

## Um Grão De Areia Na Praia: Uma Análise Sobre Presença Do Tema "Formação Docente" Nos Cursos De Doutorado Em Administração

**Autoria:** Ana Luíza Ribeiro da Silva, Larissa Gabriela Rodrigues Garcia, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão, Fábio Viana de Moura

Agradecimentos à PROPP/UFOP pelo apoio no desenvolvimento deste trabalho, por meio do incentivo à pesquisa, assim como aos pesquisadores do Observatório C.A.F.E. – Observatório em Crítica, Formação e Ensino em Administração.

### Resumo

Em busca de compreender o processo de formação dos professores nos programas de pós graduação em Administração, este artigo propõe uma pesquisa teórico-empírica, que busca analisar os currículos dos programas de doutorado bem como as práticas pedagógicas utilizadas para a formação do professor. Deste modo, pretende-se com esta pesquisa reforçar a importância da formação didático-pedagógica dos professores, a fim de que o processo educacional em Administração seja otimizado, formando-se profissionais adequados às demandas do mercado de trabalho, mas também, conscientes criticamente de seu *locus* social. A pesquisa de campo foi desenvolvida sob os critérios metodológicos de pesquisa conclusiva descritiva do tipo qualitativa e foram analisados os currículos dos 31 programas de doutorado profissional em Administração aprovados pela CAPES, conforme avaliação contida nos relatórios do último triênio (2009-2012). A avaliação curricular seguiu os critérios enunciados na teoria da análise de currículo de Apple (1998), buscando-se compreender as estratégias de formação didático-pedagógicas desenvolvidas, mesmo as que não constam objetivamente na grade curricular dos cursos. Espera-se que os dados coletados e o procedimento metodológico escolhido sejam suficientes para responder à questão central deste projeto, qual seja: como é organizada a formação dos professores nos programas de doutorado profissional em Administração. Com base nesta resposta, será possível desvelar criticamente o processo de formação didático-pedagógica dos discentes – futuros docentes oriundos dos programas de pós graduação.

**Palavras-chave:** formação docente, formação de professor, administração, pós graduação, doutorado.

### Introdução

É sabida a importância econômica e social que os programas de doutorado em Administração agregam para o campo. O curso de Administração representa 8,3% do total de cursos ofertados no Brasil, dividido em áreas afins como Comércio Exterior, Marketing, Administração de Empresas, entre outros. Por representar uma grande parcela das matrículas nas instituições de ensino, 13,07% do total de matrículas realizadas, o curso necessita de profissionais qualificados para atender a grande demanda por professores da área (SANTOS; HELAL, 2013).

Apesar das iniciativas de debate sobre o ensino em Administração, o mesmo ainda encontra-se centrado em torno da questão operacional na formação do aluno: Como ensinar melhor? Como estimular os alunos à aprendizagem? Quais competências devem ser desenvolvidas? Como formá-lo para a demanda de mercado? Como tornar sua formação competitiva?

No Brasil, a capacitação dos professores desenvolveu-se de maneira lenta nos últimos anos, devido à escassez de políticas voltadas para a formação e desenvolvimento de professores e

futuros docentes (SALM et al., 2007). Na visão de Giroux (1997), os professores despreparados para a docência, ou seja, aqueles “destituídos de uma estrutura teórica elaborada a partir da qual desenvolver uma metodologia e conteúdo (...) repassam aos estudantes a descrença na teoria e ajudam a perpetuar a passividade intelectual” (GIROUX, 1997, p. 66).

Alguns cursos de doutorado adotaram a disciplina de metodologia do ensino superior com a promessa de capacitação dos alunos a praticar docência. No entanto, a qualificação profissional de um indivíduo não se fundamenta apenas em uma disciplina. Devido a este fato, as instituições de ensino estão formando apenas profissionais pesquisadores, contribuindo para a desvantagem da formação do docente (LIMA, 2011).

