

Contradições da pós-graduação em administração brasileira

Marcelo de Souza Bispo

RESUMO

O objetivo deste ensaio é discutir contradições da pós-graduação em administração, tomando como base o que acontece no Brasil e que pode ter ressonância em outros países, de modo a considerar seus impactos no processo de avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros e nas carreiras dos profissionais envolvidos no ensino superior. A partir da confusão criada entre os conceitos do que é ensino e o que é pesquisa, defendo que a pós-graduação não é “o” espaço da pesquisa em administração, mas o espaço do ensino da pesquisa. Apresento ao longo do meu raciocínio como essa confusão gera distorções nas práticas dos programas de pós-graduação em administração brasileiros, assim como no sistema de avaliação desses programas realizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é a organização pública nacional responsável por esse processo. Ao final, sugiro que seja definido o mestrado como nível de formação para o ensino e o doutorado como nível de formação para pesquisa.

Palavras-chave: pós-graduação; administração; ensino; pesquisa; contradições

Contradictions of the Brazilian management postgraduate programs

ABSTRACT

This essay aims to discuss the contradictions of the Brazilian management postgraduate programs and its impacts on the assessment process as well as on those professionals in the system. Departing from the confusion created between the notions of research and teaching, I contend that the postgraduation level is not “the” space for research in management in Brazil, but a place to teach how to perform the research. I present during my reasoning how this confusion creates distortions in the Brazilian management postgraduate programs as well as in the assessment system coordinated by the Brazilian Coordination for the Improvement of Higher Level -or Education- Personnel (as known as CAPES). I suggest the master degree as an education level for teaching and the doctorate level for research.


Keywords: *postgraduate programs; management; teaching; research; contradictions*

Recebido em: 18/12/2018

Revisado em: 08/01/2020

Aprovado em: 22/01/2020



Marcelo de Souza
Bispo 

Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Doutor em Administração,
Universidade Presbiteriana Mackenzie,
Brasil

marcelodesouzabispo@gmail.com

Introdução

O que conhecemos como pós-graduação *stricto sensu* que envolve a formação nos níveis de mestrado e doutorado é controverso e não possui uma unidade de compreensão e formatação no contexto mundial (Clark, 1993; Cassuto, 2015). De acordo com Cassuto (2015), a pós-graduação, em geral, possui uma compreensão multifacetada e distorcida de qual é o seu real papel, especialmente no que diz respeito às diferenças entre o que é ensino e o que é pesquisa nesse contexto. Tal fato ocorre dos diferentes percursos históricos trilhados pela pesquisa na pós-graduação nos mais diversos países, em especial nos contextos alemão, americano, britânico e francês (Clark, 1993).

Especificamente na área de administração, a falta de clareza do real papel da pós-graduação também está presente (Mowbray & Halse, 2010; Khurana & Spender, 2012; AACSB, 2013; Banerjee & Morley, 2013; Marx, Garcia, Butterfield, Kappen, & Baldwin, 2016). Khurana e Spender (2012, p. 635) argumentam que “os cursos de doutorado não são claros sobre seus propósitos e visão”. Nessa mesma linha de pensamento Marx *et al.* (2016, p. 491), afirmam que “os cursos de doutorado são um tipo de enigma”. Em parte, a falta de clareza da missão dos programas de pós-graduação está no dualismo entre “ensino” e “pesquisa” (Boyer, 1990; Braxton, 1996; Hattie & Marsh, 1996; Serrow, 2000; Fairweather, 2005; Balkin & Mello, 2012). O meu ponto de discussão aqui passa, necessariamente, por este dualismo para sustentar a argumentação das contradições presentes na pós-graduação em administração brasileira. Não irei discutir se há ou não uma hierarquia de importância entre ensino e pesquisa. Contudo, frente a um entendimento dominante global de que pesquisa é a razão maior de existência das universidades e da pós-graduação (Fairweather, 2005; Balkin & Mello, 2012; Cassuto, 2015; Marx *et al.*, 2016), irei apresentar e discutir como esse entendimento cria contradições com impactos tanto nos programas de pós-graduação em administração quanto na carreira docente no Brasil.

