configuram-se as seguintes proposições referentes ao modelo de gestão (figura 13):

Proposição 1: O processo de institucionalização tem início com o gatilho, com uma ação que pode ter sido originada por fatores externos ou internos, tais como de origem política, mercadológica ou conceitual que causa um choque no sistema social em estado equilibrado, tendo como base as múltiplas lógicas institucionais;

Proposição 2: O processo de institucionalização requer um condutor, com o apoio de instituições que possam responder a uma conjuntura crítica por meio de atuação em rede e pela proposição de respostas que colaborem para a geração da legitimidade e aceitação social. Os condutores dão legitimidade ao esforço de mudança, eles controlam recursos importantes e representam pontos chave do ambiente institucionalizado. No contexto da pesquisa, destacam-

se quatro categorias de condutores denominados de atores políticos (Governo, Instituições de Ensino Superior (IES), Empresas e Sociedade);

Proposição 3: No processo de institucionalização a representação da agência pode ser tanto reprodutora de práticas e formas institucionalizadas quanto transformadora destas práticas e formas. A interação de um complexo número de iniciativas produz o fenômeno organizacional (DIMAGGIO, 1988).

Neste contexto dois fatores assumem condições fundamentais:

- a) As normas que são definidas pelas organizações tendo um caráter de controle e supervisão;
- b) Os procedimentos adotados pelos indivíduos como forma de adaptação às organizações que lideram em seus campos de atuação.

As normas e procedimentos atuam como veículos da institucionalização formando a base para estruturação das práticas das instituições, tornando-se essencialmente constructos cognitivos ou mapas mentais.

Proposição 4: As instituições e seus conceitos estão inseridos nos indivíduos por meio do uso de normas e procedimentos estabelecidos.

Proposição 5: A unificação e a homogeneidade do campo organizacional estão diretamente relacionadas com os tipos de fontes de financiamento para pesquisas adotadas pelo Brasil e a França, tendo como referência:

- a) Áreas de pesquisa;
- b) Valores dos investimentos;
- c) Prazos para desenvolvimento das pesquisas científicas;
- d) Critérios para participação dos projetos de pesquisas;
- e) Avaliações dos projetos de pesquisas.

Proposição 6: O nível de convergência entre formas estruturais, práticas e/ou esquemas interpretativos pode variar consideravelmente dentro de campos institucionalizados quando comparados com estruturas organizacionais semelhantes. A adoção de uma prática ou forma homogênea é o ponto central dentro do novo institucionalismo (DIMAGGIO e POWELL, 1991).

Proposição 7: Limitações cognitivas, preocupações com a geração de identidade e status no desenvolvimento de pesquisas científicas e as estratégias de gestão adotadas pelo Brasil e a França são condições sócio-cognitivas e econômicas que sedimentam as ações no nível micro em resultados macro sociais. Sempre presentes, estas condições são o pano de fundo sobre o qual o processo de institucionalização começa e termina. Na base de estudo

serão abordadas três categorias de condições em relação à gestão das linhas de financiamento às pesquisas científicas nos cursos de mestrado e doutorado em Administração: limitações cognitivas no entendimento das relações entre o Governo, IES, Empresas e Sociedade; sistemas de gestão das linhas de financiamento; sistema de avaliação das estratégias utilizadas.

Buscando integrar as proposições em um modelo conceitual que sirva de base para desenvolvimento em rede com resultados positivos nos processos de gestão das linhas de financiamento à pesquisa científica nos cursos de mestrado e doutorado na área de Administração de Empresas, dois componentes devem ser incorporados:

a) Estudos Institucionais no nível macro dos principais atores que formam o sistema de rede e compõem a lógica institucional (Governo; Instituições de Ensino Superior; Empresas; Sociedade);

b) Desenvolvimento de uma teoria de ação no nível individual e uma explicação convincente sobre como estes dois níveis se relacionam gerando como consequência o nível de interferência e compreensão do papel dos atores que compõem a lógica institucional.

O modelo pode ser utilizado de forma individualizada, por meio da análise de um único sistema de gestão ou comparativo entre dois ou mais sistemas de gestão.

A figura 13 apresenta o modelo de base teórica utilizado para a realização do estudo comparativo entre os dois sistemas de gestão propostos no presente estudo.

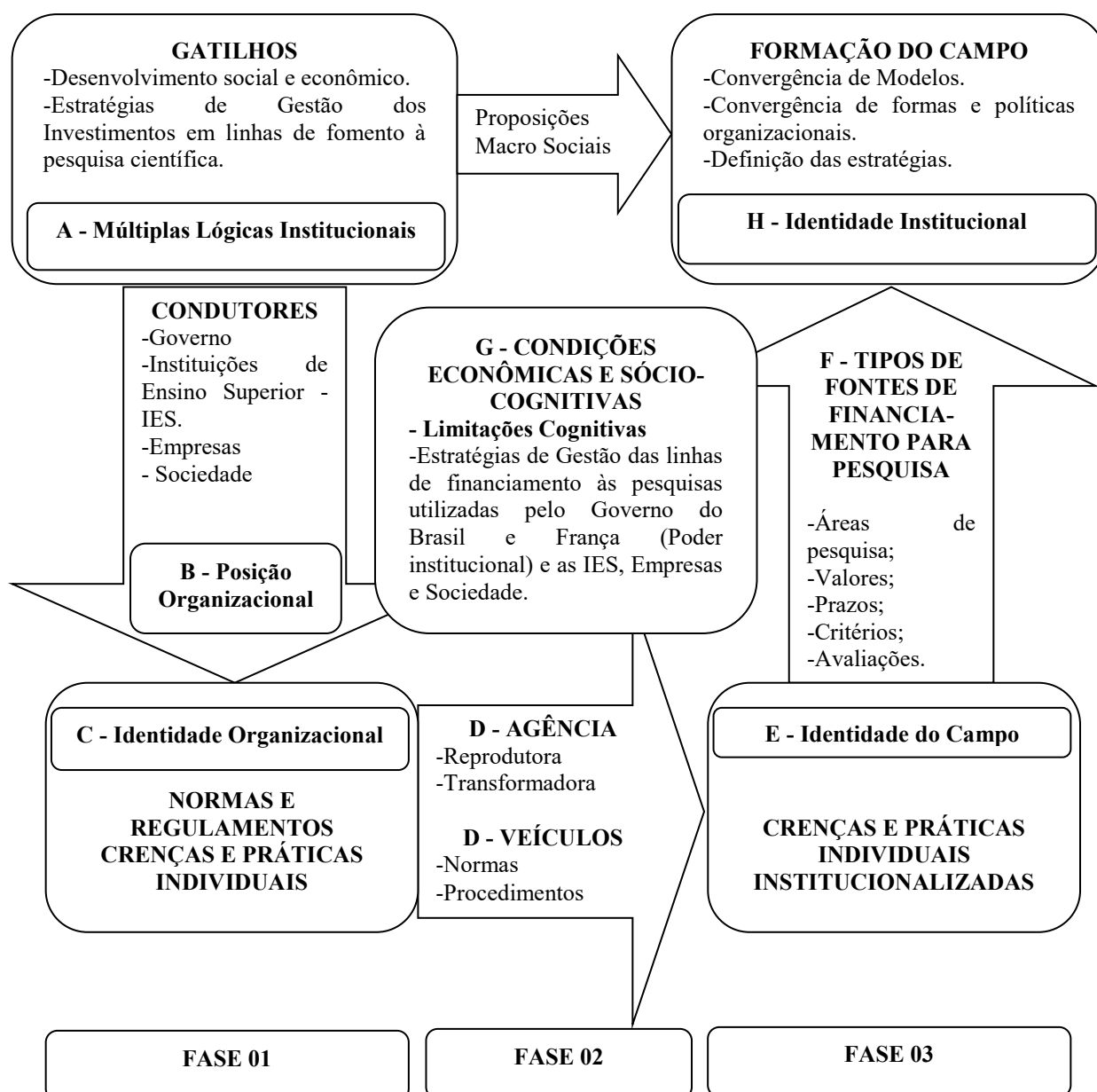


Figura 13 - Relação entre os níveis micro e macro na institucionalização
 Fonte: Autor "adaptado de" Augusto (2007).

O esquema desenvolvido na figura 13 apresenta o processo de institucionalização, dividido em três fases:

a) Primeira fase: Existência de uma conjuntura crítica no ambiente dando oportunidade para o projeto de institucionalização. Este processo se dá por meio da existência de um conjunto de condições e imperativos que podem possuir naturezas econômicas e sócio-cognitivas. A necessidade de desenvolvimento social e econômico, a gestão das fontes de financiamento para desenvolvimento de pesquisas científicas são exemplos de como o processo pode ser iniciado, daí o nome de gatilho;

b) Segunda fase: Condutores chave levam o processo adiante. No modelo, o Governo assume seu papel institucional como forma de poder, definindo as relações entre as Instituições de Ensino Superior (IES), Empresas e Sociedade por meio dos órgãos de fomento à pesquisa. Na fase dois, uma forma ou prática é apresentada como uma solução para a necessidade percebida. A amplitude do escopo cognitivo dos indivíduos aumenta ou se restringe dependendo do alcance das opções que o ambiente organizacional sugere ou admite, podendo ser reprodutor ou transformador. A institucionalização ocorre quando a prática ou forma se incorpora na consciência dos participantes, por meio das condições e normas disponibilizadas (conjunto de regulamentos para obtenção das linhas de financiamento), crenças que são assimiladas pelos pesquisadores quanto à utilização de determinadas fontes de financiamento, que são confirmadas em suas práticas individuais;

c) Terceira fase: Novas crenças e práticas emergem e são transmitidas dentro do campo, considerando o tempo de difusão como elemento chave no resultado de realização dos projetos de pesquisas científicas e o nível de satisfação alcançada. As formas e práticas que emergem possuem diferentes graus de institucionalização e assumem seu lugar entre as instituições do ambiente e servem de base importante para os imperativos econômicos e sócio-cognitivos.

No centro do modelo teórico estão posicionados os processos sócio-cognitivos que são fundamentais ressaltando a importância de identificar em qual momento a legitimação e rotinização, por meio das normas e procedimentos levam com sua prática à condição de ser considerada como dada e inquestionável na vida do campo.

Tendo como referência o modelo conceitual apresentado (figura 13), foram elaborados os dois modelos conceituais comparativos a partir das pesquisas desenvolvidas na França (figura 14) e no Brasil (figura 15), representados a seguir.

9.1 Modelos de sistemas de gestão de fontes de financiamento à pesquisa da França e do Brasil.

O sistema de gestão das linhas de financiamento às pesquisas desenvolvido na França pode ser assim representado pela figura 14:

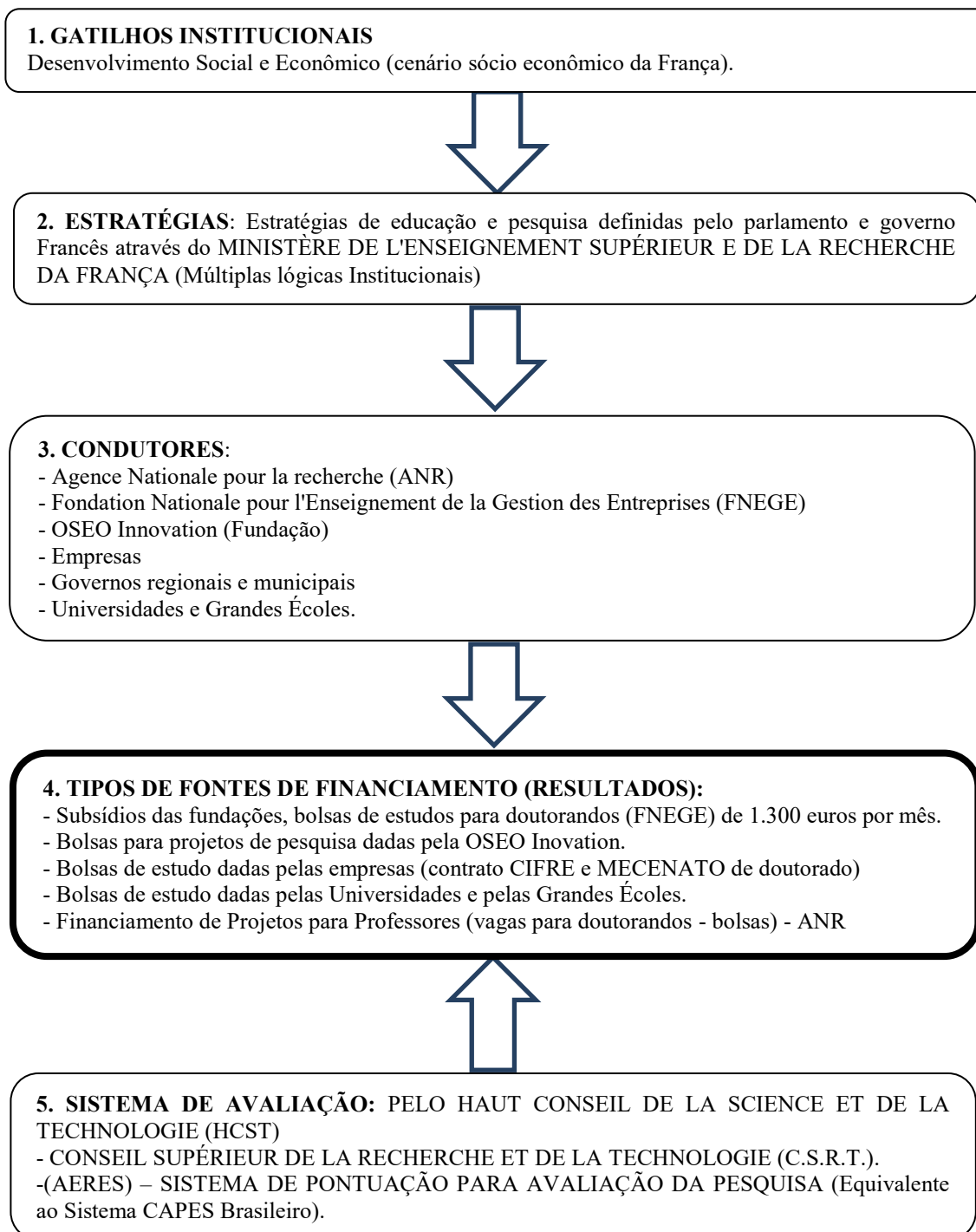


Figura 14 - Sistema de gestão das fontes de financiamento na França.
Fonte: Autor