A discussão sobre a qualificação da formação docente traz ainda uma crítica aos alunos de mestrado e doutorado que, por falta de orientação voltada para a sala de aula, reproduzem o comportamento de seus mestres, a literatura utilizada por eles e todos os costumes por ele praticados, como vícios de linguagem. Este fator inibe o indivíduo a progredir como profissional devido às limitações que essa situação provoca (LIMA, 2011).

De maneira a diminuir esta lacuna, foi criado o Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA) e instituído o estágio docente nos programas de mestrado e doutorado, para minimizar o impacto da ausência de formação pedagógica para lecionar (PATRUS; LIMA, 2012; JOAQUIM et al., 2011, SALM et al., 2007). O Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA) é um plano de desenvolvimento pessoal e profissional com perspectiva reflexiva que busca a excelência acadêmica, estimulando o trabalho docente, a adoção de uma visão pedagógica, a troca de saberes, a reflexão coletiva e outros aspectos relevantes que dão suporte para a formação de professores (SALM et al., 2007).

Apesar dos esforços empreendidos por alguns pesquisadores no sentido de avaliar a formação dos professores bem como as pesquisas oriundas do PCDA, ainda são esforços exíguos, pois o amadurecimento do profissional para somente sobre os cuidados de seus docentes e de iniciativas isoladas presentes em poucos programas de pós-graduação (PATRUS; LIMA, 2012).

O risco empregado nesse panorama é a falta de importância atribuída às didáticas de ensino como competências necessárias para aqueles que se identificam hoje como discentes e futuramente como pesquisadores e professores, ocasionando o desinteresse por parte dos docentes de coordenar programas fundamentais para as instituições de ensino e seus respectivos discentes (PATRUS; LIMA, 2012).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância atribuída à formação docente no que tange a produção acadêmica com enfoque em ensino e ao estágio docente, elementos que supostamente convalidam a capacidade de lecionar do doutorando, ou seja, seu preparo para a docência, transcendendo a pesquisa.

### **A Formação do Professor e os Currículos dos Doutorados**

O cerne de qualquer teoria de currículo reside em qual conhecimento deve ser ensinado. De maneira a identificar este conhecimento e os indivíduos que irão cursá-lo, as teorias de currículo questionam a natureza humana, a aprendizagem, a cultura, o conhecimento e a

sociedade. “As teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (SILVA, 1999, p. 15).

Neste sentido, o currículo não possui o mesmo significado que a grade curricular, pois transforma o indivíduo que ele adotar. O currículo vai além das condições estruturais que amparam e fomentam a educação e isso ocorre devido ao comprometimento do currículo com uma visão ampliada, que se atenta para elementos presentes na educação, avaliando aspectos como didática, avaliação e aprendizagem.

Silva (1999) argumenta que o currículo não é apenas um agrupamento de conteúdos que conduzem a um conhecimento, pois define também a subjetividade e identidade dos alunos. A definição da palavra curriculum significa “pista de corrida”, ou seja, no caminho percorrido para construir nossa história é “que acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 1999, p. 15).

O ponto de vista apresentado por Silva (1999) revela que o currículo se trata de um poder que ajuda na formação da identidade do sujeito, sendo que a relação do currículo com o poder é evidenciada por meio do privilégio da escolha de conteúdos e na caracterização de uma dentre inúmeras identidades como a ideal. Deste modo, a teoria do currículo pode ser relacionada e compreendida com o auxílio da teoria do campo social, que discorre sobre a manutenção da hegemonia dominante e a presença de divergências e lutas para a construção do consenso (SILVA, 1999).

Ao ir além dos conceitos apresentados por Silva (1999), Giroux (1997) apresenta uma definição que possui uma relação assertiva com o presente trabalho, ao argumentar que “a teoria curricular deve ser situacional. Ela deve analisar as várias dimensões da pedagogia como parte das conjunturas históricas e culturais nas quais elas ocorrem” (GIROUX, 1997, p. 50). O autor discorre também sobre os projetos curriculares americanos, afirmando que 85 a 95 por cento destes estão submersos na racionalidade tecnocrática. Essa constatação evidencia que além da definição técnica do currículo, há uma forte ligação entre a forma de organização produtiva da sociedade e seus objetivos na formação dos alunos.