A importância e a relevância desta discussão estão ancoradas no volume de recursos financeiros que são destinados à pós-graduação no Brasil que são, na sua maioria, recursos públicos, seja pelo oferecimento de cursos por instituições públicas, concessão de bolsas de estudo e pesquisa, ou ainda recursos para o financiamento dos programas de pós-graduação. Todo esse investimento demanda que seja feita uma avaliação da estratégia adotada, de modo a aprimorar os modos de financiamento da pós-graduação e a própria pós-graduação em si. Além disso, a pós-graduação faz parte da estratégia de competitividade nacional por meio da formação de pessoas de alto nível intelectual para geração de conhecimento. Há também os problemas relacionados ao produtivismo acadêmico (Alcadipani, 2011; Rossoni, 2018), ao sistema de avaliação dos programas de pós-graduação (Patrus, Shigaki, & Dantas, 2018) e ao descompasso entre oferta e demanda (Soares, 2019).

O sistema de pós-graduação brasileiro passa por um momento de expansão. Em 1998 havia no país 1.259 programas de pós-graduação com aproximadamente 92.350 discentes e, em 2018, esse número subiu

para 4.291 programas e aproximadamente 375.923 discentes. O número de docentes envolvidos na pós-graduação também acompanhou esse crescimento, saltando em 1998 de aproximadamente 58.237 para 102.202 em 2018 (CAPES, 2018). Da mesma forma, a área de administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo que em 1998 contava com 21 programas de pós-graduação, passou a contar em 2018 com 184. Atualmente a área conta com aproximadamente 14.756 discentes e 4.016 docentes (CAPES, 2018). Tal crescimento é fruto de uma demanda pela ampliação do sistema de ensino superior no Brasil e a necessidade de mais profissionais qualificados para atuar nele.

Entretanto, esse crescimento do sistema de pós-graduação no Brasil, em especial na área de administração, não se deu sem carregar com ele um conjunto de contradições que originaram problemas como o produtivismo acadêmico, uma confusão no que deve ser a atuação de mestres e doutores e a própria falta de entendimento do que é a pós-graduação em administração e a sua finalidade. Nesse sentido, o objetivo deste ensaio é discutir contradições da pós-graduação em administração no Brasil e seus impactos no processo de avaliação dos programas e nas carreiras dos profissionais envolvidos no sistema.

A principal contradição que apresento aqui é a falsa ideia de que a pós-graduação em administração é prioritariamente um espaço de pesquisa, sendo, na realidade, sua existência voltada para a formação de pesquisadores mestres e doutores. Portanto, um espaço de ensino. Logo, a pós-graduação é um espaço de ensino da pesquisa e não da pesquisa em si. A partir dessa contradição inicial, eu apresento o surgimento de outras duas contradições que são a avaliação de um espaço de ensino com critérios de pesquisa e a carreira do professor no Brasil. Eu não pretendo com esses três itens cobrir todas as contradições existentes no contexto da pós-graduação em administração no Brasil, mas entendo que elas são basilares para toda discussão acerca do tema, surgindo daí a justificativa da escolha.

A relevância acadêmica dessas três contradições está em como a falta de compreensão do papel dos atores da pós-graduação (especialmente os docentes) leva a uma distorção da sua atuação profissional, que acarreta um conjunto de problemas na qualidade do ensino oferecido, uma vez que os estudantes terminam recebendo uma atenção menor no desenvolvimento das competências para pesquisa e têm praticamente ignoradas as competências para ensino. Do ponto de vista empírico, observa-se uma cobrança sob os estudantes por terem que entregar resultados de pesquisa antes de estarem aptos para tal. Tal situação compromete a própria qualidade da pesquisa e termina esvaziando a atuação dos grupos de pesquisa.

Após esta introdução, apresento as três contradições em detalhes e, na sequência, faço algumas reflexões sobre a pós-graduação em administração a partir do contexto apresentado, buscando contribuir com o debate sobre como eu entendo que deve ser orientado o foco da pós-graduação em administração. Por fim, trago algumas considerações finais sobre o problema, oferecendo sugestões para o futuro da pós-graduação em administração no Brasil.

A pós-graduação como o espaço de pesquisa no Brasil

Início por aquele que penso ser o maior contradição no âmbito da pós-graduação em administração brasileira e que está muito relacionado ao que discutem autores como Khurana e Spender (2012) e Marx *et al.* (2016), que é a falta de clareza do que é a pós-graduação em administração. Muita dessa falta de clareza, do meu ponto de vista, é resultado de uma atuação pouco ou nada reflexiva (Cunliffe, 2004; Cunliffe & Linstead, 2009; Bispo, 2017) por parte dos atores envolvidos (especialmente os docentes) na prática da pós-graduação. Afinal, qual é o propósito de um programa de pós-graduação em administração no Brasil?