O sistema de gestão das linhas de financiamento às pesquisas desenvolvido no Brasil pode ser assim representado pela figura 15:

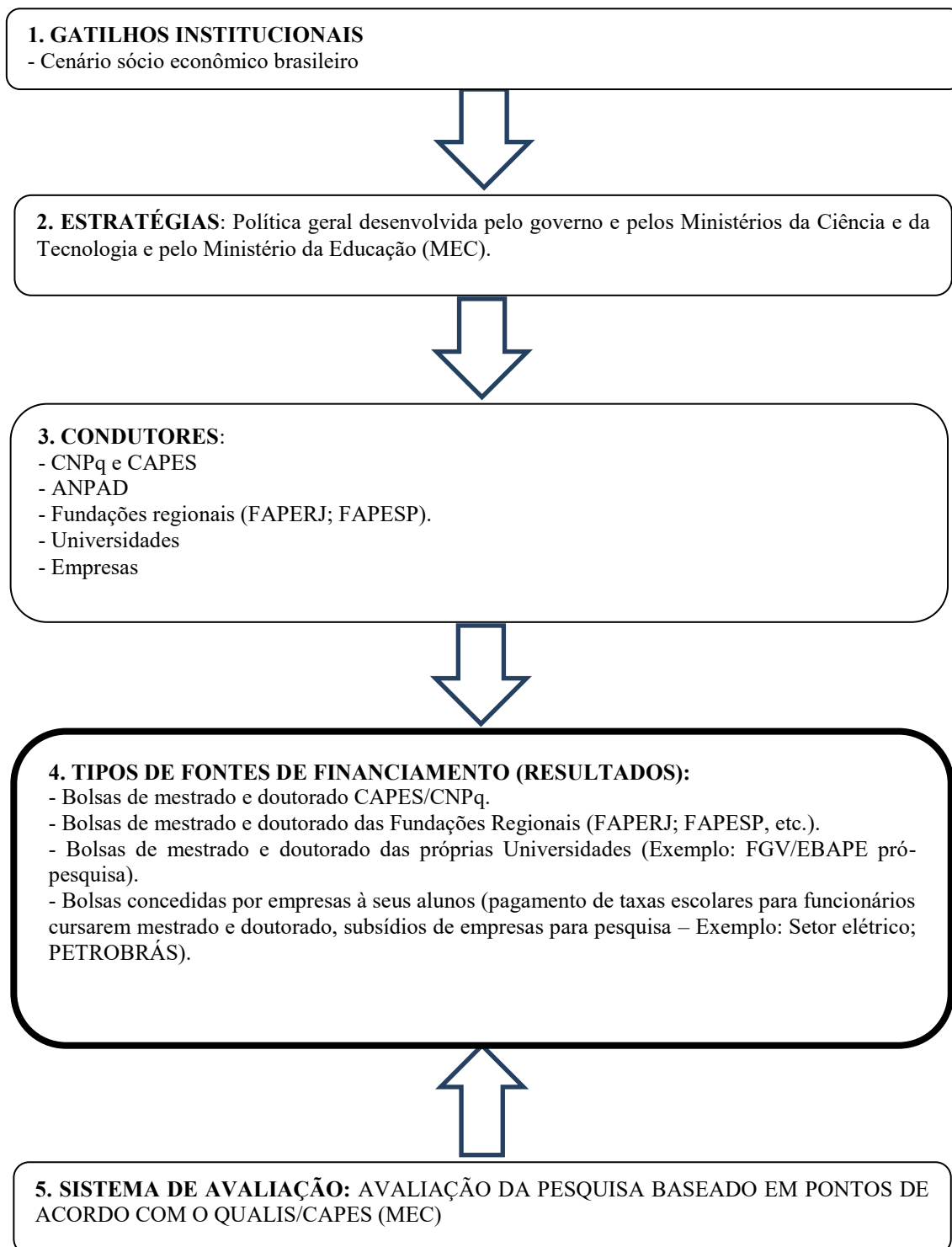


Figura 15 - Sistema de gestão das fontes de financiamento no Brasil.

Fonte: Autor

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a edição 2012 do índice de PISA (Programa de Avaliação do Ensino Fundamental) da OCDE⁶², ou seja, o programa internacional para avaliação de alunos, a França apresentou uma situação preocupante de desigualdade social com relação à educação. A pesquisa mostra que a escola que parece ser acessível a todos, na verdade é planejada para uma elite, pois o índice de reprovação de estudantes que pertence às classes sociais menos favorecidas é alto. A França ocupa o 25º lugar na pesquisa entre 65 participantes. O problema deste índice é que os estudantes do ensino fundamental, considerado desigual nas chances de sucesso, faz com que estas desigualdades se reflitam no ensino superior e na pesquisa.

A recomendação da OCDE para a França é que seja feito mais investimentos nos meios mais desfavorecidos onde estudam a parcela mais pobre da população. Em primeiro lugar são alvo deste sistema desigual os filhos dos imigrantes, em geral independentemente da classe social a sua situação é difícil quando comparada com a situação dos franceses.

Segundo um estudo do governo francês, os sistemas de maior sucesso são os que democratizam mais a escola, diminuindo as desigualdades. Os países asiáticos, quando comparados à França, conseguiram avançar a sua posição na classificação, assim mostram os resultados. Esta análise da educação fundamental é relevante para compreender a situação do ensino superior e da pesquisa. A organização fundamental para financiamento da pesquisa na França é a ANR (Agence Nationale de la Recherche). A ANR tem como objetivo a integração entre a pesquisa financiada pelo governo e os seus efeitos no mundo econômico, ou seja, a ideia é ajudar a integrar a pesquisa financiada pelo governo com os seus resultados concretos para as empresas e para empregabilidade dos pesquisadores. Existe sim uma preocupação com a pesquisa aplicada e com seus resultados no mundo do trabalho e para a economia em geral. Desta forma, a ANR possui três programas: O programa LABCOM que visa estimular a

⁶² A sigla OCDE significa Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. É uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França. A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. O combate à corrupção e à evasão fiscal faz parte da agenda da OCDE tendo já conseguido resultados otimistas em alguns países. Em 2011, a OCDE completou 50 anos e está entre as metas de trabalho o apoio aos governantes no sentido de recuperarem a confiança nos mercados e o restabelecimento de políticas saudáveis para um crescimento econômico sustentável no futuro. O Brasil não é um país membro da OCDE, mas tem a distinção de membro pleno, com participação em algumas reuniões e plena cooperação em diálogos e negociações sobre o desenvolvimento das economias mundiais.

parceria e transferência entre os laboratórios e as pequenas e médias empresas; O programa “Chaires Industrielle” que estimula o investimento de dinheiro das empresas para o funcionamento de cátedras nas empresas, voltadas para o ensino e a pesquisa que financia pesquisadores integrando-os à pesquisa e ao ensino nas universidades; o programa CARNOT que visa à integração dos pesquisadores nas empresas.

Na França, os programas de mestrado e doutorado estão focados na empregabilidade dos indivíduos que se dedicam à pesquisa, ou seja, doutorandos, professores pesquisadores, pesquisadores e pessoal de apoio à pesquisa, que no ano de 2013 formaram um total de 240.000 pesquisadores, sendo que 58% destes pesquisadores trabalham em empresas.

A França possui o 8º lugar mundial em quantidade de pesquisadores trabalhando em período integral, com a incrível média de 8,5 pesquisadores para cada mil empregados da população ativa, estando acima da média europeia que é de 6,6 pesquisadores a cada mil empregados da população ativa. Até 2007, o máster recherche constituía o caminho de acesso ao doutorado mais frequente, neste sentido, os alunos que fazem o mestrado profissional continuam seus estudos para o doutorado e em geral 19% dos alunos que fazem o máster recherche continuam para o doutorado, enquanto que 5% que fazem mestrado profissional continuam no doutorado.

Nos anos 2011 e 2012 o número de doutorandos em geral que se inscrevem nos cursos foi de 65.000, o que corresponde a um habitante em cada mil habitantes da França que, a cada ano se matricula no doutorado, considerando todas as áreas de estudo. A título de comparação, no Brasil todos os doutorandos já formados e os que estão cursando atualmente cursos de doutorado correspondem a 2% da população. Na França, o equivalente a um a cada mil habitantes do país se matricula nos cursos de doutorado. Outro dado importante é que 45% dos doutorandos são estrangeiros, deste total, 13% se dedicam ao estudo nas áreas do direito, economia e administração. A proporção dos doutorandos que recebem bolsas corresponde a 64% do total. O Ministério Superior de Pesquisa (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie) financia 33% destas ajudas. O número de doutores formados nos anos de 2010 e 2011 foi de 12.100 diplomados, sendo que a maioria dos doutores quer trabalhar no ensino e na pesquisa nas universidades, assim, atualmente 61% dos doutores trabalham no setor público. Estes dados possuem uma exceção: os engenheiros se distribuem de modo igual no setor privado e no setor público. Em Administração e Economia, apenas 32% dos doutores formados, vão trabalhar em empresas. Para a França este número pode parecer pequeno, mas quando comparado ao Brasil, a porcentagem dos doutores que trabalham em empresa é alta. Neste contexto, 66% dos

doutores que são financiados pelo contrato CIFRE (que permite a realização da tese de doutorado na empresa em parceria com a universidade), vão trabalhar no setor privado. Atuando na França, temos 240.000 pesquisadores em tempo integral, sendo que 162.141 estão no setor público, considerando todas as áreas.

Neste sistema, o financiamento da tese pode impactar na empregabilidade após a obtenção do diploma, desta forma, os doutores que se beneficiaram de uma bolsa de estudos são mais propensos a arrumar um emprego bem remunerado no término do seu curso. No setor público, os empregos ligados à pesquisa se caracterizam pela empregabilidade com as garantias do funcionalismo público. Desta forma, o CNRS, L'INSERM e INRA, professores, professores titulares nos estabelecimentos de ensino superior, todos são funcionários públicos. Os professores titulares correspondem a 1/3 do total de professores pesquisadores. As mulheres representam 35% dos pesquisadores do setor público. O desequilíbrio na distribuição relativa ao gênero fica maior à medida que se progride na carreira, desta forma 48% dos doutorandos são mulheres, mas correspondem a 44% dos recém-doutores e 34% dos professores titulares. Isto significa que, na competição relativa à carreira, os homens possuem uma larga vantagem. A região de Ile-de-France (Paris e região) representa quase 38% dos pesquisadores e do pessoal de apoio à pesquisa de todo o País. Assim, 1/3 dos doutorandos também fazem seus cursos nesta região. Em seguida vem a região de Rhône-Alpes, em terceiro lugar Midi-Pyrenees e Provence-Alpes-Côte D'Azur.

Como já citado anteriormente, 40% dos doutorandos são estrangeiros, sendo 31% asiáticos e 36% africanos. No entanto, a França é o segundo país europeu a também receber a maioria dos doutorandos de origem europeia. Quatro países representam a metade dos vistos concedidos para estudo na França: China; Índia; Estados Unidos e Brasil.

