

Publicar ou pesquisar? Reproduzir ou ensinar? Reflexão sobre as Experiências de Mulheres Doutorandas em Ciências Contábeis

Autoria

Camilla Soueneta Nascimento Nganga - camillasoueneta@gmail.com

Outro (Sem vínculo) - Universidade Federal de Uberlândia

Outro - Outra

Silvia Pereira de Castro Casa Nova - silvianova@usp.br

Curso de Pós-Grad em Controlad e Contab/Facul de Economia, Admin e Contab – PPGCC/FEA - Universidade de São Paulo

Outro (Mestrado em Ciências Contábeis) - Outra (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

João Paulo Resende de Lima - jp.resendelima@hotmail.com

Curso de Pós-Grad em Controlad e Contab/Facul de Economia, Admin e Contab – PPGCC/FEA - Universidade de São Paulo

Outro - Outra

SANDRA MARIA CERQUEIRA DA SILVA - mestsandra@gmail.com

Outro (DCIS) - Outra (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Outro (FAT ADM) - Outra (Faculdade Anísio Teixeira - FAT)

Resumo

Os programas de pós-graduação em Contabilidade no Brasil mantêm foco em publicação, em detrimento do ensino. É crucial que a docência seja exercida de maneira profissional, o que requer uma formação específica. O objetivo desta pesquisa foi o de problematizar a formação docente, por meio da análise das experiências e vivências de 13 doutorandas de programas de pós-graduação em Contabilidade. O conceito de formação docente acolhido engloba a formação de professores e pesquisadores, com ênfase na preparação para o ensino e para a pesquisa. As escolhas metodológicas e epistemológicas foram pelo construcionismo e pós-estruturalismo feminista como perspectiva teórica, justificadas ao destacar as experiências de mulheres, consideradas as multiplicidades e diferenças no percurso de doutorado e como impactam e são impactadas pelas pessoas em seu entorno, por processos vividos, sentidos e significados que atribuem às suas trajetórias. Como resultados, encontramos que são poucas as ações de preparação pedagógica para o exercício profissional da docência, limitadas à oferta eventual de disciplina e ao “misterioso” Estágio Docente. A ênfase em publicações implica que o processo de planejar e desenvolver uma pesquisa fique em segundo plano, resultando em pesquisas pouco relevantes, com destaque para métodos quantitativos e sem espaço para ousar.

Publicar ou pesquisar? Reproduzir ou ensinar? Reflexão sobre as Experiências de Mulheres Doutorandas em Ciências Contábeis

RESUMO

Os programas de pós-graduação em Contabilidade no Brasil mantêm foco em publicação, em detrimento do ensino. É crucial que a docência seja exercida de maneira profissional, o que requer uma formação específica. O objetivo desta pesquisa foi o de problematizar a formação docente, por meio da análise das experiências e vivências de 13 doutorandas de programas de pós-graduação em Contabilidade. O conceito de formação docente acolhido engloba a formação de professores e pesquisadores, com ênfase na preparação para o ensino e para a pesquisa. As escolhas metodológicas e epistemológicas foram pelo construcionismo e pós-estruturalismo feminista como perspectiva teórica, justificadas ao destacar as experiências de mulheres, consideradas as multiplicidades e diferenças no percurso de doutorado e como impactam e são impactadas pelas pessoas em seu entorno, por processos vividos, sentidos e significados que atribuem às suas trajetórias. Como resultados, encontramos que são poucas as ações de preparação pedagógica para o exercício profissional da docência, limitadas à oferta eventual de disciplina e ao “misterioso” Estágio Docente. A ênfase em publicações implica que o processo de planejar e desenvolver uma pesquisa fique em segundo plano, resultando em pesquisas pouco relevantes, com destaque para métodos quantitativos e sem espaço para ousar.

Palavras-Chave: Educação Contábil. Gênero. Mulheres. Formação Docente. Pós-Graduação.

1 INTRODUÇÃO

Na docência universitária professores assumem compromissos com a construção e mediação entre estudantes e conhecimentos formativos, na perspectiva de lhes proporcionar o desenvolvimento de forma autônoma, além do estímulo ao questionamento. No país, se considerada a formação para o ensino e a pesquisa, a pós-graduação representa um marco na trajetória profissional de docentes. É relevante para a formação de professores e pesquisadores, uma vez que colabora diretamente para o processo de promover o desenvolvimento e a socialização profissional entre colegas (Austin, 2002; Lima, Vendramim & Casa Nova, 2017; Wille, 2018).

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no âmbito do Ensino Superior, desde os anos 1990, cresce o número de mulheres na graduação. No entanto, as desigualdades de gênero permanecem, analisadas a entrada de mulheres no doutorado e na carreira acadêmica (UNESCO, 2015). A instituição identifica uma feminilização na área de Contabilidade. Tanto o contexto brasileiro, quanto o dos Estados Unidos corroboram com a indicação da UNESCO - ao identificar uma feminilização da área (Yannoulas, 2011) -, ao registrar um notável crescimento da presença de mulheres nos espaços educacionais da área contábil no Brasil, porém apenas nos níveis de graduação e mestrado (Nganga, Gouveia e Casa Nova, 2018).

Esta pesquisa tem por objetivo problematizar a formação docente que ocorre no âmbito dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil, ao fornecer subsídios para o desenho de ações práticas que otimizem as experiências de formação na pós-graduação em Contabilidade. O esperado, é oferecer novos elementos para a discussão sobre a formação docente na área, por meio da análise das experiências e vivências de mulheres ligadas à programas de pós-graduação em Contabilidade, caracterizada pela baixa oferta de ações relacionadas à formação para o ensino e foco na publicação científica (Laffin & Gomes, 2014; Nganga, Botinha, Miranda, & Leal, 2016; Silva, Ferreira, Leal, & Miranda, 2018; Nganga, Casa

Nova & Lima, 2021), bem como, por representarem um ambiente masculinizado (Casa Nova, 2014; Nganga, 2019). Ademais, nos anos iniciais de carreira as vivências são marcadas por solidão acadêmica e sentimento de insegurança, diante do enfrentamento da profissão.

Para realização desta pesquisa, foi utilizado um conceito de formação docente que engloba a formação de professores e pesquisadores, pois é fundamental problematizar os processos formativos da docência. Consideramos tal pontuação importante com base nas palavras de Silva e Costa (2014, p. 33), que conceituam a formação docente como “um processo de desenvolvimento de competências que ocorre a partir de situações de aprendizagem que articulam o processo de ensino e de pesquisa como indissociáveis e que merecem atenção pelos agentes responsáveis pelo processo de formação”. Dessa forma, entendemos que é relevante que esse entrelaçamento que compõe a formação docente esteja presente nos processos formativos, iniciais e contínuos, de docentes que atuam na educação superior. O restante do artigo é composto pelas reflexões teóricas; seguidas pela trajetória metodológica; e finalizado com as análises e as considerações finais.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS

Como todas as profissões, para ser exercida de maneira adequada, a docência também requer formação específica. Dentre os conhecimentos necessários para a atuação docente, Shulman (1986; 1987) destaca que é importante considerarmos o conhecimento específico do conteúdo, que nesse contexto está relacionado à Contabilidade; o conhecimento pedagógico amplo, bem como o conhecimento das especificidades pedagógicas do conteúdo; o conhecimento dos aspectos curriculares; e, por fim, as características dos estudantes, e o contexto educacional docente.

Almeida e Pimenta (2014) apontam que professores – principalmente professores de ensino superior advindos dos cursos de bacharelado –, no início de suas vidas acadêmicas, não têm uma formação voltada para os processos de ensino e de aprendizagem pelos quais são responsáveis, o que resulta em diversos problemas, no qual se destaca o desconhecimento dos elementos que constituem a sua profissão.