Em uma pesquisa nos endereços eletrônicos de vários programas de pós-graduação brasileiros, identifiquei que a sua maioria apresenta como objetivo algo relacionado à formação de pesquisadores de alto nível para a condução de pesquisas, enquanto outros apresentam um certo hibridismo entre ensino e pesquisa, declarando como objetivo formar professores que sejam capazes de atuar com excelência no ensino e na pesquisa. Há ainda os programas que declaram que os seus cursos de mestrado e doutorado buscam formar profissionais de excelência para o mercado, assim como pesquisadores e professores.

Em todos os casos, há uma evidente contradição. Há o discurso de uma proposta claramente de ensino (formar pesquisadores/professores/profissionais), quando o que observamos na prática é a falta de atenção quase que completa por parte dos programas para formação ao ensino, focando excessivamente na pesquisa. (Ainda assim, entendo que o estágio docente carrega uma série de problemas e não é suficiente para desenvolver as competências necessárias para o ensino). Em outras palavras, os programas de pós-graduação em administração brasileiros se tornaram o espaço de pesquisa nas universidades.

Tal fato pode ser constatado quando nas suas estruturas organizacionais, as universidades, em geral, possuem uma pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa, o que normalmente “isola” a pesquisa dos demais âmbitos da universidade. Uma das consequências dessa opção é que, em geral, os professores que não atuam na pós-graduação não fazem pesquisa. Ao colocar a pesquisa como responsabilidade dos programas de pós-graduação, reforça a contradição de que um espaço originalmente pensado para o ensino, tenha um desvirtuamento que usa os recursos da pós-graduação (humanos, financeiros e materiais) para a pesquisa. Meu ponto aqui, como já mencionado no início, é que a pós-graduação é um espaço destinado ao ensino da pesquisa e não o espaço da pesquisa em si. Essa sutil diferença abre espaço para mais uma discussão nesta contradição que é justamente a falta de preparação para o ensino da pesquisa nos programas de pós-graduação brasileiros (Bastos, Tourinho, Yamamoto, & Menandro, 2011; Patrus & Lima, 2014; Bispo, 2017).

Esta falta de preparação se reflete na própria prática de ensino nos programas de pós-graduação, ou seja, a maioria dos atuais docentes que atuam na pós-graduação não tiveram nenhuma preparação para atuar no

ensino desse nível de estudos. Desse modo, práticas de “ensino” como seminários conduzidos por alunos, indicação de leituras excessivas por semana, a utilização da produção de “artigos” como avaliação de disciplinas, entre outras práticas são cada vez mais comuns, evidenciado, assim, um claro mimetismo das experiências passadas que os atuais docentes quando alunos observavam em seus professores. Certamente o problema não está em cada uma dessas estratégias em si, mas na falta de compreensão dos docentes dos motivos pedagógicos pelos quais eles são adotados e a utilização do discurso de que “na minha época era assim, também!”.

Ao assumir que a pós-graduação é um nível de estudos para formação de pesquisadores, é necessário que se crie um entendimento de que a missão dos docentes é o ensino da pesquisa. Assim, torna-se fundamental que haja uma preparação para o ensino de algo tão complexo que é a pesquisa e a construção de conhecimento (Patrus & Lima, 2014; Bispo, 2017). Santos (2017) conduziu um estudo com o objetivo de encontrar uma identidade do que é “ser docente” na pós-graduação em administração no Brasil. Ela entrevistou vários docentes atuantes na pós-graduação em administração e descobriu, dentre outras coisas, uma certa confusão entre os múltiplos papéis que envolvem a atuação profissional em cursos de mestrado e doutorado. Para mim, o principal resultado no trabalho de Santos (2017) é justamente a falta de clareza nos discursos sobre o que é a pós-graduação em administração e a adoção como sinônimos das palavras “professor” e “pesquisador”. Apresento a seguir uma fala de docente entrevistado por Santos (2017) que evidencia bem a confusão nos papéis que devem ser exercidos na pós-graduação.