Um importante incentivo que a França dá às empresas para estimular o financiamento de pesquisa por parte delas é o *credit d'impôt recherche*⁶³ (CIR).

A França está em 6º lugar em nível mundial em relação à quantidade de pesquisadores, mas o Brasil não consta nem entre os vinte países classificados neste quesito em nível

⁶³ A Tax Credit Research (CIR) é, na França, uma redução de imposto calculado com base em P&D realizada por empresas. Ele é dedutível do imposto de renda ou imposto sobre as sociedades pago por empresas sob o ano em que as despesas foram feitas. É, portanto um auxílio fiscal para apoiar e incentivar os esforços de pesquisa e desenvolvimento das empresas, independentemente da área da indústria, a sua dimensão e organização. Esta ferramenta tem como objetivos: Reforçar a competitividade das empresas através da pesquisa e parcerias público/privadas; servir como uma alavanca para a inovação; incentivar as empresas a contratar e treinar pessoal na área científica.

mundial. Na França, a idade média dos doutorandos para o primeiro ano do doutorado é 29 anos de idade, sendo que 40% dos doutores defenderam as suas teses em menos de 4 anos; 30% defenderam em 5 anos e 11% defenderam em 6 anos.

Nos anos de 2011 a 2012, 33% do financiamento dos doutorandos era baseado em um contrato para lecionar na universidade onde eles cursavam o doutorado, sendo que 10% dos doutorandos se beneficiavam de um contrato CIFRE. Na França, 10% dos indivíduos que se formam no doutorado ficam desempregados. Isto mostra que, apesar de considerar que precisa democratizar mais o ensino, o país possui um grande número de doutores que se formam a cada ano. O que faz com que a competição entre os doutores seja alta e logo o índice de desemprego seja alto, devido à existência de grande número de doutores. O índice de desemprego entre os doutores é o mesmo índice da população ativa em geral (10%).

O contrato de trabalho oferecido aos doutorandos para ajudá-los nos estudos e trabalhar na universidade ao mesmo tempo dura três anos e pode ser prorrogado por mais um ano. Este contrato em um período de experiência de dois meses oferece todas as garantias especiais de um contrato de trabalho. O valor do salário mensal varia de 1.700 a 2.050 euros mensais. Existe ainda, além do contrato CIFRE, outra possibilidade para as empresas financiarem os doutorandos: trata-se do mecenato de doutorado no qual as empresas que financiarem os projetos de pesquisa selecionados pelas universidades poderão abater 60% de sua doação do imposto de renda. Nos contratos CIFRE, o sucesso com relação à defesa da tese é praticamente garantido, pois 93% dos doutorandos defendem suas teses e as demissões representam apenas 4% dos casos. O valor médio da remuneração dos doutorandos pelas empresas é de 2.000 euros por mês, sendo que 90% dos doutorandos defendem a tese. A remuneração média dos recém-doutores que tiveram um contrato CIFRE durante o doutorado é de 4000 a 5000 euros por mês. O equivalente a 2/3 da quantidade total de pesquisadores existentes no país é composto pelo pessoal que tem trabalhos relacionados ao apoio à pesquisa.

Observa-se que o Brasil é a oitava economia mundial, mas não se encontra entre os vinte primeiros países que investem em recursos humanos com dedicação à educação e à pesquisa.

No contexto brasileiro, um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgado em dezembro de 2013, indica que o investimento do Brasil em educação aumentou de 3,5% para 5,6% do produto interno bruto (PIB) entre os anos 2000 e 2010, alcançando assim a média de investimento dos países da organização, que é de 5,4%.

Pertencem à OCDE 34 países, a maioria deles desenvolvidos, como França, Alemanha, Estados Unidos e Grã-Bretanha, e também nações emergentes, como México e Chile. Publicado em dezembro de 2013 o relatório *Education at a Glance* ("Educação em Revista", em tradução livre) afirma, no entanto, que o governo brasileiro investiu em média US\$ 2.964 (aproximadamente R\$ 6,6 mil) por estudante em 2010, contra US\$ 8.382 (cerca de R\$ 18,8 mil) nos países da OCDE.

O nível de investimento público do Brasil na educação em 2010 foi igual ao da Áustria, superior ao dos EUA (5,1% do PIB) e comparável com o da França (5,8%) e o da Grã-Bretanha (5,9%), mas ficou longe dos primeiros países da lista da OCDE. A Dinamarca dedicou 7,6% de seu PIB ao setor, a Noruega, 7,5% e a Islândia, 7%.

Entre os países da América Latina analisados no estudo, o Brasil tem o segundo maior nível de investimentos no setor, atrás da Argentina, que em 2010 destinou 5,8% do PIB à educação, mas à frente de México e Chile, com 5,1% e 3,9%, respectivamente.

A educação superior recebeu a maior parcela de gastos no Brasil, com investimento de US\$ 13.137 por estudante, mais que a média dos países da OCDE, de US\$ 11.383, e mais que os US\$ 12.112 dos Estados Unidos, onde 31% dos investimentos em educação são de fonte privada.

Por outro lado, os investimentos brasileiros em educação primária e secundária foram muito inferiores aos dos países ricos — US\$ 2.653 por estudante, comparado com US\$ 8.412 nos países da OCDE e US\$ 11.859 nos EUA.

No Brasil, merece destaque os programas de formação para professores de todos os níveis, entre eles o programa "Universidade Aberta", programas de cooperação entre universidades federais e estabelecimentos municipais para intercâmbio de melhores práticas e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007. Como resultado, a classificação do país no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) entre 2000 e 2009 melhorou 16 pontos no quesito compreensão escrita, 15 em ciências e 30 em matemática, apesar de que sua pontuação "continua muito inferior à média da OCDE". Por outro lado, um ranking divulgado em 2012 pela consultoria Economist Intelligence Unit (EIU), colocou o Brasil em penúltimo lugar entre 40 países no tocante à qualidade da educação. O ranking foi compilado com base em testes de alunos realizados entre 2006 e 2010 e em outros critérios, como a quantidade de alunos que ingressam em universidades. Em primeiro lugar está a Finlândia, seguida da Coreia do Sul e de Hong Kong. Os 40 países foram divididos em cinco grandes grupos de acordo com os resultados. Ao lado do Brasil, mais seis nações foram incluídas na lista dos piores sistemas de educação do mundo: Turquia,

Argentina, Colômbia, Tailândia, México e Indonésia, país do sudeste asiático que figura na última posição. Os resultados foram compilados a partir de notas de testes efetuados por estudantes desses países entre 2006 e 2010. Além disso, critérios como a quantidade de alunos que ingressam na universidade também foram empregados. Tidas como "superpotências" da educação, a Finlândia e a Coreia do Sul dominam o ranking, e na sequência figura uma lista de destaques asiáticos, como Hong Kong, Japão e Cingapura. Alemanha, Estados Unidos e França estão em grupo intermediário, e Brasil, México e Indonésia integram os mais baixos. O ranking é baseado em testes efetuados em áreas como matemática, ciências e habilidades linguísticas a cada três ou quatro anos, e por isso apresentam um cenário com um atraso estatístico frente à realidade atual. Mas o objetivo é fornecer uma visão multidimensional do desempenho escolar nessas nações, e criar um banco de dados que a Pearson chama de "Curva do Aprendizado". Ao analisar os sistemas educacionais bem-sucedidos, o estudo concluiu que investimentos são importantes, mas não tanto quanto manter uma verdadeira "cultura" nacional de aprendizado, que valoriza professores, escolas e a educação como um todo. Daí o alto desempenho das nações asiáticas no ranking. Nesses países o estudo tem um distinto grau de importância na sociedade e as expectativas que os pais têm dos filhos são muito altas. Comparando a Finlândia e a Coreia do Sul, por exemplo, encontramos enormes diferenças entre os dois países, mas um "valor moral" concedido à educação muito parecido. O relatório destaca ainda a importância de empregar professores de alta qualidade, a necessidade de encontrar maneiras de recrutá-los e o pagamento de bons salários. Há ainda menções às consequências econômicas diretas dos sistemas educacionais de alto e baixo desempenho, sobretudo em uma economia globalizada baseada em habilidades profissionais.

Diante deste cenário, que se reflete na ponta do processo, na formação de mestres e doutores e incentivos à pesquisa, o modelo de gestão proposto (figura 13), e das pesquisas realizadas, constataram-se os seguintes pontos relevantes:

a) Múltiplas Lógicas Institucionais (Gatilhos):

Os governos do Brasil e da França atuam de forma institucional junto às Instituições de Ensino Superior (IES) em seus projetos de fomento para bolsas de estudo para pesquisa científica em administração.

No Brasil a Instituição de Ensino Superior pesquisada apresenta linhas de financiamento à pesquisa própria que é muito mais atrativa que as linhas de financiamento fornecidas pelo Governo. Também como estratégias são realizadas parcerias com outras IES de outros Países como forma de desenvolvimento de pesquisa científica. Não foram evidenciadas estratégias que busquem a empregabilidade do aluno nas empresas, desde o

início do processo de formação como pesquisador nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado. Algumas instituições, tais como o CNPq representa um órgão do governo que tem auxiliado na formação de alunos e pesquisadores nos cursos de mestrado e doutorado. Os auxílios prestados pelo CNPq são considerados satisfatórios em termos monetários e a prestação de contas é rigorosa, o que revela a seriedade da Instituição. A bolsa do CNPq é institucional nos cursos de doutorado na EBAPE/FVG/RJ.

Na França a Associação Nacional de Pesquisa (ANR) que é uma agência do governo, concede linhas de financiamento para projetos de pesquisa mediante chamadas públicas, nas quais os professores colocam os projetos de seus alunos, que quando são aprovados, conseguem financiar a tese de um aluno de doutorado. A principal fonte de financiamento à pesquisa científica em Administração é o contrato CIFRE, que é a melhor bolsa disponível, na qual metade do subsídio é dado pelo governo e metade é dado pela empresa. Escolas como o CNAM oferecem poucas bolsas de estudos para os estudantes de doutorado, gerando em torno de somente 10% do total de alunos do doutorado. A bolsa de estudo fornecida pela HEC, que é uma Grande École, disponibiliza bolsa para todos os franceses doutorandos, de aproximadamente 1.200 euros por mês, que podem morar nos alojamentos da própria na escola, pagando 450,00 euros por mês, tendo uma vida aceitável, sendo que não paga as taxas escolares (as taxas escolares estão em torno de 10.000 euros por ano);

b) Posição Organizacional (Condutores):

No Brasil não se observou a iniciativa das Empresas, procurando as Instituições de Ensino Superior (IES) para desenvolvimento de pesquisas ou projetos na área da pesquisa científica em Administração de Empresas. A IES está desenvolvendo estratégias visando buscar aproximar as empresas dos projetos para desenvolvimento de pesquisas científicas na área de administração de empresas. Apenas empresas específicas ligadas a setores como o setor elétrico Brasileiro; a Petrobrás e outras têm a obrigação de investir uma parte de seu orçamento (0,7%) em pesquisa e desenvolvimento. Parte deste dinheiro é investida em parcerias com universidades financiando projetos conjuntos que objetivam também a formação de mestres e doutores. Outras empresas concedem benefícios a seus empregados (financiar em todo ou em parte o curso de doutorado e/ou mestrado), mas a quantidade de alunos de pós-graduação strictu sensu beneficiado por estas políticas ainda é pequeno, segundo os dados consultados.

Na França uma grande parte de doutorandos trabalha em escolas de comércio, tais como a Escola ALFA, aqui citada, que é uma pequena escola de comércio, que, em conjunto com outras similares, estão disponibilizando oportunidades para ajudar às grandes escolas tais

como o CNAM, dando emprego como professores para os doutorandos destas escolas maiores, financiando traduções, participações em congressos, dando prêmios pela publicação de artigos. Desta forma os alunos aproximam suas pesquisas acadêmicas da realidade das empresas. Os estudantes de mestrado e doutorado buscam obter o contrato CIFRE que dá grandes possibilidades de efetivação nas empresas posteriormente, garantindo assim o acesso ao trabalho. A France Business School está procurando fazer este trabalho de aproximação dos doutores com as empresas, por meio de publicações em revistas nas quais os gestores das empresas possam ler mais, visando diminuir a distância entre o acadêmico e o mundo empresarial;

c) Identidade organizacional (Normas e regulamentos; Crenças e práticas individuais):

No Brasil, geralmente cabe aos pesquisadores de forma individualizada, buscar fontes de financiamento para desenvolvimento de pesquisas científicas na sua área de atuação. Este processo acontece em todo o mundo. A iniciativa individual dos professores pesquisadores e orientadores dos alunos dos cursos de mestrado e doutorado é a principal estratégia adotada para buscar fontes de fomento à pesquisa que são utilizados nos projetos na EBAPE/FGV/RJ.