No contexto do ensino de Contabilidade, destacamos a importância do papel docente para o desenvolvimento profissional dos estudantes. O IAESB (*International Accounting Education Standards Board*), responsável por emitir as Normas Internacionais de Educação da área de Contabilidade, e ligado ao *International Federation of Accountants* (IFAC), afirma que, dentre as habilidades que precisam ser desenvolvidas durante os cursos de Contabilidade para qualificar um profissional contábil, estão as intelectuais, de comunicação, de organização e de gestão empresarial (IFAC, 2014).

Tal apontamento do IAESB subsidia a discussão sobre o perfil do profissional contábil que as instituições de ensino superior formam, o que significa discutir também sobre o papel do profissional docente no ensino de Contabilidade, que é um dos principais sujeitos atuantes na formação profissional. Assim, docentes possuem um papel crucial, pois mobilizam e produzem saberes durante o exercício de sua profissão, e devem ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção (Miranda, 2011).

De uma forma geral, os cursos de bacharelado em Contabilidade não oferecem as condições necessárias para a atuação no ensino, tendo em vista que existem poucos componentes curriculares relativos a conteúdos didático-pedagógicos durante a formação na graduação desse nível (Comunelo et al., 2012). Assim, se no âmbito da graduação em Ciências Contábeis, a formação não propicia aspectos ligados a conteúdos didático-pedagógicos, o espaço dos cursos de mestrado e doutorado pode (e deve) se configurar como sendo um importante *locus* de formação inicial para o ensino superior.

Sobre as discussões que consideram a formação para o ensino, no contexto da Contabilidade, é imprescindível destacar a observação de Miranda (2011) que ser contador não necessariamente indica as condições necessárias para a atuação enquanto professor, o que evidencia a relevância da qualificação pedagógica na formação dos professores que atuam na Educação Contábil. Nesse sentido, concordamos com Almeida (2012) quando a autora afirma que os modelos preservados nas representações dos docentes e a ideia de que ensinar se aprende somente com a prática são insuficientes para que professores lidem com as necessidades colocadas pela educação superior.

Na visão de Laffin e Gomes (2014), há urgência no dimensionamento dos projetos de formação pedagógica dos professores da área, de modo a compreender as relações entre o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento do conteúdo pedagógico. É relevante destacar que a temática de formação para o ensino requer uma compreensão da importância e especificidades do ensino, bem como do conhecimento necessário para atuar como docente. Com esse entendimento, os programas *stricto sensu* da área podem estruturar projetos de formação que garantam tanto a qualificação relativa ao campo específico, nesse caso, Ciências Contábeis, como também o domínio do conhecimento pedagógico para trabalhar no ensino superior (Laffin & Gomes, 2014).

Em relação à formação de pesquisadores, o processo de desenvolvimento de pesquisas, para que seja de fato pertinente e contributivo para a área, precisa ser realizado de modo crítico, coerente, ético e autônomo, demonstrando, assim, a necessidade de espaços propícios à formação de pesquisadores. No entanto, estudos indicam que os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis têm foco em aspectos relacionados à pesquisa em detrimento do ensino (Callahan et al., 2016; Dunn et al., 2016; Nganga et al., 2016; Nganga, Casa Nova & Lima, 2021; Wille, 2018).

Inferências desta ordem geralmente acontecem devido ao fato de os programas buscarem mais publicações, face ao produtivismo acadêmico vigente (Fox, 2018; Gendron, 2008; Raineri, 2013). Ou seja, essa situação não necessariamente significa que há uma formação propriamente considerada para a pesquisa, pois pode haver uma ênfase no produto e na quantidade, em detrimento do processo de formação para a pesquisa e da qualidade (Nganga, Casa Nova e Lima, 2021). Para Severino (2012), o processo de formação na pós-graduação possui quatro finalidades, bem definidas e integradas, quais sejam: a produção de conhecimento novo, já que é lugar privilegiado de pesquisa; a formação de novos pesquisadores e pesquisadoras; a formação de docentes universitários; e, por fim, a formação de intelectuais. Nesse contexto, considerando as duas primeiras finalidades que estão mais relacionadas com a pesquisa, Pinto e Martins (2009) afirmam que, para a formação de um pesquisador ou de uma pesquisadora na pós-graduação, o simples conhecimento de métodos e técnicas de pesquisa isolados é muito limitado, tendo em vista que a pós-graduação, enquanto espaço da criação científica, é também espaço formador que possibilita uma rigorosa fundamentação epistemológica, exigida pelas pesquisas.

Observadas as características concernentes à formação de pesquisadores na pós-graduação, podemos verificar que tal formação pode não estar sendo considerada nos PPGCCs, tendo em vista que a publicação de artigos não necessariamente indica que uma formação pertinente para a pesquisa está sendo desenvolvida. Nas discussões sobre a pesquisa contábil, há reflexões sobre uma possível estagnação da área (Moser, 2012), sobre a necessidade de diversificação das pesquisas para contribuir com o desenvolvimento da Contabilidade (Chapman, 2012; Michelon, 2021), e os impactos desse cenário nas identidades acadêmicas.

As reflexões tecidas por Gendron (2008) consideraram o contexto norte-americano, porém entendemos que são pertinentes para o cenário brasileiro. O autor afirma que as medidas de desempenho e a construção de *rankings* consideram basicamente as publicações nos tidos *top journals*. Na visão do autor, há limitações das identidades dentro de um modelo em que

predomina o discurso da avaliação de desempenho, discurso este que coloniza a academia e regula de forma considerável a conduta dos pesquisadores (Gendron, 2008). Isso ocorre porque eles são avaliados por “onde” publicam e não pelo “o quê” publicam, e a quantidade (de citações, de publicações) é mais importante do que a qualidade do conhecimento científico produzido. Pesquisadores não são incentivados a arriscar e realizar pesquisas inovadoras e a considerar as múltiplas perspectivas de se construir o conhecimento, mantendo a superficialidade e estagnação das pesquisas em Contabilidade (Basu, 2012; Chapman, 2012; Moser, 2012; Sauerbronn & Lourenço, 2015).

Trabalhos como o de Moser (2012) destacam que as pesquisas publicadas nos *top journals* de Contabilidade referem-se a um grupo limitado de temas e com muita ênfase no método, em vez de a pesquisa abordar uma questão interessante ou importante. Nessa ótica, Chapman (2012) afirma que o aumento da diversidade no corpo de pesquisa em Contabilidade pode contribuir para o aumento da qualidade, ainda mais se for considerado que a Contabilidade faz parte de um fenômeno social complexo, o que demanda a adoção de um conjunto diversificado de perspectivas de pesquisa.

Um dos desafios que se coloca é a garantia do estudo aprofundado de tópicos relacionados à metodologia nos cursos de doutorado, já que a ausência de discussões que propiciem a reflexão crítica e aprofundada da pesquisa em Contabilidade faz com que pesquisadores e pesquisadoras assumam que, ao invés de fazer escolhas quanto ao tipo de pesquisa que se deseja construir, esteja simplesmente trilhando um caminho metodológico natural e inevitável, e que não se trataria de uma questão de escolha. O que pode prejudicar a área, principalmente em relação àqueles pesquisadores que fazem escolhas alternativas (Chapman, 2012).

