

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE  
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

CAMILLA SOUENETA NASCIMENTO NGANGA

*Abrindo caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da pós-graduação em Contabilidade*

São Paulo

2019

Prof. Dr. Vahan Agopyan  
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fábio Frezatti  
Diretor da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade

Prof. Dr. Valmor Slomski  
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Lucas Ayres Barreira de Campos Barros  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

CAMILLA SOUENETA NASCIMENTO NGANGA

Abrindo caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da pós-graduação em Contabilidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências.

Área de Concentração: Controladoria e Contabilidade

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova

Versão Corrigida

(versão original disponível na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica  
Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA  
com os dados inseridos pelo(a) autor(a)

Nascimento Nganga, Camilla Soueneta.

Abrindo caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da pós-graduação em Contabilidade / Camilla Soueneta Nascimento Nganga. - São Paulo, 2019.

228 p.

Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2019.

Orientador: Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

1. Identidades Docentes. 2. Contabilidade. 3. Mulheres. 4. Gênero. 5. Formação Docente. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

Nome: Camilla Soueneta Nascimento Nganga

Título: Abrindo caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da pós-graduação em Contabilidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_



*À minha mãe, Solimar, e à minha tia, Solange, minhas fontes inesgotáveis de inspiração, e exemplos contínuos de amor e humildade.*





## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus e à Espiritualidade maior por todas as bênçãos a mim concedidas e pela finalização do doutorado, etapa tão especial em minha vida.

À minha família querida, em especial à minha mãe Solimar e à minha tia Solange, obrigada por todo amor e apoio!

Ao João Gabriel, agora Doutor Nascimento Nganga, meu amor, amigo, companheiro de vida, alegrias, tristezas, desafios e perrengues, incluindo jornada de doutorado. Nesses quatro anos trocamos tantas ideias sobre Identidades Docentes na Contabilidade, e sobre o ativismo negro no Cinema! Ainda não existe uma palavra que traduza a gratidão que sinto por ter você nessa caminhada, obrigada!

Professora Silvia, jamais imaginei que lhe procurar para ser a minha orientadora naquela tarde de março de 2015 poderia me trazer tanto crescimento, pessoal e profissional! Obrigada por caminhar comigo e por me orientar de modo que conseguisse desenvolver a pesquisa da forma como eu quis.

Agradeço imensamente aos professores que contribuíram com o desenvolvimento da minha tese de doutorado: Professor Edgard, que contribui com essa pesquisa desde a primeiríssima versão que escrevi lá no processo seletivo; Professoras Cláudia Vianna e Simone Voese, obrigada pelas valiosas contribuições durante as bancas de qualificação e agora de defesa, junto Professora Sandra Maria.

Peço licença para expressar, de forma especial, agradecimento e homenagem à Professora Sandra Maria. Angela Davis disse: *Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela*. Obrigada Sandra, por se movimentar e abrir caminhos! Gratidão imensa a você, por ser minha referência, na academia e na vida!

Ao programa de pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade de São Paulo, em especial aos professores que estiveram na coordenação do programa e que me apoiara e me atenderam prontamente em todas as solicitações e auxílios que precisei durante a minha trajetória: Andson Braga, Gerlando Lima, Lucas Barros e Luís Eduardo Afonso.

À todas as funcionárias e funcionários da USP, da FEA e do PPGCC, obrigada por todo apoio logístico, que se deu de modo incansável. Agradeço aqui especialmente Andrés Pavez Torres, que não só me ofereceu ajuda administrativa, como também sua amizade e companheirismo sinceros.

Eu agradeço pela amizade, apoio, compreensão, abraços e empatia das minhas amigas e amigos queridos, indicados a seguir.

Aos amigos que tornam a minha vida mais feliz Ada Luísa, Carolina Medeiros, Layne Ferreira, Rhaiffe Ortiz e Guilherme Braga. Obrigada por toda compreensão e suporte!

À todas aqueles que caminharam comigo no PPGCC/FEA/USP e compartilharam sorrisos, lágrimas, conquistas e angústias, especialmente Alan Diógenes, Will Gouveia, Jeíce Moreira, Vitor Nasu, Daiana Bragueto, Maiara Sasso. Obrigada por tudo!

Ao Núcleo FEA de Pesquisa em Gênero, Raça e Sexualidades (GENERAS) que me acolheu em São Paulo, em especial Itali Collini, Larissa Calixto, Giovana Mendonça, Ana Carolina, Cristiano Reis, Thai Azé, Diele Lobo, e todas as demais!

Aos meus irmãos e irmãs de Orientação Coletiva, Suilise Wille, Liege Moraes, Denise Bittar-Godinho, Juliana Bittar-Godinho, Marcus Satto, Sandro Soares, Bia Sanchez, Felipe Maragni. Aos amigos que a FEA/USP de Ribeirão Preto me concedeu Elisabeth Vendramin, João Paulo e Raíssa Farias, obrigada minhas queridas, por todo apoio!

Aos amigos da UFU que permaneceram comigo nessa caminhada mundo afora, Luciane Teodoro, Mônica Ferreira, Cassius Clay, Reiner Botinha, Lara Fabiana, João Paulo, Edvalda Araújo, Patrícia Souza e Gilberto Martins.

Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB/UFU), Guimes Rodrigues, Andreia de Jesus, Lorena Oliveira, Maria Laura, Régis Elísio, Pablo Silva, Pollyanna Fabrini.

Ao Condomínio Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP), onde fui buscando apenas um lugar para morar e encontrei muito afeto e alegria: Thaís Avelar, Marcelo Vitale, Márcia Malcher, Juliana Chaves, Mary Armas, Josy Nogueira, Fer Bombardi, Liz Almeida, Vivi Pistache, Edilza Sotero, Alan Moraes, Chrisnael Ruiz, obrigada por tudo! Ao vôlei *princess* FEA, que me proporcionou não só momentos de alegria diante das angústias do percurso, como também presentes que estarão para sempre em meu coração: Fernanda Yumi, Sofia Ferraz, Diogo Holandês, Marcos Cassimiro, Natália Zaniboni, Alanna Garcia, Victor Matheus, Giselle Queiroz e Clara Brenck.

À Mariana Ruiz eu agradeço pela amizade e pelas correções ortográficas e gramaticais!

Expresso aqui a minha gratidão imensa à Universidade de Minnesota, que me recebeu por um ano para estágio doutoral. Especialmente agradeço à Professora Rebecca Ropers-Huilman pela supervisão e pelas riquíssimas contribuições concedidas à minha pesquisa, e à Marina Aleixo por viabilizar a minha estadia como pesquisadora visitante no *College of Education*.

Àqueles que me aqueceram diante da “*Minnesota Ice*”: Thiago Veloso, Carmen Rekowsky, Ana Cláudia, Laura Joelle, Robert Valeris, Ramon Pirela, Shereen Sabet, Chris

Johnstone, Zenzele Isoke, Jason Burgart, Serena Wright, Owen Murray, Juliana Ramos, Adrianna Grant, Benjamin Jackson e os pequenos Grant e Archer.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro concedido por meio de bolsas de estudos durante a realização do meu doutorado, e também durante o período de doutorado sanduíche. Sem esse apoio certamente não teria conseguido realizar o doutorado, e aproveitar todas as oportunidades do caminho.

Agradeço por fim a cada uma das mulheres que gentilmente aceitaram participar da minha pesquisa, por meio de entrevistas. Obrigada por não só contribuírem com a minha pesquisa, como também por serem inspirações e modelos em minha trajetória.

*Keep your eyes on the prize!*



*Uma palavra escrita não pode nunca ser apagada. Por mais que o  
desenho tenha sido feito a lápis e que seja de boa qualidade a  
borracha, o papel vai sempre guardar o relevo das letras escritas.  
Não, senhor, ninguém pode apagar as palavras que eu escrevi.*

*Carolina Maria de Jesus*

*The carousel never stops turning...*

*Ellis Grey*



Nganga, C. S. N. (2019). *Abrindo caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da pós-graduação em Contabilidade* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

## RESUMO

O contexto da Educação Contábil no Brasil é permeado pela expansão dos cursos de graduação e de pós-graduação, e também pelo aumento do número de pessoas matriculadas e concluintes na graduação, sendo este aumento notadamente atribuído às mulheres. Desde o ano de 2005, o percentual de mulheres matriculadas na graduação em Ciências Contábeis vem superando os homens, no entanto, esse percentual diminuiu na pós-graduação e, conseqüentemente, no ingresso na carreira docente na graduação e, de forma mais acentuada, na docência na pós-graduação (Nganga, Gouveia, & Casa Nova, 2018). Além disso, destacamos que a falta de ações voltadas para a qualificação pedagógica e o pouco contato com pesquisas durante a graduação em Ciências Contábeis reforça a pós-graduação *stricto sensu* enquanto importante locus de desenvolvimento profissional para docentes da área. Nesta pesquisa, buscamos compreender a construção das identidades docentes de mulheres em programas de pós-graduação da área de Ciências Contábeis, programas que são caracterizados pela baixa oferta de ações relacionadas à formação para o ensino, pelo foco em publicações e por serem ambientes masculinizados. Lester (2008) destaca que poucas pesquisas abordam questões relacionadas às identidades de mulheres no corpo docente, sendo importante descrever e considerar possíveis conflitos e a negociação da própria identidade que ocorrem em uma cultura acadêmica predominantemente masculina. Diante deste cenário, entendemos como relevante analisar as experiências das mulheres que vêm persistindo diante do ambiente masculinizado da Contabilidade, em um cenário que as excluem na medida em que elas avançam em sua trajetória profissional acadêmica. O estudo teve por objetivo compreender a influência dos processos de formação e de socialização experienciados por doutorandas de programas de pós-graduação em Ciências Contábeis na construção de suas identidades profissionais docentes. A presente tese contribui com a discussão sobre identidades docentes de mulheres na área de Contabilidade, a partir de uma perspectiva de gênero (Scott, 1986; 1988), tendo por vertente epistemológica o construcionismo social e como posicionamento teórico o pós-estruturalismo feminista, utilizando uma abordagem qualitativa. Foram entrevistadas 13 doutorandas da área de Ciências Contábeis no Brasil, vinculadas a diferentes programas. A análise de evidências foi construída com base na análise por *template* (King, 2004), sendo que também foram analisadas de modo inicial e como contraposição as entrevistas de cinco doutorandas vinculadas à dois programas de doutorado em Contabilidade dos Estados Unidos. Como resultados da pesquisa, tem-se que o desenvolvimento das identidades profissionais docentes das mulheres entrevistadas no percurso realizado na pós-graduação em Contabilidade, foi marcado por alguns aspectos principais, porém não exclusivos: a socialização profissional em um ambiente masculinizado, exigente e estressante; a formação docente, englobando ensino e pesquisa, mediante a disponibilidade de exemplos, negativos e positivos, sobre a atuação docente e a pressão intensa por publicações; para as que são mães, as experiências dentro e fora dos programas demonstrou uma difícil relação entre maternidade e academia; e, por fim, ao refletirem sobre a influência do doutorado em suas trajetórias docentes, essas profissionais evocam resiliência em persistir e a proposição de uma atuação docente mais humanizada e empática, em que o doutorado contribui para a construção de um conhecimento contábil crítico e atualizado. Adicionalmente, as reflexões iniciais realizadas sobre as experiências das mulheres inseridas nos programas estadunidenses permitem considerar fatores que se aproximam e que se distanciam do cenário brasileiro. Parece haver um entendimento do Doutorado como exercício profissional na academia, cenário diferente do Brasil, em que o curso é tido primariamente como uma etapa de

formação e estudos. Os processos de mentoria estão presentes na trajetória das entrevistadas naquele contexto, sendo que, no contexto brasileiro, não houve relatos indicando ações relacionadas à mentoria. Sobre as aproximações, a formação para a pesquisa foi consideravelmente marcada por abordagens quantitativas e positivistas e a formação para o ensino restrita às atividades de *Teaching Assistants*. Além disso, as reflexões tecidas evocam aspectos relacionados ao *work-life balance*, bem como à maternidade e o ambiente acadêmico. Nesse contexto, há indicação da necessidade de gerenciar impressões (Lester, 2011), relacionada ao fato de que a imagem materna se contradiz à imagem do “trabalhador ideal”, o que pode impactar na constituição identitária acadêmica. Por fim, destaca-se a resiliência. Diante de todos os desafios encontrados em seus percursos, as mulheres entrevistadas se propõem a não só seguirem convictas de seus objetivos como professoras, como também vão além, se comprometendo com o desenvolvimento de relações na academia que sejam humanizadas e que rompam com a falta de empatia e a indiferença evocadas em suas experiências.

Palavras-Chave: Identidades Docentes. Contabilidade. Gênero. Mulheres. Formação Docente. Socialização. Pós-Graduação.



Nganga, C. S. N. (2019). Opening paths: the construction of faculty identity of women through the trails, bridges and walls of graduate studies in Accounting (Doctoral Dissertation). School of Economics, Business, Accounting and Actuary, University of Sao Paulo, Sao Paulo.

## ABSTRACT

The context of Accounting education in Brazil is marked by the expansion of undergraduate and graduate programs and by the increasing number of students registered and finishing their courses. This increase is notably attributed to women. Since 2005, the percentage of females registered in accounting undergraduate courses is higher than males. However, this percentage decreases in graduate programs and, consequently, in academic careers. (Nganga, Gouveia, & Casa Nova, 2018). In addition, the lack of focus on teaching training for females as well as their scarce contact with research development during their Accounting undergraduate programs reinforce the importance of *stricto sensu* or short-term graduate programs as a site of professional development for faculty in this field. In this research project, we seek to understand the construction of women faculty identities in graduate programs in the field of Accounting. These programs are characterized by low opportunities for the formation of faculty, by the focus on publications, and by masculine environments. Lester (2008) highlights that few researches address issues related to the identities of women as faculty. We consider important to describe and reflect on possible conflicts and the negotiation of one's own identity occurring in predominantly masculine academic environments. In view of this scenario, it is relevant to analyze the experiences of women who persist in the masculine and excluding environment of Accounting, a setting that excludes them while they advance towards their academic careers. The aim of the study was to understand the influence of the training and socialization processes experienced by female doctoral students in Accounting graduate programs in the construction of their professional faculty identities. It contributes to debates on women's faculty identities in the field of Accounting considering gender studies (Scott, 1986; 1988). Through a qualitative approach, we adopted social constructionism as epistemological perspective and feminist post-structuralism as theoretical position. We interviewed thirteen women doctoral students in different programs in the field of accounting in Brazil. Template analysis (King, 2004) was employed in the interpretation of evidences. We also analyzed five interviews with doctoral candidates in Accounting programs in the United States as counterpoint. As result we found that the development of the interviewees' professional identities was marked by their path in their accountant undergraduate programs. This path includes professional socialization in a masculine, stressing, and demanding environment, a faculty formation that comprises teaching and research through positive and negative examples on faculty practices, and an intense pressure for publishing. For those who are mothers there is a difficult relation between maternity and academia. Finally, when reflecting about the influence of their doctoral program on their trajectory into faculty positions, these professionals show resilience. They propose of a teaching practice there is more humane and emphatic in which a doctoral program contributes to the construction of up-to-date and critical knowledge on the field of accounting. Additionally, the initial reflections about the U.S. interviewees allowed us to consider factors that are similar or distant from the Brazilian setting. For instance, in the United States, there seems to be an understanding of a doctoral program as professional practice in academia, which differs from Brazil in which the program is primarily a phase in someone's educational formation. The process of mentorship is present on the path of the interviewees in the American context. In Brazil, however, there was no report indicating actions related to mentorship. Regarding similarities, research training was considerably marked by quantitative and positivists

approaches, and teaching training was limited to activities as Teaching Assistants. In addition, the reflections expressed by the interviewees evoke aspects related to work-life balance as well as maternity and the academic environment. In this context, there is the necessity to manage impressions (Lester, 2011), which connects to the fact that the ideas related to maternity are contradictory to the image of the “ideal worker” impacting the academic identity constitution. Finally, resilience is highlighted. In the face of all the challenges they met in their paths, the women interviewed for this project are committed to what can be called subversion of the system: they not only have conviction on their goals as educators as they exceed these goals by compromising to the development of more humane relations in academia that are capable of breaking the lack of empathy and indifference reported as part of their experiences.

Keywords: Faculty Identities. Accounting. Gender. Women. Teaching Training. Socialization. Graduate studies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Cursos de doutorado acadêmico na área de Contabilidade no Brasil	53
Quadro 2 - Disciplinas ligadas à formação de professores	54
Quadro 3- Professoras titulares – Ciências Contábeis	74
Quadro 4 – Estudos analisados	83
Quadro 5 - Resumo das informações sobre as doutorandas entrevistadas	116
Quadro 6 - Apresentação de categorias, subcategorias e descrição	119
Quadro 7 – Resumo das informações - doutorandas entrevistadas nos Estados Unidos	120
Gráfico 1 – Mulheres e Homens na Academia Contábil no Brasil .....	75



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CFC - Conselho Federal de Contabilidade  
DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
FUCAPE - Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças  
FURB - Fundação Universidade de Blumenau  
FURG - Universidade Federal do Rio Grande  
IAESB - *International Accounting Education Standards Board*  
IFAC - *International Federation of Accountants*  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
PPGCCs - Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis  
PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
UEM - Universidade Estadual de Maringá  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
UNB - Universidade de Brasília  
UNIFECAP - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado  
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária Regional de Chapecó

USP - Universidade de São Paulo

USP RP - Universidade de São Paulo - Campus Ribeirão Preto

## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO .....</b>	<b>25</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>31</b>
1.1 Contextualização .....	31
1.2 Problema e objetivos.....	36
1.3 Justificativa e contribuições esperadas .....	37
1.4 Estrutura da pesquisa.....	39
<b>2. REFLEXÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>41</b>
2.1 Lentes Teóricas .....	41
2.2 Formação docente no contexto da educação superior e da Contabilidade.....	43
2.2.1 Formação para o ensino .....	44
2.2.2 Formação para a pesquisa.....	48
2.2.3 Panorama dos cursos de doutorado em Ciências Contábeis no Brasil .....	51
2.3 Processos de socialização na pós-graduação .....	60
2.4 Identidades profissionais docentes na educação superior.....	62
2.5 Mulheres na Contabilidade e na Educação Contábil .....	67
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA - IDENTIDADES DOCENTES DE MULHERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>77</b>
3.1 Trajetória metodológica – revisão de literatura .....	79
3.2 Compilação dos estudos analisados.....	89
3.2.1 “ <i>You’re not welcome here</i> ” - A academia enquanto espaço heteronormativo, masculinizado e branco .....	91
3.2.2 Mentoria e seus impactos nas identidades docentes de mulheres na academia..	97
3.2.3 Identidades docentes e a vida lá fora: <i>Work-life conflict</i> e maternidade .....	100
3.2.4 Múltiplas identidades e suas intersecções com a identidade docente.....	104
3.2.5 Socialização de mulheres professoras na academia .....	107
3.3 Identidades docentes de mulheres em Contabilidade: há espaço para essa discussão? .....	109
<b>4 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>113</b>
4.1.1 Seleção das participantes .....	114
4.1.2 Construção dos dados .....	116
4.1.3 Caminhos para a análise dos dados .....	118

4.1.4	Sobre as entrevistas conduzidas nos Estados Unidos .....	120
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>123</b>
<b>5.1</b>	<b>“Quando você terminar o doutorado você discorda!” .....</b>	<b>123</b>
5.1.1	“É o clube do bolinha aquela sala!” – Reflexões sobre a masculinização da academia contábil .....	130
<b>5.2</b>	<b>Relacionamento com pares .....</b>	<b>136</b>
5.2.1	Colegas .....	136
5.2.2	Professores .....	138
5.2.3	Orientadores .....	140
<b>5.3</b>	<b>Quem eu (não) quero ser como professora? .....</b>	<b>142</b>
5.3.1	“Quando eu crescer, quero ser igual a você!” – Reflexões sobre os modelos positivos no contexto da pós-graduação em Contabilidade .....	143
5.3.2	Modelos negativos .....	144
<b>5.4</b>	<b>Formação para o ensino.....</b>	<b>146</b>
5.4.1	Componentes da formação para o ensino .....	146
5.4.2	Formação por meio de exemplos .....	150
<b>5.5</b>	<b>Pesquisadora ou publicadora? Formação para a pesquisa .....</b>	<b>152</b>
5.5.1	Componentes da formação para a pesquisa .....	152
5.5.2	Foco em publicações .....	154
5.5.3	As meninas de quali mandam flores! – estereótipos nas abordagens de pesquisa.....	157
<b>5.6</b>	<b>Há tanta vida lá fora! <i>Work-life conflict</i>, maternidade e a pós-graduação em Contabilidade .....</b>	<b>161</b>
5.6.1	“Mamãe tá em casa, mamãe não sumiu!” - Maternidade, pós-graduação e docência..	164
<b>5.7</b>	<b>Quem (não) sou eu como professora? Reflexões, conselhos e lições aprendidas.....</b>	<b>169</b>
5.7.1	“Eu não posso, quando eu for professora, esquecer tudo o que eu passei no doutorado...” – Reflexões sobre humanização e empatia nas relações sociais na academia .....	169
5.7.2	“Nem tudo no mundo são dores, também temos as flores!” .....	171
5.7.3	“Esses moços, pobres moços, ah se soubessem o que eu sei” - Conselhos às pessoas que virão .....	173
<b>5.8</b>	<b>Reflexões iniciais sobre a trajetória de doutorandas em Ciências Contábeis nos Estados Unidos .....</b>	<b>176</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>181</b>
<b>6.1</b>	<b>Recomendações práticas .....</b>	<b>185</b>
<b>6.2</b>	<b>Limitações da pesquisa .....</b>	<b>188</b>



<b>6.3</b>	<b>Caminhos futuros.....</b>	<b>189</b>
<b>6.4</b>	<b>Reflexões finais.....</b>	<b>190</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>209</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>227</b>



## PREÂMBULO

*A única saída que eu encontrei para superar estes problemas foi ser a primeira aluna da sala. É aquela história, “ela é pretinha mas é inteligente” (Lélia Gonzalez)<sup>1</sup>*

Refletir e se posicionar mediante o desenvolvimento de pesquisas científicas é um importante exercício, tendo em vista que é reconhecer o relacionamento existente entre a pesquisadora e a pesquisa, permitindo às pessoas leitoras a possibilidade de enxergar como as múltiplas subjetividades afetam a construção do conhecimento científico (Harding, 1987; Louro, 2003; Ropers-Huilman & Winters, 2011).

“Camilla, você devia escrever artigos, você escreve bem!”. Foi o que ouvi da minha coordenadora de Estágio, Lu, de forma insistente, lá em 2007. E, provavelmente, respondi de forma desinteressada, já que os únicos artigos que eu conhecia eram os de revistas. Hoje, quando paro e me coloco em um exercício de autorreflexão sobre a identidade docente, percebo que nem eu e nem a Lu sabíamos que estávamos diante de um momento marcante em minha identidade enquanto professora e pesquisadora: um dos meus primeiros *role models* dentro da academia, uma mulher negra, me incentivando a pesquisar e a seguir a trajetória acadêmica.

Desde então, foram várias as vivências dentro e fora da academia (mais dentro) que foram despertando em mim o interesse ávido e sincero por pesquisar e, mais além, contribuir efetivamente para a Educação em Contabilidade. Durante a graduação, eu já havia percebido que gostava da vida acadêmica. Após uma especialização em Docência no Ensino Superior, me envolvi profundamente com o tema Educação, que trabalhei no mestrado e trabalho hoje no meu doutorado. E continuarei trabalhando em minha carreira acadêmica.

No anseio de me formar professora em Ciências Contábeis, fui fazer o mestrado. Ali, a formação docente, que já era um tema que me interessava, se tornou minha companheira até aqui: percebi que, ainda que para atuar enquanto professora do ensino superior me parecia ser exigido mestrado e doutorado, esses cursos não necessariamente proporcionavam ações voltadas para a formação pedagógica. A inquietação pessoal se transformou em inquietação acadêmica, mas parecia que faltava algo mais...

---

<sup>1</sup> Lélia Gonzalez, para não esquecer! Recuperado de <https://medium.com/@rodadasnegras/1%C3%A9lia-gonzalez-para-n%C3%A3o-esquecer-44ddd47f117>

Em minhas reflexões e nas conversas com colegas, diversas inquietações surgiam: Tenho preparação para a docência? Estou fazendo pós-graduação (ah, como pesa essa palavra!), e o que isso contribui para me tornar uma boa professora? O que será que me espera em sala de aula? Serei uma boa professora? Dentre outros questionamentos...

Sou a única estudante negra da turma que ingressou no doutorado comigo. Acredito que sou uma das únicas pessoas negras entre discentes matriculados. Ainda durante o mestrado que cursei pela UFU, tive a oportunidade de cursar uma disciplina no programa de pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) e ali conheci uma outra mulher negra, hoje já doutora pelo referido programa. A partir do momento que a vi enquanto estudante de doutorado, algo completamente impensável começou a se tornar mais palpável: Entendi que eu também poderia cursar doutorado e um dia ser doutora! Seguir sem iguais é difícil... Ser ímpar em uma comunidade construída por pares!

Percebo e me sinto desconfortável em perceber tão poucas professoras nesse espaço: Não temos nenhuma professora negra, mas temos um professor negro, o que é pouco comum. Durante o curso, tive contato com a minha orientadora e com mais uma professora em meu programa. São somente duas professoras! Sei que não é somente a minha realidade, outras amigas de outros cursos expõem a mesma situação e desconforto. Representatividade importa. Sempre pensava em como seria, como deveria ser trabalhar nesse ambiente. E me perguntava se estava fazendo a escolha certa.

O contato com a minha orientadora me mostrou, do ponto de vista científico, as discussões sobre gênero e sobre as mulheres na academia, o que, na verdade, já fazia parte da minha vida, juntamente com a questão racial. Porém, diante do panorama de pesquisas e da formação para a pesquisa que adquiri durante a minha trajetória em Contabilidade, eram impossíveis de serem pensadas na área: objetividade, pesquisa neutra, estatísticas, nível de significância, variáveis de controle... essas eram as mensagens sobre o que seria pesquisa científica em Contabilidade que recebia.

Quando pensava nos meus interesses de pesquisa, formação docente, gênero, educação, mulheres e Contabilidade, eu ainda sentia que faltava algo. Até que, no segundo semestre de 2015, primeiro ano do doutorado, me lembrei de um conselho de um professor que dizia que: “O conhecimento do mundo não está no FEA 3<sup>2</sup>!” Então, fui buscar disciplinas na Faculdade

---

<sup>2</sup> Prédio onde ficam as salas dos professores e os laboratórios de pesquisa do meu programa.

de Educação e me deparei com a disciplina “Identidade Coletiva, Gênero e Educação”. Identidade... Identidade!

Foi, de longe, a disciplina mais intensa e difícil que cursei na USP: novas leituras, novas reflexões, novas formas de pensar a pós-graduação e a educação, já que eu estava em um ambiente (inclusive, físico) completamente diferente da FEA. A partir dali a minha companheira Formação Docente se encontrou com as minhas novas amigas Identidade e Socialização. E, à medida em que pesquisava, estudava e escrevia meu projeto de tese sobre formação, identidades docentes e socialização de mulheres em Contabilidade, uma área com tão poucas mulheres, também estava aprendendo e refletindo sobre minha trajetória na pós-graduação como futura professora.

Porém, o caminho é árduo, e aprendi de formas bem dolorosas que, mais difícil do que ser uma mulher negra transitando pela academia contábil, é ousar pesquisar sobre mulheres e identidades nesta área sendo uma mulher negra. No meu trajeto de pesquisa ouvi, em momentos e espaços importantes de avaliação de meu trabalho, frases como: “Essa pesquisa é muito feminista” (e não era em tom de elogio, infelizmente!); “Isso é só uma questão de tempo!” (como se o tempo não estivesse passando para mulheres como eu); “Essa pesquisa é enviesada.” (como se houvesse um único ponto de vista e esse fosse sem viés); “Cadê o modelo teórico da sua pesquisa?”; “Você não vai entrevistar homens também?” (em tom irônico). E, talvez uma das mais dolorosas reações que já recebi: “Não vejo interesse em pesquisas sobre mulheres no campo da Urologia e da Proctologia.”<sup>3</sup>

Houve, também, expectativas de que eu trabalhasse com a questão racial em minha pesquisa de tese, o que não foi possível devido à minha limitação enquanto pesquisadora no tema e, por ser uma mulher negra, eu sabia que seria algo que me consumiria emocionalmente. Precisei de muita sinceridade e autocuidado em não continuar com esta opção, o que me deixou, por todo o caminho, com a sensação de impotência e dever a cumprir. Mas, estou apenas iniciando minha trajetória. Penso, então, que haverá tempo para tudo no meu caminho de pesquisa e que cada desafio tem o seu devido tempo.

Foi preciso muita resiliência, muita assertividade (Professora Silvia, obrigada por me ensinar que eu não sou brava, e sim assertiva!) e muitas partidas de vôlei (obrigada Vôlei *Princess* FEA!) para permanecer firme em meu objetivo. E, nesse emaranhado todo, inconscientemente também estavam (e ainda estão, continuamente) em ebulição, construções

---

<sup>3</sup> Detalho melhor sobre esse ponto em minhas reflexões finais.

e desconstruções de minha identidade enquanto docente, professora, pesquisadora, acadêmica, e mulher negra trabalhadora da área de Contabilidade.

Considero como ponto de virada nesta trajetória de pesquisa de tese o estágio doutoral realizado no *College of Education* da Universidade de Minnesota, com a afetuosa supervisão da Professora Rebecca Ropers-Huilman, bem como a realização das entrevistas para esta pesquisa. Conheci 20 mulheres fantásticas, ouvi histórias surpreendentes, e tive a incrível oportunidade de ter mais 20 *role models* em minha vida.

As entrevistas me levaram a um profundo processo de reflexão sobre a minha trajetória na pós-graduação, bem como em relação aos meus anseios enquanto futura acadêmica docente da área de Ciências Contábeis. Várias situações, angústias e reflexões realizadas se assemelhavam a aspectos da minha trajetória, o que com certeza estará refletido nas análises que serão apresentadas mais adiante nesta pesquisa.

No decorrer das entrevistas, aprendi e me emocionei com as histórias que ouvi, e entendi aqueles momentos como espaços seguros para as mulheres que ouvi e para mim também. Em algumas situações me esquecia de que ali estávamos em função da construção de evidências para minha tese, tamanha era a confiança, a empatia, e a sinceridade dos relatos. Por isso mesmo, me desdobrei em cuidados em relação ao anonimato das entrevistadas, e várias análises possíveis foram desconsideradas, pois o medo delas de serem identificadas agora também era meu.

Ropers-Huilman e Winters (2011) destacam a importância da construção de parcerias entre pesquisadora e entrevistadas no desenvolvimento de uma pesquisa feminista. No caso desta pesquisa em específico, não houve parcerias tão próximas à tese especificamente, mas elas ocorreram.

Durante as entrevistas, as participantes ressaltaram a importância do estudo, afirmando o interesse por ler o trabalho pronto, o que pra mim era uma injeção de ânimo para seguir em frente, já que em muitos momentos me coloquei em dúvida sobre a importância da proposta que estava sendo desenvolvida. Com algumas houve posteriores trocas de *e-mails*, ajuda na busca e *download* de artigos, ajuda com programas, até mesmo mensagens de “Boa sorte com a tese!” e “Olá, como vai você?”. Além disso, recebi abraços e troca de olhares de suporte em congressos, e a manutenção do vínculo por meio das redes sociais.

Assim, a pesquisa que aqui apresento foi escrita em primeira pessoa, do singular e do plural, já que trata-se de uma pesquisa feminista, uma *we-search*<sup>4</sup>: ao refletir sobre as experiências na pós-graduação e sobre as identidades docentes de mulheres em Contabilidade, estou evocando também minhas próprias experiências e identidades. E espero que a reflexão sobre nossas experiências construa caminhos para que cada vez sejamos cada vez mais nós!

---

<sup>4</sup> Marvette, L. *Just Tell Me What I Need To Know: Reflexivity and Positionality Statements*. Recuperado de <https://www.marvettelacy.com/blog/just-tell-me-what-i-need-to-know-reflexivity-and-positionality-statements>





# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização

Quem sou eu? Ao se pensar sobre o conceito de Identidade, podemos identificar modificações ao longo do tempo. Enquanto no pré-modernismo prevalecia a ideia de uma verdade única, bastante relacionada à pressupostos religiosos, com o advento do Iluminismo, a Modernidade nos apresenta uma concepção da identidade individual enquanto única, imutável e fixa, amplamente focada no indivíduo em si. É possível identificar uma modificação na definição da identidade, já que o contexto, o ambiente em que a pessoa está inserida, está totalmente relacionado à sua constituição identitária, bem como às relações sociais. Percebemos, assim, a visão da identidade enquanto dinâmica, constantemente construída e reconstruída, por meio das formas como internalizamos o outro e externalizamos o “nós”, bem como negociamos interações (Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Hong, 2010; Lester, 2008; Ropers-Huilman, 1997).

Ainda que a formação da identidade humana se inicie no nascimento, ela não é criada de uma vez por todas nesse momento: a identidade é construída na infância e, a partir de então, reconstruída no decorrer da vida, sendo um processo construído e reconstruído a partir da soma das orientações e autodefinição de uma pessoa com o julgamento das demais (Dubar, 2005).

Quem sou eu como docente? As identidades docentes são construídas considerando o que se define por ensino e, também, sobre o que se entende como papel do professor nos espaços de educação, sendo que tais definições são continuamente formadas e reformuladas por meio da experiência. Assim, professores estão em constante processo de aprendizagem, conferindo diferentes significados à sua própria atuação enquanto docente, influenciando e sofrendo influência de valores, história de vida, saberes, angústias, receios, representações e do sentido que tem em sua vida o ser professor (Cattley, 2007; Pimenta, 2009; Walkington, 2005).

A esses fatores podemos acrescentar o ambiente institucional em que a função docente é desempenhada, as políticas institucionais, o relacionamento com seus colegas, coordenação, estudantes, a interação entre administração e docentes, as discussões pedagógicas, e também, a existência de um espaço que possibilite autonomia para a atuação enquanto professores (Pagnez, 2007).

De acordo com Dubar (2005), o desenvolvimento das identidades é um produto das sucessivas socializações das pessoas (Dubar, 2005). No contexto da Contabilidade, ao se pensar na construção das identidades profissionais docentes, o desenvolvimento e a socialização profissionais são entendidos como um processo dinâmico em que professores organizam as suas

experiências, entendem a sua importância na relação com estudantes, colegas e demais pessoas envolvidas, construindo e reconstruindo o significado de suas tarefas, quer seja de ensino, pesquisa, extensão e administração, como igualmente de suas responsabilidades como professores de Contabilidade (Tourna, Hassall, & Joyce, 2006).

Quem sou eu como professora? Na multiplicidade de aspectos que envolve as identidades das pessoas, ainda são escassas as pesquisas que abordam questões relacionadas às identidades profissionais das mulheres no corpo docente, sendo importante descrever e ponderar sobre possíveis conflitos e negociações da própria identidade que podem ocorrer em uma cultura acadêmica masculina (Lester, 2008; Stroude et al., 2015).

No âmbito do Ensino Superior, dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apontam que, desde os anos 1990, ainda que o número de mulheres se graduando seja maior do que o número de homens, desigualdades ainda permanecem se analisarmos a entrada de mulheres no doutorado e na carreira acadêmica (UNESCO, 2015). No contexto da Contabilidade, considerando tanto o Brasil quanto os Estados Unidos, Nganga, Gouveia e Casa Nova (2018) corroboram a indicação da UNESCO ao identificar uma feminilização<sup>5</sup> da área, porém apenas nos níveis de graduação e mestrado.

A academia contábil brasileira é composta por uma notável presença de mulheres enquanto estudantes de graduação, sendo que as mulheres são 62% do corpo discente do curso de Ciências Contábeis. Porém, ao analisarmos a composição de professores da área, verificamos que as mulheres são apenas 36% de professoras na graduação e 25% na pós-graduação (Nganga et al., 2018), o que demonstra segmentação vertical da área (Yannoulas, 2011), bem como a possível presença de barreiras simbólicas que impossibilitam a ascensão de mulheres em suas carreiras, fenômeno conhecido como teto de vidro (*glass ceiling*) (Cotter, Hermsen, Ovadia, & Vanneman, 2001; Silva, 2016).

O cenário apresentado aponta para a possibilidade e importância de centralizarmos as experiências de mulheres e as questões de gênero enquanto categoria de análise (Scott, 1986) nas discussões que circundam a Educação em Contabilidade: tem-se um quadro em que os formadores são majoritariamente homens e em que formandas são majoritariamente mulheres, um indício de que os processos formativos devem estar repercutindo diferentemente entre discentes, homens e mulheres.

---

<sup>5</sup> Falarei mais sobre o conceito adiante. A feminilização, conforme Yannoulas (2003) pode ser definida como sendo o aumento quantitativo da presença de mulheres em uma determinada área ou profissão.

Diante do ambiente masculinizado da Contabilidade (Casa Nova, 2014; Haynes & Fearfull, 2008; Lehman, 1992; Silva, 2016), as mulheres estão cada vez mais presentes como estudantes de graduação e, na medida em que os níveis de ensino e de carreira acadêmica avançam, a presença de mulheres diminui. Cabe-nos questionar as razões dessa diminuição da participação feminina a partir das experiências que essas mulheres vivenciem em cada etapa de sua formação.

Temos, nesse panorama, a notável expansão da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indicam que, dos 29 Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Contábeis (PPGCCs<sup>6</sup>) existentes, 26 programas foram criados a partir de 1998 (CAPES, 2019a).

Os espaços da pós-graduação são tidos como importantes na formação para a docência na educação superior, considerando ensino e pesquisa, ao propiciar o desenvolvimento e a socialização profissional docente, bem como a formação de pesquisadores e professores (Austin, 2002a, 2002b; Lima, Vendramin, & Casa Nova, 2017; Wille, 2018).

Do ponto de vista legal, no âmbito do Ensino Superior, a Lei 9.394 de 1996, que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em seu artigo 66 estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Tal indicação reforça a importância dos programas de pós-graduação em Contabilidade como espaços que deveriam proporcionar a formação docente.

A forma com que o tema é tratado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) tem sido criticada por pesquisadores. Como exemplo, Patrus e Lima (2014) afirmam que preparação e formação são termos diferentes entre si, tendo em vista que, enquanto formação é um conceito, preparação é apenas um termo; se formação pressupõe um processo, preparação remete a algo pontual, localizado, específico – preparar uma aula, uma prova, *slides* de uma exposição ou algo similar.

No Brasil, os programas de pós-graduação, de um modo geral, possuem como uma de suas prerrogativas a formação para o ensino. No âmbito da área de Ciências Contábeis no Brasil, pesquisas demonstram um foco maior dos PPGCCs na produção científica (Comunelo, Espejo, Voese, & Lima, 2012; Laffin & Gomes, 2014; Nganga, Botinha, Miranda, & Leal, 2016; Onohara, 2018; Silva, Ferreira, Leal, & Miranda, 2018).

---

<sup>6</sup> Para tornar a leitura fluida, em alguns momentos utilizarei a sigla PPGCCs para me referir aos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Contábeis.

Um dos possíveis direcionadores desse panorama é a tendência da CAPES em avaliar os programas principalmente pelo seu nível de publicação científica (Bertolin, 2012; Kuenzer & Moraes, 2005).

Esse cenário não se restringe apenas aos PPGCCs brasileiros. Nos cursos de doutorado em Contabilidade nos Estados Unidos, percebe-se maior atenção no que se refere ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa e, assim, a formação para o ensino pode não estar sendo devidamente considerada (Callahan, Spiceland, David Spiceland, & Hairston, 2016; Dunn, Hooks, & Kohlbeck, 2016; Schnader, Westermann, Downey, & Thibodeau, 2016).

A *Pathways Commission*, em seu relatório intitulado “*Charting a National Strategy of the Next Generation of Accountants*”, dentre as várias recomendações relacionadas à Educação Contábil, indica a necessidade de conteúdos e estruturas mais flexíveis nos programas de doutorado em Contabilidade. Isso porque há predominância de um modelo de programas com atividades em tempo integral, pouca ou nenhuma preparação formal do seu corpo discente (futuros docentes da área) para o ensino, e a pesquisa substancialmente confinada a métodos quantitativos (*Pathways Commission, 2012*).

Desse modo, se há discussão acerca da carência de conteúdos ligados à formação de professores no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado da área, há indícios de que esses podem não estar contribuindo com a formação de pesquisadores. O foco dos programas na produção científica pode estar na quantidade de publicações e não necessariamente na qualidade de desenvolvimento e contribuição das pesquisas. Ou seja, o alcance de indicadores de quantidade pode estar ocorrendo em detrimento da qualidade.

Moser (2012) discute sobre uma possível estagnação das pesquisas em Contabilidade, indicando o desenvolvimento de uma pesquisa meramente reprodutiva e sem capacidade de surpreender e de responder aos anseios da sociedade. O autor ressalta que as pesquisas precisam investigar questões relevantes e que de fato contribuirão para a prática.

Hopwood (2007) chama a atenção para o fato de que a pesquisa em Contabilidade vem sendo desenvolvida de modo insuficientemente inovador e distante da prática, sendo também caracterizada como conservadora, sem relação com novas ideias e corpo de conhecimentos.

Assim, percebemos a importância de se refletir sobre a construção das identidades docentes na área de Ciências Contábeis, considerando principalmente (1) a inserção cada vez maior de mulheres na academia contábil, que é um espaço masculinizado e (2) o espaço da pós-graduação, enquanto importante *locus* para a formação docente da área.

Embora o termo Identidade Profissional possa ser utilizado no singular, é importante

destacar que essa identidade não é interpretada como fixa ou unitária e, sim, em constantes reconfigurações (Coldron & Smith, 1999). Os autores afirmam que, em relação às identidades profissionais docentes, ser professor é uma questão de como se é visto enquanto docente, por si mesmo e pelos outros, e trata-se também de adquirir e depois redefinir uma identidade que é socialmente legitimada.

Para Ropers-Huilman e Winters (2011), ao se cogitar o gênero como uma maneira de organizar a sociedade, mulheres e homens podem vivenciar diferentes experiências em relação a um mesmo fenômeno. Dessa forma, a lente de gênero permite a interpretação da realidade social de forma diferente de outras interpretações, ao possibilitar a análise das experiências das mulheres, anteriormente desconsideradas.

Alvarenga e Vianna (2012) entendem que ao conceito de gênero cabe a tarefa de problematizar os significados do que é ser mulher e homem nos distintos contextos históricos, e questionar as explicações existentes sobre as diferenças entre homens e mulheres que se reduzem a aspectos exclusivamente biológicos.

Para as autoras, “tais explicações possuem forte intenção de produzir hierarquias que sustentam relações desiguais e de dominação no âmbito específico das relações sociais de gênero e na sua articulação com classe, raça, etnia e geração” (Alvarenga & Vianna, 2012, p. 12).

Sobre os estudos relacionados às questões identitárias, Dill, McLaughlin e Nieves (2007) afirmam que os estudos sobre identidade continuam a chamar a atenção para dimensões de diferença que têm sido em grande parte inexploradas e ignoradas. Ropers-Huilman e Winters (2010) enfatizam que a construção identitária das pessoas engloba tanto aspectos internos (nossa construção de nós mesmos), como também externos (a influência das outras pessoas na construção de nossa identidade). Tais aspectos estão ligados, porém não necessariamente convergem, uma vez que as narrativas externas sobre o que constitui a inteligibilidade afetam como as pessoas são conhecidas e entendidas no mundo.

## 1.2 Problema e objetivos

Supondo que a constituição das identidades profissionais docentes pode abranger questões internas e externas ao indivíduo, relacionadas entre si, torna-se relevante analisar e refletir sobre como as mulheres inseridas nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis participam dessa construção, em ambientes com uma presença predominante de homens e com ausência de modelos (*role models*) femininos.

A presente tese pretende contribuir com a discussão sobre identidades docentes de mulheres na área de Contabilidade, a partir de uma perspectiva de gênero (Scott, 1986, 1988), tendo por posicionamento epistemológico o construcionismo social e como perspectiva teórica o pós-estruturalismo feminista.

A discussão que aqui proponho foi, de modo estratégico, produzida por mulheres, para mulheres e sobre mulheres e seu contexto, especificamente doutorandas e professoras da área de Ciências Contábeis. Digo estrategicamente, pois concordo com Santos (1997, p. 121) quando o autor reflete que “as pessoas e os grupos sociais tem o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Isso não significa que outras pessoas estarão excluídas da reflexão que aqui proponho, pelo contrário, ao centralizar as experiências de mulheres, convido todas as pessoas a refletirem a partir de um ponto de vista anteriormente desconsiderado do processo de construção de conhecimento científico (Harding, 1987; Louro, 2003).

Assim, o interesse da presente pesquisa é compreender a construção das identidades docentes de mulheres ligadas à programas de pós-graduação da área de Ciências Contábeis, que são caracterizados pela baixa oferta de ações relacionadas à formação para o ensino e foco em pesquisas, como também por serem um ambiente masculinizado.

Diante do exposto, o problema de pesquisa que surge é: **Como as experiências de estudantes mulheres na pós-graduação em Contabilidade influenciam o desenvolvimento de suas identidades docentes?**

A tese que sustentamos é que processos de formação e de socialização vivenciados pelas doutorandas em programas de pós-graduação em Ciências Contábeis têm papel fundamental em suas experiências, moldando seu desenvolvimento profissional em aspectos que são constituintes de suas identidades profissionais docentes.

Tendo em vista o problema de pesquisa, o objetivo geral do estudo é compreender a influência dos processos de formação e de socialização experienciados por doutorandas de programas de pós-graduação em Ciências Contábeis na construção de suas identidades

profissionais docentes. Os objetivos específicos da presente pesquisa são:

- entender os estágios (ou fases) em que o curso de doutorado em Contabilidade está dividido e os significados associados à cada um desses estágios (processo seletivo, disciplinas, qualificações e defesa);
- compreender os significados associados aos relacionamentos com pares;
- analisar a formação para a pesquisa e para o ensino no programa de doutorado;
- refletir sobre e explicitar a influência desses aspectos (trajetória no programa, relacionamentos e formação) no processo de desenvolvimento das identidades docentes de estudantes mulheres na área de Contabilidade.

### **1.3 Justificativa e contribuições esperadas**

A presente pesquisa tem o potencial de acrescentar à literatura de Educação Contábil uma importante discussão sobre a formação para o ensino e para a pesquisa e seus possíveis impactos no processo de construção identitária profissional docente, aspectos inerentes desde sempre nos processos formativos, porém aparentemente não considerados nas análises.

Para Beijaard, Meijer e Verloop (2004), as pesquisas sobre a formação das identidades profissionais dos professores podem contribuir para um melhor entendimento e reconhecimento do que é ser professor nos espaços educacionais permeados por significativas mudanças e como os professores lidam com essas mudanças. Ademais, Cunha (2007) aponta que o número expressivo de pesquisas sobre o trabalho docente ainda parece não ser suficiente para construir indicadores com alguma segurança sobre a base epistemológica da profissão.

É importante destacar que a compreensão dos aspectos que permeiam a construção identitária docente da área pode contribuir para que professoras e professores reflitam sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, de modo que esses docentes consigam trazer para o ensino de Contabilidade ações e estratégias que rompam com o tecnicismo e com o ensino tradicional.

Além disso, a reflexão sobre como o processo de formação para a pesquisa em Contabilidade ocorre nos programas é essencial pelos seus impactos na consolidação da área, como também pela necessidade de pensar e construir pesquisas que de fato contribuam de modo crítico e reflexivo com a área, com as instituições e com a sociedade de um modo geral.

Nas discussões concernentes à formação docente em Ciências Contábeis, um ponto importante e possível de análise diante do presente trabalho é que entender o processo formativo relacionado à docência em Contabilidade traz a possibilidade de analisar e compreender aqueles

que são os principais agentes na formação dos profissionais contábeis no âmbito do ensino superior. Nesse contexto, entende-se tal análise relevante pelo efeito multiplicador observado, uma vez que, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis têm o potencial de contribuir com a formação de formadores, ou seja, professoras e professores que, provavelmente, estão atuando ou atuarão no processo formativo de estudantes de graduação em Ciências Contábeis e, portanto, na formação de profissionais da área no país.

Assim, é relevante colocar que futuros docentes precisam preparar estudantes para atuarem em ambientes organizacionais com alta complexidade, impactados pela globalização e com fácil acesso a transmissão de informações. Significa que o processo de ensino-aprendizagem precisa alcançar níveis que estejam além da transmissão de conteúdos e do ensino predominantemente técnico, voltando-se para a formação de competências em educação geral e de negócios, conforme preconizam os estudos da *Pathways Commission* (Lawson, Blocher, Brewer, Cokins, Sorensen, Stout, Sundem, Wolcott & Wouters, 2014).

Para além da formação profissional, os espaços dos cursos superiores em Ciências Contábeis têm o potencial de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Esse cenário aponta para a importância das iniciativas relacionadas à educação em Contabilidade, como também a necessidade de reflexões que auxiliem em melhorias na formação dos futuros profissionais da área. Sobre a atuação docente na educação em Contabilidade, Miranda, Casa Nova e Cornacchione (2012, p. 143) afirmam que:

(...) em relação à convergência dos padrões internacionais de contabilidade, pode-se dizer que representa a globalização no âmbito contábil. No Brasil, país em franco desenvolvimento, esse processo altera, substancialmente, o ensino e aprendizagem da contabilidade. O contador que atuará no contexto das normas internacionais demandará, além da capacidade técnica, a capacidade de interpretar normas e princípios, bem como a capacidade de análise crítica e de julgamento.

Para os autores, esse cenário impacta o perfil docente que o ensino de Contabilidade exige, perfil esse que se torna mais complexo e que demanda pesquisas, discussões e análises. Assim, o estudo sobre a construção das identidades profissionais docentes que considere o impacto da formação docente neste processo pode ser relevante para auxiliar no repensar do ensino de Contabilidade.

Ao final da revisão dos últimos 25 anos da pesquisa crítica sobre Gênero e Contabilidade, Haynes (2017) propõe sugestões para pesquisas futuras. Neste sentido, no nível micro do indivíduo, a autora indica que é preciso compreender mais sobre a experiência subjetiva de mulheres sujeitas às construções sociais e restrições de gênero. Nesse contexto, (Lehman, 2012) pontua sobre a incipiência das pesquisas sobre gênero na área de Contabilidade



e, no Brasil, Silva (2016) reflete que os estudos sobre gênero na área de Contabilidade ainda estão em seus estágios iniciais.

Assim, observando o notável crescimento da presença de mulheres nos espaços educacionais da área contábil no Brasil, a presente pesquisa pode contribuir com o melhor entendimento acerca do processo de construção identitária docente das mulheres inseridas nesses espaços.

Em concordância com a colocação de Kathryn Haynes na revisão realizada, um ponto importante a ser colocado é que o entendimento de que a intersecção de identidades de gênero com outras identidades tem o potencial de trazer riqueza e uma compreensão diferenciada sobre a construção identitária no âmbito do ensino da Contabilidade (Haynes, 2017).

Ressaltamos, ainda, como uma das contribuições, que pensar a formação docente por meio de uma perspectiva de gênero permite fazer essa análise considerando uma nova perspectiva, antes excluída da análise, ainda que o fato de dar visibilidade a essas mulheres pós-graduandas por si só já seja relevante. Além disso, Silva (2016) destaca a necessidade de reconhecermos e ampliarmos o capital social que as mulheres possuem, sob pena, caso assim não se proceda, de perda de talentos.

#### **1.4 Estrutura da pesquisa**

A pesquisa de tese é estruturada da seguinte forma: na introdução que aqui apresento, busquei contextualizar os conceitos de identidade, identidade profissional e identidade docente, sobre o panorama dos cursos de pós-graduação em Contabilidade no Brasil e sobre a inserção das mulheres neste contexto. Além disso, o problema, os objetivos, a justificativa e as contribuições esperadas da pesquisa foram colocados e discutidos.

No segundo capítulo apresento as reflexões teóricas que circundam e sustentam a construção da pesquisa. Primeiramente, trago as lentes teóricas escolhidas para desenvolver a pesquisa. Também são colocadas as discussões relacionadas à formação docente, como também ao desenvolvimento e à socialização profissional e, em seguida, proponho que reflitamos acerca da identidade docente no contexto da educação superior. Abordo em seguida sobre a educação na pós-graduação e o panorama dos cursos de doutorado em Ciências Contábeis no Brasil. Por fim, discuto os conceitos relacionados à gênero que estão alinhados com a proposta desta tese, bem como estudos que analisam a presença das mulheres na Contabilidade e na Educação Contábil.

Com o intuito de mapear os estudos no campo das identidades docentes de mulheres no contexto universitário, o terceiro capítulo apresenta uma revisão de literatura em que analiso estudos que consideraram a identidade docente de mulheres na academia, bem como reflito sobre as possibilidades de pesquisar o tema no contexto da Contabilidade.

O quarto capítulo apresenta as trajetórias metodológicas consideradas para o desenvolvimento do trabalho, indicando os procedimentos de seleção das participantes, construção e tratamento das informações coletadas.

Diante das entrevistas realizadas e das categorias de análises estabelecidas por meio das mesmas, o quinto capítulo apresenta situações, sentimentos, percepções, significados atribuídos e reflexões das mulheres entrevistadas, juntamente com as análises tecidas e os recortes das falas das entrevistas. Adicionalmente, apresento reflexões iniciais sobre entrevistas realizadas com doutorandas em Contabilidade nos Estados Unidos.

No sexto e último capítulo da tese trago as considerações finais do estudo e as possíveis implicações, deixando às leitoras e leitores que reflitam e cheguem às suas próprias conclusões. Trago também neste momento as limitações da pesquisa e as possibilidades de caminhos futuros no âmbito do tema aqui proposto. Por fim, deixo as referências que me fornecerem suporte essencial, e também os apêndices e anexos do estudo.

## 2. REFLEXÕES TEÓRICAS

### 2.1 Lentes Teóricas

Ao pensar no tema proposto para essa pesquisa, que é a pós-graduação e seus impactos no desenvolvimento das identidades docentes de mulheres da área de Ciências Contábeis, bem como em minha intenção de dialogar com vivências de mulheres deste campo, entendo como coerente e adequado adotar o construcionismo como vertente epistemológica e o pós-estruturalismo feminista como perspectiva teórica.

Em relação ao construcionismo, entendemos que os significados atribuídos às coisas no mundo são construídos considerando a interação dos sujeitos com pares e objetos, não havendo preocupações em classificações certas ou erradas e, sim, uma busca por uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado (Crotty, 1998).

Essa atribuição permite visões diferentes da mesma situação, pois esse processo é influenciado pela cultura em que o ser humano está inserido, cultura aqui entendida em sentido amplo, relacionada à história, às vivências, à linguagem, entre outros fatores. Entende-se que existe, também, a possibilidade de construção de diferentes verdades, refutando visões singulares e universais do que é tido como verdade. Para Carter (2016), “o construcionismo é a celebração das diferenças e o positivismo é a rejeição das diferenças”. Concordo com a reflexão que Silva (2016) traz, com base em Chua (1986) em relação ao construcionismo:

Por essa visão, e segundo Chua (1986), os sujeitos interagem uns com os outros e com o mundo dos objetos. Ou seja, ela diz como as pessoas percebem e descrevem os processos no mundo em que vivem. Essa interação é tida como salutar para construção de significados. Chua (1986) questiona a tendência para objetivação da atividade teórica divorciada da vida de quem pesquisa e do pesquisado; o que, em minha opinião, parece fazer total sentido, pois todo objeto de estudo consta do social (Chua, 1986 APUD Silva, 2016, p. 30).

Trazendo para a minha proposta de pesquisa, faz sentido pensar que as experiências de mulheres, considerando suas multiplicidades e diferenças, durante o seu percurso no doutorado impactam e são impactados pelas pessoas à sua volta, pelos processos vividos e pelos sentidos e significados que atribuem às suas trajetórias. Em relação ao pós-estruturalismo feminista como perspectiva teórica que guiará o desenvolvimento do estudo, é importante, inicialmente, refletir sobre as teorias e pesquisas feministas, assim como o pós-estruturalismo.

As teorias feministas colocam gênero no centro de suas análises, assumindo que se trata de uma categoria que primariamente organiza a sociedade. Nessa perspectiva, a pesquisa que é

considerada feminista buscará compreender como o gênero impacta e/ou é impactado pelo fenômeno de interesse e também a forma como as mulheres o experienciam (Ropers-Huilman & Winters, 2011). Outro ponto importante colocado pelas autoras é que as pesquisas feministas são desenvolvidas sem respostas pré-definidas, pois se reconhecermos que estamos inseridas em uma sociedade organizada de modo a privilegiar as perspectivas dos homens, as realidades e experiências das mulheres podem estar sendo desconsideradas.

Guacira Louro (2003) nos ajuda a avançar no entendimento das características das pesquisas feministas: pressupostos considerados como indispensáveis à produção acadêmica, tais como a objetividade, a neutralidade, o distanciamento e a isenção são problematizados; mulheres são colocadas enquanto sujeitos sociais, sujeitos políticos e sujeitos do conhecimento; há a escrita em primeira pessoa; e, também, o reconhecimento da influência da pesquisadora na pesquisa, por meio de seu comportamento, suas crenças e representações.

Já em relação ao pós-estruturalismo, é importante destacar que a linguagem é tida como ponto central, e considera-se que a linguagem está relacionada ao modo que as pessoas constroem significados e seus entendimentos de mundo, o que está relacionado à como elas se definem e se relacionam com os demais (Scott, 1988). Além disso, o pós-estruturalismo coloca a necessidade de entender que a identidade das pessoas é múltipla e fragmentada, colocando em questão a identidade única e pura. As identidades das pessoas são impactadas pelo tempo, cultura, sociedade, regras impostas (Carter, 2016).

Nesse sentido, escolhi adotar o pós-estruturalismo feminista, entendendo que me auxilia a alcançar o objetivo proposto e analisar de forma adequada os significados atribuídos pelas mulheres às suas trajetórias na pós-graduação e aos impactos em suas constituições identitárias docentes.

Assim, concordo com Joan Scott (1988) no reconhecimento de que a linguagem, ou seja, as formas com que as pessoas constroem significados e interpretam seus mundos, pode nos ajudar na superação de modelos simplificados de mundo, que podem excluir as experiências e as vozes das mulheres. A autora entende que o pós-estruturalismo pode auxiliar com as teorias de gênero ao contribuir com novas formas de analisar a construção de significados.

Silvana Mariano (2005), ao refletir sobre as discussões que circundam o pós-estruturalismo feminista, indica inicialmente duas problemáticas iniciais: a apresentação do sujeito masculino enquanto sujeito universal, sendo esse sujeito essencializado, havendo, então, a necessidade de descentralizar o sujeito e suas identidades, como também a necessidade de avaliar as categorias homem/mulher a partir de novas perspectivas (Mariano, 2005).

Baseando-se nas colocações de Joan Scott (1988), o pós-estruturalismo pode ser uma

teoria interessante para as discussões de gênero ao questionar estruturas e desnaturalizar categorias, antes tidas como universais e únicas. Há a crítica do universalismo, do essencialismo e do binarismo e, assim, o deslocamento do sujeito, anteriormente colocado enquanto universal e masculino, agora tido como plural e heterogêneo (Mariano, 2005).