Na França as empresas deixam as pessoas livres para fazer o doutorado ou proporcionam o contrato CIFRE o que faz com que o perfil do doutorando do CNAM em Administração, seja um perfil muito próximo das empresas. São estudantes de uma faixa etária mais alta (entre 40 a 45anos), que estão muito próximos da realidade das empresas, pois trabalham e fazem o doutorado. Os alunos mais jovens normalmente buscam o contrato CIFRE como fonte de financiamento;

d) Agências (reprodutora ou transformadora) e Veículos (normas e procedimentos):

No Brasil, observa-se que a área da Administração ainda é pouco trabalhada nos processos de bolsas de fomento à pesquisa em relação às outras áreas, tais como a Engenharia, Física, Química, Biologia, etc. É preciso tratar a Administração com suas especificidades e desenvolver suas metodologias próprias de pesquisa. Os alunos precisam ser orientados sobre o processo de funcionamento das linhas de fomento à pesquisa disponível, bem como os critérios para sua utilização e formas de contraprestação desde o início dos cursos de Administração.

Na França são desenvolvidos projetos temáticos que partem das proposições das próprias equipes. Como no Brasil, as avaliações destes projetos são feitas por pesquisadores, pelos pares, que são credenciados pelo CNRS e fazem a avaliação destes projetos. Mas quando são avaliados, é possível saber quem está sendo avaliado, é possível saber o nome do laboratório de pesquisa, o nome dos pesquisadores, o que faz com que o processo não seja

blinded review, o que contribui para a existência de um viés, não sendo esta avaliação realizada de forma neutra.

e) Identidade do Campo (Crenças e práticas individuais institucionalizadas):

No Brasil o objetivo do mestrado acadêmico é a formação de pesquisadores e docentes cujo perfil é formado por alunos mais jovens, em sua maioria que acabaram de se formar nos cursos de graduação que querem prosseguir na sua carreira acadêmica e vão prosseguir seus estudos nos cursos de doutorado. A intenção é a formação de pesquisadores de alto nível, que possam publicar em journals e revistas de alta qualificação. Não existe diferença dos conteúdos dos cursos de mestrado acadêmico com os conteúdos dos cursos de mestrado profissional, pois os professores são os mesmos.

Na França os jovens buscam atuar nas empresas e procuram utilizar o contrato CIFRE que consiste em um processo de integração entre o Governo, IES e Empresa. Assim, o jovem mantém vínculo com uma empresa, na sua pesquisa que pode ocorrer do mestrado até o doutorado, gerando empregabilidade e até mesmo a possibilidade de contratação pela própria empresa. Os cursos de doutorado em gestão são procurados por engenheiros que querem ter uma formação em Administração, sendo que em sua maioria possuem entre 40 a 45 anos de idade, sendo que alguns são estrangeiros, pois o CNAM é uma escola internacional;

f) Tipos de fontes de financiamento para pesquisa:

No Brasil, existem projetos financiados pelo governo que não produzem resultados práticos. Estes projetos estão desvinculados de parcerias com empresas, como por exemplo, MINTER e DINTER. O principal objetivo destes programas é formar pesquisadores e professores nas áreas mais carentes do Brasil, assim seria melhor deslocar o aluno e não deslocar o professor. O governo poderia dar algumas bolsas, que teriam que ser preenchidas por professores com o perfil definido, com candidatos de áreas que são mais carentes. Existe dinheiro disponível para investir em pesquisa, o que é necessário é o desenvolvimento de critérios para avaliar a qualidade das teses e pesquisas produzidas, ou seja, qual a relevância destas pesquisas para a economia e a área da Administração. Qual a aplicação prática das pesquisas realizadas, já que a Administração é uma Ciência Social Aplicada.

Na França o sistema de gestão de bolsas de financiamento à pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em Administração, o governo por meio do Ministério de Educação Superior faz o repasse das verbas direto para os laboratórios credenciados de pesquisa. Desta forma, as empresas ficam com a iniciativa de procurar e contratar estagiários (estudantes) dos cursos de mestrado e doutorado para prestarem conta de suas pesquisas com o governo, buscando parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES). Uma das possibilidades de

parceria mais utilizada é o contrato CIFRE, no qual o Estado Francês financia 50%, ou seja, devolve para a empresa 50% do dinheiro que a empresa pagou para o doutorando. Quando se tem um doutorando que faz parte do contrato CIFRE, esta tese vai fazer parte de um comitê de acompanhamento da tese do aluno. Este comitê é composto pelo diretor de tese, por duas pessoas da empresa e duas da universidade. Este sistema evidencia a forte estratégia do governo Francês na sua tentativa de aproximação das práticas desenvolvidas nas empresas com as pesquisas científicas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES);

g) Condições econômicas e sócio-cognitivas (estratégias de gestão):

No Brasil, o objetivo do mestrado profissional é a formação destinada para executivos e profissionais que atuam nas empresas em sua maioria não vão prosseguir nos cursos de doutorado. A faixa etária dos alunos está entre os 30 e 50 anos de idade. Buscando formação nos cursos de mestrado profissional, os alunos vão atuar em consultorias e assessorias às empresas. Em muitos casos também se observa que os alunos vêm buscar uma segunda opção em suas carreiras, podendo atuar como executivos, consultores, assessores e com a alternativa de serem docentes em cursos técnicos e superiores.

No CNAM o perfil do aluno de doutorado é formado por ex-executivos, entre quarenta e cinquenta anos de idade que vão buscar uma carreira como consultores de empresas. Para este público existe o curso chamado de Doctoract Business Administration (DBA), que é feito para ex-diretores de empresas, para ex-executivos de alto nível, na faixa dos cinquenta anos de idade, que estão deixando as empresas e querem trabalhar em consultorias, ou consultorias de alto nível, ou pesquisa. Várias escolas de comércio, assim como a Escola ALFA oferecem emprego para os doutorandos de outras escolas, para que trabalhem como professores, recebendo em média 2.000 euros por mês, o que é um bom salário, além de pagar a participação em congressos, viagens, que são incentivos e prêmios por publicações. Estas pequenas escolas de comércio são complementares à ação do Estado Francês, no sistema de pesquisa;

h) Identidade Institucional (definição das estratégias):

No Brasil, em geral observa-se que tanto no mestrado acadêmico quanto no profissional, não existe vínculo dos alunos com as empresas, em projetos de pesquisa, durante seus processos de formação. Participar de projetos com fontes de financiamento do governo dá visibilidade para a Instituição de Ensino Superior (IES) e conta muito na avaliação realizada pelo MEC (Ministério da Educação). Evidenciou-se a importância de criação de critérios específicos para avaliar os resultados das pesquisas realizadas na área das Ciências Sociais. Destaca-se a importância de evidenciar quais os benefícios que as pesquisas

científicas realizadas na Administração trazem para a sociedade. Assim é muito importante a estruturação do processo de gestão das linhas de financiamento à pesquisa em Administração, que sejam definidos os papéis dos principais elementos envolvidos no processo; Governo; Sociedade; IES e Empresas. Um fator fundamental que deve ser levado em consideração é o posicionamento institucional do governo, como elemento integrador entre as IES e as empresas, considerando a possibilidade da empregabilidade do pesquisador desde o início de seu projeto de pesquisa nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado. Neste contexto, os indicadores de desempenho envolvendo os principais interesses das Empresas, Sociedade, Governo e IES devem ser discutidos e definidos com a participação destes atores desde o início da formatação dos modelos das bolsas de incentivo às pesquisas.

Assim como no Brasil, a França tem um sistema de avaliação a cada 5 anos dos laboratórios de pesquisa. O Governo Francês pelo Ministério da Educação faz auditoria, sobre quantas teses foram defendidas, em quanto tempo, qual a porcentagem que teve financiamento ou não. Se tudo isto estiver em um bom nível, a licença do laboratório será renovada tendo permissão de funcionamento, caso não aconteça pode ter que fechar. Um dos indicadores que interferem nas avaliações da gestão dos laboratórios de pesquisa é o nível de emprego (empregabilidade) que o recém-doutor consegue logo depois de formado, que pode ser na universidade, ou na empresa. Se o emprego ocorrer na empresa é verificado se é compatível com o nível de doutor, com o tema que ele defendeu em sua tese. Isto é importante, porque isto vai mostrar se os doutores estão sendo subempregados, ou não, ou estão conseguindo um emprego de nível. Isto vai ser um indicador se a tese era boa, se a tese está abrindo portas no mercado de trabalho e qualidade de vida para o pessoal ou não. Uma tese para ser considerada boa, tem como indicador a quantidade de anos que a pessoa levou para sua elaboração e defesa, se ganhou bolsa de estudos ou não, o que também é um indicativo de qualidade, se abriu perspectivas para o doutorando no mercado de trabalho em um emprego compatível; seja na universidade ou na empresa.

Na França um dos problemas que precisam ser resolvidos é a separação existente entre o mundo da pesquisa do mundo da empresa, sendo que um dos principais fatores é porque os doutorandos fazem pesquisa somente para publicações nas revistas, ficando longe das realidades dos executivos. O orçamento geral destinado à pesquisa para a cidade de Paris é o equivalente ao orçamento de toda a Bélgica (país vizinho). Como estratégia para melhoria dos processos é preciso reforçar as parcerias com empresas sem restrições aos limites de idade (como é feito no contrato CIFRE), e que as empresas possam ter acesso a todos os perfis de teses e projetos de doutorado, envolvendo ainda mais o setor privado no financiamento de

projetos de pesquisa. Também é fundamental educar os alunos, desde o início de seus estudos universitários, para incentivá-los no caminho da pesquisa.

Um problema que se apresenta no sistema Francês é que as publicações científicas em revistas estão muito longe da realidade das empresas, assim o mundo acadêmico e o mundo da empresa conhecem uma separação que precisa ser sanada. Neste sentido existe a intenção de transformar a tese como se fosse um projeto, com objetivo de aproximar a empresa da universidade fazendo a pesquisa-ação, que é uma metodologia que aproxima a empresa da universidade. Neste sentido, 85% das pessoas, que fazem o doutorado em Administração vão trabalhar nas universidades ou nas consultorias.

Como forma de contraprestação social, o governo francês concede a bolsa de voluntário civil, que ocorre quando o jovem que termina a graduação e não consegue emprego, se ele aceita ir para Singapura, América do Sul, Ásia, África; o governo francês proporciona ao aluno: alojamento, viagem, aproximadamente 1.200 euros por mês. A proposta é que o jovem lute pela exportação dos produtos franceses e pela França no exterior, tendo sua primeira experiência de trabalho fora do país tendo a opção de voltar com mais experiência para a França.

No Brasil, uma das principais sugestões é a formatação dos processos de solicitação de bolsas de estudo para pesquisas na área da Administração, pois cada agência de fomento à pesquisa do governo possui uma série de exigências diferentes, o que torna os processos com alto índice de dificuldade e entendimento de suas exigências e contraprestações durante seu processo de execução. É fundamental discutir a Administração como Administração, com suas estratégias e especificidades. Neste contexto um grande problema que se apresenta é a falta de divulgação das fontes de financiamento disponíveis para os alunos desde o início do processo da formação profissional.

No Brasil não foram evidenciadas propostas do governo ou parcerias concretas que visem à aproximação das empresas com a EBAPE/FGV/RJ com objetivo de formação de mestres e doutores desde seus ingressos nos cursos de mestrado e doutorado. A empregabilidade não foi destacada como fator fundamental de seu processo de formação profissional nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado em nenhum momento pelos entrevistados. Desta forma, o vínculo entre as Empresas e as IES é muito fraco e não foi destacada nenhuma ação do governo, com objetivo de aproximar as empresas das IES para gerar empregabilidade para os alunos pesquisadores. Assim, o governo não apresenta uma ação estratégica concreta no sentido de gerar empregabilidade para o aluno pesquisador,

enquanto instituição que tem poder de estruturação, controle e avaliação dos processos das IES e também como principal fornecedora de fontes de fomento à pesquisa.

Os sistemas de gestão das fontes de financiamento de pesquisas em administração nos cursos de mestrado e doutorado Brasileiro e Francês são muito parecidos, mas a base social dos dois países é totalmente diferente, o que faz com que sistemas formais de incentivo às pós-graduações similares gerem resultados diferentes. Como forma de representação gráfica é representada na figura 16 o sistema comparativo de gestão das fontes de financiamento no Brasil e na França.