Para que ocorra a alteração desse cenário tanto Moser (2012), quanto Lourenço e Sauerbronn (2015) apontam que é necessário aperfeiçoar a formação dos pesquisadores em Contabilidade, e abrir espaço nos programas e nos laboratórios de pesquisa para que possa ocorrer o envolvimento com abordagens interpretativas e críticas. Tal necessidade advém de que um possível obstáculo para a inovação da pesquisa em Contabilidade é o modo como estudantes de doutorado vêm sendo formados tendo o mesmo conjunto de disciplinas. Além disso, embora a relação de orientação tenha muitos benefícios, orientadores insistem que os estudantes vejam o mundo da mesma forma que eles, o que pode perpetuar o *status quo*. Outro ponto importante é que faltam ações de formação de orientadores e orientadores (Lima, Vendramin, Farias e Casa Nova, 2018)

Fox (2018) conduziu um estudo de caso, mediante observações, autoetnografia e entrevistas com doutorandos, em um PPGCC nos Estados Unidos para analisar as experiências de doutorandos em Contabilidade, sendo o programa dividido em três linhas de pesquisa: Finanças e Economia, Julgamento e Tomada de Decisão, e Interdisciplinar (relacionada com pesquisas interpretativistas e qualitativas). No estudo houve destaque para as tensões entre as linhas de pesquisas, sendo que, para o autor, não havia uma definição nítida do que era esperado em termos de pesquisa na linha Interdisciplinar, que era definida basicamente em oposição às linhas de pesquisa no *mainstream*, o que impactou a trajetória e a socialização dos estudantes, que demonstraram falta de segurança e de tranquilidade por terem dificuldades em se identificar com a linha (Fox, 2018).

Os apontamentos aqui realizados sobre a formação para a pesquisa na pós-graduação em Contabilidade indicam a necessidade de refletir sobre caminhos que possam contribuir para uma formação científica crítica e com contribuições, que estejam além da simples publicação de artigos, considerando principalmente a multiplicidade de epistemologias, teorias, abordagens e métodos de pesquisas disponíveis.

Por fim, é importante pontuar que apesar de no modelo produtivista o ensino e pesquisa serem vistas como tarefas antagônicas – visto que o ensino roubaria tempo de pesquisa – autores

como Sguissardi (2006) e Demo (2010) destacam a importância de uma formação e atuação que equilibre o ensino e a pesquisa, visto que não há ensino sem pesquisa (Freire, 2002).

3 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

No sentido de alcançar o objetivo proposto esta pesquisa ancora-se epistemologicamente no construcionismo e adota o pós-estruturalismo feminista como perspectiva teórica (Crotty, 1998; Ropers-Huilman, 1997). Tais escolhas justificam-se ao pensar que as experiências de mulheres, considerando suas multiplicidades e diferenças, durante o seu percurso no doutorado impactam e são impactadas pelas pessoas à sua volta, pelos processos vividos e pelos sentidos e significados que atribuem às suas trajetórias. O pós-estruturalismo feminista nos auxilia a analisar de forma adequada os significados atribuídos pelas mulheres aos seus processos de formação docente na pós-graduação.

Considerando a importância de entender os significados construídos pelas mulheres durante suas experiências formativas nos PPGCCs adotamos a abordagem qualitativa e como estratégia de pesquisa o estudo qualitativo básico (Merriam, 2002). Para a construção das evidências foram conduzidas entrevistas em profundidade com 13 doutorandas vinculadas à programas de pós-graduação em Contabilidade. Quanto aos critérios de seleção, optamos por delimitar a análise às discentes dos cursos de Doutorado, tendo em vista que há indicação de que atuam na formação para o ensino e para a pesquisa. Consideramos mulheres que estavam em programas nas cinco regiões do país, sendo: dois programas do Nordeste, um do Centro-Oeste, dois do Sudeste e três programas do Sul.

Outro critério de seleção foi realizar o doutorado em uma instituição diferente do mestrado. Essa escolha se deu porque durante a realização das duas entrevistas-piloto, percebemos que, como as duas pessoas haviam realizado mestrado e doutorado na mesma instituição, tinham dificuldade em relatar experiências específicas do doutorado, como também não havia momentos de comparação entre as experiências do mestrado e do doutorado, algo importante em momentos de autorreflexão.

Utilizamos pseudônimos para nossas entrevistadas. Foram adotados nomes de mulheres negras brasileiras muito relevantes porém ainda pouco conhecidas, pois concordamos com Silva (2016, p. 124) quando diz que “(...) aproveitei como oportunidade de homenagear pessoas que têm uma história de vida imbuídas e voltadas para a construção de um mundo mais igual, embora não tão devidamente conhecidas ou reconhecidas. E, por isso mesmo, os nomes foram selecionados”. O Quadro 1 resume as informações das 13 doutorandas entrevistadas, que somam quase 15 horas de entrevista.

Quadro 1 - Resumo das informações sobre as doutorandas entrevistadas

Nome fictício	Fase atual no doutorado	Filhos	Duração da entrevista
Antonieta de Barros	Escrita da tese	Não informado	1:11:18
Auta de Souza	Escrita da tese	Sem filhos	59:17
Azoilda Loretto Trindade	Pré-qualificação	Duas filhas	1:32:04
Beatriz Nascimento	Escrita da tese	Uma filha	1:03:45
Carolina Maria de Jesus	Entre o depósito e a defesa	Grávida	1:20:39
Laudelina de Campos Melo	Escrita da tese	Sem filhos	57:02
Lélia Gonzalez	Defendeu recentemente	Não informado	31:06
Luísa Mahin	Escrita da tese	Sem filhos	2:18:21
Maria Felipa	Pré-qualificação	Não	43:02
Maria Firmina	Escrita da tese	Dois filhos	1:28:57
Neusa Santos Souza	Pré-qualificação	Sem filhos	47:13
Tereza de Benguela	Escrita da tese	Um filho	37:19
Virgínia Bicudo	Escrita da tese	Um filho adolescente	1:13:18

Fonte: elaboração própria.

O guia de entrevistas foi construído considerando as experiências das pesquisadoras envolvidas no estudo, como também os roteiros de entrevista utilizados nas pesquisas de Silva (2016) e Casa Nova (2014). Para a análise das evidências adotamos a análise por *template*, com base em King (2004). Tal análise permite a construção de uma lista de códigos de primeira ordem, seguidos por códigos de segunda e terceira ordem, de acordo com as características da pesquisa e a intenção das pesquisadoras. A organização das categorias, das subcategorias e dos trechos dos textos foi realizada no Excel[®]. Nesse âmbito, por meio da análise por *template* realizada, foi possível identificar as categorias de análise apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Apresentação de categorias, subcategorias e descrição

Categoria: Formação para o ensino	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Componentes para a formação enquanto professora	Disciplinas, cursos, atividades em geral que contribuíram para a sua formação docente.
Formação por meio de exemplos	Exemplos de atuação dos professores em sala de aula durante as disciplinas
Categoria: Pesquisadora ou publicadora?	
Componentes para a formação para a pesquisa	Ações do programa em geral que contribuíram para a sua formação enquanto pesquisadora.
Foco em publicações	Preocupação com a produção de artigos. Pressão para publicação.
Esteretótipos nas abordagens de pesquisa	Ênfase em abordagens quantitativas e os relatados preconceitos e estereótipos relacionados à abordagens qualitativas

Fonte: elaboração própria, com base em King (2004).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Consideramos as experiências trazidas pelas 13 doutorandas entrevistadas, na análise dos resultados, as falas serão retalhos e a nossa função é somente tecer e gerar uma grande colcha, com o intuito de contribuir com os estudos sobre a formação docente na academia e, em particular, em Contabilidade.

4.1 Formação para o ensino

As entrevistas realizadas reafirmam o cenário já colocado por estudos anteriores: as ações relacionadas à formação pedagógica em suas trajetórias se traduzem basicamente na disciplina de Metodologia do Ensino, na realização do Estágio Docência (Nganga et al., 2016; Silva, Ferreira, Leal, & Miranda, 2018; Wille, 2018), na busca desta formação de modo autônomo e nos exemplos de professores durante as disciplinas realizadas (Farias & Araujo, 2016). Carolina Maria relata sobre a sua experiência positiva ao realizar a disciplina de metodologia de ensino, bem como os estágios docência, assumindo que o fato de pesquisar na área de Educação em Contabilidade lhe proporcionou maior contato com esses componentes.