A perspectiva de Giroux (1997) é ainda complementada com a visão de Apple (1989), que argumenta sobre a importância de analisar o motivo pelo qual aspectos específicos da cultura coletiva são anunciados nas escolas como conhecimento factual e objetivo, e não apenas o conhecimento assimilado pelo aluno. De maneira a aprofundar nessa questão, Apple (1989, p. 68) evidencia duas questões a serem indagadas acerca do currículo: “de que maneira concreta o conhecimento oficial pode representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade? Como é que as escolas legitimam estes padrões limitados e parciais do saber como verdades inquestionáveis?”.

As questões apresentadas por Apple (1989) devem ser voltadas para, no mínimo, três esferas da educação, sendo estas: (1) aos princípios de socialização do cotidiano, que constata a irrefutabilidade de certos conhecimentos; (2) o currículo escolar como impulsor deste conhecimento; e (3) a prática educacional do educador em sala de aula, validando o conhecimento constituído (APPLE, 1989).

A compreensão crítica de currículo está associada a um olhar crítico do currículo oculto. Ele não deve ser percebido como prisão, mas sim como uma oportunidade de transformação. Compreender e explorar sua condição e funcionamento permite que os professores explorem a

possibilidade de criar um material didático, desenvolver programas curriculares e relações em sala de aula mais democráticas. A reflexão regular sobre o currículo oculto é uma forma de estímulo favorável ao conhecimento crítico em sala de aula. A partir da análise sob o ponto de vista crítico, a análise do currículo busca responder às seguintes questões:

1. O que conta como conhecimento curricular?
2. Como tal conhecimento é produzido?
3. Como tal conhecimento é transmitido em sala de aula?
4. Que tipos de relacionamentos sociais em sala de aula servem para espelhar e reproduzir os valores e normas incorporados nas relações sociais aceitas de outros lugares sociais dominantes?
5. Quem tem acesso a formas legítimas de conhecimento?
6. Aos interesses de quem este conhecimento está a serviço?
7. Como são mediadas as contradições e tensões políticas e sociais através de formas aceitáveis de conhecimento escolar e relacionamentos sociais?
8. Como os métodos de avaliação predominantes servem para legitimar as formas de conhecimento existente? (Apple, 1989, p. 79).

Ao evidenciar a análise do currículo, buscamos perceber “a maneira como a lógica e os modos de controle do capital estão entrando na escola através da forma assumida pelo currículo, não apenas através de seu conteúdo. E essa relação entre forma e conteúdo será crucial na análise da reprodução e da contradição” (APPLE, 1989, p. 45).

Ao adotar as abordagens de Giroux (1997) e Apple (1989) acerca do currículo, torna-se claro que o foco do presente trabalho não está limitado ao agrupamento de disciplinas dispostas em uma estrutura formal, na qual os alunos se comprometem a seguir para satisfazer o processo de ensino. O currículo, por esse ponto de vista, é entendido como um elemento amplo que engloba as diretrizes básicas sobre o processo da formação, no qual encontramos aspectos como a seleção de conteúdo, relação professor-aluno e processo de avaliação da aprendizagem.

Os elementos compreendidos no currículo são organizados de acordo com a ideologia existente, ou seja, um currículo crítico tenderá a ter uma perspectiva crítica sobre a seleção de seus conteúdos, suas relações professor-aluno e suas avaliações de aprendizagem, da mesma forma que um currículo positivista direcionará esses aspectos de maneira consoante ao ponto de vista do pensamento dominante.

Essa visão de currículo, intitulado como dupla concepção por Apple (1989), é o mecanismo para entendermos seu potencial emancipatório partindo da existência de contrastes em sua compreensão, fator suficiente para gerar consciências críticas. Abre-se, desta forma, um acesso para a ação política nas escolas.

