



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Administração e Finanças

Victor Marques de Oliveira

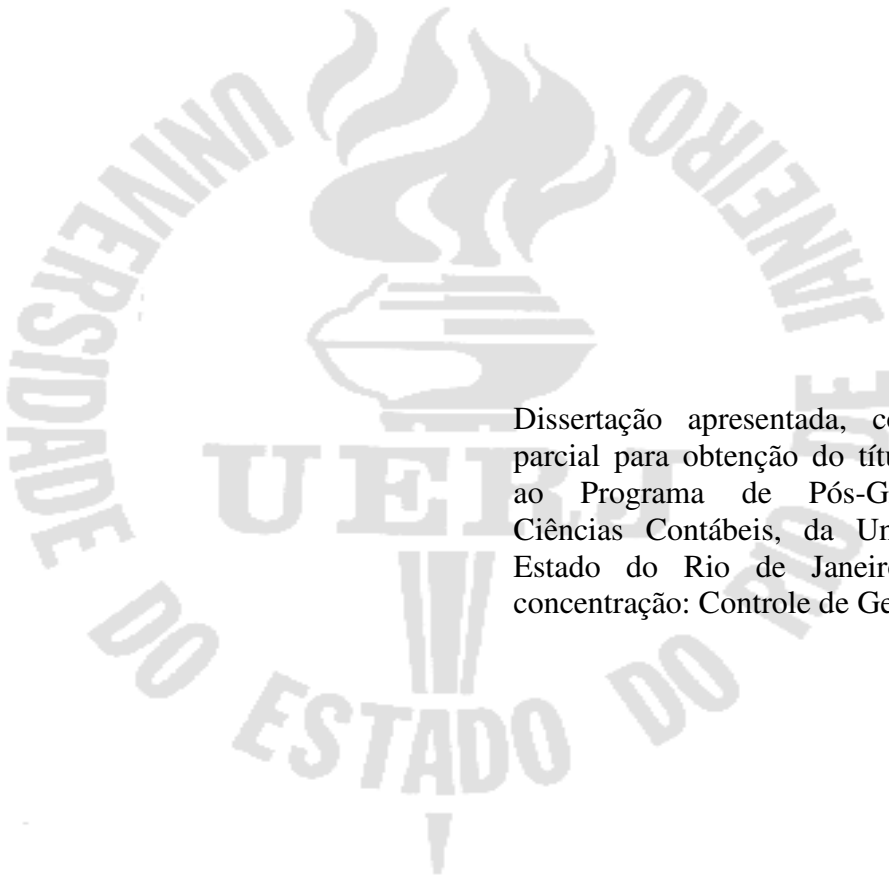
**A visão do discente em relação à produção acadêmica ao longo do Mestrado  
em Ciências Contábeis**

Rio de Janeiro

2019

Victor Marques de Oliveira

**A visão do discente em relação à produção acadêmica ao longo do Mestrado em Ciências  
Contábeis**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controle de Gestão.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria de Oliveira Almeida Gouveia

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCS/B

- O48 Oliveira, Victor Marques de.  
A visão do discente em relação à produção acadêmica ao longo do Mestrado em Ciências Contábeis / Victor Marques de Oliveira. – 2019.  
113 f.
- Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maria de Oliveira Almeida Gouveia.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Administração e Finanças.  
Bibliografia: f. 100-109.
1. Contabilidade – Brasil – Teses. 2. Contabilidade – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Teses. I. Gouveia, Tânia Maria de Oliveira Almeida. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Administração e Finanças. III. Título.

CDU 657(81)

Bibliotecária: Luciana Zöhner CRB7/5643

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Victor Marques de Oliveira

**A visão do discente em relação à produção acadêmica ao longo do Mestrado em Ciências  
Contábeis**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Administração e Finanças, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controle de Gestão.

Aprovada em 26 de março de 2019.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Tânia Maria de Oliveira Almeida Gouveia (Orientadora)  
Faculdade de Administração e Finanças - UERJ

---

Prof. Dr. Carlyle Tadeu Falcão de Oliveira  
Faculdade de Administração e Finanças - UERJ

---

Profa. Dra. Daniella Munhoz da Costa Lima  
Universidade Federal Fluminense - UFF

Rio de Janeiro

2019

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, pelo suporte e  
compreensão.

## AGRADECIMENTOS

A finalização deste trabalho representa muito mais que somente a parte mais representativa da conclusão de um curso de mestrado acadêmico. Significa um novo começo, uma lógica profissional diferente e a consolidação da caminhada de uma vida toda. Por isso, devo agradecer muito a todas as pessoas que fizeram parte desse processo pois, sem elas, seria muito mais difícil (ou até impossível) chegar até aqui. Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe pelo incentivo, cuidado, amor, entrega, carinho, dedicação e educação ao longo da minha vida. Sem seu apoio e direcionamento certamente seria muito difícil seguir em frente, já que sempre pudemos contar um com o outro.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Tânia Almeida pela brilhante atuação no intenso trabalho de orientação desta dissertação, por meio das incríveis contribuições, essenciais para a construção deste estudo.

A todos os professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PPGCC) da FAF/UERJ por fornecerem fontes de saber, orientações e suporte para o desenvolvimento da minha formação acadêmica.

À professora Zaina Said El Hajj (UFRJ) por ter me apresentado a pesquisa acadêmica em Ciências Contábeis e pela orientação da minha monografia da Graduação, desde o esboço do projeto de pesquisa.

A todos os meus colegas da turma do mestrado de 2017 agradeço pelos momentos de parceria, mesmo nos períodos mais difíceis, tão importantes para a continuidade dessa caminhada.

Aos meus colegas da Petrobras, agradeço pelo incentivo à qualificação, mesmo sendo necessária a ausência durante o expediente de trabalho.

Às grandes professoras do ensino fundamental Marisa, Vanda e Lucy por terem me proporcionado um ensino básico de qualidade e aos professores do Curso Pré-Vestibular do Sindicato dos Trabalhadores da UFRJ, especialmente aos professores Danielle, Darlan, Elísia e Simone, pela contribuição ao desenvolvimento de uma visão crítica do mundo.

E, finalmente, a todos os leitores dessa dissertação por dispensarem um tempo ao lerem esse trabalho que representa muito na minha vida e carreira acadêmica!

Quando se nasce com poucos recursos, estudar é o maior ato de rebeldia contra o sistema.

*Autor desconhecido*

## RESUMO

OLIVEIRA, Victor Marques de. *A visão do discente em relação à produção acadêmica ao longo do Mestrado em Ciências Contábeis*, 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Administração e Finanças, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Este estudo tem como objetivo analisar os fatores que influenciam a produção acadêmica dos estudantes gerada no decorrer dos cursos de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis. Por meio da visão de mestrandos de Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Rio de Janeiro, foi possível identificar quais fatores estão associados ao processo de elaboração de seus trabalhos acadêmicos. Para chegar às conclusões dessa análise, foram definidos três objetivos específicos. O primeiro foi analisar a compreensão do estudante em relação à importância da produção acadêmica e seu papel nesse contexto. Em seguida, foi necessário investigar a visão do discente no que se refere ao seu desempenho na elaboração de estudos gerados ao longo do curso. E, por último, foram avaliados os fatores que facilitam e dificultam o mestrando no processo de construção de suas produções acadêmicas. Essa pesquisa pode ser classificada como exploratória, de caráter qualitativo com seus dados coletados por meio de entrevistas em profundidade. As entrevistas realizadas se basearam em um roteiro semiestruturado, transitando por temas que permeiam a vida acadêmica do discente, divididos em seis dimensões: aluno, institucional, docente, grupos de pesquisa, fatores externos e produtivismo acadêmico (ESTÁCIO et al., 2019; SANDER; VIACAVAL; TAKAHASHI, 2014). Os dados coletados foram analisados através das etapas sugeridas por Bardin (2016) para a análise de conteúdo, permitindo inferir padrões e tendências, à luz do referencial teórico estudado. Os resultados apontam que a relação dos mestrandos com os entes de seu contexto como docentes, outros pós-graduandos e avaliadores de congressos e periódicos é um dos fatores que mais influenciam os estudantes no processo de elaboração de suas produções acadêmicas. Além disso, os resultados demonstram certa falta de conhecimento dos mestrandos em metodologia de pesquisa, o que pode afetar negativamente a construção de seus trabalhos acadêmicos. Outros fatores foram apontados como influenciadores da elaboração das produções acadêmicas como a falta de incentivos adequados por parte do PPGCC, a inexperience com pesquisa, a associação das produções acadêmicas às disciplinas e a pressão para publicação.

Palavras-chave: Produção acadêmica. Ciências Contábeis. Mestrado Acadêmico. Discente.



## ABSTRACT

OLIVEIRA, Victor Marques de. *The student's view regarding the academic production during the Master's Degree in Accounting*, 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Administração e Finanças, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This study aims to analyze the factors that influence the academic production of students generated during the courses of academic master's in Accounting Sciences. Through the vision of masters of Higher Education Institutions (IES) of the State of Rio de Janeiro, it was possible to identify which factors are associated with the process of elaboration of their academic work. In order to arrive at the conclusions of this analysis, three specific objectives were defined. The first was to analyze the student's understanding of the importance of academic production and its role in this context. Then, it was necessary to investigate the student's vision regarding their performance in the elaboration of studies generated during the course. Finally, the factors that facilitate and hinder the master's degree in the construction process of his academic productions were evaluated. This research can be classified as exploratory, of qualitative character with its data collected through in-depth interviews. The interviews were based on a semi-structured script, transiting themes that permeate the academic life of the student, divided into six dimensions: student, institutional, teacher, research groups, external factors and academic productivism (ESTÁCIO et al., 2019; SANDER, VIACAVA, TAKAHASHI, 2014). The collected data were analyzed through the steps suggested by Bardin (2016) for content analysis, allowing to infer patterns and trends, in the light of the theoretical framework studied. The results show that the relationship between students and teachers in their context as teachers, other post-graduates and conference and journal evaluators is one of the factors that most influence students in the process of elaborating their academic productions. In addition, the results demonstrate a lack of knowledge of master's students in research methodology, which may negatively affect the construction of their academic work. Other factors were considered as influencers of the elaboration of academic productions such as the lack of adequate incentives on the part of the PPGCC, the inexperience with research, the association of the academic productions to the disciplines and the press for publication.

Keywords: Academic production. Accounting. Master's Degree. Student.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Premissas do sistema norte-americano de pós-graduação .....	19
Quadro 2 -	Preocupações e dificuldades de estudantes em relação à pós-graduação.....	26
Quadro 3 -	Fatores facilitadores e dificultadores na elaboração de trabalhos acadêmicos pela dimensão aluno, na visão de docentes.....	27
Quadro 4 -	Aspectos institucionais considerados como positivos na obtenção de resultados acadêmicos .....	31
Quadro 5 -	Fatores institucionais influenciadores na produção acadêmica .....	32
Quadro 6 -	Perfil do viés metodológico de pesquisas em Ciências Contábeis .....	43
Quadro 7 -	Quesitos do Sistema de Avaliação Quadrienal 2017 da Capes para cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo .....	45
Quadro 8 -	Perfil dos entrevistados .....	54
Quadro 9 -	Conciliação entre as categorias definidas e as dimensões estudadas no RT	60

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Evolução da quantidade de cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil de 1998 a 2016 .....	40
Tabela 1 - Representação da quantidade de artigos publicados, por conceito Capes, de 2000 a 2009 .....	41
Gráfico 2 - Perfil dos autores dos periódicos associados aos PPG acadêmicos do RJ entre os anos de 2012 a 2017 .....	42

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPCONT	Congresso da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTI	Ciência, Tecnologia e Inovação
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DE	Dedicação Exclusiva
ECCSAMCR	Encontro Científico de Ciências Sociais Aplicadas de Marechal Cândido Rondon
EUA	Estados Unidos da América
FAF	Faculdade de Administração e Finanças
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FGV-RJ	Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IES	Instituições de Ensino Superior
ISEC	Instituto de Estudos Contábeis
MBA	Master of Business Administration
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGCC	Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB

Universidade de Brasília

USP

Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	14
1	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	18
1.1	<b>O surgimento dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil.....</b>	18
1.1.1	<u>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).....</u>	20
1.1.2	<u>Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).....</u>	22
1.2	<b>O fomento à pesquisa no Brasil e a crise de 2015.....</b>	22
1.3	<b>Fatores que influenciam a produção acadêmica.....</b>	24
1.3.1	<u>Dimensão aluno.....</u>	25
1.3.2	<u>Dimensão docente.....</u>	28
1.3.3	<u>Dimensão institucional.....</u>	31
1.3.4	<u>Dimensão grupos de pesquisa.....</u>	33
1.3.5	<u>Dimensão fatores externos.....</u>	35
1.3.6	<u>Dimensão produtivismo acadêmico.....</u>	36
1.4	<b>Pesquisa e produção acadêmica em Ciências Contábeis no Brasil.....</b>	39
1.5	<b>O sistema de avaliação da Capes dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis.....</b>	44
2	<b>METODOLOGIA.....</b>	48
2.1	<b>Caracterização da pesquisa.....</b>	48
2.2	<b>Coleta de dados.....</b>	49
2.2.1	<u>Entrevista em profundidade.....</u>	49
2.2.2	<u>Seleção dos respondentes.....</u>	51
2.2.3	<u>Processo de entrevista.....</u>	54
2.3	<b>Tratamento para análise de dados.....</b>	55
3	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	58
3.1	<b>Definição de categorias.....</b>	58
3.1.1	<b>Expectativas e Adaptação dos Mestrandos ao curso de Mestrado Acadêmico .....</b>	60

3.1.2	<b>O Programa de Pós-Graduação .....</b>	63
3.1.3	<b>O Mestrando e o Aspecto Relacional .....</b>	69
3.1.4	<b>A Produção Acadêmica .....</b>	81
3.1.5	<b>O PPGCC e a Produção Acadêmica .....</b>	91
4	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	96
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	100
	<b>APÊNDICE A – Ficha de Recrutamento.....</b>	110
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	111
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....</b>	112

## INTRODUÇÃO

A educação é um dos alicerces do desenvolvimento de qualquer nação. Considerando os mais diversos níveis de educação, as Instituições de Ensino Superior (IES) cumprem um importante papel nesse contexto já que as IES gozam de autonomia didático-científica, gestão financeira e patrimonial, tendo que obedecer ao princípio de que ensino, pesquisa e extensão são inseparáveis (BRASIL, 1988).

A pesquisa, seja científica ou tecnológica, como um trabalho decorrente do ensino, possibilita a criação de novos conhecimentos, permitindo a evolução da ciência e tecnologia e abrindo espaço para a inovação. Por meio da inovação é possível que um país produza bens e serviços com maior valor agregado gerando reflexos no desenvolvimento econômico e social e estreitando a competitividade (MUCCIOLI et al., 2007; AUDY, 2017).

Intimamente ligado à educação, o processo de geração do conhecimento, da pesquisa e da ciência, dada à sua importância no desenvolvimento dos países, denota às universidades um papel essencial em uma sociedade. Para Giannasi-Kaimen e Reis (2007, p. 253), “A produção e a disseminação do conhecimento científico são atividades realizadas principalmente no universo das instituições de ensino superior [IES] [...], como uma de suas principais missões”. Nesse sentido, Lievore, Picinin e Pilatti (2017) afirmam que o aumento e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* geram pesquisa científica e produção de conhecimento como produtos diretamente relacionados.