Professor é um facilitador, vai ajudar a criar um espírito crítico, tem que ter segurança, não ser só uma pessoa que vai seguir o que está feito, é estimular o aluno, a curiosidade científica, e que ele acredite no potencial dele e que tenha algo inovador nisso. Eu poderia estar só na graduação, mas **é uma questão pessoal**, de ajudar na multiplicação na área da ciência, é um compromisso que o **pesquisador** tem, até do investimento público, você é um **multiplicador, de formar outras pessoas** para darem continuidade (D6.4). (Santos, 2017, p. 199, grifo nosso).

Na fala do entrevistado é possível notar a confusão entre os papéis de docente e de pesquisador. Ao mesmo tempo em que ele destaca que o professor é um facilitador, multiplicador e deve formar outras pessoas, ele também associa a função do professor à multiplicação na área da ciência. O problema aqui não está em uma pessoa exercer duas funções ou dois papéis (professor e pesquisador), mas em sempre associar que um professor é também um pesquisador e vice-versa. Na fala a seguir o entrevistado apresenta uma maior clareza da distinção entre o ensino e a pesquisa.

Quando faz um doutorado de pesquisa não tem a possibilidade de ser professor, aqui eu tenho que assobiar e chupar cana, eu tenho que ser coordenador, diretor, parecerista, professor, orientador, pesquisador, é uma distorção do nosso sistema. **Eu sou pesquisador, agora lamentavelmente tenho que ensinar**, tem até um lado bom, no trabalho que faço como professor: é possível conhecer alunos que se interessem pela pesquisa, e atrai-los para a iniciação científica (D8.1). (Santos, 2017, p. 238, grifo da autora).

As contradições entre o que costumemente chamamos de professor e de pesquisador geram distorções no processo de formação tanto de professores como de pesquisadores. Um ponto importante de ser destacado a partir do trabalho de Santos (2017) é que nenhum dos entrevistados faz menção ao papel do professor da pós-graduação como o responsável pelo ensino da pesquisa. Isso fica evidente quando um dos entrevistados diz que as suas estratégias de ensino são baseadas em copiar o que os professores dele faziam. “A observação foi o elemento que facilitou, pois ao longo da minha formação observei como os professores faziam. Aprendi assim ao observar o que eu gostava e era importante para mim e adotei enquanto professor (D9.2).” (Santos, 2017, p.197).

Situação como essa também foi relatada a mim por docentes de universidades americanas quando estive lá conduzindo uma pesquisa sobre formação doutoral em administração nos anos de 2015 e 2016. Vários docentes disseram que a metodologia de ensino deles era baseada na experiência que tiveram como alunos.

Associar a pós-graduação como “o” espaço de pesquisa na área de administração no Brasil criou uma contradição em que muitas pessoas entendem que os docentes dos cursos de mestrado e doutorado devem fazer pesquisa e não ensino de pesquisa. Apesar de parecer um tanto quanto óbvio que quem deve ensinar a pesquisa é quem sabe fazê-la, por outro lado não é possível associar de maneira automática que qualquer pesquisador é capaz de ensinar sobre pesquisa, pelo simples fato de se tratar de competências distintas (Hattie & Marsh, 1996; Serrow, 2000). Minha posição nesse sentido é que a pesquisa seja uma atribuição dos grupos de pesquisa (que são praticamente inertes na área de administração no Brasil) e os cursos de mestrado e doutorado se dediquem ao ensino da pesquisa e a formação docente. Essa proposição se baseia em um pressuposto de que quem está aprendendo (mestrandos e doutorandos) não deve ser responsável por oferecer pesquisa de ponta, pois essa responsabilidade é dos pesquisadores seniores que lideram grupos de pesquisa com outros pesquisadores doutores, cabendo aos alunos apenas colaboração nas pesquisas desenvolvidas e visando fins didáticos.

A avaliação de um espaço de ensino com critérios de pesquisa

A partir da visão confusa sobre o que é a pós-graduação em administração, assim como associar os cursos de mestrado e doutorado como “o” espaço da pesquisa no Brasil, trouxe consequências na forma como os cursos são avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os sistema de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado apesar de adotar vários critérios para a avaliação dos programas de pós-graduação, tem em indicadores de pesquisa o seu maior peso. Atribuir maior relevância para os critérios de pesquisa em relação aos critérios de ensino faz com que os programas de pós-graduação foquem sua atuação nos critérios de pesquisa. Mesmo com as atuais iniciativas de

orientar a avaliação dos programas para o “impacto” produzido por eles, o que se considera por impacto também tem na pesquisa sua principal fonte.

