

Formação do Doutor em Administração no Brasil: Por um Sentido Profissional Pleno

Education of Doctor in Management in Brazil: Towards a Full Professional Sense

Francisco José da Costa
Samir Adamoglu de Oliveira

RESUMO

Nosso ensaio teórico debate o processo de formação doutoral em Administração no Brasil e os desafios identificados neste cenário a partir de meados de 2010. Discutimos evidências da necessidade de aprimoramento desse processo formativo, considerando as perspectivas profissionais dos egressos, e a alternativa de ampliação das competências de formação nesse nível, apresentando a concepção de 'doutor em sentido pleno'. De modo a viabilizar essa concepção apresentada, propomos um modelo estruturado em seis competências, entrelaçadas em sua natureza: (i) conhecimentos teóricos; (ii) conhecimentos metodológicos; (iii) prática docente; (iv) prática de pesquisa; (v) produção escrita; e, (vi) competência técnica e profissional. Contribuímos refletindo sobre a qualidade da formação doutoral em Administração – tanto profissional quanto acadêmico, no Brasil –, indicando que aquelas competências não estão sendo inteiramente desenvolvidas no atual cenário da pós-graduação nacional do campo, e que elas são cruciais para um futuro desenvolvimento na carreira desse profissional.

Palavras-chave: Formação em Administração; doutorado; egresso; competência técnica e profissional.


ABSTRACT


Our theoretical essay debates the process of doctoral education in Management in Brazil and the challenges identified in this scenario from mid-2010 onward. We discuss evidence of the need to improve this educational process, considering the professional perspectives of graduates, and the alternative of expanding training skills at this level, therefore presenting the concept of 'full doctor'. In order to make this conception empirically viable, we suggest a six-competence model, which are intertwined in their nature: (i) theoretical knowledge; (ii) methodological knowledge; (iii) teaching practice; (iv) research practice; (v) written production; and, (vi) technical and professional competence. We contribute by reflecting on the quality of doctoral education in Management – both professional and academic, in Brazil –, arguing that those competences are not being fully developed in the current scenario of national postgraduate studies in the field, and that they are crucial for future career development of this professional.

Keywords: Management education; doctorate; graduate; technical and professional competence.

Recebido em: 08/02/2023

Aprovado em: 26/04/2024

Francisco José da Costa 
francisco.jose@academico.ufpb.br
Doutor em Administração
Fundação Getúlio Vargas (FGV EAESP)
João Pessoa / PB – Brasil

Samir Adamoglu de Oliveira 
samir.oliveira@academico.ufpb.br
Doutor em Administração
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
João Pessoa / PB – Brasil

Introdução

A formação de doutores em Administração no Brasil experimentou uma forte expansão desde o final da década de 2010, alcançando um expressivo quantitativo de cursos e egressos. Para fixar uma referência quantitativa, tomemos alguns dados da área de avaliação de “Administração Pública e de Empresas, Contabilidade e Turismo” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o órgão federal de regulação e avaliação de programas *stricto sensu* no Brasil. Nesta área foram agregadas (até quando escrevemos esse texto) 4 subáreas, das quais duas são propriamente de Administração (Administração Pública e de Empresas) e duas são correlatas, mas distintas (Contabilidade e Turismo). Os números oscilam por ano, mas as duas primeiras representam, historicamente, em torno de 80% dos programas da área. Conforme publicações da área (Capes, 2019), havia 29 cursos de doutorado em 2010 e 70 em 2019 (dos quais 4 eram da modalidade profissional), ou seja, mais que dobrou o número de cursos em 10 anos; no mesmo período, o quantitativo de titulados, segundo do sistema GEOCAPES, passou de 168 novos doutores em 2010 para 607 em 2019 (32 da modalidade profissional), totalizando, no período, 3.886 doutores titulados em 10 anos. Tomando uma estimativa específica para Administração, temos mais de 3.000 novos doutores no período de uma década.

Em termos de inserção profissional desses novos doutores, muitos desses egressos já eram profissionais ou docentes de carreira estável em instituições públicas e privadas e tinham, portanto, garantia de trabalho e emprego após o curso; outro grupo, que cremos ser menor, era composta por pessoas que estavam no doutorado se capacitando para aumentar sua empregabilidade após a finalização do curso. Escrevemos esse ensaio pensando justamente no futuro desse segundo grupo, que nos parece ser crescente, e que tem um cenário de absorção profissional no campo acadêmico mais pessimista à sua frente. O problema é que grande parte desse segundo grupo é composta por pessoas jovens, parte das quais seguiu da graduação ao mestrado e deste ao doutorado, com experiência profissional limitada em âmbito mercado de trabalho, tendo, portanto, na carreira docente sua principal meta de emprego. A inserção desse egresso no cenário de pouca demanda nas instituições acadêmicas é um novo desafio aos projetos de formação. Segundo nossa visão, o modelo de programa em atividade quando escrevemos este ensaio,

que Costa, Machado e Câmara (2022) chamaram de ‘modelo orientado à produção científica’ (MOP), talvez não seja mais o modelo apropriado no cenário contemporâneo e futuro e uma mudança se faz necessária.

Um fato bem conhecido é que o setor público é o grande empregador de doutores em Administração no Brasil, por meio dos institutos e universidades federais, e das universidades estaduais (Wood Jr. et al., 2018). Entre os anos de 2006 e 2017 a absorção de doutores (e não só em Administração) foi intensa, com a elevação do número de institutos federais e com o projeto de expansão das universidades federais¹. Essa realidade teve, por outro lado, uma alteração a partir da mudança nos projetos públicos definidos desde o ano de 2017, com a fixação do teto de gasto público pelo governo federal, além da redução do investimento em expansão da rede pública.

Essa mudança de cenário chegou quando a base de formação (com novos programas de mestrado e doutorado) já teve sua expansão consolidada, como indicado nos números citados acima. Ou seja, a absorção das centenas de doutores formados anualmente provavelmente será mais lenta e muito mais concorrida, ao menos nas instituições educacionais. E, pelo cenário que se verificou desde o início dos anos 2020, mesmo que haja alguma alteração na legislação referente aos gastos públicos – dado o número já volumoso de titulados e uma aparente estagnação da demanda (de novos ingressantes) nas IES públicas e privadas (Costa, Machado & Câmara, 2022) –, parece pouco provável que se retome o nível de demanda de acadêmicos dos anos anteriores a 2017. Ademais, aqui emerge um problema certamente mais sério para os egressos: ao passo que estes não terão – ou já não têm mais –, a facilidade de se vincular a uma instituição acadêmica, grande parte deles também não têm formação de competências no doutorado voltadas para atuação fora da academia, seja em tarefas executivas, seja em ações empreendedoras.