Para Louro (2003), as teorias feministas e as teorias pós-estruturalistas vão problematizar os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como conhecimento científico, reconhecendo que não há pesquisa científica que seja neutra, como também o fato de que o que conhecemos por ciência foi pensando e construído por homens brancos. A ciência feminista vai nos permitir outras leituras, baseando-se nas vozes silenciadas e, de forma mais ampla, redefinir a própria forma de construir o conhecimento científico, estando em constante construção, mediante constante autocrítica (Louro, 2003).

Nessa perspectiva, o pós-estruturalismo feminista pode ser colocado como uma ferramenta analítica e não como “verdade teórica”, em que vigora a importância de entender que uma variedade de construtos sociais define a identidade individual de cada pessoa e não um agrupamento de características para uma categoria essencialista e singular chamada “mulher” (Ropers-Huilman, 1997).

## **2.2 Formação docente no contexto da educação superior e da Contabilidade**

Inicialmente, é importante registrar que o conceito de formação docente que utilizarei no desenvolvimento da presente pesquisa engloba a formação de professores e pesquisadores, ou seja, a preparação para o ensino e para a pesquisa. Considero 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”.

Nesse sentido, a articulação entre ensino e pesquisa engloba a relação entre os processos de ensino-aprendizagem e o próprio processo de construir o conhecimento, já que ensinar e aprender é conhecer; conhecer é construir o objeto do conhecimento; e construir o objeto do conhecimento é pesquisar (Severino, 2012). Além disso, a combinação entre ensino e pesquisa oferece a oportunidade de novos conhecimentos, sendo que o estudante pode se beneficiar de uma maior capacidade dos docentes (Njoku, Van Der Heijden & Inanga, 2010).

Dessa forma, entendo que é relevante que esse entrelaçamento que compõe a formação docente esteja presente nos processos formativos, iniciais e contínuos, dos docentes que atuam

na educação superior. Sguissardi (2006), nesse meio, entende que é necessário que se tenha um equilíbrio entre a formação para o ensino e para a pesquisa no contexto universitário, lembrando que, para o exercício da docência, que busca formar profissionais competentes e críticos em todos os campos de conhecimento e trabalho, não é suficiente o domínio científico de uma determinada área do conhecimento (Sguissardi, 2006).

### 2.2.1 Formação para o ensino

Dentre os conhecimentos necessários para a atuação docente, Shulman (1986; 1987) destaca que é importante considerarmos esse conhecimento específico do conteúdo, que nesse contexto está relacionado à Ciência Contábil; 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 no qual o docente está inserido.

Diante dos diferentes conhecimentos elencados por Shulman, intrinsecamente relacionados, essa seção está focada nos conhecimentos pedagógicos e suas relações com os estudantes e o contexto educacional, aqui especificamente a Educação em Contabilidade. Para Almeida (2012), a qualificação profissional dos professores tem significativa influência em sua atuação e, conseqüentemente, afeta a qualidade do ensino ministrado.

Almeida e Pimenta (2014) apontam que professores, no início de suas vidas acadêmicas, não têm uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem pelos quais são responsáveis, o que resulta em diversos problemas, no qual se destaca o desconhecimento dos elementos que constituem a sua profissão: processos de planejamento, avaliação, organização, metodologias e estratégias didáticas relacionados ao ensino; a compreensão do sentido e do significado de sua área específica na formação dos estudantes como sujeitos e cidadãos, dentre outros.

Sobre a relação que professores e estudantes constroem, Freire (2002) destaca que o ato de ensinar não se resume a simplesmente transferir conhecimento, e sim criar possibilidades para a construção e a produção desse conhecimento. Ou seja, estudantes e professores participam desse processo de modo que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2002, p. 12). O autor ainda ressalta que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (Freire, 2002, p. 12)

Nesse contexto, na visão de Malusá, Melo, Miranda e Arruda (2015), os estudantes possuem uma função ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem, onde ensinar é uma atividade de mediação, sendo que os estudantes recebem as condições e os meios para se apropriarem do saber sistematizado. Tal proposta reforça ainda mais a crítica sobre a concepção tradicional desse processo, em que docentes possuem o conhecimento que será transmitido para seus estudantes, de forma passiva.

Assim, pondero que há necessidade de se pensar um processo de ensino-aprendizagem que valorize aspectos tais como a interatividade, a aplicação do conhecimento prévio, a teoria relacionada às situações do mundo real, dentre outros. A aprendizagem não é simplesmente assimilar conhecimentos transmitidos pelos livros e professores, mas ter a possibilidade de construir e comunicar o conhecimento, sendo que, neste contexto, o professor atua como mediador do processo, criando desafios para os estudantes, e procurando estimular a participação ativa dos mesmos (Joshi & Chugh, 2009).

Almeida e Pimenta (2014) também chamam a atenção para a necessidade de se criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação, que aponta para uma ação docente diferenciada em relação à tradicionalmente praticada. As autoras entendem como relevante uma nova forma de se pensar a formação de professores que atuarão nas universidades, e que considerem:

[...] o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita; que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos; que aponte soluções aos problemas sociais (ensinar com extensão); e que crie uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação (Almeida & Pimenta, 2014, p. 9).

Se pensarmos sobre essa colocação no contexto do ensino de Contabilidade, verificaremos 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 desse profissional.

No ensino de Contabilidade, a concepção tradicional do processo de ensino-aprendizagem é predominante, sendo caracterizado pelo uso de aulas expositivas em sala de aula, onde pouco é esperado dos estudantes, que passivamente absorverão o conhecimento. Raramente é dada a eles a oportunidade de contestar a unicidade das respostas das perguntas de livros didáticos, por mais irrealistas e simplistas que sejam, o que pode ser pouco contributivo para a educação de futuros profissionais contábeis que atuarão em ambientes de negócios diversificados, complexos e em constante mudanças (Coetzee & Schmulian, 2012).

Ou seja, o docente possui um papel crucial, pois mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão, e deve 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 Ciências Contábeis 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 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) ao afirmar 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.

Diante da necessidade de rompimento com o ensino tradicional e técnico predominante na educação em Contabilidade, concordo 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 (a Contabilidade e demais áreas relacionadas – Economia, Administração, Sociologia, Direito, dentre outras) e o conhecimento do conteúdo pedagógico.

Tardif (2000) já havia chamado a atenção para a necessidade urgente de repensar a formação para o ensino de um modo geral, tendo em vista que a mesma esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos específicos da área, conhecimentos esses produzidos geralmente de forma isolada e sem conexão com a ação profissional docente propriamente dita.

Silva e Costa (2014) refletem sobre o processo de formação docente na área de Administração, contexto próximo ao da área de Ciências Contábeis. Os autores advogam que os cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado acadêmicos) têm por finalidade formar docentes, e enfatizam a formação para a pesquisa e para o ensino.

Os autores indicam que os cursos de mestrado e de doutorado acadêmicos são o *locus* fundamental da formação de docentes de ensino superior em Administração, sendo que a tendência é que esse modelo de formação docente no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* se solidifique na medida em que a pós-graduação em Administração se consolida (Silva & Costa, 2014).

Cunha (2013) advoga que esse processo formativo pode ser entendido como um processo contínuo, que se inicia na educação cultural e familiar do professor, indo até a sua própria trajetória formal e acadêmica, sendo que “refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade” (Cunha, 2013, p. 611).

É importante 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).

### 2.2.2 Formação para a pesquisa

Em relação à formação de pesquisadores, estudos indicam que os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis têm foco na formação para a pesquisa (Callahan et al., 2016; Dunn et al., 2016; Nganga et al., 2016; Onohara, 2018; Schnader et al., 2016; Wille, 2018).

Tal inferência geralmente acontece devido ao fato de os programas buscarem mais publicações, face ao produtivismo acadêmico vigente (Fox, 2018; Gendron, 2008; Raineri, 2013, 2015). 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.

Com vistas ao processo de desenvolvimento de pesquisas, para que esse 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.

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; 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.

Se refletirmos sobre essas 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 pesquisas 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; sobre a necessidade de diversificação das pesquisas para contribuir com o desenvolvimento da Contabilidade; e os impactos desse cenário nas identidades acadêmicas.

As reflexões tecidas por Gendron (2008) consideraram o contexto norte-americano, porém entendo 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 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. Dessa forma, os 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, cenário também colocado por outros estudos posteriores à esse (Basu, 2012; Chapman, 2012; Moser, 2012; Sauerbronn & Lourenço, 2015).

Moser (2012) indica que, de um modo geral, 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. O autor afirma que, em muitos casos, os estudos publicados representam pequenas extensões de trabalhos anteriores, com pouca ou nenhuma tensão em suas hipóteses, tendo também casos em que os estudos parecem ser publicados simplesmente porque utilizaram as mais recentes e “melhores” técnicas de pesquisa, apesar de a questão em si ser de interesse limitado (Moser, 2012).

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 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. Tal situação pode prejudicar a área, principalmente em relação àqueles pesquisadores que fazem escolhas alternativas (Chapman, 2012).

Ao analisar a predominância de pesquisas *mainstream* na área de Contabilidade Gerencial, Lourenço e Sauerbronn (2015) apontam que, dentre as possíveis modificações a serem consideradas para a transformação do cenário, 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.

Para Moser (2012), um possível obstáculo para a inovação da pesquisa em

Contabilidade é o modo como estudantes de doutorado vêm sendo formados, pois, segundo o autor, muitas vezes, embora a relação de orientação tenha muitos benefícios, orientadores insistem que estudantes vejam o mundo da mesma forma que eles, o que pode perpetuar o *status quo*.

Além disso, em geral os estudantes de doutorado têm o mesmo conjunto de disciplinas (como por exemplo, economia e estatística) e, embora tais métodos de formação sejam importantes, se todos os estudantes de doutorado tiverem acesso aos mesmos cursos, terão menor probabilidade de serem expostos a visões alternativas do mundo (Moser, 2012).

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 (essa última mais relacionada com pesquisas interpretativistas e qualitativas).

O estudo reflete sobre o processo de socialização de doutorandos e seus relacionamentos com colegas, orientadores, professores, *networking* fora do programa, a participação em consórcios doutorais e a sua formação para a pesquisa (considerando metodologias de pesquisa, como também o desenvolvimento e publicação de pesquisas) (Fox, 2018). Houve destaque para 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 de pesquisa Interdisciplinar, já que ela era definida basicamente em oposição às linhas de pesquisa no *mainstream* (Finanças e Economia, Julgamento e Tomada de Decisão). Essa não definição da linha de pesquisa Interdisciplinar impactou a trajetória e a socialização dos estudantes, pois esses demonstraram falta de segurança e falta de tranquilidade por terem dificuldades em se identificar com a linha (Fox, 2018).

Além disso, o autor destaca que as pressões por publicações impactam a trajetória dos estudantes de doutorado, já que os entrevistados indicaram terem consciência da importância das publicações em sua carreira docente. Outro ponto que emergiu no estudo foi a relação com os orientadores, bem como a inserção dos orientadores no programa (relações que os orientadores possuem, as pesquisas que realizam) influenciando as experiências de doutorandas e doutorandos.

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.

No contexto da Administração, Silva e Costa (2014) entendem que em um curso de doutorado espera-se uma reflexão mais aprofundada sobre a epistemologia da área, e indicam que a oferta de uma disciplina obrigatória sobre o tema contribui para discussões acerca da evolução, do processo e do desenvolvimento do conhecimento científico da área, o que é significativo na formação de doutores, já que o nível de doutorado busca “[...] desenvolver competências que habilitem o egresso do curso a conhecer as vertentes filosóficas e correntes científicas que orientam a produção e difusão do conhecimento científico [...]” (Silva & Costa, 2014, p. 42).

Pinto e Martins (2009), ao apresentarem uma pesquisa sobre a experiência na disciplina Seminários de Tese em um programa de pós-graduação da área de Educação, ressaltam que a mesma possibilitou aos futuros docentes desenvolverem habilidades que serão requeridas posteriormente em suas práticas profissionais como pesquisadores, na produção de novos conhecimentos, na orientação e na avaliação de produção científica.

A reflexão proposta sobre a importância da formação docente, bem como os componentes necessários para o desenvolvimento desta, aponta para o processo formal que os cursos de pós-graduação em Contabilidade adotam ou poderiam adotar para propiciar uma formação adequada para a pesquisa e para o ensino.

Porém, para além desse processo que Silva e Costa (2014) chamaram de dimensão explícita da formação docente, há também a dimensão tácita, que abarca as práticas sociais e políticas que envolvem discentes em sua trajetória formativa, mediada por relacionamentos, pressões, vivência e participação nas mais diversas atividades dos cursos.

### 2.2.3 Panorama dos cursos de doutorado em Ciências Contábeis no Brasil

Se os PPGCCs se propõem a serem espaços que contribuem com a formação docente<sup>7</sup> dos seus estudantes, em tese, deveriam contribuir para a formação de professores e pesquisadores que minimamente reflitam sobre o processo educativo, a epistemologia do conhecimento, o processo de construção do conhecimento científico, considerando seus limites, métodos e múltiplas possibilidades (Comunelo et al., 2012; Patrus & Lima, 2014).

Em 1965, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu o Parecer Sucupira (Parecer n.

---

<sup>7</sup> Ver Apêndice A – Objetivos dos cursos de doutorado em Ciências Contábeis.

977/65) com o intuito de estabelecer as definições relacionadas ao conceito, aos níveis e à finalidade da pós-graduação. Destaco os dois primeiros objetivos indicados pelo Parecer (CFE, 1965, p. 165), em que há indicação de que a pós-graduação atuará na formação de “(...) professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores”.

Na área de Contabilidade, ao analisarem a abordagem de formação pedagógica delineada nas propostas dos PPGCCs disponibilizadas pela CAPES por meio da Plataforma Sucupira, Laffin e Gomes (2014) concluíram que não há uma proposta orgânica para a formação pedagógica de docentes, ainda que, em alguns casos, as propostas dos PPGCCs apontavam como um dos objetivos a formação de professores para o ensino superior.

Nganga et al. (2016) buscaram examinar os componentes curriculares de formação pedagógica sistematizada ofertados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis brasileiros, indicando que, mediante pesquisa documental, havia tímida oferta de disciplinas relacionadas à formação para o ensino nos programas analisados.

Para Comunelo et al. (2012), a formação pedagógica passa pelo conhecimento dos professores e professoras sobre os objetivos gerais e específicos da instituição de ensino e da disciplina, dos alunos e alunas e do mercado de trabalho, da seleção dos conteúdos, da avaliação da aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento e da relação entre professores, professoras e estudantes.

Masetto (2015) indica possibilidades de colaboração com a formação para o ensino nos programas de pós-graduação, o que pode ocorrer por meio da oferta de uma disciplina de “Metodologia do Ensino Superior”, que em alguns casos também é chamada de “Docência no Ensino Superior” ou “Didática do Ensino Superior”; a organização de eventos que disseminem experiências pedagógicas inovadoras no contexto da educação superior; o incentivo a pesquisas sobre o ensino superior; e, por fim, a organização de atividades de formação pedagógica para docentes.

A discussão realizada possibilita a reflexão sobre a formação docente em Contabilidade e a necessidade de a mesma ser devidamente pensada pelos programas de pós-graduação da área, considerando a formação para o ensino e a formação para a pesquisa. Conforme já exposto e que pode ser verificado no Apêndice A, os cursos de doutorado em Ciências Contábeis, de um modo geral, explicitam em seus objetivos a formação de professores, o que implica em um compromisso assumido por esses cursos no desenvolvimento de tal formação.

Dessa forma, entendo que seja importante discutir sobre as características e pressupostos

que circunscrevem a formação para o ensino e para a pesquisa, trazendo tal discussão para o contexto da pós-graduação *stricto sensu* e também para a área de Ciências Contábeis.

Atualmente, a subárea Ciências Contábeis, parte integrante da área de Administração, Contabilidade e Turismo, contempla 29 programas de pós-graduação, sendo 14 programas oferecendo cursos de doutorado e de mestrado acadêmicos e 15 programas somente com a oferta de cursos de mestrado acadêmico (CAPES, 2019a).

Destaca-se que o processo expansionista vivido pela educação superior a partir de meados da década de 90 também refletiu nos programas de pós-graduação da subárea de Ciências Contábeis, tendo em vista que, dos 29 PPGCCs existentes, 26 programas foram criados a partir de 1998. A análise que segue contempla os cursos de doutorado em Ciências Contábeis, foco do presente estudo. O Quadro 1 apresenta os programas de pós-graduação que oferecem doutorado acadêmico em Ciências Contábeis no Brasil.

Quadro 1 - Cursos de doutorado acadêmico na área de Contabilidade no Brasil

N.	Instituição	Curso	Início mestrado	Início doutorado
1	Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças - FUCAPE	Administração e Ciências Contábeis	2009	2009
2	Universidade Regional de Blumenau - FURB	Ciências Contábeis	2005	2008
3	Universidade Federal do Ceará - UFC	Administração e Controladoria	2009	2015
4	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Ciências Contábeis	2007	2017
5	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Ciências Contábeis	2015	2015
6	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Ciências Contábeis	2007	2016
7	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Contabilidade	2005	2014
8	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Ciências Contábeis	1998	2014
9	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Contabilidade	2004	2013
10	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Ciências Contábeis	2013	2016
11	Universidade de Brasília - UnB	Ciências Contábeis	2014	2014
12	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	Ciências Contábeis	2000	2013
13	Universidade de São Paulo - USP	Controladoria e Contabilidade	1970	1978
14	Universidade de São Paulo – Ribeirão - USP/RP	Controladoria e Contabilidade	2005	2013

Fonte: CAPES (2019a)

A UFC, apesar de não oferecer o curso de doutorado unicamente dentro da área de Contabilidade, foi inserida na análise porque a área de Controladoria se integra ao conhecimento de Contabilidade.

Em relação às linhas de pesquisa presentes nos cursos, sua análise permite verificar que, dos 14 cursos de doutorados existentes na área, somente a USP apresenta uma linha de pesquisa específica sobre educação e pesquisa em Contabilidade. Os programas das instituições UFSC,

UnB e USP/RP, apesar de não possuírem linha específica relacionada à educação e à pesquisa, abrem possibilidades de pesquisas nessas temáticas por meio de linhas de pesquisa interdisciplinares.

Ressaltamos aqui a importância do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade de São Paulo para a área de Contabilidade no Brasil, tendo em vista que o mesmo foi o primeiro programa a ofertar os cursos de mestrado e doutorado na área, sendo que o curso de doutorado se iniciou em 1978. Só depois de 30 anos é que surgiu o segundo curso de doutorado na área de Contabilidade no país. Tal situação resulta em uma posição influente desse programa na pesquisa em Contabilidade realizada no país, desde o surgimento da pós-graduação em Ciências Contábeis até os dias atuais (Martins, 2012).

Em relação ao cenário de formação para a ensino existente na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, Almeida (2012) advoga que ela se restringe à metodologia do ensino superior e ao estágio docência. Dessa forma, para analisar esse cenário na área de Ciências Contábeis, o Quadro 2 apresenta as informações relacionadas às disciplinas com conteúdos didático-pedagógicos.

Quadro 2 - Disciplinas ligadas à formação de professores

IES	Disciplinas	Obrigatória/ Eletiva	Carga Horária	Total de Disciplinas Ofertadas no Programa
FUCAPE	-			64
FURB	Metodologia do Ensino em Contabilidade	Eletiva	45	51
UFC	-			96
UFMG	Metodologia do Ensino	Eletiva	30	52
UFPB	Metodologia do Ensino Superior	Eletiva	60	51
UFPE	-			44
UFPR	Metodologia do Ensino em Contabilidade e Finanças	Eletiva	45	51
UFRJ	Metodologia do Ensino Superior	Obrigatória	45	46
UFSC	Metodologia do Ensino Superior	Eletiva	60	49
UFU	Metodologia do Ensino da Contabilidade	Eletiva	60	53
UNB	Educação e Pesquisa em Contabilidade	Eletiva	45	60
UNISINOS	Metodologia do Ensino Superior	Eletiva	45	66
USP	Gênero no Ensino Superior	Eletiva	30	112
	Metodologia do Ensino de Contabilidade	Eletiva	120	
	Tecnologia da Educação	Eletiva	120	
USP/RP	Didática do Ensino Contábil	Eletiva	60	50
	Aprendizagem Colaborativa Online	Eletiva	45	
<b>Total de Disciplinas Ofertadas</b>				<b>845</b>

Fonte: CAPES (2019b)



As informações sobre as disciplinas ligadas à formação de professores indicam um quadro preocupante: 11 dos 14 cursos de doutorado oferecem disciplinas (14 disciplinas) nessa temática, em caráter optativo (com exceção da UFRJ), com carga horária variando entre 30 a 120 horas, sendo somente quatro dessas disciplinas com foco diferente de “Metodologia do Ensino”.

As 14 disciplinas representam menos de 2% do total, que soma 845 disciplinas. Identifiquei que os programas das instituições FUCAPE, UFC, e UNISINOS não oferecem nenhuma disciplina relacionada à preparação ou formação para a docência. Nessa perspectiva, há concordância com o exposto por Laffin e Gomes (2016):

Cabe enfatizar que a disciplina de metodologia do ensino superior como alternativa optativa, com carga horária de 60 horas, não constitui a formação pedagógica, mas uma aproximação às questões do trabalho do professor. Nesse contexto, assume-se como mais uma disciplina no rol das optativas, de livre escolha do estudante, e destituída de uma articulação com um projeto de formação para a docência e, assim se caracteriza tangencialmente como retórica de formação (Laffin & Gomes, 2016, p. 4).

Ainda que a literatura existente permita verificar a importância da qualificação pedagógica no processo de formação docente, tal formação é inexistente nos cursos de mestrado e doutorado da área de Ciências Contábeis no Brasil, tendo em vista que se resume a uma disciplina, de caráter eletivo, sendo que, em alguns programas, não há nenhuma disciplina sendo minimamente ofertada dentro do tema em exposição.

Esse cenário de formação para o ensino pode indicar que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, que abrange elementos tais como planejamento, organização da aula, avaliação, metodologia e estratégias didáticas, interação entre professores e estudantes, e pelos quais é responsável a partir do momento que ingressa na carreira acadêmica (Almeida, 2012).

O estudo de Farias e Araújo (2016) procedeu com a análise da percepção de docentes da área de Contabilidade em relação aos espaços formativos para a docência. Mediante a aplicação de questionário a 425 mestres e doutores da área, os participantes da pesquisa indicaram que a formação para a docência que os programas e as instituições fornecem estão aquém de suas responsabilidades nesse processo. Diante dos achados da pesquisa, a preparação pedagógica pode ficar restrita aos esforços próprios dos professores da área (Farias & Araújo, 2016), panorama reforçado mediante as informações apresentadas no Quadro 2. A partir da formação para o ensino disponibilizada pela pós-graduação, 48% dos respondentes demonstraram indiferença em relação à sua formação (não se consideram nem pouco nem muito preparados), sendo que cerca de 39% afirmaram que observar os professores do programa

contribuiu muito para a formação voltada ao ensino (Farias & Araújo, 2016).

A pesquisa de Onohara (2018), ao buscar atualizar o estudo de Nganga et al. (2016), por meio da verificação das possíveis modificações ocorridas nos componentes pedagógicos oferecidas pelos PPGCCs brasileiros, identificou que, mesmo com a expansão que ocorreu no âmbito da pós-graduação em Contabilidade no país desde a realização daquela pesquisa – de 18 para 29 programas – poucas mudanças ocorreram em relação à oferta de disciplinas relacionadas à formação na área pedagógica: ainda permanecem disciplinas de Metodologia do Ensino Superior, em sua maioria eletivas, com cargas horárias diversas.

Uma outra ação de formação possível é a formação na prática, por meio do estágio ou da monitoria na docência. A CAPES (2010), por meio da Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, estabeleceu o Estágio Docência, definindo-o como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação”. De acordo com os dados disponibilizados pela Plataforma Sucupira, os 14 programas de doutorado da área oferecem o estágio docência, com carga horária variando entre 30 e 60 horas.

Sobre a obrigatoriedade do Estágio Docência, na maioria dos programas exige-se a participação no estágio somente para os alunos e alunas bolsistas, sendo que há os casos de dispensa se comprovada experiência docente anterior. O programa de pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da USP oferece o estágio docência de modo obrigatório para todos os doutorandos, por meio de duas disciplinas (Monitoria Didática I e II), como também há a oportunidade de o estudante participar do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), um programa institucional.

Em relação ao Estágio Docente, a pesquisa de Onohara (2018) concluiu que, ainda que exista indicação da CAPES de que os estágios devem ser obrigatórios aos bolsistas, 38% dos PPGCCs oferecem a atividade de forma mandatória para os bolsistas e eletiva aos demais pós-graduandos. Ou seja, restringem-se a cumprir com a obrigatoriedade definida pelo órgão.

Apesar de ser uma importante ação que contribui para a formação docente, não há orientações por parte da CAPES de como o estágio docência deve ser desenvolvido. Para Nganga et al. (2016), tal situação pode acarretar em subjetividades no entendimento da forma como os programas propõem o estágio docente aos alunos.

No contexto da pesquisa de Wille (2018), a autora concluiu que o Estágio Docência tem como um de seus principais propósitos a aproximação entre professores e estudantes de graduação, mediante a atuação dos pós-graduandos estagiários, já que os estudantes de graduação indicaram se sentir mais próximos dos estagiários para tirar dúvidas e compartilhar preocupações. Para a autora, é fundamental que os pós-graduandos participem de todo o

processo da disciplina, desde o planejamento inicial até a avaliação final da mesma, e que os pós-graduandos recebam *feedback* e compartilhem experiências com os professores supervisores (Wille, 2018). Há uma variabilidade nas atividades realizadas no Estágio Docência, bem como uma necessidade de melhor entendimento das regras e atividades permitidas, o que já havia sido inicialmente trazido por Nganga et al. (2016), diante das variações existentes na proposta de Estágio Docência nos PPGCCs e da falta de orientações identificadas pelos autores mediante a pesquisa documental.

Acredito que a pesquisa de Wille (2018) expõe as potencialidades ainda não exploradas do Estágio Docência no contexto dos PPGCCs brasileiros, podendo ser uma ação estratégica fundamental na preparação de pós-graduandos para a docência, principalmente se considerarmos os poucos espaços que existem na área de Contabilidade para esta preparação. Nesse sentido, as iniciativas apresentadas por Schnader, Westermann, Downey, e Thibodeau (2016) e Callahan, Spiceland, David Spiceland e Hairston (2016) podem ser consideradas exemplos na busca por estratégias de preparação pedagógica no contexto da docência em Ciências Contábeis no Brasil.

Schnader et al. (2016), diante da identificação da ausência de ações sistematizadas para a formação pedagógica dos doutorandos, propuseram uma ação de mentoria pedagógica para os doutorandos durante dois semestres, em um curso de doutorado em Contabilidade nos Estados Unidos. A ação era composta de observação de aulas em um semestre e atuação em sala de aula com supervisão de um professor no segundo semestre, sendo que as evidências indicaram que os doutorandos se sentiram mais bem preparados para o início de suas carreiras docentes.

O mesmo cenário apontado por Schnader et al. (2016) está presente na discussão proposta por Callahan et al. (2016). A pesquisa dos autores reflete a necessidade de direcionamento de tempo formal para a formação para o ensino no âmbito dos programas de pós-graduação em Contabilidade. Assim, há a proposição de uma atividade de prática de ensino, fazendo com que doutorandos desenvolvessem e praticassem habilidades pedagógicas para estarem minimamente preparados para iniciar a carreira docente (Callahan et al., 2016).

A atividade foi desenvolvida durante dois semestres: no primeiro semestre, por meio de seminários teóricos sobre pedagogia e ensino, observação de aulas e prática de ensino mediante a condução de uma aula no fim do semestre observada e avaliada por professores mentores, que eram os professores avaliados como excelentes na instituição; no segundo semestre, com a continuidade dos seminários, a condução de uma disciplina, mediante a supervisão dos professores mentores, e a avaliação e autoreflexão com base nos *feedbacks* recebidos dos alunos

de graduação e dos professores supervisores. Os autores indicam que os doutorandos participantes indicaram se sentir mais confiantes para atuarem em sala de aula como professores. (Callahan et al., 2016).

Ainda que a formação pedagógica para a docência no âmbito dos programas esteja basicamente ocorrendo por meio da referida disciplina e também por meio do estágio docência, é importante reconhecer a importância dessas ações para a preparação, ainda que sejam aparentemente insuficientes se considerarmos as complexidades e especificidades da profissão docente.

Silva, Ferreira, Leal e Miranda (2018) investigaram a contribuição da disciplina de Metodologia do Ensino para a formação docente no contexto da Contabilidade, por meio de entrevistas com 27 estudantes que cursaram a referida disciplina em um programa brasileiro de pós-graduação em Contabilidade.

Os autores concluíram que a disciplina contribui para a formação docente inicial, em relação aos entrevistados que ainda não atuam como docentes, bem como para a formação continuada, promovendo reflexões e autoavaliação nos estudantes que já atuavam como professores (Silva et al., 2018).

O cenário apresentado é problemático e aponta para o descaso dos PPGCCs em relação à formação para o ensino de seu corpo docente, uma vez que, em alguns casos, nem o mínimo esperado dos mesmos, ou seja a disciplina de Metodologia do Ensino e o Estágio Docência, é ofertado.

Sobre a formação para a pesquisa, analisei os componentes curriculares disponibilizados pelos PPGCCs mediante a oferta de disciplinas relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento científico, e indico a relação completa das disciplinas no Apêndice B. É possível verificar uma extensa disponibilidade de disciplinas relacionadas aos métodos de pesquisa, particularmente aqueles com abordagens quantitativas, bem como iniciativas pontuais e tímidas relacionadas à epistemologia da pesquisa, abordagens qualitativas e pesquisa interpretativa e teoria crítica.

O cenário pode indicar aproximação do modelo de doutorado do Brasil, semelhante àquele vigente nos Estados Unidos: modelo positivista-funcionalista, baseado em métodos e modelos matemáticos, com em média dois anos para a realização de disciplinas com foco em pesquisas, metodologias de pesquisas e bases teóricas dentro do *mainstream* (Fox, 2018; Raineri, 2015).

A análise documental que realizei está em consonância com as reflexões realizadas por Raineri (2013), que buscou analisar processos de socialização e os discursos no contexto de um

programa de doutorado em Contabilidade nos Estados Unidos. O autor descreve as ações e os discursos emitidos dentro do programa, que demonstram o foco em publicações, a valorização de métodos quantitativos e pesquisas superficiais, e também destaca o desincentivo à realização de pesquisas inovadoras e qualitativas, exemplificando com o fato da disciplina de Epistemologia da Pesquisa ter deixado de ser obrigatória (Raineri, 2013).

No caso dos cursos de doutorado aqui no Brasil, as informações disponibilizadas na Plataforma Sucupira sobre os 14 cursos existentes em Contabilidade indicam que 10 cursos ofereceram a disciplina Epistemologia da Pesquisa, sendo que em sete foram ofertadas de modo obrigatório.

Assim, assume-se que professores, ao iniciarem suas carreiras docentes com o compromisso de colaborar com a formação de futuros profissionais contábeis, bem como com o desenvolvimento de pesquisas compromissadas com a área, não possuem o mínimo desejado para a sua qualificação profissional, e exercerão a docência com deficiências de formação ou buscarão de forma autônoma e individual ações que contribuam para essa qualificação.

Devido ao fato de que a formação adequada, pelas evidências apresentadas, não vem sendo oferecida, é difícil avaliar os impactos de sua oferta para esses docentes em formação. E, para além desses aprendizes da docência, essa insuficiente qualificação tem efeitos na preparação profissional dos graduandos da área.

Sobre a preparação profissional discente, a análise dos resultados do exame de suficiência do Conselho Regional de Contabilidade indica que, de 43.864 pessoas que realizaram o referido exame no ano de 2018, a taxa de aprovação é de 30,16% (Conselho Federal de Contabilidade, 2019a).

Situação similar também é detectada no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). No ano de 2015, a média de desempenho das 55.171 pessoas que fizeram essa prova foi de 40,6 pontos, em uma escala de 0 a 100 (INEP, 2019). Os dois exemplos colocados devem ter sofrido impactos da falta de uma formação docente adequada.

Já caminhando para a discussão da próxima seção, outro aspecto que coloco para refletirmos é o impacto da formação docente na construção identitária de professores, sendo que, para Pimenta (2009), é fundamental refletir sobre a importância de planejamento da formação docente como oportunidade de construir e desenvolver as identidades docentes de pós-graduandos enquanto futuros docentes do ensino superior (Pimenta, 2009).

O contexto que circunda a construção identitária docente na educação superior engloba a consideração do ensino e da pesquisa enquanto atividades inerentes à profissão docente nesse grau de ensino (Pimenta, 2009). Sobre essa relação, é possível verificar que o fato de uma

pessoa ser reconhecidamente boa pesquisadora, que contribui de modo significativo para a sua área, não necessariamente garante excelência no desempenho pedagógico, já que há diferenças notáveis nas atividades de ensinar e pesquisar, no que se refere aos sujeitos envolvidos, tempo, método, conhecimento e resultados.

### **2.3 Processos de socialização na pós-graduação**

No contexto da pós-graduação, entendo que os estudos de Austin (2002a; 2002b), Austin e McDaniels (2006), Gardner (2008;2010) e Fox (2018) podem nos ajudar a iniciar as reflexões sobre os processos de socialização de estudantes pós-graduandos.

De um modo geral, Austin (2002b) considera a socialização como um processo pelo qual um indivíduo se torna parte de um grupo, organização ou comunidade, sendo que, na verdade, composto por vários processos de socialização que ocorrem de forma dinâmica, levando em consideração as experiências e valores prévios que as pessoas carregam consigo.

Em relação à trajetória de estudantes na pós-graduação, dentre as diversas socializações que ocorrem nessa fase, a autora destaca: (1) a socialização enquanto estudante de pós-graduação; (2) a socialização na vida acadêmica e na profissão docente; (3) a socialização dentro de um determinado campo do conhecimento. Ou seja, não se trata de um processo estático, em que os discentes chegam e recebem a marca da instituição. Pelo contrário, a socialização é um processo contínuo e dinâmico, em que o estudante traz experiências, valores e ideias para o programa.

Esse processo poderá ajudar a preparar os estudantes a se tornarem professores e pesquisadores, em que professores e orientadores possuem um papel fundamental por se tratar de um processo cíclico: professores auxiliam na socialização e formação dos estudantes, que futuramente serão professores atuando da mesma forma na vida de outros estudantes (Gardner, 2010).

Austin (2002b) ainda ressalta que a socialização para estudantes de doutorado é, em grande parte, um processo que traz reflexões sobre a pós-graduação e a carreira acadêmica, o desenvolvimento de interesses, a determinação de como os próprios valores e compromissos se relacionam com aqueles da profissão, e a construção de sua própria noção de competência dentro dessa profissão.

O contexto em que os estudantes estão inseridos e a disciplina de atuação são tidos como aspectos essenciais do processo de socialização na pós-graduação (Austin, 2002b; Gardner, 2010), sendo que essa socialização e as experiências na pós-graduação contribuirão para que

futuros professores entendam o trabalho a ser realizado e o seu papel profissional (Austin & McDaniels, 2006). Se há o entendimento de que futuros professores desenvolverão diversas atividades, como ensino, pesquisa, administração, extensão, que demandarão deles também lidar com problemas sociais e o com altos níveis de excelência do trabalho, então é fundamental que a socialização na pós-graduação os preparem de modo a cumprir com todos esses aspectos (Austin & McDaniels, 2006).

O estudo de Austin (2002b) foi conduzido no contexto dos Estados Unidos, porém acredito que traz aspectos similares àqueles existentes no panorama brasileiro. A autora indica que a atual preparação de estudantes de pós-graduação pode estar desvinculada das demandas da profissão docente, principalmente se considerarmos fatores tais como a diversidade dos estudantes, as novas tecnologias disponíveis, e a necessidade de centralizar o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A autora acompanhou a trajetória de 79 doutorandos, de áreas diversas, por um período de quatro anos, buscando analisar a educação na pós-graduação enquanto socialização para a carreira docente. Ela destaca que, diante do reconhecimento da falta de oportunidades sistemáticas de desenvolvimento profissional, observar, ouvir e interagir com professores e pares são aspectos importantes da socialização dos estudantes de pós-graduação, bem como conversas e comportamentos, formais e informais (Austin, 2002b).

Gardner (2008), ao analisar as experiências de estudantes minoritários, como mulheres, estudantes mais velhos, estudantes trabalhadores, dentre outros, identificou que o processo de socialização nos departamentos aos quais esses estudantes estavam vinculados não levava em consideração as perspectivas e as experiências dos mesmos, o que acabou por implicar negativamente na satisfação deles com o curso.

As mulheres, principalmente se considerarmos aquelas que eram mães, eram mais propensas a desistir, pensar em desistir e/ou buscar ajuda psicológica profissional, principalmente ao consideramos o ambiente masculinizado em que elas estavam inseridas (Gardner, 2008) – voltaremos a discutir esse ponto de modo mais aprofundado no Capítulo 3 e nas análises dos resultados.

O estudo de Gardner (2010) buscou analisar aspectos da socialização de estudantes de doutorado e professores em uma instituição de ensino superior nos Estados Unidos, mediante a cultura institucional dos *rankings* universitários existentes no país. Gardner (2010) indica que os estudantes percebiam mensagens conflitantes sobre o ensino e a pesquisa: enquanto professores e instituição afirmavam que o ensino era uma importante atividade, estudantes

percebiam professores envidando maiores esforços para as atividades de pesquisa, identificando uma desvalorização do ensino.

Para Fox (2018), a socialização é um processo dinâmico, sendo que no doutorado há a continuidade do processo de socialização que já havia sido iniciado durante a graduação, auxiliando na construção identitária desses estudantes. Isso acontece porque o que está sendo aprendido pelos estudantes dentro de um campo de conhecimento específico, no caso deste estudo a Contabilidade, contribuirá para essa constituição identitária, discussão que será apresentada na próxima seção.

## **2.4 Identidades profissionais docentes na educação superior**

Nos estudos sobre identidades e identidades profissionais, Claude Dubar, sociólogo francês, é um importante pesquisador da área, desenvolvendo várias pesquisas nesta temática. Para o autor, “[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136).

Nessa perspectiva, Melucci (2004) propõe três elementos que estão sempre presentes ao se discutir identidade: a existência e a continuidade de uma pessoa ao longo do tempo; a noção de unidade, que estabelece os limites para a distinção entre uma pessoa e outra; e, por fim, a relação entre dois elementos, ou seja, o processo de reconhecer-se e ser reconhecida.

Para o autor, na identidade adulta é possível produzir novas identidades, integrar passado e presente na unidade e na continuidade de uma história individual, sendo que as diversas vivências da vida levam as pessoas a estarem num processo permanente de questionamento e reformulação da identidade.

Entendemos que as constituições identitárias das pessoas não são fixas, bem como não são determinadas no nascimento, sendo construídas tanto pela definição dos sujeitos, como também pelo processo de reconhecimento e identificação dos demais indivíduos. São processos que estão em constante movimentos de construção, desconstrução e reconstrução (Dubar, 2005; Hong, 2010; Lester, 2008; Melucci, 2004).

Para Pagnez (2007), o tempo e a história são fatores que influenciam a identidade construída socialmente, e não se pode deixar de considerar que as negociações identitárias podem alterar essa identidade, sendo constituídas pela noção de identidade pelo outro conferida e identidade para si construída.



Claude Dubar, nas palavras de Pagnez (2007), se utiliza da identidade enquanto formas identitárias, por entender que são várias as identidades que as pessoas possuem, incluindo a identidade profissional. Ele entende que as formas identitárias se conformam com base nas transações biográficas (questões familiares e de história de vida) e nas transações relacionais (relações sociais e de trabalho).

Se partimos da concepção de identidade pessoal para a discussão sobre a identidade no mundo profissional, considero essencial a afirmação de Dubar (2005), em que o autor coloca que a identidade profissional de uma pessoa se define na intersecção entre três áreas essenciais: (1) o mundo vivido do trabalho, (2) a trajetória socioprofissional e os movimentos de emprego e (3) a relação dos trabalhadores com a formação, com foco na maneira como aprenderam o trabalho que realizam ou realizarão.

No contexto profissional, Dubar (2012) define a socialização profissional como sendo a forma com que as pessoas aprendem o seu trabalho, um processo ativo e que ocorre continuamente ao longo da vida profissional, e acrescenta que:

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo mesmo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (Dubar, 2012, p. 358).

Alinhado a essas definições, Pagnez (2007) ressalta que:

O trabalho constitui um espaço de negociações identitárias que darão origem a uma estrutura de identidade profissional. A identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho, fundadas em representações coletivas distintas, construindo atores dos sistemas social e empresarial. As relações de trabalho fundamentam-se na luta pelo poder em um contexto de acesso desigual, produzindo diferentes relacionamentos entre o individual e o coletivo (Pagnez, 2007, p. 67).

A autora também coloca a importância de refletir sobre o impacto das histórias individual, social, política e econômica nas identidades profissionais das pessoas, sendo que tais identidades resultam da diferenciação e da generalização: a diferenciação se refere ao que diferencia uma pessoa das demais, tornando-a “singular”; já a generalização diz respeito ao que existe de comum entre as pessoas. Assim, a identidade é diferença e pertencimento, sendo, ao mesmo tempo, unicidade e compartilhamento único (Pagnez, 2007).

No contexto educacional, Korthagen (2004) indica que algumas questões surgem como essenciais para o desenvolvimento de uma identidade profissional docente: Quem sou eu? Que tipo de professor eu quero ser? Como eu vejo o meu papel como professor?

E se trouxermos para a educação superior, assim como Dubar (2005), Pimenta (2009) entende a identidade como mutável, sendo parte de um processo construtivo, em que há pessoas situadas historicamente. Assim como as profissões de um modo geral, a profissão docente emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades que são colocadas pelas sociedades.

Pimenta (2009), ao conceituar a identidade profissional docente no âmbito da educação superior, afirma que há dois aspectos relevantes: a noção de identidade epistemológica, que reconhece a docência como um campo específico de conhecimentos; e a ideia da identidade profissional, que toma a docência como uma área específica de intervenção profissional na prática social. Ou seja, ao entendermos a docência como campo de conhecimentos e como atividade profissional em nossa sociedade (Pimenta, 2009), considerando os aspectos das identidades profissionais e da socialização colocadas por Dubar (2005; 2012), não só é possível como necessário pensar em identidades profissionais docentes no âmbito do contexto da educação superior.

A multiplicidade, o dinamismo, a natureza social e a relação com o outro, que caracteriza a noção individual de identidade, são aspectos também presentes na definição da identidade profissional docente. Ser docente abrange a forma como você mesmo e os outros o enxergam enquanto professor, sejam próximos (família, colegas, estudantes, coordenação) ou não (a visão mais geral da sociedade), e está também intrinsecamente relacionado com o contexto em que a pessoa está inserida profissionalmente (Akkerman & Meijer, 2011; Coldron & Smith, 1999).

As identidades profissionais docentes são construídas considerando o que se define por ensino e também sobre o papel do professor nos espaços de educação, sendo que tais definições são continuamente formadas e reformuladas por meio da experiência, o que faz com que professores estejam em constante processo de aprendizagem (Cattley, 2007; Walkington, 2005).

O significado que cada docente confere à atividade docente afeta a sua construção identitária, e sofre influência de seus valores, história de vida, saberes, angústias, receios, representações e do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2009). Pagnez (2007) nos chama a atenção para a importância do ambiente institucional nesta constituição identitária, considerando relacionamentos construídos e a possibilidade de atuação autônoma enquanto professores (Pagnez, 2007).

Na análise dos aspectos conceituais da profissão docente, há a necessidade de entender o significado de “ser professor” e, mais especificamente, “ser professor universitário”, do ponto de vista da identidade docente (Pimenta, 2009). Para a autora, o desenvolvimento profissional

de professoras e professores abrange a formação inicial e também a formação continuada, de modo que estejam relacionadas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores.

Alinhado a esse cenário, Bullough (1997) advoga que, em relação às identidades profissionais docentes, uma preocupação vital é a formação docente. Isso porque a construção dessas identidades está relacionada à escolarização, como também ao contexto social mais amplo e às maneiras que esses contextos permitem e limitam os significados, os privilégios e os conhecimentos.

Beijaard et al. (2004) propuseram uma revisão dos estudos que dialogaram com a temática identidade profissional docente e identificaram quatro aspectos essenciais para tais identidades:

1. A identidade docente é um processo contínuo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que corresponde à ideia de que o desenvolvimento do professor não se esgota e pode ser mais bem visto como um processo de aprendizagem ao longo da vida.
2. Esta identidade implica tanto aspectos pessoais quanto aspectos contextuais, ou seja, espera-se que os docentes pensem e se comportem de forma profissional, porém cada professor agirá de modo diferente, dependendo do valor pessoal atribuído.
3. A identidade profissional de um professor também consiste em outras identidades que podem ser mais ou menos harmonizadas, que se referem à diferentes contextos em que os professores estão inseridos, como também os diferentes relacionamentos que esses possuem.
4. Ação é um elemento importante da identidade profissional. Sendo assim, é relevante que o professor tenha um papel ativo em seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Este elemento da formação da identidade profissional está alinhado à noção construtivista da aprendizagem, o que significa que a aprendizagem – tanto individualmente como em colaboração – ocorre por meio da atividade do aluno.

Assim, pensar a identidade docente requer um entendimento aprofundado do papel dos professores (Cattley, 2007). Desenvolver uma identidade docente no contexto universitário é um processo complexo e pouco definido, considerando que tal identidade é construída pautada na multiplicidade: identidade enquanto profissional, professor, acadêmico, pesquisador, gestor

e intelectual, tendo em vista que o trabalho docente na academia em geral é caracterizado por ensino, pesquisa, extensão e administração.

Nesse sentido, o entendimento das identidades profissionais docentes é importante para a obtenção de uma visão em relação aos aspectos essenciais da trajetória profissional de professoras e professores, tais como a tomada de decisão em relação à carreira, motivações, emoções e comprometimento (Hong, 2010).

Se refletirmos sobre os aspectos colocados a respeito das identidades profissionais docentes e a sua relação com gênero, é importante o entendimento de Vianna (2001), ao afirmar que:

Para compreender a constituição do eu e as relações sociais que marcam essas características, é preciso recorrer a esses modos de ser e pensar lineares, hierárquicos e binários, fortemente predominantes na cultura ocidental. Mas também é necessário ultrapassá-los e buscar a diversidade caracterizadora da identidade docente, considerando o cotidiano escolar de professores e professoras não como determinismos locais fragmentados, e sim como um importante aspecto da organização social formadora de professores e professoras como sujeitos contraditórios e capazes de superar essa visão bipolar hegemônica.

Os significados inovadores do que é ser homem e ser mulher na vida privada não redundam necessariamente em ressignificações do masculino e do feminino no campo da configuração da identidade docente. Uma postura fortemente tradicional na vida privada pode se somar a um papel inovador na esfera da prática docente no cotidiano escolar. Assim, a socialização na vida privada não marca diretamente todas as significações do masculino e do feminino no campo da configuração da identidade docente (Vianna, 2001, p. 94).

A respeito dos aspectos inerentes às identidades docentes, Vianna (2013) alega que as imagens socialmente consolidadas sobre a profissão apresentam características que indicam continuidades e modificações nas formas de se definir a docência, sendo que a reflexão sobre as possibilidades de construção das identidades docentes supõe, dentre vários pontos, a ampliação do foco para a perspectiva de gênero, partindo da simples análise da presença das mulheres na docência, para os múltiplos significados de feminilidades, masculinidades e sexualidades que o ser docente comporta.

## 2.5 Mulheres na Contabilidade e na Educação Contábil

Nas discussões que permeiam a questão de gênero, inicialmente, é importante realizar uma distinção, entre os conceitos de gênero e sexo: o gênero é tido como um papel socialmente construído que nós, mulheres e homens, apreendemos, diferente do sexo, que é tido como a determinação biológica de um corpo físico feminino ou masculino com o qual nascemos (Lehman, 1992).

Na visão de Scott (1986), gênero pode ser entendido como um elemento que constitui as relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo também a primeira forma de dar significado às relações de poder. A autora coloca que existem quatro elementos relacionados entre si ao se considerar o gênero como constitutivo das relações sociais: primeiramente, os símbolos que podem evocar múltiplas representações; os conceitos normativos que evidenciam interpretações e significados dos símbolos (doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas); a noção do político, tendo por base instituições e organizações sociais, tendo em vista que a noção de gênero é construída para além da relação com o universo doméstico e família; e, por fim, a identidade subjetiva, a importância de se analisar a forma como as identidades de gênero são construídas e relacionadas às atividades, organizações sociais e representações culturais historicamente específicas (Pinsky, 2009; Scott, 1986).

Em relação ao entendimento do gênero enquanto constituinte de relações sociais fundadas sobre diferenças entre os sexos, Varikas (1994) ressalta que tal afirmação chama a atenção para a importância dos procedimentos de diferenciação pelos quais, em cada contexto histórico, são formulados e reformulados, em termos dicotômicos, os conteúdos aparentemente fixos e coerentes do masculino e do feminino.

Louro (2003) contribui com essa discussão, afirmando que não são as características sexuais que definem o feminino e o masculino, e sim a construção sexual dos sexos, ou seja, o modo como essas categorias são representadas e pensadas em uma dada sociedade e momento histórico. Nesse contexto, para a autora, o gênero é caracterizado como a dimensão social dessas diferenciações sexuais, sendo uma ferramenta política constituída no centro das relações sociais, englobando a pluralidade de homens e mulheres (Louro, 2003).

Ou seja, existem questionamentos acerca da noção essencialista do que é ser mulher e do que é ser homem nas sociedades, o que permite também indagar se há, de forma inata, uma subjetividade feminina, relacionada ao corpo, à reprodução, à maternidade; ou masculina, ligada à cultura, à produção, à virilidade. Pelo contrário, há subjetividades construídas, para mulheres e para homens, em determinado contexto histórico, cultural e político (Alvarenga &

Vianna, 2012). Vianna (2001) reflete que:

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa “natureza”. Trata-se, sim, de afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto (Vianna, 2001, p. 90).

Diante do entendimento do conceito de gênero enquanto constituído mediante as relações sociais, podemos assim entender as identidades das pessoas como pluralizadas, múltiplas, não fixas, podendo ser até mesmo contraditórias, em constante processo de constituição, passíveis de transformação (Louro, 2003).

Se entendemos que há múltiplas constituições identitárias de mulheres e homens nas sociedades, é fundamental considerar as interseccionalidades que constituem as pessoas. O conceito de interseccionalidade tem sua origem nas décadas de 1970 e 1980, sendo formulado por feministas negras estadunidenses que questionaram o suposto universalismo da categoria ‘mulher’, ganhando eco tanto em meio aos ativismos políticos quanto na produção acadêmica (Portela, 2017). Kimberlé Crenshaw, jurista e intelectual estadunidense, tem destaque neste movimento ao introduzir e desenvolver a teoria da interseccionalidade. Para a autora:

A interseccionalidade é uma conceituação que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

O conceito de interseccionalidade pode demonstrar as diversas formas pelas quais as categorias de gênero e de raça, alinhadas à outras categorias, interagem e moldam as múltiplas experiências das pessoas. Sem a pretensão de apresentar uma teoria que totaliza os aspectos relacionados à construção identitária, Crenshaw (1994) diz que a interseccionalidade é uma proposta para tentar explicar as múltiplas bases para a construção das identidades ao considerar como o mundo social é construído.

Na visão de Piscitelli (2008, p. 263) a interseccionalidade pode ser concebida como “categorias que aludem à multiplicidade de diferenciações que, articulando-se a gênero, permeiam o social”.

Para melhor entender o conceito teórico proposto, Kimberlé Crenshaw o exemplifica por meio de uma metáfora de diversas avenidas, como se cada uma dessas fossem categorias

de opressão (Gênero, Raça, Classe, Orientação Sexual, Nacionalidade, Geração etc.). No cruzamento das avenidas (que seriam as intersecções), encontram-se tais categorias, e aquelas pessoas que estão “posicionadas” nos entrecruzamentos têm que enfrentar simultaneamente os fluxos que confluem, sendo por eles oprimidas (Crenshaw, 2002; Piscitelli, 2008). A lente da interseccionalidade possibilita uma visão de justiça social que reconhece como as desigualdades de gênero, o racismo e outras tantas desigualdades estão articuladas entre si (Silva, 2016).

O termo ‘interseccionalidades’ trata da diversidade das identidades e experiências das mulheres em relação à conexão do conceito de gênero com outros eixos identitários (como classe, raça, religião, geração, orientação sexual, dentre outros), que também participam de discursos e práticas sociais, responsáveis por sustentar desigualdades e exclusões que acometem muitas mulheres (Stevens, Oliveira, Zanello, Silva & Portela, 2017).

A interseccionalidade chama a atenção para a maneira como as análises unidimensionais baseadas em uma categoria social “significativa” tendem a privilegiar e tornar dominante uma identidade, enquanto minimiza a relação entre outras identidades, contextos sociais, histórias e experiências vividas (Ropers-Huilman & Winters, 2010).

Um exemplo que as autoras fornecem, dentro do contexto da educação superior nos Estados Unidos, é o fato da trajetória de mulheres que não se identificam como mulheres brancas (*women of colors*) não ter recebido atenção necessária e suficiente nas pesquisas sobre mulheres (foco na experiência de mulheres brancas), como também nas pesquisas sobre raça (foco nas vivências de homens não brancos) (Ropers-Huilman & Winters, 2010, p. 38).

Nesse âmbito, uma importante característica da interseccionalidade é trazida por Sirma Bilge, que é a transdisciplinaridade. A autora trata da interseccionalidade como uma teoria transdisciplinar que possibilita o entendimento da complexidade das identidades e das desigualdades sociais, em uma abordagem integrada (Bilge, 2009).

Ainda na visão de Bilge, a interseccionalidade refuta a separação e priorização dos eixos de diferenciação social, e tal abordagem, para além de simplesmente reconhecer a multiplicidade de sistemas de opressão que operam a partir de categorias, postula sua interação na produção e reprodução das desigualdades sociais.

É importante destacar que as diversas intersecções existentes não estão presentes na vida das pessoas de modo consciente, já que nem todas as pessoas estão conscientes das intersecções que podem moldar as suas vidas. Enquanto algumas pessoas estão conscientes de suas múltiplas identidades, outras são menos pressionadas a conceber as intersecções e os significados que elas podem ter para sua participação na sociedade (Ropers-Huilman & Winters, 2010).

Silva (2016) chama a atenção para a necessidade de ampliar o conceito de

interseccionalidade, afirmando que a mesma não diz respeito somente à questão identitária, mas também articula identidade com a noção de poder, que diz respeito à forma como as instituições podem se utilizar da identidade para promover exclusão e privilégios.

Se refletirmos sobre as reflexões tecidas sobre gênero, mulheres e interseccionalidades no contexto educacional, a colocação de Vianna (2001) faz-se pertinente:

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral. Criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas. (Vianna, 2001, p. 93).

Tais estereótipos estiveram presentes na entrada das mulheres na profissão contábil. Cheryl Lehman apresenta, em *“Herstory in Accounting: The First Eighty Years”*, um resgate histórico, permeado por dificuldades e barreiras, das mulheres na profissão contábil no Reino Unido e nos Estados Unidos, no período de 1900 a 1980. O texto reflete, no contexto da Contabilidade, sobre: qualidades inerentes às mulheres; a restrição das mulheres à esfera privada da sociedade (seu lar); mulheres em posições de “menor prestígio”, recebendo salários menores do que os homens; a resistência dos clientes às contadoras – impossibilitadas de viajar, sairiam do trabalho ao se casarem e/ou com a chegada dos filhos; inerência do casamento e da família como a primeira opção da vida das mulheres, dentre outros aspectos.

Dentre as críticas que permeavam a discussão sobre a entrada das mulheres na profissão contábil, havia o fato de que a entrada de mulheres de classes mais pobres poderia ocasionar dois problemas: diminuir o *status* da profissão e aumentar a competição, diminuindo assim a remuneração de todos. Porém, para a autora, o que estava em questão não era um anseio de excluir as mulheres de “classe baixa”, e sim um desejo de excluir todas as mulheres, tendo em vista que o acesso educacional necessário para a Contabilidade estaria disponível, principalmente, às mulheres de classe alta. (Lehman, 1992).

Em outros momentos, recorriam-se aos argumentos essencialistas, já colocados anteriormente. Assim, discutia-se que a inserção de mulheres na Contabilidade poderia ser um perigo para a profissão já que, por natureza, as mulheres eram impulsivas, cheias de sentimentos e com julgamento precipitado, o que seria prejudicial à profissão, pois essa era permeada por justiça, severidade e inflexibilidade, na qual sentimentos não tinham lugar, características essas



tidas como inerentes aos homens (Lehman, 1992).

Lehman (1992) conclui afirmando que discriminações contra as mulheres ainda persistem, em três níveis: a privação econômica, que se coloca nas dificuldades das mulheres para entrar na profissão; as hierarquias socioeconômicas, relacionadas às diferenças salariais, carreiras, falta de ações que contribuíssem para o *work-life balance*; e, por fim, as discriminações ideológicas, que seria a persistência em assegurar papéis pré-definidos para homens e mulheres, tendo o homem como relacionado ao sucesso (a autora cita como exemplo, a existência de livros ensinando as mulheres sobre como ser mais como os homens e ter sucesso nas corporações americanas). Nas palavras da autora (Lehman, 1992, p. 280):

The lack of any significant change in the contemporary social structure of society during the current expanded entry of women into the profession forbids future hardships for females seeking professional opportunities. For many women and men opportunity includes redefining work values and hierarchies, not short term individual advances, imposing a far greater challenge to the profession than it currently aspires to.

O estudo referido, publicado a 27 anos atrás<sup>8</sup>, traz reflexões tidas como atuais, ao discutir sobre os estereótipos ainda presentes na profissão contábil, os desafios que as mulheres encaram (disparidades salariais, *work-life conflict*, *glass ceiling*<sup>9</sup>, dentre outros), e a necessidade de uma mudança estrutural e profunda para que a área avance em termos de equidade de gênero.

Haynes (2017) coloca que, em 25 anos, muita coisa mudou e, no entanto, pouco mudou. Apesar de haver avanços em relação à presença das mulheres na profissão contábil, as desigualdades permanecem. No contexto brasileiro, é possível perceber o aumento da presença das mulheres na profissão, como também na educação em Contabilidade. Os dados do Conselho Federal de Contabilidade (CFC, 2019b) indicam que, até janeiro de 2019, há 521.923 registros ativos no conselho (contadores e técnicos), sendo 42,76% desses registros compostos por mulheres.

A análise evolutiva dos registros indica que, entre 2004 e 2014, o número de mulheres com registro no CFC passou de 122.195 para 230.451 (aumento de 188%), sendo que o número de homens com registro no período aumentou de 236.824 registros para 305.789 (aumento de 129%) (CFC, 2019b). Ou seja, há um aumento considerável da presença das mulheres na profissão, e Yannoulas (2013) indica que o aumento quantitativo da presença de mulheres em

---

<sup>8</sup> Estou considerando aqui a data de finalização do desenvolvimento da presente pesquisa, janeiro de 2019.

<sup>9</sup> Cotter, Hermsen, Ovadia e Vanneman (2001) apontam que o glass ceiling é um tipo específico de desigualdade de gênero e/ou racial, que se distingue de outros tipos de desigualdades.

uma determinada profissão é denominado feminilização.