Olha, eu acho que, assim, as principais coisas é que o doutorado, ele me abriu um leque de possibilidades diferentes. Por exemplo, como eu falei da questão de metodologias diferentes que a gente aprendeu na disciplina de metodologia do ensino, que **eu não tinha conhecimento anterior que eu poderia aplicar outras metodologias de ensino, outras formas de didáticas**. A questão também de participar do estágio: tem a questão, por exemplo, **de utilizar tecnologias, utilização do Moodle**, por exemplo, que era algo que eu não tive contato na graduação, mas eu vi que facilitava bastante o processo (...) eu estava na linha de educação e pesquisa. Então, eu acabei fazendo disciplinas voltadas para o ensino. E eu também acabei fazendo, além dos dois estágios docência obrigatórios, eu fiz mais quatro estágios docência optativos. (Carolina Maria)

Ainda que as estudantes queiram buscar tal formação de forma autônoma, podem encontrar obstáculos, como por exemplo o não oferecimento da disciplina nos PPGCCs visto

que na maioria das vezes ela faz parte dos componentes optativos (Nganga, Casa Nova & Lima, 2021). Esses obstáculos podem ser verificados no caso de Maria Firmina:

Aí, eu fui pro mestrado em Educação. O meu regimento não permitia que eu fizesse uma disciplina fora do programa... Mas ele permitia que eu fizesse a mais. Então, eu fiz o que eu tinha que fazer e, além disso, **eu fiz uma disciplina a mais no Mestrado em Educação, que era Metodologia do Ensino Superior.** (Maria Firmina)

Sobre o estágio docência, houve casos em que houve a dispensa da realização desta atividade, considerando que pessoas que já atuam na docência possuem conhecimentos suficientes para atuar como professores, suposição problematizada por estudos anteriores (Lima, 2018; Malusá, Melo, Miranda, & Arruda, 2015).

Formação para o ensino a (Instituição em que estuda) disponibilizou acho que... Eles fazem estágio docência, né? **Mas como eu já tenho dez anos de experiência em sala de aula pra mim...** Eles liberam, existe no regimento a opção de liberar, né, alunos, assim, que não tem experiência em sala de aula (Maria Firmina)

Reforçamos que é preciso problematizar essa situação, principalmente ao assumirmos que são poucas as ações disponibilizadas para os docentes se prepararem pedagogicamente (Austin, 2002b; Callahan et al., 2016; Dunn et al., 2016; Miranda, 2011), e que os PPGCCs podem desempenhar um importante papel na formação para o ensino de seus estudantes, ainda que esses já tenham experiências docentes. Semelhante aos resultados da pesquisa de Wille (2018), na fala de Auta, participantes da pesquisa indicam uma diversidade de atividades realizadas no Estágio Docência. Há também os casos em que o estágio docência se traduz em colocar os discentes em sala de aula.

No Estágio Docência, a minha experiência foi acompanhar o meu orientador numa turma de mestrado. E, aí, eu dei algumas aulas com a supervisão dele, dei duas aulas. Mas, eu acho que é mais direcionado à pesquisa... **A gente tem essa parte, e também cada professor faz da sua forma, né?** Não é obrigatório que todo professor faça isso, no meu caso o orientador ele foi muito presente nessa parte da disciplina, ele deu o retorno no relatório, de alguns pontos, entendeu? Eu participei da discussão de alguns pontos do plano. **Mas, assim, não tem, eu acho que não é uma prioridade a questão da docência.** (Auta)

A pesquisa de Austin (2002) pode dialogar com o contexto relatado por Neusa, a seguir. Ainda que a entrevistada considere a experiência de “dar aulas” como contributiva para a sua formação, tal cenário pode indicar a ausência de ações sistematizadas para a preparação pedagógica, em que os estagiários são utilizados para cobrir necessidades do departamento e não para desenvolverem suas competências pedagógicas como futuros professores.

E, agora, quando eu voltei, eles estão me dando a oportunidade de dar aula. Então, tem esse estágio docência, durante o doutorado todo eles te colocam pra dar monitoria, né, porque você já começa a aprender um pouco a ter esse *feeling* com os alunos e tal. **E, quando eles veem que você está mais seguro, que você é capaz, eles te colocam na sala de aula, pra ter essa experiência direta.** (Neusa)

Além disso, é preciso pensar a formação teórica necessária à realização do estágio, caso contrário o estágio reforça a predileção da prática à teoria, além de dificultar a capacidade de problematização da prática docente no estágio (Joaquim, Boas & Carrieri, 2013). Aponta para uma certa precariedade na preparação e na atuação do docente.

A fala de Tereza, a seguir, reforça essa precariedade quando se discute a falta de componentes para a formação voltada ao ensino. Além disso, a fala também demonstra que o programa ao qual está vinculada não prioriza ações relacionadas à preparação pedagógica, partindo do pressuposto que muitos dos que estão ali como estudantes já são professores.

O programa em si, o doutorado, **eu acho muito precária a formação para o ensino**, certo? Nós temos duas disciplinas voltadas para isso, que deveriam ser voltadas para isso, eu esqueci agora o nome, mas é relacionado a isso. Na verdade, era pra gente ter, trabalhar em sala de aula, conteúdos que fizessem essa qualificação melhor. Mas, se traduz tanto no programa do qual eu sou egressa do mestrado quanto nesse, **de você ir pra sala de aula acompanhar o professor, dar um dia um conteúdo, ajudar a avaliar os alunos, mas nada de ter um *feedback*.** Eu sinto falta disso, eu senti falta. Uma disciplina era voltada pra graduação, e como eu sou professora, fui dispensada... Mas, faltou, sabe, eu acho que faltou mais coisas pra gente discutir, o ideal seria uma disciplina mesmo (Tereza).

Ou seja, existe a suposição de que os doutorandos que já são professores não precisam de uma formação sistematizada para a docência e, diante do quadro de ausência de formação

pedagógica no âmbito dos cursos de bacharelado, que é o caso do curso de Contabilidade, tal cenário pode estar reforçando a máxima de que “Quem sabe, sabe ensinar” (Lima, 2018), priorizando os saberes do conteúdo específico e experiencial em detrimento dos saberes pedagógicos (Miranda, 2011).

Os achados da pesquisa de Farias e Araujo (2016) indicaram que a observação dos professores foi sinalizada pelos respondentes como um modo de formação indireta para a docência no contexto dos programas de pós-graduação da área. Diante da ausência de ações para a formação pedagógica das doutorandas entrevistadas, há reflexões em relação ao que sobra para a formação voltada ao ensino: os exemplos de atuação dos professores em sala de aula durante as disciplinas. Observamos, dessa maneira, uma possível reprodução das práticas pedagógicas ao observar os professores referências (Lima, 2018). Esse ponto é reforçado por Luísa Mahin:

Essa parte, assim, do ensino em si, a gente não teve nada... Eu fico pensando: alguém que faz o mestrado e o doutorado ali na (Instituição em que estuda), a formação deles para ensino mesmo, de como você vai se moldar enquanto professor, **é única e exclusivamente vinda daqueles professores que eles tiveram.** Porque, aí, você, pelo exemplo e pelo contra-exemplo, você monta o seu [perfil como professor], né? Mas, isso é totalmente deslinkado de qualquer orientação formal da própria ciência pedagógica, cognitiva e tudo mais que você deve levar em consideração. Você não tem essa formação... (Luísa Mahin)

Mesmo diante de possíveis problemas em uma formação pautada basicamente no exemplo de professores, Maria Felipa indica situações em que as aulas que cursou no doutorado auxiliam em suas aulas como professora. Tal resultado é semelhante ao encontrado por Silva et al., (2019), visto que “[p]ara os discentes que já atuam com a docência há mais tempo, a disciplina serve como um curso de aperfeiçoamento, tendo em vista que o exercício da docência exige constantes atualizações” (p. 27).