Um aspecto relevante do avanço quantitativo dessa formação no Brasil está relacionado ao fato de a expansão chegar quando já há um bom desenvolvimento teórico a respeito do ‘processo de formação’ de doutores e mestres, tanto no Brasil (Silva & Costa, 2014) quanto no exterior (Benmore, 2016). Em particular no âmbito internacional, no qual a tradição de reflexão é mais antiga, há inclusive um periódico voltado ao assunto (não só de Administração), o *International Journal of Doctoral Studies*, que publica trabalhos sobre processos de orientação, predisposições dos

discentes etc. A motivação desse desenvolvimento teórico é bem justificada, pois a titulação de doutorado é a última e a mais avançada que as pessoas alcançam, e a suposição é de que problemas nesse nível não terão mais como ser corrigidos ou superados em uma formação posterior.

O fato de já haver essa teorização sinaliza melhores condições para planejamento da formação, aperfeiçoamentos dos projetos e, principalmente, traz reflexões sobre a performance dos egressos após sua formação. Diversos são os pontos de reflexão a respeito desse processo formativo. Por exemplo, podemos refletir sobre se a formação doutoral deve enfatizar competências de pesquisa da forma como tem sido feito desde os anos 2000 no Brasil, ou se deve se abrir para um enfoque mais voltado a outras atividades típicas de um ‘docente doutor’ (como ensino, extensão e gestão); ou ainda, podemos refletir em que medida é cabida, ou não, a formação de uma competência doutoral mais orientada ao universo profissional e, caso sim, se tal orientação deve ser em um curso separado, como o doutorado profissional, ou se seria parte do projeto de formação dos programas que, historicamente, se voltaram às competências de natureza acadêmicas.

Supondo que é requisito dos projetos de cursos e programas de pós-graduação (PPG) a criação de perfis de egressos bem fundamentados teoricamente, e que sejam alinhados às demandas de mercado de trabalho, acreditamos que seja necessário redefinir esses perfis a partir da ampliação das competências a serem formadas, competências essas que devem ser adequadas às perspectivas profissionais desses egressos, visando o impacto de sua titulação e absorção no mercado de trabalho, tanto no atendimento das demandas sociais, quanto nas suas carreiras. Ao longo desse ensaio, seguimos com a análise do cenário e com proposições em que sugerimos um modelo e discutimos sua viabilidade.

Antecipamos desde agora nosso entendimento de que, apesar de o Brasil ter experimentado uma necessária expansão na formação de doutores em Administração, temos o desafio de redimensionar os modelos de cursos para irem além de uma formação acadêmica prioritariamente vinculados à docência, à pesquisa, à produção científica e às publicações, o que se faz pela inclusão de alternativas de formação que considerem, em complemento ao conteúdo anterior, uma visão técnica e profissional. Argumentamos, em alinhamento com Costa, Machado e Câmara (2022), que o modelo orientado à produção científica (MOP) foi útil durante

o tempo em que era grande a carência de quadros com nível de doutorado nas organizações acadêmicas, mas que a mudança de cenário gerou demanda por um redirecionamento.

Também adiantamos que nossa proposta é diferente da simples adoção dos modelos de formação doutoral existentes em vários países que têm várias categorias de doutorado. No Brasil já há os doutorados profissionais, que estão em início quando escrevemos esse ensaio; porém, nossa ideia vai além, e propõe que adaptemos e atualizemos os programas já existentes. Para isso, discutiremos a seguir o que chamamos de ‘doutor em sentido pleno’, detalhando as alternativas de formação doutoral, visando esclarecer a proposição que nos move com este texto.

Uma Concepção Preliminar

Para termos uma referência inicial para o que discutimos a seguir, fixamos uma concepção de referência do que seja o ‘doutor em Administração’, que vai além do título universitário. Nosso entendimento é de que, além de ter um título acadêmico de doutor na área, espera-se que o detentor do título tenha os requisitos de um ‘sujeito doutor’. Em nossa visão, portanto, o título é apenas uma parte do conceito, uma espécie de credencial necessária, mas não suficiente.

A palavra doutor é tratada nos dicionários a partir de três concepções centrais: a primeira é de designação de algumas categorias profissionais ou autoridades do campo judiciário ou de saúde; a segunda está associada ao título que se adquire por quem cursa um doutorado; e a terceira está relacionada com a posse de saberes e competências diferenciadas (Michaelis, 2021²). A apropriação da palavra doutor por médicos e autoridades judiciárias, por exemplo, não indica o que seja ‘doutor’, mas a suposição de que as pessoas que possuem essa profissão ganharam, por tradição, o direito de se intitular ‘doutores’. Nesses casos, a tradição legitima o uso, e daí se compreende – e se aceita socialmente – que pessoas sejam assim chamadas, mesmo sem terem alcançado o requisito acadêmico de ter cursado um doutorado. Mas, esse uso sinaliza pouco mais que o prestígio e a importância social das profissões; trata-se, na verdade, de um uso de distinção social.

Concernente ao uso baseado na titulação universitária, embora esta tenha maior clareza para sua atribuição, também não temos uma definição, mas sim a indicação do meio de alcançar a condição de doutor. De nossa experiência de vários anos atuando na educação superior, esse uso está bem associado à ideia do docente pesquisador acadêmico; porém, mesmo essa visão é limitada quando consideramos as variações de tradições e projetos de formação doutoral, principalmente quando vemos o reconhecimento da modalidade de doutorado profissional, que passou a receber chancela governamental para existência no Brasil.

É pela terceira concepção exposta, por estar associada às competências que o sujeito possui, e não a titulações, que mais parece se aproximar de uma definição não formal/burocrática da condição de doutor. Considerando essas observações, além de nossa experiência e diálogos diversos com outros docentes e pesquisadores, sugerimos como uma definição a seguinte: **um doutor é qualquer pessoa que, por processo de formação educacional avançada, alcança um nível profundo de competências (de capacidade de pesquisa, de prática e de liderança acadêmica e social) em alguma atividade ocupacional/profissional bem delimitada, além de elevado nível de autonomia intelectual.** Se partirmos desse entendimento, é fácil compreender a razão de uso da palavra para profissões clássicas e relevantes (como Direito e Medicina, que possuem formação universitária há séculos), e, também, que o curso formal de doutorado é uma forma de preparar doutores em instituições de ensino. Por essa visão, a definição do que seja um doutor é que define a legitimidade de uso da palavra em certos meios profissionais, ou a construção de projetos institucionais de formação universitária avançada para sua formação.