### **A Formação dos Professores como Intelectuais: um resgate sobre o debate em Giroux**

O professor-intelectual é o indivíduo que realiza um papel primordial no processo de transformação social, atuando como um “intelectual transformador”, que se preocupa com: “o ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas; restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social” (McLAREN, 1997, p. xviii).

Frequentemente, professores não conseguem desempenhar suas atividades como intelectuais devido as necessidades de poder, reconhecimento, sucesso pessoal e segurança na academia, fatores que auxiliam para que a “pesquisa acadêmica [fique] comprometida à medida que é assimilada pelo status quo da disciplina; é cada vez mais escrita para os colegas e não para o público em geral, e é julgada pelo rigor empírico de seus argumentos e pelo conceito (mal-empregado) de neutralidade científica” (McLAREN, 1997, p. xviii).

Em virtude dos aspectos citados, Maar (2003) declara que as funções primordiais da educação na sociedade burguesa são a crítica radical e a resistência, visto que o sistema produz a barbárie e a desumanização. Tais funções podem ser percebidas por meio do resgate das experiências de barbárie pelas quais diversas sociedades passaram em nome do progresso. Ao alienar-se da tarefa de resgatar as lembranças, a sociedade assume o risco da naturalização da realidade, transformando os fatos sociais em leis de desenvolvimento. Esse processo retira da educação seu potencial emancipador, submetendo os indivíduos que compõem a sociedade à adaptação.

Adorno (2003) argumenta sobre a relevância do resgate do passado para o entendimento dos atos de barbárie que a classe dominante exerceu sob a sociedade. O autor ainda afirma que é por meio do entendimento das causas que fizeram com que as pessoas abrissem mão de suas consciências para favorecer um tirano, concedendo-o liberdade para executar as piores barbáries imaginadas, é que se pode coibir este tipo de atitude no futuro. “O que significa recuperar o passado?” e “Educação após Auschwitz”, ambos ensaios escritos pelo autor, relatam esta postura.

Em concordância com Adorno (2003), Giroux (1997) argumenta que professores e pesquisadores que desejam atuar como intelectuais devem ponderar sobre o referencial do que ele denomina: “libertação da memória”: “[Consiste no] reconhecimento daqueles exemplos de sofrimento público e privado cujas causas e manifestações exigem entendimento e compaixão. (...) manifestações de sofrimento que constituem as condições passadas e imediatas da opressão. O desvelamento do horror do sofrimento passado e a dignidade e solidariedade da resistência nos alertam para as condições históricas que constroem tais experiências” (GIROUX, 1997, p. 30).

Aliado a emancipação da memória, há ainda o resgate dos “outros”, das realidades de outras pessoas que não desfrutaram das mesmas experiências e condições de vida que possuímos. A partir disso, os professores-intelectuais abrem seus horizontes para a compreensão de que a realidade não é delimitada apenas pelo que os envolve, mas também pelo conjunto de todos os outros que estabelecem, reproduzem e/ou sofrem com a ordem hegemônica, assimilando assim a historicidade e a dimensão das ações feitas. Um professor-intelectual da área de administração teria, por exemplo, a oportunidade de encorajar seus alunos a refletir sobre os resultados de suas ações profissionais em termos sociais e políticos mais amplos, de maneira a “compreender a realidade da existência humana e a necessidade de todos os membros de uma sociedade democrática de transformarem as condições sociais existentes de forma a eliminar esse sofrimento no presente” (GIROUX, 1997, p. 30).

Ao considerarmos professor-intelectual da área da Administração, percebemos um intensificador na questão da propensão a semiformação (ADORNO, 2003) por parte dos alunos, visto que a formação dos administradores evidencia uma estreita relação com o conceito de Indústria Cultural de Adorno e Horkheimer (1985). A referida relação entre os conceitos torna-se perceptível ao resgatar a origem da profissão de administrador e o

alicerçamento dos cursos universitários de bacharelado. Podemos comparar este profissional ao técnico do saber prático (SILVA, 2006).