(...) **Mas, a metodologia que ele usou em sala de aula, não foi exclusiva de seminários.** Por exemplo, produção de uma revista em quadrinho, essas coisas... A gente fez o fluxograma da informação contábil, tinha que fazer... **Então, assim, não foi limitado à produção do artigo científico.** Mas era, tipo, ele distribuía alguns artigos bem interessantes pra gente discutir em sala de aula. Os outros [professores], não, **os outros professores era seminários e produção de artigos, e pronto.** Eu achei interessantíssimo, até para a minha sala de aula. (Maria Felipa).

Esse excerto ressalta também o foco na produção de artigos nas diversas disciplinas e a diversidade metodológica em termos do ensino. Como apontado por Severino (2007) um dos motivos do desprestígio da formação docente é o foco que os programas dão à produção e publicação científica. Tal cenário é encontrado no âmbito da Educação em Contabilidade (Farias & Araujo, 2016) e também é colocada pelas entrevistadas, como na reflexão de Lélia:

Sabemos que o objetivo dos programas de doutorado não é o ensino, é mais focado na pesquisa. Eu percebo que não há uma preocupação [com ensino]. **E eu acho que isso ocorre nos programas em geral no Brasil, de formar professores. Não há essa preocupação direta vamos dizer assim.** Apesar de que foram oferecidas oficinas e trabalhos sobre o tema também, que contribuíram para a formação do professor. Mas, é o que eu comentei, não é uma formação direta, mas aquilo que eu acabei de mencionar, os professores que têm essa capacidade, acaba contribuindo, e agregando, no aspecto do ensino também. (Lélia)

De acordo com as doutorandas participantes da pesquisa de Maunula (2015), também no contexto finlandês, o desenvolvimento de suas habilidades durante o doutorado foi inadequado, já que havia uma ênfase na pesquisa, e outras habilidades foram negligenciadas. Caminhando para a próxima seção, tecemos reflexões sobre o que está sendo considerado enquanto formação para a pesquisa no contexto da pós-graduação em Contabilidade no Brasil.

4.2 Pesquisadora ou publicadora?

A análise do *corpus* de entrevistas indicou que as entrevistadas, de um modo geral, consideraram como adequada a formação recebida para a pesquisa. Porém, ponderamos que a formação para a pesquisa se resume a atividades mais relacionadas a publicações, ou à produção de artigos, tendo em vista que, mesmo nos casos em que existe menção ao processo de construção de conhecimento científico, a formação recebida estava mais vinculada à operacionalização das pesquisas e ao uso das ferramentas. Seria, então, mais apropriado caracterizar como suporte e não como uma formação, o que é verificado nas falas das dotorandas.

Olha, para pesquisa, eu gostei muito da formação... Nós tivemos dois semestres de, como eu te falei, né, de Métodos Quantitativos e Multivariada, que o professor é excelente, ele é maravilhoso, mesmo, Professor (nome do professor) ... Ele é excelente mesmo! E ele, assim, eu não tinha, como eu te falei, né, a minha formação de pesquisa quantitativa era muito ruim. E ele me fez, assim, abrir um outro horizonte. **Hoje, eu consegui olhar para um problema de pesquisa e falar: “Isso aqui, eu acho que encaixa um fatorial, né, um logit.”** ... Então, eu achei que, poxa, ele foi excelente, maravilhoso... E a pesquisa quali foi com a Professora (nome da professora), ela é maravilhosa também... (Antonieta)

A pluralidade dos professores e as experiências de intercâmbio também são colocadas como aspectos positivos em relação à formação para a pesquisa.

Eu acho de, eu achei muito boa, porque, por exemplo, essa parte de forçar você a ir para o exterior te ajuda muito na pesquisa, você cresce muito... (...) A gente tem metodologia de pesquisa, que eles ensinam essa parte de... De finanças que a gente tem contato mais direto com artigos, mas coisa pra pesquisa... A gente... **Em todas as matérias, a gente tem que apresentar projeto de pesquisa no final da matéria, relacionado à matéria.** A gente tem que achar o projeto de pesquisa, desenvolver... **Tem matérias que a gente tem que entregar o artigo inteiro, desenvolver o projeto de pesquisa, coletar dados, rodar dados, mostrar resultados...**(Neusa)

Azoilda problematiza a formação que recebeu em relação ao desenvolvimento de pesquisas, reforçando o cenário já trazido por Casa Nova (2014) quanto ao excessivo uso de seminários nas aulas da pós-graduação em Contabilidade.

[Ao ser questionada sobre a dinâmica da disciplina de Epistemologia] **Seminários, filha! Como é que tu vais ensinar o que tu não sabe?** É... Epistemologia, o nome da disciplina... Aí você vai lá pra entender os aspectos ontológicos, epistemológicos. Aí você vai me colocar pra ler o material e explicar uma coisa que eu não sei? Uma coisa que, assim, você dança conforme a música... Na sala de Epistemologia, o Professor fez uma pergunta... Eu não lembro exatamente qual foi a pergunta, mas dizia assim: “Qual é que era a área de pesquisa da gente?” E eu [respondi]: **“Meu filho, o que é que você quer que eu pesquise? Aqui eu vou fazer exatamente aquilo que vocês querem, depois que eu sair daqui eu faço o que eu quero.”** Porque são duas coisas, não era pra ser, mas são incompatíveis... Infelizmente, são... **Porque você diz uma coisa, ele não concorda, e aquilo que ele diz tem que se sobressair ao que você pensa... Então, eu nem discuto mais.** (Azoilda).

A reflexão trazida por Azoilda nos aponta problemas relacionados à construção da autonomia das pessoas frente ao desenvolvimento de pesquisas científicas. O que a entrevistada mostra é que não há liberdade para caminhar em direções distintas àquelas dos professores: é preciso jogar pelas regras que vão sendo escritas no momento do “jogo”, enquanto o “jogo” é jogado. De um modo geral, percebemos que a formação para a pesquisa, vinculada à operacionalização de pesquisas e uso de sistemas, poderá fornecer os subsídios necessários ao processo de desenvolvimento e publicações de artigos científicos, o que, em nossa visão, é o foco principal dos programas de pós-graduação em Contabilidade.

A pressão por publicações é uma realidade nos programas de pós-graduação. De um modo geral, como já foi colocado e, em relação às entrevistas conduzidas, o foco em publicações nos programas pode ser identificado em duas situações: seja por meio da obrigatoriedade de entrega de artigos ao fim das disciplinas, seja pelo estabelecimento de publicações obrigatórias durante o curso. Nos dois casos, o foco demasiado na produção de artigos gera pressões e estresse (Rezende et al., 2017), sendo que algumas das entrevistadas não concordam com as ações adotadas pelos programas para publicar.

Gendron (2008) problematizou o *academic performer* existente na comunidade acadêmica norte-americana, para buscar atender à pressão por publicações no contexto dos *rankings* e das diversas medidas de desempenho. Essa problematização pode ser trazida para o contexto brasileiro, em que há significativa pressão para atender aos indicadores de qualidade da CAPES, traduzidos em quantidades de artigos publicados. Há, no Brasil, intensa performatividade dos atores envolvidos na área de Contabilidade, e em outras áreas, para atender aos anseios da CAPES e garantir boas avaliações e recursos financeiros para os programas de pós-graduação. Esse contexto pode gerar superficialidade no desenvolvimento das pesquisas, como também falta de estímulos para a condução de pesquisas críticas e inovadoras, ou adoção de metodologias, como as de estudo de caso e etnografia, por exemplo, que demandam tempo.