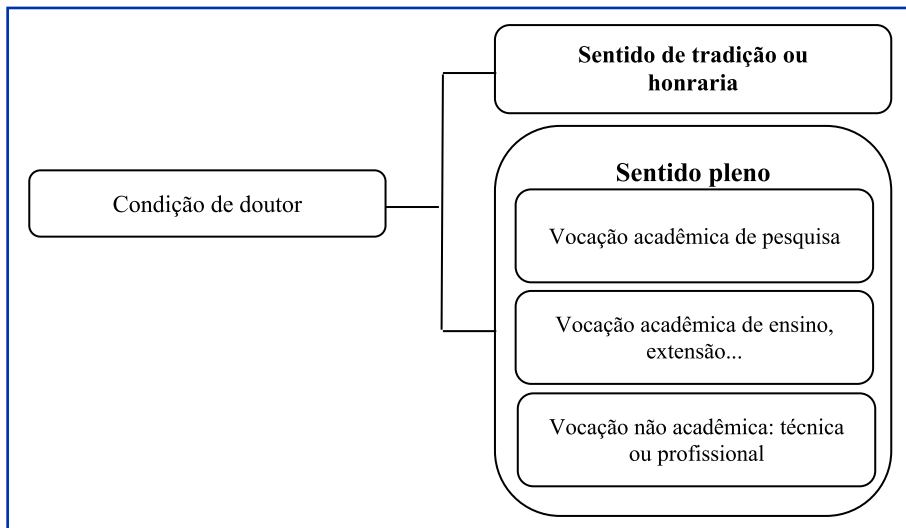
Uma consequência direta dessa forma de ver o sujeito doutor está na necessidade de se definirem requisitos e expectativas para esse sujeito. Em termos de expectativa, entendemos que se espera de um doutor, por sua capacidade e conhecimento reconhecidos, o exercício de liderança social e institucional, o estabelecimento de práticas de referência com excelência e inovação, e o desenvolvimento de ações de maior impacto (comparativamente aos sujeitos não doutores). Em termos de requisitos, é possível compreender que os demarcadores convencionais (tradição e titulação) parecem ser suficientes, mas ficam bem justificadas as atribuições de titulações sem maior valor formal, mas com referência de honraria de reconhecimento de competências excepcionais, como as titulações do tipo *honoris causa*.

Tomando como recorte a área de Administração, no Brasil os doutores nessa área estão mais voltados ao trabalho restrito a instituições acadêmicas. Neste contexto (acadêmico), o papel do doutor em Administração seria, pela expectativa genérica apresentada, o de ser uma liderança com atuação diferenciada em termos de ações, projetos e desempenho acadêmicos, comparativamente aos demais docentes (não doutores). Nesses termos, o exercício de liderança acadêmica é intrínseco à condição do docente doutor, de tal modo que sua atuação em atividades **restritas** ao que fazem os demais docentes não doutores (como ministrar aulas de graduação, e desenvolver ações de extensão ou administrativas) é, potencialmente, um potencial desperdício de capacidade.

Se pensamos, por outro lado, na atuação do doutor externamente, inclusive em potencial complemento à atividade academia, não nos parece que seu desempenho deva ser diferente em termos de responsabilidade e pelos benefícios; ou seja, nesse ambiente de atuação é esperado que o doutor em Administração tenha um desempenho diferenciado na percepção de oportunidades, de promoção de equilíbrio e justiça nos processos organizacionais e de articulação externa, na liderança dos principais projetos de inovação e desenvolvimento organizacional. É possível supor que seja um desperdício de talento a atuação do doutor em uma atividade que qualquer outro profissional não doutor possa executar.

Para qualquer desses ambientes ou formas de atuação (acadêmica ou não acadêmica), chamaremos o doutor com essa referência de diferenciação e desempenho de '**doutor em sentido pleno**', que usamos para distinguir dos doutores de tradição ou honraria. Propomos, então, que a modalidade de sentido pleno tenha três vocações que convergem com a terminologia do Painel Lattes (CNPq, 2018), ilustradas na Figura 1 a seguir: uma acadêmica de pesquisa, a mais tradicionalmente associada ao doutor em Administração; uma vocação acadêmica de outras atividades além da pesquisa, como ensino, extensão etc.; e uma vocação que chamamos não acadêmica, que envolve atividades 'administrativas, técnicas e outras'.

Figura 1. Concepções de doutor.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Nos itens seguintes discutimos a concepção de ‘doutor de sentido pleno’ em termos acadêmicos e profissionais para, então, apontarmos e discutirmos algumas ideias e implicações operacionais da possível adoção desse esquema.

O Doutor com Vocação Acadêmica

Segundo dados do Painel Lattes (CNPq, 2018), havia em 2016 um total de 132.631 doutores com registro no currículo na plataforma Lattes atuando majoritariamente em instituições acadêmicas (de ensino e pesquisa), e outros 85.931 com atuação principal em atividades não acadêmicas (técnicas, profissionais e outras). Ou seja, dos 218.562 doutores brasileiros com currículo Lattes, 61% atuam principalmente em atividades acadêmicas, certamente a grande maioria em instituições de ensino superior (universidades, institutos federais ou organizações de pesquisa).

Embora não seja requisito obrigatório para atuação acadêmica, nas mais diferentes áreas de conhecimento o doutor é o nível acadêmico mais desejável. Provavelmente esta é a razão central da escolha de muitos interessados em cursar um

doutorado: querem ser profissionais acadêmicos, seja por vocação, seja por suposição de maior facilidade de acesso a empregos. No modelo universitário brasileiro, o docente doutor é o único sujeito com ‘direito’ de atuação plena nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. A diferença central em relação aos demais docentes (mestres ou graduados) está no impedimento de atuação destes docentes em ensino de pós-graduação *stricto sensu*, de liderança de projetos financiados (ao menos por agências como o CNPq e a CAPES), e de atuação em algumas esferas da gestão (em grande parte das universidades, o cargo de reitor, por exemplo, tem requisito de titulação de doutorado). A justificativa para tal restrição deriva do fato de os docentes doutores terem que demonstrar, por meio de estudos avançados e da produção de suas teses, uma contribuição científica, o que os dá, por hipótese, uma visão mais consistente da realidade universitária e da produção de conhecimento.

Os projetos de formação doutoral são variados em seus objetivos e previsão de competências a serem desenvolvidas. Em termos de modelos específicos para a área de Administração, tomamos como referência a contribuição brasileira desenvolvida por Silva e Costa (2014), que defendem que, ao longo do curso, o doutorando deve desenvolver as seguintes competências: saberes epistemológicos e metodológicos; prática de pesquisa; produção escrita; domínio de conteúdos teóricos; e de prática docente.

Considerando o dimensionamento de vocação acadêmica definido nesse ensaio, observamos que a proposta de Silva e Costa (2014) recebe um incremento em relação aos projetos convencionais que mantêm foco na pesquisa, ou seja, os autores enfatizam que, no curso de doutorado, é necessário que o estudante desenvolva competência de docência em conjunto com as demais³. Assim, as duas primeiras modalidades de saberes são, de forma mais evidente, associadas à pesquisa e a última à docência, com as duas demais sendo direcionadas a ambas as competências.