Na educação superior, considerando graduação e pós-graduação, a pesquisa de Nganga et al. (2018) buscou analisar a presença das mulheres na academia contábil no Brasil e nos Estados Unidos, no período de 2004 a 2016, com base em dados do INEP, da CAPES (Brasil) e do Centro Nacional de Estatísticas Educacionais (Estados Unidos).

Especificamente em relação ao contexto brasileiro, os dados apresentados indicam que em 2016 o percentual de mulheres matriculadas nos cursos de graduação foi de 62%, no mestrado foi de 49% e no doutorado de 33%, demonstrando um cenário de decréscimo da presença das mulheres à medida em que os níveis de educação aumentam.

Destaco que desde os anos 1990 o número de mulheres nos cursos de graduação vem crescendo e que, em 2005, o percentual de matrículas de mulheres (50,71%) começou a superar o percentual de homens matriculados (Diretoria de Estatísticas Educacionais - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – DEED/INEP, 2018a)<sup>10</sup>. Em relação ao número de concluintes do curso de graduação em Ciências Contábeis, verifica-se que, dos 55.345 estudantes que concluíram a graduação em 2017, 61,93% (34.279) eram mulheres (DEED/INEP, 2018b).

A feminização das profissões, diferentemente da feminilização que seria somente o aumento das mulheres em números, refere-se “às transformações num determinado tipo de ocupação ou profissão, vinculadas às práticas sociais e simbólicas predominantes na época ou na cultura especificamente analisadas, e que rebatem numa mudança no significado da profissão ou ocupação” (Yannoulas, 2013, p. 37).

A feminização, assim, está relacionada às mudanças qualitativas nas profissões que indicam reflexões sobre avanços na igualdade de gênero e diminuição das desigualdades existentes. O ingresso das mulheres em nichos de trabalho com maior presença masculina está caracterizado pelo alinhamento das mulheres à norma masculina, ou seja, não necessariamente indica um processo de feminização das profissões em voga.

A discussão sobre feminização da profissão contábil ainda precisa avançar. No entendimento de Lehman (1992) e Haynes (2017), tem-se a Contabilidade como uma profissão historicamente masculina que abriu suas portas para as mulheres em grande número, porém alguns dilemas permanecem: as hierarquias de gênero na carreira; as disparidades salariais; maternidade; e, também, a falta de ações que auxiliem no *work-life balance*.

---

<sup>10</sup> Ver Apêndice C - Matrículas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis por gênero.

Tal panorama também pode estar presente em outras profissões. Bruschini e Lombardi (1999) buscaram traçar um panorama das carreiras de medicina, arquitetura, direito e engenharia, apresentando suas principais características e as transformações recentes pelas quais estão passando, situando a ampliação da presença feminina nas carreiras analisadas.

As autoras indicam que a racionalização e as transformações pelas quais passaram essas profissões abriram novas possibilidades para as mulheres que se formaram nessas carreiras, ampliando a inserção das mulheres no mercado de trabalho para além das profissões tidas como femininas, como o magistério e a enfermagem (Bruschini & Lombardi, 1999). Porém, apesar de estarem ocupando novos e promissores espaços de trabalho, nos quais sua inserção é muito semelhante e até mesmo maior que a dos homens, as mulheres continuam sujeitas a diferenciações por gênero, em que a discriminação salarial é a mais evidente.

Ao analisar o contexto de ambientes de trabalho docente no ensino superior, Lester (2008; 2011) afirma que, ao longo das últimas décadas, estudos têm notado a prevalência de discursos e práticas sociais que caracterizam papéis apropriados para homens e mulheres, apontando várias maneiras que as mulheres são limitadas a papéis tradicionalmente femininos, como por exemplo, a figura materna, organização de atividades sociais, suporte emocional de alunos, dentre outros.

De acordo com Vianna (2001), as mulheres são maioria na Educação Básica (em torno de 90% atuando na Educação Infantil), enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, principalmente ao analisar as carreiras tidas como masculinas. Neste âmbito, é importante situar o panorama da educação superior em Contabilidade e a presença de mulheres como professoras.

Os dados disponibilizados pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED/INEP) apontam que havia 27.643 funções docentes<sup>11</sup> nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, sendo 10.511 professoras (38,02%) (DEED/INEP, 2018c). Sobre a pós-graduação, conforme já apresentado, existem 28 programas, sendo que, desses, 14 oferecem cursos de doutorado na área (CAPES, 2019a).

A pesquisa de Casa Nova (2014) indica que, no ano de 2012, nos programas de pós-graduação em contabilidade, eram 244 docentes, dos quais apenas 61 mulheres (25%) e, em relação aos cursos de doutorado, considerados de maior prestígio, eram apenas 19 docentes mulheres em um total de 100 docentes. Nganga et al. (2018) indicam que, em 2016, esse

---

<sup>11</sup> Um mesmo docente pode ter mais de uma função docente (INEP, 2018c).

percentual aumentou levemente para 26%, um aumento bastante tímido diante do crescimento do número de mulheres na graduação.

É importante considerar nesta discussão a notável expansão ocorrida no âmbito da pós-graduação em Ciências Contábeis: até 2012 havia três programas de doutorado no país, saltando para 14 cursos no ano de 2018. Tal dado demonstra que o aumento do número de mulheres na docência dos cursos de doutorado não acompanhou a abertura de novos programas.

Se o número de professoras atuando nos cursos de doutorado em Contabilidade no país pode ser tido como baixo, menor ainda é o número de mulheres na academia em Contabilidade na posição de professoras titulares, que seria o topo da carreira acadêmica na educação superior, conforme apresento no Quadro 3.

Quadro 3- Professoras titulares – Ciências Contábeis

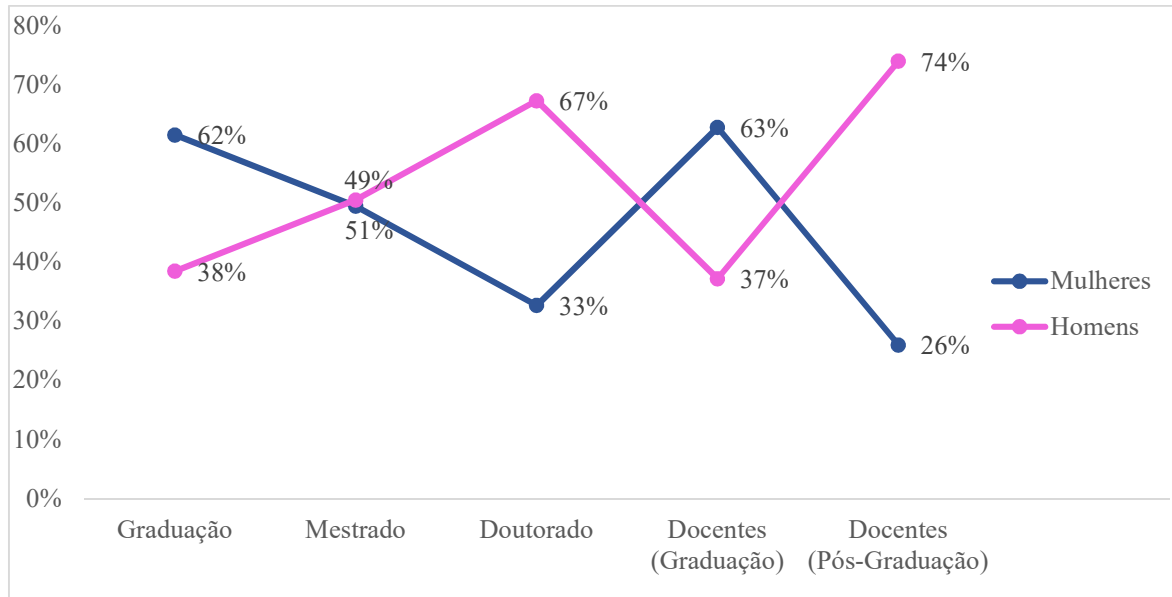
Nome	Instituição
Adriana Maria Procópio de Araújo	USP/RP
Araceli Cristina de Sousa Ferreira	UFRJ
Fátima de Souza Freire	UnB
Ilse Maria Beuren	UFSC
Marcelle Colares	UFC
Maísa de Souza Ribeiro	USP/RP
Maria Naiula Monteiro Pessoa	UFC
Silvia Pereira de Castro Casa Nova	USP
Sirlei Lemes	UFU
Sônia Maria da Silva Gomes	UFBA

Fonte: Adaptado de Casa Nova (2014).

Se já entendemos que estamos diante de um contexto de valorização de pesquisas em detrimento do ensino e foco em publicações, outra forma de avaliar acadêmicos no topo de suas carreiras é a análise daqueles pesquisadores que possuem bolsa de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Segundo o CNPq (2019b), a referida bolsa é “Destinada a pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos”. Ao compilar os dados disponibilizados pelo Conselho, especificamente na área de Ciências Contábeis, temos 39 professores com a referida bolsa de produtividade, sendo 14 professoras (36%) (CNPq, 2019a). Por fim, o Gráfico 1 nos permite visualizar a presença das mulheres na Educação em Contabilidade no Brasil, como estudantes (considerando graduação, mestrado e doutorado), até a docência (graduação e pós-graduação).

Gráfico 1 – Mulheres e homens na academia contábil no Brasil



Fonte: Adaptado de Nganga, Gouveia, & Casa Nova (2018).

Diante da discussão realizada nessa seção, e considerando as informações apresentadas sobre a presença das mulheres na profissão contábil, o mercado e a academia, podemos verificar que há um processo de segmentação vertical da profissão, que está relacionado ao baixo número de mulheres em altos cargos e em cargos de prestígio (Yannoulas, 2013).

No ensino superior de Contabilidade, percebemos essa segmentação ao verificar que, enquanto, de um lado, 62% do corpo discente da graduação é composto por mulheres, somente 33% de docentes atuando na graduação são professoras e, na pós-graduação, este percentual cai para 26%. Ou seja, há um percentual maior de estudantes mulheres no curso de graduação em Ciências Contábeis, que diminui na pós-graduação, como também na carreira docente e, comparado à presença de homens, a proporcionalidade de acadêmicas presentes na pós-graduação e na docência em Ciências Contábeis também é menor. Assim, percebemos que o ingresso das mulheres nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, espaço em que se concentram pesquisadores de prestígio na área de Contabilidade, pode estar acontecendo de forma lenta, sendo possível identificar o fenômeno do teto de vidro.

Se tomarmos por base que a feminização da área de Contabilidade já vem ocorrendo desde os anos 1990, assim como problematizado por Dambrin & Lambert (2012), não se trata de apenas uma questão de tempo até que mulheres ocupem espaços de prestígio na área.

O fenômeno está presente na academia contábil brasileira, ao considerarmos que somente 26% do corpo docente dos PPGCCs do país é composto por mulheres, o que já havia

sido apontado em pesquisas anteriores (Casa Nova, 2014; Silva, 2016), demonstrando persistência ao longo dos anos, ainda que as mulheres já sejam maioria na graduação em Ciências Contábeis, como matriculadas e como concluintes, desde o ano de 2005.

Considero o trabalho de Silva (2016) como um marco para as pesquisas em Contabilidade no Brasil, ao trazer uma importante contribuição para as discussões sobre gênero e raça em Contabilidade, anteriormente ausentes nas pesquisas no Brasil. A autora analisou a trajetória acadêmica de mulheres negras na área de Contabilidade no Brasil, identificando a presença do fenômeno do teto de vidro (*glass ceiling*) nas experiências dessas pessoas.

Há concordância com a reflexão colocada por Casa Nova (2014) sobre a importância dos *role models*, pessoas que servem como modelo para que outras sigam o mesmo caminho. Assim, ao analisar as informações colocadas, referentes ao número de professoras nos programas de doutorado da área no Brasil e o número de professoras titulares, percebemos “a carência de modelos para que mulheres considerem o ingresso e a ascensão nessas carreiras e área no Brasil” (Casa Nova, 2014, p. 171).

A discussão sobre gênero na área de Contabilidade e o panorama da pós-graduação apresentado, caracterizado pela expansão dos cursos de doutorado, afinamento da proporcionalidade entre mulheres e homens, como também pela predominância de homens no corpo docente desses cursos aponta para a relevância de analisar os impactos deste contexto no processo de construção identitária docente de pós-graduandas da área, que provavelmente atuarão ou já atuam enquanto docentes. Aqui reside a relevância da presente proposta.

Entendo que a análise numérica da presença das mulheres seja relevante para nos ajudar a entender o contexto em que essas mulheres estão inseridas, aqui na academia contábil, e concordo com Ropers-Huilman e Winters (2011) sobre a necessidade de ir além dos números e ouvir as mulheres e suas experiências, utilizando essas informações para contribuir com mudanças sociais práticas (Ropers-Huilman & Winters, 2011).

Dessa forma, inicio a construção desse caminho rumo às reflexões acerca das constituições identitárias de mulheres na pós-graduação em Contabilidade, tomando um passo atrás e revisando a literatura existente sobre as identidades docentes de mulheres nos contextos universitários, no capítulo a seguir.

### **3 REVISÃO DE LITERATURA - IDENTIDADES DOCENTES DE MULHERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Uma revisão de literatura busca, dentre variados objetivos, conhecer o estado da arte de um determinado campo ou assunto, bem como oferecer um panorama de como o tema foi pensado, refletido e escrito, considerando contextos, abordagens e realidades distintas. Na área da Educação Contábil, de um modo geral, temos as importantes séries de revisões de Bárbara Apostolou e outros (Apostolou, Dorminey, Hassell, & Rebele, 2016; Apostolou, Dorminey, Hassell, & Watson, 2013).

Além dessas, identifiquei revisões sobre as discussões de Gênero na área de Contabilidade, sem reflexões diretas sobre Educação (Haynes, 2017; Roberts & Coutts, 1992), e estudos com foco no campo da Identidade Docente (Beijaard et al., 2004; van Lankveld, Schoonenboom, Kusurkar, et al., 2017), porém sem recortes explícitos relacionados à trajetória de mulheres.

Entendendo o contexto universitário e as relações sociais enquanto fundamentais na construção da identidade profissional docente (Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard et al., 2004; Coldron & Smith, 1999; Bullough Jr, 1997), ainda mais se considerarmos as experiências de mulheres acadêmicas, o presente capítulo tem como objetivo mapear os estudos no campo da Identidade Docente de mulheres na educação superior.

A intenção neste capítulo é contribuir com as pesquisas na área de educação superior, propondo uma revisão da literatura sobre as identidades docentes de mulheres no contexto universitário e as possíveis contribuições para o campo da Contabilidade. A proposta também é importante para refletirmos sobre a entrada, trajetória e permanência de mulheres na educação superior, sobretudo ao se pensar nesses movimentos em áreas consideradas masculinizadas, como é o caso da Contabilidade (Casa Nova, 2015; Haynes & Fearfull, 2008; Nganga et al., 2018).

Entendo que, para nos ajudar a compreender a constituição identitária de mulheres acadêmicas da área contábil, seja imprescindível analisar os estudos anteriores sobre identidades docentes de mulheres no Ensino Superior. Concordo aqui com as palavras de Webster e Watson (2002), quando afirmam ser necessário analisar o passado para preparar o futuro.

Ao estudar, de modo sistemático, as pesquisas que consideraram a construção identitária docente no âmbito universitário, van Lankveld et al. (2017) analisaram 59 artigos, buscando

entender processos psicológicos relacionados à essas identidades, bem como fatores fortalecedores ou restritivos que influenciavam as identidades docentes na academia.

No estudo em questão, cinco fatores foram considerados como relacionados às identidades docentes: (1) trabalho docente reconhecido; (2) conexão com os demais professores, troca de experiências e rede de relações sociais dentro e fora de seu departamento, que aqui eu entendo como parte do processo de socialização na academia; (3) senso de competência em seu papel enquanto docente; (4) compromisso e interesse pessoal na relação com os estudantes; (5) possibilidade de traçar seu futuro acadêmico profissional e a importância dos modelos neste processo.

Em relação às dimensões que atuam fortalecendo ou restringindo as identidades docentes, van Lankveld et al. (2017) apresentaram quatro pontos: o ambiente de trabalho enquanto fortalecedor (ambiente positivo, que valoriza o ensino, que oferece suporte ao trabalho realizado, como também *role models*) ou restritivo (ambiente competitivo, hierárquico e que hipervaloriza a pesquisa em detrimento do ensino); o contexto da educação superior impactando de modo restritivo a identidade docente, principalmente ao se considerar a cultura neoliberal nesses espaços, bem como a tensão existente entre as atividades de ensino e pesquisa; a interação com os estudantes (*feedbacks*, satisfação, etc.) enquanto fator positivo e fortalecedor da identidade docente; e, por fim, como o desenvolvimento de atividades de *staff* contribuiu para o aumento da confiança enquanto docente, como também na conexão com os pares, sendo caracterizado assim como uma dimensão fortalecedora da identidade docente.



### 3.1 Trajetória metodológica – revisão de literatura

Considerando a ampla difusão do conhecimento científico, a busca pelos estudos que integrarão o corpo de análise de um artigo de revisão demanda sistematicidade (Soares, Picolli, & Casagrande, 2018; Tasca, Ensslin, Ensslin, & Alves, 2010). Assim, a pesquisa foi desenvolvida com base nos parâmetros do instrumento *Knowledge Development Process – Constructivist (Proknow-C)* (Afonso, Souza, Ensslin, & Ensslin, 2012; Tasca et al., 2010).

O foco do trabalho foram estudos publicados em periódicos com revisão por pares, que possuíam como foco (principal ou secundário) discussões relacionadas à identidade docente de mulheres no âmbito da educação superior. Tomando tal recorte como cerne, como também a tentativa de aplicar a premissa de “não se deixar de fora nenhuma referência relevante, tampouco incluir referências que não o sejam” (Soares, Picolli, & Casagrande, 2018, p. 327), descrevo a seguir as etapas realizadas.

Primeiramente, elenquei nove bases de dados para a procura dos trabalhos: (1) *Elton B. Stephens Co. (EBSCO)*; (2) *Education Resources Information Center (ERIC)*; (3) *Institute for Scientific Information (ISI – Web of Science)*; (4) *Proquest*; (5) *Science Direct*; (6) *Scopus*; e, especificamente buscando encontrar pesquisas no contexto brasileiro: (7) *Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL)*; (8) *Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)*; e (9) Portal de Periódicos CAPES.

Com base na proposta da pesquisa, procedi em seguida com a organização dos grupos de palavras-chave. Em um primeiro momento, considerando as bases de dados que apresentavam as informações em língua inglesa (Bases de 1 a 6 conforme acima indicado), defini dois grupos de palavras-chave: (1) *Academic Identity*, *Faculty Identity* e *Teacher Identity*; (2) *Women*, *Gender*, e *Female*, utilizando os seguintes operadores booleanos:

TOPIC: (“academic Identity”) OR TOPIC: (“faculty Identity”) OR TOPIC: (“Teacher Identity”) AND TOPIC: (Gender).

TOPIC: (“academic Identity”) OR TOPIC: (“faculty Identity”) OR TOPIC: (“Teacher Identity”) AND TOPIC: (Women).

TOPIC: (“academic Identity”) OR TOPIC: (“faculty Identity”) OR TOPIC: (“Teacher Identity”) AND TOPIC: (Female).

Cabe ressaltar que o termo *Female* foi incluído tendo em vista que, na língua inglesa, tal palavra pode ser utilizada enquanto adjetivo (por exemplo, a expressão estudante mulher de doutorado no inglês pode ser escrita como *Female PhD Student*). Nesse sentido, realizei a busca

dos trabalhos em cada uma das seis bases indicadas combinando o primeiro grupo e o segundo grupo, procurando pelos termos indicados em todos os campos dos trabalhos.

Posteriormente, defini as palavras-chave em língua portuguesa, a fim de proceder com a procura dos artigos nas bases de dados *Scielo*, SPELL e Portal de Periódicos CAPES. Da mesma forma defini dois grupos de palavras-chave, porém agora em português: (1) Identidade Docente, Identidade; (2) Gênero, Mulher; Professora. Considerei os seguintes operadores booleanos:

TOPIC: (Identidade Docente) AND TOPIC: (Gênero).

TOPIC: (Identidade Docente) AND TOPIC: (Mulher).

TOPIC: (Identidade) AND TOPIC: (Professora).

Destaco que a base SPELL permitia a busca dos artigos somente pelo resumo, o que entendi que poderia limitar de forma considerável os artigos selecionados. Sendo assim, optei por procurar somente a expressão “Identidade Docente” no campo “Resumo”, e em seguida pela leitura do título, do resumo e, se necessário, do trabalho completo, identificar se a pesquisa tratava das identidades docentes de mulheres na educação superior.

A organização dos trabalhos encontrados foi realizada com o suporte do gerenciador de referências Mendeley<sup>®</sup>. A Tabela 1 demonstra a quantidade de artigos encontrados por base de dados.

**Tabela 1- Distribuição dos artigos**

Base de dados	Total de Artigos
EBSCO	46
ERIC	154
Web of Science	86
Proquest	100
Science Direct	31
Scopus	183
Scielo	42
SPELL	7
Periódicos CAPES	24
<b>Total de Artigos</b>	<b>673</b>

Fonte: Elaboração própria.

Diante dos 673 artigos encontrados, identifiquei 200 artigos duplicados, ou seja, presentes em mais de uma base, e procedi com a exclusão dos mesmos. A filtragem analítica

da base de dados foi realizada em três etapas: leitura do título, leitura dos resumos e leitura dinâmica<sup>12</sup> dos trabalhos completos.

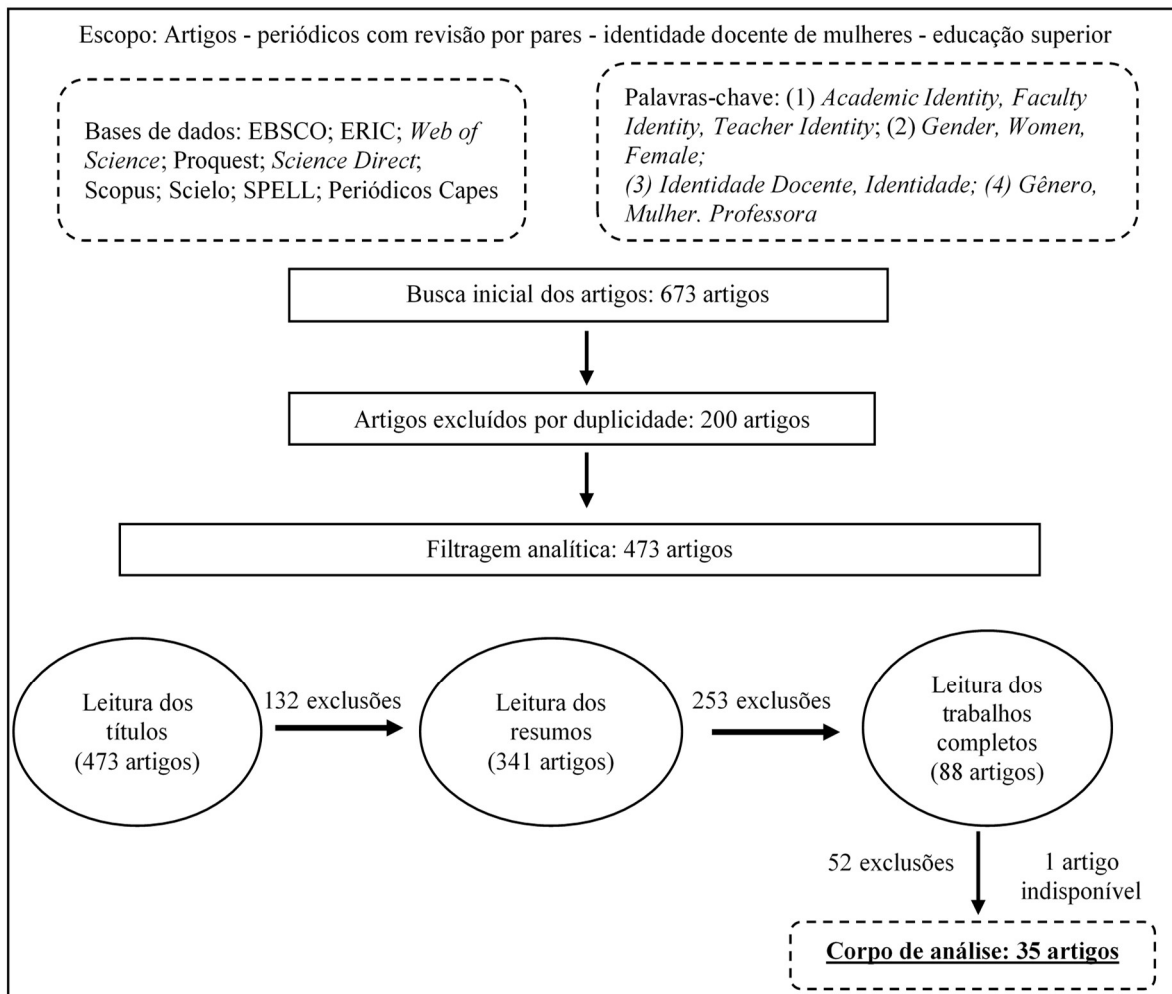
Na primeira fase da filtragem analítica, 132 trabalhos foram excluídos tendo em vista que os títulos estavam incongruentes com o tema de pesquisa. Em seguida, li os resumos dos 341 artigos restantes, buscando confirmar se a pesquisa em questão estava dentro do tema identidade docente de mulheres, no contexto da educação superior. Nessa fase, foram excluídos 253 artigos, restando 88 artigos para a próxima fase.

Os critérios de exclusão empregados foram: (1) pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Básica, portanto, fora do escopo da revisão que é a educação superior; (2) estudos que consideraram mulheres como participantes da pesquisa, porém somente de modo descritivo, não apresentando discussão diretamente relacionada às mulheres ou gênero; (3) artigos que não apresentavam discussões sobre identidades docentes, trazendo o termo somente de forma superficial ou esporádica. No caso de dúvidas durante a leitura dos resumos sobre a pertinência dos mesmos em relação ao tema aqui definido, optei por manter os artigos na base de dados e proceder com a leitura dinâmica dos trabalhos buscando identificar a proposta dos mesmos.

Identifiquei que 1 artigo não estava disponível integralmente para leitura (Nottis, 2005) e, assim, procedi com a recuperação e posterior leitura dinâmica dos 87 artigos. Mesmo após a leitura dos resumos, ao ler o trabalho completo verifiquei que 52 artigos não estavam em consonância com o tema de pesquisa, com base nos critérios de exclusão já especificados. Dessa forma, o corpo de artigos para análise somou 35 artigos, sendo todos artigos sobre identidade docente de mulheres na educação superior. O Quadro 4 resume a trajetória metodológica empregada.

---

<sup>12</sup> Entendo que ler de forma dinâmica é ler de forma mais rápida, buscando se atentar aos principais pontos da pesquisa sem comprometer a compreensão.



Fonte: Elaboração própria.

Considerarei 35 trabalhos enquanto um grupo relevante de pesquisas, tendo em vista que van Lankveld et al. (2017) trabalharam com 59 artigos sobre identidade docente no contexto universitário em sua revisão, e Beijaard et al. (2004) com 25 trabalhos. Dando continuidade ao desenvolvimento da pesquisa, realizei a leitura detalhada dos 35 estudos, buscando identificar as seguintes informações: a proposta de pesquisa, área do estudo, a abordagem e os paradigmas metodológicos, os principais resultados, o país em que o estudo foi realizado e os sujeitos da pesquisa. Com exceção dos resultados, as demais informações de cada artigo podem ser encontradas no Quadro 5.

Quadro 4 – Estudos analisados

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>Proposta de pesquisa</b>	<b>Participantes da pesquisa</b>	<b>Área</b>	<b>Abordagem metodológica</b>
(Valentine, 1998)	“Sticks and Stones May Break My Bones”: A Personal Geography of Harassment	Inglaterra	To examine the different processes (all of which play upon the mutual constitution of my academic self and sexual self) through which my harasser has sought to exclude me from the discipline of Geography	Mulher acadêmica e lésbica	Geografia	Qualitativa - Autobiografia
(Clegg, 2008)	Academic identities under threat?	Inglaterra	This article focuses on the lived experience of practising academics in one institution as part of an inquiry into the vexed question of ‘academic identities’	7 professoras e 6 professores	-	Qualitativa - Entrevistas
(Melanie Walker, 1998)	Academic identities: Women on a South African landscape	África do Sul	This paper develops an account which is both structural and personal of the social construction of academic women's lives in a South African setting.	13 professoras	-	Qualitativa - Entrevistas - Histórias de Vida
(Reybold & Alamia, 2008)	Academic Transitions in Education: A Developmental Perspective of Women Faculty Experiences.	Estados Unidos	To explore women faculty experiences of academic transitions and their impact on faculty identity development and transformation.	23 professoras	Educação	Qualitativa - Múltiplas entrevistas
(Rosewell & Ashwin, 2018)	Academics' perceptions of what it means to be an academic	Reino Unido	To explore the holistic meaning of being an academic and considers how this relates to gender.	16 professoras e 19 professores	Multiáreas	Qualitativa - Entrevistas semi-estruturadas
(Yoshihara, 2018)	Accidental Teachers: The Journeys of Six Japanese Women from the Corporate Workplace into English Language Teaching	Japão	To explore the processual identity formation of six Japanese women who gave up a job, turned to higher education, and became university EFL teachers in Japan	6 professoras	Ensino de Língua Inglesa	Qualitativa - Múltiplas entrevistas.
(Oliva, Rodriguez, Alanis, & Quijada Cerecer, 2013)	At Home in the Academy: Latina Faculty Counterstories and Resistances	Estados Unidos	To reveal and learn from the critical conversations about Latinas’ academic lives that are captured in this research.	8 professoras	Educação	Qualitativa - Focus Group - Narrativas

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>Proposta de pesquisa</b>	<b>Participantes da pesquisa</b>	<b>Área</b>	<b>Abordagem metodológica</b>
(McMullan, 2018)	Becoming a researcher: Re-inventing writing spaces	Itália Inglaterra	This paper draws on a three-year study of postgraduate women writers pursuing research degrees at a UK university to explore how they develop identities as academic researchers and writers.	4 doutorandas	Negócios Educação Linguística	Qualitativa - Análise documental e entrevistas
(Cherkowski & Bosetti, 2014)	Behind the veil: Academic women negotiating demands of femininity	Canadá	To identify and describe the interacting and competing factors that influence and impact the entanglement experienced by academic women within the confines of their professional and personal lives.	5 professoras	Educação	Qualitativa - Narrativas
(Reinert & Yakaboski, 2017)	Being out Matters for Lesbian Faculty: Personal Identities Influence Professional Experiences	Estados Unidos	To capture the essence of what it means to be a lesbian faculty member negotiating personal and professional identities as seen through the participants' lived experiences	5 professoras lésbicas, sendo uma professora e doutorada	Ciências Educação Artes	Qualitativa - Entrevistas
(Tsouroufli, 2012)	Breaking in and breaking out a medical school: feminist academic interrupted?	Inglaterra	To explore how othering can (like chronic illness) impinge on the self, provide signals for identity reconstruction and act as a limiting factor in reaching full potential within an academic community.	1 professora	Medicina	Qualitativa - Autobiografia
(Maunula, 2015)	Building Individual Expertise in Doctoral Studies the Significance of Everyday Experiences and Changing Contexts	Finlândia	To make more visible and to understand the difference in lifecourses of the doctoral students, their different starting points, their everyday life and their objectives as well as the significance of different contexts and experiences from the perspective of the forming expertise.	12 estudantes mulheres de doutorado	-	Qualitativa - Entrevistas
(Ropers-Huilman, 1997)	Constructing Feminist Teachers: Complexities of Identity.	Estados Unidos	To explore the synergistic relationship between the construction of identities and teaching practices of those using feminist teaching in higher education classrooms.	22 professoras	Educação Women's Studies	Qualitativa - Entrevistas e observações de aulas
(Hudson-Vassell, Acosta, King, Upshaw, & Cherfrere, 2018)	Development of liberatory pedagogy in teacher education: Voices of novice BLACK women teacher educators	Estados Unidos	To spotlight the experiences of two Black women teacher educators during and after their initial attempts to enact a liberatory, anti-racist pedagogy in one course taught at a predominantly white institution (PWI) in the South.	2 professoras	Educação	Qualitativa - Caso descritivo - Entrevistas e pesquisa documental

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>Proposta de Pesquisa</b>	<b>Participantes da Pesquisa</b>	<b>Área</b>	<b>Abordagem Metodológica</b>
(Haynes & Fearfull, 2008)	Exploring ourselves: Exploiting and resisting gendered identities of women academics in accounting and management	Inglaterra Escócia	To explore the interplay and exploitation of internal and external, personal and academic, identities, and their effects on career trajectories.	2 professoras	Negócios Contabilidade	Qualitativa - Autoetnografia
(Borges, Araújo, & do Amaral, 2016)	Identity in narrative: Constitution of identity and the female teacher's aesthetic in the interaction with students	Brasil	Apresentar uma proposta teórica para o estudo sobre identidade docente a partir da descrição e da análise das dinâmicas narrativas de uma mestrandia estagiária de docência do ensino superior.	1 mestrandia	Educação	Qualitativa - Entrevistas - Narrativa de histórias de vida e de trajetórias profissionais
(Medina, 2016)	In the Name of Teaching: The Embodied Journey of a Different Kind of Educator	Estados Unidos	The use of autobiography in the development of teacher identity can lead to a deeper critical examination of how issues of race, social class, gender, and gender identity affect experience and worldview. This path can help future teachers become more attuned to the issues they will confront in their classrooms. In this speech, the author shares her own personal experiences to illustrate this aforementioned point. She shares her educational autobiography and highlights those educators who helped shape her educational practice and the relationship she has with her students.	1 professora	Educação	Qualitativa - Autobiografia
(Kim, 2005)	Internationalisation of Higher Education in South Korea: Reality, Rhetoric, and Disparity in Academic Culture and Identities	Coreia do Sul	To offer an illustrative analysis of the positioned and positional identities of foreign and female academics and the boundaries of inclusion and exclusion drawn around their identities.	1 professora	-	Qualitativa - Biografias

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>Proposta de Pesquisa</b>	<b>Participantes da Pesquisa</b>	<b>Área</b>	<b>Abordagem Metodológica</b>
(Murakami-Ramalho, Nuñez, & Cuero, 2010)	Latin@ advocacy in the hyphen: Faculty identity and commitment in a Hispanic-serving institution	Estados Unidos	To examine our experiences as female junior scholars with multicultural backgrounds teaching at the same Hispanic-serving institution.	3 professoras	Educação	Qualitativa - Autoetnografia crítica
(Stroude et al., 2015)	Mentoring for women starting a PhD: a “free zone” into academic identity	Suíça	A “StartingDoc program” was launched and supported by four universities in French-speaking Switzerland. The purpose of this paper is to report the experience of one of the six “many-to-one” mentoring groups involved in the StartingDoc program in 2012-2013.	6 doutorandas e uma professora	Multiáreas	Qualitativa - Estudo de caso narrativo
(Souza & Ribeiro, 2018)	Narrativas de uma bacharela sobre a construção de suas práticas de professora na universidade pública	Brasil	Traçar reflexões acerca da formação de professores, especificamente em uma universidade pública, com base nos relatos obtidos por meio das histórias pedagógicas de uma bacharela que se tornou professora.	1 professora	Secretariado Executivo	Análise de narrativas
(McLeod & Badenhorst, 2014)	New Academics and Identities: Research as a Process of "Becoming"	Canadá	To explore the connections between researcher development and writing/researcher identities	6 professoras	Educação	Qualitativa - Entrevistas em profundidade, utilizando o método de narrativas, com vídeos gravados.
(Maritz & Prinsloo, 2015)	Queering' and querying academic identities in postgraduate education	África do Sul	This article considers not only the meanings we attach to our becomings as we perform our identities as white, queer academics and supervisors, but also as we negotiate responses to the responsibilities and penalties flowing from our identities at the intersection of race and gender.	2 professores queers	Teologia História da Arte Enfermagem	Qualitativa - Autoetnografias - cartas reflexivas



<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>Proposta de Pesquisa</b>	<b>Participantes da Pesquisa</b>	<b>Área</b>	<b>Abordagem Metodológica</b>
(Bereznicki, Sutherland-Smith, & Horwood, 2014)	Sinking or Swimming in the Deep End? Developing Professional Academic Identities as Doctoral Students Chairing Large Classes	Austrália	To explore the perspectives of two female academics in the unique position of being the subject coordinators for large first-year psychology units (around 1600 students) whilst still being doctoral (PhD) candidate	3 doutorandas e professoras	Psicologia	-
(Diggs et al., 2009)	Smiling faces and colored spaces: The experiences of faculty of color pursuing tenure in the academy	Estados Unidos	To share the experiences of three junior faculty of color as they navigate the tenure process, and one tenured faculty of color who is informally mentoring them through the process.	4 professoras	Educação	Qualitativa - Auto Estudo (autorreflexão), Entrevistas e Focus Group
(Nganga & Beck, 2017)	The Power of Dialogue and Meaningful Connectedness: Conversations between Two Female Scholars	Estados Unidos	To examine the power of dialogue and meaningful connectedness from their perspectives as female scholars of color. To explore the manner in which dialogue between two early career scholars in different geographical locations, formed a space of empowerment and encouragement to combat the silos of their unique academic spheres.	2 professoras	Educação	Qualitativa - Autoetnografia Colaborativa - Manuscritos, conversas gravadas (Skype e Telefone), e e-mails
(Devos, 2004)	The Project of Self, the Project of Others: Mentoring, Women and the Fashioning of the Academic Subject	Austrália	To investigate how academic women construct identities through mentoring.	1 professora	Ciências Sociais	Qualitativa - Entrevistas
(Wilkinson, 2018)	The story of Samantha: the teaching performances and inauthenticities of an early career human geography lecturer	Reino Unido	This paper offers an autoethnographic account of my first academic year as a Human Geography lecturer at a 'new' public university in the North West of England.	1 professora	Geografia	Qualitativa - Autoetnografia
(Wallace & Wallin, 2015)	The voice inside herself': transforming gendered academic identities in educational administration	Canadá	To trace the academic identity formation(s) of 10 Canadian female academics whose disciplinary knowledge is in the field of educational administration	10 professoras	Educação	Qualitativa - Entrevistas e Focus Group

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>Proposta de Pesquisa</b>	<b>Participantes da Pesquisa</b>	<b>Área</b>	<b>Abordagem Metodológica</b>
(Blair, Miller, Ong, & Zastavker, 2017)	Undergraduate STEM Instructors' Teacher Identities and Discourses on Student Gender Expression and Equity	Estados Unidos	To investigate how STEM faculty teaching first-year engineering courses constructed teacher identities and responsibilities.	7 professoras e 11 professores	Engenharias	Qualitativa - Entrevistas em profundidade
(Romero-Hall et al., 2018a)	Undisclosed stories of instructional design female scholars in academia	Estados Unidos	To explore, through our writing, the experiences of our lives as female scholars. This includes gender-related challenges, concerns, and experiences that shape our lives as researchers, instructors, and practitioners	5 professoras e 1 doutoranda	Design Instrucional	Qualitativa - Autoetnografia crítica
(Marine & Alemán, 2018)	Women Faculty, Professional Identity, and Generational Disposition	Estados Unidos	In an exploratory qualitative study, the generational dispositions of tenured women faculty from the Boomer Generation were examined.	11 professoras	-	Qualitativa - Entrevistas semiestruturadas
(Rockinson-Szapkiw et al., 2017)	Women in distance doctoral programs: How they negotiate their identities as mothers, professionals, and academics in order to persist	Estados Unidos	To explain how Distance Education women EdD students who are mothers balanced and integrated their multiple identities (e.g., mother, student, professional) to persist.	17 doutorandas	Educação	Qualitativa - Questionários, entrevistas, mapas de vida
(Saunderson, 2002)	Women, academia and identity: Constructions of equal opportunities in the 'new managerialism' - a case of 'lipstick on the gorilla'?	Reino Unido	To show how the institutional structures and processes of academia impact upon the identity structures and processes of academic women.	4 professoras	-	Qualitativa - Pequenos estudos de caso
(Archer, 2008)	Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity	Inglaterra	Drawing on interview data conducted with a sample of 'younger' academics within UK universities, it considers how they position themselves (and in turn experience being positioned) in relation to notions of 'authenticity' and 'success'.	6 professoras e 2 professores	Matemática Computação Educação Psicologia Política Sociologia	Qualitativa - Entrevistas semiestruturadas

Fonte: Elaboração própria.

A caracterização dos estudos e discussão dos principais resultados são apresentados a seguir, sendo que realizei a organização dos resultados tomando por base uma abordagem centrada em conceitos (Webster & Watson, 2002). Para os autores, ao optar pela abordagem centrada em conceitos, são os conceitos, o que chamo aqui de categorias, que organizam a estrutura da revisão. Uma outra opção que também poderia ser utilizada é a abordagem baseada em autores, conforme apresentado a seguir, porém entendo que a organização por categorias facilita a compreensão do leitor.

Figura 1 - Abordagens para revisão de literatura

<b>Concept-centric</b>	<b>Author-centric</b>
Concept X ... [author A, author B, ...]	Author A ... concept X, concept Y, ...
Concept Y ... [author A, author C, ...]	Author B ... concept X, concept W, ...

Fonte: Webster e Watson (2002, p. xvii).

Destaco, por fim, que optei por apresentar trechos de falas dos trabalhos originais junto à apresentação dos resultados, tendo em vista que, em minha perspectiva, dessa forma a leitura pode ser tornar se torna mais vívida e reflexiva, e aproximar as leitoras das experiências relatadas, o que entendo como fundamental nos estudos que dão voz às perspectivas e vidas de mulheres.

### 3.2 Compilação dos estudos analisados

O intervalo de publicação dos estudos foi de 1997 a 2018, e identifiquei uma linearidade temporal no desenvolvimento dos estudos: 11 artigos foram publicados entre 1997 e 2009; 12 entre 2010 e 2016. Destaco que 12 artigos foram publicados em 2017 (4) e 2018 (8). O grupo de estudos apresenta uma variabilidade de contextos geográficos, tendo em vista que temos pelo menos dois trabalhos em cada um dos quatro continentes com população. Ainda assim, há predominância de estudos realizados nos Estados Unidos (13) e no contexto Europeu (11).

Ressalto que somente dois artigos da base de dados pertenciam ao contexto brasileiro, sendo que maior parte das pesquisas realizadas no Brasil, no campo da identidade docente de mulheres, foi desenvolvida no contexto da Educação Básica (13 de 15 pesquisas), em que há predominância de mulheres atuando como professoras (Vianna, 2002).

Sobre as abordagens metodológicas, é interessante perceber que todas as pesquisas utilizaram diferentes abordagens qualitativas, sendo que 10 estudos foram realizados por meio

de biografias, autobiografias ou autoetnografias. Em uma das autobiografias analisadas, Medina (2016) destaca a importância do uso de autobiografias no desenvolvimento das identidades docentes, pois auxilia no exame crítico de como questões relacionadas à gênero, raça, classe social e identidades de gênero podem afetar as experiências docentes.

Dos 35 estudos considerados, 21 foram realizados na área de Educação e/ou Humanidades (Geografia, Ciências Sociais, Linguística, História etc.), sendo somente um estudo com 2 mulheres docentes da área de Negócios e de Contabilidade (uma em cada área). Além disso, identifiquei que 26 pesquisas foram conduzidas com docentes, e somente nove estudos conduzidos com estudantes de pós-graduação.

A leitura completa e análise dos 35 estudos considerados permitiu reflexões variadas, o que me levou ao desenvolvimento de cinco categorias conceituais que dialogam com a Identidade Docente das mulheres na academia. Percebe-se a categoria **(1)** A academia enquanto espaço heteronormativo, masculinizado e branco, como principal categoria, inter-relacionada com as demais categorias proeminentes: **(2)** A mentoria e sua influência nas identidade docentes de acadêmicas; **(3)** As tensões e os conflitos ao se pensar o *work-life balance* e a maternidade, a **(4)** A socialização das mulheres na academia; e **(5)** as múltiplas identidades que se interseccionam, influenciam e são influenciadas pela identidade docente. A seguir, discuto e caracterizo cada uma das cinco categorias elencadas.

### 3.2.1 “*You’re not welcome here*” - A academia enquanto espaço heteronormativo, masculinizado e branco

Valentine (1998), ao descrever a sua experiência ao vivenciar uma situação de assédio e ameaças por uma pessoa anônima, reflete que, enquanto acadêmica lésbica na área de Geografia, sentiu que tal situação lhe passava a mensagem de que, como a Geografia é um ambiente heteronormativo, ela não era bem-vinda ali.

(...) This is most visibly evident in this excerpt from Letter 7 (Figure 7), written right after the AAG conference in March: “We saw you, by the way. Or rather we smelled you as you walked past. You look like a pig and you smell like a pig. One day we’ll get rid of the stench. In the meantime, we’re watching you. Its [sic] still not too late to repent and stop pushing your filth down our throats” (my emphasis in bold). By employing a range of stereotypes and images that have important currency in western cultures in this way, the letters mobilise exclusionary discourses with the intent of driving me out of the discipline of Geography (Valentine, 1998, p. 314).

Clegg (2008), ao analisar as identidades docentes de professoras e professores no contexto da academia inglesa, mostra ser possível perceber o ambiente acadêmico moldando a identidade das professoras, sendo que a masculinidade normativa da academia foi problematizada por algumas professoras. A autora reflete sobre o fato de as entrevistadas indicarem papéis sociais previamente estipulados para homens e mulheres na academia: percebe-se os homens com maior atuação nas atividades de pesquisa, e as mulheres mais voltadas para trabalhos administrativos e de ensino.

O estudo de Haynes e Fearful (2008) também aborda esses papéis pré-determinados no contexto universitário. Para as autoras, os discursos de maternidade, cuidado e feminilidade permeiam o ambiente de trabalho acadêmico, em que as mulheres são consideradas para o desenvolvimento de atividades para além de suas obrigações, mas não para a realização de pesquisas, assim como apontado por Clegg (2008).

These social norms apply to women who are not mothers as well as women who are. For example, in Anne’s School, an attempt was being made to address a personal problem being experienced by one male student, which was having a significant effect on his degree performance. A relatively junior male colleague suggested that a specific, and senior, female colleague be involved in the meeting proposed between staff and the student to provide a motherly air of gentleness and concern, in essence, a shoulder to cry on. This (childless) female did not know the student, had not taught him and, we should not be surprised to learn, took exception to being cast in this role (Haynes & Fearfull, 2008, p. 193)

Ao analisar a trajetória de seis professoras que trocaram a carreira de mercado pela carreira acadêmica no Japão, Yoshihara (2018) afirma que a construção identitária dessas professoras é genderificada, e sofre impactos da masculinização da academia no Japão, gerando

desigualdades e pressões na vida dessas pessoas. Por meio das entrevistas, verificou-se, por exemplo, um maior número de homens alcançando as posições mais elevadas dentro da universidade, como também pressão, inclusive por parte dos alunos, em relação ao casamento, no caso das professoras solteiras (Yoshihara, 2018).

Naomi's account of the conversation between herself and her student was interesting. She was often asked by her students how old she was and whether she married. She described typical student attitudes as follows:

Naomi: It's almost five years ago. I was asked by a student, "How old are you? Are you married?" When she told him her age, he said, "Yikes."<sup>13</sup>

Reiko: Something like "you're an old maid" or "you're already over 30."

Naomi: Yes. He said, "Almost 30 years old. It's undesirable."

These students' questions and comments placed pressure on her. She wondered if students would ask the same questions and make the same comments if she was a male teacher. I think that they do, but they do not show the same level of judgment. Men are not immune to essentialist attitudes, but they do not provoke such attitudes nearly to the extent that women do. Students would not say to men, "Yikes" and "undesirable" if men were in their early thirties. (Yoshihara, 2018, p. 365)

Na Coreia do Sul, o estudo de Kim (2005) também reitera a hierarquia masculinizada da universidade. Kim (2005) afirma que a professora entrevistada, sendo uma mulher estrangeira, desenvolveu uma identidade posicional – separada dos demais docentes, pautada por processos de exclusão relacionados ao ambiente acadêmico sul-coreano, idade, gênero e xenofobia (Kim, 2005).

A pressão no ambiente acadêmico, em que o trabalho docente é múltiplo, bem como a necessidade de produzir, são aspectos que impactam na construção identitária de mulheres na academia, sendo fonte de ansiedade e insegurança, o que leva a negociações de identidades e reflexões sobre o papel docente.

Samantha Wilkinson (2018) desenvolveu uma autoetnografia sobre o seu primeiro ano como docente na área de Geografia Humana. A autora salienta a multiplicidade de atividades que precisou apreender logo no início de sua trajetória: ensino, publicações, administração, eventos, financiamentos. Podemos perceber em seus relatos a influência do ambiente masculinizado em sua trajetória e identidade, acrescido do fato de ser uma mulher jovem:

In my first teaching week, I had six hours of lecturing on one day. Having never delivered a lecture before, I felt nervous and unprepared. Given my positionality as a young female, in a predominantly later-career male-dominated teaching team, I was lacking in confidence that I would be taken seriously by students. My fear was that students would be comparing me to their stereotypes of 'proper' academics, gained from both their time at university thus far, and the portrayal of academics in films as eccentric men with greying hair (Wilkinson, 2018, p. 7).

---

<sup>13</sup> Expressão que denota surpresa, choque.

Today, I was being peer-observed. I felt extra pressure now to be confident, and in-charge of the class. I know from Dr Jones observing me on a previous occasion that he does not consider printing PowerPoint slides for students to be necessary. Whilst I have continued to do this since my last observation, I did not wish for him to consider I had ignored the feedback. So on this occasion, I did not print the slides (Samantha Wilkinson, 2018, p. 10).

Para a autora, a negociação de sua identidade enquanto docente em um ambiente masculinizado faz com que a mesma “performe” uma identidade que é aquela esperada no departamento em que atua. A figura do professor mais velho, somada ao fato da entrega de slides impressos como desnecessária, pode caracterizar o bom professor de Geografia Humana, o que gera na autora a sensação de inautenticidade, já que a imagem construída do bom professor se opõe à sua identidade.

A autobiografia de Maria Tsouroufli (2012) no contexto da docência em uma faculdade de Medicina elucida a complexidade de percorrer o ambiente acadêmico na área de Medicina e suas violências simbólicas e psicológicas, na tentativa de legitimar uma identidade docente enquanto mulher feminista.

(...) In battles, I was addressed as “girl” by some surgeons, described as “controlling” by men when I was calm and rational; I was told that as a social scientist I should understand that most things were a matter of perception and I should not get upset; I was treated with irony when I expressed views about curriculum changes and was told that “the Greeks were trying to take over”; I was perceived as too career-minded by some female colleagues with parenting responsibilities, who prided themselves upon lack of ambition to develop their own research and academic careers and were happy “to be the boss’s dog’s body” (Tsouroufli, 2012, p. 474).

Although I did not have any such responsibilities and fought hard to sustain a balance between research, teaching and admin duties, I was marginal in the Medical School due to the gendered hierarchy of disciplines, academic tribalism<sup>14</sup> and homosociability that did not allow me to join the old boys’ research network (Tsouroufli, 2012, p. 475).

Trazendo a sua identidade docente enquanto feminista, a autora propôs para o currículo do curso discussões sobre gênero e diversidade nas disciplinas sobre saúde mental, profissão médica, e saúde reprodutiva da mulher. Porém, as evidências qualitativas levadas pela professora, bem como a forma de ensinar interativa e não hierárquica eram aspectos criticados, já que desafiavam a suposta neutralidade da identidade profissional médica, caracterizada pelos pressupostos positivistas. Ao se sentir envergonhada e profissionalmente falida, a professora por fim decidiu sair da escola de Medicina em que trabalhava. (Tsouroufli, 2012).

---

<sup>14</sup> O “tribalismo acadêmico” não foi explicado pela autora na pesquisa. Entendo que pode ser estar relacionados aos mais variados grupos existentes dentro da academia. Nesse contexto, acredito que Tsouroufli (2012) está frisando dois pontos: o fato de ser uma mulher de outra área (Ciências Sociais) em uma escola de medicina. Para maiores informações ver: <https://www.chronicle.com/blogs/conversation/2014/02/26/academic-tribalism/>

No corpo de trabalhos analisados, algumas pesquisas focaram suas propostas nas experiências de mulheres acadêmicas negras e latinas inseridas, trazendo *insights* sobre como essas mulheres impactavam e eram impactadas pelo ambiente acadêmico masculinizado e branco (Diggs, Garrison-Wade, Estrada, & Galindo, 2009; Murakami-Ramalho, Nuñez, & Cuero, 2010; Nganga & Beck, 2017). Os três estudos destacam a predominância de professores brancos nos postos mais altos da carreira docente e a ausência de mulheres negras e latinas nesses espaços.

Diggs et al. (2009) exploram a história das autoras enquanto professoras negras e professoras latinas júniores e uma professora mentora, alocadas no departamento de Educação, buscando pensar sobre o processo de estabilidade das professoras na academia. É perceptível a negociação existente na trajetória das professoras: serem diferentes, mas também iguais aos professores brancos, e dedicar-se às ações relacionadas à diversidade e justiça social, porém sem perder o foco de conquistar a estabilidade; buscar mudanças no ambiente educacional, sem comprometer o tempo para as demais atividades (principalmente pesquisa).

A pesquisa de Nganga e Beck (2017) nos possibilita compreender o diálogo entre as duas autoras, professoras negras, tendo o diálogo enquanto espaço de encorajamento e empoderamento, considerando suas experiências únicas na academia. Foi dito à Makini, professora negra, que mascarasse sua identidade se quisesse sobreviver ao ambiente da instituição. Já Christine encara múltiplos desafios: estar longe de casa, ser estrangeira dentro da academia, integrar várias culturas (país de origem, academia, Estados Unidos) e ainda ser a única mulher negra em seu departamento. As professoras se questionavam sobre como ser produtiva e positiva no ambiente acadêmico, onde não são bem-vindas, e expressaram se sentir fora do lugar e desvalorizadas dentro do seu departamento ou grupo de pesquisa. (Nganga & Beck, 2017).

[Makini's experience] In one conversation with the supervisor (a middle-aged White woman), she had to provide a convincing argument for why her presence in a class geared to mentoring minority high school girls was necessary. She failed to see how Makini's presence as a young woman of color with a Ph.D. provided girls with a positive role model and educational goals for which they themselves could also attain (Nganga & Beck, 2017, p. 560).

Para as professoras que são mães, surgem desafios além dos já elencados. O estudo de Romero-Hall et al. (2018) explora a experiência de seis professoras em suas trajetórias acadêmicas, e uma das reflexões oferecidas é o fato de o ambiente acadêmico não oferecer o devido suporte para as mulheres que são mães. Para as autoras, além disso, decidir ser mãe e



estar na academia faz as mulheres pensarem sobre o impacto desse novo papel em suas carreiras.

One of the main issues that I have encountered in my professional life, which have had a significant impact in my personal life as well, relate to a miscarriage and complicated pregnancy. I am an early career scholar in the field of instructional design and technology. I am also a woman in my mid-thirties. I made a conscious decision during my doctoral education years to wait until after graduation to decide whether I wanted to become a mother. This decision was due in part to the evidence that exists on the impact that motherhood can have on graduate students in a doctoral program. I was worried about the influence that having a baby would have on my ability to complete my degree or to find a job as a tenure-track faculty member. After I started my career as a tenure-track faculty member, my partner and I decided that we felt ready to expand our family. I knew, based on research and the experiences of others, that it would still be a challenge. However, at least we felt emotionally and financially ready. My journey into motherhood was very difficult. I faced many challenges in the process that affected me as a professional and a woman (Romero-Hall et al., 2018, p. 24).

Will others consider them less reliable? Will they still be considered for a position, promotion, and tenure over a female that chooses to remain childless or their male colleagues? (Romero-Hall et al., 2018, p. 27).

A situação das mães acadêmicas pode se tornar ainda mais desafiadora para as mães solo, principalmente ao se considerar a conciliação das diferentes atividades dentro e fora da academia, o que pode ser aliviado com o suporte de colegas:

I had to navigate the issues of being a single mother in academia while my daughters were growing up. Although being a single mother is the biggest motivation behind all my academic achievements, I experienced difficult situations along the way. Unlike other graduate students who enjoyed flexible time at their disposal, I had to work on a limited time schedule. Besides the financial constraints, the most difficult aspect of being a single mother was fitting in time for research, writing, and taking classes when my daughters were in school. My work started when my daughters left for school at 8:00 am and ended when they came home at 4:00 pm. I had to manage their after-school activities, help them with their homework, attend their games, science fairs, and other extracurricular activities. One semester, I had to teach a 7:00 am lab and leave home around 6:30 am. So, I had to wake up my girls at 6:00 am, dress them, make their hair, give them breakfast, and leave them at home so they could catch their school bus at 8:00 am. I am glad that they only missed their school bus once and one of my friends was able to drive them to school. Having a very supportive network of friends and colleagues was a huge blessing for” (Romero-Hall et al., 2018, p. 25).

Nesse contexto, percebe-se a falta de políticas e procedimentos adequados para licenças médicas e de suporte à maternidade, não somente considerando o nascimento em si, como também o processo de adoção, as complicações durante a gravidez e abortos, e de cuidado com descendentes e ascendentes. As políticas existentes muitas das vezes são vagas e, em muitos dos casos, se restringem a negociações com os administradores das universidades.

Having two pregnancies (one that ended in miscarriage) took a significant toll on my body and mind. The stress made it even more challenging to adjust to motherhood. Unlike other women who experience healthy pregnancies and have time to enjoy preparing for motherhood, what my partner and I experienced was a tremendous amount of worry and uncertainty. As an academic, during both experiences (the miscarriage and complicated pregnancy) I continued most of my work-related activities. Although I was

not teaching or on campus during FMLA<sup>15</sup>, I still communicated weekly with my research collaborators. As a scholar, it is not easy to simply stop working on academic duties. There are many reasons for this, including the fast pace, collaborative nature of our work, and a lack of adequate policies that address such circumstances (Romero-Hall et al., 2018, p. 24).

Além das dificuldades encontradas nos processos de estabilidade na carreira acadêmica e a predominância de homens nos cargos mais altos, precisamos dar um passo atrás para também pensarmos sobre os desafios na busca por oportunidades de entrada. O estudo de Wallace e Wallin (2015) analisou a experiência de 10 professoras canadenses atuantes no campo da Administração Educacional e traz um exemplo desta situação:

What I didn't talk about in my interview was that notion of fit. I don't know about the rest of you but my first rejection was by a department that was all male and a man was hired whose father was on the school board. And what was said to me – and probably you've heard this too – was, well he's a better fit...and this is the institutional piece. It was an all-male department...(Wallace & Wallin, 2015, p. 418).

No mesmo estudo, outras entrevistadas apresentaram histórias semelhantes, demonstrando que, na relação entre gênero e oportunidades de trabalho na academia, as organizações educacionais podem ainda tender ao favorecimento dos homens (Wallace & Wallin, 2015).

Entendo que, no ambiente acadêmico, mesmo para as mulheres bem-sucedidas é difícil enxergar a si mesma enquanto pessoa de sucesso. Como exemplo, Marine e Alemán (2018) conduziram uma pesquisa com professoras titulares da Geração *Baby Boomer*, analisando aspectos geracionais. Mesmo sendo mulheres bem-sucedidas, professoras titulares, as entrevistadas questionavam suas capacidades profissionais diante do ambiente em que estavam inseridas.