A realização de artigos científicos como parte das avaliações das disciplinas no doutorado é um fato presente na trajetória das entrevistadas, e que contribui de forma significativa para a pressão existente no âmbito dos programas, como nos conta Laudelina:

Eu esqueci de te falar, eu falei só das apresentações, mas tinha em quase todas... Era sempre o maior peso da nota. Era ao final das disciplinas. **Mas, a gente sempre tinha pouquíssimo tempo, assim, pra poder entregar os artigos.** Então, a maioria foi em dupla, eu acho que até pra poder acelerar esse processo. (Laudelina)

Entendemos que o desenvolvimento de artigos durante (ou até mesmo após) as disciplinas, como processo de avaliação, foi a estratégia utilizada pelos programas, diante da pressão da CAPES por quantidade de publicações e vinculação dessas publicações aos processos de avaliação e financiamento da pós-graduação. Um cenário problemático, tendo em vista que não há discussões ou reflexões sobre as pesquisas que estão sendo realizadas, o que, ao invés de contribuir com a superação do cenário de estagnação das pesquisas na área de Contabilidade (Gendron, 2008; Moser, 2012), só ajuda a reforçar e intensificar a realização de pesquisas sem contribuições efetivas para a sociedade. Além disso, como parte do processo de avaliação pode não se alinhar com os objetivos de aprendizagem das disciplinas. Nesse sentido, concordamos com a colocação de Bispo e Costa (2016) de que é necessário repensar os programas de pós-graduação para que possamos “operacionalizar um projeto de formação de mestres e doutores no sentido pleno dos termos. Não se trata aqui de formar produtores eficientes de artigos para inflacionar os currículos de pontos com publicações” (p. 7).

O cenário de pressão por publicações também está presente nos relatos das entrevistadas. As publicações obrigatórias, ao nosso ver, são uma ação ainda mais problemática que vem ocorrendo nos cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade: há a obrigatoriedade de publicações em periódicos, sendo que a não publicação implica na não obtenção do título de Doutora. Tal cenário de pressão por publicações é a realidade dos cursos de pós-graduação em Contabilidade, sendo visto como um fator negativo na opinião das entrevistadas, o que, somado às demais pressões já apresentadas pelas entrevistadas, pode tornar ainda mais complexa e difícil a trajetória dessas mulheres rumo à finalização do curso.

(...) **E, além disso, tinha o critério da publicação em artigo B1 ou 2 B2, e fora os idiomas.** Mas, isso é normal para os outros programas também. Acho que o que na (Instituição em que estuda) pega é a essa necessidade de publicação. Eles jogam no teu histórico acadêmico, como se fosse uma disciplina. [Publicação, mas não é aceite...] **Ah, não, é publicação ou aceite, eu tenho prazo até terminar, concluir a defesa da minha tese.** Se eu não tiver concluído, é como se eu estivesse devendo uma disciplina... **Então, a moeda de troca, a coerção, se dá pelo fato que você não defende se não tiver cumprido esse quesito.** (Maria Firmina)

A fala de Maria Firmina traz outro elemento à exigência por publicação como pré-requisito da defesa: a classificação da revista. Por sua fala fica evidente que programas exigem que o artigo seja publicado em revistas B1 ou B2, quando atualmente no Brasil existem oito periódicos de Contabilidade classificados como A2, cinco periódicos como B1, seis como B2 (Anpcont, 2021). Essa exigência suscita competição por espaço nesses periódicos e altos níveis de rejeição como acontecem nos periódicos internacionais. Por fim, destaca-se que o processo

de avaliação de artigos em periódicos pode demorar cerca de 254 dias, ou seja, cerca de 9 meses que fogem do controle das doutorandas (Coelho et al., 2018).

O próximo trecho de fala exemplifica a coerção mencionada por Maria Firmina, e como isso impacta na vida das pessoas.

E aconteceu uma coisa muito legal, porque a gente tinha mandado o nosso artigo, já estava lá mofando, lá na nossa B1. E, no dia do enterro do filho dele, veio aceite. Então, isso assim, tipo, parece. Ele falou comigo, ele falou: “Ai, eu estou...” **Ele estava sem aquela, aquela alegria, na tristeza de ter enterrado o filho naquele dia, e na alegria de ter recebido aceite.** E, aí, a gente conversou: “Não, é normal, é normal essa sensação de sentimentos... Você se sentir feliz e triste.” E, aí, ele... Eu acho que, também, o universo às vezes conspira pra gente. **Então, o universo mandou um recado pra ele: “Olha, você teve uma perda, mas você ainda vai ter outros ganhos”**... (Maria Firmina)

Em nossa opinião, a fala de Maria Firmina nos ajuda a entender o quão intensa é a pressão por publicações no ambiente dos cursos de doutorado em Ciências Contábeis: a tristeza diante da perda do filho do colega é compensada pela notificação de aceite de um artigo em um periódico B1, o que atendia ao requisito do programa e permitiria a defesa e a conclusão do doutorado. Será esse o ponto que chegamos?

Consideramos que o cenário de pressão por publicações, para além de pouco contribuir para a formação para a pesquisa, impactará negativamente na trajetória das mulheres entrevistadas. van Lankveld et al. (2017) apontam que a ênfase em pesquisas como fator negativo na construção das identidades docentes. Gendron (2008) indica que o panorama de pressão por publicações gera pressão na vida das pessoas e influencia o contexto universitário, impactando a construção das identidades acadêmicas. No contexto da formação para a pesquisa na trajetória das entrevistadas, acrescentamos ainda a ênfase em abordagens quantitativas e os relatos preconceitos e estereótipos relacionados à abordagens qualitativas.

O pessoal que é quantitativo, **acha que a gente que é quali é sorte, que a gente é burro.** (...) eles acham que é mais fácil você fazer quali. **E que você não tem conhecimento matemático pra fazer um quanti.** É o quanti é difícil e o quali é fácil ... Em contabilidade, você tem esse preconceito, tanto é que se você olhar o perfil dos periódicos, o que que a gente publica é o que é quanti, e não o que é quali. (Maria Firmina)

A superficialidade das pesquisas da área de Contabilidade (Gendron, 2008), bem como a excessiva atenção aos métodos utilizados (Basu, 2012; Moser, 2012), quase sempre valendo-se de abordagens quantitativas, são pontos abordados em pesquisas anteriores ao problematizarem a estagnação das pesquisas da área. No entendimento de Basu (2012), há necessidade de diminuir o foco nos aspectos metodológicos, notadamente quantitativos, a fim de que pesquisas mais inovadoras e contributivas com a prática contábil sejam realizadas. O autor também destaca a necessidade de pesquisadores juniores serem incentivados a correr riscos e desenvolver pesquisas mais inovadoras, ao invés de se tornarem clones de seus orientadores (Moser, 2012).

Entendemos que, se tomarmos por base as experiências aqui relatadas, que trazem um panorama problemático sobre o contexto em que as doutorandas entrevistadas estão inseridas, consideramos que, para o anseio de Basu (2012) ser atendido, será necessária uma mudança significativa na cultura e nos desenhos dos programas de pós-graduação da área.

As entrevistadas também indicaram situações de preconceitos em relação ao desenvolvimento de pesquisas com abordagens qualitativas. No caso de Auta, ela percebe em seu programa mais mulheres realizando pesquisas com abordagens qualitativas, e sente uma pressão adicional por ser uma mulher e desenvolver pesquisas com abordagens quantitativas.

Então, você vê assim, **você vê a aderência por parte das mulheres para o lado maior de pesquisas qualitativas e para usuários internos, pelo menos é uma visão minha**... E vejo mais os homens se destacando nas áreas quantitativas. Porque, a gente vê, assim, que a maioria, se você for perguntar dentro do meu programa, acho que só tem quatro mulheres, o restante são todos professores homens, né, então... **Na área quantitativa, acho que só tem uma professora.** Então, eu acho que a gente precisa, sabe, ter mais o reconhecimento. Acho que os destaques maiores ficam com eles, ainda, infelizmente. Até mesmo nas discussões, você vê mesmo nas discussões, a gente vê que os homens são mais ouvidos. Mas, tipo, assim, eu acho que a conversa entre eles, não é que seja mais fácil, mas é que eu acho que tem uma

abertura maior, entendeu? **E, no meu caso, assim, quando eu vou falar da parte quantitativa, eu tenho que correr muito atrás pra discutir de igual pra igual.** Porque, às vezes, é como se só o homem se interessasse por quantitativo, entendeu? E, não é assim... (Auta)

A pesquisa de Raineri (2013) reflete sobre a valorização das pesquisas quantitativas, em que o autor exemplifica por meio de frases proferidas pelos professores durante a realização de seu doutorado: “Se você quer publicar nos periódicos de prestígios, isso é o que você tem que fazer (pesquisa quantitativa, a única ciência legitimada)” e, sobre pesquisas qualitativas, “Alguns métodos de investigação, tais como observação participante ou etnografia, estão em contradição à lógica do doutorado: são perda de tempo e dinheiro”.