SOBRE A VOCAÇÃO DE PESQUISA

Considerando os projetos de formação, as matrizes curriculares e as práticas observadas ao longo de vários anos em que atuamos em pós-graduação com ensino, orientação e coordenação, e acompanhando, ainda, os processos de ava-

liação e regulação, vemos uma clara ênfase no entendimento de que os doutores devem, antes de tudo, ser grandes especialistas em pesquisa e, recorrentemente, é enunciado nos documentos e discursos institucionais que um curso de doutorado (acadêmico) deve ser direcionado apenas à pesquisa acadêmica. Fazemos abaixo alguns apontamentos de evidências a partir de alguns dos principais programas bem consolidados de instituições brasileiras (EAESP/FGV, EBAPE/FGV, UFPB, UFMG, USP e UFPR):

- desde os mestrados, é dada forte concentração de componentes em pesquisa, o que se materializa na obrigatoriedade das disciplinas de métodos quantitativos e de métodos (ou metodologia) de pesquisa, além dos seminários de dissertação;
- a maior parte dos créditos de doutorado é de disciplinas de formação para a pesquisa (métodos, epistemologia, seminários de tese);
- as disciplinas de conteúdo são, grande parte das vezes, associadas a tópicos avançados de pesquisas nas áreas disciplinares;
- as disciplinas de formação para a docência são, quase sempre, restritas ao mestrado e, na maioria das vezes, restritas aos mestrados com bolsa de estudo (o estágio de docência, por exemplo, principalmente a uma obrigação legal da CAPES e do CNPq ou outras entidades de fomento);
- os cursos de doutorado têm no máximo dois anos de disciplinas, ficando o restante do tempo (no cômputo normal de 4 anos) para o desenvolvimento da pesquisa da tese;
- em boa parte das disciplinas são requeridas publicações de artigos como requisito de avaliação, o mesmo ocorrendo, eventualmente, como requisito de titulação. Alguns programas (mais criativos) desenvolveram até atribuição de crédito (que seriam, por hipótese, atividades em sala de aula) para publicações, tornando tais créditos obrigatórios.

Tal foco teria três plausíveis razões: primeiro, supõe-se que o que faltaria a um acadêmico ainda não doutor seria a formação de competência para a pesquisa (o que, na formação até os cursos de mestrado, não se dá na mesma intensidade do doutorado), com todas as demais competências e requisitos dos docentes já

estando cumpridas; a segunda está na força do isomorfismo mimético entre os programas, o que parece evidenciado pela proximidade dos componentes e conteúdos disciplinares dos diferentes programas; e, uma terceira razão, associada à adesão de docentes e lideranças de pós-graduação de priorizar a formação para pesquisa para atender a uma (suposta) pressão produtivista da CAPES, o que obrigaria professores e alunos a manter foco na pesquisa para alcançar publicações e pontuações requeridas⁴.

O foco restrito na pesquisa, por qualquer dessas três razões, enviesa o processo de formação de doutores em sentido pleno, segundo a concepção posta. Com efeito, se supomos que o doutor deve ter a liderança acadêmica indicada, é esperado que o projeto de formação de doutores dê aos estudantes essa visão e desenvolva tão intensamente quanto possível atividades de construção de pesquisas de alto nível; no entanto, isso não parece suficiente na concepção aqui definida, nem nas perspectivas contemporâneas dos futuros doutores.

É fácil compreender que um título e um currículo rico em publicações não dão ao titulado a condição de doutor em sentido pleno, e reforçamos esse argumento a partir de uma condição bastante objetiva: doutores em Administração no Brasil que tenham vocação acadêmica têm como *locus* de exercício profissional as instituições de ensino superior (na grande maioria, universidades), e não institutos de pesquisa. Nesses (os institutos), a tarefa do doutor é efetivamente pesquisar, e sua ação além da pesquisa concerne, basicamente, ao ensino de pós-graduação, que se torna um espaço de discussão e construção de novas pesquisas. O modelo universitário brasileiro, por outro lado, requer do professor, necessariamente, atuação em ensino – e a própria LDB estabelece que professor de IES tem que ministrar no mínimo 8 horas semanais de aula, em geral incluindo graduação (Carneiro, 2004) –, além de outras atividades (como extensão e atividades administrativas diversas, como conselhos, comissões etc.).

Por essa realidade, concluímos que um foco de formação doutoral restrito à pesquisa não dará ao futuro doutor os requisitos de atuação plena no seu papel de acadêmico. O modelo com vocação restrita à pesquisa limita a visão de aspectos relevantes da ação do doutor, como o seu papel enquanto agente social, além do papel político e educacional da universidade, da responsabilidade do professor doutor na condução do ensino (inclusive de graduação) e da extensão, do empreen-

dimento de ações inovadoras no ambiente de acadêmico etc. Se entendermos que esses são tópicos relevantes para o contexto brasileiro, fica então justificada a necessidade de um esforço de formação, nos programas de doutorado, de competências acadêmicas para além da pesquisa.

SOBRE A VOCAÇÃO DOCENTE

Apesar de não termos um modelo regulamentado com fixação de prioridades para formação pós-graduada orientada à docência, boa parte dos PPGs em Administração preveem essa formação no curso de mestrado, com duas atividades centrais: a primeira, quase sempre compulsória para bolsistas, consiste no estágio de docência, que concerne à vivência prática da atividade de ensino no âmbito de graduação; a segunda, já não obrigatória em vários programas, consiste em uma disciplina mas teórica de ‘metodologia do ensino superior’ ou semelhante.

Essa trilha formativa parece ter sido bastante eficaz na formação dos futuros docentes de graduação, em particular até meados dos anos 2010, quando ainda havia alta demanda de professores com mestrado para suprir a expansão da rede privada de ensino superior, e ainda da expansão das instituições federais (institutos e universidades). A grande maioria das instituições novas, ou que tiveram aumento de oferta desde os anos 2000, criaram cursos de Administração, e a carência de professores com mestrado era a justificativa central dessa prioridade formativa dos programas acadêmicos (sendo ainda, uma justificativa secundária para os mestradados profissionais).

Esse modelo que deu foco da formação docente (de graduação) no mestrado não responde, por outro lado, ao seguinte questionamento: as competências docentes adquiridas no mestrado representam tudo o que entendemos por ‘competência docente’ nas instituições de ensino superior? Entendemos que a resposta é não, e basta lembrar que há práticas docentes que não são típicas dos – ou mesmo permitidas aos – professores mestres. Sem ser exaustivos, podemos citar aqui, como exemplos de tarefas docentes próprias dos doutores, as seguintes: a condução de disciplinas e a orientação discente de pós-graduação *stricto sensu*, a liderança de grupos de pesquisa, a liderança de algumas modalidades de projetos financiados (por CNPq ou CAPES, ao menos), o desenvolvimento e a liderança de projetos acadêmicos avançados (principalmente de PPGs), dentre outras. Não restam dúvidas

de que essas práticas seriam melhor executadas se fossem debatidas e, em algum nível, praticadas, pelo futuro doutor, antes de ele ter essa responsabilidade.

Em alguns programas de doutorado já existem experiências nesse sentido, com disciplina de estágio de docência obrigatória para doutorado, como é o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), além de disciplinas de formação para o ensino (como “Casos para Ensino em Administração”) com prioridade de oferta a doutorandos. Essas ações certamente induzem a uma reflexão diferenciada para o aluno que terá, se optar pela carreira acadêmica, a obrigação do protagonismo acima referido, tendo havido a oportunidade de ao menos debater aspectos da prática docente de sala de aula e fora desta, na perspectiva mais ampla e com a maior maturidade.