For example, Maureen believed that she was appointed to various strategic committees only because her male-dominated department and discipline “needed a woman” and that it was not because of her “gifts or talents.” She recalls thinking that her appointment “was only because they needed a woman on it and I was one of the few women that could be asked.” (Marine & Alemán, 2018, p. 228).

Por parte dessas mesmas mulheres, ainda que inseguras em relação ao que elas têm como noção de sucesso, houve resistência aos discursos genderificados, sendo que suas experiências profissionais e enquanto estudantes moldaram as identidades docentes dessas professoras como desafiadoras das normas padrões, com base em princípios de equidade e justiça social.

---

<sup>15</sup> *Family and medical leave act* (Licença Médica e Familiar).

But somebody has to be on people's backs to make this place more accommodating and it's not just in the classroom, it's not just in the bathrooms, it's not just walking in the building. It's way more than that, and that's a whole area that I could probably work on until I die and it will never, never be addressed properly. (Wallace & Wallin, 2015, p. 420).

É interessante perceber que, mesmo diante de um ambiente masculinizado e, em muitos casos, isoladas em suas trajetórias, as professoras usam suas posições acadêmicas de liderança (diretoras, chefes, membros de comitês, etc.), para assegurar que a profissão em geral não seja vista apenas como equitativa, mas que seja, de fato, justa. As experiências vividas durante as suas trajetórias não só moldaram suas identidades acadêmicas atuais, como também, na visão das autoras, garantiram o desempenho futuro das identidades (Wallace & Wallin, 2015).

### 3.2.2 Mentoria e seus impactos nas identidades docentes de mulheres na academia

A mentoria foi apontada, em alguns estudos, como uma ação que contribui para o desenvolvimento das identidades docentes de mulheres, principalmente ao se considerar a trajetória no doutorado (Maunula, 2015; Rockinson-Szapkiw, Spaulding, & Lunde, 2017; Stroude et al., 2015), o início da carreira (Devos, 2004; Marine & Alemán, 2018), bem como a experiência de professoras negras e latinas (Diggs et al., 2009; Murakami-Ramalho et al., 2010; Nganga & Beck, 2017).

Stroude et al. (2015) analisaram a experiência de um grupo de mentoria para doutorandas, com seis estudantes e uma professora mentora, parte de um programa mais amplo chamado *StartingDoc*, no âmbito de universidades suíças. As autoras entendem a mentoria como um espaço seguro para doutorandas, que oferece um suporte pessoal e profissional fundamental diante das pressões e da sensação de isolamento que mulheres podem enfrentar durante suas trajetórias no doutorado.

What I appreciated the most is that I could discuss with someone who was not a supervisor and who could listen to me without being in an evaluation mode!

This interactive process was also appreciated by the mentor who considered that the opportunity to counsel was a meaningful avenue for her to share her thoughts and views: "It was completely new for me to discuss with a group of PhD fellows without being linked to them by any kind of evaluation scheme. It was great. [...] But I guess what stroke me the most is the sense of isolation they had. It made these meetings even more relevant." (Stroude et al., 2015, p. 44).

The program aims to bring and develop a better understanding of the academic environment in which the doctoral students must invest themselves. This includes and is linked to the need to develop new organizational and interpersonal skills. As two of the mentees said: "Listening and support received during the mentoring sessions were reinvested in my daily work in strengthening my own confidence and

my own skills.”. “During our meetings, I became aware of my own position as a woman amongst male colleagues and leaders” (Stroude et al., 2015, p. 47).

Rockinson-Szapkiw et al. (2017) indicam que um importante aspecto do processo de mentoria é a sua relação com a construção de *role models* femininos. O que as autoras destacam é que um processo de mentoria entre uma mulher que, de forma positiva consegue negociar suas múltiplas identidades, e uma doutoranda que está navegando entre essas negociações, pode ser um aspecto essencial e transformador da experiência educacional de mulheres durante o doutorado.

I think is very powerful when we see and are mentored by other women that have navigated their own doctoral studies especially as wives, as moms, and have published scholarly research. I am very thankful for those kind of faculty members in my program and being introduced to them early was very helpful. They can give very real encouragement along the way, and it’s nice to know that they’ve been where we are at. It was very helpful to seek opportunities to publish and present with them. I learned so much. And, right after I had my daughter, my dissertation chairperson was right there to say “yeah I had a daughter too when I was in that stage of my research”. That was vital for me. And, so I think having those connections to other women is really helpful (Rockinson-Szapkiw et al., 2017, p. 59).

Ao pesquisar sobre a trajetória de doutorandas na Finlândia, Maunula (2015) indica que, diante de momentos de reflexões, as doutorandas expressaram que se tivessem participado de programas de mentoria nos primeiros anos do doutorado, a trajetória poderia ter sido mais eficiente. Especificamente para aquelas mulheres que possuíam uma família (companheiro, filhos), existe uma demanda maior de informações em relação ao desenvolvimento de um doutorado.

No início da carreira, as mulheres podem vivenciar um sentimento de isolamento e pressão, diante do ambiente acadêmico e das múltiplas atividades a serem realizadas. Assim, a mentoria também parece contribuir para a superação desses desafios. Na pesquisa sobre professoras titulares da Geração *Baby Boomer* (Marine & Alemán, 2018), a mentoria também foi um fator identificado como fundamental nas trajetórias dessas mulheres:

When she was at a crossroads deciding between committing to working in a domestic violence shelter or returning to school, Brenda’s mentor, “was very encouraging and asked if I could serve on her research team and encouraged me to get into their master’s program, complete a thesis, and apply for a doctoral program” (Marine & Alemán, 2018, p. 227).

Anita Devos (2004) desenvolveu uma pesquisa com o propósito de explorar a construção identitária de mulheres por meio da mentoria, analisando a trajetória de uma doutoranda da área de Ciências Sociais e a relação com a sua mentora. Karen, doutoranda entrevistada, possuía o estereótipo de uma professora bem-sucedida enquanto uma pessoa

difícil, perfeccionista e maníaca, o que foi colocado em contradição ao perfil de sua mentora, sendo uma pessoa serena, sólida, cuidadosa. Na visão da autora, tal situação pode indicar uma masculinização do que seria um docente bem-sucedido e que a entrevistada, Karen, articula essa contradição ao reconhecer sua mentora como bem-sucedida e mulher. Assim, a mentoria pode ajudar na desconstrução do discurso masculinizado em torno da vida acadêmica, promovendo, assim, maneiras alternativas e bem-sucedidas de mulheres vivenciarem o ambiente acadêmico e se desenvolverem profissionalmente (Devos, 2004).

As experiências de professoras latinas em um departamento de educação e os desafios relacionados ao progresso na carreira acadêmica indicam a necessidade de desenhos institucionais de programas de mentoria para que não só a diversidade numérica seja assegurada mas, também e principalmente, que a permanência e as experiências positivas dessas professoras aconteçam no contexto acadêmico (Oliva, Alanís, Cerecer, & Rodríguez, 2013).

Nganga e Beck (2017), ao refletirem sobre suas experiências na academia e os diálogos de co-mentoria trocados entre as autoras, enquanto acadêmicas negras, reiteram a co-mentoria enquanto possibilidade de transformar espaços marginalizados em espaços de poder, por meio da troca de ferramentas e estratégias de resistência, o que foi positivo para a realização das atividades acadêmicas das professoras, como também para o sucesso das mesmas dentro da academia.

*As we challenged our writing woes, our mentoring dialogue helped us to come up with coping strategies. For instance, the conversations pushed Christine to seek additional help from a writing coach and local peers to help her get motivated to start writing again. She developed weekly writing goals and felt encouraged when working on group papers and conference presentations (Nganga & Beck, 2017, p. 559).*

Evidenciando de forma conjunta o trajeto de professoras negras e de professoras latinas rumo à estabilidade na academia, Diggs et al. (2009) destacam: (1) o alinhamento cultural entre mentoras e os grupos que receberão a mentoria; (2) a importância de se ter mais de uma pessoa enquanto mentora, multiplicando experiências e pontos de vista; e (3) mentoras que conheçam a instituição ou que tenham sucesso em suas pesquisas.

É necessário pontuar aqui que a busca por mentores bem-sucedidos em suas pesquisas pode reproduzir o modelo produtivista existente na academia, tendo em vista que, se há crítica em relação à valorização da pesquisa em detrimento do ensino na academia, é preciso pensar em formas e ações que também valorizem o ensino.

Na visão das autoras, existe uma necessidade de se reconhecer a mentoria informal vinda de outras professoras não-brancas<sup>16</sup> como importantes estratégias na experiência dessas, sendo que o próprio grupo de professoras pesquisado desenvolve mentoria em pares, o que contribui para a construção de um espaço seguro para compartilhamento de medos e desafios, diminuindo o sentimento de isolamento e as auxiliando na construção de uma identidade acadêmica “dentro” e “contra” a estrutura institucional existente.

We appreciated the support that came from sharing our perspectives related to experiences within the school; where we could share our smiles and frowns in a safe environment. Notably, the safe place was a colored space; a space where minority faculty could relate to one another beyond the scrutiny of the dominant culture or the shackles of mainstream expectations (Diggs et al., 2009, p. 328).

### 3.2.3 Identidades docentes e a vida lá fora: *Work-life conflict* e maternidade

Diversos estudos discutem sobre a necessidade e a influência de se balancear a vida profissional e a vida familiar, considerando principalmente a maternidade e os filhos, e indicando, na maior parte das vezes, o quão tenso é para mulheres acadêmicas fechar esse balanço. Dada esta tensão, o que as pessoas, de um modo geral, enfrentam como *work-life balance* parece ser entendido como *work-life conflict*, considerando as experiências das mulheres retratadas nas pesquisas analisadas (Cherkowski & Bosetti, 2014; Haynes & Fearfull, 2008; Maunula, 2015; McMullan, 2018; Murakami-Ramalho et al., 2010; Romero-Hall et al., 2018a; Tsouroufli, 2012; M Walker, 1998; Yoshihara, 2018).

Apenas o estudo de Reinert e Yakaboski (2017), que dialoga sobre o que significa a negociação de identidades pessoais e profissionais de acadêmicas lésbicas, indica experiências positivas no balanceamento das atividades na academia e na dimensão pessoal da vida das mulheres entrevistadas.

O estudo de Cherkowski e Bosetti (2014) demonstra que, para as professoras que eram casadas e tinham filhos, havia uma constante negociação das identidades acadêmicas com as demandas e compromissos enquanto mães e esposas, já que na academia, as vidas profissionais e pessoais de mulheres parecem estar desconectadas. Ou seja, há uma fragmentação das vidas dessas mulheres, o que gera, conseqüentemente, tensões, cansaço e, até mesmo, depressão.

---

<sup>16</sup> No contexto dos Estados Unidos, os termos “pessoa não branca” (*non white person*) e “pessoa de cor” (*people of color*), são utilizados nos casos em que a pessoa não é branca, considerando a descendência europeia e caucasiana. Inclui variados grupos raciais diferentes do branco, tais como (mas não somente): afro-americanos, asiáticos, latinos, afro-latinos. Ver mais em: <https://www.sapiens.org/column/race/people-of-color/>

Writing at five in the morning 'til seven in the morning 'til before my children get up, and writing from nine pm to twelve pm—these are not conducive hours to be thinking and publishing. Writing when, despite the fact that you have no money coming in and it's costing me thousands of dollars [e.g., childcare, unpaid work, conference travel, etc.]. I know I'm losing money in order to write, but I do it to make sure that I don't have a gap in my resume. It's sacrifice in my personal life in terms of spending every waking moment when I'm not with my children as a fulltime mother with very little childcare writing in between these times (Cherkowski & Bosetti, 2014, p. 22).

Patti, whose husband left her when he perceived that the demands of her work were encroaching on their personal lives, reveals her disappointment, “My biggest regret is I couldn't have both a personal life and my administrative academic life. That's sad.” (Cherkowski & Bosetti, 2014, p. 23).

I regret it now and you know my kids remind me that we don't spend as much time together as we'd like, as they would like. You know like I'll come home and I get three or four hours a night with my kids. So while my colleagues are writing papers at night or grant applications or whatever, I am happily spending my time with my family you know? So I get up early, at 5:00 or 5:30 every day and try to get an hour of work done before my kids wake up, right? So some of the costs are to me personally, but they're also to my family unit, you know? I really do think you have to work hard as a female faculty member (Cherkowski & Bosetti, 2014, p. 24).

Haynes e Fearfull (2008) refletem em uma autoetnografia suas vidas e experiências como professoras da área de Administração (Anne Fearfull) e Ciências Contábeis (Kathryn Haynes). As autoras também expõem sobre suas interações entre a vida familiar e a vida acadêmica, e como as identidades acadêmicas e maternas dialogam entre si, evocando tensões, anseios e receios.

[Anne] I will never forget my first day back after maternity leave. I left at 4 pm and I could hardly wait to pick up my son; he was happy and he hadn't forgotten me. I put him in his car seat and we went home. In the routine that we had carved for ourselves over the past six months 5 pm was his tea time. As I started to feed him, he began to cry, the cry steadily rising to a scream. I had no idea what was wrong. Was it too hot? Too cold? Too lumpy? Not lumpy enough? Was he “punishing” me because I'd “abandoned” him? By this time I felt wretched and we were both crying. Why? Because I felt I didn't know my son as well as I thought, after all I hadn't recognised the “type” of cry he was making? Because I felt that someone else had taken my role as food provider away from me? Because I felt that I had given away my role as nurturer, in all senses: carer, provider of comfort, food, love? I was simply heartbroken. I rang nursery and discovered that he'd already had his tea there. It was as simple as that (Haynes & Fearfull, 2008, p. 191).

[Kathryn] I trained as a chartered accountant and worked in practice for eight years, during which time my two children were born. This career was difficult to negotiate with young children, in that the hours were long, the culture was very male dominated, and progression up the firm's hierarchy required more time commitment than I could, or wished, to give, whilst simultaneously wanting to be an active carer for my children. I hoped a lectureship within higher education would provide a career with improved work-life balance, offering the possibility of spending school holidays with my children. However, working full-time and also doing a part-time PhD was equally intensive. My children's constant refrain when I was doing my PhD, mainly in my own time, and hence in time I could have been spending with them, was “Mum's working ... you're working too hard ... you're always working”. (Haynes & Fearfull, 2008, p. 192).

No contexto da trajetória de doutorandas, também existe essa tensão entre as identidades acadêmicas e a “vida lá fora”, sendo que habilidades adicionais vão sendo desenvolvidas na

tentativa de balancear as dimensões da vida. É interessante notar que, na visão de Maunula (2015), as doutorandas com companheiros e filhos possuem mais habilidades de gerenciamento do tempo, organização e priorização das atividades, já que enfrentavam uma vida intensa e devidamente programada de forma sistemática, e essas habilidades serão centrais em suas trajetórias à medida em que progredirem na carreira.

Além disso, McMullan (2018), ao explorar a construção identitária enquanto pesquisadoras e escritoras de três doutorandas, salienta que a construção identitária de doutorandas entrevistadas foi desenvolvida de forma inter-relacionada com a identidade de mãe, esposa, cuidadora da casa e das atividades domésticas, tendo em vista que mulheres pós-graduandas, além do seu desenvolvimento profissional, precisam pensar e gerenciar múltiplas ações relacionadas ao cuidado (filhos e filhas, casa) e às responsabilidades domésticas.

Samantha, who was working on her PhD, during the postgraduate research writing project, planned her time - and the spaces in which she worked - carefully. In the extract below, she explains that one day, while writing at home in the school holidays, she had ‘set herself up’ on a table ‘in the centre of the house’. She had two tasks at hand: first, she was working on a chapter of her thesis (see the second extract below); second, she was caring for two children in her home, a daughter, and her daughter's friend. To enable her to engage as best she could with these two tasks she created a space at her dining room table for her academic writing in which she would not be too far away from the children while writing. “I am writing at home and on my dining room table rather than in my study. I only have the morning to work as I have to pick up my daughter (and a friend) from school at 12.00 as school finishes for the holidays today. I have set myself up on the table this morning as while they are playing at home this afternoon I shall do some more work and I am more comfortable being in the centre of the house rather than away in the study while the girls are playing” (McMullan, 2018, p. 29).

A trajetória de doutorandas que são mães também demanda lidar com tensões variadas: a maternidade, a escrita da tese, a busca por um emprego, dentre outras – tensões essas que dialogaram com aspectos de classe ao se considerar as experiências de mulheres latinas (Murakami-Ramalho et al., 2010):

The thing that always comes to mind is that I almost lost my milk for my newborn daughter Leelah. The whole transition from dissertation to job was so stressful ... I was interviewing, trying to finish my dissertation, sell our house, take care of my two girls – one a newborn ... My dissertation chair wanted me to postpone my graduation one more semester ... I responded, ‘I have to feed my baby. I have got to graduate because staying one more semester won’t bring my milk supply back’. It was that tangible (Murakami-Ramalho et al., 2019, p. 709).

Pude verificar também que os papéis sociais esperados por homens e por mulheres presentes na academia (atividades de pesquisa para homens, atividades administrativas, de ensino e de gestão para mulheres) são impactados pelas dinâmicas de gênero existentes na sociedade de um modo geral. As experiências de professoras na área de *design* instrucional exemplificam esse cenário:



The combination of my parents' declining health over the subsequent years brought many challenges, particularly at a time that I was raising teenage daughters, focusing on their college preparation, application, and selection. The "sandwich generation" felt unlike anything I had experienced before. The multitude of resources that were available to me as an expectant and new mother were sadly unavailable for eldercare. While my brothers assumed other responsibilities for the family during this time, as the only female sibling I was asked to be the physical caretaker and coordinator for domestic issues. Perhaps this is a sign of the patriarchy in my family, the surrounding community, and my generation, but this is a strong reflection of both the differences in expectations of women brought on by society and maybe ourselves (Romero-Hall et al. 2018, p. 26).

So, whenever I go home to visit my parents, the standard conversation I have with everyone I meet is centered on whether I am planning to get married or whether I have a candidate. Maybe you have heard the notorious "China's leftover women." It is actually a culturally-enforced tradition in Turkey. If you do not get married before you are 30, the gossip starts regarding "the miserable life you have" and "how ugly you are that nobody even wants to marry you". No matter how funny it sounds, it creates a very strong public pressure that actually pushes many women in their late 20s to worry about their identity as a woman and creates another level of stress in the demanding life of a female academic. After all, as my father always reminds me: "You know I cannot sleep sometimes because I am too worried about you. I wish you could get married as soon as possible so that your husband can take care of you." (Romero-Hall et al. 2018, p. 22).

A masculinização da academia alinhada às tensões entre o balanceamento das diferentes atividades na vida de uma mulher é perceptível na trajetória de Maria Tsouroufli (2012), no campo da Medicina:

In a formal meeting I was told by a male senior member of staff, married and a father of two teenagers, that I was expected to generate an annual income of £50,000. I did not get any information about available resources and potential collaborations for developing funded research. Instead, I was advised to follow his example and write research proposals on Saturday afternoons, a usually quiet time for him. The ethos of the corporate university, conditions and productivity criteria (Davies and Petersen, 2005) set by its male medical professional elite were incompatible with the parenting and caring responsibilities of many women in the organization (Langan and Morton, 2009), the heavy teaching and administrative load of most female staff in the Medical School and their relative inexperience in applying for large grants (Tsouroufli, 2012, p. 475).

No contexto sul-africano, os mesmos dilemas e tensões parecem existir também. O estudo de Walker (1998), que buscou analisar as vidas de mulheres sul-africanas acadêmicas, elucida as tentativas de buscar o equilíbrio entre os papéis de mãe, esposa e acadêmica.

I somehow believed, and I still believe that I can have it all, at quite a cost thought to myself ... The week before my baby was born I was still marking essays ... when I came back to work I was still breastfeeding. I'd rush out to the University in the morning, teach my classes, come back, breastfeed, try and think about what I was teaching that night, jump into the car and speed out again and find myself in a class full of students. It was a very fracturing time (Walker, 1998, p. 343).

No contexto japonês, Yoshihara (2018) afirma que, na visão das entrevistadas, mesmo o governo japonês desenvolvendo ações positivas para mulheres na sociedade e fomentando a importância do *work-life balance*, os desafios para as mulheres alcançarem esse balanço ainda permanecem, diante dos papéis sociais de gênero que perduram na sociedade japonesa:

Women usually have to find a balance between work and family life. In a male-dominant society [like Japan], it is difficult for men to commit to family responsibility and strike a balance between work and their private life. Rather, men don't need to balance the two, but simply focus on work. Who is called upon to find a balance between work and family responsibility? It's always women. (Interview, 09/22/2015) (Yoshihara, 2018, p. 364)

When I'm very busy, I set up the alarm clock for 3:45 am, start to study at 4:00 am, and study until 6:00 am. After that, I make breakfast, prepare a lunch box, go to teach, plan the dinner menu, make dinner, think about tomorrow's breakfast menu and lunch box menu... If I ever stopped this routine, I wouldn't continue to do it. But I sometime wonder why I'm always thinking of menu. Besides cooking, I also have to think of household chores and grocery shopping. I'm always thinking that I must stop by this or that store and go home as soon as possible (Yoshihara, 2018, p. 363).

#### 3.2.4 Múltiplas identidades e suas intersecções com a identidade docente

A identidade docente, muitas vezes, é retratada como acorpórea, sem gênero e desracializada, mesmo considerando que a academia é um espaço profundamente racializado, genderificado, com tensões culturais, sociais e econômicas, e relações de poder (Maritz & Prinsloo, 2015).

A análise das pesquisas selecionadas aponta que, além de a identidade docente ser caracterizada por múltiplos papéis e atividades (por exemplo, ensino, pesquisa, administração, extensão, eventos, publicações, dentre outros) (Clegg, 2008; Wilkinson, 2018), identifiquei nos estudos analisados três intersecções identitárias consideradas ao se pensar sobre as identidades docentes de mulheres nas universidades: mulheres negras (Diggs et al., 2009; Hudson-Vassell, Acosta, King, Upshaw, & Cherfrere, 2018; Nganga & Beck, 2017), mulheres lésbicas (Reinert & Yakaboski, 2017; Valentine, 1998) e mulheres latinas (Murakami-Ramalho et al., 2010; Oliva, Rodriguez, et al., 2013).

Sobre a trajetória de professoras negras, a pesquisa de Diggs et al. (2009) elucida os desafios enfrentados por professoras negras e latinas, voltados à busca da estabilidade na carreira acadêmica e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento de ações para a diversidade em um ambiente em que tal discussão não era bem vista pelos professores brancos, o que era frustrante para as professoras já que também se tratavam de assuntos relacionados às suas identidades raciais.

Dr. Sosa: See, one of the things we are talking about is that we never happened to have taken African American studies or Chicano studies. And, the point is, in this department of education, it is clear that there is a need for courses that are more specific, more clearly directed to how everybody learns that History and that knowledge and to really have a better clue or sense of the experience and struggles of people of color and the implications toward education (Diggs et al. 2009, p. 323).

O estudo de Hudson-Vassell et al. (2018) procedeu com a análise da experiência de duas professoras negras inseridas em uma universidade predominantemente branca nos Estados Unidos. O questionamento acerca de suas próprias identidades enquanto docentes as ajudou a desenvolverem seus pontos de vista enquanto mulheres negras, considerando suas múltiplas identidades no ambiente de aprendizagem.

As duas professoras entrevistadas, Justine e Olivia, eram conscientes dos aspectos raciais e culturais inerentes ao ensino de raça e cultura, dentro de uma perspectiva libertária. Para as autoras, as docentes negras em início de carreira podem iniciar sua jornada considerando o desenvolvimento de uma pedagogia libertária e antirracista, em diálogo com suas identidades racializadas e genderificadas, refletindo sobre a implicação dessas intersecções identitárias em suas próprias pedagogias (Hudson-Vassell et al., 2018).

Christine Nganga e Makini Beck (2017) nos oferecem uma reflexão interessante sobre como o diálogo entre duas professoras negras, geograficamente separadas, pode auxiliar a superar o sentimento de isolamento que mulheres negras enfrentam na academia, bem como a sensação de não ser bem-vinda no ambiente acadêmico.

We reminded each other of our value and importance in our respective academic communities, and worked to build each other's confidence on asserting our voices when we felt unfairly treated. We discussed the courage it took to be vocally assertive, and how such actions might impact how we are positioned and viewed as "angry" by others. We discussed resistance theories (Giroux and Robbins 2006; Freire 1993) and recognized that while our sense of "belongingness" may never be fully attained, that we learn how to negotiate the delicate balance of department politics with self-assertion and the insertion of our voices (Nganga & Beck, 2017, p. 561).

Em relação às mulheres latinas, a negociação de suas identidades acadêmicas era permeada por experiências genderificadas e racializadas no contexto universitário e, ao se pensar em identidades pessoais e profissionais, há a necessidade de refletir sobre as interseccionalidades culturais, linguísticas, raciais e de gênero (Oliva et al., 2013).

We grew up on the border; we grew up speaking multiple languages, we never felt like you choose one. It's always an improvisation. What are you now [as opposed to in another context]? Who are you now? How do you need to be now? Why don't people get it, the way I see the world? It's because people haven't experienced the world that way (Oliva et al., 2013, p. 98).

I remember being in a faculty meeting where I happened to disagree with something a senior, White male scholar proposed. He looked at me completely taken aback, like what do you mean you don't agree? ... It dawned on me that yes, they wanted diversity. [In that sense] I looked different, I was a different gender, but they assumed because I was socialized through academe that I would actually be "one of the [White] guys." (Oliva et al., 2013, p. 100).

Encontrei pontuações similares sobre negociação de identidades culturais, de gênero e de raça no estudo de Murakami-Ramalho et al. (2010):

I was carefully taught (like the South Pacific musical) by others outside my family, in school, or in public, that because I looked Asian, I should behave like one – i.e., submissive, quiet, acquiescent ... – even if I was never in Asia or spoke an Asian language .... Even though I was carefully taught, I saw it as an opportunity to embrace choices. So, I chose not to belong to a culture that other people wanted to define for me. I wanted others to know that even though I carried identity markers that prompted their expectations, I was not going to fulfill them, especially for people unfamiliar with the experiences of gender and ethnicity that cannot fit in boxes (Murakami-Ramalho et al., 2010, p. 706).

To research well, I have to look at myself as a gringa and the baggage I bring along with me – the good, the bad, and the contradictory. In adding to my analysis of whiteness and its bearing on my research, I would like to point out a paradox. In research, race cannot be examined out of context, ignoring other aspects of myself such as age, gender, native language, SES, or nationality (Murakami-Ramalho et al., 2010, p. 710).

As experiências das mulheres lésbicas nos dois estudos apresentados indicam dois cenários diferentes. A autorreflexão de Gill Valentine (1998) no contexto da Geografia demonstra a relação intrínseca existente entre a sua identidade enquanto lésbica e a sua identidade docente, diante de uma situação de assédio, violência simbólica e ameaças. A tensão em se assumir enquanto lésbica diante de um ambiente heterossexual e masculinizado já existia, porém se tornou ainda mais acentuada diante da situação vivenciada.

During my own career I have experienced a number of minor episodes of homophobia, including having my research on lesbian geographies left off a departmental research display, having my research lambasted in the News of the World as a waste of taxpayers' money, learning that an assessor from another department in an internal university audit had suggested that my papers on lesbian geographies should not be included in the Research Assessment Exercise because of the subject matter, and being told that a geographer was alleged to have attempted to use my sexuality as grounds for opposing my appointment to that department (Valentine, 1998, p. 316).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que as situações de ameaças trazem insegurança, medo e isolamento, elas fazem com que a autora se sinta fortalecida enquanto acadêmica lésbica na área de Geografia.

On the other hand, the letters have strengthened and deepened my connections with those geographers in whom I have confided about the harassment. They have prompted me to make an effort to repair one or two academic relationships that have been strained by particular events. They have motivated me to break out of my rather ghettoised existence in Geography by developing academic and social networks across

other disciplines. They have made me more self-reflexive about my teaching: this year I received from students the highest teaching assessment scores of my career. And they have inspired me to return to writing about sexuality again— specifically inspiring me to apply for an Economic Social and Research Council grant on lesbian and gay youth (Valentine, 1998, p. 319).

Já a pesquisa de Reinert e Yakaboski (2017), realizada com acadêmicas lésbicas assumidas, indicou que elas entendiam que suas identidades enquanto mulheres afetavam as suas experiências pessoais e profissionais, às vezes até mais do que sua sexualidade ou identidade como lésbica ou *queer*.

While going through the adoption process, neither Gail nor Jill considered how having children might affect their careers. Because adoption and the addition of children can be expensive, both ensured they had financial stability prior to engaging in the adoption process. Jill and Gail’s need for financial stability as a significant factor in their choice to add children to their lives is a shared experience with all women academics (Letherby, Marchbank, Ramsay, & Shiels, 2005; Mezey, 2008). However, neither acknowledged any fears or worries over their professional lives when it came to fulfilling their desire to have children. As to whether Jill’s career or work life factored into her decision to have a child, she said, “No. You know this is the first time I’ve ever realized that. You’re asking the question, I’ve never realized that before. At that point, I never thought about my job, I just assumed that I would have the career that I have with no interruptions and no change. That was a big assumption on my part, I think” (Reinert & Yakaboski, 2017, p. 326).

### 3.2.5 Socialização de mulheres professoras na academia

Pensar sobre a socialização de mulheres enquanto professoras na academia significa entender que se trata de um processo intrínseco às relações sociais construídas dentro e fora da academia, bem como às experiências e sentidos atribuídos a essa construção. Portanto, caracteriza-se como uma construção em parte inconsciente, intensamente relacionada com a discussão realizada até aqui e, portanto, incluindo o ambiente acadêmico, os processos de mentoria e de *role models* disponíveis, a tensão existente no *work-life balance* e as múltiplas identidades que compõem e moldam a mulher professora.

Sendo assim, esta seção evidencia, de forma resumida, resultados e exemplificações das pesquisas analisadas que dialogam mais diretamente com a temática da socialização de mulheres na academia. O primeiro aspecto que resalto é a cooperação existente entre mulheres e a contribuição para seu sucesso na academia. Na pesquisa de Yoshihara (2018), tal aspecto pode ser identificado na relação das mulheres com a maternidade e o movimento contínuo de empatia entre os pares:

Four months after she had a child, she returned to the teaching profession in universities. However, at that time, she was told by her friend that a child should be raised by the mother until the child is three years old, what is called the myth of the first three years (Ohinata, 1995). It hurt her and made her feel guilty about leaving her child at the childcare center and going to work. On the other hand, she expressed

sisterly solidarity among female adjunct lecturers. When Kumiko had a baby, her scholarly friends encouraged her to continue to work and helped her teach one semester in a university as a substitute. Because of her friend's help, Kumiko was able to return to work. Therefore, she helped her scholarly friend teach one semester as a substitute teacher when her friend had a baby. She said, "As we had a strong connection and felt a sense of solidarity, we encouraged each other". However, both of them said that they prioritized their family over their own research, with the result that they did not produce a lot of scholarly achievements and remained adjunct lecturers (Yoshihara, 2018, p. 364).

Nos Estados Unidos, o mesmo cenário de empatia e estratégia de socialização é apresentado no estudo de Oliva et al. (2013), que apresenta as vidas acadêmicas de oito professoras latinas<sup>17</sup> da área de Educação. Há o apoio de umas às outras no processo de desenvolvimento docente, como também ações mais estratégicas, já que estão em um cenário acadêmico em que não há valorização de perspectivas alternativas de construção do conhecimento, e há desvalorização das pesquisas realizadas por professores não brancos.

Diante deste cenário, as professoras organizam publicações e eventos com o intuito de compartilhar seus estudos e promover as pesquisas dos colegas, estudantes de pós-graduação e membros da comunidade de um modo geral (Oliva, Alanís, et al., 2013). Também na área de Educação, porém no contexto canadense, McLeod e Badenhost (2014), ao discutirem sobre a constituição identitária de pesquisadoras, salientam o trabalho em colaboração como ponto positivo neste processo.

Over the pre-tenure years I've cobbled together my researcher identity and I've found that collaborating with colleagues has been surprisingly important in that regard - it's helped me develop and own my researcher identity. I've explored what collaboration can mean. It is more than just cooperating with others while working in our separate roles for a common project; I've been involved with projects where we share roles or change roles and build on the work of each other (McLeod & Badenhorst, 2014, p. 66).

Há também uma sinalização de expectativas em relação à socialização de mulheres na academia. Cherkowski e Bosetti (2014) afirmam que, na academia, as professoras são socializadas como focadas, autodisciplinadas e motivadas, sendo que, ao mesmo tempo, são mulheres que fazem sacrifícios em suas vidas pessoais (postergação de casamentos, filhos), com o intuito de obter progressão e estabilidade em suas carreiras.

O doutorado pode ser caracterizado como o início da socialização na carreira acadêmica (Reybold & Alamia, 2008). Nessa perspectiva, no contexto do doutorado, Maunula (2015) reforça que, ao analisar as experiências de doutorandas que trabalhavam na universidade, a autora percebeu que essa fase de formação também ensina aspectos relacionados à socialização

---

<sup>17</sup> No contexto estadunidense, as pessoas latinas são aquelas oriundas de países latino-americanos, cuja língua é o espanhol ou o português.

profissional das mulheres, sendo o ambiente acadêmico caracterizado, ao mesmo tempo, como encorajador e competitivo.

A experiência de uma doutoranda turca estudando nos Estados Unidos demonstra como preconceitos velados podem afetar a socialização e suscitar a sensação de isolamento (Romero-Hall et al., 2018, p. 23):

My problem is that despite my long-term English learning experience, I still have problems speaking. In most of my classes, other students are quite respectful, but in some of my classes, some individuals redirect their attention to different activities whenever an international student tries to express her/his thoughts. This attitude becomes quite disturbing especially when we need to engage in debate. Some individuals lose their patience, stop listening, or interrupt.

As acadêmicas lésbicas participantes do estudo de Reinert e Yakaboski (2017) indicaram a cultura do departamento e a interação com os colegas como satisfatórios e importantes para as suas experiências dentro da academia, especialmente ao considerar a aceitação e o respeito em relação à sua sexualidade.

Por fim, na pesquisa sobre professoras negras em início de carreira, Hudson-Vassell et al. (2018) indicam como implicação prática a necessidade de estabelecer apoios institucionais que estimulem a socialização profissional de professoras negras, principalmente a socialização relacionada às práticas de ensino (Hudson-Vassell et al., 2018).

### **3.3 Identidades docentes de mulheres em Contabilidade: há espaço para essa discussão?**

Diante das reflexões tecidas no campo das identidades docentes de mulheres na academia, e do emaranhado de desafios, tensões e estratégias que circundam esse trajeto, acredito que sim, há espaço para esta discussão na academia contábil.

Especificamente na área de Contabilidade, dentre todas as pessoas envolvidas nos 35 estudos analisados, identifiquei somente uma professora da área de Contabilidade (Haynes & Fearfull, 2008), sendo que a trajetória da mesma apresentou desafios semelhantes àqueles enfrentados pelas mulheres de um modo geral: trajetória em um ambiente masculinizado, maternidade, a reprodução dos papéis sociais de gênero na sociedade e na academia, problemas com o *work-life balance*, dentre outros fatores.

As experiências trazidas pelas professoras Kathryn Haynes e Anne Fearfull indicam que todos os seus colegas de trabalho que atuam como professores de Contabilidade são profissionais da área, com experiência prévia na prática contábil – uma situação que é comum na área. Sendo assim, ao se considerar que muitos acadêmicos inseridos nas escolas de

Negócios vieram de carreiras de mercado, a academia pode estar refletindo processos e normas, sociais e culturais, existentes na Contabilidade.

Nessa perspectiva, se pensarmos na Contabilidade de um modo mais abrangente e a experiência de mulheres inseridas na área, alguns desafios já foram problematizados e dialogam com a análise realizada no presente capítulo: a entrada das mulheres na profissão contábil (C. R. Lehman, 1992); o *work-life balance* (Gallhofer, Paisey, Roberts, & Tarbert, 2011); o fenômeno do *glass ceiling* e a falta de *role models* na área (Silva, 2016); bem como a trajetória de mulheres e a maternidade (Haynes, 2008).

Já no campo das identidades docentes, destaco o estudo de Tourna, Hassall e Joyce (2006), que teve como objetivo examinar as trajetórias de professores de Contabilidade de diferentes países europeus, sem realizar análises específicas relacionadas às mulheres professoras, focando em: (1) identidades profissionais docentes; (2) sistemas de crenças em função das experiências; e (3) o processo de desenvolvimento profissional. Os autores conduziram entrevistas com sete professores experientes de Contabilidade de quatro universidades diferentes, na Inglaterra, na Espanha e na Grécia.

Tourna, Hassall e Joyce (2006) nos apresentam em suas análises duas dimensões relacionadas às trajetórias desses professores. Primeiramente, a identidade profissional docente, considerando três subdimensões: a dimensão **individual**, relacionada à visão do próprio professor enquanto docente; a dimensão **social**, que abrange os modelos (pais e mães, amigos e amigas, companheiros e companheiras, contadores e contadoras, professores e professoras) e os momentos importantes (fazer um doutorado, a transição da carreira de mercado para a acadêmica) que impactaram suas carreiras e influenciaram seus comportamentos enquanto professores; e, por fim, a dimensão **estrutural**, relacionada à qualificação, trabalho e formação (para o ensino e para a pesquisa).

A segunda dimensão apresentada foi o sistema de valores e crenças dos professores, relacionado ao desenvolvimento profissional docente, sistema esse subdividido em três categorias diferentes: ensino, publicações e administração; educação em Contabilidade; profissão contábil. Os professores expuseram a importância da experiência profissional de mercado para a sala de aula, da socialização e cooperação entre pares para a publicação científica, auxiliando no desenvolvimento profissional, a necessidade de formação para o ensino no início de suas carreiras e, por fim, o foco na pesquisa em detrimento do ensino – publicações e participações de eventos como parâmetros para oportunidades de promoção e crescimento profissional (Tourna et al., 2006).



Além desses aspectos, alguns docentes destacaram o conhecimento do conteúdo contábil como importante no processo de ensino-aprendizagem, enquanto outros consideraram como relevantes os conhecimentos didático-pedagógicos. Por fim, foram evidenciadas diferentes experiências enquanto profissionais da área contábil, influenciando o que os professores entendem como importante na profissão e para o ensino de Contabilidade (Tourna et al., 2006).

Saliento que os estudos de Haynes e Fearfull (2008) e Tourna et al. (2006) foram os únicos que encontrei sobre identidades docentes no contexto da academia contábil, sendo que o segundo não explicita nenhuma reflexão especificamente relacionada a mulheres e, portanto, não foi considerado para compor o grupo de pesquisas analisadas para construir a revisão de literatura.

Considero multifacetado e dinâmico o desenvolvimento das identidades docentes daquelas pessoas que atuam como professoras na academia, ambiente caracterizado pela multiplicidade de atividades e papéis demandados pelo ensino, pela pesquisa, pela administração e pela extensão; pela diversidade de contextos sociais e tipos de universidades existentes; como também, pela ampla rede de pessoas envolvidas nesse contexto (estudantes, professores, coordenação, comunidade acadêmica em geral, família, dentre outras).

Entendo, assim, que a presente revisão pode nos auxiliar a compreender a complexidade inerente ao processo de construção identitária de mulheres acadêmicas que estão atuando ou atuarão como docentes diante de um ambiente genderificado, principalmente se atribuirmos a influência dos papéis sociais de gênero na academia, e as demais identidades que uma mulher pode possuir, tais como mãe, filha, esposa, dentre outras (Rockinson-Szapkiw et al., 2017; Wiley & Crittenden, 1992).

Assim, se considerarmos a revisão aqui estabelecida sobre as mulheres na academia e suas constituições identitárias, identificaremos o foco em estudos desenvolvidos no Reino Unido e nos Estados Unidos, como também o baixo número de estudos que analisam a trajetória e experiências de doutorandas, tendo somente 1 estudo com uma mulher da área de Contabilidade.

Além disso, se considerarmos também o estudo de Tourna et al. (2006), que analisou aspectos relacionados ao desenvolvimento docente e à construção identitária de professores de Contabilidade, veremos que não houve análises específicas das questões inerentes às experiências de mulheres. Diante desse contexto, podemos afirmar que há, sim, espaço para a discussão sobre as identidades docentes de mulheres em Contabilidade por causa da escassez

de estudos na área sobre o tema, e há também a necessidade de refletirmos sobre as seguintes provocações:

- Se Haynes e Fearfull (2008) apontam que a academia pode refletir as especificidades da profissão contábil, os desafios inerentes às mulheres na profissão contábil já colocados por estudos anteriores podem também estar presentes na academia? De que forma podem impactar a vida das mulheres acadêmicas em Contabilidade?
- Faz sentido pensar as cinco categorias indicadas na revisão de literatura como impactantes nas experiências de mulheres doutorandas em Contabilidade?
- Qual a influência dos modelos, da formação para o ensino e do foco em pesquisa, colocados por Tourna et al. (2006), no desenvolvimento das identidades docentes de mulheres no contexto da pós-graduação em Contabilidade?

São pontos que considero como essenciais para contribuir com a discussão proposta e que tentarei responder ao longo da apresentação dos resultados da pesquisa, bem como em minhas reflexões finais.

#### 4 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

Chua (1986, p. 604) afirma que “o que se define por um método de pesquisa ‘correto’ dependerá de como a verdade é definida”<sup>18</sup>. Ainda que a pesquisa feminista possa ser desenvolvida por meio de abordagens quantitativas ou qualitativas, em boa parte dela utilizamos abordagens qualitativas por serem úteis para ouvir vozes e perspectivas únicas, como também ajudar na compreensão das experiências genericadas (Ropers-Huilman & Winters, 2011).

Para o alcance dos objetivos delineados anteriormente, optamos pela realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa, por meio da realização de entrevistas em profundidade com mulheres vinculadas à programas de pós-graduação da área de Ciências Contábeis. Silva e Casa Nova (2018) afirmam que as abordagens qualitativas de pesquisa têm como foco a construção de significados pelos sujeitos e permitem às pesquisadoras explorarem sentimentos, comportamentos e intenções das pessoas pesquisadas.

Adotar uma abordagem de pesquisa qualitativa, com base no construcionismo e no pós-estruturalismo feminista é, do meu ponto de vista, entender que os fenômenos são socialmente construídos, em que há intenção de contato com as pessoas para compreender as realidades e os contextos em que essas estão inseridas, levando em consideração as suas trajetórias, vivências e experiências.

Os instrumentos utilizados para construir os dados têm o potencial de aproximar sujeitos e pesquisadores e permitem uma densa descrição dos fenômenos que estão sendo analisados. Nesse sentido, conforme colocado, conduzi entrevistas em profundidade para o alcance dos objetivos inicialmente propostos. Boyce e Neale (2006) conceituam a entrevista em profundidade como uma técnica que envolve a realização de entrevistas de modo individual, com um pequeno número de pessoas envolvidas, buscando explorar as suas perspectivas sobre um determinado fenômeno (Boyce & Neale, 2006).

As entrevistas em profundidade, para as autoras, têm o potencial de fornecer informações muito mais detalhadas do que, como exemplo, a aplicação de questionários. Elas podem, também, oferecer um ambiente acolhedor para a construção de dados, por meio do estabelecimento de uma interação dialógica entre pesquisadora e participantes.

A colocação de Ropers-Huilman e Winters (2011, p. 672) está alinhada com o meu posicionamento em relação à condução das entrevistas. As autoras advogam que as pesquisas

---

<sup>18</sup> What is a “correct” research method will depend on how truth is defined.

que são consideradas feministas precisam reconhecer que: o papel das pesquisadoras poderá ter efeito sobre a pesquisa; esse tipo de pesquisa busca compreender as situações sociais que podem afetar as mulheres, em toda a sua diversidade; e, por fim, existe uma preocupação com mudanças sociais que sejam positivas na vida dessas mulheres. Assim, eu entendo esse trabalho como uma pesquisa feminista já que, além de colocar as experiências das mulheres no centro da discussão proposta, também considere:

- a) O reconhecimento do efeito que a pesquisadora tem sob a pesquisa: como já colocado na introdução, eu como doutoranda da área de Ciências Contábeis, tendo realizado o mestrado em um programa diferente do doutorado, entrevistei as minhas pares, com situações e reflexões bastante alinhadas;
- b) O entendimento de que as situações sociais afetam as experiências das mulheres em toda a sua diversidade: busquei refletir sobre as experiências das mulheres na pós-graduação em Ciências Contábeis, considerando que cada uma das entrevistadas me trouxe experiências únicas e subjetivas, sendo que em nenhum momento houve pretensão de comparação ou hierarquização das experiências;
- c) A preocupação com mudanças sociais positivas: refletir e propor mudanças para que as mulheres possam ter experiências positivas no âmbito dos programas da área.

#### 4.1.1 Seleção das participantes

Explico, a seguir, os critérios utilizados para a seleção das mulheres que foram entrevistadas no Brasil. Primeiramente, optei por delimitar a análise às discentes dos cursos de Doutorado em Ciências Contábeis, tendo em vista que, ainda que assim como os cursos de Mestrado sejam espaços propícios à formação para o ensino, há indicação de que os programas em nível de Doutorado atuam na formação para o ensino e também para a pesquisa.

Entendi que seria interessante considerar mulheres que estavam cursando o doutorado em programas que representassem as cinco regiões do país. Nesse sentido, selecionei os programas de acordo com a sua região: dois programas do Nordeste, um do Centro-Oeste, dois do Sudeste e três programas do Sul.

Ressalto que até o momento de seleção das entrevistadas, em fevereiro de 2018, não havia programa de pós-graduação em Ciências Contábeis na região Norte do país. Outro critério que utilizei foi a seleção de mulheres que estavam realizando o doutorado em uma instituição diferente do mestrado. Essa escolha se deu porque durante as duas entrevistas que realizei como

pré-teste, percebi que, como as duas pessoas haviam realizado mestrado e doutorado na mesma instituição, elas apresentavam dificuldade em relatar experiências específicas do doutorado, como também não havia momentos de comparação entre a experiência do mestrado e a experiência do doutorado, exercício que acredito ser importante em momentos de autorreflexão.

Por fim, entendi que seria relevante para a pesquisa focar o estudo em mulheres que já haviam avançado minimamente no curso de doutorado e, assim, selecionei pessoas a partir do terceiro ano.

Em minha experiência como estudante de doutorado em Ciências Contábeis vinda de um curso de mestrado em um programa diferente, considero o primeiro e segundo ano intensos, tanto pelo volume de atividades, como pelo processo de adaptação por estar em um novo programa e que, em muitos casos, envolve uma nova cidade e um novo estado. Assim, entendi que se não levasse em consideração tal critério, poderia correr o risco de não haver pessoas interessadas em participar da pesquisa ou que não conseguissem refletir minimamente sobre as suas experiências na pós-graduação por estarem atravessando um momento de muitas demandas.

Assim, diante dos critérios estabelecidos, cheguei a 14 potenciais entrevistadas e as contatei por e-mail, conforme carta-convite apresentada no Apêndice D. Onze pessoas retornaram o e-mail aceitando o convite e outras três não responderam. Além disso, durante a realização das entrevistas, três pessoas foram indicadas para participar da pesquisa. Assim, eu as contatei, sendo que duas doutorandas aceitaram participar no estudo. Dessa forma, conduzi entrevistas com 13 doutorandas vinculadas a programas da área, conforme indicado no Quadro 6.

Quadro 5 - 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.

Para a escolha dos nomes fictícios, adotei como estratégia a utilização de nomes de mulheres negras brasileiras pouco conhecidas<sup>19</sup>, pois concordo com Silva (2016, p. 124) quando ela 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”.

#### 4.1.2 Construção dos dados

As 13 entrevistas foram realizadas entre março e abril de 2018, via Skype<sup>®</sup>. Iniciei as entrevistas com uma breve apresentação minha como pesquisadora e da pesquisa, que já havia sido enviada anteriormente via e-mail. Em seguida, foi solicitada a autorização para gravação do áudio da entrevista, visando posterior transcrição e, em caso afirmativo, a entrevista foi iniciada, com base nas perguntas indicadas no Apêndice H.

O roteiro de entrevistas foi construído considerando as experiências das pesquisadoras envolvidas no estudo: eu como doutoranda da mesma área das entrevistadas; a Professora Silvia como pesquisadora e professora da área de Ciências Contábeis, com vasta experiência, vivência e leituras no campo da Educação e do Gênero; e a Professora Rebecca Ropers-Huilman,

<sup>19</sup> Algumas das treze mulheres negras já foram apresentadas em epígrafes ao longo do texto.

pesquisadora e professora da área de Educação Superior e Gênero, com notável experiência no campo dos estudos de gênero, identidades e educação superior, bem como métodos qualitativos de pesquisa. Além disso, também me baseei nos roteiros de entrevista utilizados nas pesquisas de Silva (2016) e Casa Nova (2014).

Um ponto essencial foi a garantia de sigilo absoluto em relação às entrevistas. Procedi com a exclusão de todas as informações pessoais (nomes de pessoas, nomes de cidade, gírias locais, anos), como também todas as informações dos programas aos quais essas mulheres estavam vinculadas (nome do programa, nome de disciplinas, nome de professoras e professores, ações muito específicas dos programas). Por se tratar de uma área com poucos cursos de doutorado, constitui-se em uma comunidade científica pequena, sendo fácil identificar seus membros.

Ao final da realização das entrevistas, procedi com a transcrição, o que me permitiu uma ambientação prévia e conhecimento do texto transcrito, que ali já indicavam aspectos a serem analisados. Em um segundo momento, realizei a leitura completa das entrevistas para posterior análise. Neste momento, enviei via e-mail às entrevistadas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), juntamente com a transcrição das entrevistas visando abrir possibilidades de leituras, inclusões e exclusões, o que resultou em alterações pontuais de 4 entrevistas (correções gramaticais e de trechos anteriormente tidos como inaudíveis) e exclusões de trechos de duas entrevistas, em que as doutorandas acharam melhor não considerar algumas partes, considerando a garantia do anonimato.

É importante ressaltar que, previamente, o protocolo e todos os instrumentos de coleta de dados utilizados no desenvolvimento do estudo foram submetidos ao comitê de ética da Universidade de Minnesota (*The Institutional Review Board – University of Minnesota*) para fins de análise e avaliação, considerando que a pesquisa envolveu a participação de seres humanos. A submissão foi realizada durante o meu estágio doutoral no exterior, sob a supervisão da Professora Rebecca Ropers-Huilman. A aprovação do protocolo de pesquisa está disponível no Anexo A.

#### 4.1.3 Caminhos para a análise dos dados

Para a análise das informações coletadas mediante a realização das entrevistas, optei por utilizar a análise por *template*, com base em King (2004). De acordo com a autora, a referida análise permite aos pesquisadores 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 dos pesquisadores. Para esta pesquisa, de modo a facilitar a compreensão e a leitura, chamarei os códigos de primeira ordem de categorias, e os códigos de segunda e terceira ordem de subcategorias.

A codificação das entrevistas constitui-se em um processo dinâmico, em que categorias podem ser definidas *a priori*, e posteriormente modificadas, como também novas categorias podem ser adicionadas com o avançar da leitura e da interpretação das informações, sendo que a autora indica que uma forma de desenvolver um *template* inicial é partir do roteiro de entrevistas utilizado (King, 2004).

Assim, o ponto de início da emergência das categorias, que deu base ao *template* inicial, foi o roteiro de entrevistas com as seguintes categorias: formação para o ensino e formação para a pesquisa, a socialização dentro dos programas, e aspectos mais relacionados à vida das mulheres (maternidade, *work-life balance*) e os conselhos aos(às) que virão.

Posteriormente, mediante leituras completas e sucessivas das transcrições, busquei trechos relacionados às categorias identificadas no *template* inicial, bem como falas e situações colocadas pelas mulheres entrevistadas que indicavam a inserção de novas categorias. A organização das categorias, das subcategorias e dos trechos dos textos foi realizada no Excel<sup>®</sup>. Nesse âmbito, por meio da análise por *template* realizada, foi possível identificar sete categorias de análise, apresentadas no Quadro 7, intensamente relacionadas entre si.



Quadro 6 - Apresentação de categorias, subcategorias e descrição

Categoria: Ambiente e a trajetória no doutorado	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Trajetórias e sentidos atribuídos	Etapas/fases do curso (escolha, realização de disciplinas, qualificação, processo de escrita).
Academia contábil masculinizada	Elementos/situações/sentimentos que apontem para uma masculinização da academia contábil.
Categoria: Relacionamento com pares	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Colegas	Construção de relacionamentos com colegas de curso
Docentes	Construção de relacionamentos com professores.
Orientadores	Construção de relacionamentos com orientadores.
Categoria: Quem eu (não) quero ser como professora?	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Role Models e a ausência deles	Modelos de professoras e professores que surgiram ao longo da trajetória no curso.
Contra exemplos	Comportamentos que não serão adotados ao se pensar a atuação enquanto docente.
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?	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
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.
Estereótipos nas abordagens de pesquisa	Ênfase em abordagens quantitativas e os relatos preconceitos e estereótipos relacionados à abordagens qualitativas
Categoria: <i>Work-life conflict</i> , maternidade e a pós-graduação em Contabilidade	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Doutoranda/professora/mãe/filha/esposa	Experiências, conflitos e percepções sobre os diferentes papéis desempenhados.
“Mamãe tá em casa, mamãe não sumiu!”	Maternidade, filhos e sua relação com a pós-graduação.
Categoria: Quem (não) sou eu como professora? Reflexões, lições aprendidas e conselhos	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
“Eu não posso, quando eu for professora, esquecer tudo o que eu passei no doutorado...”	Reflexões sobre humanização e empatia nas relações sociais na academia.
Nem tudo no mundo são dores, também temos as flores!	Contribuições do doutorado em Ciências Contábeis na consolidação de conhecimentos críticos e atualizados.
Conselhos aos(às) que virão	“Esses moços, pobres moços, ah se soubessem o que eu sei!” – Reflexões para quem está por vir.

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

#### 4.1.4 Sobre as entrevistas conduzidas nos Estados Unidos

Durante o meu período de estágio doutoral no exterior nos Estados Unidos, procedi com a condução de cinco entrevistas com doutorandas da área de Contabilidade nos Estados Unidos, que comporão uma pesquisa futura no mesmo tema aqui proposto. Ainda assim, é importante pontuar a realização dessas entrevistas e ressaltar que, nas reflexões finais do presente estudo, apresentarei de forma breve pontos de similaridades e diferenças entre as entrevistas realizadas no Brasil e àquelas realizadas no contexto estadunidense.

Selecionei por conveniência e facilidades logísticas dois programas de pós-graduação em Ciências Contábeis de duas universidades localizadas no Centro-Oeste dos Estados Unidos. Acessei as informações pessoais das pessoas vinculadas aos programas por meio dos sítios dos programas na Internet e, por se tratarem de programas com turmas pequenas de estudantes (em média cinco pessoas ingressam por ano), contatei via e-mail (conforme carta-convite disponibilizada no Apêndice E) todas as mulheres vinculadas aos programas (11 estudantes).

Recebi retorno positivo de cinco estudantes, apresentadas no Quadro 8, e procedi com a realização das entrevistas, no mês de abril de 2018, de modo presencial nas cidades-sede dos dois programas aos quais elas estavam vinculadas. Escolhi realizar as entrevistas de modo presencial buscando minimizar possíveis problemas de comunicação em relação à língua inglesa, que poderiam vir a surgir caso as entrevistas acontecessem via Skype®.

Quadro 7 – Resumo das informações - doutorandas entrevistadas nos Estados Unidos

Nome fictício <sup>20</sup>	Fase atual no doutorado	Filhos	Duração da entrevista
Amelia Boynton	Após o exame preliminar	Não	45:46
Alexa Canady	Defendeu recentemente	2 filhas	1:27:30
Claudette Colvin	Após o exame preliminar	Não	35:47
Jane Bolin	Após o exame preliminar	Não	29:15
Marsha P. Johnson	Preparando para o exame preliminar	Não	35:42

Fonte: Elaboração própria.

Após marcar datas, horários e lugares, primeiramente me apresentei enquanto pesquisadora, expliquei sobre o meu período de intercâmbio, como também sobre a pesquisa

<sup>20</sup> Utilizei aqui a mesma estratégia para os nomes fictícios que já havia utilizado para as mulheres entrevistadas no Brasil, porém trazendo mulheres negras no contexto dos Estados Unidos. Ver mais sobre as homenageadas em: <https://www.bustle.com/p/17-black-women-in-history-you-probably-didnt-see-in-your-history-textbook-8092603>

de doutorado. Em seguida, iniciamos a entrevista, mediante autorização para gravação e garantia do anonimato, seguindo o roteiro indicado no Apêndice I. Ao final das entrevistas, solicitei a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G). Posteriormente, as cinco entrevistas foram transcritas por uma profissional da área de língua inglesa e, assim, procedi com a leitura completa dos arquivos para as análises iniciais.



## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Considero as experiências trazidas pelas 13 doutorandas entrevistadas únicas e especiais, sendo que aqui na análise dos resultados as falas serão retalhos e a minha função é somente tecer e gerar uma grande colcha, com o intuito de contribuir com os estudos sobre a presença de mulheres na academia e, em particular, na área de Ciências Contábeis.

### 5.1 “Quando você terminar o doutorado você discorda!”

O ambiente da pós-graduação vivenciado pelas mulheres que entrevistei sugere um processo de socialização profissional notadamente marcado por pressões, estresse e angústias, desde o momento de entrada no curso (escolha do programa, processo seletivo) até a sua finalização (escrita da tese). Laudelina compartilha sua experiência de reprovação durante a fase final do processo seletivo do programa localizado no estado onde mora:

(Na escolha do programa) Então, pra mim, seria melhor o da (nome de Instituição), só que eu tentei o processo seletivo e eu não consegui passar porque eles falaram que eu era muito nova, eu tinha 24 anos fazendo o processo seletivo, 25... E aí, eles falaram que eu era muito imatura, que eu era muito nova, que não era hora de entrar que quando eu tivesse uns 35 anos, [era] pra eu tentar de novo. O *feedback* foi na entrevista mesmo (...) e aí, no final, ela comentou que seria muito provável que eu não passasse no processo seletivo porque eu de fato era muito nova, (...) mesmo se eu entrasse, se eles me passassem no processo seletivo, teria uma probabilidade muito grande de eu não terminar o doutorado. E aí foi isso! E aí eu saí de lá chorando! (risos)... Eu chorei pra caramba, voltei praticamente o caminho todo chorando e desisti de tentar um doutorado de novo, porque eu acreditei no que eles falaram. (Laudelina).

Acredito que aqui seja importante pontuar que a socialização profissional se refere à forma como uma determinada profissão é aprendida e apreendida, considerando conhecimentos, normas, habilidades e atitudes (Austin, 2002b; Gardner, 2008, 2010), sendo que tal aprendizagem pode ocorrer de forma explícita (cursos, palestras, mentoria, orientações), como também de forma implícita (códigos ocultos, mensagens não verbais, mensagens indiretas, etc.).

No caso de Laudelina, tal situação, na visão dela, indicava que ela não teria condições de realizar um doutorado naquele momento, já que foi a mensagem passada pela banca: “Aí, eu fiquei um pouco desapontada, achando que, de repente, eles teriam razão, afinal eu estava numa banca com cinco professores experientes, inteligentes e tal, e meio que tinha desistido da ideia...”. Foi por meio do contato com uma outra professora que Laudelina visualizou novamente a possibilidade de realizar o doutorado naquele momento, mesmo sendo “nova” conforme haviam colocado:

Aí, foi quando eu soube do programa do (nome da Instituição em que estuda). E eu tinha uma professora da graduação que fazia parte do programa. E aí ela postou no *Facebook* que a (nome da Instituição em que estuda) estava abrindo um programa de doutorado. E eu resolvi falar com ela, pra perguntar algumas dicas e tal, falar o que já tinha acontecido comigo na (nome de Instituição), se realmente valia a pena... E, aí, ela me incentivou a fazer e eu fui (Laudelina).