No entanto, este técnico do saber prático pode transformar-se um intelectual na medida em que este confronta a dialeticidade de seu próprio estatuto ideológico. Sua contradição elementar reside na crença de trabalhar em benefício de uma causa universal, o progresso, e notar que esta causa é particular, percebendo assim sua condição de “funcionário da classe dominante, recrutado e formado por ela” (SILVA, 2006, p. 156).

Ao enfrentar esta contradição, ao “se meter no que não é da sua conta”, o técnico dá lugar ao intelectual. A escolha por se situar num *habitus* diferente (já que perdeu sua atribuição pré-definida na sociedade de classes) emana de sua subjetividade, chamado por Silva (2006) de componente do curso da história:

Tornar-se ou não intelectual depende de como o técnico do saber prático vive na sua história pessoal a tensão que caracteriza sua condição, bem como a de seus iguais. Pois esse técnico é um produto histórico; quando se torna intelectual pela consciência do dilaceramento que sofre, continua sendo um produto histórico de uma sociedade dilacerada (SILVA, 2006, P. 157).

Ao aceitar enfrentar as contradições sob a ótica da dialética, o professor-intelectual busca modificar a escola de maneira que esta se torne um ambiente de desenvolvimento do comprometimento moral, da solidariedade de grupo e da responsabilidade social, nutrindo uma individualidade não impositiva, resguardando a conscientização do dever de desenvolver suas escolhas particulares e agir em concordância com estas (GIROUX, 1997).

Realçando o interesse nos processos de resistências, os educadores poderão absorver “a primazia da experiência estudantil como terreno fundamental para compreender-se como a identidade, política e significado constroem ativamente as diferentes intervenções e mediações dentro da esfera do ensino escolar” (McLAREN, 1997, p. xiv).

Desta maneira, a consciência histórica por meio do uso da dialética nas relações entre a cultura dominante e dominada pode ser apreciada como um privilégio, ao permitir que a classe dominada se utilize de instrumentos de resistência para produzir uma nova realidade social, fundamentada na obtenção do conhecimento. Assim sendo, a postura do professor deve ser a de agir como um intelectual público transformador, que reconhece os riscos de uma “práxis voltada para a democracia e justiça social, que procura se amparar em princípios éticos, solidários e na busca da coerência entre discurso e ação” (SILVA, 2004, p. 7).

## Metodologia

Foi desenvolvida uma pesquisa do tipo *desk research* com o objetivo de identificar o número de publicações que englobam o tema formação docente sob os critérios metodológicos de pesquisa conclusiva descritiva do tipo qualitativa, já que a mesma possui como característica básica a descrição da relação entre instituição de ensino e a formação do discente, sob a perspectiva crítica. A pesquisa descritiva se propõe a expor as características de determinado fenômeno, bem como avaliar as relações entre as variáveis pesquisadas (VERGARA, 2004). Devido à sua complexidade e flexibilidade, a pesquisa qualitativa não possibilita a definição de regras precisas, aplicáveis a todos os casos (GIL, 1991).

O estudo teve como amostra os conteúdos programáticos de 31 universidades que possuem doutorado em Administração no Brasil, conforme especificado na última avaliação trienal da CAPES, de 2009 a 2012. Foram analisadas informações oriundas das sessões apresentadas, sendo estas: disciplinas, linhas de pesquisa, produção bibliográfica e teses. As palavras-chave foram docente, docência, professor e ensino.

### Análise de dados

A avaliação trienal da CAPES é um instrumento de análise de aspectos intrínsecos aos programas de pós graduação, sendo eles infraestrutura, proposta do programa, análise do corpo docente e discente e produção intelectual. Além de estabelecer o panorama do programa de pós graduação, a avaliação trienal tem como objetivo contribuir com a manutenção da qualidade de desempenho da pós graduação no Brasil, retratar a situação da pós graduação brasileira no triênio, contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e fornecer subsídios para a definição de planos e políticas científico-acadêmicas de desenvolvimento e realização de investimentos no Sistema Nacional de Pós Graduação.