A Vocação Profissional

O universo acadêmico é, sem dúvidas, um dos espaços de referência na absorção de doutores em Administração no Brasil, mas essa realidade oscila bastante por região e por campos de atuação. Tomando os dados do Painel Lattes (CNPq, 2018) dos currículos registrados na plataforma Lattes como *proxy* do número de doutores, e considerando a vinculação em instituições acadêmicas (pesquisa e ensino) de titulados por 100 mil habitantes, temos, no Norte e no Nordeste, respectivamente, 0,51 e 1,04 doutores em Administração por 100 mil habitantes; no Centro-Oeste esse número vai para 1,87 por 100 mil (com forte concentração em Brasília); já no Sul e no Sudeste, os totais são de 3,39 e 2,01, respectivamente. Quando consideramos os totais atuando em atividades não acadêmicas, os números nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste são, respectivamente, 0,38, 0,51, 1,86, 1,54, 1,57 doutores em Administração por 100 mil.

Por esses números temos que, afóra o Norte e o Nordeste, onde os números são menores nas duas atuações, encontramos nas demais regiões uma distribuição diferente. No Centro-Oeste, por exemplo, as atuações são bem divididas entre acadêmicas e não acadêmicas, e no Sudeste temos uma aproximação dos números; no Sul o maior volume de doutores na área é na esfera acadêmica, mas com número significativo de profissionais em outros campos. Em outras palavras,

já temos boa parte dos egressos dos doutorados atuando fora do ambiente estritamente acadêmico. No entanto, a vocação não acadêmica, de natureza técnica ou profissional, parece ser a dimensão ausente nos projetos de formação *stricto sensu* em geral, e de forma bem acentuada na formação de doutorado em Administração.

Na pesquisa exploratória empreendida para elaboração desse ensaio, não foi encontrada nenhuma evidência de preparação de doutorados acadêmicos para além da pesquisa ou, secundariamente, para o ensino. Como exemplo de algo diferente disso, o que mais próximo observamos foi uma linha de pesquisa que existiu até o ano de 2018 no doutorado em Administração da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, intitulada ‘Competitividade em Gestão’ e que mantinha um foco profissional (o objetivo declarado era: “capacitar quadros de alto nível para a condução de processos de transformação nas organizações, unindo a experiência prática substantiva dos participantes ao estado da arte do conhecimento no campo da Administração”). Tal linha era indicada como sendo provisória, pois viria, como veio, a dar sustentação posterior a um doutorado profissional.

Tal separação veio, claramente, motivada pelo incentivo da CAPES a essa nova modalidade de doutorado no país, principalmente a partir do ano de 2018. O entendimento, assim nos parece, foi o de que era necessário fortalecer a vocação apenas acadêmica dos doutorados tradicionais e, se a intenção é desenvolver competências mais profissionais, então seria necessário um outro projeto. De fato, no texto legal que estabeleceu essa ‘nova’ modalidade de doutorado – que é uma regra inicial, e com tentativa de alcance geral (e não restrito à Administração) –, estão enunciados como objetivos do doutorado (e do mestrado) profissional os seguintes:

- I. capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II. transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III. promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a efi-

ciência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e
IV. contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.
(Brasil, 2018b)

Sem dúvidas, são competências relevantes e em total alinhamento com a conceituação proposta no item 2 desse ensaio para o que seja um doutor no sentido pleno com atuação nas esferas profissionais ou técnicas. Porém, não seria tudo isso cabido para qualquer doutor em Administração, inclusive para aquele que se propõe a ser pesquisador ou docente? Estaria um doutor de vocação acadêmica dispensado de, digamos, manter “articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados”, como prevê a referida portaria? Seria impróprio pensar que todos os doutores, acadêmicos ou não, deveriam “transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local”? Mesmo reconhecendo que existe uma ‘relevância acadêmica’ (Nicolai & Seidl, 2010) de uma tese menos aplicada que pode ser prioritária frente a uma ‘relevância profissional’, não seria objetivo de qualquer tese de doutorado em Administração gerar conhecimento que possa “contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas”?

Nossa defesa é de que o egresso de um curso de doutorado deveria poder optar por uma carreira profissional não acadêmica de alto nível, como muitos já o fazem, conforme sinalizam os números apontados no começo do item, e não poder fazer isso necessariamente em cursos de doutorado profissional. Defendemos que os doutorados em geral, não só uma vertente diferenciada de doutorado profissional, deveriam fornecer oportunidade para aquisição desse tipo de competência, sem perda, evidentemente, do foco adequado na formação das competências acadêmicas. É bem claro que o tempo disponível para um curso de doutorado provavelmente não seria suficiente para que um estudante desenvolvesse de forma plena o que seriam competências profissionais na mesma medida em que desenvolvesse as

competências acadêmicas de ensino ou pesquisa acima relatadas. Encontrar uma medida adequada é demanda dos docentes e das lideranças dos programas.

Considerando, então, o que foi apontado na introdução sobre a mudança de perspectivas de atuação do egresso no contexto acadêmico (acerca da suposição de saturação da demanda), levando em conta a realidade já estabelecida de haver um volume significativo de doutores com atuação prioritária em atividades profissionais não acadêmicas, e considerando ser desejável que o doutor em Administração seja capaz de ter uma visão e um exercício profissionais, caso queira ou necessite, consolidamos o argumento de que é necessária uma vocação profissional na formação de doutorado. Restariam então, como alternativas da formação doutoral, as seguintes: se mantemos o foco na formação de vocação acadêmica – e devido à redução da demanda –, seria cabido reduzir a oferta de vagas dos doutorados já existentes para que os egressos tenham maior perspectiva de êxito profissional; já se entendemos ser pertinente a incorporação do desafio de formação de uma vocação não acadêmica, teríamos a opção de ou (1) expandir os ditos ‘doutorados profissionais’, que dão aos egressos um leque mais amplo de perspectivas de atuação, ou (2) repensar o modelo estritamente acadêmico atual e acrescentar uma competência adicional de ‘vocação profissional’ na formação geral de doutores. Nossa defesa está nessa última ação, sobre a qual desenvolvemos maiores considerações no item seguinte.

Reflexões Sobre Alternativas

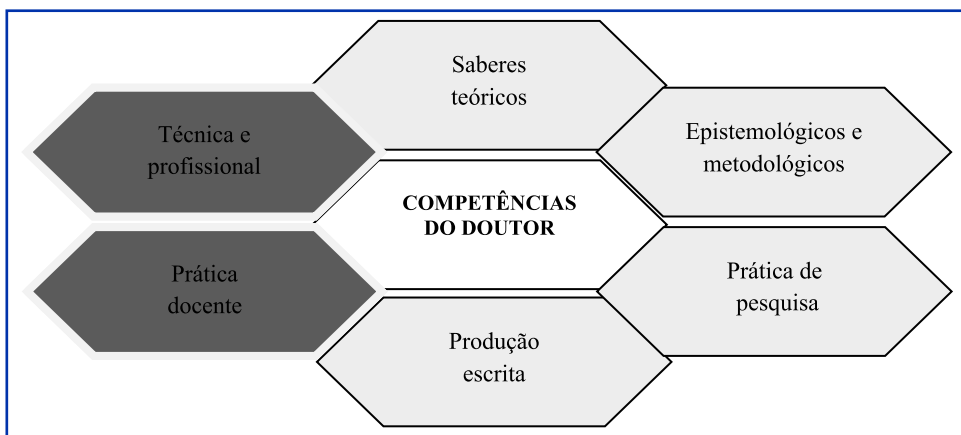
Se considerarmos que a formação avançada de um doutor em sentido pleno é requisito necessário para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, as três vocações são requeridas: as duas primeiras (docência e pesquisa) para continuar o processo de formação para produção de conhecimento e para a docência, e a terceira para criar uma base diferenciada de atuação do profissional de alto nível. As limitações regulamentares, culturais e de disponibilidade de competências para tanto seriam os problemas a serem considerados, mas não nos parece que sejam impeditivos para desenvolvimento de novas experiências e proposição de novos projetos.