Ao assumir que é possível medir a qualidade da formação de mestres e doutores por meio da quantidade e qualidade dos artigos publicados por docentes e discentes, ou pelo impacto oriundo da pesquisa, a CAPES promoveu uma distorção na identidade do que devem ser os programas de pós-graduação. Não é raro encontrar docentes que entendem que a sua principal missão enquanto docente de pós-graduação é publicar artigos. A mesma situação também já faz parte do modelo mental de vários alunos que entendem que ser um bom doutor, por exemplo, é conseguir publicar o maior número de artigos nos chamados “*top journals*” (Nkomo, 2009).

As maiores evidências de que os artigos se tornaram centrais na pós-graduação estão na exigência da produção de “artigos” (as vezes até empíricos) como critério principal para avaliar os alunos durante as disciplinas de mestrado e doutorado (Bispo & Costa, 2016) e na exigência de que para participar de um congresso tanto os alunos quanto os professores precisam ter artigos aprovados. Ao pesquisar alguns currículos de professores que atuam na pós-graduação em administração no Brasil, notei que vários docentes conseguem publicar mais de um artigo por mês. Tal fato me fez observar com mais cuidado em que circunstâncias se dão essas publicações. Foi possível notar que muitos docentes com essa quantidade de publicações raramente são elencados como primeiro autor dos textos ou até mesmo publicam sozinhos. Tal percepção foi mapeada também no trabalho de Paulo Pegino (2014) quando ele identificou que a maioria dos pesquisadores com bolsa produtividade em pesquisa raramente são os primeiros autores dos artigos que publicam ou mesmo escrevem sozinhos. Atualmente é possível dizer que a formação *stricto sensu* em administração no Brasil é a substituição da formação de pensadores críticos por especialistas na escrita de artigos científicos. Com o advento do “impacto”, a situação da falta de formação de pensadores críticos não deve mudar, uma vez que o foco vai continuar no produto (seja qual for) e não no processo.

O sistema de avaliação dos programas de pós-graduação em administração brasileiros precisa avançar para uma etapa de autoavaliação no sentido de buscar respostas de como os mestres e doutores formados devem contribuir para o desenvolvimento do país, tanto no setor produtivo, como na pesquisa para o desenvolvimento de tecnologias administrativas de excelência, quanto para o ensino da administração. É preciso reconhecer que ensino e pesquisa são coisas distintas para que os critérios de avaliação avancem na direção do foco na qualidade da formação discente. Do meu ponto de vista, uma boa maneira de inserir a pesquisa (de verdade) na pós-graduação seria considerar que os programas de pós-graduação são compostos pelos seus cursos de mestrado e doutorado, assim como grupos de pesquisa. Dessa maneira, seriam criados critérios de avaliação de pesquisa para os grupos de pesquisa e critérios de ensino da pesquisa para os cursos de mestrado e doutorado.

A carreira de professor no Brasil

Assim como no sistema de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, a contradição de considerar a pós-graduação como o espaço da pesquisa também traz consequências na compreensão e desenvolvimento da carreira docente no Brasil. A principal e mais importante é utilizar como critério de contratação para atuação em sala de aula um profissional com o título de mestre ou doutor sendo que os cursos de mestrado e doutorado não preparam professores para docência (Bastos *et al.*, 2011; Patrus & Lima, 2014).

Há na comunidade acadêmica brasileira uma clara noção de que os cursos de mestrado e doutorado formam pessoas para atuar com pesquisa. Entretanto, a maior parte dos possuidores de títulos de mestre e doutor, quando atuam nas universidades, exercem uma função de docência ou administrativa, não de pesquisa. Essa contradição é preocupante em dois sentidos. O primeiro é que não temos oficialmente um nível de ensino em administração que seja responsável pela formação docente com foco no ensino, inclusive o ensino na pós-graduação. As pessoas, em geral, aprendem a lecionar copiando o que experienciaram enquanto alunos, sem nenhuma concepção pedagógica para balizar a prática docente (Santos, 2017). O segundo é que a exigência de títulos de mestre e especialmente de doutor como requisito básico para ingressar na carreira docente onera o custo dos cursos sem nenhuma garantia de que a qualidade do ensino vai melhorar.