Em relação à pesquisa científica, historicamente, a maior parte da produção foi oriunda de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (CRUZ, 2000; DANTAS, 2004; GIANNASI-KAIMEN; REIS, 2007; SOUZA, 2014).

O Conselho Federal de Educação (CFE), órgão colegiado que integra a estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Resolução nº 05/83, fixou normas de funcionamento e credenciamento desses cursos, a fim de que seus diplomas possuam validade em todo território nacional. Nessa norma, fica claro o papel dos docentes de programas de pós-graduação *stricto sensu*, na dedicação ao ensino, pesquisa, produzindo trabalhos originais na área de conhecimento e prezando pela produção científica. Outro fator que contribui para a produção científica brasileira, além da competência dada aos professores pelo normativo do MEC, é a pressão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio dos mecanismos de avaliação da estrutura dos Programas de Pós-Graduação (PPG), para que os PPGs publiquem suas produções acadêmicas (OLIVEIRA, 2002). Essa pressão



gera o que se denomina de produtivismo acadêmico, em que a quantidade de publicações é mais importante que a relevância do trabalho acadêmico, já que o foco recai na progressão acadêmica e no cumprimento das metas determinadas pela Capes em determinado período (SGUISSARDI, 2010). Em muitos programas, a publicação é um pré-requisito para que os estudantes concluam seus cursos de mestrado e doutorado (FERREIRA et al., 2018), fazendo com que parte da responsabilidade de publicar dos PPGs esteja com seus discentes, o que pode gerar uma antecipação na finalização de um artigo científico, já que prazo do curso pode não ser adequado à elaboração de um trabalho bem estruturado (KUHLMANN JUNIOR, 2015). Logo, a pressão para publicação é apontada por muitos autores como um dos fatores que mais influencia a produção acadêmica.

Especificamente em relação à produção acadêmica em Ciências Contábeis, Costa (2011) afirma que a criação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nessa área de conhecimento colaboraram para uma maior quantidade de artigos científicos publicados e, por consequência, estimulou a criação de periódicos especializados em diversas linhas temáticas da Contabilidade. Por sua vez, Damascena, Pinheiro e Cavalcante (2012) asseguram que, na última década, a evolução da pesquisa em Contabilidade se deu em função do crescimento dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PPGCC) *stricto sensu*, gerando discussões em relação a perspectivas da pesquisa contábil, dentre outros fatores. Nessa lógica, Souza et al. (2012) ressaltam a importância dos PPGCCs na disseminação da produção acadêmica em Contabilidade, ao afirmarem que maioria das publicações relacionadas à área contábil provém dos cursos de pós-graduação.

Impulsionados pelo aumento e importância da produção científica em Ciências Contábeis, diversos autores passaram a estudar características e dados relacionados a esses trabalhos, assim como a evolução na qualidade e quantidades desses estudos. Pesquisadores como Theóphilo e Iudícibus (2005), Leite Filho (2004; 2010), Nascimento e Beuren (2011), Costa (2011), Taveira et al. (2013) e Silva et al. (2017) são alguns dos autores brasileiros que vem se dedicando ao estudo da produção acadêmica em Contabilidade. Na esfera internacional, Wu, Hao e Yao (2013), Zhong et al. (2016) e Merigó e Yang (2017) estudaram a importância, a evolução e influência das publicações para a área de Ciências Contábeis.

Neste contexto, dada a relevância de se estudar a produção acadêmica no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conhecer e analisar os fatores que podem influenciar o desempenho dos mestrandos na elaboração desses estudos torna-se muito relevante. Portanto, este estudo investigará o seguinte problema de pesquisa:

### **Quais são os fatores que influenciam a produção acadêmica dos mestrandos em Ciências Contábeis, na visão dos próprios discentes?**

Para fins deste estudo, define-se como produção acadêmica todos aqueles trabalhos oriundos de tarefas relativas aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que possuam rigor científico para a sua elaboração, e estão passíveis de publicação em eventos acadêmicos e revistas especializadas, como os artigos científicos.

Esse estudo se limitará a investigar os fatores influenciadores da produção acadêmica de estudantes ao longo do curso de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis, na visão desses discentes. Logo, este trabalho não contemplará a perspectiva de egressos desses cursos, docentes ou coordenadores de programa, nem alunos em nível de doutorado. Também não está no escopo desse trabalho o estudo de um possível impacto entre as disciplinas dos PPGCCs e a produção acadêmica. Além disso, este estudo não abordará a influência da relação entre professor orientador e orientado na elaboração da dissertação, trabalho monográfico a ser entregue no final do curso de mestrado. Cabe esclarecer também que, neste estudo, o produtivismo acadêmico não será tratado em outras perspectivas que não seja a da sua relação como um fator que influencia o processo de produção acadêmica.

A relevância dessa pesquisa reside no fato de que a compreensão dos fatores que influenciam a produção acadêmica dos estudantes de mestrado pode contribuir na melhoria do sistema educacional e/ou na relação do mestrando com a pesquisa, de modo que os discentes possam colaborar mais e com maior qualidade aos estudos da área de Ciências Contábeis.

Outra justificativa para esse estudo é a importância dada à produção acadêmica dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A publicação é um fator essencial para que esses cursos não sejam descredenciados pela Capes. Nesse contexto, esse trabalho se justifica por salientar os fatores que influenciam a produção acadêmica discente, observando a sua notável evolução quantitativa ao longo dos últimos anos, juntamente com o crescimento dos programas de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis, como observa-se no Referencial Teórico deste estudo.

Além disso, a presente dissertação também se justifica por captar a visão dos estudantes dos cursos de mestrado, dos facilitadores e dificultadores que eles encontram em relação à elaboração de seus trabalhos ao longo desse curso de pós-graduação. Essas visões dos estudantes incluem aspectos amplos e complexos de seu contexto como discente, carecendo de compreensão e discussão pela academia, sendo um relevante campo de pesquisa.

Com o fim de responder ao problema proposto, estabelecem-se os objetivos dessa pesquisa, divididos em objetivo geral e objetivos específicos, a saber:

### **OBJETIVO GERAL**

- Analisar os fatores que influenciam a produção acadêmica dos estudantes gerada ao longo do curso de Mestrado em Ciências Contábeis, na visão dos discentes.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar a compreensão do mestrando de Ciências Contábeis em relação à importância da produção acadêmica e do papel do discente nesse contexto.
- Investigar a visão do discente em relação ao seu desempenho na produção de estudos gerados ao longo de seu período na pós-graduação *stricto sensu*.
- Avaliar os fatores facilitadores e dificultadores identificados pelos mestrandos de Ciências Contábeis no processo de elaboração de suas produções acadêmicas.

Este estudo está dividido em quatro seções, além da introdução, assim distribuídas: a primeira seção enfoca a revisão de literatura, que servirá de arcabouço teórico para este trabalho. Já a segunda seção, apresenta a metodologia utilizada que norteia esse estudo. Na terceira seção, os dados desta pesquisa empírica são apresentados, analisados e discutidos. A quarta seção apresenta as considerações finais do estudo com conclusões e sugestões para pesquisas futuras. E, ao final, constam as referências utilizadas para a elaboração deste trabalho e os apêndices da pesquisa.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresentará o arcabouço teórico que sustentará a pesquisa. Em primeiro lugar, evidenciará um breve histórico sobre o surgimento dos cursos e pós-graduação brasileiros e o papel das agências de fomento no contexto da produção científica. Em seguida, serão estudados os fatores que influenciam a produção acadêmica de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Nas subseções seguintes, alguns estudos e dados sobre a produção acadêmica em Ciências Contábeis no Brasil são apresentados e analisados. Por último, será explorado o sistema de avaliação quadrienal da Capes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, especificamente no que tange às Ciências Contábeis.

### 1.1 O surgimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil

Em meados dos anos 1960, a pós-graduação brasileira começou o seu processo de institucionalização formal por meio do Parecer nº 977, do então Conselho Federal de Educação (CFE), órgão do Ministério da Educação. Esse documento expõe a origem, define a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Para Lievore, Picinin e Pilatti (2017), esses cursos nasceram com o propósito de haver espaços destinados ao fomento da ciência e tecnologia, assim como pelo o objetivo de se adequar a um novo conceito de universidade. A estrutura desses cursos no Brasil teve como inspiração o modelo norte-americano, originando a divisão entre os níveis acadêmicos de mestrado e doutorado. O Quadro 1, com informações do Parecer do CFE, lista as características do sistema nos Estados Unidos da América (EUA), que serviu de exemplo para o brasileiro.

### Quadro 1 – Premissas do sistema norte-americano de pós-graduação

1. A pós-graduação constitui-se num sistema de cursos que procedem ao bacharelado, conferido pelo college;
2. Confere os graus de Mestre (M. A. - Master of Arts ou M. S. - Master of Science) e de Doutor (Ph.D, Philosophiae e Doctor);
3. Mestrado e Doutorado representam dois níveis que se hierarquizam, entretanto, são autônomos;
4. O doutorado em pesquisas, o Ph.D, é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade;
5. Os doutorados profissionais têm como exemplo Doutorado em Engenharia, em Administração;
6. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa quanto profissional;
7. O Ph.D. não exige, necessariamente, o Mestrado;
8. O Mestrado é útil como sinal de competência profissional, para o magistério secundário e garantia de melhor remuneração;
9. O Ph.D. é o título necessário para o acesso na carreira de professor universitário;
10. Teoricamente, requer-se um ano para o Mestrado e dois anos para o Ph.D.;
11. Exige-se frequência regular aos cursos para a obtenção dos créditos;
12. Os critérios de admissão são tanto mais severos quanto mais alto for o padrão da universidade;
13. Para o Ph.D há exigência da tese, para o M. A. pode ser dissertação, memória ou ensaio, ou apenas os exames prestados;
14. O método de instrução, por excelência, é o seminário;
15. A pós-graduação não se limita ao preparo da tese ou dissertação;
16. O aluno está obrigado a uma série de cursos com o intuito de proporcionar-lhe sólida formação científica.

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1965.

Além disso, o Parecer define determinados requisitos mínimos para obtenção dos títulos de mestre e doutor como a duração mínima de dois anos, exames parciais e gerais, além da aprovação em testes que verifiquem a capacidade para leitura em duas línguas estrangeiras (CFE, 1965). Adicionalmente, o Parecer justifica a existência dos cursos de pós-graduação como

a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação.[...] Nesse plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. (CFE, 1965)

Segundo Costa (2011), a Segunda Guerra Mundial causou uma profunda mudança no panorama científico mundial, trazendo uma mudança de mentalidade e a consciência de que o país que desenvolvesse conhecimentos científicos específicos poderia tornar-se uma potência mundial. No Brasil, a expansão do ensino em nível superior, em especial o de pós-graduação *stricto sensu*, ocorreu a partir de políticas educacionais idealizadas pelo professor Anísio Teixeira, primeiro presidente da Capes.

Desde 1975, diversos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) são lançados como instrumentos de planejamento estratégico da pós-graduação. O primeiro plano foi lançado para os anos de 1975-1979 e o atual vigora desde 2011, tendo validade até 2020. Esses planos têm como objetivo o incentivo à capacitação de professores das instituições de ensino superior, o aumento da quantidade de vagas nos cursos de mestrado e doutorado, a elevação da qualidade dos PPGs, causando crescimento e consolidação do sistema nacional de pós-graduação (LIEVORE; PICININ; PILATTI, 2017; LIMA, 2006).

Nesse contexto, Almeida e Guimarães (2013) afirmam que há relação direta entre o desenvolvimento dos PNPGs e do crescimento da produção científica brasileira pois “sintetizam políticas públicas para qualificação em nível de mestrado e doutorado. Nos Planos são propostas diretrizes, estratégias e metas para o sistema, com o objetivo de alavancar a ciência e a tecnologia” (LIEVORE; PICININ; PILATTI, 2017, p. 210).

O Brasil possui uma posição de destaque no ranking de pesquisa mundial. Em 2013, o país ocupou o 13º lugar no elenco dos 25 países com maior produção científica avaliada entre os anos de 2008-2012 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2014). Nos últimos anos, a quantidade dos cursos de mestrado e doutorado aumentou consideravelmente no Brasil. Segundo a Revista Galileu (2017), baseada em dados da Capes, no ano 2000 havia 1.439 programas de pós-graduação *stricto sensu*, enquanto que, em 2015, o número mais que dobrou, apresentando 3.905 cursos. Em relação à quantidade de alunos concluintes, em 1996, havia aproximadamente 14 mil mestres e doutores se formando. Em 2014, o número saltou para quase 67 mil titulados, representando um grande avanço da pós-graduação e da pesquisa brasileira (GALILEU, 2017).

#### 1.1.1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

A criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no início do governo de Getúlio Vargas (PONTES et al., 2017) é mais um dos passos que manteve o Brasil no caminho para institucionalização da pós-graduação, além do Parecer 977/65 do CFE. Por estar diretamente ligada à pós-graduação, a origem, atribuição e evolução dessa entidade coincide em grande parte com o desenvolvimento desses cursos no Brasil.

A Capes é uma fundação que atua na expansão e consolidação da pós-graduação brasileira. Desse modo, essa instituição desenvolve seus trabalhos nas seguintes linhas de atividades:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso e divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- promoção da cooperação científica internacional.

- indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2018a).

Até a publicação do Decreto nº 86.791/81, da Presidência da República, a competência para elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *stricto sensu* era do Conselho Nacional de Pós-Graduação, presidido pelo então Ministro da Educação e Cultura. Porém, esse normativo extinguiu esse Conselho e repassou essa responsabilidade à Capes. Além disso, a Capes foi reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, com atribuições relativas à elaboração, avaliação, acompanhamento e coordenação de atividades relativas ao ensino superior (CAPES, 2018b).

Na maior parte da década de 1980, a Capes passou por um período de estabilidade, mesmo com a transição para a Nova República. Porém, no início dos anos 1990, ela foi extinta através de uma Medida Provisória do Governo Collor, revertida no mesmo ano, em função de intensas mobilizações da comunidade acadêmica (CAPES, 2018b).

A partir do ano de 1995 a Capes sofreu uma reestruturação que a fortaleceu como instituição responsável pela avaliação dos cursos pós-graduação *stricto sensu* do Brasil e estabeleceu o atual modelo de avaliação dos programas, em que foram intensificados critérios quantitativos em relação à produção acadêmica para classificar os cursos de mestrado e doutorado para todas as áreas de conhecimento (CAPES, 2018b; SGUISSARDI, 2010; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015). Para Machado (2007) e Rosa (2008), isso causou uma mudança na lógica da avaliação da Capes, em que a instituição passou a focar na formação de pesquisadores, em detrimento da formação de docentes.

Em 2010, a Capes lançou o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 com a previsão de expandir a pós-graduação nesse período, bem como apoiar outros níveis de ensino. Nesse programa, Jorge Almeida Guimarães, o então presidente da instituição, tem como meta aumentar a quantidade de doutores por mil habitantes, de 1,4 para 2,8, em 2020. E, além disso, posicionar o Brasil entre os 10 países com maior produção de conhecimento no mundo (CAPES, 2011).