Dadas as experiências que já temos na formação acadêmica, certamente é a terceira vocação (a profissional) o maior dos desafios, embora seja, para o cenário

delineado, uma alternativa ao mesmo tempo factível e necessária para os futuros titulados. De fato, nos grupos docentes dos diversos programas, é bastante provável que haja parte dos docentes com competências para conduzir uma formação de vocação profissional, seja em disciplinas, seja em projetos e conteúdos de articulação da formação com o universo profissional. Além disso, e principalmente, a existência desse conteúdo, ou, na terminologia de Silva e Costa (2014), dessa ‘competência técnica e profissional’, capacitaria o egresso, ao menos em parte, para a alternativa de carreira complementar à acadêmica. Se essa visão é considerada pertinente, seria então possível dar ao aluno a opção de desenvolver essas competências a partir da sua preferência, experiência ou potencial de aplicação posterior dos estudos avançados que desenvolve.

Uma visão atualizada do modelo de Silva e Costa (2014) teria composição a partir de seis competências genéricas, como ilustrado na Figura 2. A ilustração indica a ideia de termos competências centrais de formação em nível de doutorado, numa extensão de mais dois componentes (destacados em cinza mais escuro) em relação ao modelo convencional de doutorado orientado à pesquisa (que enfatiza as quatro competências destacadas em cinza claro). Nosso entendimento é de que a implementação dessas duas ênfases adicionais pode ser feita sem prejuízo da formação das competências relevantes para a carreira de pesquisa.

Figura 2. Competências de formação doutoral.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Silva e Costa (2014, p. 40).

Como já ocorre em alguns programas, a prática docente pode ser implementada a partir de seminários e estágio de docência com ênfase nas práticas dos docentes doutores, como construção de projetos e liderança de grupos, planejamento e condução de aulas e atividades de formação de pós-graduação (como seminários temáticos ou metodológicos para estudantes de mestrado), discussão de práticas de orientação, de elaboração de projetos pedagógicos, planos de ensino, dentre outras. Atividades formais nessa direção já são experienciadas em cursos de doutorado no Brasil, como nos programas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, ou da UFPB (como citado antes).

O desafio principal que emerge dessa proposta é o da inclusão de componentes, práticas ou projetos de formação técnica ou profissional, e sobre esse não foi encontrada experiência nacional institucionalizada nos programas acadêmicos brasileiros. Porém, não parece ser algo difícil de empreender e nem, muito menos, algo distante do que já é realidade na pós-graduação em Administração brasileira. Descrevemos, brevemente, três evidências que sustentam essa afirmação, considerando somente aspectos da realidade cotidiana dos programas:

- desde o início da década de 2010, algumas produções escritas de caráter mais profissional passaram a receber maior valorização na área, como é o caso do dito ‘relato tecnológico’ (que tem espaço nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD, e em alguns periódicos relevantes, em particular a Revista de Administração Contemporânea – RAC e a Teoria e Prática em Administração – TPA) e dos casos para ensino, que são recebidos em diversos periódicos acadêmicos. A construção desses gêneros requer, necessariamente, visão profissional e docente, além de requerer as melhores práticas de pesquisa e adequação de texto escrito;
- considerando a avaliação da CAPES, e pela leitura do documento de área (Capes, 2019), havia previsão de pontuação na avaliação para atividades associadas ao envolvimento do programa e seus agentes em atividades além da produção científica, no critério de ‘Inserção Social’, em particular no item referente aos impactos ‘tecnológicos e econômicos’ (segundo a descrição, impactos na forma de “contribuição para o

desenvolvimento microrregional, regional ou nacional destacando os avanços produtivos gerados, entrevistas, matérias em jornais, conselhos; disseminação de técnicas e conhecimentos”). Tratava-se, na avaliação do quadriênio de 2017 a 2020, de um critério de relevância menor, comparado ao de produção científica, mas ficava bem posto que ações e articulações de vocação mais profissional são computadas para avaliação mais positiva dos programas;

- houve uma redução do volume de financiamento da pós-graduação, oriundo da diminuição de repasses diretos e da concessão de financiamento de projetos de pesquisa pelo governo federal. Essa realidade resgata a alternativa de maior articulação com fontes de financiamento não públicas, como organizações empresariais ou de representação (associações, federações...), e esse tipo de fonte, em geral, o faz mediante parcerias que envolvem prestação de serviço ou pesquisas de orientação (mais) aplicada. Nesses termos, tem-se a oportunidade de envolver doutorandos no desenvolvimento de projetos de pesquisa associados a projetos de intervenção, ou com orientação a problemas de decisão bem delimitados, que podem ampliar o escopo de opções de inserção e ocupação de posições destes, uma vez egressos dos cursos.

Já há exemplos de outros programas de formação doutoral que conseguem aliar a formação acadêmica com a formação mais profissional nas áreas tecnológicas. Nas áreas de Computação e Matemática Aplicada, por exemplo, são comuns projetos de teses que abordam problemas concretos e ofertam soluções inovadoras que são, potencialmente, absorvidas no universo empresarial ou de organizações públicas. Esses exemplos podem servir de base para a reflexão e a adoção de modelos de produção de teses mais direcionados a esse tipo problema de pesquisa. Essa é, em verdade, uma experiência vivida em alguns programas brasileiros que têm linhas de formação sólidas nessas áreas (tecnologia da informação, pesquisa operacional...), ou seja, o que aqui propomos não parece ser algo de todo estranho a algumas áreas de estudo e pesquisa na formação de doutorado em Administração. O que temos, como nos parece, é uma limitação dessas práticas a docentes ou linhas, e nossa proposta é que tenhamos a possibilidade de termos práticas

institucionalizadas como partes dos projetos de formação dos programas como um todo. Nesse contexto, um mesmo professor pode, sem maiores perdas, conduzir projetos e orientações de pesquisas com vocação mais teórica, com focos em produções para o circuito científico convencional (eventos, revistas...) e, também, com vocações mais aplicadas e adequadas aos circuitos aplicados.