Entendo que o incentivo dado pela professora foi tão impactante na decisão de Laudelina quanto a desistência em um primeiro momento, diante da reprovação em função da idade, o que demonstra a influência que os professores têm na vida dos estudantes, de modo direto ou indireto, e como tais mensagens impactam de modo significativo na trajetória das pessoas.

Sobre o momento do processo seletivo, que podemos considerar como a socialização antecipatória do doutorado (Weidman, Twale, & Stein, 2001), Maria Firmina reflete sobre a escolha do programa em que atualmente está vinculada, escolha realizada diante de duas recusas consecutivas no programa de doutorado em que ela fez o mestrado e em que gostaria muito de continuar estudando, por ser na cidade onde mora, com a família, filhos e marido.

Mas foi uma opção que eu fiz diante de duas recusas da (nome da Instituição onde cursou o Mestrado), sem justificativa, sendo que eu sou uma profissional já reconhecida em (nome da Cidade onde mora). Já coordenei curso, participo ativamente das reuniões do conselho de Contabilidade. Então, tenho um currículo que, de acordo com os critérios que eles colocaram, são bons, são altos ... Então, eu vejo e, por isso que eu fiz questão de te atender, porque o assunto é gênero, eu vejo que eu fui julgada por ser mulher, por ser mãe, por trabalhar e por ser dona de casa ... Em nenhum momento, os professores ali pensaram: “Não, ela já deu conta no passado, ela pode...”. Eu fui preterida por meninas mais novas que você ou talvez da sua idade, eu fui preterida por ser mulher mãe. (Maria Firmina)

Discutirei de forma mais aprofundada o ambiente masculinizado na seção a seguir, porém aqui já é possível perceber que Maria Firmina dialoga com as análises dos estudos de Romero-Hall et al. (2018) e Wallace & Wallin (2015), apresentados na revisão de literatura: a sensação de não ser bem-vinda, por ser mulher, mãe, dona de casa e mais velha, ainda que profissionalmente a doutoranda, *a priori*, atendia aos requisitos colocados pelo programa.

É interessante pensarmos sobre os relatos de Laudelina e Maria Firmina e como os discursos das bancas de seleção foram sendo adaptados de acordo o contexto. Porém, vão ambos no mesmo sentido de agirem como discursos de exclusão: as duas entrevistadas trazem a questão da idade como motivo para reprovações em processos seletivos, sendo que para Laudelina lhe foi dito que era jovem demais para o doutorado; já Maria Firmina sentiu que um dos motivos pelos quais não foi aprovada foi o fato de mulheres mais jovens e solteiras terem sido selecionadas em seu lugar.

Ao fim, as duas mulheres foram excluídas dos programas no processo seletivo, ou por ser madura e acumular outros compromissos ou por ser imatura. Outra entrevistada, Azoilda, mencionou discursos de exclusão, durante o processo seletivo, relacionados à sua condição de mulher, estando grávida, que serão apresentados mais adiante.

Avançando na trajetória da pós-graduação, as situações descritas pelas entrevistadas ilustram as variadas tensões existentes no início do curso, bem como tentativas de naturalizar a pressão existente no âmbito dos cursos. O cenário de sofrimento e de “naturalização” das pressões também está presente nos relatos da pesquisa de Lima (2018, p. 100), sendo que “o curso de doutorado é visto como menos sofrido pois os que decidem seguir na carreira acadêmica, acostumam-se com as pressões e exigências do mestrado”.

Os relatos apresentados a seguir dão conta de regras que ilustram uma pressão sobre a pessoa e sobre o grupo, incentivada mesmo entre colegas, significativas no sentido de se construir um modo de ser e estar na academia:

Então, eu tive que cursar todas as disciplinas de novo. Então, para você ter uma ideia, eu passei dois anos e meio só cursando disciplinas, essa exigência absurda. Aí, isso me tomou um tempo precioso pra me dedicar ao projeto. Bom, mas, aí, foi muito difícil algumas disciplinas, eu paguei todas com um grau de dificuldade um pouco elevado, eu diria até mais, não só a dificuldade, mas a questão do estresse, da pressão, que eu acredito ser desnecessária no nível de doutorado... Mas são as regras do jogo. (Tereza).

Eu tive muita dificuldade em uma disciplina chamada [nome da disciplina], que era a que eu mais gostava, a que eu mais me identificava, mas tinha um certo problema com a metodologia do professor... (...). No fundo, ele sempre atribuía as melhores notas pra quem falasse sobre o trabalho do outro de forma pejorativa, (...) as pessoas iam pro debate, não para fomentar o debate, melhorar, enriquecer sobre o conhecimento daquele determinado assunto, mas sim pra poder prejudicar o colega que estava ali na frente sabe? (Laudelina)

(...) eu tive a impressão de que no (nome do Estado em que mora) as coisas funcionam mais tranquilas sabe? Acho o pessoal da (nome da Instituição em que estuda) muito severo, muito preocupado. Umás coisas um pouco estranhas: assim, você ia pra aula, não era permitido sair da aula pra ir ao banheiro, beber água. Essas coisas assim, só podia sair na hora do intervalo... (Laudelina).

(...) porque quando você vem com a experiência do mestrado, as disciplinas, não é que elas se tornem fáceis, mas você já está acostumado a apanhar durante as disciplinas, né? (Auta).

Azoilda faz uma reflexão interessante, relacionando o conteúdo que é ensinado e os objetivos da Contabilidade com a contradição de uma situação vivida em sala de aula, afirmando que “(...) um dos objetivos da Contabilidade é fornecer informação útil, tempestiva, com todas as qualidades que ela precisa ter, ela precisa ter qualidade, ou seja, você precisa, essa comunicação precisa fluir né, entre quem fala e quem escuta...”. Em seguida, explica o ocorrido com um professor convidado para falar com a turma no final de uma disciplina:

E aí você vai para uma sala de aula e escuta um professor dizer que faz pesquisa e que não está interessado se quem está do outro lado está entendendo ou não... E eu: “Como?” Eu ouvi isso na sala de aula, juro!

Ele abriu a boca e disse que ele não está preocupado com quem está lendo o texto dele, que se ele não, se quem está do outro lado não entender, a deficiência é do ouvinte e não dele que está falando... (Azoilda)

Para outras entrevistadas, o percurso teve experiências positivas neste momento das disciplinas. Como exemplo, trago a experiência de Antonieta, ao considerar experiências anteriores do mestrado, e a experiência do intercâmbio em outro país vivenciada por Neusa Santos:

(...) os anos de aula... Foram tranquilos, foram bem tranquilos, a única coisa que eu senti falta, hoje eu sinto falta, né, eu estava até falando na semana passada em relação a isso, que eu senti falta da contabilidade em si sabe? De aulas mais voltadas pra Contabilidade mesmo... Mas de resto, eu gostei bastante, gostei dos professores, não senti que tenha sido muita pressão como eu senti quando eu fiz o mestrado aqui, e parte do mestrado na (nome da instituição)... Eu senti mais pressão na (nome da instituição do mestrado) e aqui do que na (nome da Instituição em que estuda)... (Antonieta)

(...) Na metade do ano, quando eu cheguei para a outra parte das matérias, pra mim já foi, eu já me senti muito mais confiante. Na segunda parte foi muito bom, foi uma experiência maravilhosa, as matérias, contato com os professores lá, porque eles são de muito fácil acesso, e eles querem ajudar mesmo eles sabendo que você não é estudante deles, que você está ali só de passagem, eles te ajudam o tempo todo, eles querem que você cresça como pesquisador. Isso eu achei muito bom, eles estão sempre te ajudando com o que você tiver de dúvida, eles vão tentar te fornecer a resposta, se eles não souberem a resposta eles vão tentar descobrir ou te passam pra outro professor... (Neusa)

As entrevistadas relatam também suas percepções sobre o processo de qualificação e escrita da tese, duas fases relevantes na trajetória de “se tornar doutora”. São ritos de passagem, no sentido de alcançar um novo nível:

[Sobre a qualificação] Foi muito tranquila, eu esperava... Foi melhor do que eu esperava. A banca deixou claro que eu tinha uma tese e isso valeu tudo. Logicamente que tem um monte de sugestões, alterações, solicitações. Algumas eu já fiz, outras não, mas pretendo cumpri-las. E é isso. (Tereza)

O projeto que foi pra qualificação tiveram mudanças significativas. Olha, até as disciplinas eu consegui lidar muito bem com toda a dinâmica. A parte da qualificação, eu entendi como um processo natural, foi tenso porque você vai pra escutar as críticas mesmo, né? Do que cada um vai trazer do seu trabalho... De toda forma é tensa, mas você vê que é importante (Auta)

Aí, depois das aulas, a tese, que é a parte mais, você sabe bem como é! (risos) É bem complicado! Ainda mais quando se faz entrevistas. Eu fiz entrevistas, depois se prepara pra transcrição, Deus me livre! (risos) É horrível! (risos). (Antonieta)

Mas a tese é muito solitária (...) Mas, após a qualificação, eu acho que você sofre um pouquinho psicologicamente, na verdade todo o processo, eu não sei como você está, mas todo o processo é bem doloroso, pelo menos diante do que a gente conversa com outras pessoas da sala, todo mundo passa por... É um período maior do que o mestrado. Então, acontecem muitas coisas durante esse período. (Auta)

Na parte de elaboração da tese, como eu moro longe da instituição e eu não era bolsista, fiquei longe do programa, senti que fiquei solitária, eu deveria ter procurado mais o ambiente da instituição do programa, deveria ter ficado mais próxima. Hoje, olhando para trás, eu percebo que foi um processo um pouco solitário, até por um estilo meu, de trabalhar mais sozinha. Hoje, olhando pra trás, percebo que eu deveria ter me deslocado com mais frequência para o local do programa. (Lélia)



Casa Nova (2014) também traz relatos que indicam a solidão na fase da escrita da tese, após um período de atividades realizadas em conjunto com colegas de curso, caracterizado pelo apoio mútuo e companheirismo. As entrevistadas realizaram reflexões sobre o ambiente dos programas, demonstrando uma necessidade de relações mais empáticas, como também uma maior atenção às questões voltadas à saúde mental.

Acho que uma coisa que muitas vezes acontece é que a gente fica no sistema, assim: “Ah, comigo foi assim, eu tive que sofrer desse jeito, então que os outros também sofram desse jeito!” Tipo, (inaudível): “Ah, se foi assim comigo, os outros também podem passar por isso, eu sobrevivi!” Digamos, assim, então acho que tem isso também, meio que: “Ah, não precisa mudar, eu sobrevivi à esse sistema, o outro também pode!”. (Carolina Maria).

E, aí, depois conversando, com vários alunos do doutorado, assim, vários, (...) várias pessoas tiveram os mesmos problemas psicológicos que eu tive, de depressão, de oscilação de humor, tem até um termo que eles usam lá. Mas, enfim, já não lembro mais... Síndrome do pânico, eu não cheguei a ter, mas tive vários amigos que tiveram, entendeu? (...) E, aí, os caras acham que está tudo bem, eles podem continuar fazendo isso, ou então se a gente entrar, isso é frescura, que se todo mundo consegue porque você não consegue, porque eles não enxergam que, na verdade, todo mundo está passando pela mesma coisa... (Luísa Mahin)

Eu só acho que dentro da academia, uma coisa que eu acho que realmente precisa ser revista, é a questão da empatia por parte de alguns professores e de ... Talvez, tentarem entender que a realidade das pessoas é diferente. Cada um tem uma história, cada um traz uma bagagem, cada um tem suas limitações ... É isso... A academia não precisa, não precisa ter esse sofrimento que a gente passa não, sabe? (Azoilda)

Diante da situação já apresentada anteriormente, vivenciada por Azoilda em uma das disciplinas cursadas, ela continua o relato, o que demonstra o clima hostil no ambiente do doutorado. Ela descreve a reação de amigos diante da posição de discordância da entrevistada em relação à fala do professor.

(...) E, aí então, aí na hora eu levantei, eu ia, sabe, rebater. Aí, os meninos, né, [disseram]: “Fica quieta, fica quieta!” Porque eu sou meio combativa, eu discuto e seguro meu ponto de vista. Só que, assim, infelizmente, existe um comportamento, um tanto quanto revanchista dentro da Universidade... Você não pode discordar, sabe? Então, quando você discorda, você passa a ser malvisto, você... Então, eles [os colegas falaram:] **“Fica quieta! Quando você terminar o doutorado, você discorda! Mas, por enquanto, fica calada!”** para não sofrer nenhum tipo de retaliação, infelizmente... (Azoilda)

A situação vivenciada por Azoilda é similar àquela apresentada na pesquisa de Raineri (2015) no contexto dos doutorados na área de Negócios, em que há consciência de que é preciso pensar bem antes de falar qualquer coisa, já que as pessoas podem não gostar, principalmente se pensarmos nas figuras dos professores.

O autor expõe que, ainda que o aprendizado de metodologias seja importante, há necessidade de se pluralizar a construção de conhecimento no âmbito do doutorado, para estimular assim o pensamento crítico e o desenvolvimento de ideias (Raineri, 2015). Como

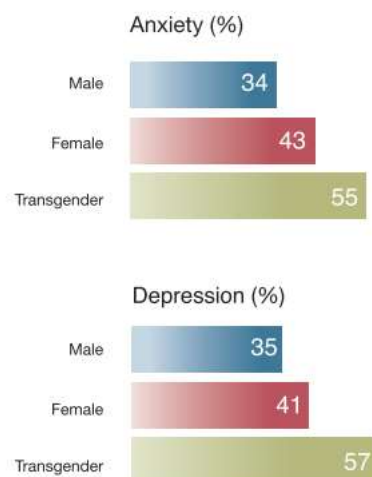
pluralizar a construção de conhecimento e estimular o pensamento crítico em um ambiente de pressão e hostilidades, em que discordar não é bem visto?

Eu acredito que os programas de Contabilidade, eles tinham que melhorar muito nesta questão das exigências. Porque exigência demais, ela estressa muito o corpo discente. E esse estresse não é proporcional até à qualidade do programa. Eu não sei se você tem acesso a uma pesquisa (...) Que ela fazia relação entre o nível de estresse e a qualidade dos programas. O que ficou claro pra mim é que isso não é diretamente proporcional... Nos programas em que a percepção do discente é de menor estresse, eles tinha uma melhor qualidade (Tereza).

A pesquisa em questão analisou a relação entre o estresse e o desempenho acadêmico de pós-graduandos na área de Ciências Contábeis (Rezende, Miranda, Pereira, & Cornacchione Júnior, 2017). Um dos resultados do estudo, que está em consonância com a reflexão trazida por Tereza, indica que os cursos com mais tempo de existência apresentaram o menor nível de estresse dos estudantes. Isso acontece porque, em geral, os cursos iniciados mais recentemente podem sofrer mais pressão na busca por boas avaliações da CAPES, e essa cobrança pode estar sendo repassada aos estudantes.

Diante dos relatos compartilhados pelas entrevistadas sobre o ambiente, pode haver uma condição mais complicada para mulheres na pós-graduação? Evans, Bira, Gastelum, Weiss e Vanderford (2018) conduziram um estudo sobre saúde mental, com a participação de 2.279 estudantes de pós-graduação (sendo 90% doutorandos) de 26 países diferentes, incluindo o Brasil, e concluíram que a probabilidade de pós-graduandos desenvolverem depressão e ansiedade (36%) é seis vezes maior do que a população de uma forma geral (6%), com mais incidência em pessoas trans e mulheres no contexto da pós-graduação, conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2 – Depressão e ansiedade entre pós-graduandos



**Fonte:** Evans et al. (2018, p. 283).

Há também pesquisas que demonstram que as mulheres sofrem mais com o estresse na pós-graduação do que os homens (Faro, 2013; Souza, Fadel, & Ferracioli, 2016), sendo esta situação também identificada no contexto da área de Ciências Contábeis (Altoé, Fragalli, & Espejo, 2014). Em um estudo sobre o nível de estresse de pós-graduandos da área de Contabilidade, Altoé, Fragalli, e Espejo (2014) analisaram informações de 265 pós-graduandos da área de Ciências Contábeis, sendo que as mulheres (44,5% das participantes do estudo) apresentaram índices maiores de estresse.

Diante do que foi colocado até aqui, quais poderiam ser, então, as particularidades existentes no ambiente da pós-graduação em Ciências Contábeis que influenciam a maior incidência de estresse e ansiedade em mulheres? Há impactos na socialização? Diante desse quadro, analisarei na próxima seção o ambiente masculinizado da pós-graduação em Ciências Contábeis e a inserção das doutorandas entrevistadas nesse ambiente.

### 5.1.1 “É o clube do bolinha aquela sala!” – Reflexões sobre a masculinização da academia contábil

Primeiramente, trago a colocação de Silva (2016) que dialoga com o contexto da masculinização do ambiente acadêmico contábil mediante a análise das experiências das entrevistadas: se o ambiente das instituições educacionais é reconhecido como importante na formação de opiniões por meio do convívio social construído nesses espaços, também refletem as desigualdades da sociedade de um modo geral, entre elas as de classe, gênero e raciais.

Ao analisar e refletir sobre a trajetória das doutorandas entrevistadas, identifiquei que a socialização dessas mulheres no âmbito de seus cursos de doutorado é marcada pela masculinização dos ambientes, por meio de três aspectos diferentes: a pressão por ser mulher em um ambiente masculinizado; a ausência de mulheres como professoras e como estudantes de doutorado; e, por fim, as piadas, os preconceitos e os estereótipos vivenciados pelas doutorandas.

Eu sinto que eu tenho que correr muito pra conseguir meu espaçozinho, né, porque os meninos, eles têm uma flexibilidade maior de ficar na universidade o dia todo, entendeu? Têm uma disponibilidade maior de viajar. Então, os meninos, de certa forma, a conversa de homem pra homem é melhor do que de mulher pra homem. Isso também é uma realidade minha, uma visão minha... (Auta)

As aulas são presenciais, assim como em qualquer outra instituição, não pode faltar e eu não faltei em nenhuma aula. Além disso, tem os encontros a mais e eu sempre fiz questão de fazer assim, tudo correto, porque eu sempre penso: “Atrás de mim vai vir mais gente!” Daí o pessoal vai julgar pelo meu desempenho: “Ai, ela é mulher, ela é mãe, ela é trabalha.” Eu carrego uma carga comigo. Então, eu fiz questão de cumprir tudo. E, além disso, sempre tem os eventos a mais que a gente vai, participa e mesmo congressos e tals... (Maria Firmina).

(...) Mas, é complicado, o tempo inteiro você está tendo que se reafirmar, tendo que dizer coisas. Às vezes, você perceber que os meninos não querem dizer alguma coisa porque você está no meio... Manter determinados tipos de conversa... (...) O ambiente da academia, é um ambiente, assim, ainda muito masculino. Principalmente, na área de Contabilidade. Mas a gente tem conquistado o nosso espaço. Eu acho que o caminho é esse, e você tem que continuar insistindo, tem que fazer por onde. (Azoilda).

(...) Não sei bem aí na sua realidade como é, mas aqui a gente sempre vê mais os homens tendo um desempenho até, às vezes, não sei se um desempenho, mas uma visibilidade maior. (Auta)

Mas, eu acredito que a mulher, quando entra no curso de Ciências Contábeis, por ser mulher ela tem que se impor... Se impor, sim, porque esse curso é um curso ainda que é a preferência masculina. Está mudando isso, mas ainda é, né. Tanto que é que quando você vai em congresso você vê bem a diferença, tem mais homens do que mulheres. Isso está mudando. Mas ainda é a nossa realidade. (Virgínia)

“Correr muito”, “carregar uma carga”, “se reafirmar” são expressões que traduzem a pressão adicional e significativa de ser uma mulher na academia contábil. Em relação ao corpo docente de seus cursos de pós-graduação e às outras estudantes de doutorado, a escassez

numérica de mulheres também foi pontuada pelas entrevistadas. Laudelina, a doutoranda “jovem demais”, afirma que:

São mais homens, iguais, brancos, héteros, mais velhos, e que a gente acaba vendo muito na profissão contábil. Acho que, do corpo docente todo, só tem duas mulheres, e que são sempre tratadas assim, como as pessoas que não sabem de nada, sabe? Então, a opinião delas nunca é muito válida, elas nunca são muito ouvidas, porque é como se elas não soubessem sobre nenhum assunto, porque quem sabe de fato são os homens, são os caras catedráticos que estão lá dentro, sabe? Se está mudando? Eu acho que sim. Mas eu acho que muito pouco, a passos muito lentos... (Laudelina)

Solicitei que Laudelina descrevesse uma situação que exemplificasse a reflexão realizada:

Eu não sei se eu vou saber explicar... Mas, era assim, todas as vezes que a gente comentava sobre orientador, por exemplo, coisas que o orientador tinha falado, considerações que o orientador fez pra tese, ou uma matéria, alguma coisa... Todas as pessoas que tinha orientadores homens, eram opiniões aceitas, e todos que tinham orientadoras mulheres, as opiniões não eram aceitas... Os próprios orientandos, quando eram homens, ou os colegas em volta falavam que: “Ah, mas, também, essa professora é maluca!” “Ela não sabe de nada.” “Essa professora viaja!” Esse tipo de coisa, assim... Que, realmente, o professor pode ser maluco, o professor pode viajar, a gente vê que é o que mais tem... Mas, era engraçado, era engraçado, não, era estranho perceber que essas posturas realmente só aconteciam com as professoras mulheres. Não acontecia quando era professor homem. Isso não era pauta, as pessoas davam outras justificativas: “Ah, talvez ele tivesse razão por causa disso, disso e disso e aquilo outro.” Justificando a postura daquele professor e sem querer justificar quando a postura vinha de uma mulher, sabe? (Laudelina de Campos)

Esse relato revela a invalidação do discurso quando se trata de uma mulher, exemplificando a masculinização da área, já que o discurso válido nessa situação é aquele proferido por homens. Ou seja, além de serem poucas na área, as sobreviventes ainda precisam conviver com um ambiente que as excluem cotidianamente. Outras entrevistadas também sinalizam e refletem sobre a pouca presença de mulheres como colegas de curso.

Ah sim, eu sou a única menina da sala, só tem eu, os outros todos são meninos.  
É o clube do bolinha aquela sala! (Azoilda).

A turma foram oito pessoas, e só eu e mais uma menina, e isso, assim, que a gente já ficou sabendo as pessoas que tinham passado, eu e a (nome da colega de sala)... Então, ela já falou assim: “Ai, vamos ficar juntas porque só nós duas de mulheres, né?” (Antonieta)

(...) Que eu senti um tratamento mais diferenciado porque também eu era a única menina da sala, numa disciplina... E tanto que o dia que eu faltei foi o dia que eles se divertiram mais, que o professor falou muita besteira... Porque, daí, ele se sentiu à vontade porque só tinham homens em sala... (Maria Firmina)

Qual é a mensagem não falada que ela recebe ao saber que, enquanto única mulher da sala, seus colegas lhe informam que o dia em que não estava presente foi também o momento em que a turma e o professor, todos homens, mais se divertiram? A mensagem seria de que esse

espaço não seria para ela? Laffin (2005) e Silva (2016) chamam a atenção para o fato de as pessoas continuarem a emitir discursos que caracterizam a profissão contábil como masculinizada.

A carência de modelos na academia contábil brasileira é perceptível nas falas das entrevistadas. O cenário colocado por Casa Nova (2014) alguns anos atrás persiste, mesmo considerando a inversão na participação de homens e mulheres entre ingressantes nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, pois desde 2005 o número de mulheres ultrapassa o de homens. É possível contabilizar quanto tempo mais esperamos até que o cenário se modifique e o ambiente tenham mais modelos para as mulheres que chegam?

Hoje, por exemplo, eu entro numa sala de aula, e 80% da sala são meninas, sabe? O que, na minha época, entrei numa sala de 40 alunos não tinha cinco meninas na graduação... E não foi diferente nem no mestrado nem no doutorado. Acho que no doutorado, numa turma de 11 que entraram, tinha quatro mulheres, só... Então, isso é uma realidade estranha e que a gente acaba achando que não é possível, porque não tem ninguém igual a gente. (Laudelina)

No meu próprio departamento, assim, no meu departamento de 12 professores, somos três mulheres. Mas, é muita coisa! Porque durante quase, esse departamento vai fazer 10 anos, durante sete anos só teve uma mulher, sabe? E, agora que eu entrei, eu fui a segunda mulher a entrar no departamento. E, recentemente, também a gente teve uma professora que veio de remoção... Então, é uma conquista. (Laudelina)

Com os professores, mais ou menos tranquilo. A gente só tem uma professora, né, que aí você dá pra ver como que o programa é... Ele não tem muitas mulheres, né, quando você avança, quanto mais pra frente você sobe, mais degraus você alcança, mais difícil você encontrar mulheres, né? (Maria Firmina)

O cenário apresentado por Laudelina e Maria Firmina está alinhado aos números apresentados por Nganga, Gouveia e Casa Nova (2018), e já colocado no Gráfico 1, indicando que o fenômeno do *glass ceiling* (teto de vidro) está presente no cotidiano dessas mulheres, na profissão de um modo geral, como também na academia (Broadbent & Kirkham, 2008; Gammie, Matson, Gammie, & Duncan, 2007; Silva, 2016; Souza, Voese, & Abbas, 2015). Silva (2016) reflete que:

Embora as mulheres sejam mais escolarizadas e qualificadas, como é possível ver na Introdução, em que foram revelados indicadores que demonstram o crescimento do número de mulheres nas universidades e cursos de pós-graduação, essa condição fica bem diferente quando observado o número de mulheres como professoras e, sobretudo, em postos de destaque, em sua maioria assumidos por homens brancos, mostrando que as barreiras invisíveis são passíveis de identificação (Silva, 2016, p. 186).

Diante do cenário apresentado pelas entrevistadas, é importante refletirmos sobre as mensagens que estão sendo emitidas para essas mulheres em seu trajeto de doutorado, em que muito em breve a docência na pós-graduação pode ser vislumbrada por elas enquanto uma oportunidade de ascensão na carreira.

O contexto em que se vivencia a pressão por ser mulher e a presença de poucas mulheres como professoras, modelos e colegas de classe, também é permeado por piadas, estereótipos e preconceitos, por parte dos colegas de classe e por parte de docentes, o que a meu ver é ainda mais problemático.

Os papéis sociais e os estereótipos de gênero são aspectos marcantes na vida das mulheres presentes na profissão contábil, seja na academia (Casa Nova, 2014; Lima, Vendramin, & Casa Nova, 2017; Silva, 2016; Silva & Casa Nova, 2018), como também nas organizações de um modo geral (Haynes, 2008). A seguir, apresento alguns recortes de falas que nos confirma esse cenário no contexto dos PPGCCs brasileiros.

Alguns desses estereótipos estão relacionados ao papel social atribuído à mulher, de cuidado com a casa e com a família. Eles revelam uma visão antiquada e que há muito tempo não corresponde ao espaço efetivamente ocupado pelas mulheres na sociedade.

(...) Eu coloquei, eu levei uma pesquisa histórica comentando sobre a escravidão no Brasil. E aí era um anúncio de jornal oferecendo uma escrava. E aí o comentário que saiu foi: “Era melhor ter casado! Era só pedir uma esposa!”... Meu Deus do céu, como assim, como é que a pessoa... Sabe? “Ela sabe fazer isso, ela sabe fazer aquilo, ela sabe fazer aquilo outro.” Aí ele falou: “Ah, hoje em dia tem a esposa.” É complicado! (Antonieta)

Porque eu lembro de um caso que, nossa, me chamou muita atenção, assim. Que, assim, que eu entrei no departamento, como eu era a segunda mulher a entrar e muito nova também, teve um professor que ele achava que eu deveria fazer café pra todos os professores nos dias em que eu estivesse na Universidade. (...) e, aí, eu fiquei achando estranho, ele insistir tanto naquele assunto. Até que um dia eu perguntei porque ele estava insistindo tanto. E, aí, ele falou que eu deveria saber fazer porque afinal eu era mulher e: “Que mulher que não sabia fazer café? E que mulher que não sabia fazer um bolo?” E que como eu estava entrando agora no departamento, que eu deveria toda semana trazer um bolo pra galera do departamento e fazer café e oferecer pra todo mundo... (Laudelina)

Há também os estereótipos e preconceitos relacionados à gravidez e maternidade, como se fossem exclusivamente relacionadas à mulher, e como se ter uma família inviabilizasse o projeto de ter um doutorado.

Foi no início, a coordenadora da época falou: “Olha, por favor, se cuidem porque uma gravidez nesse processo pode complicar. Porque não é tão simples o mestrado. Então, acaba prejudicando a qualidade, pode ter uma gravidez de risco. Eu tive caso de uma colega no doutorado que engravidou e perdeu o doutorado. Então, não engravidem, não engravidem.” A mensagem foi bastante clara, assim, que poderia pôr em risco o seu curso. Não foi uma mensagem de reflexão. E, também, não foi assim, não foi chamado os meninos: “Não tenham filhos”, foi falado diretamente para as mulheres. (Beatriz)

Quando eu fiz a seleção para o mestrado, eu estava grávida e a minha barriga já começava a aparecer (...) eu fiquei sabendo disso depois, bem ao longo do mestrado, que houve por parte de alguns professores a ideia... Não de alguns, de um especificamente, de me tirar da seleção porque achava que eu não iria concluir o mestrado, porque eu estava grávida, acredite! “Não, ela é uma forte candidata a desistir, o nosso sistema de cobrança, de produtividade, de cumprimento de data.” ... Enfim... Aí, alguém, né,

sugeriu isso. Aí, uma outra pessoa, um outro professor do programa disse: “De jeito nenhum! Se ela conseguiu ser aprovada, você não vai tirar ela de jeito nenhum!”... (Azoilda).

[após a fala da coordenadora, porém agora no doutorado e grávida] (...) eu senti assim, que estando grávida, as pessoas tinham receio tipo: “A grávida ali...” (voz baixa), meio que (risos), como se a gente fosse meio... “Não pega gente, não tem problema” (risos) Porque é como se fosse assim: “Ah, ela não vai fazer um trabalho tão bom porque ela está grávida.” Então, tipo, você tinha que mostrar, tanto que eu nunca sai de uma aula antes, eu tinha esse negócio... Eu fui falar que estava grávida quando eu estava com seis meses, porque as pessoas ficavam falando: “Ah, está grávida.” Eu sentia um olhar de que: “nem vai participar muito do assunto porque está grávida.” Pra fazer os trabalhos e tal. Eu acho que tem um pouco de preconceito, as pessoas olhavam como: “Que louca, está grávida no doutorado, não vai dar conta!” Entendeu? (Beatriz)

A fala de Beatriz de que “Eu fui falar que tava grávida quando eu estava com seis meses” faz todo sentido diante de um ambiente carregado de estereótipos relacionados às mulheres e à gravidez. A mesma situação é retratada no estudo de Haynes (2008), em que uma das entrevistadas descreve relutâncias em assumir a gravidez, e a própria autora relata o aborto espontâneo ocorrido no escritório de trabalho em que ninguém soube.

Essa preocupação e pressão são problemáticas pelo momento vivido pelas mulheres quando chegam ao doutorado. Se somarmos o tempo de graduação, mestrado e doutorado, veremos que esse momento coincide com o período em que a mulher tem que tomar uma decisão em função do relógio biológico. E ao invés de políticas que apoiem essa decisão e que assegurem condições para conciliar o doutorado e a gravidez, essas mulheres são chamadas a escolher. Projetos como o *Parent in Science* vêm exatamente confrontar essa noção de que ciência e família são incompatíveis e pressionar por condições adequadas para que haja a conciliação entre esses papéis, para mulheres e para homens (Matsusaki, 2018).

A objetificação do corpo também é identificada em uma situação exposta por Antonieta, que ela viveu em sala de aula com um professor, diante da turma. Da mesma forma que uma das entrevistadas da pesquisa de Lima et al. (2017, p. 11) coloca que “Eu ouvi muita coisa do tipo: ‘Você tem talento para ser modelo e não para ser pesquisadora!’”, Antonieta descreve que:

(...) eu escutei o seguinte comentário: “Ah, passar questionário, os homens é difícil conseguir um questionário, conseguir uma entrevista... Mas, as meninas, aqui é tranquilo, se pôr a Antonieta de biquíni então, aí o cara dá entrevista numa boa!” Eu escutei isso! (...) E, aí, toda vez ele brincava com esse tipo de coisa assim, eu me incomodava mesmo: “não, nada a ver, o que é isso? Que coisa machista!” (Antonieta)

O cenário aponta dificuldades adicionais que uma mulher pode enfrentar no contexto da pós-graduação em Contabilidade, o que pode prejudicar o seu desenvolvimento no curso, sendo mais uma fonte de estresse.



Se considerarmos que a socialização profissional no âmbito do doutorado se constitui como um importante aspecto da formação identitária das pessoas inseridas nesses ambientes, as falas e as análises desta primeira seção podem indicar influências problemáticas no processo de desenvolvimento das identidades das entrevistadas como professoras da área.

Concordo com a colocação de Lima et al. (2017) de que, ao realizar pesquisa sobre as barreiras e os impulsionadores que doutorandas em Contabilidade encontram durante o percurso no curso, indicam um (des)alojamento das mulheres “reproduzido das mais diferentes maneiras, muitas vezes em piadas e ‘brincadeiras’, de forma sutil e implícita, que não permite defesa, e em outras até ditos de uma forma bastante explícita, com todos os pingos nos “is”, em que a defesa é impossível dada a estrutura de normas e de poder” (Lima et al., 2017, p. 11).

Se considerarmos que: (1) o processo de desenvolvimento identitário não é fixo, sendo influenciado pelo contexto em que as pessoas estão inseridas; e (2) a forma como as pessoas aprendem o trabalho que farão é um aspecto essencial das identidades profissionais (Dubar, 2005), entendo como problemático para as mulheres desenvolverem suas identidades docentes no âmbito dos doutorados em Contabilidade, um ambiente de pressão, hostilidades e estresse, e que emite mensagens de exclusão das mulheres.

## 5.2 Relacionamento com pares

*"A capacidade de afetar e ser afetada pelo outro ocorre em todo momento no mundo, num mundo que não é estático, imóvel, parado, imutável..." (Azoilda Loretto Trindade)<sup>21</sup>*

Nesta seção, apresento a relação construída das entrevistadas com colegas de doutorado, professores e orientadores. Destaco que, conforme já indicado, por serem sete categorias profundamente relacionadas entre si, será possível perceber que outras categorias trazem reflexões sobre esses relacionamentos, bem como os sentimentos que foram atribuídos a eles.

### 5.2.1 Colegas

Diante do que foi trazido sobre o ambiente dos cursos de doutorado das entrevistadas na seção 5.1, foi possível visualizar o ambiente em que essas mulheres estavam inseridas, notadamente marcado por tensões diversas. Nesse sentido, há indicação da relação com os colegas como importante elemento de apoio e cooperação, para que fosse possível às doutorandas seguirem no curso e cumprirem as demandas colocadas, o que resultou em amizades e companheirismo construídos.

Até eu sinto que, no doutorado, com algumas pessoas, o relacionamento é um pouquinho mais próximo até que da graduação. Não sei se é porque tem uma carga de atividades maior e acaba um ajudando o outro, ou trocando ideia, o que, às vezes, na graduação, não acontecia. Tanto, talvez, por ser um curso noturno. Então, a gente não tinha muito tempo extra pra sala de aula. E, ali no meu programa, a gente ficava muito tempo por lá. Então, acabava conversando bastante com os colegas e tal. (Carolina Maria)

(...) eu achei a minha turma um máximo, a minha turma, ela foi muito unida! Muito unida... (...) É uma amizade que vai ficar assim pro resto da vida. E isso me fez muito bem, me faz bem até hoje, sabe? Isso aí faz toda a diferença, porque você está passando pressão, mas você está vendo que as outras pessoas estão passando a mesma coisa, estão te apoiando... (Antonietta)

Eu adoro as pessoas do programa do qual eu faço parte, gosto muito. Como pessoas, como amigos, já construí alguns amigos, companheiros mesmo dessa jornada, de auxiliarem bastante. (...) Com relação aos meus colegas, eu até disse: "Nem no (nome do Estado), quando eu fiz o mestrado, eu construí uma relação de amizade tão boa!" Eu acho que estamos mais maduros, assim, todos adultos. Então, é bem bacana e são bastante companheiros, de chegar lá na (nome da Cidade), os da (nome da Cidade): "Olha, quer ficar lá em casa?" Qualquer problema sabe, a gente pode contar, é bem interessante. (Maria Felipa).

---

<sup>21</sup> Azoilda presente! Ver mais em: <https://www.geledes.org.br/azoilda-presente/>

A pesquisa de Casa Nova (2014) apontou a ajuda de colegas como um facilitador para as mulheres entrevistadas naquele momento, no contexto das turmas especiais de mestrado em Ciências Contábeis. Esse aspecto já havia sido pontuado por Austin (2002) ao conduzir um estudo longitudinal sobre a socialização profissional de estudantes de doutorado de várias áreas do conhecimento nos Estados Unidos.

Já na trajetória de Luísa Mahin, a relação com colegas é apresentada de forma diferente, restrita à apenas poucos amigos:

(...) você lida muito com esses egos, dos alunos também... (...) Ali, é difícil você criar relações profundas. No primeiro ano, você cria. No segundo ano, você já começa a conhecer melhor as pessoas. No terceiro ano, muita gente vai embora e só fica mesmo, as relações que são sólidas e verdadeiras mesmo. Mas, isso você vai construindo com o tempo mesmo. Então, fiz poucos amigos de verdade no doutorado. Fiz o (nome do amigo), que virou irmão, já é mais do meu amigo, praticamente é a minha família... O (nome do colega) que é um querido também. O (nome de colega), que não está mais, a (nome da Colega) que é uma querida. Mas, são muito poucos. Assim, conto nos dedos de uma mão. (Luísa Mahin).

Tereza expõe um contexto em que a construção de relacionamentos pode ser considerada peculiar: sendo professora do curso de graduação da faculdade em que faz doutorado, seus professores no doutorado são também colegas de trabalho e ex-alunos são, agora, colegas de doutorado, o que gera uma pressão adicional e desconforto.

(...) Então, meus alunos, os meus colegas de turma de mestrado, eles eram todos meus ex-alunos. E os professores, todos meus colegas de trabalho. Então, isso pra mim, criou uma dificuldade. É difícil de lidar com essa situação. Mas, eu acredito que lidei bem, me coloquei no lugar de aluna mesmo. E essa relação de trabalho, eu deixo pro ambiente de trabalho. Procurei tratar meus colegas de trabalho como professores, que era o papel que eles desenvolviam... (Tereza)

Com os ex-alunos, você se expõe muito, você está exposto, de qualquer forma você criou um conceito na cabeça deles. E, ali, você está como um par, que você é deles. Mas, de certa forma, pra você ter ideia, tinha colegas de mestrados, com quem eu cursei disciplinas, que me chamavam de professora, pelo conhecimento de tantos anos, né... Assim, eu me senti, de uma certa forma, isso é coisa da minha cabeça, mas, assim, você se sente um pouco pressionada e, obrigatoriamente, tem que mostrar um desempenho, pelo papel que você exerce diante deles. (Tereza).

### 5.2.2 Professores

*Consciously, we teach what we know. Unconsciously, we teach who we are. (Don Hamacheck)*

A citação acima de Hamacheck (2009, p. 109) traz a relevância de entender que o papel dos professores na relação com seus estudantes é construído para além da troca formal de conhecimento. De forma indireta, inconsciente e informal, os professores também ensinam por meio de seus comportamentos.

Nesse contexto, Austin (2002) afirma que a socialização na pós-graduação é um importante aspecto do desenvolvimento profissional docente, sendo que um dos aspectos dessa socialização consiste em observar, interagir e escutar os professores e os pares. Nas entrevistas analisadas surgem experiências positivas na relação com os docentes, que se mostraram acessíveis e comprometidos.

Com os professores lá, sempre foi tudo muito, eles sempre dão espaços pra você conversar, tirar dúvidas, questionamentos, a coordenação é muito presente também... Então, assim, não teve tantos problemas, **a não ser a questão de exigir mesmo, dos prazos, a pressão que é natural do doutorado.** (Auta)

Então, olha, eu gostei bastante da experiência, da convivência, principalmente, também gostei como você falou, em relação aos professores, corpo docente, gostei bastante, achei que eles são bem comprometidos, é puxado, mas é um aprendizado, sim, fantástico... (Virgínia)

Camilla, com relação à produção, né, assim, a questão de discussão mesmo de teoria e pesquisa, enfim, é bastante, a gente tem um retorno muito bom, eu tenho um retorno muito bom. São profissionais bastante acessíveis, bem acessíveis, apesar da gente estar distante, é uma relação meio *online* (risos), mas são bem acessíveis. E é um programa muito organizado. Então, assim, a gente precisa deles, eles prontamente atendem. (Maria Felipa)

Em alguns casos, as entrevistadas demonstram o suporte recebido de professoras em situações críticas, que foi essencial para que elas seguissem sua trajetória no curso. Azoilda relembra a experiência do mestrado, em que estava sozinha e com a filha recém-nascida na cidade em que estudava.

E, aí, teve algumas professoras que... uma professora que me ajudou durante o programa, que ela entendia, ela era parceira, ela dizia: “Se você tiver dificuldade, chega junto.” E teve uma hora que eu disse: “Eu não vou aguentar isso, eu vou, vou pedir para sair!” Ela: “De jeito nenhum, não, você não vai pedir para sair, o que a gente puder fazer, a gente vai fazer, e você termina”... E assim ela fez, ela cumpriu a palavra dela e eu tive muito auxílio durante o mestrado, porque os primeiros seis meses... (Azoilda).

Lúisa Mahin conta que aguardava a realização de sua defesa de mestrado um dia antes de se mudar para a cidade em que cursaria o doutorado quando soube que a defesa não havia nem sido marcada.

Então, num momento, de desespero, eu liguei para ela chorando, aos prantos, e a Professora Kambili, como sempre, aquele ser humano, né, que ela é, ser humano... Então, ela falou assim: “Não se preocupe.” Eu nunca vou me esquecer, assim, o que a Professora Kambili fez por mim, porque foi assim de uma **humanidade**, (...) então, ela falou, assim: “Milha filha, não se preocupe, venha, venha pra cá e chegando aqui a gente resolve! Você passou na parte mais difícil, que é o processo seletivo. Não se preocupe que quando chegar aqui, a gente vai dar um jeito e você vai fazer o doutorado!” Nossa, assim, aí eu... Foi assim, aquilo me deu uma paz sabe, uma segurança, eu falei, assim: “Eu vou, e eu vou fazer esse doutorado!” (risos)... (Luísa).

O interessante é que essa mesma professora, que aqui chamarei de Kambili<sup>22</sup>, está presente na trajetória de outras entrevistadas, de diferentes programas e em diferentes situações. Uma única professora diante de um cenário com predominância de homens e mensagens masculinizadas, demonstrando a potencialidade e a importância de se ter processos de mentorias e apoios para além da figura dos orientadores, auxiliando na asseguarção de experiências positivas para mulheres na área (Rockinson-Szapkiw et al., 2017; Stroude et al., 2015).

Já em outros relatos, percebe-se a figura dos professores como rigorosos e fomentadores do ambiente de estresse e pressão vivido pelas entrevistadas.

No aspecto negativo são determinadas posturas de professores, que é alimentar aquela pressão, aquele estresse, desnecessário na minha opinião. De muito conteúdo, muita apresentação e pouca discussão... Muito preocupado em apresentar as teorias, os *slides*, e pouca discussão que é fomentada no ambiente de sala de aula. A maneira do trato, certo? Assim, teve algumas situações que eu presenciei e até mesmo passei por elas, do professor destratar o aluno, fazer um comentário grosseiro, um comentário mal educado... (Tereza).

Trago também situações vividas por duas entrevistadas e que demonstram diferentes posturas dos professores diante de situações de falecimento de pessoas próximas.

[Diante da morte do filho de um colega de doutorado] Os professores chamaram a gente, (...) Eles falaram: “Olha, se vocês precisarem de alguma coisa, conversem... Vocês vão resolver isso pra ele?” A gente falou: “Sim a gente vai fazer, e vai entregar com nome dele.” Daí eles: “Ah, então está! Qualquer coisa te aviso.”... Assim, oficialmente, os professores se solidarizaram no sentido de: “Olha, vamos ver a entrega, vamos avaliar a participação dele junto ali. Aí, eu fecho as disciplinas e tudo.”... O que os professores fizeram foi uma coisa, assim, que foi humano fazer, né? Dizer, assim: “Olha, como é que vocês estão? Como é que está esses artigos, aí? Na avaliação agora está faltando o artigo.” E a gente falou: “Não, a gente vai fazer e vai entregar.” (Maria Firmina).

[Diante da morte do pai de um colega de doutorado] Foi uma segunda-feira e a gente estava preparando uma apresentação para o dia seguinte... Então, você imagina, o pai dele morreu. O que é que se faz? Aí, ele parou, eu disse: “Não, vai! Eu, infelizmente, não posso ir com você, mas vai!” Aí, ele foi, e eu e o outro colega que era da outra dupla, né, ficamos juntos. Aí, eu falei com professor, atentei... E isso que eu achei de uma insensibilidade absurda, porque era a dupla, eu e o que o pai morreu, eu cheguei na sala expliquei a situação, eu disse “Professor, não eu não estou bem o suficiente, mas vamos lá. Eu queria registrar a ausência do nosso colega porque aconteceu isso assim assim assado.”... Entrou em um ouvido

---

<sup>22</sup> Nome fictício escolhido em referência à protagonista e narradora do Romance *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie.

e saiu no outro, o professor foi totalmente indiferente, assim, não era com ele, nada aconteceu entendeu? (Azoilda).

Percebemos, de um lado, uma demonstração de solidariedade dos professores de Maria Firmina diante da morte do filho do colega de doutorado e, de outro lado, a indiferença do professor de Azoilda ao ser informado do falecimento do pai de outra pessoa que também cursava o doutorado. Apesar de serem situações distintas, trazem mensagens em relação à postura dos professores diante de situações adversas e que demandam humanidade e empatia.

### 5.2.3 Orientadores

Se entendermos as relações construídas com os professores como essenciais na trajetória das pessoas na pós-graduação, ainda mais relevante será o processo de orientação e o relacionamento com os orientadores, já que se trata de uma parceria relativamente longa (no Brasil, em torno de quatro anos), diretamente ligada ao desenvolvimento da pesquisa de tese. O processo de orientação pode ser considerado um dos fatores que garantem o sucesso dos estudantes durante o doutorado (Barnes & Austin, 2009; Wulff & Austin, 2004),

Diante do cenário já apresentado, em que verificamos a tímida presença de professoras no contexto da pós-graduação em Contabilidade no Brasil, não é uma surpresa o fato de que somente uma entrevistada, Carolina Maria, tenha tido uma orientadora. Todas as demais entrevistadas foram orientadas por homens. Antonieta possui um orientador e uma coorientadora.

E questão da orientação, acho que, no geral, foi tranquilo. Às vezes, eu sentia um pouco de falta de me comunicar um pouco mais em alguns períodos, principalmente lá no início do projeto, quando a professora não estava no Brasil. Às vezes, tinha um pouco de dificuldade da gente se comunicar... Uma falha não necessariamente do orientador. Às vezes, minha [falha] também, de ir atrás, de tentar, porque às vezes, eu ficava assim: “Ah, será que eu mando e-mail, será que eu mando mensagem?” (Carolina Maria)

É, na verdade, é um orientador que eu tenho, e eu tenho uma coorientadora. O relacionamento, assim, de início, falando agora precisamente do meu orientador, né? (...) ele é muito tranquilo, estou gostando das orientações deles, apesar dele não estar muito ligado com a minha área, quem está mais ligada à minha área é a minha coorientadora... Então, graças a Deus, eu consegui essa coorientação, porque, senão, eu acho que a minha tese teria ido para um rumo completamente diferente. Porque ele já estava me apresentando professores da economia, e aí trazendo visões completamente diferentes do que eu realmente estava querendo fazer... Então, eu acho que meu relacionamento com o meu orientador e minha coorientadora está bem interessante, apesar da distância, né? Porque a distância acaba a gente não tendo aquele contato como deveria ter (Antonieta).

A trajetória de algumas entrevistadas traz a troca de orientação diante de ausências ou mudanças nas instituições, o que foi visto como um fator positivo pelas doutorandas.

Eu também tive problemas na minha tese porque, quando eu entrei, eu entrei com o orientador escolhido, meu orientador já tinha me escolhido. Só que ele foi fazer um pós-doc fora, e aí ele sumiu! (...) O meu orientador, graças a Deus, é um cara que consegue resolver meus problemas por e-mail, por Skype, isso me facilitou bastante, principalmente financeiramente (Laudelina)

(...) meu primeiro orientador foi bastante ausente. Então, como eu não senti segurança, achei melhor trocar para um orientador que estivesse mais próximo. Eu já conhecia o estilo do meu orientador. Então, foi uma escolha bem consciente. Eu sei que ele cobra prazo, ele cobra trabalho, ele é bem mais presente, e, aí, me deixa mais segura. (...) Ele é super tranquilo comigo, desde que eu falei que estava grávida, todo o momento que eu precisei, sempre foi muito perfeito. Assim, não tenho queixas nenhuma do meu orientador. (Beatriz)

Meu orientador, pra mim, eu comecei com um, mas ele saiu da instituição. Fiquei até preocupada. Mas, eu ganhei um presente com essa troca... O meu orientador é fantástico pra mim, tipo, assim, ele tem uma certa idade, não sei se eu vou chegar nessa idade com essa postura dele, porque se eu mando o meu projeto, faço uma versão e, no mais tardar depois de amanhã, ele já está me dando um retorno, já corrigido, já está marcando reunião pra gente comentar... Pra ele me dizer ponto a ponto o que eu devo acrescentar, aquelas correções que pediu. Então, pra mim foi fantástico essa mudança de orientador. Pra mim mudou pra melhor (Virgínia)

O meu primeiro orientador, ele era muito... Como é que vou dizer? Ele parecia meu pai, né? Bravo, nervoso, sempre me cobrando... (...) Meio que ele era extrapolado, às vezes. Uma vez ele mandou, era 20 de dezembro, ele perguntou se eu estava na (Nome da Instituição em que estuda)! Aí eu: "Tá professor, né... Nossas aulas terminaram, a gente se encontrou semana passada, o senhor me deu tarefas, eu estou em casa, o preço está muito caro, é Natal!" Daí, assim, né... (...) Com meu segundo orientador, eu tenho uma relação muito mais até afetuosa com ele do que a que eu tinha com o primeiro... Não que eu não respeito, admiração, é muito maior... (Maria Firmina)

Em outras situações, a relação com os orientadores traz consigo algumas tensões. Com o orientador afastado realizando pós-doutorado, Maria Felipa expressa preocupações em relação ao tempo que possui para cursar o doutorado e a pressão com a proximidade da qualificação.

E, agora, a gente está na metade, tendo que fazer uma pesquisa gigante e inédita, já passei a proposta pro orientador, e: "não é isso e não é isso... Não é isso e estude." E não dá uma luz. Então, isso que está me sufocando agora, né. Assim, está tentando descobrir uma coisa só porque eu tenho que qualificar até agosto, não é uma pesquisa, um assunto que eu já vinha amadurecendo, não. Eu estou tendo que descobrir alguma uma coisa pensando no orientador. (Maria Felipa)

Auta descreve o seu orientador como uma pessoa disponível, porém severa e exigente. A relação com o orientador, caracterizada por cobranças e rispidez, e o momento de escrita da tese parecem exercer profunda pressão na vida da doutoranda.

Eu tenho um orientador, e meu orientador ele, ele sempre se mostra disponível. Ele é severo, quando ele quer dizer as coisas, ele diz mesmo. E eu tive, foi uma coisa que eu tive que aprender a lidar durante esse período, na verdade estou aprendendo... Mas ele é exigente. Agora, ele não é de, por exemplo, fazer programa. Isso é comigo, ele quer só o retorno e tirar as dúvidas. Mas, com relação à acessibilidade, disponibilidade, ele é bem presente, até então. Mas, é bem severo também. Então, a cobrança é grande, o rigor é grande, é bem puxado.

Acho que o pior de tudo são os prazos. Então, às vezes, você não está no mesmo ritmo que o orientador, aí o orientador lhe acha lenta, ou você de certa forma tem uma deficiência em uma área, e o orientador ele lhe dá o subsídio, não é isso... Eu também acho que não é papel dele se envolver pessoalmente, não é isso que eu estou falando. Mas, tipo, às vezes, o aluno não é bem interpretado. Assim, às vezes, por

exemplo, você não está no mesmo ritmo. Então, ao invés de você receber palavras de estímulo, você recebe mais p\*\*\*\*\* do que palavras de estímulo, eu não sei se você me entende. (Auta).

Os resultados da pesquisa de Evans et al. (2018) mostram que, dos estudantes participantes da pesquisa que sinalizaram sofrer com ansiedade ou depressão, 48% indicam que seus orientadores não impactam positivamente em sua saúde mental/emocional.

### 5.3 Quem eu (não) quero ser como professora?

*Cheguei à conclusão de que não necessitamos perguntar nada a ninguém. Com o decorrer do tempo vamos tomando conhecimento de tudo.*  
(Carolina Maria de Jesus)<sup>23</sup>

Para Rockinson-Szapkiw et al. (2017), que pesquisaram a trajetória de alunas de cursos de doutorados à distância, uma das primeiras formas de uma mulher imaginar sua identidade acadêmica alinhada às suas múltiplas identidades (mulher/mãe/professora/pesquisadora) é quando ela tem oportunidade de observar e se relacionar com professoras que obtiveram êxito no gerenciamento dessas múltiplas identidades.

Os modelos, as pessoas de referência, são importantes na trajetória profissional de mulheres em áreas masculinizadas, sendo que, para Silva (2016, p. 181), “as pessoas escolhidas como modelo podem ter um impacto considerável sobre as oportunidades de carreira e escolhas de quem as percebe como referencial”. Para Lima (2018), os professores e professoras referências podem influenciar o processo de construção das identidades docentes, já que serão tidos como “o modelo de professor que eu quero ser” (p. 101), sendo que esses modelos poderão ser positivos ou negativos.

Por meio da análise das entrevistas, ainda que haja poucas professoras na pós-graduação em Ciências Contábeis, há evocação e lembrança de professoras enquanto modelos para moldarem o futuro exercício da docência e impactarem positivamente o processo de construção de suas identidades docentes.

Foram apontados, por outro lado, muitos exemplos do que elas não querem ser como professoras, ou seja, modelos negativos, e o que chama a atenção é que parte considerável desses “modelos” eram homens. Nesse ponto, temos que fazer ponderações: seriam os modelos

---

<sup>23</sup> Diário de Bitita, de Carolina de Jesus. Ver mais em: <http://www.lettas.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>



negativos mais relacionados à homens pelo fato de a pós-graduação ter corpo docente majoritariamente composto por eles? Entendo que, se fosse apenas uma questão relacionada à números, haveria também mais homens como modelos positivos.

### 5.3.1 “Quando eu crescer, quero ser igual a você!” – Reflexões sobre os modelos positivos no contexto da pós-graduação em Contabilidade

Beatriz, ao refletir sobre a sua trajetória no doutorado, relembra um rol de professores que, na visão da entrevistada, são exemplos e fontes de inspiração, ressaltando o aspecto humano desses professores, bem como a forma de se relacionar com os estudantes.

Você tem professores inspiradores. O (nome do Professor) é um cara que eu olho, assim: “Meu Deus, de onde ele tira isso?!” Eu saio das, dos debates que eu vejo quando ele oferece, as reflexões dele, e eu fico admirada (...) A Professora Kambili, que vem fazendo um trabalho bonito de gênero e se preocupando com essas questões e fazendo as transformações no caminho que ela escolheu, independente se todo mundo vai aplaudir ou não, sabe?. (...) Eu não sei se modelos, mas são pessoas que eu me inspiro e admiro muito o trabalho deles. Da mesma forma que meu orientador, eu também admiro a seriedade que ele leva as coisas, o profissionalismo que ele tem. Eu acho que são pessoas, assim, que você vê que estão ali, que trabalham muito e, claro, são pessoas que tive mais contato também ao longo do período, mas que são muito humanos, são pessoas que eu considero extremamente eficazes, bons no que fazem. E, ao mesmo tempo, tem uma coisa que movimenta, um estímulo, e isso realmente me admira. A forma de tratar os alunos, todos são muito educados. Poderiam ser sim exemplos, inspirações. (Beatriz)

Os relatos de Laudelina e de Virgínia reforçam a importância de professoras-modelo no contexto da Contabilidade. Para Laudelina, isso foi decisivo em sua escolha pela carreira docente, algo antes impensável diante de um corpo docente composto por homens mais velhos. E, para Virgínia, o modelo de professora impactou de forma positiva em reflexões sobre a sua atuação docente.

Na minha graduação, eu sempre tive professores mais velhos, todos homens e tals... E eu sempre achei que aquele lugar era um lugar inatingível pra mim... Eu nunca ia conseguir ser professora porque aquilo era muito... É no último período que eu tive aula com a primeira professora, a primeira mulher, que era nova e que falava um monte de besteiras, engraçadas. E eu comecei a achar que aquilo era possível pra mim, sabe? Através do exemplo dela... E eu queria que as pessoas vissem a mesma coisa em mim. (Laudelina).

(...) mudou porque eu sou professora, né. Mudou a minha forma de visualizar a docência e, até mesmo, os meus alunos. Porque foi com a (nome da Professora), que pra mim ela é uma professora que eu coloco num pedestal na questão de humildade, né, e na questão do bom humor em sala de aula (...) Então, essas disciplinas que abriram meus olhos, que eu acho que é por aí mesmo que a gente tem que fazer com os alunos, né? Não é só chegar e passar aquele conteúdo, não. É conversar e ser humilde, mesmo. Eu achei, assim, que ela me mostrou o que realmente é ser um professor em sala de aula. Tantas aulas que eu já tinha assistido, mas aquela professora passava um entusiasmo tão grande, né, uma vontade. Ela gosta daquilo que ela está fazendo. Então, além do material que ela passou ser assim de outro mundo, ela monta o material dela, e ela tem vídeo-aula pra você assistir sobre o material que ela passou, eu achei bem interessante. Então, você nem precisa gravar porque ela mesmo deixa disponível o *link* pra gente assistir

um pouquinho a mais sobre aquele assunto que ela passou... Eu achei assim uma coisa diferenciada, que eu nunca fiz isso com meus alunos, né... (Virgínia)

No caso da Azoilda, há a figura de um professor como modelo a ser seguido.