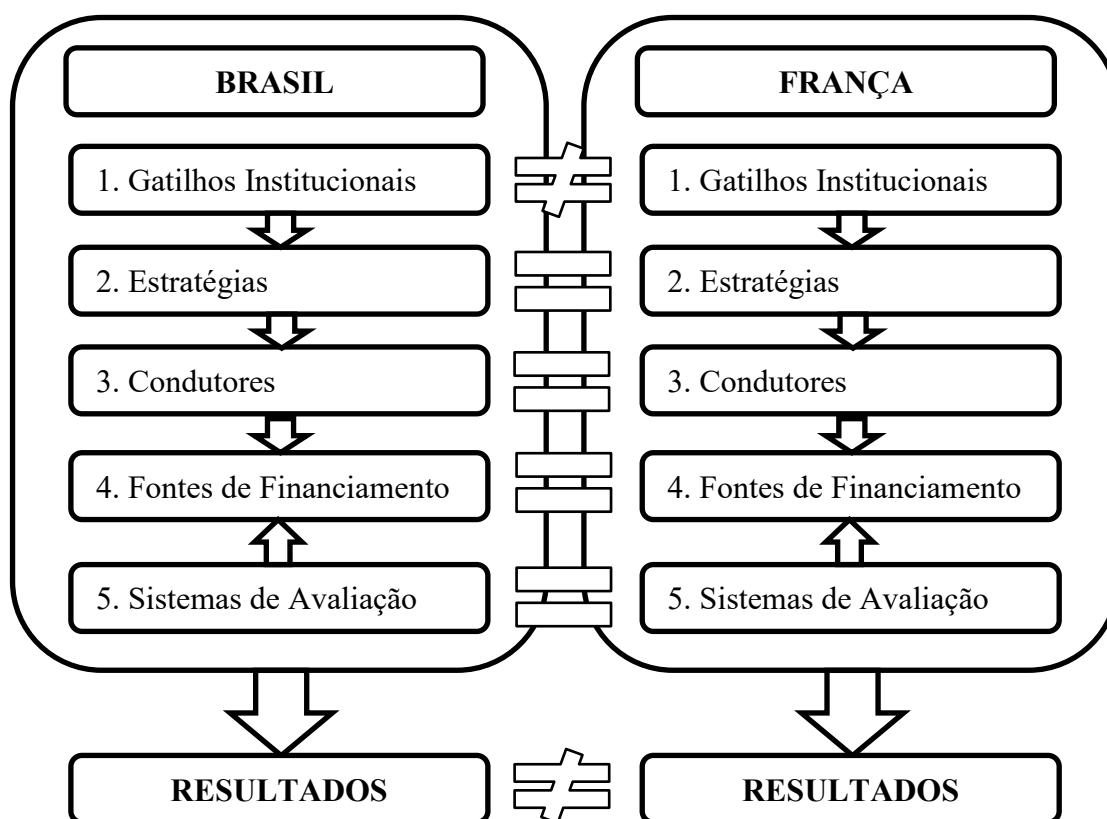


Figura 16 - Sistema comparativo de gestão das fontes de financiamento no Brasil e na França.

Fonte: Autor

Os sistemas são muito parecidos como se podem observar na figura 16 nos condutores, os tipos de fontes de financiamento e sistemas de avaliação são praticamente similares (ver descrição acima e representação em detalhe nos gráficos acima relativos à França e ao Brasil).

Porém os gatilhos institucionais (cenários socioeconômicos) são totalmente diferentes o que mostra que o Brasil na elaboração de seu sistema de pesquisa seguiu a tendência de importar ideias e modelos do exterior.

O Brasil tem uma tendência a importar leis e modelos do primeiro mundo e quando estes modelos são implementados em uma realidade social totalmente diferente obviamente,

apesar dos modelos serem similares em seu aspecto formal, os resultados são completamente diferentes. No Brasil o sistema de pós-graduação “*stricto sensu*” envolve uma parcela muito reduzida da população. Como visto anteriormente, em todas as áreas, atuando como pesquisadores e professores da pós-graduação têm 2% da população total. Na área da Administração, temos por volta de 12.000 pessoas atuando como professores e como pesquisadores na área da pós-graduação no ano de 2013, ou seja, uma elite reduzida.

Na França, como visto, a quantidade de pessoas envolvidas nas pesquisas de pós-graduação e nos cursos de mestrado e doutorado é enorme e a competitividade é muito alta. Isto se deve ao fato de que, pelos dados pesquisados, pode-se afirmar que o índice de democratização do ensino e do acesso à pesquisa e ao financiamento à pesquisa (bolsas de estudo, etc.) na França é muito superior ao brasileiro. Isto mostra que apesar dos sistemas formais de estímulo à pesquisa e ao ensino na pós-graduação serem muito parecidos, na prática a quantidade de pessoas beneficiadas com este sistema é totalmente diferente, tendo a França uma quantidade muito maior de bolsas de estudos e incentivos à pesquisa concedida a uma larga parcela da população. O problema prioritário no Brasil não é o de se aprimorar os sistemas formais de estímulo à pesquisa, pois o sistema Francês e o sistema brasileiro mostraram-se extremamente complexos e detalhistas em relação aos estímulos oferecidos à pesquisa. A questão é econômica e social: no Brasil deve-se promover uma maior democratização da educação desde o ensino fundamental. O país deve investir muito mais dinheiro no sistema de incentivo à pós-graduação. Isso fará toda a diferença no sentido de se promover um sistema que permita maior inclusão social e democratização do ensino e da pesquisa. Sendo o real problema segundo o diagnóstico aqui realizado a aplicação de sistemas similares em bases sociais tão diferentes, em países que possuem gatilhos institucionais (cenários socioeconômicos tão distintos), surgem vários questionamentos. Trata-se não de um problema de aprimoramento dos modelos, mas sim de crescimento econômico e de maior investimento na educação e na pesquisa por parte do Brasil.

Em uma situação ideal, com gatilhos institucionais (cenários socioeconômicos tão distintos) o Brasil deveria ter um sistema de incentivos que privilegiasse mais as enormes desigualdades regionais que o país possui cenário este que é totalmente diferente da França, por tratar-se de um país muito mais homogêneo do ponto de vista social e econômico.

O sistema formal brasileiro de estímulo à pesquisa não leva em conta desigualdades regionais profundas do país. Desta forma a grande questão que se coloca é como os gatilhos institucionais tão diferentes podem gerar estratégias e sistemas formais de estímulo às pesquisas tão similares.

Como mostra Bresser Pereira (2010) em seu artigo o Brasil tradicionalmente importa leis tidas como ideais do exterior e não as adapta à realidade brasileira, aplicando-as em uma realidade social totalmente diferente. A conclusão é que o Brasil é denominado de Estado assimétrico, pois os efeitos dos modelos (ideais) importados principalmente da França, Inglaterra, Estados Unidos, são totalmente diferentes, pois estes modelos são concebidos e aplicados para uma realidade social totalmente diferente. Sendo assim, a grande contribuição deste trabalho é a de mostrar que o importante neste caso analisado não é o aprimoramento formal do sistema, mas de sua aplicação democrática, envolvendo mais recursos e investimentos em educação. O Brasil tem assim, “muitas leis e modelos ideais” (BRESSER-PEREIRA, 2010). Mas a sua aplicação não gera os resultados esperados, tendo em vista que os recursos econômicos envolvidos, na maioria das vezes não estão à altura dos grandes problemas sociais envolvidos. Propõe-se a realização de trabalhos que comparem a França e o Brasil em detalhes, do ponto de vista socioeconômico para melhor compreensão de como sistemas formais relativos aos incentivos de pós-graduação podem gerar resultados tão diferentes, uma vez que tudo indica que o Brasil importa modelos ideias e legisla com base neles, sem os adaptar a sua realidade social. Na França, a aplicação deste modelo leva a uma maior democratização concreta do acesso à pós-graduação, tendo em vista os grandes recursos financeiros investidos. No Brasil, que necessitaria de maiores investimentos em educação, este sistema formal leva à criação de uma elite muito reduzida que tem acesso à pós-graduação em geral e ainda mais reduzida quando se trata da pós-graduação em administração.

A principal proposição desta tese tendo em vista o diagnóstico realizado, é que do ponto de vista das regras e do ponto de vista formal não se trata de propor um novo modelo formal de educação e incentivos à pós-graduação tendo em vista a comparação entre Brasil e França, pois os dois sistemas do ponto de vista das regras, como já foi dito, são muito similares. No caso do sistema brasileiro, o que podemos aprender com o sistema francês, é que devemos investir mais recursos financeiros para fomentar a educação e distribuir mais bolsas de estudo; mais auxílios; aumentar os recursos tendo em vista o financiamento dos projetos de pesquisa; promovendo a inclusão social, o acesso à pós-graduação, a democratização do ensino; através do sistema formal de regras já existente, que, do ponto de vista formal; pretende ser o ideal, mas aumentando-se drasticamente os recursos financeiros envolvidos no fomento à pesquisa e à educação de pós-graduação.

Outra proposta é que o nosso legislador deve se inspirar nos modelos e leis do primeiro mundo, mas deve existir uma maior adaptação das regras à realidade brasileira, pois

a simples importação de modelos ideais e concebidos para outra realidade social não atende as especificidades socioeconômicas do cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGENCE D'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR - AERES. **Relatórios de pesquisas avançadas**. 2013. Disponível em: <www.aeres-evaluation.fr>. Acesso em: 20 dez. 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - ANPAD. **Programas Associados**. 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/sobre_associados_programas.php>. Acesso em: 22 dez. 2013.

AGENCE NATIONALE DE LA RECHERCHE - ANR. **Plano de ação 2014**. 2013. Disponível em: <<http://www.agence-nationale-recherche.fr/>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

AGENCE NATIONALE DE RECHERCHES SUR LE SIDA - ANRS. **Recursos e publicações**. 2013. Disponível em: <<http://www.anrs.fr/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

ASSOCIAÇÃO DOS PESQUISADORES E ESTUDANTES BRASILEIROS NA FRANÇA - APEB-FR. **Manual para pesquisadores e estudantes brasileiros na França**. 2013. Disponível em: <<http://www.apebfr.org/interno/manualapeb/html/book1.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

AUGUSTO, Paulo Otavio Mussi. Teoria institucional: qual o lugar da agência? In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERGER, P. L. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1989.

BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

_____.; CALDAS, M. P. **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007. (série RAE-clássicos).

BRANDENBURGER, A.; NALEBUFF, B. J. **Co-opetition**. New York: Currency Doubleday, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Presidência da República. Diário Oficial da União de 23.12.1996. Brasília, DF. 1996.

_____. **Projeto de Lei nº 8035/2010 Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.** [S.l.]. 2011.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial. **FGV-RAE**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 112-116, jan./mar. 2010.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Social paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life.** London: Ashgate Publishing, 1979.

_____. **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões de estudos organizacionais.** São Paulo: Atlas, 1999.

CAMPUS FRANCE. **As universidades públicas e centros de pesquisa e ensino superior (PRES).** 2013. Disponível em: <<http://www.campusfrance.org/fr/page/les-universites-et-les-pres>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CAPES. **Publicações antigas.** 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **PORTARIA CAPES n. 080, de 16 de dezembro de 1998,** 1998. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Documentos_Artigo5_n4.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação,** 2001. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2341-resolucoes>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. **Plano nacional de pós-graduação (PNPG) 2011-2020.** 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CAVALHEIRO, E.; NEVES, M. S. **Entre a memória e o projeto: o momento atual da pós-graduação no Brasil.** Rio de Janeiro: Grafitex, 1998.

COMMISSARIAT À L'ÉNERGIE ATOMIQUE - CEA **Estrutura de pesquisa**, 2013. Disponível em: <<http://www.cea.fr/espace-chercheurs>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CHASSOT, Á. **A ciência através dos tempos.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

CIRAD. **Inovação e conhecimento.** 2013. Disponível em: <<http://www.cirad.fr/innovation-expertise>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CNAM. **Centro de pesquisas.** 2013. Disponível em: <<http://recherche.cnam.fr/la-recherche-au-cnam-accueil-186613.kjsp?RF=rech>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CNES. **Estrutura e organização.** 2013. Disponível em: <<http://www.cnes.fr/web/CNES-fr/4353-organisation.php>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CNOUS. **Bolsas de estudos e ajuda financeira.** 2013. Disponível em: <<http://www.cnous.fr/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPQ. **Bolsas e auxílios.** 2013. Disponível em: <<http://www.CNPq.br/web/guest/bolsas-e-auxilios;jsessionid=F8A281162DE34BAA1A7C19F6D13CC5BD>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE - CNRS. **Áreas de pesquisa.** 2013. Disponível em: <<http://www.cnrs.fr/>>. Acesso em: 2013 dez. 2012.

COMISSÃO, E. **Quadro europeu de qualificações.** Comunidades europeias. Luxemburgo, p. 15. 2009.