### 1.1.2 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Ainda em direção ao apoio à pesquisa no Brasil, em 1951, foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com o objetivo de subsidiar financeiramente as pesquisas no Brasil, sendo uma entidade destinada ao fomento da pesquisa científica, tecnológica e formação de professores (CNPQ, 2018a). Nos anos 1950, as atividades desenvolvidas pelo CNPq para fomentar a pesquisa e ciência no Brasil eram:

- concessão de bolsas de estudo para formação e aperfeiçoamento de pesquisadores;
- apoio à realização de reuniões científicas nacionais e internacionais;
- apoio ao intercâmbio científico no país e no exterior (CNPQ, 2018b).

Na década de 1950, o CNPq fornecia inúmeros tipos de bolsas de estudo, como as de formação, iniciação científica, aperfeiçoamento e para pesquisadores o que originou no modelo de bolsas que hoje é praticado. Ainda nesse período, por influência do pós-guerra, foram concedidas mais bolsas de estudo para pesquisas associadas à Física, em especial para estudos ligados à energia atômica (CNPQ, 2018b). Na década seguinte, o CNPq sofreu uma alteração em seu estatuto, com vistas a incorporar a formulação da política científica e tecnológica atuando com outras instituições brasileiras. A Presidência da República, por meio da Lei nº 1.310/51, que havia criado o CNPq, foi alterada, fazendo com que abrangesse, em sua área de atuação, “o papel de formuladora da política científico-tecnológica nacional [atuando] juntamente com os ministérios para resolução dos assuntos relacionados à área científica” (CNPQ, 2018c). Deste modo, o CNPq passou à coordenação da resolução de problemas associados à ciência, além das suas atribuições já definidas: formulação e programação da política científica e tecnológica.

## **1.2 O fomento à pesquisa no Brasil e a crise de 2015**

Para se desenvolver, a pesquisa no Brasil necessitou de incentivo e financiamento. No decorrer do Regime Militar (1964-1985), ainda em função da expansão da pós-graduação, foi priorizada a contratação de um quadro de professores com Dedicção Exclusiva (DE), além da ampliação das verbas de financiamento da Capes e o CNPq. Nesse sentido “a Capes voltou-se mais ao fomento e à avaliação dos cursos/programas, enquanto o CNPq centrou mais suas ações na carreira dos pesquisadores e no financiamento à pesquisa” (OLIVEIRA,



2015, p. 348). Além dessas duas instituições, Barradas (2016) ressaltou a participação de outra instituição federal no financiamento das pesquisas no Brasil, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) observando, também, a importância das agências estaduais como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Ao analisar a forma de distribuição de recursos financeiros da Capes e do CNPq, Bortolozzi e Gremski (2004) afirmam que os critérios estabelecidos para a destinação de recursos desconsideram itens relevantes como questões demográficas regionais, aumentando as desigualdades entre os Estados brasileiros, sendo necessário que essas instituições estruturassem um Plano Estadual de Pesquisa e Pós-Graduação para atenuar esses desequilíbrios. Ainda nessa direção, os autores afirmam que

Evidentemente, a proporção é direta, ou seja, quanto mais doutores o Estado possui, mais haverá programas de pós-graduação, e, por consequência, mais alunos, mais bolsas e mais recursos. Portanto, torna-se natural compreender o fato de, em 2002, a Região Sudeste ter recebido 60% dos recursos de CTI [Ciência, Tecnologia e Inovação] e fundos setoriais, pois possui 63% dos doutores brasileiros, 64% das bolsas da Capes, 58% dos programas de pós-graduação e 43% da população brasileira. É o que ocorre quando se analisa as dez instituições universitárias que mais receberam recursos no período analisado (2002). O seu grande diferencial reside na sua massa crítica, bem qualificada e altamente produtiva. O grande desafio é saber o que se deve equilibrar quando se trata de pesquisa e pós-graduação (BORTOLOZZI; GREMSKI, 2004, p. 50).

Deste cenário, deduz-se que as agências de fomento estaduais podem contribuir para a redução dessa desigualdade já que no âmbito federal serão priorizados, com mais recursos, estados que possuem maior estrutura de pós-graduação.

Nos anos de 2007 a 2014, grande parte dos estados brasileiros contavam com uma incomum fase de fomento contínuo à pós-graduação e pesquisa. Porém, em função de uma crise econômica e política, esse ciclo foi descontinuado com a redução de auxílios de pesquisa e bolsas de estudo de quase todas as agências federais e estaduais de apoio financeiro à pesquisa (MOURA; CAMARGO JUNIOR, 2017).

Um dos parques científicos e tecnológicos mais prejudicados por essa crise foi o do Estado do Rio de Janeiro. As universidades públicas estaduais receberam reduções orçamentárias da Capes, CNPq, FINEP e FAPERJ, além de terem notado um contingenciamento do seu orçamento por parte do governo do Estado. Isso causou a evasão de estudantes de baixa renda dos cursos superiores, a falta de motivação de novos pesquisadores, a saída de bons pesquisadores para outras regiões do país ou, até mesmo, para fora do Brasil (MOURA; CAMARGO JUNIOR, 2017).

Em função do novo teto de gastos do governo federal, que limita o aumento dos gastos públicos à inflação do período, a Capes, o CNPq e a FINEP alertaram que poderiam deixar de cumprir seus compromissos já em 2019. Essa limitação fixou um patamar muito inferior ao necessário para a manutenção das atividades dessas instituições. Dentre os compromissos que essas instituições deixarão de cumprir estão o pagamento de bolsas de estudo de mestrado, doutorado e iniciação científica; lançamento de editais; contratação de novos projetos e gastos com infraestrutura laboratorial (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018).

A Capes, por exemplo, que tinha orçamento de R\$ 7,7 bilhões em 2015, passará a contar com R\$ 3,3 bilhões, em 2019, uma redução de 57% (ESTADÃO, 2018). Para Helena Nader, presidente de honra da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Capes é a maior financiadora da pesquisa no país e esses impactos podem representar um desmonte permanente da ciência brasileira, colocando em risco a posição de 13º lugar na produção científica no mundo, conquistada pela pesquisa brasileira nos últimos 30 anos (ESTADÃO, 2018).

### **1.3 Fatores que influenciam a produção acadêmica**

Apesar da importância que se dá à produção acadêmica, poucos trabalhos da literatura brasileira estudam os fatores que influenciam o desenvolvimento desse tipo de pesquisa. Um dos trabalhos existentes sobre esse tema é o de Sander, Viacava e Takahashi (2014), que analisaram a visão do discente em relação a esses fatores. Para os autores, pode-se agrupá-los em cinco dimensões, a saber: aluno; docente; programa de pós-graduação; grupo de pesquisa; e fatores externos. Além dessas dimensões, grande parte da literatura se dedica a estudar a influência do produtivismo no contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que inclui a elaboração de trabalhos acadêmicos (ESTÁCIO et al., 2019; KUHLMANN JUNIOR, 2015; MENDES; IORA, 2014; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015), que o presente estudo aponta como a sexta dimensão a ser explorada. A seguir, serão detalhadas as características e influências de cada um desses aspectos no processo de elaboração das produções acadêmicas.

### 1.3.1 Dimensão aluno

O processo de aprendizado para o desenvolvimento de pesquisas é uma atividade que pode ser lenta, emocional e cognitivamente desafiadora (MANTAI; DOWLING, 2015). Portanto, adaptar-se a esse processo pode ser um dos desafios para os alunos se adequarem às exigências de fazer parte de um curso de pós-graduação, como a produção acadêmica. Então, deduz-se que a adaptação dos estudantes a esses cursos pode ser um dos fatores que influenciam o discente na elaboração de seus trabalhos acadêmicos.

Para Tobbell e O'Donnell (2013), toda vez que o estudante muda de fase educacional (como do ensino médio para a graduação e da graduação para a pós-graduação) ele se depara com uma realidade diferente da vivenciada até então, fazendo com que a adaptação seja um fator crucial para o melhor aproveitamento e conclusão do curso. Nesse sentido, adaptar-se está relacionado ao fato do estudante atender às exigências acadêmicas (TEIXEIRA et al., 2008; FELDT; GRAHAM; DEW, 2011). Segundo Velho (2005), o não cumprimento dessas demandas, que inclui a elaboração de trabalhos acadêmicos, é atribuído a características pessoais do estudante como falta de habilidade no desenvolvimento de suas produções, falta de interesse na área de conhecimento e falta de motivação e determinação.

Por outro lado, há fatores que favorecem a adaptação do aluno na pós-graduação. Para Faro (2013), a experiência profissional antes do curso de pós-graduação pode ser um elemento que favoreça a adaptação dos alunos ao curso.

Ingressar em um curso de pós-graduação faz com que o aluno tenha que cumprir uma série de exigências. O estudante, para a conclusão do curso, necessita cumprir créditos em disciplinas, elaborar trabalhos acadêmicos, participar de projetos de extensão tendo que, ainda, relacionar-se com seus professores, com a coordenação do curso e com seus pares. Nesse percurso, inúmeras preocupações e dificuldades vêm afetando os alunos na execução de suas tarefas.

Faro (2013) procurou identificar em seu estudo os principais fatores estressores que incidem ao longo do curso pós-graduação. O autor fez um estudo com 2.157 mestrados e doutorandos brasileiros, das cinco regiões do país, e determinou um índice de estresse, identificando as variáveis associadas a ele. No Quadro 2, sumarizam-se os achados do estudo em relação a esses fatores.

Quadro 2 – Preocupações e dificuldades de estudantes em relação à pós-graduação

<b>Preocupações</b>	<b>Dificuldades</b>
Pressão interna pelo bom desempenho.	Relacionamento com outros alunos
Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida.	Relacionamento aluno-coordenação
Aproveitamento das disciplinas ofertadas.	Mudança do tema inicialmente proposto
Baixa quantidade e aproveitamento de reuniões com o orientador.	Falta de incentivo
Dificuldade do tema escolhido.	Prazo para confecção da tese ou dissertação
Pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica, etc.)	Aspectos financeiros pessoais
Apresentações orais.	Tempo para estudar
Questões financeiras por estar estudando em tempo parcial ou integral.	Relacionamento aluno-orientador
Tempo para concluir a tese ou dissertação.	Falta de motivação
Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação.	Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo orientador
Questões relativas ao horário das aulas na pós-graduação.	Prazos de entrega dos trabalhos das disciplinas
Possível decepção quanto à inserção profissional.	Aspectos financeiros da pesquisa
Possibilidade de notas inferiores às esperadas.	Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar
Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca.	Pressão para publicação e outros.

Fonte: O autor, 2019 com base em FARO, 2013, p. 54.

Outras contribuições do estudo de Faro (2013) indicam que o fato de alguns alunos terem deixado de trabalhar para ingressar nos cursos de pós-graduação, causa um conflito para o estudante, pois este se insere na área acadêmica com uma bolsa de estudos com valor inferior aos rendimentos financeiros que poderiam ser alcançados fora da universidade. Por estarem desempregados, e por essa condição possivelmente perdurar após a conclusão do curso de pós-graduação, isso acaba acentuando o estresse do aluno. Nesse sentido, Faro (2013) afirma que estudar e trabalhar provê ao estudante maior segurança e reduz preocupações em relação à futura inserção no mercado de trabalho.

Especificamente em relação à produção de trabalhos acadêmicos, Sander, Viacava e Takahashi (2013) estudaram fatores facilitadores e dificultadores no processo de elaboração desses trabalhos na perspectiva de professores de cursos de mestrado e doutorado em Administração que possuam experiência no acompanhamento dessas produções acadêmicas. Para isso, foram enviadas questões relativas ao tema a esses docentes utilizando-se, para análise, o método Delphi, que busca o consenso entre as respostas. O Quadro 3 resume os achados encontrados pelos autores.

Quadro 3 – Fatores facilitadores e dificultadores na elaboração de trabalhos acadêmicos pela dimensão aluno, na visão de docentes

<b>Fatores facilitadores</b>	<b>Fatores dificultadores</b>
Dedicação	Desinteressado/falta de dedicação
Disciplina / Capacidade de organização do uso do tempo	Incapacidade de delimitar o tema de forma clara
Interesse pelo tema de pesquisa	Falta de comprometimento
Motivação / perseverança	Arrogância, em não buscar conhecimento desenvolvido pelos pares
Formação metodológica consistente / capacidade de lidar com os dados	Falta de maturidade para superar os problemas encontrados durante o projeto de pesquisa
Espírito investigativo	Incapacidade de ler textos em inglês
Capacidade de análise crítica	Falta de tempo para dedicação
Disponibilidade de tempo para dedicação	Acúmulo de diversas atividades (trabalho, filhos, etc)
Habilidades de escrita	Falta de curiosidade científica
Capacidade de leitura em língua inglesa	Dificuldade de escrita
Capacidade de elaborar uma pesquisa bibliográfica prévia sobre o tema de pesquisa	Despreparo metodológico
Relação cordial com o orientador	Falta de controle emocional
Controle emocional	Pouco conhecimento do tema de pesquisa
Reconhecer que a ciência é obra coletiva que se faz aos poucos	Dificuldade de abstração no pensamento
	Dificuldade em planejar e/ou seguir o cronograma do projeto de pesquisa
	Pouca organização
	Pouca comunicação com o orientador
	Pouca interação com os orientadores na fase de preparação do projeto

Fonte: O autor, 2019 com dados de SANDER, VIACAVA e TAKAHASHI, 2013.

Ainda segundo Sander, Viacava e Takahashi (2013), houve 100% de consenso dos professores consultados em aspectos como a dedicação, disciplina, interesse, motivação e formação metodológica consistente. Logo, os autores concluíram que não basta controle emocional, é necessário dedicação ao desenvolvimento de um trabalho acadêmico.

Seguindo na lógica de encontrar fatores para resultados acadêmicos satisfatórios, Canhada e Bulgacov (2011) elaboraram um estudo sobre doutorandos em programas que sustentam os melhores resultados acadêmicos em Administração baseados nos conceitos mais elevados na avaliação quadrienal da Capes (2004-2007). Dentre outras questões, o estudo teve como objetivo identificar as principais atividades e características dos estudantes, ao longo do seu curso, que influenciem positivamente na obtenção desses resultados. Como achados da pesquisa, os autores encontraram algumas similaridades que refletem o bom desempenho dos alunos como:

dedicação exclusiva [...] durante seu curso; não cursar as disciplinas e voltar para suas casas ou se envolver em outras atividades que o deixem distantes do programa; que produzam cientificamente e se engajem em pesquisas desde o início do curso e não apenas na tese; que estejam comprometidos com o programa e participem de suas atividades, especialmente de pesquisas; que acompanhem seus orientadores em sala de aula, em projetos e grupos de pesquisa; que possuam dedicação e disciplina

para estudar durante a fase de créditos e para escrever durante a fase dissertativa; que participem de discussões e construções coletivas em geral, sejam elas informais ou formais: em sala de aula, com seus orientadores, colegas ou em grupos de pesquisa. (CANHADA; BULGACOV, 2011, p.21)

Ainda em relação a uma boa produção acadêmica, Grix (2002) pontua que o aluno deve entender bem a linguagem com a qual está trabalhando, isso porque, nas discussões acadêmicas, alguns pesquisadores usam termos idênticos mas atribuem significados diferentes a eles. Então, cabe ao aluno entender os conceitos abordados por outros entes de seu contexto com o fim de tornar sua própria abordagem muito clara.