Isso existe, não porque o doutorado ensina, é porque são situações que acontecem e você precisa aprender com elas. Por exemplo, o professor que eu te disse que que é aquele que dá aula... Ele é uma pessoa extremamente inteligente. Eu fico olhando para ele, assim, eu digo: “Quando eu crescer...” Eu até brinco: “Quando eu crescer, eu quero ser igual a você.” Ele é extremamente inteligente e de uma humildade absurda! Ele olha para você e trata você como gente, ele entende a tua dificuldade... (Azoilda)

Ele é extremamente acessível, extremamente humilde, extremamente solícito. Eu acho que ele é um dos melhores professores que eu já tive, sou apaixonada por ele academicamente falando (risos). Eu acho ele fantástico! Então são coisas que você aprende, eu digo: “Eu quero ser igual a você! Eu quero fazer desse jeito, quando eu sair daqui”... (Azoilda)

Como pontuei no início da seção, é interessante pensarmos que, mesmo sendo poucas, as mulheres influenciaram positivamente a trajetória das entrevistadas, o que reforça a importância da representatividade e da necessidade do aumento do número de mulheres enquanto professoras: se a presença física de forma isolada não necessariamente garante mudanças positivas para as experiências de mulheres acadêmicas da área de Contabilidade, considero que seja o ponto de partida.

### 5.3.2 Modelos negativos

Os modelos negativos podem ser considerados como aqueles que as pessoas em geral observam e servem como exemplos de como não se comportar em um determinado contexto (Gibson, 2004). Em relação às entrevistas realizadas, há a sinalização desses modelos negativos, de modelos que elas usam como exemplos de como não atuarem como professoras.

Destaco a trajetória de Luísa Mahin, em que a mesma reconhece o seu processo de construção identitária enquanto dinâmico e contínuo, consideravelmente marcado por contraexemplos, sendo que a escolha pela carreira docente se inicia por meio de modelos negativos na graduação.

Porque, eu vou te falar, quando eu quis ser professora, quando eu terminei a faculdade e que eu... Durante a faculdade, porque eu já tinha feito projeto PIBIC na faculdade, então, eu já tinha vontade ali de fazer mestrado e doutorado, já tinha vontade de ser professora... A minha motivação foi um contraexemplo, minha trajetória acadêmica toda foi pelo contraexemplo... Então, eu queria ser professora porque eu queria mudar o *status quo* de onde eu estava. Eu queria ser uma professora diferente dos professores que eu tive, porque os meus professores eram muito ruins, eram professores que não tinham comprometimento nenhum, eram professores que não cumpriam horários, que faltavam, tinha uma realidade muito difícil...

A minha criação de identidade não foi uma coisa consciente, do tipo, eu acordei hoje e pensei: “Ah, hoje eu vou criar minha identidade enquanto professora.” Não foi uma coisa consciente... (...) Eu acho que o

papel, a minha construção de identidade enquanto professora, ela se deu única e exclusivamente pelo contraexemplo, porque eu conto nos dedos os professores que eu considero como exemplo [positivo], que são pessoas que eu me espelho em algum aspecto. Mas a minha formação de identidade, ela foi assim, 98%, pelo contraexemplo, do que eu não quero ser. E aí o que foi sobrando do que eu não quero ser, é a minha identidade enquanto professora eu acho, sabe?

Quando eu vim pra cá pra (Nome da Instituição em que estuda), num primeiro momento, eu queria ser igual a eles, porque eu achava que eles eram “os caras”! E, aí, quando aconteceu isso tudo<sup>24</sup>, eu voltei pra esse meu ponto de partida... Então, eu falava assim: “Eu não quero ser isso, isso é o que não quero ser.” Eu ainda não sei te dizer ao certo qual é a Professora que eu quero ser. Mas, eu sei te dizer com toda certeza a que eu não quero ser! Eu não quero ser essa pessoa desumana, que não trata as pessoas como pessoas, que não entende que no processo de aprendizagem do aluno passa também essa coisa humana. Você não pode desconsiderar que aquele aluno tem problemas pessoais, profissionais, e que aquilo ali vai refletir em como ele vai aprender, quanto ele vai se dedicar... (Luísa Mahin)

Bom, basicamente, minha experiência com meu antigo professor me diz assim: “Eu não quero fazer assim com alunos.” Essa tortura psicológica, esse... Não quero! Essa pressão muito forte, acho que é isso... Não, acho que o nível de exigência que a (Nome da Instituição em que estuda) fez seria o correto para um doutorado, né? Ver se o cara está levando a sério ou não o processo, né? Só essa questão de pressionar demais, você pode... A pessoa pode, pode bloquear, pode não ter o mesmo rendimento, né? (Maria Firmina).

Então, alguns exemplos de professores na forma de condução das coisas dentro e fora das sala de aula, elas me inspiram a replicar, a agir daquela forma, e existe também o contrário, que são aquelas coisas “Olha, isso aqui eu nunca vou fazer isso, eu nunca vou agir dessa forma, eu sei que isso não funciona, eu não espero que outras pessoas passem pelos mesmos problemas que eu passo.” (Azoilda).

O sentimento é como se eu tivesse poucos exemplos de como eu ser dentro de sala de aula, e muitos de como não ser (Maria Felipa).

Mas assim, durante esse processo, você sabe que você tem perfis que você se espelha, e tem perfis que você também se espelha porque você não quer seguir... Então, isso influenciou muito no que eu penso sobre o meu papel enquanto docente. Eu até penso assim, eu gosto muito mais de dar aula do que da parte de pesquisa (...) eu amo dar aula e tem alguns exemplos que eu não faria com os meus alunos, eu acho que o nosso papel é mais de motivar, isso é uma visão minha né? (...)

[Exemplificando] Mas eu estou falando mais em questão de pressão psicológica mesmo, de que você: “Olha, você tem esse prazo, você tem que cumprir, porque se você não cumprir, você vai ser mal vista, você não vai conseguir emprego.” Tipo essas coisas, entendeu? Tipo, você ter uma rigorosidade muito grande em questão de” “Professor, esse fato aqui, não consegui desenrolar...” “Ah, mas, aí, é uma obrigação sua, você é doutoranda, você já está...” Então, acho que, essas coisas, entendeu? São coisas que eu não faria com meus alunos, eu acho que eu poderia perguntar: “Certo, como é que a gente pode lhe ajudar nisso?” (Auta).

A pesquisa de Borges, Araújo e Amaral (2016), no contexto da pós-graduação em Educação no Brasil, também aponta a influência dos contramodelos no processo de construção identitária da entrevistada, que dá sentidos e significados para o que ela quer ou não ser como professora.

---

<sup>24</sup> Situações traumáticas vividas durante o doutorado, que foram suprimidas considerando o risco de identificação da entrevistada.

## 5.4 Formação para o ensino

*Toda ação precisa de um instrumento. O instrumento básico da vida é a instrução. Se educar é aprender a viver, é aprender a pensar. E nessa vida, não se enganem, só vive plenamente, o ser que pensa. Os outros se movem, tão somente. (Antonieta de Barros)<sup>25</sup>*

As entrevistas realizadas reafirmam o cenário já colocado por estudos anteriores, bem como as discussões trazidas na seção anterior, quando apresentei as informações sobre os cursos de Doutorado em Ciências Contábeis no Brasil: as ações relacionadas à formação pedagógica na trajetória das doutorandas entrevistadas se traduzem basicamente na disciplina de Metodologia do Ensino, na realização do Estágio Docência (Laffin & Gomes, 2016; Miranda, 2010; Nganga et al., 2016; Onohara, 2018; Silva, Ferreira, Leal, & Miranda, 2018; Wille, 2018), na busca desta formação de modo autônomo e nos exemplos de professores em sala de aula durante as disciplinas realizadas (Farias & Araujo, 2016).

### 5.4.1 Componentes da formação para o ensino

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. Então, eu acabei tendo um contato, assim, maior do que provavelmente seja a trajetória de muitos outros colegas... Eu, também, [cursei] disciplinas na própria Faculdade de Educação. Acho que fiz três ou quatro, se não me engano, e a disciplina de metodologia do ensino da Professora. (Carolina Maria)

Mesmo nos casos em que, diante da falta de iniciativas para a formação para o ensino dentro dos PPGCCs, estudantes queiram buscar tal formação de forma autônoma, podem encontrar obstáculos. Esses obstáculos podem ser verificados no caso de Maria Firmina:

---

<sup>25</sup> Antonieta de Barros: uma mulher à frente do seu tempo. Recuperado de <http://www.justificando.com/2017/10/04/antonieta-de-barros-uma-mulher-frente-do-seu-tempo/>

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. Depois disso, uns anos depois, acho que foi em 2010, 2012, uma coisa assim, a (nome da Instituição onde cursou o Mestrado) ofertou Metodologia do Ensino em Contabilidade, um nome parecido com isso sei lá... E aí eu fui, (...) foi legal, até a Professora Kambili veio fazer uns módulos aqui, eu fiz uns dois módulos, que ela veio e supervisionou e tal, foi bacana! (Maria Firmina)

Sobre o estágio docência, em vários casos 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). Essa situação também está alinhada à análise documental que realizei na seção 2.1.3, em que os programas indicam a possibilidade de dispensa do Estágio para os estudantes que já possuem experiência docente.

Formação para o ensino a (Nome da 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)

Reforço 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; Schnader et al., 2016), e que os PPGCCs podem desempenhar um importante papel na formação para o ensino de seus estudantes, ainda que esses já tenham experiências docentes.

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 fala de Auta está alinhada com os resultados encontrados na pesquisa de Wille (2018), em que os 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. Ainda que possa ser considerado como uma experiência importante no processo de preparação para a docência, se entendemos a profissão docente enquanto atividade que demanda conhecimentos e habilidades específicos (Laffin & Gomes, 2014; Tardif, 2000), o simples fato de colocar a estudante em sala para ministrar aulas pode ser insuficiente para a sua formação pedagógica.

Eles colocam a gente como um estágio docência, né, colocam a gente pra dar aula. E isso ajuda muito, porque você começa a ter esse *feeling*, começa a aprender dando aula, né? E tentar trabalhar nessa cobrança, de me cobrar menos... Essa parte que... Eu fui lá fora... Que eu tive contato com professores maravilhosos, super renomados e tudo, e você ter noção de que nem todo mundo sabe tudo, e que uma hora você vai encontrar alguém, a pessoa não vai saber o que você quer saber, e que tá tudo ok, entendeu? (Neusa)

Essa parte de dar aulas aqui também está ajudando bastante, te ajuda a [se] construir como professor. (Neusa)

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)

A pesquisa de Austin (2002) pode dialogar com o contexto relatado por Neusa. Ainda que a entrevistada considera 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.

Reforçando o que já foi exposto anteriormente e em concordância com Wille (2018), entendo que as potencialidades do Estágio Docência estão sendo desconsideradas no momento em que os programas partem do pressuposto de que pessoas que já são professoras podem ser dispensadas do estágio, como também o fato de simplesmente colocar os estagiários para dar aulas, sem uma preparação prévia. Assim como qualquer profissão, a docência requer conhecimentos e habilidades específicos (Shulman, 1987).

As entrevistadas Tereza e Maria Felipa percebem e refletem sobre a falta de componentes para a formação voltada ao ensino.

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).

No caso de Maria Felipa, percebo que sua fala pode indicar que talvez a formação pedagógica deve ser buscada de forma autônoma por ela, sendo que as demandas do doutorado tenham até atrapalhado tal busca, o que parece ser uma contradição, já que os PPGCCs deveriam se configurar como espaços para a formação docente.

(risos) Eu até... Eu não falei, voltei tudo para a pesquisa porque essa parte de ensino e metodologia para a sala de aula, como eu te disse, não sei no mestrado, mas no doutorado, Camilla, a gente não tem muito encaminhamento para isso não. Tem pela questão, assim, a experiência dos professores na sala, né, de aula. Então, você tenta usar essa metodologia do professor na sala de aula. Essa parte mais pedagógica, não!

(...) a parte didática, a construção dentro de sala de aula, como conduzir minhas aulas, eu não sei se tenho que ser meio autodidata, mas eu espero aperfeiçoar isso, eu preciso organizar melhor. Talvez, o doutorado tenha me impedido de fazer isso agora, pela questão de: “não, não vou fazer isso não, porque tenho que fazer a minha tese.” “Não vou pensar nisso agora, não.” Então, quando eu tirar esse peso, de tese, de tudo, eu vou me dedicar à sala de aula, entende? (...) Mas a parte de nível de conhecimento, de levar pra sala de aula coisa interessante, assunto novo, isso eu gosto, eu gosto, eu tenho competência pra isso. Mas, sinto falta da metodologia, da didática aplicada, do ensino. (Maria Felipa)

Entendo que, ainda que os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil indiquem em seus objetivos a formação de professores e pesquisadores, a formação de professores não vem sendo priorizada. Concordo com a visão de Laudelina quando a mesma afirma que acredita que o programa ao qual está vinculada não prioriza ações relacionadas a preparação pedagógica, partindo do pressuposto que muitos dos que estão ali como estudantes já são professores.

Pro ensino nada! Nada referente, nada... Mas, de ensino, zero. Eu acho que eles partiram do pressuposto que a maioria ali já eram professores e que aí não precisavam aprender como ensinar. Porque, de fato, a maioria já era professor, mas não era todo mundo. E sei lá, né, sempre tem alguma coisa a aprender e tal. Mas eles não tiveram (inaudível) pra fazer isso não (Laudelina).

Se 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 Ciências Contábeis, tal cenário pode estar reforçando a máxima de que “Quem sabe, sabe ensinar” (Lima, 2018; Masetto, 2015), priorizando os saberes do conteúdo específico em detrimento dos saberes pedagógicos (Laffin, 2005; Miranda, 2011).

#### 5.4.2 Formação por meio de exemplos

No âmbito da formação docente em Ciências Contábeis, os achados da pesquisa de (Farias & 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 aqui neste estudo, 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.

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 (Nome da 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...

Eu acho que o formato do programa, ele não tem nada para ensino, não tem esse viés de formação para o ensino. E eu vou te falar mais: eu acho que, isso até vem de um viés deles do tipo “Nós somos “os caras”, a gente não precisa colocar isso no ensino, na grade especificamente, porque é só vocês copiarem a gente, porque nós somos os melhores!” (risos). Então, eu acho que eles têm essa arrogância... (Luísa Mahin)

(...) eu nunca tive uma formação para ser professora, eu nunca fiz uma aula de como eu deveria dar aula. Então, eu basicamente reflito [sobre] as coisas que eu gosto, e não faço as coisas que eu não gosto (Laudelina).

Mesmo diante de possíveis problemas diante dessa formação pautada basicamente no exemplo de professores, Luísa Mahin e Maria Felipa indicam situações em que as aulas que cursaram no doutorado auxiliam em suas aulas enquanto professoras:

(...) eu estava cursando a disciplina de (nome da disciplina), não, (nome da disciplina), a disciplina do (nome do professor), que é societária, na época que eu fiz societária, eu estava dando aula de societária no (nome da Instituição em que leciona)... Foi a melhor experiência que eu tive, assim, de dar aulas sobre assuntos que eu não domino né? (...) foi a melhor experiência que eu tive porque os alunos gostaram porque, lá na aula, eu tinha muito acesso à artigos, à casos práticos que eu poderia aplicar dentro da sala de aula e tudo mais... *Linkar* a teoria com a prática, então, essa foi a melhor experiência que eu tive dentro de sala de aula, das disciplinas que eu dei e que eu tive uma interação com os alunos, que eu senti que os alunos realmente aproveitaram, aprenderam, eu contribui mesmo... (Luísa Mahin)

(...) 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).



Muito tem se discutido sobre a valorização da pesquisa em detrimento do ensino no contexto da educação superior (Maunula, 2015; van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset, & Beishuizen, 2017), como também no âmbito da Educação em Contabilidade (Farias & Araujo, 2016; Haynes & Fearfull, 2008; Laffin & Gomes, 2016; Nganga, Botinha, Miranda, & Leal, 2016). Tal discussão também é colocada pelas entrevistadas.

Eu acho que é muito mais direcionado à pesquisa... Você tem os seminários, mas não se discute didática nos seminários, discute conteúdo. Mas, por exemplo, não fala se você como professor poderia, assim... Não tem uma disciplina específica pra isso, pra falar assim algumas metodologias de ensino. Pelo menos no meu programa não tem. (...) eu acho que não é uma prioridade a questão da docência. (Auta)

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)

Hum... Não existe preocupação com o ensino no doutorado, é pesquisa pesquisa pesquisa! Você tem que pesquisar... (...) Então, assim, foca-se muito na pesquisa, doutorado é muito pesquisa... Não tem, não tem nada voltado para o ensino, não tem. É inclusive uma deficiência que eu acho do doutorado. (Azoilda).

Alinhado a este contexto, de acordo com as doutorandas participantes da pesquisa de Maunula (2015), no contexto finlandês, o desenvolvimento de suas habilidades durante o doutorado foi inadequado, já que havia uma ênfase na pesquisa, e outras habilidades foram deixadas em segundo plano.

Caminhando para a próxima seção, proponho a reflexão sobre o que está sendo considerado enquanto formação para a pesquisa no contexto da pós-graduação em Contabilidade no Brasil.

## 5.5 Pesquisadora ou publicadora? Formação para a pesquisa

### 5.5.1 Componentes da formação para a pesquisa

A análise do *corpus* de entrevistas indicou que as entrevistadas, de um modo geral, consideraram como adequada a formação recebida para a pesquisa. Porém, pondero que a formação para a pesquisa se resume a atividades mais relacionadas a publicações, 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 doutorandas.

Pra pesquisa a gente teve suporte, sim. A gente aprendeu bastante coisa com relação a programas. Tiveram muitos cursos pra aprender a mexer nos programas, Econômic, de banco de dados... Tem, até hoje, na verdade, palestras com professores internacionais que eles chamam, pra poder explicar como fazer pesquisa, como fazer pesquisa quantitativa, qualitativa (Laudelina).

Então: “Ah, eu tive um suporte?” Sim, eu tive, com outras disciplinas que me ampararam, por exemplo, métodos quantitativos, né? Ah, eu tive uma outra disciplina lá que eu aprendi especificamente trabalhar com NVivo, que era Análise de Conteúdos. Eu fiz uma outra disciplina Análise de Discurso, utilizando Atlas TI. Eu fiz uma outra disciplina que, daí, era Métodos Quantitativos, usou o *software* eViews... (...) Fiz tanta coisa, Camilla! Então, por isso que eu digo, eu ganhei bastante indo para a (Nome da Instituição em que estuda) porque a (Nome da Instituição em que estuda) não tem vício assim: “Ah, professor viciado num método.” Na (nome da Instituição onde cursou o Mestrado) a gente tem: “Ah, ele só faz aquele método, só usa SPSS”... (Maria Firmina)

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, abri 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)

E também como a gente fez a questão de seminário de teses. Achei que eu fui buscar ainda material, fui retornar o que eu tinha estudado. Então, achei que valeu muito a pena. Assim como métodos quantitativos, também, eu achei que essa disciplina ensinou a gente tanto na teoria quanto na prática, eu não sabia, um exemplo, eu não sabia usar o SPSS, muito menos o R Studio... E hoje em dia eu consigo desenvolver as minhas pesquisas quanti. Eu estou com uma pesquisa quanti nessas plataformas, nesses *softwares*, e eu não sabia... A (Nome da Professora) também ela passou pra gente, ensinou a gente a trabalhar no Nvivo, que eu também não sabia... Assim, como a gente teve *workshop* pra aprender a trabalhar com o Atlas. (Virgínia)

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

Para a pesquisa, muito boa [a formação], pela pluralidade desses professores com formações diferentes, que vieram de instituições diferentes, com trajetórias acadêmicas muito distintas... Isso me fez conhecer muita coisa que me dá subsídio pra olhar um problema de pesquisa e pensar (Maria Firmina)

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.

No máximo, o professor vai discutir a ideia com você. Como você vai construir um artigo, se um artigo começa mais pra frente, se é de trás... Isso não existe... Metodologia, misericórdia! (...) até você entender o que é que você quer fazer, qual a metodologia que melhor se adapta para aquele tipo de pesquisa, como é que isso vai ser conduzido. Só que, nessa, nesse aspecto, eu acho que existe muito, muito... As pessoas são muito autodidatas, elas têm que correr atrás, buscar fora, outros professores, outros contatos, porque dentro não tem. Apesar de que nós temos duas disciplinas de metodologia, uma no mestrado que é obrigatória e a gente tem uma no doutorado que é obrigatória... Ela não supre a necessidade, não... (Azoilda)

[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, percebo 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 minha visão, é o foco principal dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis. Discuto sobre este ponto no tópico a seguir.

### 5.5.2 Foco em publicações

A pressão por publicações é uma realidade no interior dos 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 dos 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 (Gendron, 2008; Rezende et al., 2017; Souza et al., 2016), sendo que algumas das entrevistadas não concordam com as ações adotadas pelos programas para publicar.

O que Yves Gendron (2008) problematizou em relação às performatividades existentes dentro da comunidade acadêmica norte-americana para buscar atender à pressão por publicações no contexto dos *rankings* e das diversas medidas de desempenho pode ser trazido 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, o que pode gerar superficialidade no desenvolvimento das pesquisas, como também falta de estímulos para a condução de pesquisas críticas e inovadoras.

#### 5.5.2.1. “No meio do caminho tinha um artigo, tinha um artigo no meio do caminho...”

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 existe no âmbito dos programas.

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)

Em todas as disciplinas a gente precisa fazer um artigo no final. Isso é um problema, porque os professores não se entendem, cada um quer de um jeito, e o pior de tudo é quando a disciplina é compartilhada. Porque cada professor... Assim, a gente vai fazer um artigo que caiba todo mundo, né, assim tipo, eu e os dois professores. Mas, cada professor pensa de um jeito. Então, cada vez que você vai para a orientação, você recebe uma dica, uma condução diferente. É isso atrapalha demais, demais! A gente discute uma ideia, né, com o professor durante o semestre. E, aí, ele dá um prazo para você entregar depois que o semestre acaba. Só que tem um problema: depois que o semestre acaba, vem as outras disciplinas. Então, você está de novo fazendo novas apresentações e com artigos do semestre passado para entregar... Então, não ajuda muito, entende? (Azoilda)

Outra coisa que também foi negativa, no doutorado, de alguns professores... Dois professores fizeram isso, de você terminar a disciplina e falar: “Olha, agora você faz um artigo, mas um artigo sobre isso.” E você está fazendo a sua tese, e é legal... Você ainda nem está fazendo a sua tese, na verdade, dependendo do período, mas é legal você já começar a trabalhar com aquilo que você gosta, né? Com aquilo que te interessa, aquilo que você já tem material. E, aí, os professores passaram coisas assim bizarras, sabe? “Ah, faça experimento com o tema X.” E eu: “Meu pai do céu, como eu vou fazer um negócio desses? Nada a ver!” (Antonieta)

A gente vai ter uma disciplina (nome da disciplina), pra mestrado e doutorado, a gente teve lá. Eu fiz um intensivo no meu primeiro semestre, que era específico para publicação de artigos acadêmicos. Mas, assim, de onde saíram minhas publicações? Dos artigos das disciplinas. (...) Bom, todas as disciplinas também cobram... Todas? É, uma ou outra disciplina que não cobrou artigo no final, assim. Mas, a maioria delas, com a carga horária maior, elas te cobram um artigo no final, além das provas. (Maria Firmina)

Toda disciplina tinha um artigo, acho que só teve uma disciplina que não teve essa produção de artigo, né? Esse ainda é o fator que, também, é mais estressante, né. Você tem que produzir aquele artigo naquele período... (Auta)

Entendo 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.

Considero problemático tal cenário, 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.

#### 5.5.2.2. *Publish or Perish?! Publish or publish!* – cenários das publicações obrigatórias

O cenário de pressão por publicações, geralmente caracterizado pela frase “*Publish or Perish*”<sup>26</sup> também está presente nos relatos das entrevistadas. As publicações obrigatórias, a meu 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

---

<sup>26</sup> Publique ou pereça. Conforme Shapiro (2007), a primeira pessoa que usou o termo foi o sociólogo Logan Wilson, em seu livro “The Academic Man”, de 1942. Maiores informações em: Shapiro, F. R. (2007) ‘Boola Boola’ – and other words of college wisdom, *Chronicle of Higher Education*, 53(30).

pelas entrevistadas, pode tornar ainda mais complexa e difícil a trajetória dessas mulheres rumo à finalização do curso.

Para pesquisa, tem duas disciplinas. Na verdade são disciplinas de publicação. A primeira é para o programa inteiro, mestrado e doutorado, que é publicação em congressos. Eles têm uma resolução e, anexa à resolução, tem a quantidade de congressos que ele aceita e quais são os congressos. A segunda disciplina é específica para o doutorado, que são publicações em revistas no mínimo [com avaliação Qualis] B2. Então, são essas as disciplinas que tratam da pesquisa. Na verdade, você não cursa essas disciplinas, você tem os créditos. Você tem como? Com a publicação, com a comprovação da sua publicação (Tereza).

[Visão dela sobre esse processo] Horrível. (...) ninguém cumpriu a segunda disciplina até agora. E a gente só vai defender se tiver publicado. E tem mais um detalhe, Camilla, que é chocante: essa publicação ela tem que ser com o orientador, se não tivesse essa exigência todos nós, da minha turma, já teríamos cumprido isso. E, aí, eu acho essa exigência uma das coisas piores que tem nos programas. Eu sei que é questão de exigência de MEC, das formas como eles são avaliados, mas é absurda. (Tereza)

Pra eu conseguir o diploma, eu tenho que cumprir os créditos, ser aprovada na defesa e ter pontos com meu orientador. Mas, não precisa ser a tese. São pontos de publicações que você fez ao longo do curso todo... Outros artigos de disciplinas e outras coisas... (Laudelina)

Eu, pra ser sincera, a gente já até comentou muito sobre isso, que a gente não concorda, né? Eu, por exemplo, eu tenho publicação em uma [revista avaliada como] B1. Eu tenho publicação numa B2, durante o doutorado. Mas, isso aí, não serve como pré-requisito. Então, eu tenho publicação em B1, tenho publicação em B2, tenho publicação em congresso internacional. Então, está faltando esse bendito desse artigo B2 com o orientador. Inclusive, que o nível dele é muito exigente, por ele também não concorda com essa regra. Mas, eu só vou concluir [o doutorado], se tiver, né? Então, ele é muito rigoroso com a correção do artigo. Então, o artigo vai, volta, vai, volta.

É, mas aí, se você me perguntar agora, como eu estou? Eu estou desesperada, entendeu? É uma coisa que você falou, não depende da gente, depende da gente terminar o artigo. Então, assim, eu estou fazendo a minha parte... (Auta)

(...) E, além disso, tinha o critério da publicação em artigo B1 ou 2 B2, e fora os idiomas. Mas, isso é normal pros outros programas também. Acho que o que na (Nome da 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)

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 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 minha 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?

Carolina, que está vinculada à um programa que não possui em suas atividades o foco em publicações, reflete que:

Eu não sei, porque, assim, a gente não tinha tanto aquela coisa de ter oportunidade de escrever artigos, né? Que nem, às vezes, tem em outros lugares... Por um lado, é bom, porque as pessoas podem se focar naquilo que elas querem pesquisar mesmo, não precisa ficar pesquisando um monte de coisas sem se aprofundar em nada... Por outro lado, às vezes, vai ficando e a gente não vai fazendo muitas outras pesquisas assim, fica só na tese, mesmo. Então, aqueles artigos meio que talvez poderiam, um ou outro artigo, poderiam ter servido pra ter uma experiência, assim: “Ah, (inaudível) deu certo, o que não deu certo.” Mas, acho que muita coisa é experiência mesmo... (Carolina)

Considero 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) aponta que a ênfase em pesquisas como fator negativo na construção das identidades docentes, e Gendron (2008) indica que o panorama de pressão por publicações que gera pressão na vida das pessoas e influencia o contexto universitário, impactando a construção das identidades acadêmicas.

### 5.5.3 As meninas de quali mandam flores! – estereótipos nas abordagens de pesquisa

No contexto da formação para a pesquisa na trajetória das entrevistadas nos cursos de doutorado, acrescento ainda a ênfase em abordagens quantitativas e os relatos preconceitos e estereótipos relacionados a abordagens qualitativas.

(...) eu fiz uma disciplina de Teoria Crítica Interpretativa, fiz disciplina de Pesquisa Qualitativa também, que foi uma concentrada oferecida na administração... Fiz também uma disciplina, lá na educação, que eu fiz também sobre etnografia, que me ajudou bastante nessa parte, por exemplo, de construção de entrevistas... **Então, foi uma construção, assim, mais em torno de disciplinas optativas, porque nas obrigatórias, o foco é mais a pesquisa quantitativa, mesmo.** (Carolina)

Eu acho que o curso está se saindo muito bem, tendo a preocupação com métodos qualitativos e quantitativos, **apesar de ainda faltar bastante coisa com as análises quali.** Mas, tem se esforçado em trazer essa visão, do que é uma análise qualitativa. (Beatriz)

Tem as disciplinas referentes à pesquisa. Tem epistemologia. A gente tem métodos quantitativos, tem métodos qualitativos, que é opcional, você que, dependendo da sua linha de pesquisa, você escolhe ir [cursar] ou não. (Auta)

A supervalorização que dão aos métodos quantitativos, fazendo com que as pesquisas sejam superficiais... Se você tem um método, você tem tudo, não importa sua teoria, não importa o seu achado confrontado com a teoria. O que importa é o método que você usou. E, não é por aí, na minha percepção. (Tereza)

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.

Entendo que, se tomarmos por base as experiências aqui relatadas, que nos dá um panorama problemático sobre o contexto em que as doutorandas entrevistadas estão inseridas, considero 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)

Aquelas que decidiram seguir com o desenvolvimento de pesquisas com abordagens qualitativas, para além de todas as pressões e “pedras no meio do caminho” já descritos e discutidos, ainda precisarão lidar com preconceitos relacionados às pesquisas qualitativas.

Já uma outra coisa que a gente sentiu muito, eu acho que eu senti muito mais, e sinto até hoje, o preconceito por ter escolhido a pesquisa quali [maior] do que por ser mulher, sabe? Eu não sei se você sente isso. Certos comentários que saem, do tipo: “Como é que você vai fazer pra que não fique com cara



de artigo de jornal?” Sabe? Então, é complicado, assim... A maioria, a grande maioria deles, da turma, é quantitativo... Então, quem é quali acaba sendo o patinho feio. (Antonieta)

[Diante do falecimento do filho do amigo de doutorado] A gente mandou, mandamos flores no velório. A gente mandou uma cartinha depois com os colegas, as meninas, né? Porque os de quanti lá não participaram, não se envolveram eram quanti, né? (Maria Firmina)

[Professora oferecendo disciplina de Métodos Qualitativos] E, assim, pra pesquisa quali, nós tivemos um semestre. Foi meio conturbado o semestre, porque só três dos oito estavam mais voltados pra pesquisa quali. Os demais eram muito quanti. E, aí, os demais ficavam meio que tentando refutar o que estava, aquilo ali, né. Acho que é normal essa briguinha, essa rixa entre quali e quanti. Mas, assim, eu achei que foi ótimo, foi excelente... (Antonieta)

Eu vejo, também, é alguns olhares. Eu não sei dizer, desmerecendo, porque eu não tive nenhum comentário aí, a esse respeito. Você sabe que a pessoa interessada é a última a saber (risos)! Mas, com certeza, as pessoas estranham no meu programa: Por que estou fazendo entrevista? Por que eu não estou usando métodos quantitativos? Elas estranham! (Tereza).

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. E 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 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)”<sup>27</sup> 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”<sup>28</sup> (Raineri, 2013).

Na academia, há discussões indicando as atividades de pesquisa sendo mais valorizadas e sendo mais realizadas por homens, e uma desvalorização das demais atividades (ensino, extensão, administração), sendo mais realizadas por mulheres (Haynes & Fearfull, 2008). Diante das entrevistas realizadas, percebo o foco em publicações e não necessariamente no processo de construção do conhecimento científico por meio das pesquisas, sendo esse foco em abordagens quantitativas.

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

---

<sup>27</sup> Traduzido do original: “*If you want to publish in top journals – A\*, A – that’s what you must do (i.e. quantitative research, the only legitimate science)*”.

<sup>28</sup> Traduzido do original: “*some methods of investigation, such as participant observation or ethnography, go against the logic of the doctorate: it’s time and money consuming*”.

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?

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), limitando assim as suas possibilidades de construção enquanto pesquisadoras (Gendron, 2008)

## 5.6 Há tanta vida lá fora! *Work-life conflict*, maternidade e a pós-graduação em Contabilidade

No contexto da pós-graduação, há indícios de que o equilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional está relacionado com a saúde mental dos estudantes (Evans et al., 2018), sendo que o balanço entre a vida pessoal e a vida profissional pode ser considerado uma causa de estresse na vida de pós-graduandos da área de Contabilidade (Rezende et al., 2017).

Além disso, o cenário apresentado na seção 3.2.3, em que analiso a categoria *work-life conflict* na revisão de literatura, dialoga com as experiências das mulheres entrevistadas em relação às tentativas de se balancear vidas profissionais e pessoais, o que se torna ainda mais complexo para aquelas que são esposas e/ou mães.

Percebe-se que as mulheres desempenham diversos papéis, relegam a vida pessoal, tomando a decisão de ou postergar casamento e maternidade ou postergar a entrada no doutorado. Este aspecto está relacionado ao papel social tradicionalmente atribuído às mulheres, de cuidar dos ascendentes e dos descendentes e de serem responsáveis pelos cuidados com a casa e com a família.

Nesta perspectiva, Luísa Mahin reflete sobre suas demandas enquanto doutoranda, esposa e dona de casa, e problematiza a sua situação mesmo tendo um companheiro que também já realizou o doutorado, porém em outra área.

Saiba que pra gente é muito mais difícil... Mas muito mais difícil. Por exemplo, eu me vi vários dias tendo que arrumar casa, e vários dias eu tive que deixar de fazer, eu tive que ficar com a casa desarrumada, assim, na total bagunça, porque eu tinha que fazer algum resumo pra entregar, tinha que ler algum artigo. Então, assim... E sou casada, não tenho filho, tenho um marido em casa que já passou por isso. Mas, não passou nem de longe, por nem metade das dificuldades que eu tive no meu doutorado... Muitas vezes, eu tive que parar o que eu estava fazendo, pra eu ir fazer comida, pra mim e pra ele. Então, assim, tive que arrumar casa, tem que passar roupa. Além de tudo isso, porque eu não tinha condições de pagar, não tenho condições de pagar diarista, entendeu? Então, as coisas de casa, eu vou continuar tendo que fazer... Então, pra mulher, saiba, vai ser muito mais difícil do que pra homem. Vai ser menos difícil se você não tiver filho. Mas, se você tiver filho, eu te admiro muito se, ainda assim, você quiser enfrentar um doutorado. Porque é muito difícil, é muito complicado. A gente tem muitas outras atribuições. A gente não consegue ficar só com aquilo, especificamente. A não ser que você tenha uma infraestrutura, se tem alguém pra te ajudar, sei lá, mora perto da sua mãe... Se você tem alguém pra te dar essa infraestrutura, não é tão difícil... Se você vem de fora, né, eu vim de fora, não tenho ninguém aqui, é complicado. Tem um monte de coisas, de tarefas que a gente tem, por mais que eu não trabalhe, (inaudível), eu ainda vou ter algumas obrigações dentro de casa que homem não enxerga isso, pra ele não é um problema. E, pra gente, é uma coisa que toma tempo, mais uma coisa que eu tenho que administrar... (Luísa Mahin).

A fala de Luísa Mahin traz as figuras de mulheres enquanto possibilidades de ajuda que ela poderia ter em relação às responsabilidades domésticas, mas não há questionamento do fato de o marido não participar das atividades de casa. A fala está em consonância com as

problematizações relacionadas à divisão sexual do trabalho: Mesmo com a entrada e consolidação das mulheres na vida pública, na educação e no mercado de trabalho, ainda não houve uma divisão do trabalho doméstico, sendo que às mulheres ainda são delegadas as tarefas domésticas e o cuidado da família (Hirata, 2002; Hirata & Kergoat, 2007).

Então, pra mulher, eu acho que ainda é mais difícil, porque justamente, o mercado é muito cruel, o mercado de trabalho é muito cruel pra mulher, exige demais da gente... Vários papéis e... Mas, se é realmente o que a pessoa quer: eu não tinha outra alternativa, porque eu escolhi ensinar. Então, você sem qualificação, você não chega a lugar nenhum. E eu não tinha, então, tinha que ser dessa maneira. (Tereza).

[Ao refletir sobre conselhos que daria a mulheres iniciando o curso] Eu frisaria muito a parte psicológica, eu acho que principalmente a mulher, ela tem... Não é que seja mais difícil pra ela. Mas, é porque eu acho que o homem, por exemplo, eu tenho colegas que eles conseguem viajar, levar a esposa, levar tudo, está entendendo? E o impacto é bem menor na vida deles... E a mulher, já é mais complicado. A mulher, ela tem que ser, no meu caso, eu não sou mãe. Mas, eu sei, tem minhas colegas que são mães. Então, você tem, eu acho que você não pode esquecer desse lado da família... (Auta)

Os relatos apresentados nos fornecem um exemplo de como os papéis sociais previamente estipulados para homens e para mulheres e a divisão sexual do trabalho exercem considerável influência na vida das pessoas.

O panorama apresentado pode indicar pressões para se balancear as vidas profissionais e pessoais, em muitos casos conflitantes, junto à jornada intensa do doutorado. Essa problemática também é levantada no estudo de Cherkowski e Bosetti (2014), com professoras da área de Educação no Canadá, e na pesquisa de Haynes e Fearfull (2008), com professores da área de Contabilidade no Reino Unido, em que parece haver a necessidade de negociar as identidades docentes com as demandas da vida pessoal, o que, em alguns casos, gerava tensões, cansaço e, até mesmo, depressão.

A decisão de priorizar o doutorado, em detrimento das outras dimensões da vida, gerou sofrimento e a sensação de abandono na visão das entrevistadas. Esses sentimentos foram também parte das experiências das mulheres acadêmicas em Contabilidade dos estudos de Casa Nova (2014), de Silva (2016) e de Haynes e Fearfull (2008).

Se há pedras no caminho das mulheres na pós-graduação, existem também as perdas para aquelas que são mães, conforme relatado a seguir.

Custo de oportunidade de fazer o doutorado foi perder o primeiro dente da minha filha, não foi só o dinheiro que eu estou gastando... Mas, também, de não estar em casa em momentos importantes. Então, você se abstrai um pouco da sua realidade... (...) Mas, preparar a família pra ausência, né, pra recusar aqueles convites pra ir em restaurantes, pra ir num aniversário. Porque, a família também faz doutorado junto, a família fica mais... “Ah, vamos fazer um churrasco pra convidar alguém?” [E você responde:] “Não! Não dá porque eu tenho que entregar uma coisa segunda-feira!” (Maria Firmina).

Então, em 2016, eu comecei o doutorado, fui morar em (nome da Cidade em que estuda) passei um ano lá, passei o ano inteiro em (nome da Cidade em que estuda)...Eu vinha em casa esporadicamente. Eu não

mudei de residência, de local de residência. Minha família continuou morando aqui. E eu ficava: ia para lá, estudava, e depois, voltava para cá, visitava marido, filho. E aí, voltava de novo. Era bem complicado. Mas, enfim, deu certo... Então, eu adiantei disciplinas o máximo que eu pude. Foi um ano muito muito muito estressante. Mas, eu estava me programando para que o ano de (ano) eu conseguisse ficar mais tempo em casa. Porque, realmente (ano anterior), eu praticamente **abandonei** casa, marido, filho, abandonei tudo e fui estudar. (Azoilda)

O sentimento de abandono da família e dos filhos também foi evocado pelas participantes da pesquisa de Casa Nova (2014). No dicionário, abandonar é largar, deixar à própria sorte, desamparar, o que demonstra a intensidade e o impacto dessa situação na trajetória de Azoilda.

Claro, eu **abdiqueei** de muita coisa da minha vida pessoal para poder concluir e dar conta do doutorado... [Exemplificando] Refiro-me à vida social, por exemplo, de receber amigos. Muitas vezes, meu marido dizia: “Ah, semana que vem, eu vou convidar fulano pra gente fazer um jantar aqui em casa.” Aí, duas semanas antes, eu dizia: “Eu acho que dá, tudo bem.” Aí, quando eu voltava do doutorado: “Ah, não, cancela, não convida ninguém porque não vai dar, eu tenho que entregar um artigo, tenho um seminário para apresentar”...

(...) Eu brinco com meu marido, dizendo que: “Eu estava em casa, mas eu não estava presente!” (risos) E ele precisava aceitar minha ausência mesmo estando em casa, porque era muito puxado. E ele continuava fazendo as outras coisas... Então, nesse sentido de vida social, de férias, de viagens, de passeio, passeios curtos mesmo, ir no centro fazer compras... isso tudo eu abri mão. (Lélia)

(...) eu acho que não precisa ser doloroso esse processo, tão doloroso, né. Eu acho que é doloroso porque você lida com várias coisas durante esses quatro anos... Tem família, você tem que associar vida pessoal, que você vê que você acaba não tendo uma vida pessoal, você fica mais focado nisso... (...) Então, em alguns momentos, fica muito delicado você lidar. Porque você fica num mundo que é só isso, não tem mais nada. Então, seu pai não pode adoecer, você não pode adoecer, sua família não pode ter um problema. Porque nada disso é justificável, pra que você não cumpra alguma meta ou alguma coisa. (Auta)

As experiências de Tereza durante o mestrado e o conflito existente na tentativa de balancear as dimensões de sua vida, a levaram a postergar a decisão de iniciar o doutorado.

O intervalo entre o mestrado e o doutorado, pra mim, eu demorei 10 anos pra entrar num programa de doutorado. Porque eu tinha uma restrição por questões pessoais, familiares, que eu não podia fazer em outro local que não fosse aqui na minha cidade. Bom, é como eu comecei a lhe dizer, por questões pessoais. Eu sou arrimo de família, eu tenho um filho, eu tenho uma mãe idosa. E eu não tenho como sair, por exemplo, pra outra cidade, e levar minha mãe. Meu filho, não, porque ele já está em uma idade que se adapta bem em qualquer circunstância. Ele tem 16 anos e, então... Mas, a minha mãe, não. Então, eu tive restrições. (Tereza).

A mulher, ela geralmente, ela tem outras atribuições. Então, por exemplo, eu sou mãe, **eu não vou deixar de observar o meu filho para única e exclusivamente viver o doutorado... abandonar** o meu filho, nesse sentido. Pra você ter uma ideia, a experiência do mestrado... Quando eu fiz o mestrado, o meu filho tinha dois anos de idade. Ele era bem pequenininho, de dois para três anos. Então, eu digo que a maior **sequela** do mestrado, pra mim, foi... (...) Então, a maior sequela que eu tenho é eu entrar no final de semana no meu quarto, para estudar, fechar a porta, e o meu filho ficar do lado de fora chorando, porque queria brincar comigo. E eu, do lado de dentro, chorando, porque eu não podia abrir... Então, assim, até isso fez com que eu retardasse tanto a entrada no doutorado, essa sequela que ficou... (Tereza)

As sequelas de Tereza do mestrado refletiram na não negociação de sua identidade como mãe neste momento do doutorado, tendo em vista que, diferentemente do mestrado, houve a decisão de esperar por 10 anos para fazer o doutorado em sua cidade e não precisar se deslocar, situação que ocorreu no mestrado e que foi desgastante em relação ao seu filho. Esse posicionamento de Tereza está em consonância com o estudo de Rockinson-Szapkiw et al. (2017) e Casa Nova (2015), que pontuam que, para as acadêmicas que são mães, havia a priorização de suas identidades maternas. A próxima seção apresenta análises especificamente sobre a maternidade neste contexto.

#### 5.6.1 “Mamãe tá em casa, mamãe não sumiu!” - Maternidade, pós-graduação e docência

*(Ao fim da entrevista - Entrevista interrompida por uma ligação da escola, a filha ligando pois estava esperando a mãe buscá-la)*  
 - Oi, meu amor, eu já estou indo, mamãe já está indo. Eu estou na universidade. Eu já estou indo, tá bom? Meu amor, eu sei, fique aí que eu já estou indo, tchau!  
 Camilla, você ouviu, né? Eu tenho que ir buscá-la, eu nem me dei conta da hora!  
 (Azoilda)

Três entrevistadas, que eram também mães, trouxeram relatos que demonstraram como a gravidez e a maternidade impactaram de forma intensa suas trajetórias durante o doutorado. A entrevista concedida por Azoilda é intensamente marcada pelas situações e sentimentos relacionados às filhas, sendo a entrevista interrompida e finalizada por uma ligação de uma das filhas dela, conforme trecho acima demonstrado. Azoilda conta que, 18 dias antes de começarem as suas aulas no mestrado, sua segunda filha nasceu, e as duas foram para a capital do Estado, iniciar o mestrado, sendo que sua primeira filha de dois anos ficou com o pai, na cidade em que a família mora. Ou seja, ela e a filha recém-nascida mudaram-se de cidade, para que ela pudesse iniciar o mestrado, enquanto o marido e a filha de dois anos, ficaram na cidade em que moravam.

(...) aí, assim, foi muito muito muito, foi um período muito complicado. Eu levava a minha filha para sala, alguns professores aceitavam tranquilamente... Assim, era... Não tinha nada de anormal, eu estava na sala, tá, tinha um carrinho... As colegas do mestrado me ajudavam, trocavam fralda, só não dava mamar, né, porque não tinha como (risos)... Tinham dias que, assim, isso foi no mestrado, eu estava lá na frente, fazendo apresentação, e uma das minhas colegas de sala estava com um bebê nos braços no fundo da sala, pra ela não chorar... Aí, eu queria ser professora, e eu sabia que eu precisava do mestrado. Então, eu fui atrás do mestrado. Só que, no meio do caminho, teve isso, nasceu uma bebê. Eu fui embora, e eu fui pra (nome da Cidade em que estuda). Minha filha [de dois anos] ficou aqui, com meu marido. (Azoilda)

Considerando as mudanças no corpo e na mente que um período de resguardo traz para uma mulher, entendo que Azoilda demonstrou resiliência, resistência e persistência em seus objetivos. Ela mesma complementa que “(...) queria ser professora e eu sabia que eu precisava do mestrado, então eu fui atrás do mestrado”. Mesmo indicando o apoio recebido pelas colegas e o fato de os professores aceitarem a situação de uma criança em sala de forma tranquila, Azoilda relata que:

Ah! Teve uma coisa que eu ouvi também no primeiro dia de aula... Eu estava na sala com a bebê no braço, aí um professor virou para mim e disse assim: “Não me interessa se você não tem um braço, se você não tem uma perna, se você... Não interessa qual a sua dificuldade, se eu pedir uma atividade você tem que entregar!” Assim, claramente, aquilo era para mim. Então, não precisava usar a desculpa de que eu tinha um bebê, de que qualquer coisa do tipo. Qualquer atividade pedida, ela tem que ser entregue. Eu não tinha nenhuma justificativa, até porque ele não foi em casa me buscar pelo braço (Azoilda).

Tal situação reforça o que muitas entrevistadas já vinham destacando: o ambiente desumanizado e indiferente da pós-graduação em Contabilidade, principalmente se consideramos a trajetória de mulheres na área. Esta passagem se assemelha ao relato indicado no estudo de Casa Nova (2014), em que uma pós-graduanda foi obrigada a realizar uma prova um dia depois do parto do seu filho.

Carolina Maria descreve uma situação que ela está vivendo no momento em que conversamos e realizamos a entrevista para esta pesquisa: estando em uma gravidez de risco, impossibilitada de viajar para a cidade sede do seu programa, ela não consegue realizar a sua defesa de doutorado no tempo normalmente previsto após o depósito da tese e, assim, finalizar o curso.

E, aí, foram realizadas umas tentativas de tentar fazer a defesa através do Skype ou algo nesse sentido, videoconferência. Mas, acabou, que não foi autorizado isso. Digamos que não correspondia ao que era contido nas regras (...) estou indo para o final da gravidez, então, a intenção é defender depois que as crianças nascerem, passar o período inicial de resguardo, digamos assim...

(...) E, aí, tem a própria regulamentação da Universidade, que foi o que foi utilizado no meu caso, mesmo. Foi a parte do que as regras da Universidade dizem. E, o que diz lá é que, pra defesa, o pós-graduando tem que estar presente no local, diz que o orientador e o orientando têm que estar presentes na instituição... E, então, por isso que não foi permitido fazer em outro lugar... Ainda, até a minha orientadora se dispôs a vir pra cá, pra talvez estarmos presentes as duas no mesmo local, já que a banca, já pode participar à distância de qualquer forma... Mas, acabou não sendo permitido... Até a qualificação, assim, pode ser feita à distância. (...) Então, a gente pediu uma pra abrir uma exceção à regra. Mas, não conseguimos.

(...) não tem como você ter isso tudo planejado. Às vezes, não é bem assim. Até porque, se a minha gravidez tivesse sido uma gravidez [sem condições de risco], não teria problema em viajar... Então, não tinha como eu saber ... Então, às vezes, são coisas, assim, que nem tudo a gente consegue planejar (Carolina Maria).

Do ponto de vista institucional, a CAPES garante, por meio da Portaria n. 248, licença maternidade pelo período de quatro meses, no mestrado e no doutorado, com manutenção do pagamento da bolsa, para o caso de bolsistas (CAPES, 2011). Tal regulamentação não se aplica à situação peculiar vivida por Carolina Maria, tendo em vista que ela havia depositado a teve e a questão foi levantada no momento de sua defesa, já na finalização do curso.

Diante da situação de impossibilidade de se deslocar para o local em que está a sede do programa devido à uma gravidez de risco, bem como considerando a possibilidade de a qualificação ocorrer à distância, entendia-se como razoável que ela defendesse à distância também, ou com o deslocamento de sua orientadora, o que não ocorreu.

A situação da doutoranda nos faz refletir sobre a masculinização do ambiente acadêmico, e sobre como normas e processos foram construídos desconsiderando a vida das mulheres (Broadbent & Kirkham, 2008), principalmente para aquelas que estão grávidas ou são mães. Há um despreparo no atendimento de demanda das mulheres que estão grávidas ou que são mães, já que o ambiente acadêmico não foi pensado para elas (Romero-Hall et al., 2018).

Diante da fala estereotipada sobre gravidez da coordenadora do mestrado, Beatriz encontrou nas palavras da Professora Kambili uma perspectiva diferenciada sobre a maternidade e, a partir daquele momento, começou a repensar a gravidez:

[Contraponto da fala da coordenadora durante o mestrado] Eu acho, assim, **que, talvez, até as falas da Professora Kambili me ajudaram muito**. Eu me lembro muito bem de uma aula de metodologia em que ela trouxe o assunto, assim, que “quem cuida dos mais velhos”, por exemplo. Meu pai adoeceu durante meu período de mestrado. Meu pai faleceu no meu último período de mestrado. Então, eu que cuidava dele, claro. Também, era filha única, não posso dizer, meus pais separados... Mas, é fato, assim. Quando alguém adoece, quem cuida é a mulher. Quem cuida dos seus, acabam sendo as mulheres... E ela trouxe esse assunto pra sala de aula. E a gente debateu essa questão de postergar a maternidade, de não valorizar, de você deixar sempre como um peso, fala de sustentabilidade. Mas: “E aí?!” Então, a humanidade que se acabe, porque se nenhuma mulher engravidar mais! Mas, a gente teve esse debate e eu comecei a pensar sobre isso. (Beatriz).

A notícia da gravidez coincide com a aprovação no doutorado, sendo que Beatriz relata um processo tranquilo, com apoio dos professores na realização das disciplinas.

(...) recebi a notícia no mesmo dia, **descobri que estava grávida e fui aceita no doutorado!** Minha gravidez foi super tranquila, enquanto eu estava grávida eu cumpri o resto das disciplinas, indo pra (cidade do programa) e voltando tranquilamente. Respeitei mais os meus limites. Então, eu dormia, eu trabalhava e dava tempo. (...) as disciplinas acabaram em julho, os professores foram tranquilos quando eu achei que não fosse mais conveniente ficar viajando. Eu fiz algumas disciplinas *online*. E foi bem tranquilo. (Beatriz)

Tal relato demonstra que é possível estar grávida e seguir adiante com o doutorado. O que desafia a fala da coordenadora do mestrado: “Não engravidem, não engravidem.” Percebe-



se um ajuste na participação de Beatriz, com a realização de algumas disciplinas de modo *online*.

Se pensarmos que, para mulheres, balancear as vidas pessoais e profissionais pode ser um exercício desafiador, esse cenário se complica ainda mais para aquelas que são mães. Para Beatriz, houve tensões no momento de retornar ao programa, ao fim da licença maternidade, abrandadas pelo apoio de familiares e amigos.

E a volta foi difícil (risos). Retomar com um bebê foi mais complicado. Porque, a demanda com o bebê de 6 meses. E, aí, eu não estava tão preparada para voltar. E, aí, eu preciso de outras pessoas, e uma estrutura, para que eu consiga fazer o meu trabalho. E, aí, escolinha não funcionou bem. Aí, minha mãe teve um problema e não podia me ajudar o tempo todo. E meu marido trabalha embarcado. E, aí, eu fico muito tempo sozinha. Ela ficava doentinha e eu amamentando. E, aí, eu fiz mais uma disciplina, eu ia uma vez pra (nome da Cidade do Programa) e voltava. Então, estava muito cansativo. E, assim, eu não dormia direito. Então, eu lia num dia e, no outro dia, eu esquecia. Eu ia fazer as coisas e não cumpria prazos. E, até hoje, cumprir dentro do que eu esperava, está mais devagar o processo. (...) eu não sei explicar, mas parece que desligaram uma parte do cérebro.

Eu ia de manhã pra (cidade do programa), eu amamentava de manhã, pegava o voo às 9h, ia pra (cidade do programa), assistia a disciplina, saía correndo, pegava o voo das 20h ou 21h e voltava pra casa, e amamentava ela a noite. Minha mãe ficava com ela nesse dia. E, aí, ela ia pra escolinha. Então, ela ficava assim: eu levava ela pra escola de manhã, aí eu tinha uma pessoa, uma amiga minha, que eu pedia para buscar e levar para minha mãe pra ela não ficar muito tempo, porque ela tinha, ela tem ainda (mãe), um problema no joelho. Então, para carregar um bebê assim, ela não se sentia...

Então, daí, eu fazia esse esquema e deixava uma rede meio que organizada. Se acontecesse qualquer coisa, essa minha amiga vinha e buscava ela. Aí, teve um dia que ela ficou doente, eu já estava em (cidade do Programa), nossa! Estava perto de qualificar de novo, ela passou... Um mês antes todo doente, ela pegou uma coisa atrás da outra, um mês antes de qualificar. Então, foi tenso. (Beatriz)

Ponto que considero como essenciais pensar em ações coletivas visando a asseguuração de experiências positivas para mulheres, principalmente aquelas que são mães. Nesse contexto, Beatriz descreve a escolinha da filha que funciona em um sistema de *co-working*:

Passou a qualificação. Aí, depois disso, eu consegui respirar e continuar. Aí, eu encontrei aqui uma estrutura que tem me favorecido muito. Tem uma escolinha, que ela é um *co-working* pra mãe, na parte de cima tem toda uma estrutura que eu posso ficar, e a parte de baixo fica a escolinha onde ela fica, que é a creche. Eu não uso lá 100%, porque tem várias pessoas fazendo o doutorado, várias mulheres. (...) Então, foi bacana porque tinha pessoas na mesma situação, compartilham as dores, e todo mundo com as mesmas questões. (Beatriz)

Na intersecção entre maternidade, pós-graduação e docência, há os traumas do caminho percorrido, marcados por dores e incertezas, e a resiliência em persistir e alcançar os objetivos traçados. Azoilda, após cursar um semestre do mestrado com a filha recém-nascida, relata uma situação ao retornar de férias para casa:

Assim, já fazem oito anos. As coisas, o tempo, vão passando. E as coisas vão sarando... Mas, foi uma das coisas, assim, que eu senti muito também: quando voltei para casa nas férias de julho, minha filha não reconheceu o pai... Então, ela não, ela não conhecia ele, ela não... Ela nasceu e ela foi embora

comigo. Então, quando ele chegou em casa, quando ela chegou em casa e ele foi pegar ela no colo, ela não queria saber dele, ela rejeitou. E, aquilo, que me fez, assim, nossa! Me fez muito mal! E eu fiquei pensando: “O que é que eu estou fazendo? O que é que eu estou fazendo com a minha vida? O que é que eu estou fazendo com as minhas filhas? O que é que eu estou fazendo?” Enfim... Mas, eu acho que eu não pensei direito que, quando foi em [ano seguinte], eu fui de novo! (risos). Mas, sabe aquele negócio você quer muito, você quer muito fazer alguma coisa, aí você vai atrás? (Azoilda)

Ela também expõe outra situação de dor e sensação de abandono durante o doutorado:

(...) isso é uma das coisas que mais me dói: durante o ano inteiro as crianças fazem várias apresentações na escola, e no dia da apresentação para as mães, eu não estava aqui, eu não estava em (nome da Cidade em que mora)... Aí, meu marido... Eu fiquei muito chateada, porque eu disse ao meu marido que não era pra ter deixado elas irem porque: “Como assim? Elas estão apresentando para uma mãe que não está presente!” Aí ele... Eu entendo a intenção dele, de assim, de querer que elas participem, de não deixar que elas fiquem de fora, não deixar que elas se sintam diferentes das demais porque a mãe está sempre fora... Mas, ele foi e gravou. Ela estava se apresentando. Aí, ele gravou a apresentação inteira. E ela fica com aquele olhinho, assim, procurando na plateia. E, no final, ela veio com a rosinha que tinha que entregar para mãe, ela entregou para o seu celular. E isso me deixou mal pra caramba! (lágrimas) Nossa, eu fiquei arrasada, eu fiquei... Até hoje quando eu falo disso, é complicado. Mas, enfim... Ela é muito pequenininha, ela não entende, não tinha condições de entender isso ainda... Mas, passou! Por isso, também, que eu queria voltar para casa em [ano seguinte], porque, assim, é uma coisa é “mamãe sair para trabalhar” e voltar no final do dia. Mesmo que elas já estejam dormindo, mas “mamãe está em casa, mamãe não sumiu”, né? Porque eu costumava dizer **que elas eram órfãs de mãe viva** (risos)... (Azoilda)

As sequelas somadas à sensação de culpa e abandono nas idas e vindas da trajetória de Azoilda também estão presentes na pesquisa de Casa Nova (2014) quando uma das entrevistadas se assusta ao retornar para a sua cidade e perceber que havia perdido uma fase da vida do filho. Como também estão presentes em estudo de Haynes e Fearfull (2008), em que Anne Fearfull relata que ao buscar seu filho na creche, a criança começa a chorar desesperadamente e ela se sente culpada em não saber o motivo do choro e começa a questionar seu papel de mãe. A situação de Azoilda em diálogo com as duas situações apresentadas pode encontrar explicação na colocação de Silva (2016):

As construções sociais são tão internalizadas e naturalizadas que, mesmo quando a situação está sob controle – como no trato de o pai dar assistência à filha –, a culpa da mulher por não estar perto – o que é imposto como “funções das mulheres, das mães” – a faz sofrer (Silva, 2016, p. 157).

## 5.7 Quem (não) sou eu como professora? Reflexões, conselhos e lições aprendidas

Finalmente, diante de um percurso intenso relatado até aqui, convidei de forma direta as entrevistadas a refletirem sobre a influência do doutorado em suas trajetórias docentes.

Nessa trajetória rumo ao título de doutora, percebo dois aspectos principais que emergem da reflexão sobre tudo o que viveram e aprenderam até o momento da entrevista, sobre qual seria, então, a influência do doutorado em sua trajetória docente, considerando ensino e pesquisa: a primeira seria a necessidade de promover relações sociais mais humanizadas e empáticas dentro da academia; a segunda seria a construção do conhecimento contábil, autônomo, crítico e atualizado.