COMPETITIVITE. **Polos de pesquisa na França.** 2013. Disponível em: <<http://competitivite.gouv.fr/identifier-un-pole/annuaire-des-poles-20.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CORDIS. **Programas de financiamento.** 2013. Disponível em: <http://cordis.europa.eu/fp7/home_en.html>. Acesso em: 20 dez 2013.

CÓRDOVA, R. D. A. **Origem, realizações, significações (1951-2002)**. Brasília: CAPES, 2003.

CUNHA, N. V.; FISCHMANN, A. A. **Alternativas de ações estratégicas para promover a interação universidade-empresa através dos escritórios de transferência de tecnologia**. ALTEC: Cidade del Mexico, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed., v.1. Porto Alegre: Penso, 2006.

DIMAGGIO, P. Interest and agency in institutional theory. In: ZUCKER, L. G. **Institutional patterns and organizations: culture and environment**. Cambridge: Ballinger Publishing Company, 1988, p. 3-21.

_____.; POWELL, W. Introduction. In:_____; _____. **The new institutionalism in organizational analysis**, Chicago: University of Chicago Press, 1991.

_____.; _____. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, [S.l.], p. 147-160. 1983.

EUROPEAN CARE RESIDENDES - ECR. **Organização e sistema de funcionamento**. 2013. Disponível em: <<http://www.ecr.eu/organisatie>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **The Academy of Management Review**, [S.l.], v. 14, p. 532-550. 1989.

ERAMUS MUNDUS. **Janela de cooperação externa**. 2013. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/extcoop/call/2008/index_en.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.

EUROPEAN COMMISSION. **Áreas de pesquisa europeias**. 2013. Disponível em: <http://ec.europa.eu/atoz_en.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - FGV. **Relatório de Atividades e Prestação de Contas-FGV**. Rio de Janeiro, 2012.

FRANCE DIPLOMATIE. **Estrutura da rede de departamentos de pesquisa**. 2013. Disponível em: <<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/le-ministere-et-son-reseau/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

GARFINKEL, H. **Estudos em etnometodologia**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., v.1. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 25, p. 65-71, jul./ago. 1995.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 14. ed., v.1, Petrópolis: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, R.; LOURENÇO, R.; COSAC, S. O perfil dos doutores ativos em pesquisa no Brasil. **Parcerias estratégicas**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 122-50, dez. 2001.

GUMMESSON, E. Case study research and network theory: birds of a feather. *Qualitative research in organizations and management*. **An International Journal**, [S. l.], v. 2, p. 226-248. 2007.

IFP. **Temas de pesquisas**. 2013. Disponível em: <http://www.ifpenergiesnouvelles.fr/axes-de-recherche/un-siecle-de-transition__1>. Acesso em: 20 dez. 2013.

IFREMER. **Estrutura de gestão**. 2013. Disponível em: <<http://wwwz.ifremer.fr/institut/L-institut>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Censo da educação superior: sinopse estatística 2005**. Brasília, 2007.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

INSTITUT DES AMÉRIQUES. **Atividades científicas**, 2013. Disponível em: <http://www.institutdesameriques.fr/page-titre_19-menu_3>. Acesso em: 20 dez. 2013.

INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE AGRONOMIQUE - INRA. **Estrutura de pesquisas**, 2013. Disponível em: <<http://www.inra.fr/index.php/Chercheurs-etudiants>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

INSTITUT PUBLIC DE RECHERCHE EN SCIENCES DU NUMÉRIQUE - INRIA. **Pesquisa e inovação**. 2013. Disponível em: <<http://www.inria.fr/recherches/domaines-de-recherche>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

INSERM. **Estrutura de gestão e pesquisa**. 2013. Disponível em: <<http://www.inserm.fr/qu-est-ce-que-l-inserm/organigramme>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

INSTITUT PASTEUR. **Plataformas tecnológicas**, 2013. Disponível em: <<http://www.pasteur.fr/fr/recherche/plateformes-technologiques>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

INSTITUT DE RECHERCHE POUR LE DÉVELOPPEMENT - IRD. **Os temas de pesquisa**. 2013. Disponível em: <<http://www.ird.fr/la-recherche/thematiques-de-recherche>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

IRSTEA. **Estrutura de pesquisa**, 2013. Disponível em: <<http://www.irstea.fr/la-recherche>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

KALI, R. Endogeneous business networks. **Journal of Law Economics and Organization**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 615-636. 1999.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, maio 2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 dez. 2013.

KUHN, T. **The structure of scientific revolutions**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

LAZZARINI, S. G. **Empresas em rede**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIN, N. **Social capital: a theory of social structure and action**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LIRSA. **Linhas de pesquisa**. 2013. Disponível em: <<http://lirsa.cnam.fr/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management. **An International Journal**, United Kingdom, v. 2, n. 3, p. 194-207. 2007.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed., v. 1. São Paulo: EPU, 2013.

MARQUES, R. M. **Diagnóstico institucional dos programas de pós-graduação do estado do Rio de Janeiro**. 2008. Disponível em: <http://www.faperj.br/servicos/buscaposgrad/pos_grad_RJ_dados_gerais.phtml>. Acesso em: 21 dez. 2013.

MARTINS, B. C. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 41, p. 663-676, jul. 1989.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 2, p. 9-18, jan./abr. 2008.

MATHAMSUD. **Estrutura de gestão**. 2013. Disponível em: <<http://www.mathamsud.org/index.php/en/2013-10-16-20-21-53/estructura>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed., v. 1. São Paulo: Atlas, 2001.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MCT/MEC. **Portaria interministerial nº 270**, Brasília, p. 152-166, 10 dez. 2003. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_1_jul2004_/ComissaoInterministerial.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **I Plano nacional de pós-graduação, 1975-1979**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **II Plano Nacional de pós-graduação**. 1985. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **III Plano nacional de pós-graduação**. 1989. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, In: DIMAGGIO, P.; POWELL, W. (Ed.). **The new institutionalism in organizational analysis**, Chicago: University of Chicago Press, p. 1-41. 1991.

_____.; _____. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 83, n. 2, p. 340-363. 1997.

MEYER, J.; SCOTT, W. Centralization and legitimacy problems of local government. In: _____; _____. **Organizational environments**. London: Sage, 1983.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. F. G. **Teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: Thomson, 2008.

NEVES, A. A. B. Depoimento Abílio Baeta Neves. In: FERREIRA, Merieta de Moraes, MOREIRA, Regina da Luz (Org.). **CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília: CAPES, p. 192-200. 2002.

ATTON, M. G. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

POWELL, W. W. Expanding the scope of institutional analysis. In: _____; DIMAGGIO, P. (Org.). **The new institutionalism in organizational analysis**, Chicago: University of Chicago Press, p. 183-203. 1991.

PREFALC. **Projetos de pesquisa na América Latina**. 2013. Disponível em: <<http://www.prefalc.msh-paris.fr/>>. Acesso em: 2013 dez. 2013.

REITTER, R. **Corporate and organizational identities: integrating strategy, marketing, communication and organizational perspectives**. London and New York: Routledge, v. 1, 2002.

ROSA MARIA, G. **Programa AMSUD-Pasteur**. 2013. Disponível em: <<http://www.amsudpasteur.edu.uy/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 55-63, abr./jun. 2003.

SAINSAULIEU, R. *La Régulation Culturelle des Ensembles Organisées*. Paris: **L'année**, 1983.

SANTANA, É. E.; PORTO, G. S. E agora, o que fazer com essa tecnologia? Um estudo multicase sobre as possibilidades de transferência de tecnologia na USP-RP. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 13, p. 410-429, jul./ago. 2009.

SCOTT, W. R. **Instituições e organizações**. 2. ed., v. 1. EUA: Sage, 2001.

_____. Institutional theory: contributing to a theoretical research program. In: SMITH, K.G.; HITT, M. A. (Org.). **Great minds in management: the process of theory development**, As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão, p. 460-484. 2005.

SIQUEIRA, M. F. **A formação do pesquisador em gestão social e ambiental no Brasil: uma análise comparativa das principais linhas de pesquisa e temas estudados nos programas de mestrado e doutorado**, 2010. p. 14-30. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Administração - Centro Universitário da FEI, São Paulo, 2010.

SPAGNOLO, F. **O mais e o menos do mestrado brasileiro**. 1998. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

STUART, T. E. Network positions and propensities to collaborate and investigation of strategic alliance formation in a high-technology industry. **Administration science quarterly**, [S.l.], v. 43, p. 668-698. 1998.

SZTOMPKA, P. **A sociologia da mudança**. 2. ed., v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

THALES ACADEMIA. **Gestão de bolsas de estudos**. 2013. Disponível em: <<http://www.educationtimes.com/article/62/20081219200812151717042068fac7469/Thales-Academia-scholarship-20092010.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

THOMPSON, W. **Organizations in action: social science bases of administrative theory**. New York: McGraw-Hill. 1967.

UNIVERSIDADES FRANCESAS. **Orientação acadêmica para estudos na França**. 2013. Disponível em: <<http://www.universidadesfrancesas.com.br/diplomas-na-franca/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR. **Orientação, empregabilidade e formação**. 2013. Disponível em: <<http://www.univ-pau.fr/live/orientation>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

VALENTIN, T.; WHATANABE, N. **Guia da cooperação universitária franco-brasileira**. São Paulo: Campus France, 2009.

VASCONCELOS, I. F.; VASCONCELOS, F. Identidade e mudança: o passado como ativo estratégico. **Organização & Sociedade**, Salvador, v. 8, n. 21, p. 45-58. 2001.

VELLOSO, J. **A pós-graduação no Brasil: trabalho e formação de mestres e doutores no país**. 2003. 290 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Administração - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2003.

VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. Case research in ioerations management. **International Journal of Operations & Production Management**, [S.l.], v. 22, p. 195-219. 2002.

YIN, K. R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, Santa Catarina, v. 7, p. 79-88. 2002.

ZUCKER, L. G. Institutional theories of organization. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 13, n.10, p. 443-464. 1987.

_____. The role of institutionalization in cultural persistence. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, p. 83-106. 1991.

APÊNDICE A – Questionário: Entrevistas no Brasil

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Perguntas a serem feitas aos pesquisadores brasileiros (doutorandos e mestres e professores doutores e orientadores do programa de mestrado e doutorado em administração de empresas); coordenação do programa, pró-reitoria se possível.

1. Instituição:
2. Nome do entrevistado:
3. Formação:
4. Cargo/Função:

Visão do Gestor / Coordenador / Aluno – Cursos de Mestrado e Doutorado

1. Qual sua área de atuação acadêmica em relação aos cursos de mestrado e doutorado?
Aluno pesquisador no mestrado; Aluno pesquisador no Doutorado; Orientador; Coordenador; Cargo de gestão, etc.
() mestrado acadêmico () mestrado profissional () doutorado
2. Na sua visão, quais os principais objetivos dos cursos de Mestrado e Doutorado?
Docência; Realização Pessoal; Pesquisa Científica (em quais áreas).
Gestores: Quais são as áreas que mais se destacam? Comente.
Alunos: Quais os motivos de suas opções.
3. Você participa de algum grupo de pesquisa na área da Administração? Caso participe, este grupo tem ligação com Empresa; Governo; IES; Alguma fonte de fomento? Qual? Qual sua atuação? Função? Como funciona o processo?
4. Durante sua formação acadêmica, já utilizou alguma fonte de fomento para pesquisa no mestrado ou doutorado? Qual? Quais os motivos que o levaram a buscar este tipo de incentivo? Quais os resultados alcançados? Tem alguma crítica quanto ao processo? Pontos positivos e negativos. Tem alguma sugestão para melhoria?
5. Você poderia comentar sobre quais são as estratégias adotadas pela sua Instituição no planejamento para utilização dos programas de incentivos para bolsas de estudo nos cursos de mestrado e doutorado? São realizadas reuniões com professores orientadores? Reuniões com Empresários? Existe um incentivo para que os alunos e orientadores utilizem os programas de auxílio (bolsas) para pesquisas? Como é realizado o controle dos resultados? Tem sido satisfatórios? Comente.
6. Pelos projetos desenvolvidos nas pesquisas, como você avalia a participação dos atores (como financiadores e recebedores dos benefícios):

- a) Governo;
 - b) A própria Instituição de Ensino Superior (IES) que você pertence;
 - c) As Empresas;
 - d) Outros órgãos de fomento.
7. Na sua visão quais são os pontos fracos e fortes do sistema brasileiro de incentivo à pesquisa disponibilizada pela CAPES, e pelo CNPQ? (Edital Universal, bolsa de produtividade em pesquisa, bolsa de doutorado para os alunos, incentivos à organização de eventos e viagens)?
- a) Qual incentivo funciona melhor em sua opinião? Por quê?
 - b) Quais melhorias você proporia no sistema brasileiro de incentivo à pesquisa?
8. Qual a sua opinião sobre os incentivos disponibilizados pela FAPESP e outras fundações de seu conhecimento (Fundações; IES)? Quais são os pontos fortes e fracos destes incentivos (ex. projetos temáticos (FAPESP), bolsas para alunos (mestrados e doutorandos, etc.)).
9. Na sua visão os alunos bolsistas da CAPES ou CNPQ (mestrado e/ou doutorado) têm desenvolvido bons trabalhos de tese e terminado a tempo dentro do prazo, apresentando trabalhos de qualidade? No seu ponto de vista, quais os maiores problemas enfrentados por estes estudantes?
10. (gestores) Fale um pouco sobre o processo de avaliação da CAPES para os cursos de mestrado e doutorado. Já participou de algum processo de avaliação? Leva em consideração a utilização das linhas de fomentos disponíveis para pesquisa? Comente.
11. Você é associado da ANPAD? Participa de algum evento? Qual? Quando ocorre? Quais os objetivos?
12. A sua faculdade oferece bolsas de estudos e incentivos financeiros (isenção do pagamento do curso, bolsas de estudo, etc.) para os alunos de mestrado e doutorado? Quais são as vantagens e desvantagens destes incentivos?
13. Quais os benefícios da utilização das linhas de fomento para pesquisa? Alunos; Instituição; IES; Empresas; Sociedade?
14. E as empresas, desenvolvem parcerias com a universidade para financiamento da pesquisa? Oferecem bolsas a mestrados, doutorandos ou financiam projetos de pesquisa de professores? Quais os pontos fortes e fracos destas parcerias?
15. Que melhorias em geral você proporia para o sistema brasileiro de incentivos? Que tipo de inovação, que tipo de aperfeiçoamento?