Ainda nesta dimensão, Viana e Veiga (2010, p. 223-224) destacam as fragilidades dos estudantes na elaboração de trabalhos acadêmicos como

dificuldade na escrita acadêmica; má vontade em refazer textos quando é necessário; falta de domínio de uma literatura razoável e da metodologia para desenvolver a pesquisa; falta de tempo para se dedicar ao curso; dificuldade em cumprir os prazos acordados pela CAPES.

Neste estudo, Viana e Veiga (2010) estudaram a percepção de docentes e egressos do curso de mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB) em relação a contribuições e fragilidades relacionadas ao sucesso da produção acadêmica. Essas autoras analisaram a visão dos alunos e professores em relação ao tema e trataram também, do relacionamento de ambos no processo de construção dos trabalhos acadêmicos, tema da próxima seção.

### 1.3.2 Dimensão docente

O acompanhamento da pesquisa é um importante componente do ambiente de ensino e aprendizagem em um curso de pós-graduação, onde o professor reside como figura central. Para Wisker et al. (2003), o direcionamento do docente na pós-graduação deve ser visto como uma forma de ensino e a pesquisa como um meio de aprendizado. Nesse sentido, vários autores estudaram o relacionamento dos professores com seus alunos no processo de construção de seus trabalhos acadêmicos.

Em relação ao docente, Canhada e Bulgacov (2011) analisaram atividades e características dos professores de um Programa de Pós-Graduação (PPG) em Administração que resultam na obtenção de conceitos acadêmicos elevados na avaliação Quadrienal da

Capex de 2004 a 2007. Os resultados encontrados revelaram que os docentes devem valorizar, especialmente, a pesquisa. Porém, devem destinar atenção também ao ensino, à orientação e ao contato real com o mundo corporativo. No que se refere à pesquisa, afirmou-se que é relevante que os professores sejam pesquisadores produtivos e integrantes de grupos de pesquisa. Com relação ao ensino, foi mencionado que as aulas em formato de seminário devem ser aplicadas pelos docentes em função de gerar ricas discussões e reflexões e que os professores estejam em todos os estágios de ensino, da graduação ao doutorado.

Sobre o acompanhamento da pesquisa pelo docente, os autores ressaltaram que esta deve ser individual e constante na elaboração dos estudos dos discentes (CANHADA; BULGACOV, 2011). Além disso, Canhada e Bulgacov (2011) destacaram outras atividades e características dos professores, como: a parceria e contato com empresas para facilitar o acesso a dados para pesquisa; grande foco em metodologia de pesquisa; estímulo para geração de pesquisas inovadoras; dedicação à pesquisa, em detrimento de aulas em cursos de *Master of Business Administration* (MBA) e consultorias; e envolvimento dos alunos em diversas atividades como a gestão da produção científica.

Nessa direção, East, Bitchener e Basturkmen (2012) analisaram o que os alunos de pós-graduação recebem de comentários de seus professores em relação aos seus trabalhos, e quais os discentes consideram como mais eficazes na construção das suas produções acadêmicas. Para isso, os autores realizaram um estudo exploratório utilizando-se de questionários e entrevistas com professores e estudantes em seis universidades da Nova Zelândia, em três áreas de conhecimento diferentes. O estudo concluiu que os estudantes definiram como resposta ideal a seus trabalhos a que o docente: compreenda a pesquisa; faça comentários escritos e orais para a evolução da pesquisa; dê sugestões, mas que não seja de maneira demasiadamente diretiva; e faça pontuações positivas e construtivas aliada à crítica.

Ainda tratando do progresso das pesquisas dos estudantes, Ives e Rowley (2005) relataram experiências de alunos e o relacionamento com seus professores na construção de seus trabalhos acadêmicos em cinco universidades australianas. Para atingir ao objetivo do estudo, os autores propuseram questões sobre processo de escolha do docente que acompanhará o estudante na elaboração das suas produções acadêmicas identificando como essa opção influencia o progresso do estudante. A partir da amostra estudada, foi possível identificar que os alunos que tiveram mais chances de progredir foram os discentes envolvidos nessa definição e cujos interesses foram combinados com a experiência dos professores. Além disso, alunos os que desenvolveram boas relações de trabalho interpessoal com os docentes tiveram mais possibilidades de evolução. Isso ocorria, principalmente,

quando os educadores eram experientes e o estudante tinha dois docentes ativos no processo de construção do trabalho (IVES; ROWLEY, 2005).

Na intenção de implantar um programa formal de acompanhamento de trabalhos acadêmicos para pós-graduandos, o estudo de Holley e Caldwell (2012) trabalhou em uma plataforma baseada em equipes compostas de estudantes e professores, com o objetivo de fornecer apoio pessoal ao aluno e facilitar o seu desenvolvimento. Ao longo do estudo, os autores ouviram alguns estudantes em relação ao processo de orientação e os alunos ressaltaram a importância da escolha do docente de acordo com seus interesses. Enquanto uns alunos escolhiam o professor em função de raça ou gênero, outros utilizavam como critério seu interesse nas disciplinas ministradas pelo docente e, até o relacionamento do aluno com educadores diferentes do seu mentor principal. Além disso, os estudantes ressaltaram que gostariam de professores que estivessem disponíveis independente de seu vínculo com determinada disciplina.

Ao analisar criticamente o processo de acompanhamento da construção de pesquisas acadêmicas na Nova Zelândia, Mccallin e Nayar (2012) permearam sua análise considerando aspectos como o contexto da pesquisa, questões relacionadas ao corpo docente, a didática e o modelo de acompanhamento utilizados. Nesse estudo, as autoras sugerem que se adote um modelo misto, que permite a interação do aluno com múltiplos docentes, com a incorporação de sistemas de suporte para o desenvolvimento da pesquisa do aluno.

Ainda em referência à relação entre docente e discente, Viana e Veiga (2010) estudaram esse relacionamento por meio aplicação de um questionário a 28 estudantes egressos do PPG em Educação da UnB, em nível de mestrado acadêmico, juntamente com a realização de entrevistas aos professores que acompanharam a produção acadêmica desses alunos. O estudo concluiu que há um descasamento entre a visão de um sobre o outro, apesar de haver alguns pontos convergentes. As autoras apontaram, como divergência, a autonomia dada ao aluno ao longo desse processo de acompanhamento. Apesar de alguns professores destacarem a importância de se incentivar a autonomia dos alunos, alguns discentes encararam essa ideia como sinônimo de abandono e falta de responsabilidade do docente a esse trabalho, com falta de diálogo crítico e direcionamento teórico e metodológico. Por sua vez, os professores reforçaram a importância de se respeitar o cronograma definido para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos, e que o mestrando “não cumpre as atividades no prazo acordado, desaparece sem dar satisfação, forçando-o a ficar tentando contato sem êxito” (VIANA; VEIGA, 2010, p. 225).



Evidencia-se, portanto, que a relação de trabalho entre professor e discente contribui para otimizar o processo de produção acadêmica possibilitando uma performance adequada dos alunos na construção de suas pesquisas (EAST; BITCHENER; BASTURKMEN, 2012; HOLLEY; CALDWELL, 2012; IVES; ROWLEY, 2005; UNSWORTH et al., 2010).

### 1.3.3 Dimensão institucional

Pode-se definir os aspectos institucionais como os relacionados às características do programa de pós-graduação e das IES na relação com o discente. O Quadro 4, apresenta os fatores de ordem institucional que influenciam positivamente no resultado acadêmico, segundo estudo de Canhada e Bulgacov (2011).

Quadro 4 – Aspectos institucionais considerados como positivos na obtenção de resultados acadêmicos

<ul style="list-style-type: none"> <li>• foco em produção científica de qualidade nacional e com inserção internacional;</li> <li>• política de incentivo financeiro às publicações;</li> <li>• qualidade do corpo docente e discente;</li> <li>• pessoal comprometido com o constante aumento da qualidade do programa;</li> <li>• boa infraestrutura do programa e da universidade;</li> <li>• alto nível de exigência;</li> <li>• investir os recursos da especialização e dos MBAs na pós-graduação <i>stricto sensu</i>;</li> <li>• liberdade para os pesquisadores investigarem seus temas de interesse;</li> <li>• a heterogeneidade dos professores e suas diferentes visões sobre a área de conhecimento;</li> <li>• a postura de evitar a endogenia;</li> <li>• a rotatividade dos professores no cargo de coordenação;</li> <li>• a busca por atrair professores de dedicação exclusiva e com foco exclusivo na pesquisa.</li> <li>• serem universidades grandes, tradicionais e reconhecidamente produtoras de pesquisas de qualidade;</li> <li>• a indissociabilidade histórica entre ensino, pesquisa e extensão, juntamente com a legitimidade social da universidade, que proporciona muitas parcerias e financiamentos para pesquisa;</li> <li>• A tradição com respeito a espaços plurais;</li> <li>• Alto nível de exigência em todos os cursos</li> </ul>
---

Fonte: CANHADA; BULGACOV, 2011, p.23.

Ainda tratando de aspectos institucionais influenciadores na produção acadêmica da pós-graduação *stricto sensu*, Sander, Viacava e Takahashi (2014) encontraram 18 fatores relacionados ao ponto de vista discente e os separaram entre quatro componentes, conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Fatores institucionais influenciadores na produção acadêmica

<b>Componente</b>	<b>Fatores</b>
Critérios de qualidade	- Coordenação (capaz de retirar entraves vs burocrática); - Rigor de qualidade na exigência de publicação pelo PPG; - Incentivos do PPG à pesquisa conjunta (professores-alunos); - Rigor do PPG no cumprimento de prazos; - Informação clara do PPG aos alunos sobre exigências; - Acesso a bases de dados internacionais; - Rigor do PPG na qualidade do trabalho;
Clima para estudo	- Estrutura curricular adequada; - Professores do PPG comprometidos e produtivos; - Motivação dos professores do PPG; - Cooperação entre professores do programa;
Processo seletivo	- O PPG tem Processo seletivo rigoroso; - Processo seletivo competitivo; - Credibilidade do PPG;
Foco na formação de pesquisadores	- Ambiente de estudo adequado; - Ter programa de doutorado (além do mestrado); - Objetivo de formação de pesquisadores e orientadores; - Planejamento e trabalho do PPG focado no planejamento;

Fonte: Adaptado de SANDER, VIACAVA e TAKAHASHI, 2014.

Gardner (2010) estudou a socialização de estudantes de pós-graduação de uma universidade americana, sob perspectivas institucionais e culturais. Nesse sentido, a autora afirmou que políticas relacionadas às regras dos PPG devem ser revisadas regularmente pois pode ocorrer uma falta de coerência e relevância das diretrizes e conteúdos programáticos dos programas. Para Gardner (2010), ainda em relação a essas regras, ocorre falta de objetividade nas expectativas do PPG em relação aos alunos, causando um sentimento de ansiedade entre os discentes.

Um dos pontos mencionados como relevantes para um bom rendimento acadêmico é a constituição de redes de relacionamento entre pesquisadores, como os programas de mentoria. Porém, Holley e Caldwell (2012) afirmam que a concepção e implementação de um sistema desse tipo depende de muitos fatores, dentre eles a disposição administrativa do PPG para gerir essa iniciativa. Para as autoras, ações institucionais devem contrabalançar a imersão do aluno no departamento com o fim de aumentar o desenvolvimento acadêmico do estudante.

Os docentes também dependem de uma posição favorável da instituição para o bom exercício do processo de supervisão das pesquisas desenvolvidas ao longo do PPG gerando, conseqüentemente, trabalhos acadêmicos de qualidade.

Por outro lado, Viana e Veiga (2010, p. 224) apontam os obstáculos de ordem institucional que afetam o trabalho do estudante:

- a necessidade de construção e funcionamento de uma biblioteca setorial própria e atualizada com bons títulos; de um centro de documentação;
- de salas de estudo de boa qualidade; de equipamentos e ambientes com internet, disponíveis para o uso do orientando;

- de apoio financeiro para o orientando apresentar seu trabalho em congressos, pois isso motiva e faz o aluno produzir, contribuindo na elaboração do trabalho acadêmico.

Ainda em relação ao suporte institucional, Waight e Giordano (2018) elaboraram um estudo buscando identificar o acesso de estudantes de pós-graduação a serviços de apoio institucional não relacionados diretamente à atividade acadêmica. Esses serviços podem ser definidos como as formas de apoio que visam suprir as necessidades físicas, sociais, culturais e emocionais dos alunos. Esse trabalho foi realizado em um contexto de universidades britânicas que possuem suporte a aprendizagem, deficiência física, orientação profissional e aconselhamento. Porém, o estudo concluiu que muitos estudantes não vêm procurando esses serviços, recorrendo a apoios externos como família e médicos externos. Adicionalmente, o trabalho propõe cinco recomendações institucionais para apoio aos doutorandos: auto ajuda *on line*, workshops, comunicação clara, apoio estudantil e treinamento do docente.

#### 1.3.4 Dimensão grupos de pesquisa

O êxito na socialização é essencial para o sucesso na pós-graduação já que a evasão em cursos de pós-graduação é comumente associada à socialização inadequada ou insuficiente (GARDNER, 2010). Nesse aspecto, os grupos de pesquisas podem ser inseridos por contarem com características relacionais envolvendo diversos pesquisadores.

Os grupos de pesquisa podem ser definidos como um conjunto de pesquisadores ligados permanentemente à atividade de pesquisa, em que haja uma liderança hierárquica definida pela experiência científica ou tecnológica. O trabalho do grupo se dá por meio de linhas de pesquisa em comum e com seus participantes compartilhando equipamentos e instalações, em determinado grau (CNPQ, 2018d).

Para Sander, Viacava e Takahashi (2014, p. 4), os grupos de pesquisa

são espaços para o compartilhamento do conhecimento adquirido entre os diversos participantes e construção do saber conjunto pelo debate e pesquisa empírica dos temas relacionados ao grupo. Por diversas vezes o grupo atua também como revisor do percurso metodológico adotado na dissertação ou tese, pois diferentes alunos participantes do grupo estão seguindo caminho metodológico semelhante, auxiliando-se nas respostas aos problemas que surgem ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Essa discussão traz à tona um importante conceito relacionado: o das redes de colaboração. Nesse contexto, Silva et al. (2012) mapearam as redes de colaboração científica

de produção acadêmica para publicação em periódicos, de professores vinculados a PPGCCs no triênio 2007-2009. O estudo concluiu que os programas estudados têm contribuído positivamente para a evolução das publicações e pesquisas em Contabilidade valendo-se de parcerias colaborativas para desenvolver seus estudos. Os autores afirmaram também que as redes de colaboração podem aumentar a qualidade e produção acadêmica, por haver o compartilhamento de técnicas, conhecimento e o desenvolvimento de estudos em conjunto.