### 5.7.1 “Eu não posso, quando eu for professora, esquecer tudo o que eu passei no doutorado...”

– Reflexões sobre humanização e empatia nas relações sociais na academia

A análise das entrevistas também indicou um compromisso das entrevistadas em atuarem como docentes que considerem a dimensão humana na relação entre estudantes e professoras. Percebo uma tentativa de colocar o papel docente no sentido de desafiar a lógica desumanizada que está colocada na academia contábil. Se elas passaram dificuldades e tensões em seus cursos, outros não necessariamente precisam passar o mesmo: há a quebra do ciclo.

Eu, mais do que ninguém, sei que eu tive muitos problemas em torno do meu doutorado. E, se fosse só por mim, eu teria parado, desistido no meio do caminho. Eu não teria chegado, não conseguiria nunca chegar em lugar nenhum... Porque, é um monte de coisa que você tem que administrar... **Então eu não posso, quando eu for professora, esquecer tudo o que eu passei no doutorado.**

O aluno é uma pessoa, é um ser humano e, por causa disso, ele está dentro de um contexto sempre, de emoções e situações, que devem ser levados em consideração. Só quero que ele alcance o objetivo dele, porque o objetivo dele é o meu objetivo... Então, eu acho que a gente joga no mesmo time, sabe? (risos) A gente não está jogando em times opostos. A gente não é de times adversários. A gente joga no mesmo time. Então, o sucesso dele é o meu sucesso! E o não sucesso dele é o meu fracasso. Se o aluno não conseguir chegar lá, é porque eu não fiz meu papel bem. Eu penso isso... E, essa minha visão vem muito disso, dessas relações ruins que eu tive durante o processo, do contra-exemplo mesmo. Acho que é isso! (Luísa Mahin)

[Diante da situação da gravidez e da impossibilidade de defender a sua tese] Eu acho que se trata muito dessa questão da empatia, você se colocar no lugar do outro, por exemplo que, às vezes, não sei, essas regras rígidas, assim, parece que elas não abrem espaço pra isso, né... Você... Pra ter a empatia: “Ah, é isso e pronto! Você tem esse problema, não é da nossa conta, isso aí é com você.” Então, acho que pra minha experiência, como professora ou como, mesmo, como pessoa mesmo, acho que reforça essa questão, de eu, como profissional, ver também, tentar me colocar no lugar do outro. Digamos que, numa situação de professora, assim, tentar entender o que está acontecendo com o aluno, o que que eu posso fazer de diferente, que não necessariamente as coisas precisam ser só de uma forma, só de um jeito pré-determinado, que não permita nenhuma exceção, nenhuma mudança... Eu acho que essas situações reforçam essa reflexão, mesmo. Acho que seria mais isso. Essa questão da empatia. (Carolina Maria)

[Sobre a situação vivida no mestrado com a filha recém-nascida] Isso foi em (ano), tem oito anos e eu lembro cada palavra... Então, assim, são coisas que ninguém precisa ouvir, sabe? Enquanto professora, na sala de aula, já veio, já veio pai. Incrivelmente, teve um pai que trouxe o filho para sala de aula e ele queria sair e eu disse: “Não!” Isso foi antes do doutorado, entre mestrado e doutorado: “De jeito nenhum! Traga ela pra sala e fica com ela aqui, mas não sai!” Porque eu sei o quanto isso é difícil, eu sei o quanto, nesse momento, você precisa de alguém que diga: “Você vai conseguir, vai dar certo!” E tem gente que não tem essa sensibilidade. (Azoilda)

Mas, eu acho que, eu pelo menos, eu não consigo ver que as pessoas não têm outra vida. Então, com os meus alunos, eu acho que não precisa ser tão doloroso. Tem coisas que a gente pode flexibilizar. Eu acho que a gente tem que motivar eles a continuar e a concluir o curso. E não você ser uma pessoa tão carrasca ao ponto de querer que o aluno desista, né? Eu acho que ele pode desistir por outros fatores, por não se identificar com o curso, por não gostar. Mas, eu acho que a figura do professor é muito importante nesse momento. Porque ele pode ser um determinante pra você escolher continuar ou não, se frustrar... Eu sou realizada como professora, eu gosto, é uma coisa que me faz bem estar em sala de aula... **Eu me prefiro como professora do que como aluna do doutorado (risos), estou brincando, mas...** (...) Eu posso dizer, uma palavra pra definir seria, uma frase: eu me sinto realizada como professora. (Auta).

Mesmo em tom de brincadeira, percebo que a afirmação de Auta pode estar relacionada com as demandas relacionadas à tese enquanto momento solitário do curso, bem como a pressão por publicações e o relacionamento com o seu orientador. Entendo que Auta prefere sua identidade como estudante do doutorado, por estar mais vinculada às suas atividades de pesquisa, tendo na sala de aula e na relação com seus estudantes sua “redenção”.

Na pesquisa de McLeod e Badenhorst (2014) com professoras da área de Educação, houve reflexões que indicaram um incômodo com a afirmação da identidade como pesquisadora. Mesmo já sendo doutora, havia dificuldades em se afirmar como uma pesquisadora, apresentando uma identidade docente mais relacionada ao ensino (McLeod & Badenhorst, 2014).

As figuras dos professores também aparecem nas reflexões finais das doutorandas. Virgínia reflete sobre sua identidade como professora diante da postura da professora que ela tem como modelo:

Mas, a partir de tudo que eu aprendi no doutorado, eu acredito que as minhas próximas aulas vão ser... Eu vou tentar ter mais empatia com os meus alunos, vou procurar a compreender, entender quem são esses alunos pra quem eu estou dando aula... Eu aprendi esse entusiasmo da (nome da professora) que eu achei, assim, essencial levar pra sala de aula mesmo. Eu já não levava o mau-humor, mas esse entusiasmo dela. Eu achei importante porque ela passava pra gente o significado de estar dando aula, né... Que aquele entusiasmo dela, fazia a gente se envolver. E eu acho que é por aí. (Virgínia)

Há também as figuras dos orientadores como peças importantes na influência do doutorado na carreira docente dessas mulheres, positiva e negativamente. Maria Firmina dialoga sobre a relação com os dois orientadores no doutorado, a mudança de orientação e a influência em seu papel como professora:

Eu mandei projeto pro meu orientador e ele foi muito educado. Ele foi, assim, muito cordial, no sentido “Olha, tá, entendi, uma proposta interessante.” Eu, nenhum momento, ele fez assim: “Isso aqui está um horror, não vai rolar!” (...) Então, daí, ele me deu uma oportunidade de expor a minha ideia. Então, o que é que essa experiência diz pra mim?

(...) Já escutava o meu aluno, mas eu vou escutar muito melhor agora. E, com essa experiência, assim, de entender que existe troca, né, de ser um pouco mais é... Calma com meus alunos, no sentido de não cobrar tanto, porque essa minha experiência ruim com meu primeiro orientador, de cobrar: “Onde é que tu está?” “Que sala que tu está?” “Fazendo o quê agora?” Esse controle muito rigoroso, assim, eu acho que é uma coisa que eu preciso deixar, ser mais tranquila...

Saber que existem coisas no meio do caminho, né. Pessoas morrem, pais adoecem, a gente perde emprego. Isso, aí, interfere na vida, né? Então, acho que a mudança do meu orientador é uma coisa que vai me marcar nos meus processos daqui pra frente. (Maria Firmina).

Em relação ao doutorado, também, assim, de olhar pra certos professores e você tentar espelhar aquilo. Mas, eu acredito que seja não só na sala de aula, mas como orientadora... Eu tento trazer essa, uma orientação mais tranquila, sabe? Uma coisa diferente do que eu tive no mestrado. No mestrado, eu tive uma orientação muito, muito complicada... Assim, não foi complicada em si com a minha orientadora não, mas a pressão foi maior... E no doutorado não, né, você tem... Lá eu vejo uma parceria muito grande, o pessoal tentando realmente ajudar com tranquilidade. E, aí, eu tento fazer isso quando eu oriento. (Antonieta)

(...) essa relação orientador-orientanda, isso é um marco muito grande. Foi quando eu vi que a gente precisa evoluir. Tudo está evoluindo e a profissão do professor tem que evoluir também. Ele precisa compreender que pra ele ser efetivo, ele está lidando com pessoas. E, quando você lida com pessoas, você tem relações interpessoais que tem que ser levadas em consideração, né? Então, aquele aluno, ele tem problemas, ele pode estar se separando, pode estar passando por depressão, pode estar desempregado. Enfim, tem uma série de problemas, ali, que podem estar interferindo em como que ele vai absorver melhor ou mais algum conteúdo, né? (Luísa Mahin)

### 5.7.2 “*Nem tudo no mundo são dores, também temos as flores!*”

*A mente, essa ninguém pode escravizar. (Maria Firmina dos Reis)<sup>29</sup>*

Ainda que haja o reconhecimento de deficiências ao se considerar a formação para o ensino e a formação para a pesquisa, nas entrevistas pude perceber que as doutorandas avaliam como positivas as contribuições que o doutorado trouxe para as suas carreiras docentes ao se considerar o conhecimento específico de Contabilidade e o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao mesmo.

Primeiro, a questão da atualização, eu me sentia muito desatualizada na sala de aula antes do doutorado certo? Até porque a própria contabilidade passou por processos muito intensos de modificação, mexeu com muita coisa. E eu me sinto um pouco mais preparada nesse sentido. E com uma experiência muito importante pra própria pesquisa, acredito que eu vou... Eu tenho uma disciplina que eu gostava muito, que talvez eu até volte pra ela, que é chamada pesquisa aplicada à contabilidade, na graduação. Então, eu trabalhava muito com eles, em relação à isso. Eu acredito que eu vou voltar com uma experiência que vai agregar mais ao trabalho que eu já desempenhava, graças ao doutorado (Tereza).

---

<sup>29</sup> Maria Firmina dos Reis. Recuperado de <http://prazeremaprender.blogspot.com/2017/11/a-mente-esta-ninguem-pode-escravizar.html>

Eu acho que demais, assim, eu acho que influenciou muito nas minhas aulas. Hoje eu sou muito mais segura pra dar muitas matérias diferentes. E é exatamente pela **carga de conhecimentos** que eu obtive durante o doutorado. No doutorado, eu aprendi muito a me virar sozinha. Não que eu não tenha aprendido isso no mestrado, mas no doutorado foi muito, sabe? Então, hoje é como se eu não tivesse medo de aguentar nenhum desafio, de pegar uma matéria diferente, de nada, sabe? (Laudelina)

Eu acho que o doutorado, ele vai me ajudar, ele já me ajuda, sem dúvidas, com relação à conhecimento (...) Mas, a parte de nível de conhecimento, de levar pra sala de aula coisa interessante, assunto novo, isso eu gosto, eu gosto, eu tenho competência pra isso. Mas, sinto falta da metodologia, da didática aplicada, do ensino. (Maria Felipa)

Para Maria Firmina, diante das dolorosas reprovações nos processos seletivos realizados anteriormente no programa de sua cidade, e a necessidade de cursar o doutorado em outra cidade, ela entende que há também os aspectos positivos de sua trajetória.

Mas, por outro lado, nem tudo no mundo são dores, também temos as flores: como eu tenho essa formação, assim, fiz uma faculdade no interior, fiz um mestrado na (nome da Instituição onde cursou o Mestrado), estou fazendo um doutorado fora. Assim, a pluralidade de professores, de trajetórias, que eu tive contato, de fontes diferentes... (...) Eu ganhei, porque eu bebi de muitas fontes, diversos. E, aí, isso ampliou muito o meu horizonte. Então, assim, doeu no bolso? Está doendo! Mas, por outro lado, eu tenho uma formação bem interessante, assim, acho. (Maria Firmina)

Na visão de Neusa, a experiência durante o estágio doutoral no exterior contribuiu para que suas inseguranças e ansiedades diminuíssem em relação à sala de aula:

Eu diria que essa parte do exterior, foi a que mais me influenciou, que eu tive mais acesso aos professores lá fora... Você ter ideia, de que você... É aquela noção de que você não precisa saber tudo, que você é um ser humano, que você vai falhar. Porque eu cobro muito de mim (...) eu cobro muito de mim e isso me gera muita ansiedade. Aquele problema de você ir dar aula e você sentir que você está dando a aula perfeita, que ninguém vai reclamar da sua aula... Só que você se esquece que eles vão sempre reclamar, vai ter sempre alguma coisa que eles vão achar ruim, vai ser sempre uma prova que eles vão reclamar que estava muito difícil, uma coisa que você não ensinou e... E, aí, tentar levar essa parte acadêmica de um jeito mais fácil, eu diria, porque pra mim é muito difícil... (Neusa).

Auta ressalta os conhecimentos adquiridos durante o doutorado, apesar das dificuldades do caminho, e como podem ser importantes na relação com os seus estudantes, considerando o seu papel como orientadora:

E você consegue passar pro aluno metodologias de pesquisa que, muitas vezes, eles não conhecem. Muitas vezes, ainda o nosso ensino, as grades curriculares, ainda estão muito, muito atrasadas. Não sei se vou dizer atrasadas, mas muito arcaicas, não valorizam tanto essa questão de... Então, você discutir com um aluno, um orientando seu, mostrar a ele que existem vários tipos de pesquisa. Você também só consegue mostrar isso porque você vivenciou no doutorado... Eu acho que é muito importante, na nossa construção como profissional, apesar das p\*\*\*\*\* que você leva, você sai com uma bagagem muito boa acerca dos assuntos. Você tem muito contato com congressos de alto impacto, que os alunos nem conhecem. Tem alunos, pelo menos na minha realidade aqui, tem alunos que nunca ouviram falar desses congressos de grande impacto. Então, isso influencia muito. Porque acho que a gente fica muito atualizado. E no nível de profundidade acho que a gente fica bem também, sabe? (...) Eu acho que, no

doutorado, você consegue amadurecer e tentar passar pra eles, pra quê que serve tudo isso. Então, acho que isso influenciou muito, de uma forma muito positiva. (Auta)

(...) O ano (ano), assim, quando eu digo que ele foi bom, foi bom em termos de aprendizado e construção de relacionamentos, mas ele poderia ter sido muito mais proveitoso se a gente não tivesse sido submetido à carga de trabalho que a gente foi, se a gente tivesse mais tempo para pensar, e menos tempo para ficar botando a mão na massa e fazendo um *slides* de Prezi, de PowerPoint, seja lá do que for, sabe? Eu acho é mais pensar e menos papel, menos apresentação, vamos discutir ideias. É mais tempo. Eu acho que ciência é isso: você cresce com a diferença, você cresce quando as coisas mudam. (Azoilda).

### 5.7.3 “*Esses moços, pobres moços, ah se soubessem o que eu sei*”<sup>30</sup> - Conselhos às pessoas que virão

Solicitei que as doutorandas falassem sobre os conselhos que dariam à possíveis colegas iniciando o doutorado naquele momento, de um modo geral, e especificamente para as mulheres. Alguns dos conselhos já foram apresentados nas categorias anteriores e devidamente sinalizados, principalmente aqueles endereçados às mulheres.

Ao pensar em conselhos, entendo que as entrevistadas também estavam em um momento de reflexão sobre suas próprias jornadas no curso, e ressaltam a importância de se ter paciência e controle da ansiedade diante do duro trajeto, de se relacionar com seus professores ao longo do curso, bem como de não se esquecer de que há vida lá fora! Apresento alguns recortes de fala a seguir.

Então, que quem está passando por isso, não se desespere (risos), que passa! Quando a gente olha pra trás, vê que valeu a pena... É um processo intenso, acho que o doutorado é denso, mas que vale a pena. (Lélia)

Bem, pra ter paciência, que vai ser puxado mesmo, vai ser muito diferente do mestrado, porque o mestrado é, eu achei o mestrado bem mais *light* do que o doutorado... Vai ser puxado, vão te cobrar, mas paciência... (Virgínia)

Ter uma relação maior com os professores, estudar bastante, saber que você vai gastar bastante tempo da sua vida nisso, que é difícil, sim, mas que é compensador, que te faz crescer muito como pessoa e como um pesquisador e como professor, é uma experiência maravilhosa... De estar tentando sempre manter esse contato com os professores, que é um contato que ajuda muito a você, não ter medo de falar alguma coisa e parecer estúpido, entendeu? Porque isso, na verdade, isso acaba te atrapalhando, então ter esse contato, estar sempre buscando ajuda, estar sempre perto... (Neusa)

Deixa eu ver uma dica... Ter interação com os professores que é bem importante, porque olha... Você tendo essa interação com esses professores, por exemplo, eu vou fazer agora doutorado-sanduíche e eu precisei entrar em contato com professores que eu tive no primeiro semestre, e como eu tinha um relacionamento muito bom, dicas que ele me deu e continua me dando, onde eu vou me instalar, porque eu vou pra (nome do País)... (Virgínia)

---

<sup>30</sup> Música “Esses Moços” – Lupicínio Rodrigues. Ver mais em: <https://www.lettras.mus.br/lupicinio-rodrigues/284979/>

Olha, eu falaria para não ficar ansioso, porque eu acho que ansiedade é uma das piores coisas, ansiedade com os prazos, com as coisas que tem que fazer, acho que isso prejudica muito... Eu falaria para tentar, de alguma forma, mesmo sendo muito difícil, mas pra não esquecer da sua vida pessoal, sair quando tiver que sair, viajar quando tiver que viajar, encontrar com seus amigos, com a sua família, porque a pós-graduação ela é muito cruel, então, você não pode esquecer da sua vida enquanto você está na pós-graduação... Às vezes, é difícil, mas que você nunca deixe de tentar pelo menos conciliar as duas coisas... (Laudelina)

Que durmam antes de começar o doutorado! (risos)... Eu acho que, assim, dedicação, não dá pra fazer um doutorado sem se dedicar... Você perde, você abre mão... É o custo de oportunidade, né? O conselho que eu dou é buscar o equilíbrio, você vai ter que ter uma hora pra você ir no cinema, pra não ficar louco e... Mas, aquilo que você faz, se você lê com bastante dedicação, concentração e empenho vai ser o suficiente, você não precisa ficar o dia inteiro fazendo aquilo... Mas, quando você pegar, você vai fazer bem feito, é isso. (Maria Firmina)

Ah, isso aí é bem importante! Eu diria que não abandonasse a atividade física, que ela faz uma diferença enorme, a gente acha que está perdendo tempo, mas isso ajuda muito no psicológico. Então, se eu pudesse dizer isso, eu diria que faça, tenha uma válvula de escape, é importante você ter um exercício, uma caminhada, não sei, alguma coisa pra limpar a mente. Eu diria que cuidasse muito do psicológico, que a gente passa por muito momento bem difícil, né, que buscasse cumprir os prazos principais no início, no momento das disciplinas, porque a fase da tese é bem complicada... Eu acho que isso e manter muito contato com os colegas da sala. Acho que isso ajuda bastante você, saber como o outro está, discutindo algumas coisas, sabe? Se eu pudesse falar, eu falaria isso. (Auta)

Carolina Maria e Beatriz ressaltam, respectivamente, a importância da formação para o ensino e da interdisciplinaridade:

(...) eu acho que, independentemente da linha de pesquisa da pessoa, acho que é importante ela procurar algum tipo de formação para a docência também... Porque muito o que a gente tem, é por procura própria, digamos que por disciplinas optativas ou estágio docência optativo, por exemplo. Apesar de ter as monitorias que são obrigatórias, a parte teórica também é importante. Então, acho que seria que além da questão de fazer pesquisa, também procurar essa parte da formação docente... (...) Então, é importante ter não só a formação para a pesquisa, mas também para o ensino. Então, que se planeje para buscar também colocar essa formação para a docência dentro de sua grade, digamos assim, durante o doutorado. (Carolina)

Eu fiz disciplinas tanto no direito, na psicologia e eu acho, assim, que vale muito a pena você se arriscar em outra área, conhecer outras pessoas, ver as diferenças, e são de altíssimo nível os profissionais que estão ali. (Beatriz).

Especificamente para as mulheres, a mensagem que as entrevistadas emitiram demonstravam uma percepção de que, apesar do caminho por vezes difícil, a chegada vale a pena: siga, não abra mão dos apoios! E, no final, teremos mais uma doutora!

E não desistir! Não desistir! Todo mundo, todo mundo está procurando seu lugar ao sol, se você é branca, preta, gorda, magra, alta, baixa, muçulmana, ateu, sei lá o que é que você é, faz aquilo que você tem que fazer e imponha respeito, sabe? Respeitar e exigir respeito, não baixar a cabeça, porque uma coisa que eu costumo até ouvir muito é as pessoas dizerem: “É nós por nós mesmo!” Certo, e sempre que você tiver oportunidade, falar com as pessoas para que elas entendam que aquela visão delas pode estar equivocada a respeito de uma determinada coisa. Eu faço isso direto... (Azoilda)



Então, eu acho que se eu pudesse falar pra mulher, eu diria, assim, que eu sei que a gente naturalmente pega muita responsabilidade pra gente. Então, eu diria assim: “Oh, seja bem aberta com a família e com amigo e com marido, e diga o que você está sentindo naquele momento!” (Auta)

É uma coisa também muito, muito libertadora, eu tenho muito orgulho, sabe? Quando alguém me pergunta o que eu faço, e aí eu digo sempre, agora eu respondo: “Sou estudante” Ai: “Nossa, você faz faculdade?” “Não, faço doutorado!” E, aí, eu tenho muito orgulho de dizer, que eu faço doutorado, tenho muito orgulho de chegar onde eu cheguei, de ter ido tão longe. E tenho muito orgulho quando as pessoas olham e me veem como uma pessoa inteligente, né, porque eu estou fazendo doutorado na (Nome da Instituição em que estuda). Então, isso me dá uma sensação de que está valendo a pena. Mas, acho que durante o trajeto é difícil... Mas, eu acho que é uma coisa que sempre vai valer a pena, assim, dependendo do seu objetivo de vida, né. É uma coisa que vai valer a pena, e faça! Vai ser difícil, vai ter as dificuldades, mas faça, leva até o fim. E não desanima quando as coisas parecerem impossíveis, porque sempre passa. Acho que essa é a palavra que eu mais aprendi durante o meu doutorado: É que passa. Que, no final, você vai conseguir ser doutora! Mais uma! (Luísa)

## 5.8 Reflexões iniciais sobre a trajetória de doutorandas em Ciências Contábeis nos Estados Unidos

Ainda que, como já mencionado, ter a intenção de que as entrevistas que realizei com mulheres vinculadas a programas dos Estados Unidos componham uma pesquisa futura, entendo que alguns aspectos apresentados podem dialogar e contribuir com a pesquisa de tese aqui desenvolvida. Na análise preliminar das informações coletadas por meio das entrevistas, cinco pontos centrais surgem, conforme explicitado a seguir. Ressalto que não é minha intenção evocar comparações entre os dois cenários, principalmente se considerarmos as diferenças existentes entre o contexto da educação superior no Brasil e nos Estados Unidos.

Inicialmente, a análise das entrevistas me permitiu entender melhor o cenário da pós-graduação em Ciências Contábeis nos Estados Unidos, em que há uma apreensão do Doutorado como exercício profissional na academia, cenário diferente do Brasil, em que o curso é tido primariamente como uma etapa de formação e estudos.

Entendendo a linguagem também como uma forma de atribuição de significados, durante as entrevistas, as doutorandas que, diferentemente do cenário brasileiro, ainda não atuam como professoras na academia, utilizam expressões tais como “*coworkers*”, “*office*”, “*profession*”, relacionadas à sua trajetória no doutorado. Marsha, ao refletir sobre conselhos que daria para colegas iniciando o doutorado, afirma que:

I would like to say that it's really fun, I think, and it's a good **profession** to be in, especially if you like exchanging like intellectual thoughts with another person and if you like working alone. But, if you also like working together with people, I think this is a great **profession** and, plus, if you like teaching. I think this is great too (Marshal).

O segundo ponto que destaco é a formação para a pesquisa baseada fortemente na realização das disciplinas, porém sem a exigência de artigos prontos para publicações. Ainda que o cenário acadêmico dos Estados Unidos também seja marcado pela pressão por publicações (Gendron, 2008), eu entendo que há preocupação com o processo de construção de uma pesquisa, marcadamente pautado pelo uso de abordagens quantitativas e positivistas.

I think that the intro course is the most relevant because there like we very, at least theoretically, we're not going to data or anything but, at least theoretically, we learn about, you know, how we should come up with ideas and, then, how we should implement it and what sort of things we have to think about it, like variables and. then. when we carry out like statistics (Marshal).

I started the PHD course to, we have one seminar, one to two seminars per semester, where there's a leading professor who lead the discussion for us and we read papers every week and discuss the weaknesses and strength of those papers and then, usually, there will be a proposal by the end of the

semester for each seminar. We can develop that proposal into a potential working paper. So that really helps (Jane).

O terceiro ponto que coloco é o cenário de valorização da pesquisa em detrimento do ensino. A formação para o ensino é basicamente proporcionada mediante a atuação como assistente de ensino (*Teaching Assistants*), o que seria próximo ao Estágio Docência que temos no cenário brasileiro.

I feel like a lot of times the emphasis of this is not on teaching. It's, you know, **research is the reason you're here** and teaching just don't suck at it, you know, like, that kind of thing. (...) we grade for the course, and that ideally would be the same course that we teach, and so like I taught audit the summer after my first year and the summer after my second year, and that's typically how things are (Alexa)

Yes, so when we start the program, before our first year, we have like a two-days session on teaching. But that's a university-wide thing. So, all the university TAs [Teaching Assistants] go on a bootcamp where we learn from scratch, like, how do you think a syllabus, how to start your class, how do you teach, they have like a MOOC of teaching sessions (Amelia).

I don't think there's a specific training. So, we do have training for all of the teaching assistants in the school level. So, the students from all departments get the general training. It's how we deal with the students before we do the teaching (...) so, we have like big lectures, they are divided into small different workshops you attend according to your needs or interests (Jane).

Por fim, destaco outros dois pontos passíveis de reflexão. Primeiramente, os processos de mentoria, que estão presentes na trajetória das entrevistadas, sendo que, no contexto brasileiro, não houve relatos indicando ações relacionadas à mentoria. Estudos já têm demonstrado a importância da mentoria para o sucesso das mulheres na academia e seu adequado desenvolvimento profissional (Holder-Webb & Trompeter, 2016; Stroude et al., 2015).

I had a mentor that went here in the 90's a long time ago. So, that's why I applied, I really liked the faculty and the students are really nice. So, it just seemed like a good fit. So, it was like so during my undergrad I knew that I wanted to get a PHD at some point in the future. And, so, we had like a mentorship program where you kinda put your interests on like a short piece of paper, write up your interest and, then, this program basically matched allowed this professional to come in and take the students they wanted to mentor, and so my mentor, she got her undergrad at the same place that I did and she was looking for someone that was interested in academic career. So, she like grabbed my, my interest form and, it was like, so she came here in the 90's and she just actually retired last year (Claudette).

Alexa, a única entrevistada casada e com filhas (duas filhas), nos ajuda a refletir sobre o último ponto que considere sobre a análise das entrevistadas realizadas nos Estados Unidos: a maternidade e as questões relacionadas ao *work-life balance*. A doutoranda escolheu realizar doutorado e buscar a carreira acadêmica após anos de trabalho na área de auditoria, percebendo

a carreira acadêmica enquanto uma opção de trabalho que pudesse balancear melhor com a sua vida familiar.

I did a year of the master's program and while I was doing the master's program I had at least one professor in both my background year and my master's year who would talk about a PhD in Accounting within class and so he talked about the types of research you can do really focus on more of the archival type research and he pointed out you know, the type of lifestyle you can have as a professor versus being in practice, the kind of salaries you can make and I really hadn't even really ever thought about that because about that point I had thought about doing accounting work

(...) so I was at [company's name] and I thought about it when I was there immerse in the actual audit work, but I remember at the time like thinking about different behaviors. Functional things that happen you know and just kind taking note of those kinds of things given, you know, what I'd seen in accounting research already and yeah so after my second busy season was when I had my first child so my daughter was born July of [year], after I finished my second busy season and so yeah and I wasn't sure at that point if I was going to return to public accounting or not,

(...) so I lived in [city's name], but I worked in [city's name] and so my closest client was still like an hour and half drive in the morning and like an hour back, but at night and the thing that you are coming to, you know, you just, so on top of two and half to three hours of my day driving, you know, there's no such thing like a nine to five day in audit and that was just not the lifestyle I wanted to have (Alexa).

A pesquisa de Lupu (2012) considerou as experiências de homens e mulheres na área de auditoria, no contexto francês e seus achados mediante a análise das entrevistas conduzidas demonstra cenário similar ao vivido por Alexa: Mulheres, principalmente aquelas que são mães, estão mais propensas a escolher carreiras alternativas na busca por um balanço entre vida profissional e pessoal.

A autora nos oferece uma análise alternativa ao teto de vidro, pois reflete que antes mesmo de buscar oportunidades de ascensão nas carreiras e encontrar as barreiras invisíveis colocadas pelo fenômeno do teto de vidro, as mulheres deixam as carreiras na área de auditoria, em função do “labirinto” que caminham durante suas trajetórias (Lupu, 2012). No caso de Alexa, o doutorado e posterior carreira acadêmica pareceu ser essa alternativa.

Na autoetnografia de Haynes e Fearfull (2008), Kathryn Haynes também vê a academia enquanto alternativa de carreira, após trabalhar oito anos como contadora, ambiente em que a autora relata ser masculinizado, com dificuldade de ascensão e de balanço com a vida pessoal e familiar com seus dois filhos. Porém, o que encontra na academia é uma rotina de trabalho tão intensa quanto aquela que deixou para trás como contadora.

I remember when leading into my comprehensive exam, which was in August, so every summer they show like a kids' movie at the football stadium, on the big screen and, so you can come and like sit in the field and watch it and that summer, like going to see the movie with my daughter and, but having like my notes on my lap, like. And part of that was like ok, feeling the need to study, but part was just like impression management, because this is a very small town and I remember just being worried like what if someone sees me here, they're gonna think I'm not serious about you know, like my comprehensive exams. And then I'm gonna, you know, all, but always very careful making sure I meet like the big deadlines not to like, post too much stuff on. Like, I don't post too much on Facebook anyway, but I like

putting things, you know, stuff of the kids. But, like, I'm always getting nervous around meeting these big deadlines. Like, it's kind of, you know, and not doing, I mean dedicated, and you know, which is silly because this is a very family friendly university. My advisor is extremely family friendly. But still you have those things where you are, like, to show you have this life outside of it. Because there are like those people who are gonna think differently than you (Alexa).

As reflexões de Alexa nesta passagem indicam incômodo e preocupação por não estar se dedicando totalmente aos seus estudos, por desfrutar de momentos de descontração e lazer com a família. Há inclusive a indicação explícita por Alexa em relação à necessidade do gerenciamento de impressões por estar em uma cidade pequena, fazendo com que a mesma evite até mesmo postagens no Facebook®.

A preocupação que Alexa demonstra pode estar relacionada ao fato de que a imagem de uma mãe assistindo a um filme com sua filha, se contradiz à imagem do “trabalhador ideal”, sempre disponível (Lester, 2011). A autora buscou entender como professoras na academia, de forma intencional ou não, alteram seus comportamentos para se alinharem à papéis e expectativas de gênero, por meio de uma etnografia crítica com entrevistas e observações de 6 professoras.

Um dos temas que emergiu nas reflexões de Lester (2011) está alinhado ao comportamento de Alexa. As professoras, para gerenciar impressões de estudantes e docentes, utilizando características tidas como masculinas (relações distantes, autoritarismo em sala de aula), ou femininas (posturas de escuta e de submissão em relação aos colegas de trabalho).

A autora destaca que o gerenciamento de impressões pode ter impactos na construção identitária das professoras, principalmente para aquelas em ambientes masculinizados, já que elas podem estar escondendo parte de suas identidades para agir de modo que atenda às expectativas sociais, e buscando uma fusão de sua identidade com modos intencionais de gerenciamento de impressões (Lester, 2011)

Além disso, ainda que a dinâmica educacional do Brasil e dos Estados Unidos sejam diferentes, ao se analisar aspectos mais relacionados à relação entre maternidade e academia, há similaridades com a trajetória daquelas mulheres com filhos no contexto brasileiro.

(...) we have other PhD students with kids, but typically it's where you know the husband is the person in the program and then the wife is either stayed at home. (...) so, having a baby in the program, it's also interesting cause, there's like no specific rules or anything for when your PhD student have a kid (Alexa).

A situação de Alexa lembra as reflexões tecidas por Carolina Maria no contexto brasileiro: há impressão de que as regras existentes não comportam especificidades relacionadas à maternidade, o que demonstra que regras e procedimentos na academia são

construídos por homens para homens e, portanto, baseadas em suas perspectivas, vivências e pontos de vistas, o que pode excluir as múltiplas experiências e demandas das mulheres na academia.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do desenvolvimento dessa tese, me propus a responder a seguinte questão de pesquisa: como as experiências de estudantes mulheres da pós-graduação em Contabilidade influenciam o desenvolvimento de suas identidades docentes? Para me ajudar a trilhar esse caminho, considerei como vertente epistemológica o construcionismo social e como perspectiva teórica o pós-estruturalismo feminista. Parecia-me pertinente e adequado nesse contexto a adoção de uma abordagem qualitativa mediante a realização de entrevistas, e assim o fiz.

Entrevistei 13 mulheres doutorandas, vinculadas à 8 programas de pós-graduação em Ciências Contábeis do Brasil e, de modo complementar e não exaustivo, também conduzi entrevistas com 5 doutorandas da área de Contabilidade de dois programas estadunidenses. A partir de então, com o auxílio da análise por *templates*, pude desenvolver algumas de respostas tentativas à minha pergunta de pesquisa, buscando alcançar os objetivos inicialmente propostos.

O desenvolvimento das identidades profissionais docentes das mulheres entrevistadas foi marcado pelo percurso que essas realizaram durante a pós-graduação em Contabilidade, por meio de alguns aspectos principais, porém não exclusivos: a socialização profissional em um ambiente de estresse, pressões e masculinizado; a 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; para as que são mães, experiências dentro e fora dos programas, demonstrando uma difícil relação entre maternidade e academia; e, por fim, ao refletirem sobre a influência do doutorado em suas trajetórias docentes, evocam resiliência em persistir e a proposição de uma atuação docente mais humanizada e empática, em que o doutorado contribui para a construção de um conhecimento contábil crítico e atualizado.

O contraponto oferecido por Lupu (2012) parece fazer sentido para a análise do panorama das mulheres na academia contábil, ao analisar as entrevistas conduzidas: o desenvolvimento das identidades profissionais docentes das doutorandas foi consideravelmente marcada pelo seu trajeto na pós-graduação, e estamos nos referindo a um trajeto que não é linear. Parece ser um labirinto (Lupu, 2012), marcado por pressões do ambiente masculinizado, pela ausência de *role models*, pela presença de modelos negativos para a docência, dilemas relacionados aos filhos e a vida que fica lá fora, e a pressão por publicações.

Se há as dificuldades em avançar verticalmente na carreira acadêmica em Contabilidade, o presente estudo demonstrou que há também toda uma série de fatores que acontecem durante

o percurso, e que podem ajudar a explicar o porquê ainda somos tão poucas na docência na pós-graduação da área, se já somos maioria nos espaços iniciais de Educação em Contabilidade.

Para as mulheres entrevistadas, a socialização em seu percurso de doutorado foi marcada por pressões aparentemente já “esperadas”, porém não naturais ou normais, já que o estresse e a ansiedade impactaram negativamente na trajetória dessas pessoas. Cabe refletir se o ambiente acadêmico precisa ser construído dessa forma ou se há alternativas.

Além disso, percebi que as doutorandas ainda precisam lidar com outras pressões: o fato de haver poucas mulheres como alunas e como professoras; as piadas e preconceitos direcionados às mulheres, inclusive vindos de professores; pressões adicionais para as que não estão trabalhando com abordagens quantitativas de pesquisas; sentimento de desvalorização das pesquisas qualitativas; e, não menos importante, o conflito com a vida pessoal, principalmente para aquelas que são mães.

Percebe-se que as mulheres desempenham diversos papéis, relegam a vida pessoal, tomando a decisão de ou postergar casamento e maternidade ou postergar a entrada no doutorado. Esse aspecto está relacionado ao papel social tradicionalmente atribuído às mulheres, de cuidar dos ascendentes e dos descendentes e de serem responsáveis pelos cuidados com a casa e com a família. A decisão de priorizar o doutorado, em detrimento das outras dimensões da vida, gerou sofrimento e a sensação de abandono na visão das entrevistadas.

Para aquelas que são mães, há a evocação das relações da maternidade com a academia, demonstrando que se considerarmos tanto as relações pessoais construídas com pares e professores, bem como o ambiente institucional acadêmico, a academia ainda precisa avançar no que diz respeito à trajetória de mulheres que são mães.

Destaco como fundamental o apoio e o compartilhamento das trajetórias com os colegas e as colegas de doutorado, bem como o suporte recebido por professores que, em alguns casos, foram fundamentais para que as entrevistadas não desistissem de seus objetivos.

Em relação à formação docente, é importante resgatar a colocação de Dubar (2005) sobre o desenvolvimento das identidades profissionais. Para o autor, uma das três principais características das identidades profissionais é a relação dos trabalhadores com a formação, com foco na maneira como aprenderam o trabalho que realizam ou realizarão. Considero, diante dessa colocação que, no âmbito da Educação em Contabilidade no Brasil, os programas de pós-graduação exercem um papel fundamental na formação docente da área. Isso pode também ser confirmado pelos próprios objetivos dos programas, que indicam a formação de professores e pesquisadores como um de seus principais e primeiros objetivos.



Assim, eu compreendi que era importante considerar, então, a formação para a pesquisa e para o ensino disponibilizadas pelos programas, na visão das mulheres entrevistadas. Diante desse cenário, 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, eu entendo 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, ou à autonomia dos estudantes em buscarem essa formação (Farias & Araujo, 2016).

Ou seja, parece-me 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.

Adicionalmente, as reflexões iniciais que realizei sobre as experiências das mulheres inseridas nos programas estadunidenses nos permitem considerar fatores que se aproximam e que se distanciam do cenário brasileiro. Pontuo, mais uma vez, que esse exercício de analisar diferenças e similaridades não é comparar as realidades, e sim maximizar o que poderia ser aprendido com a pesquisa (Stake, 1995).

Parece haver uma apreensão sobre o doutorado como exercício profissional na academia, cenário diferente do Brasil, em que o curso é tido primariamente como uma etapa de

formação e estudos. Sobre as aproximações, identifiquei a formação para a pesquisa consideravelmente marcada por abordagens quantitativas e positivistas, e a formação para o ensino restrita às atividades de *teaching assistants*.

Além disso, as reflexões tecidas pela entrevistada Alexa, casada e mãe de duas filhas, evoca aspectos relacionados ao *work-life balance*, bem como ao seu papel de mãe diante do ambiente acadêmico, em que há o gerenciamento de impressões, que pode impactar em sua constituição identitária acadêmica.

Por fim, gostaria de destacar a resiliência, a capacidade de seguir mesmo diante das adversidades. Diante de todas as dificuldades e desafios encontrados em seus percursos, as mulheres entrevistadas se propõem ao que eu estou chamando de subversão ao sistema: não só seguem convictas de seus objetivos como professoras, como também vão além, se comprometendo com o desenvolvimento de relações na academia que sejam humanizadas e que rompam com a falta de empatia e a indiferença evocadas em suas experiências.

Esse ponto está bastante alinhado às reflexões sobre resiliência que Silva (2016, p. 186) nos apresenta, ao refletir sobre as trajetórias das pessoas que a autora entrevistou: “foi possível perceber que a personalidade e a capacidade de reagir e reverter as limitações que vão sendo instaladas ao longo da vida podem orientar para caminhos de frustração e paralisação ou de superação e ‘sucesso’, sendo preponderante o fator resiliência”. Diante desse contexto, eu reflito: estariam nos convocando para a construção do que Silva e Casa Nova (2018) chamaram de Contabilidade Humana?

## 6.1 Recomendações práticas

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, elenco aqui recomendações práticas para avançarmos enquanto área, e também enquanto grupo de acadêmicos comprometidos com a melhoria da qualidade da academia contábil no Brasil, a partir da reflexão de nossa realidade e da compreensão de contextos diferentes ao nosso, como o dos Estados Unidos.

Proponho 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 experienciem 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.

Ou seja, a presença massiva de mulheres já é uma realidade da área de Contabilidade no Brasil e, ainda assim, fenômenos como o teto de vidro, os conflitos entre a vida pessoal e a vida profissional, a dura trajetória das mulheres que são mães e a ausência de *role models* persistem, e também estão ocorrendo no contexto da academia contábil, diante dos achados da presente pesquisa, como também já indicado por outros estudos (Haynes & Fearfull, 2008; S. M. C. da Silva & Casa Nova, 2018). Nessa perspectiva, indico abaixo propostas de ações práticas:

1. *Processos de mentoria no âmbito da pós-graduação.* As análises preliminares das entrevistas conduzidas no contexto estadunidense, bem como os estudos da revisão de literatura apresentados na seção 3.2.2 indicam a mentoria enquanto ação essencial e positiva ao se pensar a entrada e a permanência de mulheres na pós-graduação em Contabilidade. Nesse sentido, o estabelecimento de práticas institucionais de mentorias no âmbito da academia contábil poderá contribuir para que as mulheres se sintam acolhidas e mais seguras.

2. *Revisão da legislação das universidades para a maternidade*

Às mulheres que optem pela maternidade, é preciso que haja apoio e melhor acomodação no ambiente universitário. Assim, entendo que seja importante que as universidades abram espaços de escuta para ouvi-las e entender as reais necessidades dessas

mulheres, para posteriores avaliações e estabelecimento de procedimentos e legislações coerentes.

### 3. *Ações que promovam o work-life balance*

Sugiro maior flexibilidade por parte dos programas em relação à participação dos discentes em disciplinas, ao cumprimento de atividades e atendimento dos prazos aos pós-graduandos e pós-graduandas com filhos e filhas, entendendo aqui a importância e a necessidade de compartilhamento das responsabilidades entre pais e mães.

### 4. *Espaços de discussões sobre diversidade*

A pesquisa aqui realizada contribui para explicitar as dificuldades que mulheres enfrentam em suas trajetórias na academia contábil, e entendo que reconhecer e assumir que há um problema seja o primeiro passo rumo à busca por soluções, porém é um passo insuficiente. Nesse sentido, é fundamental que existam espaços para a discussão sobre diversidade dentro da academia contábil para ajudar na quebra de preconceitos e estereótipos e no desmonte de uma visão de um “*ideal worker*”, que contribuem para o sentimento de desalojamento (Lima et al., 2017) para as mulheres e outros grupos minorizados. Que caminhemos na direção proposta por Silva (2016) de tetos de vitrais!

Para a CAPES e para os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, recomendo duas ações:

#### 1. *Definições de estratégias para ações sistematizadas de formação para o ensino e para a pesquisa*

Entendo 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.

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. Ressalto que, até o desenvolvimento desta tese, somente dois dos 28 programas de

pós-graduação da área de Ciências Contábeis apresentavam linha de pesquisa sobre Educação e Pesquisa em Contabilidade: o programa de pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade de São Paulo (São Paulo - SP), e o programa de pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande (Rio Grande - RS).

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 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 à múltiplas vertentes ontológicas, epistemológicas, perspectivas teóricas, abordagens de pesquisa e métodos, admitindo que existem variadas formas de enxergar e construir conhecimento no mundo (Chua, 1986).

## 2. *Propostas de estratégias para a melhoria da saúde mental de pós-graduandos*

Estudos vem sendo realizados e apontam um quadro que considero preocupante no contexto da pós-graduação: índices alarmantes de diagnósticos de ansiedade, estresse e depressão entre pós-graduandos vêm sendo apresentados em pesquisas e repercutidos pela mídia. Assim, entendo como fundamental que ações institucionais sejam desenvolvidas, tais como abertura de canais individuais de diálogos com profissionais da Psicologia e promoção de palestras públicas sobre saúde mental, no intuito de conscientizar a comunidade acadêmica, bem como propiciar aos estudantes e aos professores um ambiente mais humanizado para que tenham sucesso em suas trajetórias.

## 6.2 Limitações da pesquisa

Entendo que a pesquisa científica está em constante desenvolvimento e, no caso dessa tese, não foi diferente. Muito ainda poderia ter sido feito, porém há as limitações em relação ao tempo, como também minhas próprias limitações enquanto pesquisadora em desenvolvimento. Reconheço que muito ainda tenho a aprender e compreender sobre as discussões sobre gênero, educação, identidades e Contabilidade.

Além disso, ainda que a análise das entrevistas tenha sido realizada respeitando as variadas interseccionalidades identitárias das mulheres que conversei, análises explícitas que elucidassem aspectos relacionados às interseccionalidades de raça, de classe, de orientação sexual, de religião, etc., não foram realizadas, tendo em vista, entre outros aspectos, que haveria riscos de quebra do anonimato.

Em vários momentos de discussão do projeto que originou essa tese, foi indicado que eu também entrevistasse homens vinculados aos programas de pós-graduação, no sentido de comparar as experiências de homens e mulheres. Ressalto que não houve a inclusão de homens no estudo por não haver a intenção de comparar experiências que entendo serem únicas. Porém, acredito que a análise de trajetórias de homens poderia, sim, agregar importantes reflexões em relação às dinâmicas sociais de gênero, em pontos que as experiências se aproximam e em pontos que as experiências se distanciam. De toda a forma, essa pesquisa mostrou como o ambiente é generificado, no sentido de ter sido pensado por homens e para homens.

### 6.3 Caminhos futuros

Os caminhos futuros que visualizo diante da finalização dessa tese são muitos, já que aqui foi apenas iniciada a discussão das constituições identitárias de mulheres da área de Contabilidade como profissionais docentes.

Duas pesquisas já estão sendo desenvolvidas, como continuidade da pesquisa de tese aqui proposta. A primeira pesquisa, conforme apontado anteriormente, refletirá sobre o desenvolvimento das identidades docentes de mulheres no contexto da academia contábil estadunidense e a apropriação do sentido do trabalho durante o doutorado. A outra pesquisa problematizará a trajetória das doutorandas negras no contexto da Contabilidade, mediante análise de duas entrevistas realizadas durante a coleta de dados desse estudo, bem como a análise das minhas próprias reflexões enquanto acadêmica negra na área de Contabilidade. Assim, concluo a pesquisa já com duas propostas de prosseguimento, mostrando como a tese é o início de um trajeto, e não o fim.

Acredito que seja também fundamental dialogar sobre outros aspectos dessa temática, sem a pretensão de ser exaustiva, ou seja, a título exemplificativo: (1) as identidades docentes de professoras da pós-graduação em Contabilidade consideradas *role models* na área; e (2) a formação para o ensino e para a pesquisa a partir da perspectiva das coordenações dos cursos de mestrado e doutorado, bem como das pessoas da área vinculadas à agência reguladora da pós-graduação (CAPES); (3) a experiência de outros grupos minorizados e o impacto que o doutorado tem no processo de construção da identidade profissional docente, com apoio da Teoria Interseccional.

## 6.4 Reflexões finais

*Respeite quem pode chegar onde a gente chegou.*<sup>31</sup>

No mesmo período em que estava conduzindo as entrevistas dessa tese, aguardava junto a dois parceiros o retorno de uma submissão realizada para um evento, de uma pesquisa sobre a participação das mulheres na academia contábil brasileira e estadunidense. Ao receber o retorno dos avaliadores, com a aprovação da submissão, uma das mensagens dizia o exposto na Figura 3.

### Figura 3 – Excerto da revisão a um congresso

#### Sugestões de melhoria para os autores

Destaques efetuados na Síntese dos pontos fracos do trabalho. Acrescento que tenho dúvidas sobre a importância e validade de estudos como esse. Não vejo interesse em pesquisas em investigar os motivos pelos quais, por exemplo, as especializações médicas de proctologia e urologia não terem maior participação feminina. Em nenhum momento foi investigado o porquê ou os motivos da tendência inversa dos dados apresentados na tabela 2 da participação feminina nos cursos de graduação no Brasil e nos EUA.

Fonte: Extraído do site de avaliação do congresso.<sup>32</sup>

Diante de todas as explicações possíveis para esse retorno, a minha leitura dessa mensagem é que não faz sentido pesquisar temas relacionados à gênero e às mulheres em uma área de homens, ressaltando aspectos biológicos ao referenciar áreas da saúde, como proctologia e urologia. Qual não foi a minha surpresa em descobrir que sim, há discussões interessadas na presença de mulheres na Urologia<sup>33</sup> e na Proctologia<sup>34</sup>...

Compartilho aqui essa situação para exemplificar que, assim como as mulheres entrevistadas e conforme já indicado no início do trabalho, muitas histórias se assemelham à da minha trajetória. Essas são mensagens emitidas de modo constante, de que este não é o nosso lugar, de que nossos interesses não são os interesses da área, que nossas pesquisas não são pesquisas relevantes para a área. E isso, ainda, considerando que o cenário brasileiro aponta um notável aumento na participação das mulheres na Educação e no mercado de trabalho contábil.

Entendo que as nossas constituições identitárias se dão de modo constante e dinâmico, com aspectos tanto internos e individuais, como aqueles externos e sociais. Nesse sentido, considero que a nossa formação para a docência, os nossos modelos e o ambiente em que atuamos influenciam consideravelmente nossas constituições identitárias enquanto professoras

<sup>31</sup> Jorge Aragão. *Moleque Atrevido*. Ver mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=iRhLQxI8LJc>

<sup>32</sup> Não trouxe a fonte específica do congresso para manter o anonimato.

<sup>33</sup> Ver mais em: <http://poncierutsch.com/urologists/>

<sup>34</sup> Ver mais em: <https://www.limaohio.com/news/159984/female-proctologist-carving-path-for-women-in-male-dominated-field>



e pesquisadoras da área de Ciências Contábeis. Assim, concluo essa tese com uma música que nos lembra que as mulheres vêm chegando...

*Ela vem chegando  
E feliz vou esperando  
A espera é difícil  
Mas eu espero sonhando...*

E que venham mais mulheres. E que venham mais pessoas de outros grupos, ainda não significativamente representados entre discentes e docentes. E que a espera por sua chegada seja cheia de expectativas e repleta das possibilidades de fazer frutificar novas possibilidades para a nossa área, com mais pontes do que muros. Isso é o que conta, afinal!



## REFERÊNCIAS

- Afonso, M. H. F., Souza, J. V. de, Ensslin, S. R., & Ensslin, L. (2012). Como Construir Conhecimento Sobre O Tema De Pesquisa? Aplicação Do Processo Proknow-C Na Busca De Literatura Sobre Avaliação Do Desenvolvimento Sustentável. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 5(2). <https://doi.org/10.5773/rgsa.v5i2.424>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. doi: [doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013)
- Almeida, M. I. de., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade, *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), p. 7-31. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a02.pdf>
- Almeida, M. Isabel. (2012). *Formação do professor do ensino superior – desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez.
- Altoé, S. M. L., Fragalli, A. C., & Espejo, M. M. dos S. B. (2014). A “dor do crescimento”: um estudo sobre o nível de estresse em pós-graduandos de Contabilidade. *Revista Gestão Universitária Na América Latina*, 7(1), 213–233. <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n1p213>
- Alvarenga, C. F., & Vianna, C. P. (2012). Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente. *Laboreal*, 8(1), 11-27. Recuperado de [http://laboreal.up.pt/files/articles/2012\\_07/pt/11-27.pdf](http://laboreal.up.pt/files/articles/2012_07/pt/11-27.pdf)
- Andrade, R. O. (2018). Maternidade no currículo. *Revista Pesquisa FAPESP*, 269. Recuperado de <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/07/19/maternidade-no-curriculo/>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2016). Accounting education literature review ( 2015 ). *Journal of Accounting Education*, 35, 20–55. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2016.03.002>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Watson, S. F. (2013). Accounting education literature review (2010 – 2012). *Journal of Accounting Education*, 31, 107–161. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2013.03.001>
- Archer, L. (2008). Younger academics’ constructions of “authenticity”, “success” and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385–403. <https://doi.org/10.1080/03075070802211729>
- Austin, A. E. (2002a). Creating a Bridge to the Future: Preparing New Faculty to Face Changing Expectations in a Shifting Context. *The Review of Higher Education*, 26(2), 119–144. <https://doi.org/10.1353/rhe.2002.0031>
- Austin, A. E. (2002b). Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122. doi: 10.1353/jhe.2002.0001
- Austin, A. E., & McDaniels, M. (2006). Preparing the professoriate of the future: graduate student socialization for faculty roles. In J.C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. XXI, pp. 397–456). New York: Agathan Press.

- Barnes, B. J., & Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33(5), 297–315. <https://doi.org/10.1111/j.1365-277X.2010.01061.x>
- Basu, S. (2012). How Can Accounting Researchers Become More Innovative? *Accounting Horizons*, 26(4), 851–870. <https://doi.org/10.2308/acch-10311>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi: [doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001)
- Bereznicki, H., Sutherland-Smith, W., & Horwood, S. (2014). Sinking or Swimming in the Deep End? Developing Professional Academic Identities as Doctoral Students Chairing Large Classes. *Psychology Teaching Review*, 20(1), 4–12. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1149776>
- Bertolin, J. C. G. (2012). Resenha - Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação. *Revista Espaço Pedagógico*, 19(2), 381–384. <https://doi.org/https://doi.org/10.5335/rep.2013.3128>
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225, 70-88. <https://doi.org/10.3917/dio.225.0070>
- Blair, E. E., Miller, R. B., Ong, M., & Zastavker, Y. V. (2017). Undergraduate STEM Instructors' Teacher Identities and Discourses on Student Gender Expression and Equity. *Journal of Engineering Education*, 106(1), 14–43. <https://doi.org/10.1002/jee.20157>
- Borges, F. T., Araújo, P. C., & do Amaral, L. C. (2016). Identidade na narrativa: A constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(Edição especial), 1–9. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne27>
- Boyce, C., & Neale, P. (2006). Conducting in-depth interviews: A Guide for designing and conducting in-depth interviews. *Evaluation*, 2(May), 1–16. <https://doi.org/10.1080/14616730210154225>
- Broadbent, J., & Kirkham, L. (2008). Glass ceilings, glass cliffs or new worlds?: Revisiting gender and accounting. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 21(4), 465–473. <https://doi.org/10.1108/09513570810872888>
- Bruschini, C., & Lombardi, M. R. (1999). Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras, profissionais de prestígio. *Revista Estudos Feministas*, 7(1-2). Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11950>
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In: Loughran, J., & Russell, T. (Orgs.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (13–31). London/Washington, DC: Falmer Press.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). Londres: Falmer Press.
- 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>

- Carter, D. B. (2016). São Paulo: Aula ministrada na Disciplina “*Interpretive and Critical Theories in Accounting*” do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – USP, no período entre 16 de maio e 04 de julho de 2016.
- Casa Nova, Silvia P. de C. (2014). *Contabilidade das mulheres na universidade brasileira: lucros e perdas, ingresso e permanência*. (Tese de Livre-Docência, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/12/tde-06022018-173811/pt-br.php>
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834271.pdf>
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ834271>
- 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>
- Cherkowski, S., & Bosetti, L. (2014). Behind the veil: Academic women negotiating demands of femininity. *Women's Studies International Forum*, 45, 19-26. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.03.013>
- Chua, W. F. (1986). Radical Developments in Accounting Thought. *Accounting Review*, 61(4), 601. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=4479026&site=ehost-live>
- Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34(3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/01411920701532269>
- Coetzee, S. A., & Schmulian, A. (2002). A Critical Analysis of the Pedagogical Approach Employed in an Introductory Course to IFRS. *Issues in Accounting Education*, 27(1), 83-100. <https://doi.org/10.2308/iace-10220>
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726. <https://doi.org/10.1080/002202799182954>
- 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>
- Conselho Federal de Contabilidade. (2019a). Exame de Suficiência – Relatórios Estatísticos. Recuperado de <http://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>
- Conselho Federal de Contabilidade. (2019b). *Quantos Somos?* Recuperado de <http://novoportal.cfc.org.br/registro/quantos-somos-2/>.

- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (2019a) *Bolsas e Auxílios Vigentes*. <http://www.cnpq.br/web/guest/bolsistas-vigentes/>
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (2019b). *Bolsas no país*. <http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao13/>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (2019a). *Plataforma Sucupira – Cursos Avaliados e Reconhecidos*. Recuperado de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (2019b). *Plataforma Sucupira – Coleta CAPES 2017*. Recuperado de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.
- Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S., & Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *Social Forces*, 80(2), 655–682. <https://doi.org/10.2307/2675593>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167. Recuperado de <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. (1994). Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. In M. A. Fineman, & R. Mykitiuk (Orgs.). *The public nature of private violence*. Nova York: Routledge.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 171-188. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. Sidney: Allen & Unwin.
- Cunha, M. I. da. (2007). O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: Cunha, M. I. da. (Org.), *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária* (11-26). Campinas: Papirus.
- Cunha, M. I. da. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 609–626. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>
- Dambrin, C., & Lambert, C. (2012). Who is she and who are we? A reflexive journey in research into the rarity of women in the highest ranks of accountancy. *Critical Perspectives on Accounting*, 23, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2011.06.006>
- Devos, A. (2004). The project of self, the project of others: mentoring, women and the fashioning of the academic subject. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/158037042000199489>
- Diggs, G. A., Garrison-Wade, D. F., Estrada, D., & Galindo, R. (2009). Smiling faces and colored spaces: The experiences of faculty of color pursuing tenure in the academy. *Urban Review*, 41(4), 312–333. <https://doi.org/10.1007/s11256-008-0113-y>

- Dill, B. T., McLaughlin, A. E. & Nieves, A. D. (2007). Future directions of feminist research: intersectionality. In: Hesse-Biber, S. N. (Org.). *Handbook of Feminist Research: Theory and práxis*. (629-637), Thousand Oaks: Sage.
- Diretoria de Estatísticas Educacionais - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEED/INEP). (2018a). *Número de Matrículas nos Cursos de Ciências Contábeis, 1991 a 2017*. Recuperado de <http://www.acaoainformacao.gov.br/>
- Diretoria de Estatísticas Educacionais - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEED/INEP). (2018b). *Número de Concluintes nos Cursos de Ciências Contábeis, 2017*. Recuperado de <http://www.acaoainformacao.gov.br/>
- Diretoria de Estatísticas Educacionais - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEED/INEP). (2018c). *Número de Funções Docentes nos Cursos de Ciências Contábeis, 2017*. Recuperado de <http://www.acaoainformacao.gov.br/>
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (A. S. M. Silva, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional [The construction of self through work activity: the professional socialization]. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351–367. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>
- 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>
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Farias, R. S. de, & Araújo, A. M. P. (2016). Percepção dos professores de contabilidade quanto aos espaços formativos para o ofício da docência no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 28, 59–70. <https://doi.org/10.11606/rco.v10i28.124789>
- Faro, A. (2013). Estresse e Estressores na Pós-Graduação: Estudo com Mestrandos e Doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 51–60. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100007>
- 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>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa* (25a. ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Gallhofer, S., Paisey, C., Roberts, C., & Tarbert, H. (2011). Preferences, constraints and work-lifestyle choices: The case of female Scottish chartered accountants. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 24(4), 440–470. <https://doi.org/10.1108/09513571111133054>
- Gammie, E., Matson, M., Gammie, B., & Duncan, F. (2007). *Women of ICAS Reaching the Top: The Demise of the Glass Ceiling*. Edimburgo: The Institute of Chartered Accountants of Scotland. Recuperado de <https://www.icas.com/technical-resources/women-of-icas-reaching-the-top-the-demise-of-the-glass-ceiling>

- Gardner, S. K. (2008). Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovative Higher Education*, 33(2), 125–138. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9068-x>
- Gardner, S. K. (2010). Keeping up with the Joneses: Socialization and Culture in Doctoral Education at One Striving Institution. *The Journal of Higher Education*, 81(6), 658–679. <https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11779076>
- Gendron, Y. (2008). Constituting the academic performer: the spectre of superficiality and stagnation in academia. *European Accounting Review*, 17(1). <https://doi.org/10.1080/09638180701705973>
- Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 134–156. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00051-4)
- Godoy, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka. & T. M. Brinthaupt (eds). *The role of self in teacher development* (189-224). Albany, NY: State University of New York Press, 189-224.
- Harding, S. (1987). Introduction: Is there a Feminist Method? In S. Harding (Org.), *Feminism & methodology* (pp. 1-14). Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press e Open University Press, 1987.
- Haynes, K. (2008). (Re)figuring accounting and maternal bodies: The gendered embodiment of accounting professionals. *Accounting, Organizations and Society*, 33(4–5), 328–348. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2007.04.003>
- Haynes, K. (2017). Accounting as gendering and gendered: A review of 25 years of critical accounting research on gender. *Critical Perspectives on Accounting*, 43, 110–124. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2016.06.004>
- Haynes, K., & Fearfull, A. (2008). Exploring ourselves: Exploiting and resisting gendered identities of women academics in accounting and management. *Pacific Accounting Review*, 20(2), 185–204. <https://doi.org/10.1108/01140580810892508>
- Hirata, H. (2002). Travail et affects Les ressorts de la servitude domestique. Note de recherche. *Travailler*, 8(2), 11. <https://doi.org/10.3917/trav.008.0011>
- Hirata, H., & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 595–609. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. doi: [doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003)
- Hopwood, A. G. (2007). Whither accounting research. *The Accounting Review*, 82(5), 1365-1374. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/30243502>



- Hudson-Vassell, C., Acosta, M. M., King, N. S., Upshaw, A., & Cherfrere, G. (2018). Development of liberatory pedagogy in teacher education: Voices of novice Black women teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 72, 133–143. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.004>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (2019). *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Relatório Síntese Ciências Contábeis de 2015*. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2015/ciencias\\_contabeis.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/ciencias_contabeis.pdf)
- International Accounting Education Standards Board. (2014). *Handook of International Education Pronouncements*. Nova Iorque: IFAC. Recuperado de <https://www.ifac.org/publications-resources/2014-handbook-international-education-pronouncements>
- Joshi, M.; Chugh, R. (2009). New paradigms in the teaching and learning of accounting: Use of educational blogs for reflective thinking. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 5(3), 6-18. Recuperado de <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=664>
- Kim, T. 2005. Internationalisation of higher education in South Korea: Reality, rhetoric, and disparity in academic culture and identities. *Australian Journal of Education Special Issue: International Education*, 49(1), 89–103. <https://doi.org/10.1177/000494410504900105>
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analyses of text. In C. Cassel & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 256–270). Londres: Sage Publications.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kuenzer, A. C., & Moraes, M. C. M. de. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, 26(93), 1341-1362. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>
- Laffin, M. (2005). *De Contador a Professor: a trajetória da docência no ensino superior de Contabilidade*. Florianópolis: Imprensa Universitária - UFSC.
- Laffin, M., & Gomes, S. M. 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. Recuperado de <http://www.ajbasweb.com/old/ajbas/2014/December/255-265.pdf>
- Laffin, M., & Gomes, S. M. S. (2016). Formação pedagógica do professor de contabilidade: O tema em debate. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1–31. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2372>
- Lawson, R. A.; Blocher, E. J.; Brewer, P. C.; Cokins, G; Sorensen, J. E.; Stout, D. E.; Sundem, G. L.; Wolcott, S. K.; Wouters, J. F. (2014). Focusing Accounting Curricula on Students' Long-Run Careers: Recommendations for an Integrated Competency-Based

Framework for Accounting Education. *Issues in Accounting Education*, 29(2), 295-317. <https://doi.org/10.2308/iace-50673>

- Lehman, C. R. (1992). Herstory in accounting: the first eighty years. *Accounting, Organizations and Society*, 17(3-4), 261-285. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(92\)90024-M](https://doi.org/10.1016/0361-3682(92)90024-M)
- Lehman, C. R. (2012). We've come a long way! Maybe! Re-imagining gender and accounting. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 25(2), 256–294. <https://doi.org/10.1108/09513571211198764>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1.
- Lester, J. (2008). Performing Gender in the Workplace. *Community College Review*, 35(4), 277–305. doi: [doi.org/10.1177/0091552108314756](https://doi.org/10.1177/0091552108314756)
- Lester, J. (2011). Acting on the Collegiate Stage: Managing Impressions in the Workplace. *Feminist Formations*, 23(1), 155–181. <https://doi.org/10.1353/ff.2011.0008>
- Lima, J. P. R. de, Vendramin, E. de O., & Casa Nova, S. P. D. C. (2017). Identidades acadêmicas em uma era de produtivismo: o (des)alojamento das mulheres contadoras. Trabalho apresentado no *XX Seminários em Administração – SEMEAD*, São Paulo, SP. Recuperado de <http://login.semead.com.br/20semead/arquivos/1863.pdf>
- Lima, J. P. R. de. (2018). Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis. (Tese de Doutorado, 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>
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (6a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lupu, I. (2012). Approved routes and alternative paths: The construction of women's careers in large accounting firms. Evidence from the French Big Four. *Critical Perspectives on Accounting*, 23(4–5), 351–369. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2012.01.003>
- Malusá, S., Melo, F. G., Miranda, G. J., & Arruda, D. E. P. (2015). Ensino superior: concepções de pedagogia universitária no curso de Ciências Contábeis. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(26), 289 – 319. Recuperado de <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/653>
- Mariano, S. A. (2005). O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. *Revista Estudos Feministas*, 13(3), 483–505. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300002>
- Marine, S. B., & Alemán, A. M. M. (2018). Women Faculty, Professional Identity, and Generational Disposition. *The Review of Higher Education*, 41(2), 217–252. <https://doi.org/10.1353/rhe.2018.0002>
- Maritz, J., & Prinsloo, P. (2015). “Queering” and querying academic identities in postgraduate education. *Higher Education Research & Development*, 34(4), 695–708. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1051007>

- Martins, E. A. (2012). *Pesquisa contábil brasileira: uma análise filosófica*. (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-14022013-171839/pt-br.php>
- Masetto, M. T. (2015). *Competência pedagógica do professor universitário* (7a ed.). São Paulo: Summus.
- 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>
- McLeod, H., & Badenhorst, C. (2014). New Academics and Identities: Research as a Process of “Becoming”. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 24(1), 65-72. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1072028>
- McMullan, J. (2018). Becoming a researcher: Re-inventing writing spaces. *Journal of English for Academic Purposes*, 32, 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.005>
- Medina, Y. (Jolie). (2016). In the Name of Teaching: The Embodied Journey of a Different Kind of Educator. *Educational Studies*, 52(2), 177–187. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1146033>
- Melucci, Alberto. (2004). *O jogo do eu*. Porto Alegre: Unisinos.
- Miranda, G. J. (2010). Docência Universitária: Uma análise das disciplinas da área de formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. *Revista de educação e pesquisa em contabilidade*, 4(2), 81–98. <https://doi.org/10.17524/repec.v4i2.202>
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil*. (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-16032012-190355/pt-br.php>
- Miranda, G. J.; Casa Nova S. P. C.; Cornacchione Júnior., E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista de contabilidade e finanças*, 23(59), 142-153. <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>
- Moser, D. V. (2012). Is Accounting Research Stagnant? *Accounting Horizons*, 26(4), 845–850. doi: 10.2308/acch-10312
- Murakami-Ramalho, E., Nuñez, A. M., & Cuero, K. K. (2010). Latin@ advocacy in the hyphen: Faculty identity and commitment in a hispanic-serving institution. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(6), 699–717. doi: [doi.org/10.1080/09518391003641924](https://doi.org/10.1080/09518391003641924)
- Nganga, C. S. N., 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), 83–99. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005>
- 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>

Nganga, C. W., & Beck, M. (2017). The Power of Dialogue and Meaningful Connectedness: Conversations between Two Female Scholars. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*.

Njoku, J. C., Van der Heijden, B. I. J. M., & Inanga, E. L. (2010). Fusion of expertise among accounting faculty: towards an expertise model for academia in accounting. *Critical Perspectives on Accounting*, 21, 51–62.

Nottis, K. E. K. (2005). Supporting the Mid-Career Researcher. *Journal of Faculty Development*, 20(2), 95-98.

Oliva, M., Rodriguez, M. A., Alanis, I., & Quijada Cerecer, P. D. (2013). At Home in the Academy: Latina Faculty Counterstories and Resistances. *Educational Foundations*, 27(1–2), 91–109. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013716>

Onohara, M. M. (2018). Componentes Pedagógicos Oferecidos na Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis no Brasil. (Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23746/3/ComponentesPedagogicosOferecidos.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação. (2015). *UNESCO eAtlas of gender inequality in education*. Recuperado de <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/79054752/6>

Pagnez, K. S. M. M. (2007). *O Ser Professor do Ensino Superior na Área da Saúde* (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Recuperado de <https://tede.pucsp.br/handle/handle/16299>

Parecer nº. 977. (1965, 03 de dezembro). *Definição dos cursos de pós-graduação*. Recuperado de [www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)

Pathways Commission. (2012). *Charting a national strategy for the next generation of accountants – final report*. Recuperado de <http://commons.aaahq.org/groups/2d690969a3/summary>

Patrus, R., & Lima, M. C. (2014). A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas, *Revista Economia e Gestão*, 14(34), 4-29. doi: 10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p4.

Pimenta, S. G. (2009). A profissão de professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: Cunha, M. I. da., Soares, S. R., & Ribeiro, M. L. (Orgs) *Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora.

Pinsky, C. B. (2009). Estudos de gênero e história social. *Estudos Feministas*, 17(1), 159-189. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100009>

- Pinto, N. B., & Martins, P. L. O. (2009). Práticas de formação de pesquisadores da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 103–118. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160515>
- Piscitelli, A. (2008). Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, 11(2), 263 – 274. <https://doi.org/10.5216/sec.v11i2.5247>
- Portaria n. 248, de 19 de dezembro de 2011. (2011, 23 de dezembro). *Licença Maternidade*. Diário Oficial da União, seção 1. Recuperado de [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-248\\_19dez2011\\_LicencaMaternidade.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-248_19dez2011_LicencaMaternidade.pdf)
- Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010. (2010, 19 de abril). Regulamento do Programa de Demanda Social - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diário Oficial da União, seção 1. Recuperado de [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_RegulamentodoDS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentodoDS.pdf)
- Portela, C. (2017). Gênero, etnicidade e suas interseccionalidades: narrativas Kura-Bakairi na Universidade de Brasília. In: Stevens, C., Oliveira, S., Zanello, V., Silva, E., & Portela, C. (Orgs.). *Mulheres e Violências: Interseccionalidades*. (423-444). Brasília: Technopolitik.
- 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>
- Raineri, N. (2015). Business doctoral education as a liminal period of transition: Comparing theory and practice. *Critical Perspectives on Accounting*, 26, 99–107. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2013.11.003>
- Reinert, L. J., & Yakaboski, T. (2017). Being out Matters for Lesbian Faculty: Personal Identities Influence Professional Experiences. *NASPA Journal About Women in Higher Education*, 10(3), 319–336. <https://doi.org/10.1080/19407882.2017.1285793>
- Reybold, L., & Alamia, J. J. (2008). Academic Transitions in Education: A Developmental Perspective of Women Faculty Experiences. *Journal of Career Development*, 35(2), 107–128. <https://doi.org/10.1177/0894845308325644>
- 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>
- Roberts, J., & Coutts, J. A. (1992). Feminization and professionalization: A review of an emerging literature on the development of accounting in the United Kingdom. *Accounting, Organizations and Society*, 17(3–4), 379–395. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(92\)90030-V](https://doi.org/10.1016/0361-3682(92)90030-V)
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Spaulding, L. S., & Lunde, R. (2017). Women in Distance Doctoral Programs: How they negotiate their identities as mothers, professionals and academics in order to persist. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 49–71. <https://doi.org/10.28945/3671>

- Romero-Hall, E., Aldemir, T., Colorado-Resa, J., Dickson-Deane, C., Watson, G. S., & Sadaf, A. (2018). Undisclosed stories of instructional design female scholars in academia. *Women's Studies International Forum*, 71(August), 19–28. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.09.004>
- Ropers-Huilman, B. (1997). Constructing Feminist Teachers: Complexities of Identity. *Gender and Education*, 9(3), 327-343. doi: 10.1080/09540259721295
- Ropers-Huilman, R., & Winters, K. (2010). Imagining intersectionality and the spaces in between: Theories and processes of socially transformative knowing. In: Savin-Baden, M., & Major, C. H. (Eds.) *New approaches to qualitative research: Wisdom and uncertainty*. (37-48). New York: Routledge.
- Ropers-Huilman, R., & Winters, K. T. (2011). Feminist Research in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 82(6), 667–690. doi: [doi.org/10.1080/00221546.2011.11777223](https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11777223)
- Rosewell, K., & Ashwin, P. (2018). Academics' perceptions of what it means to be an academic. *Studies in Higher Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1499717>
- Santos, B. de S. (1997). Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 39, 105–124. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>
- 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 Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Belo Horizonte, MG, 39.
- Saunderson, W. (2002). Women, academia and identity: Constructions of equal opportunities in the 'new managerialism' - a case of 'lipstick on the gorilla'? *Higher Education Quarterly*, 56(4), 376–406. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00226>
- Schnader, A. L., Westermann, K. D., Downey, D. H., & Thibodeau, J. C. (2016). Training teacher-scholars: A mentorship program. *Issues in Accounting Education*, 31(2), 171–190. <https://doi.org/10.2308/iace-51041>
- Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053–1075. doi: 10.2307/1864376
- Scott, J. W. (1988). Deconstructing Equality-versus-Difference: Or, the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism. *Feminist Studies*, 14(1), 32. <https://doi.org/10.2307/3177997>
- Severino, A. J. (2012). Pós-graduação, pesquisa e formação: desafios da contemporaneidade. *Revista Espaço Pedagógico*, 19(2), p. 233-246. <https://doi.org/10.5335/rep.2013.3110>
- 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. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. [https://doi.org/10.1007/SpringerReference\\_17273](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. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 67–93. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p30>
- Silva, C. F., 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. *Anais do Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade – Moving Accounting Forward*, São Paulo, SP, 15. Recuperado de <https://congressosp.fipecafi.org/anais/Anais2018/ArtigosDownload/711.pdf>
- Silva, S. M. C. da, & Casa Nova, S. P. de C. (2018). Pesquisa qualitativa ou qualidade em pesquisa? Um exemplo de contribuição sócio-humanista em pesquisa contábil. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 13(1), 120. [https://doi.org/10.21446/scg\\_ufrj.v13i1.15860](https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.15860)
- Silva, S. M. C. da. (2016). *Tetos de vitrais: gênero e raça na contabilidade no Brasil* (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-03082016-111152/pt-br.php>
- Soares, S. V., Picolli, I. R. A., & Casagrande, J. L. (2018). Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Bibliométrica, Artigo de Revisão e Ensaio Teórico em Administração e Contabilidade. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 19(2), 308–339. <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n2.970>
- Souza, F. M. de, Voese, S. B., & Abbas, K. (2015). Mulheres no Topo: as Contadoras Paranaenses estão Rompendo o *Glass Ceiling*? *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 8(2), 244–270. 10.14392/ASAA.2015080206
- Souza, J. A., Fadel, C. B., & Ferracioli, M. U. (2016). Estresse no cotidiano acadêmico: um estudo com pós-graduandos em Odontologia. *Revista da ABENO*, 16(1), 50–60. <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v16i1.207>
- Souza, R. B. de, & Ribeiro, D. C. (2018). Narrativas de uma bacharela sobre a construção de suas práticas de professora na universidade pública, 90–107. *Revista de Gestão e Secretariado*, 9(1), 90-107. Recuperado de <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/731>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Londres: Sage Publications.
- Stevens, C., Oliveira, S., Zanello, V., Silva, E., & Portela, C. (2017). *Mulheres e Violências: Interseccionalidades*. Brasília: Technopolitik.
- Stroude, A., Bellier-Teichmann, T., Cantero, O., Dasoki, N., Kaeser, L., Ronca, M., & Morin, D. (2015). Mentoring for women starting a PhD: a “free zone” into academic identity. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(1), 37–52. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2014-0019>
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores/ne conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*,

- 13, 5–13. Recuperado de [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUICE\\_TARDIF.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf)
- Tasca, J. E., Ensslin, L., Ensslin, S. R., & Alves, M. B. M. (2010). An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 631–655. <https://doi.org/10.1108/03090591011070761>
- Tourna, E., Hassall, T., & Joyce, J. (2006). The professional development of European accounting academics: a proposed theoretical framework for future research. *Accounting Education: An International Journal*, 15(September 2006), 275–286. <https://doi.org/10.1080/09639280600850737>
- Tsouroufli, M. (2012). Breaking in and breaking out a medical school: feminist academic interrupted? *Equality, Diversity & Inclusion*, 31(5-6), 467–483. <http://10.0.4.84/02610151211235479>
- Valentine, G. (1998). “Sticks and stones may break my bones”: a personal geography of harassment. *Antipode*, 30(4), 305–332. <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00082>
- 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>
- Varikas, E. (1994). Gênero, Experiência e Subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. *Cadernos Pagu*, 3, 63–84. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1723>
- Vianna, C. P. (2001). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17–18, 81–103. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>
- Vianna, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: Yannoulas, S. C. (Org.). *Trabalhadoras – Análise da feminização das profissões e ocupações*. (pp. 159-180). Brasília: Abaré Editorial.
- Walker, M. (1998). Academic identities: Women on a South African landscape. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 335–354. <https://doi.org/10.1080/0142569980190304>
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341124>
- Wallace, J., & Wallin, D. (2015). 'The voice inside herself': transforming gendered academic identities in educational administration. *Gender and Education*, 27(4), 412–429. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1019838>
- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future : writing a review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii–xxiii. <https://doi.org/10.1.1.104.6570>
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* San Francisco: Jossey Bass.



- Wiley, M. G., & Crittenden, K. S. (1992). By your attributions you shall be known: Consequences of attributional accounts for professional and gender identities. *Sex Roles*, 27(5–6), 259–276. <https://doi.org/10.1007/BF00289928>
- Wilkinson, S. (2018). The story of Samantha: the teaching performances and inauthenticities of an early career human geography lecturer. *Higher Education Research and Development*, 38(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1517731>
- 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>
- Wulff, D. H., & Austin, A. E. (2004). Future Directions: Strategies to Enhance Paths to the Professoriate. In D. H. Wulff & A. E. Austin (Eds.), *Paths to the Professoriate - Strategies for Enriching the Preparation of Future Faculty* (267-292) São Francisco: Jossey-Bass.
- Yannoulas, S. C. (2011). Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, 11(22), 271–292. Recuperado de <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>
- Yannoulas, S. C. (2013). Introdução – Sobre o que nós, mulheres, fazemos. In: Yannoulas, S. C. (Org.). *Trabalhadoras – Análise da feminização das profissões e ocupações*. (31-65). Brasília: Abaré Editorial.
- Yoshihara, R. (2018). Accidental Teachers: The journeys of six Japanese women from the corporate workplace into English language teaching. *Journal of Language, Identity and Education*, 17(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1475237>



## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Objetivos dos Cursos de Doutorado (Ciências Contábeis) no Brasil

Programa	Objetivos
<b>FUCAPE</b>	O objetivo fundamental deste programa de pós-graduação stricto sensu é <b>formar pesquisadores e professores</b> com capacidade de análise e reflexão para produzir novos conhecimentos e tecnologias, bem como identificar, desenvolver e implementar novos processos de gestão, por meio de aplicações de técnicas quantitativas e qualitativas, voltados principalmente para as áreas de gestão, controladoria e finanças, e em sintonia com a realidade do mercado e atuais cenários competitivos. O Programa objetiva também: (1) a formação de pesquisadores, de professores universitários e de especialistas de alto nível, no âmbito das Ciências Contábeis e da Administração; (2) a promoção de estudos avançados e sistemáticos na área das Ciências Contábeis e Administração com ênfase em Controladoria e Finanças; (3) o estímulo e a orientação de pesquisas, individual ou em grupo, de modo que contribuam para o desenvolvimento da Ciência Contábil e da Administração e para a difusão destes conhecimentos científicos e profissionais.
<b>FURB</b>	O Doutorado em Ciências Contábeis e Administração tem por objetivo geral a <b>qualificação profissional para as atividades acadêmicas de docência e pesquisa</b> na área de concentração em Controladoria e Gestão das Organizações. Para alcançar este objetivo geral, o Curso se propõe a: I - produzir e socializar conhecimentos no campo das ciências contábeis e administração; II – habilitar profissionais para o ensino superior em ciências contábeis e administração; III – promover a capacitação de profissionais e docentes do ensino superior para o pleno exercício profissional, para o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão no campo das ciências contábeis e administração; IV – promover a reflexão e a ação sobre o desempenho dos profissionais e docentes frente às políticas relacionadas com as ciências contábeis e a administração considerando aspectos éticos e sociais; V – criar e consolidar grupos de pesquisa e produção científica nas linhas de pesquisa do Programa, em âmbito nacional e internacional. .
<b>UFC</b>	O Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (PPAC) tem como objetivo fortalecer a formação de pesquisadores com excelência acadêmica para o desenvolvimento teórico-empírico no campo da Administração e da Controladoria, enfatizando a formação plural, crítica e com visão social. O PPAC quer contribuir não apenas para o conhecimento da ciências de gestão, mas principalmente, para fomentar o diálogo e o avanço com áreas afins à Administração e à Controladoria. Destaca-se ainda <b>o foco na formação e qualificação de docentes e pesquisadores</b> , em nível de mestrado e doutorado, para atender à expansão do ensino e da pesquisa nas regiões Nordeste e Norte, tanto na área de Administração, quanto na área de Controladoria.
<b>UFMG</b>	O Objetivo Geral do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade – PPGC - é a <b>formação de docentes, de pesquisadores</b> e a qualificação de profissionais para o desenvolvimento de empresas públicas e privadas de alto nível, capacitando-os para o progresso e desenvolvimento do conhecimento e da prática em Controladoria e Contabilidade. Espera-se assim, contribuir para suprir as demandas acadêmicas, científicas e do mercado de trabalho por profissionais de alta qualificação na área contábil e financeira. O presente objetivo geral pode ser desdobrado nos seguintes objetivos específicos: Promover atividades para capacitação, manutenção e ampliação do corpo docente do Programa, por meio de cursos e intercambio acadêmico com renomadas universidades nacionais e internacionais; Estimular a produção científica de alto nível dos corpos docente e discente visando publicação em relevantes periódicos nacionais e internacionais; Estimular o desenvolvimento de projetos de pesquisas alinhados às linhas de pesquisas e competências do PPGC; Promover parcerias e a integração das atividades de pesquisa e desenvolvimento do programa com instituições e organizações públicas e privadas do mercado de trabalho na área de Controladoria e Contabilidade.

Programa	Objetivos
UFPE	OS Objetivos do PPGCC/UFPE são: a) Desenvolver e aprofundar a formação em cursos de graduação e conduzir ao grau de mestre ou doutor em ciências contábeis; b) Formar professores e pesquisadores qualificados para o desempenho de atividades da educação superior em ciências contábeis; c) Contribuir para a produção de conhecimento científico e profissional em ciências contábeis; e d) Atender necessidades de aperfeiçoamento de sistemas e modelos contábeis de organizações públicas, privadas e do terceiro setor.
UFPB	O PPGCC tem por missão articular atividades de ensino e pesquisa com potencial de inserção regional, viabilizando desenvolvimento acadêmico, social e econômico em níveis regional e nacional. O programa oferece os cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Ciências Contábeis. De forma geral, esses cursos têm como objetivo: O Curso de Mestrado Acadêmico objetiva promover o aprofundamento em Ciências Contábeis, aperfeiçoar a competência técnica e científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores. O Curso de Doutorado visa formar pesquisadores, de alto nível de excelência que possam produzir conhecimentos em Ciências Contábeis, de forma independente e que contribuam para o desenvolvimento econômico e social do país. De forma específica, esses cursos objetivam: • <b>Formar profissionais de alto nível com vocação para a pesquisa e ensino</b> no contexto universitário brasileiro e, especialmente, nas regiões Nordeste e Norte; • Desenvolver conhecimento de alto nível e de real impacto em nível regional, nacional e internacional, na concentração definida para o programa e nas linhas de pesquisa estabelecidas, por meio do trabalho de seus docentes, discentes (particularmente com as dissertações e teses do Programa), egressos ou pela interação dos grupos mencionados com pesquisadores de instituições de renome de outros países e nacionalmente; • Desenvolver atividades de ensino e pesquisa em Ciências Contábeis e áreas afins de modo a contribuir para o avanço econômico e social do País
UFPR	O objetivo geral do PPGCONT é <b>formar docentes e pesquisadores</b> com sólida base teórica, empírica e responsabilidade social, por meio de redes de cooperação nacional e internacional, para atuarem em organizações públicas, privadas e do terceiro setor. Objetivos Específicos: Formar docentes com elevado nível de conhecimento para atuar em cursos de graduação e pós-graduação de Ciências Contábeis em Instituições de Ensino Superior, com vistas à produção de um ensino contábil de alta qualidade com foco em pesquisa; Desenvolver pesquisadores com sólida base teórica e empírica para realizar pesquisas com elevados padrões de qualidade; Desenvolver pesquisas teóricas e empíricas, utilizando métodos quantitativos e qualitativos, para publicação em periódicos nacionais e internacionais de estratos superiores de qualidade; Formar redes sociais colaborativas para desenvolver pesquisas interinstitucionais com Programas de pós-graduação nacionais e estrangeiros para fortalecer ações de cooperação acadêmica; e Propiciar um ambiente de pesquisa colaborativo envolvendo professores, discentes de iniciação científica, de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado

Programa	Objetivos
UFRJ	<p>O programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis visa promover, mediante a associação do ensino e da pesquisa: “Em termos gerais, estudos avançados e sistemáticos no campo das Ciências Contábeis, com ênfase nos aspectos financeiros, contábeis e sociais das atividades econômicas, privadas e governamentais.” Mais especificamente, o programa tem por objetivo: (i) a complementação da formação profissional do aluno, na área das Ciências Contábeis, ampliando e aprofundando os conhecimentos adquiridos em cursos regulares de graduação e pós-graduação, com base na análise e reflexão crítica, a fim de desenvolver sua autonomia e criatividade; (ii) <b>a formação de professores universitários, de pesquisadores</b> e de especialistas de alto nível, no âmbito das Ciências Contábeis conduzindo à obtenção do grau acadêmico de mestre e de doutor; (iii) o estímulo e desenvolvimento de pesquisas, tanto individual quanto de grupo, que contribuam para o desenvolvimento das Ciências Contábeis e para a difusão desses conhecimentos à comunidade científica e profissional; (iv) a cooperação acadêmica e intercâmbio técnico, científico e cultural com instituições congêneres brasileiras e estrangeiras; (v) o estímulo à interdisciplinaridade, favorecendo a formação de pesquisadores e profissionais que consigam estabelecer conexões com outras áreas de conhecimento e permitindo uma visão integrada das ciências contábeis; (vi) a integração com as demais áreas da UFRJ e fortalecimento do ensino de Graduação e Pós-Graduação na área de Ciências Contábeis e nas áreas afins.</p>
UFSC	<p>O objetivo geral do Programa é formar mestres e doutores com sólida formação teórica, para atuação em organizações privadas e públicas, atendendo às diversas demandas da área de contabilidade. São objetivos específicos: i) <b>promover a qualificação de docentes, pesquisadores</b> e profissionais da área contábil; ii) oportunizar a sistematização e análise da prática profissional do contador numa perspectiva científica, com abordagem interdisciplinar; e iii) promover a integração entre teoria e prática contábil.</p>
UFU	<p>O Programa, área de concentração em Contabilidade e Controladoria tem, por objetivo, <b>formar docentes e pesquisadores qualificados</b> para atuarem na formação de profissionais na área contábil, que poderão contribuir para a produção e aperfeiçoamento de pesquisas que proporcionem a geração de conhecimento científico em Ciências Contábeis. Para alcance desse propósito são buscados os seguintes objetivos específicos: a) Propiciar a aquisição de conhecimentos e instrumentos de contabilidade e controladoria que contribuam para a elevação dos padrões de qualidade no desenvolvimento de pesquisas na área; b) Propiciar a qualificação de profissionais e a formação de recursos humanos para a pesquisa e o exercício do magistério superior; c) Formar profissionais para disseminar avanços na área de atuação contábil e propiciar mudanças e melhorias curriculares para o aprimoramento da educação contábil por meio de ações de inserção social.</p>
UNB	<p>Curso: Doutorado - Objetivo: <b>Formar pesquisadores</b> seniores na área de Ciências Contábeis. Curso: Mestrado - Objetivo: o curso de mestrado possui como objetivo a formação de pesquisadores juniores na área de Ciências Contábeis, estimulando o desenvolvimento de pesquisas em organizações públicas e privadas a partir dos conhecimentos adquiridos na área de Ciências Contábeis.</p>

Programa	Objetivos
UNISINOS	Os objetivos gerais do PPGCC foram definidos com base na área de concentração do Programa, conforme mencionado no campo anterior, e na Missão da UNISINOS, que visa promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, mediante a produção de conhecimento, o aprendizado contínuo e a atuação solidária para o desenvolvimento da sociedade. Com isso, os objetivos do programa são: 1. promover a pesquisa, a docência e a orientação em estudos pós-graduados stricto sensu em sua área de concentração e no âmbito de linhas de pesquisa compatíveis; 2. propiciar e favorecer o domínio do conhecimento teórico e aplicado na área de concentração e linhas de pesquisa; 3. suscitar a inserção dos resultados das pesquisas acadêmicas do programa no ensino de graduação dos cursos de áreas afins da UNISINOS e de outras IES; 4. estimular o interesse pelo estudo e pela pesquisa em sua área de concentração, mediante ações articuladas com cursos de graduação e de pós-graduação, internos e externos à Instituição, e intercâmbio com docentes e pesquisadores de outras instituições; 5. desenvolver ações que oportunizem a integração entre ensino, pesquisa e extensão; 6. originar a formação de recursos humanos altamente qualificados em Ciências Contábeis; 7. consolidar a qualificação dos recursos humanos mediante o desenvolvimento de um instrumental conceitual e prático, <b>objetivando formar professores, pesquisadores</b> e profissionais que atuam nas organizações públicas e privadas, em temas relevantes da área contábil e finanças; 8. constituir-se em centro qualificado de pesquisa científica e tecnológica, formação e difusão de conhecimentos na área de concentração, por meio do estabelecimento de uma relação permanente com interlocutores internos e externos à Instituição e da formulação de projetos de cooperação com instituições nacionais e internacionais; 9. posicionar o programa como uma referência nacional e internacional via incorporação dos atributos estabelecidos pela área, inclusive aqueles que caracterizam a internacionalização do programa.
USP	Os cursos Stricto Sensu oferecidos pela USP em nível de mestrado e doutorado têm como objetivo a <b>formação de recursos humanos altamente qualificados, com vistas ao aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa</b> e ao desenvolvimento científico e tecnológico. O objetivo da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) é fomentar a qualidade do ensino de Pós-Graduação, estabelecendo um patamar de qualidade e inserção internacionais por meio dos diversos Programas de Pós-Graduação oferecidos pela USP. A orientação estratégica do PPGCC encontra-se em sintonia com os objetivos do EAC-FEA-USP, com o plano plurianual da FEA-USP e, principalmente, com as diretrizes da Pós-Graduação da USP.
USP/RP	Desde seu início, <b>o PPGCC contribui para a formação de docentes</b> altamente capacitados em Controladoria e Contabilidade. O Programa atua no saneamento da carência brasileira e, principalmente, regional, de formação de recursos humanos com capacidade crítica de entendimento sobre o comportamento humano (como indivíduo gestor, proprietário, investidor, governante, <b>docente e pesquisador</b> , e coletivamente como mercado, sociedade etc.) quando envolvido nas tomadas de decisões econômico-financeiras. Entendemos que um programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) não apenas produz pesquisa, mas principalmente nucleia pesquisadores seniores e iniciantes, com discentes, na formação de novos pesquisadores e futuros docentes. Portanto, os objetivos do PPGCC são: (i) avançar o conhecimento da área com foco nas temáticas abordadas no mestrado e doutorado; (ii) constituir um dos centros de nucleação de pesquisa em Ciências Contábeis no Brasil; (iii) disseminar conhecimento e as melhores práticas de ensino com as ações de inserção social; (iv) aumentar a inserção da pesquisa brasileira no cenário internacional.

Fonte: CAPES (2019b)

## APÊNDICE B – Disciplinas relacionadas à formação para a pesquisa

IES	Disciplinas
<b>FUCAPE</b>	Econometria I
	Econometria II
	Econometria III
	Metodologia da Pesquisa
	Métodos Quantitativos aplicados à Contabilidade e Finanças
	Seminário de Pesquisa I
	Seminário de Pesquisa II
<b>FURB</b>	Epistemologia da Pesquisa
	Metodologia da Pesquisa em Contabilidade
	Métodos Quantitativos aplicados à Contabilidade
	Seminários de Tese I
	Seminários de Tese II
<b>UFC</b>	Análise Multivariada dos Dados
	Análise de Dados Longitudinais e Espaciais
	Epistemologia de Pesquisas em Ciências Sociais Aplicadas
	Metodologia da Pesquisa
	Métodos Avançados de Pesquisa Qualitativa
	Métodos de Pesquisa Qualitativa
	Métodos de Pesquisa Quantitativa
	Seminário de Pesquisa em Contabilidade, Controladoria e Finanças
Seminário de Pesquisa em Organizações, Estratégia e Sustentabilidade	
<b>UFMG</b>	Análise de Regressão
	Análise Multivariada
	Epistemologia da Pesquisa
	Fundamentos de Métodos Quantitativos
	Introdução aos Métodos Computacionais em Finanças
	Metodologia de Pesquisa
	Modelos Econométricos para Dados em Painel
	Seminário de Tese
<b>UFPB</b>	Análise Multivariada aplicada à Contabilidade
	Epistemologia da Pesquisa
	Metodologia da Pesquisa
	Métodos Qualitativos
	Métodos Quantitativos I
	Métodos Quantitativos II
	Seminários de Tese I
	Seminários de Tese II

IES	Disciplinas
<b>UFPE</b>	Análise Multivariada de Dados
	Epistemologia e Metodologia de Pesquisa
	Fundamentos da Análise Multivariada e Pesquisa Operacional
	Metodologia de Pesquisa em Contabilidade
	Métodos Qualitativos aplicados à Pesquisa
	Métodos Quantitativos Aplicados
	Métodos Quantitativos Atuariais
	Prática de Pesquisa em Contabilidade
	Seminário de Projeto de Tese
	Seminário de Tese
<b>UFPR</b>	Discussões Metodológicas da Tese de Doutorado
	Epistemologia da Contabilidade e Finanças
	Metodologia da Pesquisa Científica
	Métodos Quantitativos aplicados à Contabilidade e Finanças
	Modelos e Métodos Quantitativos
	Práticas de Pesquisa I
	Práticas de Pesquisa II
	Práticas de Pesquisa III
Seminário de Tese I	
<b>UFRJ</b>	Análise Multivariada
	Epistemologia em Contabilidade
	Metodologia da Pesquisa em Ciências Contábeis
	Métodos Qualitativos na Pesquisa Contábil
	Métodos Quantitativos Aplicados
	Seminário de Tese
<b>UFSC</b>	Metodologia da Pesquisa
	Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade
	Pesquisa Avançada
	Pesquisa Contemporânea de Contabilidade
	Seminário de Tese
	Tópicos Especiais: Métodos Quantitativos II
<b>UFU</b>	Epistemologia da Pesquisa
	Metodologia de Pesquisa Aplicada à Contabilidade
	Métodos Quantitativos I
	Métodos Quantitativos II
	Seminários de Tese I
	Seminários de Tese II
<b>UNB</b>	Econometria Aplicada à Contabilidade
	Métodos e Técnicas de Pesquisa Aplicadas à Contabilidade
	Metodologia de Pesquisa Aplicada à Contabilidade
	Análise Multivariada
	Métodos Quantitativos Aplicados
	Métodos Qualitativos Aplicados
	Seminários de Tese I
	Seminários de Tese II



IES	Disciplinas
<b>UNISINOS</b>	Econometria I
	Econometria II
	Econometria III
	Estatística Aplicada
	Métodos de Pesquisa I
	Métodos de Pesquisa II
	Métodos Multivariados
	Métodos Qualitativos de Pesquisa
	Seminário de Pesquisa
<b>USP</b>	Análise de Discurso na Pesquisa em Contabilidade
	Análise de Séries Temporais Financeiras
	Dados em Painel e Modelos Hierárquicos Lineares
	Epistemologia da Pesquisa Contábil
	Feminismo: Teoria, Política, Filosofia e Vida
	Fórum de Pesquisa em Contabilidade I
	Fórum de Pesquisa em Contabilidade II
	Fórum de Pesquisa em Contabilidade III
	Metodologia de Pesquisa Aplicada à Contabilidade I
	Métodos de Pesquisa em Contabilidade
	Métodos Qualitativos de Pesquisa em Contabilidade
	Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade
	Métodos Quantitativos para Contabilidade Gerencial
	Modelagem Multivariada de Dados
	Seminário de Tese
	Seminários de Pesquisa em Contabilidade Financeira
	Seminários de Pesquisa em Contabilidade Gerencial
	Seminários de Pesquisa em Educação e Pesquisa Contábil
Seminários de Pesquisa em Finanças	
Seminários de Pesquisa em IFRS	
Teoria Crítica e Interpretativa em Contabilidade	
Uma introdução à Pesquisa Experimental do Comportamento em Contabilidade	
<b>USP/RP</b>	Análise Multivariada Aplicada à Contabilidade
	Epistemologia e Filosofia da Ciências
	Metodologia de Pesquisa Aplicada à Contabilidade e Controladoria
	Métodos Quantitativos Avançados
	Pesquisa em Contabilidade e Tributação
	Projetos de Tese I
	Projetos de Tese II
	Tecnologia para Gestão e Colaboração da Pesquisa Científica

Fonte: CAPES (2019b)

### APÊNDICE C - Matrículas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis por Gênero

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Percentual de Mulheres</b>	<b>Percentual de Homens</b>
1991	97.223	42.455	54.768	43,67%	56,33%
1992	94.989	42.095	52.894	44,32%	55,68%
1993	100.954	45.370	55.584	44,94%	55,06%
1994	102.900	47.248	55.652	45,92%	54,08%
1995	107.138	49.570	57.568	46,27%	53,73%
1996	112.751	53.226	59.525	47,21%	52,79%
1997	116.269	55.530	60.739	47,76%	52,24%
1998	122.427	58.542	63.885	47,82%	52,18%
1999	127.695	61.535	66.160	48,19%	51,81%
2000	130.513	62.100	68.413	47,58%	52,42%
2001	136.989	65.543	71.446	47,85%	52,15%
2002	147.475	71.729	75.746	48,64%	51,36%
2003	157.991	77.605	80.386	49,12%	50,88%
2004	162.150	80.887	81.263	49,88%	50,12%
2005	175.205	88.854	86.351	50,71%	49,29%
2006	180.792	92.297	88.495	51,05%	48,95%
2007	203.136	104.996	98.140	51,69%	48,31%
2008	238.081	125.295	112.786	52,63%	47,37%
2009	235.274	129.180	106.094	54,91%	45,09%
2010	265.164	148.071	117.093	55,84%	44,16%
2011	289.511	164.357	125.154	56,77%	43,23%
2012	313.573	181.405	132.168	57,85%	42,15%
2013	328.193	191.392	136.801	58,32%	41,68%
2014	353.638	207.140	146.498	58,57%	41,43%
2015	266.095	155.142	110.953	58,30%	41,70%
2016	355.425	205.300	150.125	57,76%	42,24%
2017	362.042	206.221	155.821	56,97%	43,03%

Fonte: DEEP/INEP (2018a)

## APÊNDICE D - Carta Convite

Olá

Meu nome é Camilla Soueneta e sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Estou desenvolvendo minha tese sobre identidade e formação docentes. Minha orientadora é a Profa. Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

A pesquisa tem como finalidade investigar a trajetória de formação de pessoas vinculadas aos cursos de doutorado em Contabilidade do Brasil e dos Estados Unidos, por meio da realização de entrevistas. Nesse sentido, a sua participação pode contribuir significativamente com os resultados de minha pesquisa.

Sendo assim, gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa, concedendo uma entrevista (via Skype, média de 40 minutos). Caso você aceite o nosso convite, por favor informe o melhor dia e horário. Abaixo listo algumas sugestões. Caso nenhuma das opções funcione para você, certamente poderemos verificar outras datas e horários. Basta que envie sugestões de datas e horários.

Queremos enfatizar que sua participação é voluntária e que o anonimato será garantido. As entrevistas serão acessadas apenas pelas pesquisadoras e somente com a finalidade de pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa sendo que para isso basta que nos informe. Não há riscos associados a sua participação e o benefício será em termos de compartilharmos os resultados alcançados e os seus impactos.

Desde já, agradecemos pela atenção e ficamos à disposição para qualquer esclarecimento.  
Cordialmente,

Camilla Soueneta Nascimento Nganga  
Silvia Pereira de Castro Casa Nova

Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade  
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade  
Universidade de São Paulo

*Department of Organizational Leadership, Policy, and Development (OLPD)  
College of Education and Human Development (CEHD)  
University of Minnesota*

### APÊNDICE E – Invitation Letter

My name is Camilla Soueneta and I am a PhD Candidate in Accounting at the University of São Paulo and visiting scholar at the University of Minnesota. In this research, I am investigating how women in Accounting develop their professional identities as faculty. To advance understanding in this area, I hope to interview students, candidates and graduates of Accounting PhD programs in the United States and Brazil. I hope you will be willing to talk with me about your experiences.

If you are willing to meet with me for approximately one hour to discuss how you developed or are developing your faculty identity and capacity, would you please be in touch with me at March 20th? I will try to meet at a time and place that is convenient for you to minimize the disruption to your schedule. I tentatively will be in [city's name] between April 2nd and April 4th.

I sincerely hope you will be willing to assist me with this research. If you have any questions, please do not hesitate to contact me.

Best Regards

Camilla Soueneta Nascimento Nganga

PhD Candidate

Graduate Program in Accounting

School of Economics, Business and Accounting

University of Sao Paulo (Brazil)

Visiting Scholar

Department of Organizational Leadership, Policy, and Development (OLPD)

College of Education and Human Development (CEHD)

University of Minnesota

## APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Explorando a Construção das Identidades Profissionais Docentes em Contabilidade

Pesquisadora: Camilla Soueneta Nascimento Nganga

Apoio: Essa pesquisa é apoiada pela Universidade de Minnesota e pela Universidade de São Paulo

Porque eu estou sendo convidada a participar desta pesquisa?

Nós estamos lhe convidando para fazer parte desta pesquisa porque você faz doutorado ou já concluiu o doutorado em Contabilidade.

O que eu devo saber sobre a pesquisa?

- Alguém explicará a pesquisa para você.
- Se você participará ou não da pesquisa depende apenas de você.
- Você pode escolher não participar.
- Você pode concordar em participar e posteriormente mudar de opinião.
- A sua decisão não será utilizada contra você.
- Você pode fazer qualquer pergunta que desejar antes de decidir.

Com quem eu posso falar?

Para questões relacionadas aos encontros da pesquisa, ao estudo, aos resultados da pesquisa, ou outras preocupações, entre em contato com a pesquisadora:

Nome da Pesquisadora: Camilla Soueneta Nascimento Nganga  
 Afiliação Acadêmica: College of Education and Human Development (Universidade de Minnesota) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (Universidade de São Paulo)  
 Telefone: +55 11 968058938 | + 1 612-540-9087  
 Endereço de E-mail: [camillasoueneta@usp.br](mailto:camillasoueneta@usp.br)

Nome da Orientadora: Silvia Pereira de Castro Casa Nova  
 Afiliação Acadêmica: College of Education and Human Development (Universidade de Minnesota) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (Universidade de São Paulo)  
 Endereço de E-mail: [silvianova@usp.br](mailto:silvianova@usp.br)

Esta pesquisa foi revisada e aprovada por um Conselho de Revisão Institucional (IRB) dentro do Programa de Proteção de Pesquisa Humana (HRPP). Para compartilhar comentários de forma privada com o HRPP sobre a sua experiência de pesquisa, entre em contato com a Linha de Advocacia dos Participantes da Pesquisa, por meio do telefone + 1 612-625-1650 ou acesse <https://research.umn.edu/units/hrpp/research-participants/questions-concerns>. Você é encorajada a entrar em contato com o HRPP se:

- Suas perguntas, preocupações ou reclamações não estão sendo respondidas pela equipe de pesquisa.
- Você não consegue contactar a equipe de pesquisa.
- Você quer conversar com alguém além da equipe de pesquisa.
- Você tem dúvidas sobre seus direitos como participante da pesquisa.
- Você deseja obter informações ou fornecer informações sobre essa pesquisa.

Por que esta pesquisa está sendo realizada?

O objetivo da pesquisa é entender como as identidades profissionais docentes das pessoas inseridas nos programas de doutorado em Contabilidade são construídas, no Brasil e nos Estados Unidos.

Quanto tempo dura a pesquisa?

Esperamos que você participe desta pesquisa por no máximo 90 minutos.

Quantas pessoas farão parte do estudo?

Esperamos que aproximadamente 20 pessoas nos Estados Unidos e no Brasil sejam incluídas no estudo.

O que acontece se eu disser "Sim, eu quero estar nesta pesquisa"?

Eu irei realizar uma entrevista em profundidade para tentar entender sua experiência na construção de sua identidade profissional como docente. Cada entrevista será realizada pessoalmente, a menos que, por qualquer motivo, você não consiga se encontrar comigo. Nesse caso, tomaremos providências para realizar a entrevista remotamente. Com a sua permissão, nossas conversas serão gravadas em áudio para fins de transcrição e análise de dados e durarão no máximo 90 minutos.

O que acontece se eu não quiser participar desta pesquisa?

Você poderá recusar a participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

O que acontece se eu disser "Sim", mas posteriormente mudar de ideia?

Você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Se você decidir participar, também poderá se retirar a qualquer momento.

Existe alguma maneira de estar neste estudo poderia ser ruim para mim?

Este estudo não envolve nenhum risco significativo para você, exceto o tempo gasto com a pesquisadora e a possibilidade de trazer memórias ou experiências difíceis. O seu nome ou qualquer informação de identificação não serão utilizados. Existe um pequeno risco de comprometimento dos dados do estudo; no entanto, eu irei armazenar todos os dados digitais em meu computador protegido por senha pessoal, e os demais documentos (formulários / notas de consentimento) na minha residência pessoal, onde somente eu terei acesso. Um risco adicional apresenta-se com as entrevistas realizadas pelo Skype. Nesses casos, não posso garantir privacidade absoluta devido ao fato de que os dados estarão trafegando por meio de provedores de rede terceiros.

Estar neste estudo me ajudará de alguma maneira?

Não podemos prometer quaisquer benefícios para você ou outros em relação à sua participação nesta pesquisa. No entanto, enquanto não há benefícios diretos para participar deste estudo, você pode se beneficiar indiretamente da oportunidade de verbalizar e refletir sobre suas experiências, incluindo experiências e impressões positivas e negativas, durante entrevistas individuais com a pesquisadora.

O que acontece com a informação coletada para a pesquisa?

A pesquisadora conservará todos os registros em sua posse. Após o estudo estar completo, todos os dados associados a esta pesquisa serão destruídos. Os dados nunca serão associados a nenhum indivíduo, e pseudônimos serão usados para preservar todas as identidades.

Tenho a chance de fornecer feedback após o estudo acabar?

O Programa de Proteção à Pesquisa Humana pode pedir que você complete uma pesquisa que pergunte sobre sua experiência como participante da pesquisa. Você não precisa completar a pesquisa se não quiser. Se você optar por completar a pesquisa, suas respostas serão anônimas. Se você não for convidado a completar uma pesquisa, mas ainda assim quiser compartilhar comentários, entre em contato com a pesquisadora ou com o Programa de Proteção à Pesquisa Humana (HRPP). Consulte as “Informações de contato da pesquisadora” deste formulário para informações de contato da equipe de estudo e “Com quem eu posso falar?” deste formulário para informações de contato do HRPP.

Bloco de Assinaturas

A sua assinatura formaliza o seu consentimento para fazer parte desta pesquisa.

---

Assinatura do Participante

---

Data

---

Nome Completo do Participante

---

Assinatura da Pessoa que está obtendo o consentimento

---

Data

Camilla Soueneta Nascimento Nganga

Nome Completo da Pessoa que está obtendo o consentimento

## APÊNDICE G – Consent Form

Title of Research Study: Exploring the Construction of Professional Identities of Women Faculty in Accounting

Researcher: Camilla Soueneta Nascimento Nganga

Supported By: This research is supported by University of Minnesota and University of São Paulo

Why am I being asked to take part in this research study?

We are asking you to take part in this research study because you are a woman PhD student, candidate or graduate in Accounting.

What should I know about a research study?

Someone will explain this research study to you.

Whether or not you take part is up to you.

You can choose not to take part.

You can agree to take part and later change your mind.

Your decision will not be held against you.

You can ask all the questions you want before you decide.

Who can I talk to?

For questions about research appointments, the research study, research results, or other concerns, call the study team at:

Researcher Name: Camilla Soueneta Nascimento Nganga Researcher Affiliation: Academic Affairs Phone Number: 612-540-9087 Email Address: camillasoueneta@gmail.com	Study Staff (if applicable): Phone Number: Email Address:
---	---

This research has been reviewed and approved by an Institutional Review Board (IRB) within the Human Research Protections Program (HRPP). To share feedback privately with the HRPP about your research experience, call the Research Participants' Advocate Line at 612-625-1650 or go to <https://research.umn.edu/units/hrpp/research-participants/questions-concerns>. You are encouraged to contact the HRPP if:

Your questions, concerns, or complaints are not being answered by the research team.

You cannot reach the research team.

You want to talk to someone besides the research team.

You have questions about your rights as a research participant.

You want to get information or provide input about this research.

Why is this research being done?

The purpose of the research is to understand how the professional identities of women as faculty are constructed throughout their accounting PhD programs in Brazil and in the United States.

How long will the research last?



We expect that you will be in this research study for 1.5 hours.

How many people will be studied?

We expect that approximately 18 people in the United States and Brazil will be included in the study.

What happens if I say “Yes, I want to be in this research”?

I will conduct one in-depth interview to try to understand your experience in constructing your professional identity as a faculty member. Each interview will be conducted in-person unless for whatever reason you are unable to meet with me face to face. In that case we will make arrangements to conduct the interview remotely. With your permission, our conversations will be audio recorded for the purposes of transcription and data analysis and will take up to 1.5 hours.

**What happens if I do not want to be in this research?**

You can leave the research at any time and it will not be held against you.

What happens if I say “Yes”, but I change my mind later?

You can leave the research at any time and it will not be held against you. If you decide to participate, you are also free to withdraw at any time.

Is there any way being in this study could be bad for me?

This study involves no significant risk for you except the time spent meeting with the researcher and the potential of bringing up difficult memories or experiences. Your name or identifying information will not be used. There is a small risk that study data will be compromised; however, I will store all digital data on my personal password-protected computer and document data (consent forms/notes) in my personal residence, both of which only I have access to. An additional risk presents itself with the interviews conducted by Skype. In these cases, I cannot guarantee absolute privacy due to the fact that data will be traveling through a third party vendor.

Will being in this study help me in any way?

We cannot promise any benefits to you or others from your taking part in this research. However, while there are no direct benefits for participating in this study, you may indirectly benefit from the opportunity to verbalize and reflect about their experiences, including both positive and negative experiences and impressions, during individual interviews with the research investigator.

What happens to the information collected for the research?

I will retain all records in my possession. After the study is complete, I will destroy all data associated with this research. The data will never be associated with any individual, and pseudonyms will be used to obscure all identities.

Will I have a chance to provide feedback after the study is over?

The Human Research Protection Program may ask you to complete a survey that asks about your experience as a research participant. You do not have to complete the survey if you do not want to. If you do choose to complete the survey, your responses will be anonymous. If you are not asked to complete a survey, but you would like to share feedback, please contact the study team or the Human Research Protection Program (HRPP). See the

“Researcher Contact Information” of this form for study team contact information and “Who do I contact?” of this form for HRPP contact information.

**Signature Block for Capable Adult**

Your signature documents your permission to take part in this research.

---

Signature of participant

Date

---

Printed name of participant

---

Signature of person obtaining consent

---

Date

---

Printed name of person obtaining consent

## APÊNDICE H – Roteiro de Entrevistas

A proposta desta entrevista é coletar informações sobre a trajetória e experiências de doutorandas na área de Contabilidade.

Construção das identidades profissionais docentes de doutorandos e doutores em Contabilidade.

O problema de pesquisa que surge é: Como as experiências na Pós-Graduação em Contabilidade afetam a construção das identidades docentes de mulheres da área?

Enfatizo a natureza estritamente acadêmica da presente pesquisa, e garanto anonimato em relação às respostas. Para iniciar, eu solicito a sua autorização para proceder com a gravação da entrevista, somente com o intuito de facilitar a transcrição e posterior análise da mesma.

### Questões

(Observação: quando eu mencionar programa de doutorado, peço que responda pensando especificamente no programa de doutorado ao qual você está vinculada).

Em sua experiência, como você descreve a sua trajetória no programa de Doutorado (desde o processo seletivo até o estágio atual)?

Em sua experiência, como você descreve o processo de construção de relacionamento com seus pares, seus professores e professoras, e seu orientador/orientadora?

Durante o doutorado, você teve experiências excepcionais que moldaram a forma como você se vê enquanto professora?

Em sua experiência, como você descreve a formação para a pesquisa e para o ensino no programa de Doutorado?

Quem é a (nome da Entrevistada) como professora?

Qual a influência do doutorado em sua trajetória docente, considerando ensino e pesquisa?

Que conselho você daria para colegas iniciando o doutorado hoje? Você tem algum conselho particular para as mulheres que começarão o doutorado?

### Finalização

Fique à vontade para colocar algum ponto que por acaso não tenha sido colocado anteriormente. Se algum ponto necessitar de um melhor entendimento, você estaria disponível para uma nova entrevista?

## APÊNDICE I – Interview Guide

The purpose of this interview is to gather information about the construction of faculty professional identities of students and graduates of PhD programs in Accounting.

I emphasize the strictly academic nature of the present research, guaranteeing the absolute secrecy of the answers. To begin, I request your authorization to record the interview, in order to facilitate the transcription and subsequent analysis of it.

### **Questions**

In your experience, how do you describe your trajectory (since the process of application until now) in the PhD program?

In your experience, how do you describe the process of building relationships with your peers, with faculty and with your advisor?

Have you had any exceptionally positive experiences that shaped how you see yourself as a faculty member?

Have you had any exceptionally negative experiences that shaped how you see yourself as a faculty member?

In your experience, how do you describe teacher and research training in the PhD program? Who is [interviewee's name] as a faculty member?

What advice would you give to colleagues beginning an accounting PhD program today? Do you have any advice particular to women who might be beginning their Ph.D. work?

If I need to follow up with you to clarify your responses or make sure I understand your experiences, would you be available for a future conversation?

### **Finalization**

Feel free to put some point that has not been placed before.

If any item need for deeper understanding, are you available to give a new interview?

## ANEXOS

## ANEXO A – Aprovação Comitê de Ética

## UNIVERSITY OF MINNESOTA

Twin Cities Campus

Human Research Protection Program  
Office of the Vice President for ResearchD528 Mayo Memorial Building  
420 Delaware Street S.E.  
MMC 820  
Minneapolis, MN 55455  
Phone: 612-626-3654  
Fax: 612-626-6061  
Email: [irb@umn.edu](mailto:irb@umn.edu)  
<http://www.research.umn.edu/subjects/>

## EXEMPTION DETERMINATION

December 18, 2017

Rebecca Ropers-Huilman

612-626-9545  
[ropers@umn.edu](mailto:ropers@umn.edu)

Dear Rebecca Ropers-Huilman:

On 12/18/2017, the IRB reviewed the following submission:

Type of Review:	Initial Study
Title of Study:	Exploring the Construction of Professional Identities of Women Faculty in Accounting
Investigator:	Rebecca Ropers-Huilman
IRB ID:	STUDY00002159
Sponsored Funding:	None
Grant ID/Con Number:	None
Internal UMN Funding:	None
Fund Management Outside University:	None
IND, IDE, or HDE:	None
Documents Reviewed with this Submission:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invitation Letter, Category: Recruitment Materials;</li> <li>• Report - CITI Training Rebecca, Category: Other;</li> <li>• Summary of Changes, Category: Other;</li> <li>• Interview Guide, Category: Other;</li> <li>• Consent-Form - Construction of Faculty Professional Identities of Women in Accounting, Category: Consent Form;</li> <li>• Termo de Consentimento - Construção das Identidades Profissionais Docentes de Mulheres em Contabilidade, Category: Consent Form;</li> <li>• Protocol - Construction of Faculty Identities of Women in Accounting, Category: IRB Protocol;</li> </ul>

Driven to Discover™

The IRB determined that this study meets the criteria for exemption from IRB review. To arrive at this determination, the IRB used "WORKSHEET: Exemption (HRP-312)." If you have any questions about this determination, please review that Worksheet in the [HRPP Toolkit Library](#) and contact the IRB office if needed.

This study met the following category:

- (2) Research involving the use of educational tests (cognitive, diagnostic, aptitude, achievement), survey procedures, interview procedures or observation of public behavior, unless: (i) information obtained is recorded in such a manner that Human Subjects can be identified, directly or through identifiers linked to the subjects; and (ii) any disclosure of the Human Subjects responses outside the research could reasonably place the subjects at risk of criminal or civil liability or be damaging to the subjects financial standing, employability, or reputation.

Ongoing IRB review and approval for this study is not required; however, this determination applies only to the activities described in the IRB submission and does not apply should any changes be made. If changes are made and there are questions about whether these activities impact the exempt determination, please submit a Modification to the IRB for a determination.

In conducting this study, you are required to follow the requirements listed in the Investigator Manual (HRP-103), which can be found by navigating to the [HRPP Toolkit Library](#) on the IRB website.

For grant certification purposes, you will need these dates and the Assurance of Compliance number which is FWA00000312 (Fairview Health Systems Research FWA00000325, Gillette Children's Specialty Healthcare FWA00004003).

Sincerely,

Bri Warner  
IRB Analyst

We value feedback from the research community and would like to hear about your experience. The link below will take you to a brief survey that will take a minute or two to complete. The questions are basic, but your responses will help us better understand what we are doing well and areas that may require improvement. Thank you in advance for completing the survey.

Even if you have provided feedback in the past, we want and welcome your evaluation.

[https://umn.qualtrics.com/SE/?SID=SV\\_5BrYrqPNMJRQSBn](https://umn.qualtrics.com/SE/?SID=SV_5BrYrqPNMJRQSBn)