A total orientação para uma vocação técnica e profissional é a referência de desenvolvimento dos doutorados profissionais, que chegaram no momento em que, provavelmente, tinham maiores expectativas de bons resultados, se não se transformarem em projetos de mera captação de recursos ou complemento de renda de docentes de instituições públicas. Talvez esses doutorados sejam a solução para os futuros doutores, mas podem também vir a ser o modelo de referência para refletir as práticas dos programas que, por priorizarem a pesquisa, podem colocar em risco a capacidade aplicada e de inserção profissional dos futuros doutores, ao passo que parecem (querer) distanciar-se da natureza prática que a própria Administração sustenta (Bowden, 2020; Du Gay & Vikkelsø, 2014).

A construção dessa capacidade no curso, em especial para os estudantes que não trazem experiências profissionais significativas (como é o caso de muitos dos doutorandos que vêm de uma sequência de graduação direto ao mestrado, e do mestrado direto ao doutorado), amplia a visão dos egressos, inclusive para aqueles que fizerem preferência pela carreira acadêmica. Essa construção viabiliza, portanto, a visão ampla, aplicada e inovadora que se espera que seja a de um doutor em sentido pleno, tanto para a opção acadêmica, quanto para a não acadêmica.

Considerações Finais

Costa, Machado e Câmara (2022) problematizaram a orientação da pesquisa avançada em Administração, sugerindo que a situação brasileira na segunda década do século XXI recomendava mudança de um modelo voltado à produção e à publicação (MOP) para um modelo orientado ao impacto societal (que chamaram de modelo MOIS, em oposição a um modelo MOP). É uma proposição nova e que se acrescentou a um debate antigo sobre a questão da relevância da produção científica (Narasimhan, 2018; Oliveira Jr., 2018; Shrivastava, 1987; Vermeulen,

2005; Wickert et al., 2021). A pergunta sempre recorrente é: afinal, os programas de pós-graduação estão gerando impacto societal (acadêmico, relativo ao conhecimento gerencial, e profissional, relativo à carreira dos egressos e à eficiência organizacional)?

Há uma boa diversidade de argumentos em defesa de que ‘sim, estamos gerando impacto’, mas o debate tem, no mínimo, uma razoável quantidade de argumentos contrários. É certo que temos gerado impacto, mas restrito ao âmbito acadêmico (e não desconhecemos a relevância social do conhecimento acadêmico); mas, complementando a questão: este impacto é suficiente? É o mais desejável? Do que estamos fazendo, temos perspectivas de gerar impacto societal (na carreira dos egressos e nas organizações) no futuro? Neste ensaio nos motivamos por essa última questão, e adotamos uma opção reflexiva e propositiva.

Contribuímos analisando as vocações acadêmicas e profissionais da formação dos doutores em Administração de nosso país, retratando o cenário atual ofertado pelos programas de pós-graduação do campo, entendendo que existem competências que não estão sendo desenvolvidas nesse contexto (vide Figura 2), e que defendemos ser importantes para um futuro desenvolvimento na carreira desse profissional. Tomamos, então, o desafio de fazer alguns apontamentos críticos sobre as práticas atuais de formação doutoral e, em decorrência dos problemas e desafios apontados, propusemos que os modelos de formação de doutores incorporem a concepção de ‘doutor em sentido pleno’, para atuação não só em pesquisa, mas com complemento ou mesmo prioridade para atuação com vocações de docência ou profissional.

Para uma finalização que fortaleça toda a reflexão desenvolvida, resgatamos dois relatos vivenciados por um dos autores. O primeiro caso ocorreu em 2016, em uma disciplina de graduação, quando um de seus discentes, que era diretor financeiro de um shopping center de grande porte numa capital nordestina, estava recrutando um profissional para a diretoria financeira de uma unidade de expansão do mesmo shopping para outra cidade. O aluno pediu, então, a indicação de alguém com competências de alto nível para assumir a direção desta nova unidade, informando que preferia alguém com conhecimentos mais modernos sobre práticas financeiras. O referido docente questionou aos colegas professores de pós-graduação sobre seus orientandos e egressos da linha de Finanças, e não conseguiu

êxito: os discentes atuais eram bolsistas, e os egressos ou estavam atuando como professores, ou estavam se preparando para concursos públicos. E, mesmo que estivessem noutra condição, nenhum dos mestres, mestrandos ou doutorandos, teria competências para a demanda indicada, segundo seus orientadores(!). O fato despertou o interesse na avaliação entre os próprios docentes, que chegaram à conclusão de que, se houvesse alguma prospecção adicional, seria possível concluir que até mesmo (grande) parte dos professores do mestrado e do doutorado não teria os requisitos para uma performance superior em desafios semelhantes (como assumir a diretoria financeira, de marketing, de recursos humanos..., de um shopping center de grande porte).

O segundo caso ocorreu já em 2022, quando o mesmo docente recebeu pedido de indicação de dois egressos de pós-graduação para participar de uma seleção para diretoria financeira e de marketing de uma fundação vinculada a uma organização religiosa. Desta feita, não foi necessário consultar colegas docentes e a resposta foi imediata: não havia discentes ativos ou egressos com ‘competência’ para assumir tais funções gerenciais(!). Em 6 anos, o cenário de competências não mudara, embora houvesse já egressos com títulos de mestrado ou doutorado desempregados, quase todos imersos no ‘circuito de concurso público’ para se tornarem formadores de gestores de finanças e marketing.

Esses breves relatos não parecem ser uma excepcionalidade no contexto de formação de doutores (e mestres) no modelo vigente, ao menos até o início dos anos de 2020. O resultado reflete uma realidade problemática: os mestres e doutores são ou serão professores daquilo que, provavelmente, não sabem fazer. Se isso se torna uma realidade durante muito tempo – e esse parece ser o caso –, em algum momento emerge a oportunidade para reflexões, críticas, recomendações e, principalmente, experimentações bem fundamentadas.

O modelo contemporâneo de formação doutoral, que vem sendo posto em prática desde os anos 2000 é, na verdade, o grande fator dificultador dos desafios postos, em particular pelas práticas regulares que os docentes nos programas estão habituados a executar. Arriscamos dizer que não parece haver perfil docente em número suficiente com capacidade de gerar projetos de formação profissional mais amplos, uma vez que um volume significativo dos docentes vem de uma formação fortemente orientada à pesquisa e à publicação, tendo restado pouca dedicação à

atuação profissional de alto nível, seja em liderança gerencial, seja em consultoria. Diversos docentes dos mais ‘produtivos’ são altamente eficientes em responder à demanda de pesquisa de alto nível, eventualmente figuram entre os mais citados como referências de sabedoria em certa especialidade ou certo tema; porém, tiveram formação doutoral bastante jovens, e trazem restrita bagagem profissional de ordem não acadêmica. Explanam, palestram, ensinam, assumem vanguarda de debates de alto nível (acadêmico), mas seriam incapazes de tomar uma decisão efetiva – que congregasse eficácia e eficiência, aspectos básicos da Administração, enquanto prática e *corpus* de conhecimento – frente a uma demanda real.