Ainda nessa direção, Beuren et al. (2009) analisaram as redes de pesquisa dos egressos do curso de doutorado em Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), concluindo que esses doutores possuem forte cooperação na publicação de artigos em periódicos e em anais de congressos e uma fraca colaboração em livros e textos de jornais e revistas. Os autores inferiram que “há necessidade de um fortalecimento nas redes estabelecidas entre os egressos do curso de doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP, para proporcionar um melhor aprimoramento da área contábil” (BEUREN et al., 2009, p. 85).

Ao estudarem práticas sociais que impulsionam resultados acadêmicos, Canhada e Bulgacov (2011) associaram uma maior quantidade de publicações científicas ao fato dos grupos de pesquisa estarem sempre ativos, terem autonomia e causarem interação entre seus diferentes atores.

Para Gardner (2010), programas de integração entre alunos mais e menos experientes devem ser estabelecidos pois, muitas vezes, os alunos não se sentem à vontade para entrarem em contato com os professores para pedir assistência. Segundo o estudo da autora, que analisou a experiência de socialização de 60 doutorandos de uma universidade americana com alta produção acadêmica, os alunos mencionavam uma grande falta de relacionamento com seus pares. Segundo a autora, programas de mentoria podem ajudar o aluno no maior engajamento e, em consequência, ao sucesso no curso de pós-graduação.

Além de programas de mentoria com alunos mais experientes, espera-se que o programa promova encontros para que os pós-graduandos aprendam uns com os outros, inclusive com alunos de outros departamentos, ampliando o acesso dos estudantes a diferentes perspectivas quanto a assuntos acadêmicos e profissionais (HOLLEY; CALDWELL, 2012). Nesse sentido, Tobbell e O'Donnell (2013) destacam a criação de um microssistema que permite aos alunos construir a sua experiência de pesquisa para aumentar os conhecimentos de alunos de pós-graduação por meio de outros entes do seu contexto. Nesse sistema, está incluída a presença, tempo e conhecimento de um grupo de estudos de alunos. Porém, um estudo conduzido por McAlpine (2012) demonstrou que alguns alunos não se sentem

confortáveis em se relacionar com seus pares, pois essa interação pode trazer responsabilidades, como a reciprocidade futura.

Em relação ao cenário brasileiro, Santana e Silva (2015) avaliaram o comportamento dos grupos de pesquisa em oito grandes áreas do conhecimento por meio da análise do perfil da produção colaborativa. Os autores concluíram que há uma cultura de colaboração científica com pesquisadores externos ao PPG nos grupos de pesquisa brasileiros. Entretanto, essa característica colaborativa se relaciona com um comportamento

de difícil resolução e de natureza delicada do ponto de vista das relações interpessoais da comunidade científica, a saber: vaidade, brio e orgulho. Além disto, pode ser uma mera formalização em que o grupo insere colegas como pesquisadores nas linhas de pesquisa. É consensual que pesquisadores de uma mesma instituição costumam disputar cargos de gestão, fomentos para projetos de pesquisa, admissões em PPGs, o que resulta em uma rivalidade ou competição acadêmica (SANTANA; SILVA, 2015, p. 17).

Apesar dos evidentes ganhos ao haver colaboração externa nos grupos de pesquisa, nota-se um excesso por parte dos grupos brasileiros nessa direção, causando prejuízo na relação com os próprios integrantes da equipe, ocasionando uma distância do objetivo primordial de um grupo, que é a integração entre seus membros (SANTANA; SILVA, 2015).

### 1.3.5 Dimensão fatores externos

Nessa dimensão, poucos autores exploraram seus efeitos na produção acadêmica. Usualmente os fatores relacionados são os recursos para pesquisa por meio das agências de fomento, incluindo a disponibilização de bolsas para estudantes (ALVES-MAZOTTI, 2001; CANHADA; BULGACOV, 2011).

Porém, Sander, Viacava e Takahashi (2014) apontaram, também, fatores associados à integração com a academia e sociedade em geral, como: ouvir e contar com a participação da comunidade científica, por meio de eventos; disseminação do conhecimento produzido e a preocupação externa com a qualidade dos cientistas formados. Os fatores associados a essa dimensão podem se relacionar com ações do programa de pós-graduação como a disseminação do conhecimento e diálogo.

Estudando a motivação de estudantes do mestrado acadêmico de Ciências Contábeis e Econômicas, Durso et al. (2016) consideram que estudantes de Ciências Contábeis encontram dificuldades em continuar seus estudos após a graduação, mesmo estando motivados. Os

autores concluem dizendo que, ao ingressarem de vez no mercado de trabalho, enfrentam obstáculos que os impedem de realizarem um curso de mestrado, como a dificuldade de conciliação do emprego com as atividades acadêmicas. Para esses alunos, o que os motiva a realizar o mestrado são fatores externos como aumento salarial ou outras oportunidades profissionais.

### 1.3.6 Dimensão produtivismo acadêmico

Para Sguissardi (2010), produtivismo acadêmico ocorre quando a quantidade de publicações é mais importante que a relevância do trabalho acadêmico, já que o foco recai na progressão acadêmica e no cumprimento das metas determinadas pela Capes em determinado período.

Segundo De Meis et al. (2003) e Duque, Brondani e Luna (2005), a pressão pela quantidade de publicações está levando os pesquisadores a um elevado grau de competitividade, em que a cienciometria é prioridade em relação ao conhecimento. Portanto, sob esta perspectiva, os pesquisadores estão sendo julgados em função do seu quantitativo de trabalhos publicados, o que confirma a expressão “publique ou pereça”, cada vez mais presente no contexto acadêmico (IMASATO; PERLIN; BORENSTEIN, 2017).

O produtivismo acadêmico decorre do risco de que a publicação do trabalho seja o único objetivo, e não um resultado natural do processo de produção do conhecimento (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015), o que traz uma ideia de que artigos devem ser produzidos como se fossem equivalentes a um produto em uma linha de montagem industrial.

Apesar de enaltecem a quantidade crescente da produção acadêmica em Administração, Carvalho e Vieira (2003) criticam o perigo da submissão a metas e a satisfação de estatísticas de sucesso, o que pode, para as autoras, levar a condutas antiéticas com o objetivo de manter esse bom rendimento. Como exemplo, as autoras citam um caso que costuma ocorrer nos PPG.

após submeter-se a e passar por uma seleção de mestrado – que não é por demais exigente – um aluno de mestrado em administração acredita que deverá trabalhar muito se quiser ser mestre. Seus professores, entretanto, sabem que ele poderá ou não se esforçar muito, mas ele terá que ser mestre porque, quando entra no sistema, deixa de ser somente um pesquisador em formação e passa a ser também um elemento das estatísticas do seu orientador, do seu programa de pós-graduação e da pós-graduação, de modo geral, e que do sucesso desses dados dependem os

patrocínios, ou melhor, os financiamentos. Mas não é só sair mestre que se pede; há que fazê-lo em um curto espaço de tempo, pois há, também, metas de tempo a cumprir. A obsessão pelo objetivo final usurpou os espaços de reflexão. (grifo das autoras) (CARVALHO; VIEIRA, 2003, p. 185-186)

A reflexão apresentada por Carvalho e Vieira (2003) consiste em associar a criatividade decorrente do processo de construção do conhecimento e da pesquisa acadêmica das metas quantitativas e de uma “linha de produção” acadêmica.

Para uma ex-coordenadora de um PPG, entrevistada para o estudo de Bianchetti e Machado (2007), anteriormente valorizava-se mais a qualidade do trabalho do que o tempo que se levava para sua execução. Para a docente

[...] o mais importante era a qualidade do trabalho. A temporalidade com que ele era executado não tinha muita importância. E hoje eu acho que tem uma inversão absoluta. A gente é prisioneira de uma temporalidade, prisioneira de uma produtividade, prisioneira de um fluxo, e aquilo que é o próprio exercício da construção teórica, da construção do pensamento, que tem totalmente outro tempo, porque é o tempo da criação, hoje em dia isso não existe. Então a gente tem um caráter mais de engenharia, temos que obedecer a um fluxo [...] a grande mudança na verdade é essa [...] Estamos submetidos a uma política duríssima. A guerra da produtividade é muito violenta? É! (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p. 1)

Além disso, critica-se o produtivismo por criar situações em que os mesmos artigos científicos são reformulados, readequados e reapresentados com o fim de atender às exigências de publicação, além de pesquisadores terem seus nomes em trabalhos que contribuíram pouco ou nada para a sua elaboração (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017). Depreende-se, desses fatos, diversas implicações como a falta de variedade de temas nos trabalhos publicados e o desestímulo dos pesquisadores, já que pode haver um descasamento entre a relevância para publicação e para a sociedade/meio acadêmico.

Segundo Leite (2017), atualmente há uma intensificação no trabalho do professor de pós-graduação, em que o docente está inserido em um contexto de competição, cumprimento de metas e pressões quantitativas por produtividade em pesquisa. Diante dessas modificações no trabalho dos professores, também ocorreram mudanças para as atividades dos alunos de pós-graduação. Nesse contexto, Kuhlmann Junior (2015) menciona que a obrigatoriedade dos alunos de mestrado em publicarem antes de sua defesa, causa uma antecipação no processo de elaboração de um artigo científico bem estruturado, já que a data de conclusão do curso pode ser curta em relação à preparação de um trabalho de qualidade. Por outro lado, o autor menciona que, apesar disso, a apresentação do artigo em congressos deve ser valorizada pois trata-se de uma expectativa mais exequível.

Um estudo de Estácio et al. (2019) teve por objetivo identificar e compreender a influência do produtivismo na vida dos estudantes de um PPG em Ciência da Informação, por

meio de suas percepções. Como resultado desse estudo, foi possível identificar que os alunos consideram que o produtivismo gera maior competição entre docentes e discentes, pode causar a perda de bolsa de pesquisa, pode propiciar a ocorrência de problemas físicos e psicológicos e até um conflito entre coautoria e colaboração científica, assim como mencionado por Vosgerau, Orlando e Meyer (2017). Por outro lado, os estudantes identificaram que a meta quantitativa de publicações causa desenvolvimento da academia e contribui para a construção do conhecimento.

Ainda estudando o produtivismo sob o ponto de vista discente, Mendes e Iora (2014) analisaram as repercussões das exigências de produtividade em um curso de mestrado em Educação Física, de uma instituição pública da região sul do Brasil. Foram realizadas entrevistas com sete estudantes bolsistas desse programa. Segundo os autores, muitos alunos abandonam a ideia de seguir um relatório de pesquisa mais amplo, passando a elaborar um artigo visando a publicação em um periódico científico, com o apoio de seus docentes. Além disso, para os estudantes, a produtividade está ligada a benefícios financeiros como a concessão de bolsas de estudo, gerando uma competitividade entre seus pares (MENDES; IORA, 2014). Em suma, segundo esses autores, os discentes entendem que essas regras de produção precarizam a sua formação como mestre em função da pressão para publicação aliada ao tempo curto do curso e pela mensuração por meio da quantidade de publicações.

Em paralelo à produção acadêmica de pós-graduandos, há também a questão da cobrança de publicação a docentes. O estudo de Ferreira et al. (2018) buscou contemplar os motivos que fazem com que pesquisadores brasileiros em Administração publiquem artigos em coautoria. Os respondentes, em sua maioria, eram professores de pós-graduação *stricto sensu* com doutorado completo e, quase todos, também eram mestres. Nesse contexto, a pressão e as dificuldades para publicar foram assuntos perguntados aos respondentes do questionário aplicado. Ao serem questionados, os pesquisadores afirmaram que a cobrança vem, em menor grau, por meio do departamento em que atuam nas IES e, em maior escala, a pressão é do próprio pesquisador. Em resposta à dificuldade para publicar, notou-se que uma das principais expectativas da coautoria é “juntar competências e conhecimentos complementares como meio para aumentar a produção científica” (FERREIRA et al, 2018, p. 52), dividir o trabalho, aumentar a qualidade da produção acadêmica como um todo e a probabilidade desta ser aceita para publicação. Ou seja, se os pesquisadores sozinhos não se sentem tão preparados para elaborar um artigo a ponto de ser aceito por determinado periódico, propõem uma coautoria para que possam trocar experiências e conhecimentos com



outros autores. Apesar disso, algumas coautorias fogem a essa regra, e alguns pesquisadores citam que há coautoria por questões de prestígio, amizade ou até por um senso de obrigação.

O produtivismo acadêmico neste trabalho surge como um dos fatores influenciadores relacionados ao processo de elaboração dos trabalhos acadêmicos ao longo do mestrado. Portanto, ressalta-se que este estudo não tem como objetivo exaurir todas as discussões em relação ao produtivismo que, por ser uma questão complexa, permite que seja explorada por diferentes perspectivas de análise e aspectos distintos.

#### **1.4 Pesquisa e produção acadêmica em Ciências Contábeis no Brasil**

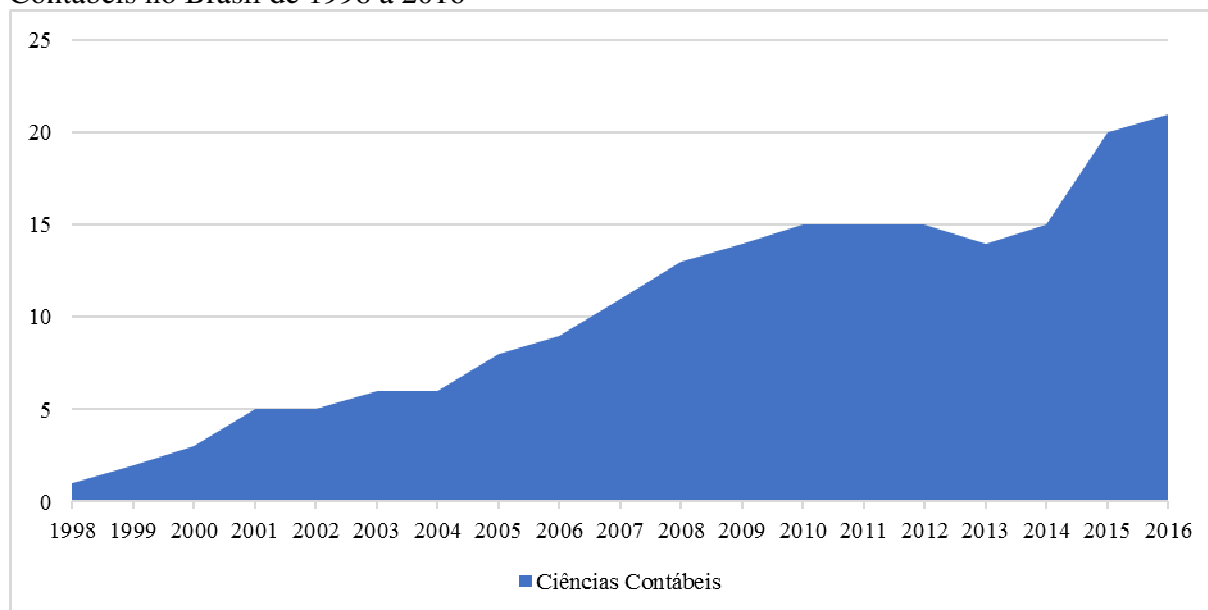
O primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil surgiu em 1970, na Universidade de São Paulo (USP), vinculado à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA). Esse programa incluía o curso de mestrado e doutorado em Contabilidade, em que no primeiro era necessário que o estudante obtivesse 96 créditos em disciplinas e uma dissertação aprovada por uma banca de três professores doutores; o segundo requeria um cumprimento de 192 créditos, com o mestrado incluso, e a defesa de uma tese, a ser aprovada por uma comissão de cinco doutores, em uma sessão pública. Os dois cursos possuíam duração de quatro anos (RICCIO; CARASTAN; SAKATA, 1999). Assim como ocorria com todos os outros cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não havia uma política estabelecida pelos órgãos do governo para os programas de Ciências Contábeis. Então, a pós-graduação no Departamento de Contabilidade da FEA/USP se dava

[...] sem a existência de cursos ou disciplinas oferecidas; sendo incumbência do orientador aceitar o candidato, sugerir a aceitação da sua inscrição e oferecer disciplinas da sua responsabilidade e indicando outras cátedras para as disciplinas subsidiárias; sem classes ou aulas; com professores utilizando diferentes metodologias para diferentes candidatos [a pós-graduandos]. (CUNHA; CORNACHIONE JR.; MARTINS, 2008, p. 16)

Apesar de terem tido início na década de 1970, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis tiveram uma considerável evolução quantitativa apenas a partir dos anos 2000.