Os dados estudados visam analisar como a formação docente se estrutura nos cursos de doutorado em Administração, buscando revelar as iniciativas formais e curriculares ensejadas pelos programas, bem como destacar as iniciativas extracurriculares que contribuem para a formação do docente. Uma boa estrutura formativa, em termos didáticos e pedagógicos, é fundamental para o exercício competente e crítico da docência.

De maneira a determinar a amostragem da pesquisa, foram refinados os programas de pós graduação presentes na área básica Administração, inseridos na área de avaliação Administração, Ciências Contábeis e Turismo, de acordo com a listagem realizada pela avaliação trienal da CAPES. Dentre os 121 programas apurados por essa busca, 84 possuíam a palavra-chave Administração no nome do programa. Dentre estes, foram selecionadas 31 instituições que possuem disciplinas de doutorado.

**Tabela 1**  
**Listagem das instituições de ensino analisadas.**

Instituições analisadas	
Instituição	Nome do Programa de Pós Graduação
FEI	Administração
FGV RJ	Administração
FGV SP	Administração de Empresas
FGV SP	Administração Pública e Governo
FUMEC	Administração
PUC MG	Administração
PUC PR	Administração
PUC RIO	Administração de Empresas
PUC RS	Administração e Negócios
PUC SP	Administração
UFBA	Administração
UFLA	Administração
UFMG	Administração
UEPB JP	Administração
UFPE	Administração
UFRGS	Administração
UFRJ	Administração
UFRN	Administração
UFSC	Administração

UFSM	Administração
UNB	Administração
UNIFOR	Administração de Empresas
UNIMEP	Administração
UNINOVE	Administração
UNISINOS	Administração
UNIVALI	Administração
UP	Administração

(continuação)

Instituições analisadas	
Instituição	Nome do Programa de Pós Graduação
UPM	Administração de Empresas
USCS	Administração
USP	Administração
USP RP	Administração de Organizações
<b>Total</b>	<b>31</b>

Fonte: dados primários (2015)

Ao definir a amostragem dos 31 programas de doutorado em Administração, foram analisados os documentos: disciplinas, linhas de pesquisa, produção bibliográfica, proposta do programa, projetos de pesquisa e teses. A Tabela 2 exposta abaixo elenca a quantidade de disciplinas relacionadas com a formação do professor possuem em cada um dos programas de pós graduação presentes na amostra. As palavras-chave utilizadas foram docente, docência e professor.

**Tabela 2**  
Número de disciplinas presentes nos programas com relação a formação do professor.

Disciplinas		
Instituição	Nome do Programa de Pós Graduação	Número de disciplinas
FEI	Administração	1
FGV RJ	Administração	-
FGV SP	Administração de Empresas	-
FGV SP	Administração Pública e Governo	-
FUMEC	Administração	1
PUC MG	Administração	2
PUC PR	Administração	2
PUC RIO	Administração de Empresas	1
PUC RS	Administração e Negócios	-
PUC SP	Administração	1
UFBA	Administração	1
UFLA	Administração	1
UFMG	Administração	1
UFPB JP	Administração	1
UFPE	Administração	1
UFRGS	Administração	-
UFRJ	Administração	1
UFRN	Administração	2
UFSC	Administração	-
UFSM	Administração	-
UNB	Administração	2
UNIFOR	Administração de Empresas	1
UNIMEP	Administração	-
UNINOVE	Administração	1
UNISINOS	Administração	-
UNIVALI	Administração	-
UP	Administração	1
UPM	Administração de Empresas	-
USCS	Administração	2

USP USP RP	Administração Administração de Organizações	1 -
---------------	--	--------

Fonte: dados primários (2015)

Por meio da análise da Tabela 2, nota-se que aproximadamente 39% dos programas não possuem nenhuma disciplina, 45% possuem uma disciplina e 16% possuem duas disciplinas com as palavras-chave docente, docência ou professor, revelando que uma parcela considerável dos programas de doutorado em administração no Brasil não possuem preparação para a futura docência na grade curricular do discente. Esta ausência pode ser apontada como o fato gerador da ausência de profissionais qualificados para preencher a referida função.