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

APÊNDICE B – Questionário: Entrevistas na França

Thème de recherche : **PROPOSITION DE MODELE CONCEPTUEL POUR L'UTILISATION DE MESURES INCITATIVES POUR STIMULER LA RECHERCHE EN MASTER ET DOCTORAT EN GESTION** : une étude comparative entre le Brésil et la France.

Directrice de thèse : Mme Isabella F. Gouveia Vasconcelos, Doctorat es Sciences de Gestion, HEC-Ecole des Hautes Etudes Commerciales, Paris, France, professeure associée au CNAM-Conservatoire National d'Arts et Metiers, LIRSA.

Paulo Roberto Vidigal, Doctorant à Fundação Educacional Inaciana, FEI University, Bresil.

Quand on parle de recherche dans le domaine de la gestion au Brésil, un des principaux défis à relever est la compréhension de qui va payer pour cela. Non seulement dans l'gestion, mais aussi dans les divers domaines du développement humain et technologique, il est évident que leur existence dépend des sources de financement gouvernementales et non gouvernementales. Son importance se consolide dans le développement des pays et l'on peut affirmer que la recherche génère les connaissances et ainsi est une forme de pouvoir et de contrôle. (BERTERO, 2006).

Au Brésil, une des plus anciennes sources de financement de recherches est le Conseil National du Développement Scientifique et Technologique (CNPq), qui attribue aussi des bourses à l'étranger pour former des maîtres et des docteurs (BERTERO, 2006). Dans ce système, il est important de mettre en évidence le rôle des institutions suivantes :

- a) La Coordination de Perfectionnement de Personnes (CAPES), qui finance des bourses tant dans le pays qu'à l'étranger pour des cours de master et de doctorat ;
- b) L'Agence de Financement d'Études et de Projets (FINEP), qui depuis 1970 agit comme un fort soutien pour l'entrée de programmes de master recherche dans le pays, grâce à des formations qui ont permis à certains cours de commencer leurs programmes universitaires ;
- c) Agissant dans l'État de São Paulo, qui fait partie de la Fédération, la Fondation d'Aide à la Recherche (FAPESP) se détache dans le domaine de la recherche au Brésil. Bien que son action soit restreinte à l'État de São Paulo, elle possède une image positive quant à sa structure, son organisation et les résultats atteints dans le monde scientifique, servant d'exemple pour les autres États brésiliens.

En gestion financière, les Instituts d'Enseignement Supérieur (IES) publiques utilisent les ressources des organismes fédéraux et d'État, alors que les IES privés peuvent utiliser

leurs propres ressources pour financer leurs recherches. Les sources internationales libèrent les ressources seulement pour les organisations du secteur tertiaire, qui traitent de questions sociales jugées pertinentes par les organismes de financement, car le secteur privé est une source sporadique de ressources pour la recherche en milieu universitaire.

Basé sur le contexte présenté, qu'attend-on de la recherche en gestion, sachant qu'il y a des personnes qualifiées et des ressources pour elle ?

La réalité de la recherche en gestion est prometteuse, étant nécessaire de comprendre la structure de son fonctionnement, comment les chercheurs font usage des lignes de crédit et quels sont les résultats fournis par ces recherches.

Quel est le motif de l'étude comparative avec la France ? L'étude est basée principalement sur l'influence importante exercée par ce pays dans le système éducatif brésilien, depuis l'époque où le Brésil était une colonie du Portugal et avait dans son système éducatif le français pour la formation culturelle de l'élite coloniale brésilienne durant le XIX^e siècle. Au XX^e siècle, période de la fondation de l'Université de São Paulo (USP), en 1934, arrive l'influence de la mission française en collaboration avec la mission italienne, qui favorisent les bases macro-institutionnelles et idéologiques de l'enseignement des sciences humaines au Brésil, continuant au XXI^e siècle, avec les programmes de coopération et les incitations éducationnelles.

Pour le développement de ce travail, un résumé des principaux aspects du système de master au Brésil et en France sera présenté, ainsi que son réseau de fonctionnement. La proposition est de présenter un modèle d'intégration pour le développement des systèmes de gestion des sources de financement au Brésil et en France pour l'utilisation d'incitations qui viennent stimuler la recherche dans les cours d'études de master et doctorat dans le domaine de la gestion.

Dans ce qui suit, le système de fonctionnement de l'enseignement supérieur du Brésil sera présenté.

2. PROBLÈME DE RECHERCHE

La problématique de la recherche, déjà identifiée dans l'introduction, est la suivante :

Quelle est l'efficacité des stratégies de gestion des sources de financement utilisées par les écoles de gestion d'entreprises de la FGV-RIO (Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro) et l'UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) au Brésil et par le CNAM

(Conservatoire National d'Arts et Métiers) en France, pour stimuler la recherche dans les cours de master et doctorat en gestion?

Dans le développement du travail, les objectifs suivants seront abordés :

2.1 Objectif Général

Développer et proposer un modèle conceptuel pour stimuler l'utilisation des sources d'aide au développement pour la recherche dans les cours de master et de doctorat en gestion à partir d'une analyse comparative effectuée entre le système Français et le système Brésilien.

2.2 Objectifs Spécifiques

- a) Réaliser une étude documentaire des incitations données par le ministère de l'éducation français et brésilien pour le développement de la recherche en masters dans le domaine de la gestion, ainsi que des incitations données par les organismes d'aide au développement de la recherche.
- b) Développer l'étude documentaire des incitations données par le CNAM-France, par l'UNIMEP-SP et FGV-RJ (EBAPE) pour le développement de la recherche en masters dans le domaine de la gestion.
- c) Interviewer des professeurs directeurs de thèses des programmes de master recherche en gestion de ces écoles, ainsi que des élèves de master recherche en gestion de ces écoles qui ont reçu ces incitations afin de vérifier l'efficacité de ces incitations pour la production de recherches qui ont généré des mémoires de masters et des thèses de doctorat considérées de bonne qualité (recherches menées dans les délais et approuvées avec un bon concept).
- d) Identifier la vision des élèves et des professeurs sur les avantages et les inconvénients de ces incitations.
- e) Réaliser une enquête sur le pourcentage d'étudiants qui ont reçu ces incitations, qui ont défendu un mémoire de master et une thèse de doctorat considérés de bonne qualité dans les délais.
- f) Proposer un modèle conceptuel développé à partir de l'étude comparative entre les deux pays pour proposer de nouvelles formes de stimulation à la recherche dans les programmes de master recherche, reliant les variables de ce modèle à l'étude comparative de l'efficacité des incitations dans le système de ces deux pays.

Le système de gestion des lignes d'aide au développement de la recherche dans les cours de master et doctorat dans le domaine de la gestion au Brésil et en France a été élaboré dans des contextes historiques, sociaux et économiques spécifiques (figure 1).

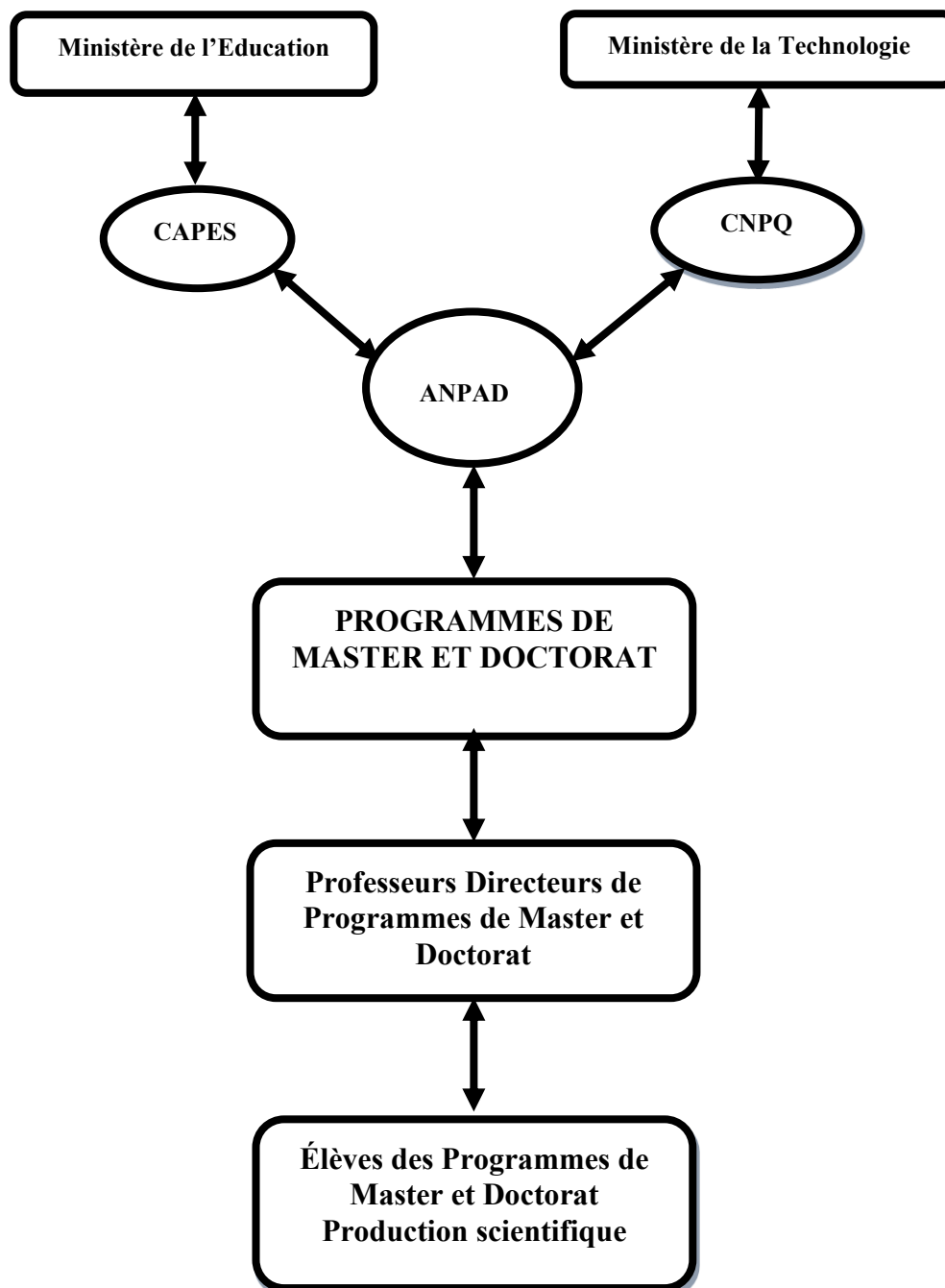


Figure 1: De système de gestion de réseau interorganisations de maîtres et de doctorat
Source : Autor

CAPES : Organisation liée au ministère de l'éducation brésilien qui finance la recherche au niveau de master recherche et doctorat au Brésil.

CNPQ : organisation liée au ministère des sciences et technologie qui finance la recherche au niveau de master recherche et doctorat au Brésil.

ANPAD : Association de programmes de master recherche et doctorat au Brésil. Équivalent à l'American Academy of Management au Brésil.