Certamente não estou me referindo aos poucos doutores que conseguem atuar com pesquisa em suas instituições e, de fato, realizam pesquisa. Afinal, cabe ressaltar aqui também que a terceirização da pesquisa, por parte de muitos docentes, para os seus alunos de mestrado e doutorado, faz com que muitas pessoas que se denominam “pesquisadoras” não conduzam efetivamente pesquisa há anos. Apesar de forte, essa afirmação pode ser constatada de maneira simples, apenas consultando o currículo *lattes* de vários docentes da pós-graduação que não escrevem sozinhos, não são os primeiros autores das publicações registradas (Pegino, 2014), ou ainda lançam mão de coautoria cerimonial (Rossoni, 2018). Uma pessoa que frequentemente está como terceiro, quarto ou quinto autor nos artigos publicados, certamente não tem protagonismo na pesquisa representada por um artigo. Outros indícios podem ser não ter e não participar em projetos de pesquisa, ou ainda não ter uma identidade ou ser considerado uma referência em algum tópico de pesquisa na comunidade que está inserido.

Por fim, como resultado das contradições apresentadas, surge a confusão de qual nomenclatura utilizar para as pessoas que fazem pesquisa no contexto universitário brasileiro. Como não há formalmente a carreira de pesquisador, existindo apenas a de professor, a pessoa que atua com pesquisa é chamada também de professor. Sem contar que, em geral, não há a possibilidade de um pesquisador que atua dentro de uma universidade atuar apenas com pesquisa, sendo obrigado a ter atividades de ensino na graduação e na pós-graduação. Alguns tentam se diferenciar utilizando

o termo professor-pesquisador, mas isso não é suficiente para resolver o problema. Isso ocorre especialmente nas universidades públicas, onde estão a maioria dos cursos e docentes da pós-graduação, em que a carreira é única tanto para quem vai se dedicar ao ensino como para quem quer se dedicar à pesquisa. Assim, os requisitos de promoção pouco valorizam a atuação na pesquisa, enquanto as atividades de ensino têm peso expressivo nesse processo. Talvez a criação oficial da figura do professor-pesquisador seja um caminho para ajudar a avançar a eliminação da contradição apresentada.

Considerações finais

Entre as principais competências demandadas para os docentes da pós-graduação em administração, entendo que a principal delas é a reflexividade sobre a sua prática laboral. Ou seja, o profissional ser capaz de entender o seu papel no contexto da pós-graduação e poder contribuir com o avanço da área. Isso implica em não apenas “jogar a regra do jogo”, mas refletir criticamente se a regra do jogo é adequada e como podemos aprimorá-la. Não é raro encontrar pessoas que atuam na pós-graduação que simplesmente seguem as regras sem ao menos buscar entender as suas finalidades e objetivos. Tal postura contribui para que as contradições surjam devido ao fato de que quem joga o jogo sem entender os fundamentos da regra termina interpretando o que é feito de forma distorcida, gerando, assim, problemas como o produtivismo, o assédio nas suas várias formas, plágio etc.

Apenas para ilustrar, irei utilizar o exemplo da “necessidade” de publicação para apresentar como a falta de compreensão do que significa publicar pode levar a distorções dessa prática. Como as publicações assumiram um papel relevante nos critérios de avaliação da CAPES, os programas de pós-graduação estão substituindo o foco de formar pessoas dotas e com pensamento crítico, para treinar escritores de artigos. Entre as muitas coisas que eu poderia escrever aqui, vou preferir apresentar apenas uma, a obrigação dos alunos em escreverem “artigos” (muitos) ao longo do curso de mestrado e doutorado.

Essa prática é a mais deletéria na formação de mestres e doutores, simplesmente porque obriga quem não tem nada a dizer ainda (especialmente mestrandos) a escrever qualquer coisa. A prática da escrita de artigos durante o curso faz com que os alunos deixem de ler adequadamente e deixem de ter tempo para refletir e focar no desenvolvimento de suas dissertações e teses. Não é raro encontrar alunos que “publicaram” muito durante o curso e que apresentaram dissertações e teses cheias de problemas que demonstram a falta das competências fundamentais que deveriam ser desenvolvidas ao longo do curso. Não estou dizendo que não se deva trabalhar o desenvolvimento da competência da escrita científica, mas isso precisa ser feito com estratégias de ensino adequadas e sem a obrigação da publicação antes da realização da pesquisa de mestrado ou doutorado. Assim, poderíamos caminhar no que Alperstedt e Andion (2017) defendem como uma pesquisa que faça sentido.