O Gráfico 1 apresenta a evolução na quantidade desses cursos no Brasil entre os anos de 1998 a 2016.

Gráfico 1 - Evolução da quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil de 1998 a 2016



Fonte: CAPES, 2018c.

Nota-se que, ao longo desses anos, a quantidade de cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis aumentaram substancialmente. Em 1998, havia somente um curso, enquanto que em 2016, havia 21 cursos, representando um aumento de 2.000%. Apenas entre os anos de 2012 e 2013 houve uma redução no total de cursos, quebrando essa tendência de aumento que vinha desde 1998. Os cursos listados no Gráfico 1 são exclusivamente de Ciências Contábeis e não contém os cursos de integração dessa ciência com outras áreas, como Controladoria, por exemplo.

Em função desse crescimento, esperava-se que a produção acadêmica na área contábil aumentasse na mesma proporção. Porém, diversos estudos se dedicaram a avaliar a produção desses programas nos periódicos especializados, o que demonstrou que isso não ocorreu. Costa (2011) estudou as características da produção docente dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, com base em 27 periódicos da área, para o período compreendido entre os anos de 2000 e 2009. Segundo dados dessa pesquisa, no período estudado, houve um aumento de 323% das publicações docentes em periódicos, ante 367% de aumento na quantidade de cursos (de 3 para 14), de acordo com dados do Gráfico 1. Apesar de ter ocorrido aumento das publicações, percebe-se que a produção acadêmica não acompanhou, na mesma proporção, o aumento da quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, o que se deduz que há algo que esteja minando ou coibindo a produção científica em Contabilidade. Na Tabela 1, o autor detalha a quantidade de artigos publicados no período mencionado.

Tabela 1 – Representação da quantidade de artigos publicados, por conceito Capes, de 2000 a 2009

Periódicos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
A2	-	-	-	-	8	20	16	32	49	50	175
B1	109	148	170	225	276	247	260	398	407	480	2.720
B2	-	-	-	-	80	101	154	155	135	35	660
B3	30	25	42	69	46	83	88	110	142	144	779
B4	21	10	32	62	93	104	162	147	198	145	974
B5	-	-	-	-	-	-	15	39	61	34	149
C	67	56	57	57	77	88	98	113	76	73	762
Total	227	239	301	413	580	643	793	994	1.068	961	6.219

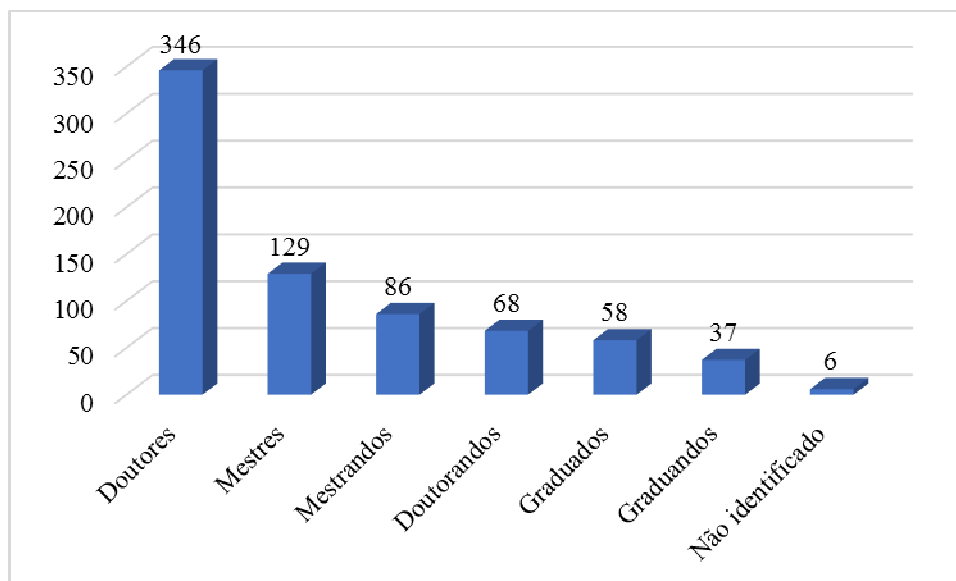
Fonte: COSTA, 2011, p. 69.

No ano de 2008, houve um pico de 1.068 trabalhos publicados, representando 370% de aumento em relação ao primeiro ano do período estudado.

Ainda em relação à produção acadêmica, tomamos por base os periódicos dos programas acadêmicos de pós-graduação em Ciências Contábeis do Estado do Rio de Janeiro, com a intenção de identificar a titulação dos autores das publicações dentro do período compreendido entre 2012 e 2017, os últimos cinco anos completos de edições das duas revistas. Os periódicos consultados foram a Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (Online) e a Revista Sociedade, Contabilidade e Gestão, periódico atrelado ao PPGCC da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nessas duas revistas, foram publicados 240 artigos, sendo que 730 autores participaram da elaboração desses estudos, representando uma média de 3 autores por artigo.

O Gráfico 2 demonstra o perfil dos pesquisadores que publicaram nos periódicos consultados.

Gráfico 2 - Perfil dos autores dos periódicos associados aos PPG acadêmicos do RJ entre os anos de 2012 a 2017.



Fonte: UERJ, 2018 e UFRJ, 2018.

Extrai-se, ao analisar o Gráfico 2, que a quantidade de doutores entre os autores das publicações é um destaque entre os pesquisadores. Do total, 47% são doutores contra 18% de mestres, 12% de mestrandos e 9% de doutorandos, representando 86% dos autores relacionados à pós-graduação. Os demais, não identificados ou não vinculados à pós-graduação *stricto sensu*, representam 14% do total de autores que publicaram nos periódicos analisados.

Do total de trabalhos publicados, notou-se que apenas 14 deles possuem apenas um autor, evidenciando um alto grau de coautoria nas publicações analisadas, explicitando a participação de dois ou mais autores na elaboração dos estudos. Segundo Mugnaini, Jannuzzi e Quoniam (2004) os artigos tinham, entre 1983 e 1992, uma média de um autor, o que se alterou ao final dos anos 1990, aumentando para 3 autores, em média. Ferreira et al. (2018) ratificaram a atualidade desse quantitativo médio de autores ao sondar a base *ISI Web of Science* de 4.705 estudos de autores brasileiros em Gestão, nos anos de 2004 a 2014. Espartel et al. (2011) ampliaram a avaliação para Administração com inclusão da área de Ciências Contábeis e a coautoria aumentou de 60,9% para 82,5% considerando os anos de 2001 e 2010.

Destinado a explicar o motivo de tantas coautorias na área de Gestão, Oliveira (2013, p. 115) atesta que o fato dos pesquisadores publicarem muitos trabalhos com parceiros do mesmo programa traz indícios de colaboração para que o programa e os autores obtenham pontos na avaliação da Capes. Para Moody (2004) há uma influência mútua entre os

pesquisadores inseridos em uma mesma rede de cooperação, fazendo com que esses estudiosos compartilhem interesses e perspectivas.

Nessa direção, a prática da ciência tem conexão com um conjunto de relações. Porém, as consequências desse vínculo não ficam limitadas ao contexto imediato dos pesquisadores, atingindo níveis muito mais amplos como por exemplo a garantia de suas relações serem duráveis. (ROSSONI; GUARIDO FILHO, 2009).

Ainda tratando da produção acadêmica em Ciências Contábeis, determinados trabalhos tiveram como objetivo identificar a predominância e características do viés metodológico utilizado nos estudos publicados em anais de congressos e encontros relacionados à área contábil. O Quadro 6 evidencia os estudos e a participação de cada abordagem metodológica nos eventos mencionados.

**Quadro 6 - Perfil do viés metodológico de pesquisas em Ciências Contábeis**

<b>Autores</b>	<b>Evento estudado</b>	<b>Período de publicação</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Artigos</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Layter, Braum e Walter (2014)	Encontro Científico de Ciências Sociais Aplicadas de Marechal Cândido Rondon (ECCSAMCR)	2009-2013	Quantitativa	56	97	58%
			Qualitativa	27		28%
			Quanti-Qualitativa	14		14%
Hosser, Cruz e Quintana (2018)	Congresso da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT)	2007-2015	Quantitativa	637	823	77%
			Outras	186		23%

Fonte: Dados de acordo LAYTER, BRAUM e WALTER (2014) e HOSSER, CRUZ e QUINTANA (2018).

Com base nos dados do Quadro 6, nota-se que as pesquisas quantitativas foram predominantes nos dois eventos estudado, sendo um deles com 58% e o outro com 77% do total de artigos publicados no período o que possibilita observar que a utilização desse viés metodológico em pesquisas da área contábil é bem ampla. Esse fato se relaciona com a afirmação de Costa et al. (2009) sobre aumento do uso dos métodos quantitativos nas áreas de Economia, Administração e Ciências Contábeis, tanto na área acadêmica quanto no campo profissional.

### **1.5 O sistema de avaliação da Capes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis**

A Capes possui um rigoroso processo de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Moritz et al. (2013), o resultado positivo que os PPGs vêm obtendo ao longo dos últimos anos se deve, sobretudo, a esse sistema, que centraliza suas atenções na produção científica dos programas.

Em linhas gerais, o sistema de avaliação da Capes tem como objetivos: contribuir para a garantia da qualidade e do desenvolvimento da pós-graduação brasileira; demonstrar o retrato da pós-graduação brasileira no quadriênio; e prover subsídios para definir planos e programas de desenvolvimento (CAPES, 2018d). Para a Capes, além de colaborar na criação de ferramentas de controle de qualidade, esse sistema de avaliação aprofunda sua relação com a comunidade científica e acadêmica (CAPES, 2018d).

A avaliação Quadrienal 2017 (2013-2016) foi regulamentada por meio da Portaria nº 59 de 21 de março de 2017, emitida pela Capes. Essa norma define critérios para avaliação dos programas acadêmicos, profissionais e profissionais em rede nacional. Em relação aos programas acadêmicos, suas avaliações são realizadas em separado das avaliações dos dois outros programas, onde são utilizadas comissões e fichas de avaliação específicas para cada modalidade (CAPES, 2018d). Essas fichas evidenciam quesitos avaliados e os pesos de cada item, de acordo com definições do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), sendo que essas ponderações podem apresentar variações entre as áreas. Com base nesses itens, os programas avaliados recebem uma nota final de “1” a “7”, sendo que o conceito “3” é o mínimo para a permanência do programa no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e para a recomendação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (CAPES, 2018d). Ressalta-se que a nota máxima que um programa de mestrado pode atingir, sem que tenha um curso de doutorado, é “5”.

O Quadro 7 explicita os itens e pesos a serem considerados na avaliação 2017 da Capes para os cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo.

Quadro 7 – Quesitos do Sistema de Avaliação Quadrienal 2017 da Capes para cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo

Quesito	Peso
Proposta do Programa	Muito Bom/Bom/Fraco/Suficiente/Insuficiente
Corpo Docente	20%
Corpo Discente	35%
Produção Intelectual	35%
Inserção Social	10%

Fonte: O autor, 2019 com dados de CAPES (2018e).

Nota-se que os itens mais relevantes para a avaliação dos programas acadêmicos de pós-graduação dessa área são a Produção Intelectual e o Corpo Discente. Juntos, esses dois quesitos representam um impacto de 70% da avaliação do curso.

Para o quesito que analisa a proposta do programa, é realizada uma avaliação qualitativa, quando são verificadas a coerência das áreas de concentração do programa, bem como sua atualização, projetos que estão sendo desenvolvidos e proposta curricular. Nesse quesito, a avaliação observa também o planejamento do programa quanto à inserção social dos egressos e ao seu desenvolvimento futuro, o que inclui desafios internacionais da área de produção de conhecimento. Por último, observa-se a infraestrutura para ensino, pesquisa e extensão do programa (CAPES, 2018e).

No que se refere ao corpo docente, os educadores são avaliados segundo seu perfil, considerando a coerência deste com o programa. Além disso, os professores permanentes são observados quanto à sua dedicação às atividades de pesquisa. Há avaliação também em relação à distribuição das tarefas de formação e de pesquisa entre os docentes do programa. Se o PPGCC estiver atrelado a um curso de graduação, são analisadas também a contribuição dos professores para atividades de ensino/pesquisa na graduação. A participação em eventos associados à área de conhecimento também é um item relevante na avaliação desse quesito.

Em relação à produção intelectual, contam para a avaliação do programa as publicações qualificadas realizadas por professor permanente. A produção intelectual pode ser entendida como as publicações de artigos em periódicos do Qualis da área e em livros desde que avaliados pelo Comitê da Área e relacionados à proposta do PPG (CAPES, 2018e). A Capes (2018c) define o Qualis como

um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. [...] Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção.

Esse sistema de avaliação de periódicos foi criado em 1998, auxiliando a Capes na estratificação da qualidade da produção intelectual dos PPGs. Em função do aumento da produção, houve também crescimento das revistas científicas avaliadas ao longo dos anos (LIEVORE; PICININ; PILATTI, 2017).

O Qualis traz 8 estratos que indicam a qualidade do periódico para determinada área de conhecimento, com atualização anual, quais sejam: A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; e C, este com peso zero. Esse sistema tem como objetivo exclusivo avaliar a produção acadêmica dos PPG. Para cada indicador da produção intelectual são atribuídos pontos de acordo com a qualificação do periódico e dos livros, onde as produções de maior impacto recebem pontuações maiores. Além da quantidade, a distribuição dessas publicações entre os professores permanentes do programa também é avaliada. E, por último, são analisadas as produções tecnológicas, técnicas e patentes que os docentes permanentes tiveram no quadriênio.

No que tange ao corpo discente, é avaliada a quantidade de teses e dissertações defendidas no período, observando a relação com a quantidade de docentes permanentes e dimensão do grupo de discentes (CAPES, 2018e). Outro ponto de avaliação para esse quesito é a distribuição das orientações de teses e dissertações em relação aos professores do programa, sejam permanentes ou colaboradores. Também é analisada a qualidade da produção acadêmica, aferida por publicações referenciadas no Qualis da área, de discentes e egressos do programa. A associação entre professores e alunos como autores dos trabalhos são encorajadas e valorizadas.