De maneira similar a análise realizada na Tabela 2, foram utilizadas as palavras-chave docente, docência e professor para identificar a produção acadêmica nas linhas de pesquisa e nos projetos de pesquisa derivados da amostragem selecionada. Os números na Tabela 3 representam a existência da palavra-chave no nome dado a linha de pesquisa ou a seus projetos de pesquisa oriundos, ou seja, se em mais de um projeto de pesquisa for identificada alguma das palavras-chave e estes pertencerem a uma única linha de pesquisa, o número contabilizado na Tabela 3 será 1.

Tabela 3

Número de linhas de pesquisas relacionadas a pesquisa sobre a formação do professor.

Linhas de Pesquisa		
Instituição	Nome do Programa de Pós Graduação	Número de linhas de pesquisa
FEI	Administração	1
FGV RJ	Administração	2
FGV SP	Administração de Empresas	2
FGV SP	Administração Pública e Governo	-
FUMEC	Administração	1
PUC MG	Administração	1
PUC PR	Administração	-
PUC RIO	Administração de Empresas	1
PUC RS	Administração e Negócios	-
PUC SP	Administração	2
UFBA	Administração	4
UFLA	Administração	2
UFMG	Administração	2
UFPB JP	Administração	2
UFPE	Administração	3
UFRGS	Administração	1
UFRJ	Administração	-
UFRN	Administração	2
UFSC	Administração	2
UFSM	Administração	-
UNB	Administração	2
UNIFOR	Administração de Empresas	1
UNIMEP	Administração	-
UNINOVE	Administração	2
UNISINOS	Administração	1
UNIVALI	Administração	2
UP	Administração	1
UPM	Administração de Empresas	-
USCS	Administração	-
USP	Administração	1
USP RP	Administração de Organizações	2

Fonte: dados primários (2015)

Ao analisar este aspecto, percebe-se que o número de linhas de pesquisa com temas correlatos a formação do professor é considerável, sendo que apenas 8 das 31 universidades que ofertam os cursos de doutorado em Administração não possuem nenhum projeto de pesquisa voltado para a formação docente. Embora este número represente aproximadamente 26% dos programas de pós graduação, pode-se concluir que a presença do tema na pesquisa dos discentes é tangível. De maneira a comprovar essa afirmação, a Tabela 4 apresenta a quantidade de publicações por cada programa até o ano de 2012, possuindo as palavras-chave docente, docência e professor. Os dados serão apresentados a seguir.

**Tabela 4**  
**Número de publicações existentes nos programas com relação a formação do professor.**

Produção bibliográfica		
Instituição	Nome do Programa de Pós Graduação	Número de publicações
FEI	Administração	-
FGV RJ	Administração	1
FGV SP	Administração de Empresas	1
FGV SP	Administração Pública e Governo	-
FUMEC	Administração	5
PUC MG	Administração	5
PUC PR	Administração	-
PUC RIO	Administração de Empresas	4
PUC RS	Administração e Negócios	5
PUC SP	Administração	3
UFBA	Administração	5
UFLA	Administração	12
UFMG	Administração	9
UFPB JP	Administração	5
UFPE	Administração	14
UFRGS	Administração	7
UFRJ	Administração	1
UFRN	Administração	4
UFSC	Administração	10
UFSM	Administração	10
UNB	Administração	4
UNIFOR	Administração de Empresas	8
UNIMEP	Administração	4
UNINOVE	Administração	11
UNISINOS	Administração	6
UNIVALI	Administração	13
UP	Administração	4
UPM	Administração de Empresas	-
USCS	Administração	7
USP	Administração	7
USP RP	Administração de Organizações	6

Fonte: dados primários (2015)

De acordo com os dados observados, ao correlacionar as Tabelas 3 e 4, percebe-se que a ausência da linha de pesquisa ou um projeto de pesquisa que possua as palavras docente, docência e professor não impede a produção bibliográfica sobre o tema. Universidades como a PUC RS, UFRJ, UFSM, UNIMEP e UCSC, mesmo não possuindo linhas de pesquisa sobre o tema, possuem mais de uma publicação que remete à docência.