Precisamos urgentemente pensar em uma nova lógica para a pós-graduação em administração que seja voltada para uma contribuição efetiva para a sociedade. Isso passa por definir onde e como os alunos vão aprender a ensinar (para além do estágio docência) e “devolver” aos docentes da pós-graduação o protagonismo na condução das pesquisas. Penso ser adequado definir que o mestrado deve ser um grau de formação para o ensino e o doutorado um grau de formação para pesquisa. Tal perspectiva traria melhor clareza para o papel dos dois itens que alimentam as contradições aqui apresentadas. Reconhecer que ensino e pesquisa, apesar de complementares, são coisas distintas, é o primeiro passo para superarmos as contradições que existem na pós-graduação em administração brasileira.

Implicações práticas das alternativas propostas

As alternativas que defendo aqui como caminhos para superação das contradições apontadas levam a implicações práticas no fazer pós-graduação em administração no Brasil. Eu vou me ater em três pontos que entendo serem os principais; a) o impacto da ideia de formar professores no mestrado e pesquisadores no doutorado sobre a qualidade do ensino superior brasileiro; b) o impacto na qualidade do conhecimento produzido e no produtivismo ao sugerir que a produção de ponta é papel dos professores de pós-graduação atuantes nos grupos de pesquisa; e c) como essas ações impactariam nas regras de avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES.

A sugestão de assumir o mestrado acadêmico como espaço para formação docente parte de dois aspectos que considero relevantes. O primeiro é regulamentar, de fato, um nível de estudos que capacite as pessoas que possuem conhecimento técnico/específico em administração a atuar na transmissão competente desse conhecimento para estudantes de graduação, com base em metodologias claras suportadas por conteúdos pedagógicos consistentes. Assim, o mestrado seria um nível de estudo com dois pilares: o dos conteúdos especializados em uma ou mais áreas da administração e o do ensino desses conteúdos para graduação. Aspectos relacionados à pesquisa teriam papel secundário, cabendo aos cursos de doutorado a formação sólida em pesquisa capaz de gerar conhecimento novo e contribuir na resolução de problemas complexos. No segundo aspecto, tem-se que a formação em pesquisa no mestrado é insuficiente para habilitar as pessoas para pesquisa de ponta, sem contar que os detentores do título de mestre não podem concorrer aos editais de pesquisa das agências de fomento como Capes e CNPq e têm, na prática, a sua atuação principal como professores da graduação. Logo, essa divisão proposta me leva a crer que teríamos ganhos significativos na qualidade do ensino da graduação e da própria pós-graduação *stricto sensu* quando eventuais mestres buscassem o doutoramento com vistas de atuar como docentes nos cursos de mestrado e doutorado.

Quanto à sugestão de assumir que os grupos de pesquisa devem ser os responsáveis pela geração de novo conhecimento na área, ela visa somente resgatar o papel formador dos cursos de mestrado e doutorado, fortalecendo a produção coletiva, sistemática e perene de conhecimento por parte dos

grupos de pesquisa. Tal ação evita que os projetos de pesquisa sejam apenas individualizados e com alcance limitado, ou ainda, que uma pesquisa tenha como fim principal a publicação de um artigo em periódico. Promover o protagonismo dos grupos de pesquisa significa forçar uma agenda clara de pesquisa, mitigar a publicação pela publicação (produtivismo clássico) e estabelecer um espaço mais adequado para cooperação científica. O conhecimento novo deve ser útil para a sociedade e ser compartilhado de várias formas para além dos artigos científicos, de modo a atingir maiores audiências e aumentar o seu impacto social.

Por fim, as sugestões propostas teriam impacto direto na forma de avaliação dos programas de pós-graduação pela Capes. O sistema de avaliação dos programas deveria contemplar três dimensões, formar docentes (mestrado), ensinar pesquisa (doutorado) e fazer pesquisa (grupos de pesquisa). A clareza nos papéis de cada elemento de um programa de pós-graduação certamente levaria a maior precisão nos critérios de avaliação de cada um deles.