Em relação ao item Inserção Social, avalia-se a inserção regional do programa nos âmbitos educacional, social, cultural e tecnológico/econômico. A integração do PPGCC com outras instituições relacionadas à pesquisa, disseminação do conhecimento e a transparência da atuação do programa como por exemplo, com divulgação das ações do PPG em uma página da *web*, também são itens observados pela Capes na avaliação desse quesito.

A Capes, nos mais de 30 anos de trabalho na avaliação sistemática, “ganhou legitimidade pela seriedade do trabalho realizado pelas lideranças acadêmicas das diferentes comissões e pelos resultados reconhecidos que garantiram o bom nível de qualidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)” (SPAGNOLO; SOUZA, 2004, p. 9). Apesar disso, o sistema de avaliação da instituição é alvo de muitas críticas.

Furtado e Hostins (2014) estudaram as críticas de pesquisadores ao atual sistema de avaliação da Capes. Os autores apontaram como principais críticas o caráter homogeneizador do sistema e a preocupação quantitativa da produção acadêmica.



A primeira visão de crítica trata do caráter homogeneizador do modelo. Horta (2006) elaborou um estudo que consultou vários coordenadores de programas de pós-graduação questionando-os em relação ao sistema de avaliação da Capes. O autor afirma que um grande número de consultados criticou o fato desse modelo não levar em consideração a especificidade de cada área do conhecimento, das diferentes regiões do país e de cada programa.

Porém, a crítica mais mencionada foi em relação à importância da quantificação da produção acadêmica para o sistema de avaliação, prática chamada de “produtivismo” ou “quantitativismo” (HORTA; 2006, FURTADO; HOSTINS, 2014), como já mencionado no tópico 1.3.6 deste trabalho.

No estudo de Vosgerau, Orlando e Meyer (2017) os autores discutiram o impacto da lógica dessa prática no crescimento profissional do professor-pesquisador sob a perspectiva do docente como intelectual. Esse trabalho concluiu que a Capes foca na formação de um pesquisador, deixando em segundo plano seu objetivo institucional de estimular o desenvolvimento e a formação do docente. Para esses autores, a Capes entende que somente a formação de um pesquisador seria satisfatório para formar o docente e o intelectual. Nesse sentido, ressalta-se que há, nesse processo, uma perda da autonomia científica, controle de órgãos governamentais e conformidade dos pesquisadores ao se tornarem intelectuais destinados ao cumprimento de tarefas e atribuições (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015).

## 2 METODOLOGIA

A presente seção tem por objetivo delinear os aspectos metodológicos da pesquisa, caracterizando o tipo da pesquisa, descrevendo o método de coleta de dados, apresentando os critérios para seleção dos respondentes e, finalmente, o tratamento e análise dos dados coletados.

### 2.1 Caracterização da pesquisa

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 155), a pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Em função de sua diversidade de caminhos para se chegar a esse objetivo, a pesquisa pode ser classificada de acordo com múltiplos critérios. Segundo Vergara (2016), o leitor deve ter ciência em relação ao tipo de pesquisa a ser realizada, seu conceito e justificativa sob a perspectiva da investigação científica. Nesse contexto, quanto aos fins, esse estudo caracteriza-se como exploratório, pois tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade a um assunto com pouco conhecimento acumulado, geralmente por meio de entrevistas não padronizadas e técnicas não quantitativas (GIL, 2008; VERGARA, 2016). Quanto aos meios, classifica-se como uma pesquisa de campo, pois pressupõe-se a captação da realidade dos fatos com precisão de onde ocorre determinado fenômeno ou onde há elementos que permitem explicá-lo.

Como abordagem de pesquisa, esse estudo utiliza o viés qualitativo. Creswell (2007) indica essa técnica para os casos em que há pouca pesquisa em relação a um fenômeno ou um conceito, ou que não tenha sido abordado em determinado grupo, como é o caso deste estudo, direcionado a mestrados em Ciências Contábeis e suas produções acadêmicas. Vieira (2004) e Corrêa (2018) acrescentam que com as pesquisas qualitativas é possível, dentre outros aspectos, apresentar experiências, desenvolver interpretações e descrições bem fundamentadas, além de explicações em relação a processos que ocorrem em contextos específicos, como a pesquisa acadêmica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado acadêmico.

## 2.2 Coleta de dados

Este tópico se destina a detalhar como se deu o método de coleta de dados utilizado neste estudo, bem como suas limitações, a escolha dos sujeitos da pesquisa assim como o perfil dos respondentes.

### 2.2.1 Entrevista em profundidade

Para a realização desse estudo foram coletados dados primários através de entrevistas em profundidade individuais, seguindo um roteiro semiestruturado. Segundo Bauer e Gaskell (2003), produções acadêmicas comumente utilizam pesquisas individuais, em comparação ao mercado que, com um curto prazo, há entrevistas com grupos focais, que levariam muito mais tempo caso esses indivíduos fossem entrevistados separadamente. Para os autores, caso a pesquisa tenha o objetivo de explorar a vida do entrevistado em profundidade buscando detalhes de experiências e percepções, recomenda-se a utilização de entrevistas individuais, como foi realizado neste estudo. Nesse contexto, Godoi e Mattos (2010, p. 305) estabelecem alguns critérios essenciais para a entrevista qualitativa

que o entrevistado possa expressar-se a seu modo face ao estímulo do entrevistador, que a fragmentação e ordem de perguntas não sejam tais que prejudiquem essa expressão livre, e que fique também aberta ao entrevistador a possibilidade de inserir outras perguntas ou participações no diálogo, conforme o contato e as oportunidades, tendo sempre em vista o objetivo geral da entrevista.

Em outras palavras, uma entrevista deve ocorrer como uma conversa entre o entrevistado e o entrevistador, em que o pesquisador deve gerar um ambiente e uma interação que permita a livre expressão de seu entrevistado, repensando questões ao longo da entrevista (CORREA, 2018).

Com o objetivo de seguir determinada lógica para os dados coletados, optou-se por estabelecer um roteiro semiestruturado para as entrevistas realizadas. Para Godoi e Mattos (2010), essa entrevista caracteriza-se pela formulação de um roteiro e pela liberdade ao entrevistador de organizar as questões ao longo da entrevista. As questões do roteiro deste estudo foram elaboradas de acordo com a revisão de literatura e em consonância com os objetivos gerais e específicos. Os assuntos questionados versaram sobre os seguintes temas: a

decisão de se cursar o mestrado acadêmico; a adaptação do estudante às atividades da pós-graduação *stricto sensu*, em especial à produção acadêmica; a relação do aluno com seus pares, docentes e a participação em grupos de pesquisa; a infraestrutura institucional do programa e sua relação com o discente; e, por fim, a visão dos mestrandos com o processo de elaboração de suas pesquisas acadêmicas.

Para definir a quantidade dos respondentes de uma pesquisa qualitativa, o investigador não deve se ater à representatividade estatística, como nos estudos quantitativos. Esse fato confere flexibilidade ao pesquisador, permitindo que este desenvolva a base teórica de seu estudo, volte à campo e aprofunde sua coleta de dados (GODOI; MATTOS, 2010). Maykut e Morehouse (1994) corroboram essa afirmação ao ratificarem que os estudos qualitativos não têm o objetivo de representar determinada população, como ocorre com os trabalhos quantitativos, mas se destinam a compreender profundamente em relação a determinado fenômeno vivido por um grupo selecionado criteriosamente.

Segundo Guest, Bunce e Johnson (2006), diretrizes para determinar a quantidade de sujeitos consultados em estudos que não utilizem probabilidade são, na prática, inexistentes. De acordo com Bauer e Gaskell (2003), uma maior quantidade de entrevistas não necessariamente aumentam a qualidade do trabalho. Para esses autores

Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. Isto pode ser vista em uma série de entrevistas. As primeiras são cheias de surpresas. As diferenças entre as narrativas são chocantes e, às vezes, ficamos imaginando se há ali algumas semelhanças. Contudo, temas comuns começam a aparecer, e progressivamente sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno. A certa altura, o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 71)

Nesse sentido, escolhas intencionais são as mais utilizadas e o tamanho do *corpus* da pesquisa varia de acordo com a “saturação”, ou seja, o ponto em nenhuma nova informação é observada à medida em que casos análogos são vivenciados pelo pesquisador (GODOI; MATTOS, 2010; GUEST; BUNCE; JOHNSON, 2006).

Além da questão de dados novos não serem mais observados a partir de determinada quantidade de entrevistas, há o fato do material a ser analisado ser tão extenso a ponto de fazer com que o entrevistador não traga à memória o tom do entrevistado e a análise passar a ser uma seleção superficial de citações que ilustram o fenômeno estudado (BAUER; GASKELL, 2003).

### 2.2.1.1 Limitações da entrevista em profundidade

Assim como toda técnica de coleta de dados, a entrevista em profundidade apresenta determinadas limitações. Kim (2015) apontou três limitações para essa técnica: a possibilidade de respostas tendenciosas; uso intensivo de tempo (condução, transcrição e análise dos resultados); e o preparo técnico do entrevistador, que pode limitar informações mais detalhadas dos entrevistados.

### 2.2.2 Seleção dos respondentes

Quanto à seleção dos entrevistados, Flick (2009) orienta que ao longo do processo de pesquisa qualitativa, deve-se buscar indivíduos envolvidos e com experiência com a questão estudada ou com pessoas que estejam aptas em descrever a prática profissional de interesse do estudo. Já Bauer e Gaskell (2003) complementam afirmando que a seleção para esse tipo de pesquisa baseia-se em critérios externos, como estratos sociais, categorias e funções. Esses autores pontuam, ainda, que basear-se nesses quesitos traz uma variedade de temas éticos e sua estrutura argumentativa correspondente, causando a tendência à maximização da variedade do fenômeno que se quer conhecer.

Para identificar se os alunos se enquadram no escopo desse trabalho, foi criada uma ficha de recrutamento para coletar características relacionadas ao estudante, aplicadas em um momento anterior à entrevista. O Apêndice A apresenta a íntegra dessa ficha de recrutamento, que contém questões relativas a dados pessoais, profissionais e acadêmicos do respondente.

Considerando o objetivo de analisar os fatores que influenciam a produção acadêmica dos estudantes gerada ao longo do curso de mestrado em Ciências Contábeis, na visão dos discentes, as entrevistas foram realizadas com estudantes dos dois programas de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis existentes no Estado do Rio de Janeiro, quais sejam: da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Como critério de exclusão, considerou-se que alunos que se encontram ao longo do primeiro período do mestrado acadêmico não estão contemplados pela pesquisa em função da

pouca experiência com a produção acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, os respondentes deveriam estar com o curso de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis em andamento e devidamente matriculados em uma das duas universidades estudadas.

Ressalta-se que, para fins desse estudo, optou-se por dividir o curso de mestrado acadêmico em quatro períodos, um a cada semestre letivo, considerando os dois anos de duração do curso.

#### 2.2.2.1 Sobre os respondentes

Foram entrevistados mestrandos e mestrandas do curso de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis das duas instituições que oferecem esse curso no Estado do Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O curso de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis da UERJ surgiu no ano de 1984 por meio da incorporação do pioneiro curso de mestrado nesta área de conhecimento no Rio de Janeiro oriundo do Instituto de Estudos Contábeis da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (ISEC/FGV-RJ). Em função da Faculdade de Administração e Finanças da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FAF-UERJ) contar com doutores da área e experiência para dar andamento ao projeto, a FAF-UERJ começou a desenvolvê-lo neste ano. O PPGCC da UERJ tem uma área de concentração de Controle de Gestão que inclui ambientes públicos e privados em seu escopo. Além desse foco, desenvolve pesquisa também em temas como “Metodologia de Pesquisa” e “Ensino e Aprendizagem em Gestão e Contabilidade” (UERJ, 2019).

O Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UFRJ recebeu sua primeira turma de mestrado em 1998, tendo como área de concentração a Contabilidade e Controladoria. Além do curso de mestrado, o PPGCC da UFRJ passou a contar, a partir de 2014, com o curso de doutorado em Ciências Contábeis, único no Rio de Janeiro. Esse programa tem por objetivos estimular, orientar e desenvolver pesquisas avançadas que contribuam para as Ciências Contábeis e que permitam que os conhecimentos gerados no âmbito do programa se disseminem pela comunidade profissional e científica (UFRJ, 2019).

Os 15 entrevistados, estudantes desses dois cursos de mestrado acadêmico, foram escolhidos por acessibilidade (VERGARA, 2012) e por meio da técnica denominada bola de

neve, sendo solicitado que os mestrandos entrevistados indicassem novos estudantes com o perfil que se enquadre no escopo deste estudo (VINUTO, 2014).

Entre os respondentes quase todos possuem experiência profissional, com períodos de trabalho variando de 7 meses até 34 anos de atividade em áreas relacionadas às Ciências Contábeis como Auditoria, Perícia, Controles Internos, Custos, Controladoria, Contabilidade Societária e Governamental. Além da experiência de mercado, há discentes que trabalham ou já trabalharam como docentes, com tempos de atividade que variam de poucos meses a 15 anos atuando em universidades públicas, privadas e cursos preparatórios. No conjunto de respondentes, há também grande diversidade de faixas etárias. Há mestrandos com 55 anos e outros com menos de 25 anos, sendo que a média do grupo de entrevistados é de 32 anos. Como característica em comum, todos os estudantes pesquisados possuem graduação em Ciências Contábeis, alguns com formação na mesma universidade onde estudam atualmente e outros também com pós-graduação *lato sensu* em suas áreas de atuação. Em relação ao período de vivência no mestrado, há um equilíbrio entre a quantidade de estudantes que ingressaram nos PPGCCs em 2017 e 2018, havendo uma ligeira predominância de um aluno para o grupo mais antigo. Tal balanceamento também ocorre em relação aos PPGCCs onde os mestrandos estão matriculados. Foram entrevistados 8 alunos do programa da UERJ ante apenas um a menos do PPG da UFRJ. Dentre os respondentes, há 5 mestrandos bolsistas distribuídos entre as instituições pesquisadas, todos com apoio financeiro da Capes.

Em resumo, para definição dos respondentes, optou-se por um grupo de entrevistados com características heterogêneas para possibilitar as mais diversas percepções em relação à experiência dos respondentes ao longo do curso de mestrado acadêmico. O Quadro 8 detalha as características de cada mestrando, elaborado com base nas fichas de recrutamento preenchidas. Para manter o sigilo da identidade do aluno, cada entrevistado foi identificado por um código de dois dígitos composto pela letra “M” e um numeral gerado pela ordem cronológica em que as entrevistas foram realizadas. Com o fim de evitar a comparação entre as duas IES estudadas ao longo da análise, optou-se por representar o PPGCC da UERJ pela letra “A” e o da UFRJ por “B”.

Quadro 8 – Perfil dos entrevistados

<b>Mestrando</b>	<b>Gênero</b>	<b>PPGCC</b>	<b>Ingresso</b>
M1 (piloto)	F	A	2017
M2	F	B	2018
M3	M	B	2017
M4	F	B	2017
M5	F	A	2017
M6	M	B	2017
M7	F	A	2018
M8	F	B	2018
M9	F	A	2017
M10	F	A	2018
M11	M	B	2017
M12	M	A	2018
M13	F	A	2018
M14	M	B	2018
M15	M	A	2017

Fonte: O autor, 2019.