A Tabela 5 elenca as teses publicadas pelos discentes dos programas de pós graduação das 31 universidades que oferecem doutorado em Administração até o ano de 2012 que contém as palavras-chave docente, docência e professor.

**Tabela 5 – Número de teses publicadas pelos programas de doutorado com relação a formação do professor.**

Produção bibliográfica		
Instituição	Nome do Programa de Pós Graduação	Número de teses
FGV RJ	Administração	1
FGV SP	Administração de Empresas	1
FGV SP	Administração Pública e Governo	1
(continuação)		
Produção bibliográfica		
Instituição	Nome do Programa de Pós Graduação	Número de teses
UNINOVE	Administração	1
UPM	Administração de Empresas	1

Fonte: dados primários (2015)

Compreende-se, portanto, que a produção de teses, diferentemente das publicações, possui números muito baixos. Essa disparidade entre teses e publicações sobre o tema pode ser ocasionada pela falta de professores que sejam aptos a orientar trabalhos que abordem este assunto ou pela falta de incentivo dos mesmos a buscar conhecer o processo de formação dos professores em Administração.

### Conclusão

Diversos alunos dos cursos de doutorado profissional têm como expectativa a formação docente para que se tornem, além de pesquisadores, professores no campo da Administração. O doutorado é uma forma encontrada pelos mesmos de desenvolver uma carreira acadêmica, seja lecionando em cursos de graduação e/ou pós-graduação.

A partir dos dados apresentados, observa-se a crescente necessidade de fomentar a discussão sobre dois aspectos da qualificação dos indivíduos que serão docentes nas áreas ligadas à administração: o incentivo à produção acadêmica na área de ensino e a influência do estágio docente na construção do professor. Assim sendo, torna-se clara a importância de compreender a formação dos professores e de realizar pesquisas de maneira a conhecer melhor a área e os recursos existentes para diminuir o intervalo entre o doutor pesquisador e o doutor pesquisador e docente.

Acredita-se que esta pesquisa contribuirá para o aperfeiçoamento dos cursos profissionais de doutorado em Administração assim como incentivar a pesquisa sobre o tema, especialmente no que tange a formação de professores, auxiliando na construção de diretrizes e premissas para a adequada formação didático-pedagógica do aluno.

Deste modo, a potencial agregação de conhecimentos sobre aspectos relativos à formação de docentes por programas de pós-graduação em Administração justifica a realização desta pesquisa. Assim, espera-se que os resultados deste trabalho produzam conhecimentos que venham a contribuir tanto para a formação de futuros docentes quanto para a compreensão dos fatores sociais, políticos e ideológicos que a determinam.

### Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOAQUIM, N. F.; NASCIMENTO, J. P. B.; VILAS BOAS, A. A.; SILVA, F. T. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, 2011.

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. A Formação Docente nos Cursos de Pós-Graduação em Administração – a gênese de uma experiência. In: III ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – ENEPQ. **Anais...** João Pessoa: ANPAD, 2011.

MAAR, Wolfgang Leo. À Guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

McLAREN, Peter. Teoria Crítica e o Significado da Esperança. In: GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. Entre a Formação de Professores e de Pesquisadores nos programas de Pós-graduação Strito sensu em Administração: Contradições e Alternativas. In: XXXVI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

SALM, J. F.; AMBONI, N.; MORAES, M. C. B.; MENEGASSO, M. E. Metodologia para Implementação do Programa de Capacitação Docente (PCDA) no Curso de Administração. In: II ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – ENEPQ. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007.

SANTOS, K. C. G.; HELAL, D. H. O Estágio Docente e o Desenvolvimento de Competências: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. In: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – ENEPQ. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2013.

SILVA, Antônio Ozaí da. Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 42, 2004.

SILVA, Franklin Leopoldo. O Imperativo Ético de Sartre. In: ADAUTO, Novaes. (org). **O Silêncio dos Intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.