As falas das entrevistadas indicam que as abordagens quantitativas são mais valorizadas na área de Ciências Contábeis e, na visão das entrevistadas, mais realizadas por homens. Por outro lado, há entendimento de que as pesquisas que adotam abordagens qualitativas são desvalorizadas, alvo de piadas, e conduzidas em sua maioria por mulheres. Como as mulheres podem ler esse tipo de mensagem? A fala de Auta, “quando eu vou falar da parte quantitativa, eu tenho que correr muito atrás pra discutir de igual pra igual”, pode demonstrar a invalidação da fala de uma mulher ao desenvolver pesquisa quantitativa, por ser uma abordagem predominantemente utilizada por homens? Somadas às restrições de abordagem, vêm as restrições quanto à linha de pesquisa, como na fala de Tereza:

Pra você ter uma ideia, **no meu programa foi dito, em alto e bom som, que não era possível fazer dissertação e tese na linha de educação.** Várias vezes. E eu tenho procurado assistir tanto a aula inaugural, a recepção. Não querem que seja feito nenhum estudo na área de ensino de contabilidade. [Ao ser questionada sobre o porquê da restrição]. Porque é uma visão preconceituosa. É assim, eles dizem que não é o perfil do curso. **Porque o perfil do curso é muito voltado para finanças...** No meu entendimento, finanças não é contabilidade. Finanças é finanças. Contabilidade é contabilidade. Não é porque você pega quatro, cinco variáveis das demonstrações contábeis, que você está fazendo uma pesquisa em contabilidade, que é o que está acontecendo. Pra você ter uma ideia, na minha turma, de cinco alunos, só eu que faço na área gerencial. Os outros são todos nesse esquema. (Tereza).

A restrição ao tipo de pesquisa que pode ou não se pode conduzir provavelmente limitará a formação para a pesquisa ocorrida nos programas, já que vai de encontro ao que Basu (2012) coloca, sobre a necessidade de incentivos para realizar pesquisas que sejam inovadoras, e a possível tendência de, assim, replicarem o que já está sendo pesquisado, e verem o mundo da mesma forma que os seus professores (Chapman, 2012; Moser, 2012), limitando assim as suas possibilidades de construção enquanto pesquisadoras (Gendron, 2008), e implicando em pouca diversidade em pesquisa (Michelon, 2021). Como ousar com tantas restrições e exigências?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo problematizar a formação docente que ocorre no âmbito dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Para tal, analisamos entrevistas em profundidade conduzidas com 13 doutorandas. A análise das informações contidas nas entrevistas indica o desenvolvimento da formação docente, englobando ensino e pesquisa, mediante a disponibilidade de exemplos, negativos e positivos, sobre como atuar como docentes e a pressão intensa por publicações. Parece ser um labirinto (Lupu, 2012), marcado por pressões do ambiente masculinizado, pela presença de modelos negativos para a docência e a pressão por publicações. Além disso, percebemos que as doutorandas ainda precisam lidar com pressões tais como: sentimento de desvalorização das pesquisas qualitativas e pressões adicionais para as que não estão trabalhando com abordagens quantitativas de pesquisas.

Foram poucas as ações relatadas pelas doutorandas que as preparassem pedagogicamente para o exercício profissional da docência, concentrando-se basicamente nas diversas variações das disciplinas de Metodologia de Ensino, e no “misterioso” Estágio Docência, já que não há orientação explícita sobre como ele deve ser conduzido, e assim cada

professor parece conduzi-lo de maneira diferente (Wille, 2018). Por outro lado, a formação para a pesquisa está demasiadamente vinculada à publicação de artigos, o que gera pressões adicionais na vida dessas mulheres durante o curso.

Em relação à formação para a pesquisa em Contabilidade, nós entendemos que o quadro de estagnação, apontado anteriormente, só irá melhorar com a formação de pesquisadoras e pesquisadores autônomos, críticos e com a capacidade de aplicar extenso ferramental metodológico à complexidade dos problemas reais. Pelo potencial que a pesquisa tem em criar conhecimento, e por ser entendida por muitos como a atividade central das universidades, tal formação precisa ser compreendida de maneira mais adequada nos programas de pós-graduação da área.

Se poucas ações são fornecidas para a atuação em sala de aula, e é dado foco excessivo em publicações em detrimento do processo de construção e desenvolvimento do conhecimento científico, a formação docente que ocorre no âmbito dos PPGCCs está consideravelmente vinculada à disponibilidade (ou não) dos exemplos, por meio dos professores (Lima, 2018), ou à autonomia dos estudantes em buscarem essa formação, o que fragilizado o processo de ensino-aprendizagem (Farias & Araujo, 2016).

Ou seja, parece-nos que a formação docente, que deveria ser desenvolvida de forma sistematizada, está acontecendo, na prática, no exercício do ofício, como bem coloca a entrevistada Luísa Mahin: “Isso tudo é uma coisa que meio que você vai aprendendo igual um marceneiro, sabe? Marceneiro que passa de pai pra filho?” Será que, então, nossos programas estão se constituindo nas antigas corporações de ofício? Novamente, cabe a reflexão sobre a possibilidade de construção de experiências mais significativas.

A pesquisa feminista tem como um de seus objetivos a contribuição para mudanças sociais positivas para mulheres. Diante desse estudo e das análises possibilitadas pelas entrevistas, elencamos aqui recomendações práticas para avançarmos enquanto área, e também enquanto grupo de acadêmicos comprometidos com a melhoria da qualidade da academia contábil no Brasil. Propomos iniciativas para a academia contábil de um modo geral, especialmente considerando a chegada, permanência e sucesso das mulheres, como estudantes e como professoras da área. O estudo de Nganga, Gouveia e Casa Nova (2018) já havia sinalizado a necessidade de se pensar em ações que contribuam para que as mulheres experimentem vivências positivas no contexto da educação superior em Contabilidade.

Os números já indicam uma feminização da área desde 2005, ano em que o número de mulheres matriculadas nos cursos de graduação superou o de homens. E assim vem acontecendo desde então. Além disso, é perceptível tal mudança no contexto da profissão contábil, se atentarmos às estatísticas disponibilizadas pelo Conselho Federal de Contabilidade. Nessa perspectiva, indicamos que esforços sejam envidados para ações práticas relacionadas à definições de estratégias para ações sistematizadas de formação para o ensino e para a pesquisa.

Entendemos como relevante que a CAPES, em conjunto com os cursos de mestrado e doutorado, defina de modo estratégico e explícito, o que se entende por formação de professores e pesquisadores, e proponha ações que garantam de forma construtiva e significativa essa formação, diferente do que ocorre hoje, com docentes inseguras no ensino.

Para a formação para o ensino, uma melhor definição e operacionalização do Estágio Docência poderá contribuir para que o estágio seja desenvolvido de modo com que atenda às perspectivas de formação pedagógica mediante a troca de experiências e a vivência em sala de aula. Além disso, espaços de aprendizagem tais como disciplinas (para além da metodologia do ensino superior), *workshops*, oficinas, projetos integrativos, produção de material didático e grupos de pesquisa sobre a docência podem ser ações contributivas nesse contexto. Ações como essas, voltadas para a formação docente, devem ser valorizadas e ter reconhecida a sua importância por meio de ações de fomento, como financiamento para pesquisa e para projetos de extensão. A CAPES poderá também incluir, em seus critérios de avaliação dos programas,

aspectos que também considerem as ações que os programas desenvolvem em relação ao ensino, buscando um equilíbrio na valorização do ensino, da extensão e da pesquisa enquanto etapas formativas na pós-graduação.