E, para esses profissionais, principalmente aqueles que estão avançados nas carreiras, ou que são servidores públicos, isso não é problema algum, afora as potenciais perdas na esfera das disputas simbólicas do campo científico – como bem descreveu Bourdieu (2003). O problema emerge, certamente, para as centenas de egressos com nível de doutorado que concluem seus cursos e podem não ter absorção nem pela rede privada (que prioriza ensino, e prefere pagar menos a professores mestres), nem na rede pública (que tende a reduzir os concursos de reposição de quadros, dada a redução do volume de novas contratações, ao menos no desde o final dos anos 2010). Foi no interesse desses egressos que esse ensaio se direcionou, tomando por adequado o argumento de que o projeto de formação é orientado, antes de tudo, ao discente, e não às carreiras e prioridades dos docentes (Tardif, 2011; Tardif & Lessard, 2007).

Enfatizamos que nossa proposta não altera todas as práticas ou mesmo as preferências dos modelos tradicionais. O que sugerimos é a inclusão de outras atividades que permitam ao doutorando uma visão mais completa do seu campo de atuação e potencialize sua empregabilidade. Apropriando-nos do conceito de ação empreendedora de Kirzner (2015), para quem o diferencial, a inovação e vantagem de mercado derivam-se da atenção do agente às oportunidades e de uma oferta de valor diferenciada, ou seja, do ‘radar mental’ captando oportunidades para posterior construção da oferta, entendemos que o modelo restrito à pesquisa limita tal radar, gerando como principais oportunidades justamente as que estão em patente redução de demanda, ao menos quando escrevemos este ensaio. O modelo proposto é uma forma, portanto, de aumentar a amplitude de visão do radar mental, o que certamente contribuirá para evitar que tenhamos em Administração o que é

realidade em várias áreas (como Educação e Linguística, por exemplo), com vários doutores ou desempregados, ou em empregos em que seu título não tem qualquer possibilidade de o diferenciar como profissional.

É nessa perspectiva que ficam as sugestões para outros textos, outros debates, e relatos de experiências que estejam alinhados com o senso de aprimoramento continuado da formação dos doutores em sentido pleno. Em particular, cremos serem interessantes relatos de estudos sobre experiências implementadas, exitosas ou não, mas que possam ser úteis para lideranças acadêmicas que tenham interesse em refletir e implementar ações como as aqui propostas. O foco do ensaio foram os cursos de doutorado, mas, qualquer das reflexões é facilmente extensível aos mestrados, de modo que fica como sugestões para outras reflexões a consideração da pertinência e as alternativas de uma vocação profissional como competências dos programas acadêmicos.

Notas

- ¹ Os dados são difusos mesmo entre fontes oficiais, mas, para fixar uma ideia em termos numéricos, identificamos o registro de aumento de cerca de 30 mil novos docentes nas universidades federais entre 2006 e 2014, afora os institutos federais; certamente, a maioria dos contratados eram pessoas com titulação de doutorado (Brasil, 2018a).
- ² Citamos aqui o resultado desse dicionário, porém, o resultado é muito próximo em outros que foram consultados.
- ³ No artigo, os autores propõem variações de intensidade ou prioridade por mestrado ou doutorado, mas enfatizam a necessidade de uma vocação docente também para o doutorado, considerando a diferenciação das práticas de ensino que são típicas do docente doutor.
- ⁴ Para uma discussão a respeito, ver Bispo e Costa (2016).

Referências

- Benmore, A. (2016). Boundary management in doctoral supervision: how supervisors negotiate roles and role transitions throughout the supervisory journey. *Studies in Higher Education*, 41(7), 1251–1264. DOI: 10.1080/03075079.2014.967203
- Bispo, M. S., & Costa, F. J. (2016). Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem? *Cadernos EBAPE.BR*, 14(4), 1001–1010. DOI: 10.1590/1679-395141927
- Bourdieu, P. (2003). O campo científico (pp. 122-155). In Ortiz, R. (Org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'Água.
- Bowden, B. (2020). What is Management? (pp. 25-44) In Bowden, B., Muldoon, J., Gould, A. M., & McMurray, A. J. (Eds.). *The Palgrave handbook of Management history*. 1. ed. Switzerland: Springer International Publishers.
- Brasil – Ministério da Educação (2018a). *A democratização e expansão da educação superior no país 2003–2014*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192> Acesso em: abr. 18 2018.
- Brasil – Ministério da Educação (2018b). *Portaria nº 389, de 23 de março de 2017*. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>> Acesso em: 18 abr. 2018.
- Carneiro, M. A. (2004). *LDB Fácil: Leitura Crítico-Compreensiva Artigo a Artigo*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2019). *Documento de Área – Área 27: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo*. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/adm-pdf>> Acesso em: 05 abr. 2021.
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2018). *Painel LATTES*. Disponível em: <<http://estatico.cnpq.br/painelLattes/mapa/>> Acesso em: 18 abr. 2018.
- Costa, F. J., Machado, M. A. V., & Câmara, S. F. (2022). Por uma orientação ao impacto societal da pós-graduação em Administração no Brasil. *Cadernos EBAPE.BR*, 20(6), 823–835. DOI: 10.1590/1679-395120210222
- Du Gay, P., & Vikkelsø, S. (2014). What makes organization? Organizational Theory as a ‘practical science’ (pp. 736-758). In Adler, P., Du Gay, P., Morgan, G., & Reed, M. (Eds.). *The Oxford handbook of sociology, social theory and organization studies – contemporary currents*. 1. ed. New York: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199671083.013.0030
- Kirzner, I. M. (2015). *Competition and Entrepreneurship*. Chicago: University of Chicago Press.
- Michaelis. *Verbete “Doutor”*. 2021. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/DOUTOR/>> Acesso em: 05 abr. 2021.
- Narasimhan, R. (2018). The fallacy of impact without relevance – reclaiming relevance and rigor. *European Business Review*, 30(2), 157–168. DOI: 10.1108/EBR-01-2017-0005
- Nicolai, A., & Seidl, D. (2010). That’s relevant! Different forms of practical relevance in Management Science. *Organization Studies*, 31(9-10), 1257–1285. DOI: 10.1177/0170840610374401

- Oliveira Jr., M. M. (2018). O futuro dos programas de pós-graduação em Administração: novas escolhas e novos caminhos. *Revista de Administração de Empresas*, 58(1), 87–90. DOI: 10.1590/S0034-759020180108
- Shrivastava, P. (1987). Rigor and practical usefulness of research in strategic management. *Strategic Management Journal*, 8(1), 77–92. DOI: <https://www.jstor.org/stable/2486147>
- Silva, A. B., & Costa, F. J. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em Administração. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 30–57. DOI: 10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p30
- Tardif, M. (2011). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2007). *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Vermeulen, F. (2005). On rigor and relevance: fostering dialectic progress in management research. *Academy of Management Journal*, 48(6), 978–982. DOI: 10.5465/amj.2005.19573102
- Wickert, C., Post, C., Doh, J. P., Prescott, J. E., & Prencipe, A. (2021). Management research that makes a difference: broadening the meaning of impact. *Journal of Management Studies*, 58(2), 297–320. DOI: 10.1111/joms.12666
- Wood Jr., T., Caldas, M., & Sousa, R. (2018). Aproximando gregos e troianos. *GV Executivo*, 17(2), 12–15. DOI: 10.12660/gvexec.v17n2.2018.74732