Ainsi, l'ANPAD, comme association, rassemble les programmes de masters (qui appartiennent aux différentes universités) et rassemble aussi les professeurs directeurs de ces programmes de masters. L'ANPAD influence beaucoup la définition de la politique de masters et doctorat en gestion au Brésil.

4.1 Système d'obtention de doctorat en France

Le système d'obtention de doctorat français en 2007 comprenait 295 écoles doctorales situées dans leur grande majorité dans les Universités. Pendant l'année 2008 la France comptait approximativement 70.000 doctorants et plus de 200.000 chercheurs, parmi lesquels 50 % appartenaient au secteur public, comptant une moyenne de 10 mille thèses de doctorat soutenues par an.

Un cadre comparatif (cadre 1) entre le système d'obtention de doctorat au Brésil et en France est présenté ci-après simplement comme référence, ne présentant pas une correspondance exacte entre eux.

Cadre 1 - Comparatif entre le Brésil et la France (Système de formation de docteurs)

Brésil		France	
Cours	Durée	Cours	Durée
Doctorat	(3 ans ; cours et thèse)	Doctorat	(3 ans ; thèse)
Master professionnelle	(recherche, de 500 à 1.500 heures)	Master Professionnel	(120 crédits = 1.500 heures)
Master universitaire	(recherche, de 500 à 1.500 heures)	Master Recherche	(120 crédits = 1.500 heures)
Diplôme : Baccalauréat ou Licence	4 à 5 ans, de 2.500 à 3.000 heures	Licence	180 crédits 3 ans, 2.250 heures
Vestibular ou ENEM		BACCALAURÉAT	

Source: Autor

Seront interviewés les professeurs directeurs et les élèves des programmes de master et doctorat en gestion des écoles qui reçoivent ces incitations afin de vérifier quelle sont leur efficacité d'utilisation pour la production de recherche et lesquelles ont généré des mémoires de master et des thèses de doctorat considérés de bonne qualité (recherches menées dans les délais et approuvées avec un bon concept). Seront aussi identifiés les obstacles qui ont empêché l'utilisation de ces incitations de façon efficace.

La vision des professeurs et des élèves sur les stratégies adoptées dans l'utilisation de ces incitations sera ainsi obtenue et une enquête sur le pourcentage d'élèves qui ont reçu ces

incitations et qui ont soutenu des mémoires de master et des thèses de doctorat considérées de bonne qualité dans les délais (selon un critère d'efficacité) sera aussi réalisée (figure 2).

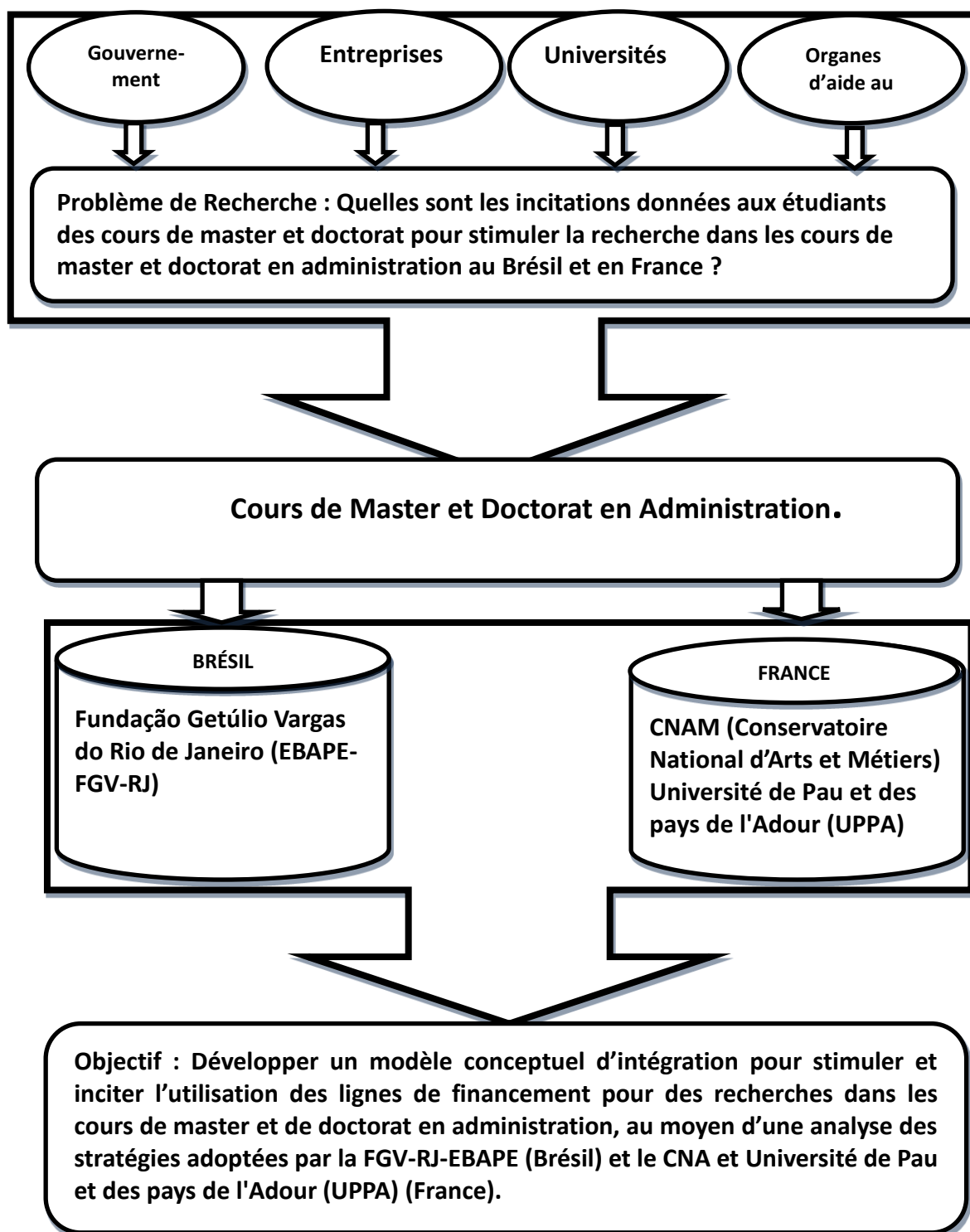


Figure 2 - Modèle méthodologique de recherche
Source: Auteur

À la fin du travail, dont la méthodologie est décrite dans la figure 2, il sera proposé un modèle conceptuel au moyen d'une étude comparative entre les deux pays pour le

développement de stratégies pour stimuler la recherche dans les programmes de master et de doctorat en gestion. Les variables de ce modèle seront basées sur l'étude comparative de l'efficacité des incitations offertes dans le système au Brésil et en France.

SYSTÈME DE FINANCEMENT DE RECHERCHE EN FRANCE

En France, le système de financement de recherche est développé en fonction des paramètres et procédures suivants (cadre 2) :

Cadre 2 - Système de financement pour la recherche en France

PROJETS	OBJETIFS
Allocation de recherche	En France, les étudiants des cours de doctorat peuvent recevoir une allocation de recherche (équivalente à un contrat de travail) d'une valeur brute de 1.663,22 euros ou de 2.000,00 euros si, en plus de leurs recherches, ils ont des activités d'enseignant, de consultants ou autres. Un étudiant étranger peut recevoir cette même allocation s'il fait son doctorat directement dans une école doctorale française. Pour cela il doit posséder un diplôme de master valide dans un pays de la communauté européenne.
Agence Nationale de Recherche (ANR)	<p>L'Agence Nationale de la Recherche (ANR), créée en janvier 2007, est un établissement public à caractère administratif. Son principal objectif est de financer des projets de recherche et augmenter le nombre de projets de recherche en France, en facilitant les interactions entre les laboratoires publics et les laboratoires d'entreprises. Son système de financement vise à compléter les financements concédés par les Universités et les Organismes de recherche et est concédé pour une période de 4 ans pour des projets sélectionnés au moyen d'appels de propositions thématiques. En 2008, elle disposait d'une capacité d'engagement de 955 million d'euros.</p> <p>Comme résultats déjà atteints, furent lancés 50 appels de projets (12 d'entre eux ayant une portée internationale), qui ont abouti à la soumission de 6 mille dossiers.</p> <p>Le projet standard financé par l'ANR dure 37 mois, réunit 3 partenaires qui reçoivent 483 mille euros. L'agence a réalisé différents partenariats étrangers pour des accords transnationaux spécifiques de coopération.</p> <p>En 2008, il a été signé avec le Brésil au moyen de la FINEP, qui est une institution Financière d'études et de projets rattachée au Ministère de la Science et de la Technologie, un accord sur les télécommunications, les biocombustibles et les nanotechnologies. Ainsi, en 2008, un total de 64,1 millions d'euros fut destiné à des projets transnationaux, sachant que 1,8 million d'euros furent destinés au Brésil.</p> <p>En 2009, il fut signé avec le Brésil un nouvel accord avec la Fondation d'Aide à la Recherche de l'État de Pernambuco (FACEPE) et la Fondation d'Aide à la Recherche de l'État de São Paulo (FAPESP), avec comme thème les changements climatiques. (ANR, 2012)</p>
Programme-Cadre Européen de Recherche et Développement (PCRD)	<p>Le système de recherche en France est intégré dans le Marché Commun Européen, avec comme principal instrument de financement de la recherche le Programme Cadre Européen de Recherche et Développement (PCRD).</p> <p>Le programme a une durée de 7 ans (2007-2013) et a à sa disposition un total de plus de 50 milliards d'euros comme budget d'investissement (CORDIS, 2012).</p> <p>Le 7^e CRD est composé de Cinq programmes spécifiques, tous de 7 ans :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programme « Coopération » : Il propose de développer la recherche en collaboration avec des pays partenaires de l'Europe. Il représente un total de 2/3 du budget du PCRD. 2. Programme « Idées » : Il possède la coordination du Conseil Européen de Recherche (ECR). Il a comme possibilité d'investissement un budget total de 7,5 milliards d'euros. Il propose la recherche de nouvelles opportunités et orientations pour la recherche, sans ingérence politique. Les bourses sont offertes par voie de concours ouverts à des projets pour de jeunes chercheurs ou des chercheurs déjà établis. La nationalité des chercheurs n'est pas prise en considération à partir du moment où ils

	<p>travaillent en Europe, sachant que l'unique priorité pour la sélection est l'excellence (ECR, 2013).</p> <p>3. Programme « Personnes » – Actions Marie Curie : Il a comme objectif de stimuler les vocations pour l'exercice de la profession de chercheur et vise à inciter les chercheurs européens à rester en Europe et à attirer des chercheurs du monde entier en Europe. Il possède un budget total de 4,7 milliards d'euros. Pour qu'un étudiant étranger puisse y participer, il est nécessaire qu'il ait, au minimum, un doctorat ou 4 ans d'activités dans la recherche (CORDIS, 2013).</p> <p>4. Programme « Capacités » : Il a un budget total de 4,1 milliards d'euros, ayant comme champs d'action les domaines des infrastructures de recherche ; recherche au bénéfice des Petites et Micros Entreprises (PME) ; domaines de la connaissance ; potentiel de recherche ; la science dans la société et les activités spécifiques de coopération internationales (CORDIS, 2013).</p> <p>5. Programme « Recherche Nucléaire ».</p>
--	---

Source : Auteur

Nous effectuerons des entretiens semi-structurés pour demander le suivant :

Interviewés : Doctorants, directeurs de thèses, étudiants de master recherche.

QUESTIONS :

1. Quelles sont les bourses d'études et d'autres incitations non financières pour la recherche que vous connaissez, données par le gouvernement français, par les fondations de soutien à la recherche et aussi par les entreprises et par votre école/laboratoire de recherche ?
2. A votre avis, qu'elles sont les aides et les incitations pour la recherche les plus efficaces et pourquoi ? Pouvez vous donner des exemples ?
3. A votre avis, qu'elles sont les aides et les incitations pour la recherche qui ne sont pas efficaces et pourquoi ? Quels sont les principaux problèmes à résoudre ?
4. A votre avis, quels sont les défis pour améliorer le système de financement de recherche en France en général ?
5. A votre avis, quelles incitations non financières pour la recherche (« qualitatives ») pourraient être créées ?
6. Quelles sont les principales exigences en ce que concerne le travail du doctorant pour la recherche exigées par les organismes de recherche pour attribuer des bourses d'études et d'autres aides pour la recherche ? (dans quels cas il peut perdre l'aide ?). Pouvez vous nous donner des exemples ?
7. Quelles est la perspective de travail des futurs docteurs après soutenir leurs thèses ?
8. A votre avis, qu'elles améliorations on pourrait apporter au système de financement de la recherche en France et aussi aux incitations non financières pour la recherche ?