Referências

- AACSB. (2013). *The promise of business doctoral education: setting the pace for innovation, sustainability, relevance, and quality*. Recuperado em 16 maio, 2018, de <http://www.aacsb.edu/~media/AACSB/Publications/research-reports/the-promise-of-business-doctoral-education.ashx>.
- Alcadipani, R. (2011). Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. *Cadernos EBAPE.BR*, 9(4), 1174-1178.
- Alperstedt, G. D., & Andion, C. (2017). Por uma pesquisa que faça sentido. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 57(6), 626-631.
- Balkin, D. B., & Mello, J. A. (2012). Facilitating and creating synergies between teaching and research: the role of the academic administrator. *Journal of Management Education*, 36(4), p. 471-494.
- Banerjee, S., & Morley, C. (2013). Professional doctorate in management: toward a practice-based approach to doctoral education. *Academy of Management Learning & Education*, 12(2), 173-193.
- Bastos, A. V. B., Tourinho, E. Z., Yamamoto, O. H., & Menandro, P. R. M. (2011). Réplica 1- Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? *RAC-Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), p.1152-1160.
- Bispo, M. S. (2017). Educating qualitative researchers in management: toward performative judgments. *Revista de Administração de Empresas-RAE*, 57(2), p. 158-169.
- 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.
- Boyer, F. (1990). *Scholarship Reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton: Princeton University Press.
- Braxton, J. M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*, 90, 5-14.

- CAPES (2018). *GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas*. Recuperado em 10 janeiro, 2020, de <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/#>.
- Cassuto, L. (2015). *The graduate school mess: what caused it and how we can fix it*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Clark, B. R. (1993). *The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. California University Press: Berkley.
- Cunliffe, A. L., & Linstead, S. A. (2009). Introduction: Teaching from Critical Perspectives. *Management Learning*, 40, 5-9.
- Cunliffe, A. L. (2004). On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. *Journal of Management Education*, 28, 407-426.
- Fairweather, J. S. (2005). Beyond the Rhetoric: Trends in the Relative Value of Teaching and Research in Faculty Salaries. *The Journal of Higher Education*, 76(4), 401-422.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Khurana, R., & Spender, J. C. (2012). Herbert A. Simon on what ails business schools: More than a problem in organizational design. *Journal of Management Studies*, 49(3), 1-21.
- Marx, R. D., Garcia, J. E., Butterfield, D. A., Kappen, J. A., & Baldwin, T. T. (2016). Isn't It Time We Did Something About the Lack of Teaching Preparation in Business Doctoral Programs? *Journal of Management Education*, 40(5), 489-515. doi: 10.1177/1052562915616430.
- Mowbray, S., & Halse, C. (2010). The purpose of the PhD: theorising the skills acquired by students. *Higher education research and development*, 29(6), 653-664.
- Nkomo, S. (2009). The seductive power of academic journal rankings: challenges of searching for the otherwise. *Academy of Management Learning & Education*, 8(1), 106-112.
- Patrus, R., Shigaki, H. B., & Dantas, D. C. (2018). Quem não Conhece seu Passado está Condenado a Repeti-Lo: Distorções da Avaliação da Pós-Graduação no Brasil à Luz da História da Capes. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(4), 642-655.
- Patrus, R., Lima, M. C. (2014). A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. *Revista Economia e Gestão*, 14(34), 4-29.
- Pegino, P. M. F. (2014). *As Relações Acadêmicas de Produção na Pós-Graduação em Administração no Brasil*. Tese de Doutorado, Curso de Doutorado em Administração, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, EAESP-FGV, São Paulo, Brasil.
- Rossoni, L. (2018). Editorial: Produtivismo e Coautoria Cerimonial. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa - RECADM*, 17(2), I-VIII.
- Santos, G. T. (2017). *Aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil.
- Serrow, R. (2000). Research and teaching at a research university. *Higher Education*, 40, 449-463.
- Soares, I. (2019, março 10). Desemprego entre mestres e doutores no Brasil chega a 25%. *Estado de Minas Gerais*, Caderno de Economia. Recuperado em 20 janeiro, 2020, de https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2019/03/10/internas_economia,1036705/desemprego-entre-mestres-e-doutores-no-brasil-chega-a-25.shtml.