Sobre a formação para a pesquisa, é fundamental que haja uma maior preocupação com a formação para a construção do conhecimento científico, com o fazer das pesquisas científicas. O foco em publicações faz com que o processo de pensar e desenvolver uma pesquisa fique em segundo plano, o que vem resultando em pesquisas pouco relevantes, com demasiado foco nos métodos. A pós-graduação em Ciências Contábeis tem considerável potencial para fazer com que as pesquisas em Contabilidade agreguem conhecimento para a sociedade de um modo geral. Nesse sentido, é essencial que estudantes de pós-graduação tenham acesso a múltiplas vertentes ontológicas, epistemológicas, perspectivas teóricas, abordagens de pesquisa e métodos, admitindo que existem variadas formas de enxergar e construir conhecimento no mundo.

REFERÊNCIAS

- Austin, A. E. (2002). Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122.
- Basu, S. (2012). How Can Accounting Researchers Become More Innovative? *Accounting Horizons*, 26(4), 851–870. <https://doi.org/10.2308/acch-10311>
- Bispo, M. D. S., & Costa, F. J. D. (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. <https://doi.org/10.1590/1679-395141927>
- Callahan, C. M., Spiceland, C. P., David Spiceland, J., & Hairston, S. (2016). Pilot course: A teaching practicum course as an integral component of an accounting doctoral program. *Issues in Accounting Education*, 31(2), 191–210. <https://doi.org/10.2308/iace-51260>
- Chapman, C. S. (2012). Framing the issue of research quality in a context of research diversity. *Accounting Horizons*, 26(4), 821–831. <https://doi.org/10.2308/acch-10314>
- Coelho, G. N., Hammes Junior, D. D., dos Santos, E. A., Petri, S. M., & Lunkes, R. J. (2020). Análise dos Prazos de Avaliação de Artigos Científicos dos Periódicos da Área de Contabilidade no Brasil. *Revista Mineira De Contabilidade*, 19(2), 31–43. <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2018v19n2t03>
- Comunelo, A. L., Espejo, M. M. dos S. B., Voese, S. B., & Lima, E. M. (2012). Programas de pós-graduação Stricto Sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(1), 7–26. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i1.13375>
- Dunn, K. A., Hooks, K. L., & Kohlbeck, M. J. (2016). Preparing future accounting faculty members to teach. *Issues in Accounting Education*, 31(2), 155–170. <https://doi.org/10.2308/iace-50989>
- Farias, R. S. de, & Araujo, A. M. P. (2016). Percepção dos professores de contabilidade no Brasil no tocante a competências didático-pedagógicas para o exercício da docência. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 28, 59–70. <https://doi.org/10.11606/rco.v10i28.124789>
- Fox, K. A. (2018). The manufacture of the academic accountant. *Critical Perspectives on Accounting*, 57, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2018.01.005>

- Gendron, Y. (2008). Constituting the Academic Performer : The Spectre of Superficiality and Stagnation in Academia. In *European Accounting Review* (Vol. 17, Issue May 2012). <https://doi.org/10.1080/09638180701705973>
- Joaquim, N. D. F., Boas, A. A. V., & Carrieri, A. D. P. (2013). Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 351-365. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>
- Laffin, M., & Gomes, S. M. da S. (2014). The Pedagogical Training of Teachers in stricto sensu Programs in Accounting Sciences. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 8(18), 255–265.
- Lima, J. P. R. de. (2018). *Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96133/tde-23042018-103503/pt-br.php>
- Lima, J. P. R., Vendramin, E. O., Farias, R. S., & Casa Nova, S. P. C. (2018). Quem orienta o orientador? In: Miranda, G. J., Leal, E. A., & Casa Nova, S. P. C.. (Org.). *Revolucionando a Docência Universitária*. 1.ed. São Paulo: Atlas, p. 135-157.
- Malusá, S., Melo, G. F., Miranda, G. J., & Arruda, D. E. P. (2015). Ensino superior: concepções de Pedagogia Universitária no curso de Ciências Contábeis. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 12(27), 289–319.
- Maunula, M. (2015). Building Individual Expertise in Doctoral Studies the Significance of Everyday Experiences and Changing Contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2326–2330. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.894>
- Michelon, G. (2021). Accounting research boundaries, multiple centers and academic empathy. *Critical Perspectives on Accounting*, 76, 102204.
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil*. Universidade de São Paulo.
- Moser, D. V. (2012). Is Accounting Research Stagnant? *Accounting Horizons*, 26(4), 845–850. <https://doi.org/10.2308/acch-10312>
- Nganga, Botinha, R. A. Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e Doutores em Contabilidade no Brasil: Uma Análise dos Componentes Pedagógicos de sua Formação Inicial. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14.1(2015), 83–99. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005>
- Nganga, C. S. N., Casa Nova, S. P. D. C., & Lima, J. P. R. de. (2021). (Re)Formação docente em contabilidade: uma reflexão sobre os programas de doutorado no Brasil. VII Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ, São Paulo, SP, 7. Recuperado de <http://anpad.com.br/uploads/articles/111/approved/5737034557ef5b8c02c0e46513b98f90.pdf>
- Nganga, C. S. N., Gouveia, W. M. de, & Casa Nova, S. P. D. C. (2018). Unchanging Element in a Changing World? Women in Accounting Academy. *Anais do USP Internacional Conference in Accounting – Moving Accounting Forward*, São Paulo, SP, 18. Recuperado de <https://congressosp.fipecafi.org/anais/Anais2018/ArtigosDownload/957.pdf>
- Pinto, N. B., & Martins, P. L. O. (2009). Práticas de formação de pesquisadores da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 103–118. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i26.3676>

- Raineri, N. (2013). The PhD program: between conformity and reflexivity. *Journal of Organizational Ethnography*, 2(1), 37–56. <https://doi.org/10.1108/JOE-04-2012-0021>
- Rezende, M. S. de, Miranda, G. J. Pereira, J. M., & Cornacchione Júnior, E. B. (2017). Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 96. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2931>
- Sauerbronn, F. F., & Lourenço, R. L. (2015). Epistemologias Alternativas em Contabilidade: uma Reflexão Teórica sobre as Contribuições de Abordagens Não-Mainstream para a Contabilidade Gerencial. *Anais Do XXXIX EnANPAD*, 1–16. Recuperado de http://anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MTk2Nzc=
- Severino, A. J. (2007). *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. 1. ed. São Paulo: Editora da USP. (p. 39).
- Sguissardi, V. (2006). A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, 24(1), 49–88. <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/%25x>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In *Harvard Educational Review* (Vol. 57, Issue 1, pp. 1–21). https://doi.org/10.1007/SpringerReference_17273
- Silva, A. B., & Costa, F. J. (2014). Itinerários para o Desenvolvimento da Competência Docente na Pós-graduação Stricto Sensu em Administração DOI – 10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p30. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 67–93. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p30>
- Silva, C. F. da, Ferreira, L. V., Leal, E. A., & Miranda, G. J. (2018). Formação Docente na Área Contábil: Contribuições da Disciplina de Metodologia do Ensino oferecida na Pós-graduação Stricto Sensu. *Sociedade, Contabilidade & Gestão*, 14(3), 144-162. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v0i0.23062
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 325–342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Wille, S. B. (2018). “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende ensinando”: refletindo sobre ações de formação docente na pós-graduação em Contabilidade. (Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-06112018-115030/en.php>
- Yannoulas, S. C. (2011). Feminização ou feminilização?: apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, 11(22), 271-292.