Ressalta-se que a matrícula ativa de todos os entrevistados no mestrado acadêmico em Ciências Contábeis em uma das duas instituições estudadas foi comunicada pelos mestrandos e ratificada por meio de consulta a dados públicos constantes da plataforma Sucupira, ferramenta da Capes com informações relacionadas à comunidade acadêmica (CAPES, 2019).

### 2.2.3 Processo de entrevista

Para avaliação do roteiro, foi realizada uma entrevista piloto. Segundo Danna (2012), a realização de um teste tem a finalidade de prever um contexto que se aproximará no momento da coleta dos dados. Desse modo, a entrevista piloto permite testar o roteiro, extrair reflexões em relação à sua aplicação e trazer subsídios para reformulação do instrumento de coleta de dados.

Neste estudo foi realizada uma entrevista piloto com uma aluna do curso de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A entrevista durou cerca de uma hora e quinze minutos e ocorreu no local de trabalho da entrevistada. A conversa foi integralmente gravada e, posteriormente, transcrita. A realização desta entrevista foi importante para refinar o roteiro inicialmente formulado. Por meio desse



encontro, as questões foram aperfeiçoadas, com inclusão de temas envolvendo a dedicação ao curso, estímulo para escrever e aspectos relacionados à elaboração dos trabalhos acadêmicos.

Para tornar possível o agendamento das demais entrevistas, foram realizados contatos via mensagem eletrônica com os mestrandos selecionados, em que se esclareceu o propósito da pesquisa e combinou-se um local, data e horário ideal para entrevista, de acordo com a disponibilidade e conveniência do entrevistado. Ao entrar em contato com os estudantes, ressaltou-se que a confidencialidade em relação à identidade estava garantida.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente nos meses de dezembro de 2018 e em janeiro de 2019, unicamente entre o pesquisador e o estudante do PPGCC, sendo gravadas e posteriormente transcritas. Os encontros ocorreram, predominantemente, no ambiente de trabalho dos entrevistados. Porém, também houve entrevistas realizadas na residência e em locais públicos de conveniência do mestrando como centros culturais e cafeterias. Os encontros duraram em média 1h01, sendo que o encontro mais extenso foi de 1h51 e o mais breve foi de 36 minutos. A maior parte das entrevistas concentrou-se na segunda quinzena de janeiro.

Antes da realização da entrevista, todos os estudantes concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo que consta no Apêndice B deste estudo.

### **2.3 Tratamento para análise dos dados**

Como técnica de análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo definida por Bardin (2016). Desta forma, decidiu-se seguir as orientações da autora para esta análise que, deve contemplar três etapas: i) pré-análise; ii) exploração do material; e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Oliveira (2008) atesta que essa técnica possibilita múltiplas aplicações, porém, a autora pondera que a análise de conteúdo deve seguir determinadas regras para que tenha validade científica, permitindo a diferença de análises meramente intuitivas.

A etapa de pré-análise envolve a organização do material com sistematização das ideias iniciais, para a composição da estrutura de desenvolvimento do processo completo da análise (GALÃO, 2012). Neste passo, Bardin (2016, p. 126) destaca as seguintes atividades a serem seguidas:

- i. Leitura flutuante: trata-se do primeiro contato do pesquisador com o conteúdo, criando impressões e orientações. Aos poucos, a leitura torna-se mais precisa baseando-se em hipóteses emergentes, teorias e aplicação de técnicas já utilizadas em materiais semelhantes.
- ii. Escolha dos documentos: Trata-se do universo de documentos a serem analisados. Essa escolha pode ser determinada a priori ou com base em um objetivo preestabelecido.
- iii. Formulação de hipóteses e objetivos: Corresponde à etapa de formar uma afirmação temporária que se quer confirmar (hipótese) e estabelecer o fim geral a que o pesquisador se propõe (objetivo), no qual serão utilizados os resultados obtidos.
- iv. Referenciação dos itens e elaboração dos indicadores: refere-se à escolha de índices, caso se tenha optado por uma análise nesses parâmetros, bem como a sua organização sistemática em indicadores.
- v. Preparação do material: trata-se da etapa onde o material é reunido e organizado para início da análise em si. Para o método de coleta de dados adotado para essa pesquisa, todas as entrevistas foram transcritas com suas gravações digitais conservadas.

A etapa seguinte é definida como a exploração do material, que se reflete na fase de “aplicação sistemática das decisões tomadas [...] [e] operações de codificação, decomposição ou enumeração, função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Como última etapa sugerida, há o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, em que os dados brutos são tratados de forma que lhes sejam atribuídos significados e o pesquisador possa propor inferências e interpretações que guardem relação com os objetivos do estudo.

Para Bardin (2016), outro passo importante para a análise é a criação de categorias. Isso significa que serão gerados indicadores com o objetivo de fundamentar a interpretação final. A categorização se mostra como uma importante ferramenta de análise pois auxilia na organização de dados brutos. Segundo Bardin (2016, p. 147)

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da

análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Em outras palavras, a categorização torna possível montar esquemas e correlações entre classes de acontecimentos, com o objetivo de ordená-los, gerando dados organizados.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise, interpretação e discussões dos dados coletados com o fim de responder aos objetivos propostos nesta pesquisa.

#### 3.1 Definição de categorias

Antes do início da análise dos dados, foi feita a releitura do arcabouço teórico deste trabalho de modo a consolidar os conceitos expostos e aproximá-los dos dados coletados. Após a coleta de dados e a transcrição do áudio gravado, foi realizada a leitura de todas as quinze entrevistas. Em seguida, o processo de análise foi iniciado por meio de uma organização sistemática dos dados buscando identificar padrões e tendências, possibilitando a criação de categorias, conforme sugerido por Bardin (2016). A partir desse ponto, foi possível definir 5 categorias para apresentação e análise dos dados:

- (1) Expectativas e Adaptação dos Mestrandos ao curso de Mestrado Acadêmico – Essa categoria corresponde à etapa inicial do mestrando em relação ao curso de mestrado acadêmico. Abrange os motivos que o fez se interessar pela pós-graduação *stricto sensu*, suas expectativas, seus receios, a sua visão em relação ao início das atividades no mestrado e como ele se adaptou a essa nova etapa educacional.
- (2) O Programa de Pós-Graduação – Essa divisão apresenta as percepções do estudante em relação à infraestrutura do PPGCC, que abrange a transparências das regras do programa, especialmente as quais o mestrando está sujeito; a estrutura física, como computadores, salas e acesso a banco de dados relacionados à pesquisa; e a avaliação do discente em relação à grade curricular do programa.
- (3) O Mestrando e o Aspecto Relacional – Tal categoria trata da relação dos mestrandos com os entes de seu convívio acadêmico como professores que acompanham a elaboração de suas produções acadêmicas; demais mestrandos,

doutorandos da universidade, bem como o relacionamento com outros programas de pós-graduação; a integração com entidades do ambiente externo como empresas e conselhos profissionais; e, também, o desenvolvimento de espaços de interação para discussão, como os grupos de pesquisa no âmbito do PPGCC.

- (4) A Pesquisa Acadêmica – Para esta divisão, foi captada a visão do discente em relação ao conceito de pesquisa acadêmica; a forma com que ele constrói o aprendizado em pesquisa; a importância da pesquisa e publicação para um mestre, na visão do mestrando; sua rotina como pesquisador e a conciliação com outras atividades do mestrado; sua participação em eventos acadêmicos; sua experiência com pesquisa anterior ao mestrado; fatores que os estimulam e os desestimulam a pesquisar; bem como a percepção do aluno em relação aos pareceres de avaliadores decorrentes de submissões de trabalhos acadêmicos a congressos e periódicos. Estão consideradas nessa categoria, também, a origem das ideias das produções acadêmicas dos mestrandos; a evolução dos seus trabalhos até a publicação; as parcerias do PPGCC com periódicos para dar publicidade à produção acadêmica do programa; e, por fim, a visão do discente no que tange à coautoria em suas pesquisas.
- (5) O PPGCC e as publicações – Para esta categoria, foram considerados temas como as exigências do PPGCC em relação à produção e publicação dos trabalhos acadêmicos dos mestrandos; o suporte financeiro do programa à ida dos pós-graduandos a eventos acadêmicos para apresentar seus trabalhos; a percepção do mestrando em relação às regras da Capes aos quais os PPGCCs estão sujeitos; e, também, demais suportes e incentivos não financeiros à publicação de seus trabalhos.

Apesar do Referencial Teórico (RT) apresentar seis dimensões de fatores que influenciam a produção acadêmica, notou-se que os dados coletados seriam melhor representados pelas categorias acima descritas ao invés do que foi apresentado no RT. Em função disso, pode-se elaborar o Quadro 9, que concilia as dimensões do RT com as categorias definidas para análise dos dados.

Quadro 9 – Conciliação entre as categorias definidas e as dimensões estudadas no RT

<b>Dimensões do Referencial Teórico</b>	<b>Categorias definidas para Análise de Conteúdo</b>
<b>ALUNO</b>	Expectativas e Adaptação dos Mestrandos
	A Pesquisa Acadêmica
<b>DOCENTE</b>	O Programa de Pós-Graduação
	O Mestrando e o Aspecto Relacional
<b>INSTITUCIONAL</b>	O Programa de Pós-Graduação
<b>GRUPOS DE PESQUISA</b>	O Mestrando e o Aspecto Relacional
	A Pesquisa Acadêmica
<b>PRODUTIVISMO ACADÊMICO</b>	O PPGCC e as Publicações
	A Pesquisa Acadêmica
<b>FATORES EXTERNOS</b>	O PPGCC e as Publicações

Fonte: O autor 2019.

### 3.1.1 Expectativas e Adaptação dos Mestrandos ao curso de Mestrado Acadêmico

De maneira geral, os entrevistados optam pelo curso de mestrado acadêmico buscando um ofício como fim: a docência. Mesmo os que iniciaram o curso com o objetivo de continuar seus estudos, veem na docência um caminho natural a ser seguido por um mestre. Porém, enquanto uns ingressaram no curso com interesse em ser um docente, outros viram no curso uma forma de atender a uma demanda do mercado de trabalho: o título de mestre – exigido como requisito para a contratação de docentes por universidades públicas e privadas.

Enquanto alguns mestrandos identificam no título de mestre a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho como docentes, uma mestranda que já exerce a atividade docente em uma universidade privada, indica que a instituição de ensino solicita o título de mestrado a seus professores que ainda não possuem essa titulação.

Nesse sentido, a docência foi o caminho que muitos entrevistados procuram para começar a seguir a partir do mestrado com a intenção de obter realização profissional, um redirecionamento na carreira ou uma opção a mais de trabalho.

Por outro lado, o curso de mestrado acadêmico desperta o interesse dos mestrandos também pela possibilidade de estreitar laços com o mundo acadêmico e aumentar o contato com a teoria, aliado a uma necessidade de estar em constante aprendizado.

Poucos mestrandos citam a pesquisa como um dos objetivos de estarem no mestrado e notou-se que todos os que mencionam esse fato tiveram um contato mais estreito com a pesquisa ao longo da graduação. Seja por meio da elaboração de trabalhos de conclusão de curso ou pela integração do aluno com programas de pós-graduação *stricto sensu*, alguns

mestrandos despertaram o interesse pela pesquisa ao longo de seus cursos de graduação, que os fizeram optar pelo curso de mestrado.

Desse modo, infere-se que aumentar o contato de graduandos com a pesquisa pode causar um maior interesse no curso ou, pelo menos, uma noção mais definida das atividades realizadas na pós-graduação *stricto sensu*. Essa integração pode se dar de diversas formas, como o contato de graduandos com artigos publicados como fonte de informação, a interação entre estudantes de graduação e do mestrado/doutorado por meio de seminários técnicos, bem como o incentivo de pesquisas acadêmicas realizadas em conjunto.

No que tange à adaptação, muitos entrevistados relatam dificuldades em se adaptar à rotina do mestrado, principalmente pela quantidade de atividades que são demandadas pelo PPGCC, como preparação de seminários, resumos, produção de artigos e presença nas aulas. Mesmo os mestrandos que não possuíam atividade profissional em paralelo ao curso, se sentiram com uma carga excessiva de trabalho para ser produzido em muito pouco tempo. Aliado a isso, há o fato da mudança de expectativa das IES de um aluno de mestrado em comparação a um estudante da graduação ou pós-graduação *lato sensu*. Para alguns mestrandos, o curso de mestrado exige uma outra postura do aluno, por meio de uma participação mais ativa e independente do discente, possibilitando que este aprenda a refletir e que participe e contribua em discussões técnicas, se preparando para as aulas anteriormente.

O aluno do colégio, da graduação, ele se acostuma muito com aquela aula expositiva, o professor falando, falando, falando, e você ‘troca uma ideia’ de vez em quando. Eu fui para o mestrado muito com essa cabeça, então aí cabe uma autocrítica. Eu acho que no mestrado você tem que correr atrás, você tem que apresentar algo novo, você tem que estudar por conta própria. [...] no mestrado é bem diferente. Eu não vou chegar, sentar e ouvir uma aula, uma palestra. Faz parte também essa interação do aluno. (M2)

De maneira geral, elas [as aulas do mestrado] corresponderam com a dinâmica de dar mais independência para o aluno... de o aluno estar mais atento às leituras, e de tentar se achar na área e também enquanto pesquisador. Impulsionar esse lado mais independente enquanto aluno. Bastante autonomia. Não tem aquela cobrança, não tem aquele ‘você fez o dever?’ ou coisa do tipo. Eles têm uma quantidade, às vezes exaustiva, de textos para ler em pouco tempo. Mas é o caminho que eles veem para você ter contato com vários assuntos e temas. (M11)

É muito diferente [da graduação]. Em todas as aulas os professores passavam o texto previamente, a gente lia e debatia. Isso é muito legal pra mim porque acho que ajuda a construir o conhecimento [...]. É muito mais exigente [que a graduação] porque tem que estar ambientado ao que está acontecendo, não é igual na graduação que você sente e só ouve, ouve. (M14)

Nesse sentido, Tobbell e O’Donnell (2013) afirmam que a adaptação à mudança de fase educacional é crucial para um melhor aproveitamento do curso. Ao iniciar as aulas do

mestrado, os alunos podem identificar se as suas expectativas em relação ao curso foram correspondidas ou não, o que pode afetar seu desempenho acadêmico e seus objetivos com o curso. Notou-se que grande parte dos mestrandos se interessa no curso principalmente pela possibilidade de exercer a atividade docente. Porém, as IES devem obedecer ao princípio de que a pesquisa, o ensino e a extensão são indivisíveis (BRASIL, 1988), o que pode causar uma frustração inicial de expectativas do mestrando em relação ao curso já que o aluno terá uma série de tarefas não relacionadas diretamente à docência. Logo, depreende-se que uma possível dificuldade de adaptação dos entrevistados ao curso de mestrado pode estar relacionada à mudança do que é esperado pelo PPG de um aluno na pós-graduação *stricto sensu*, saindo de uma postura passiva como estudante de graduação, passando para uma posição mais participativa, assim como uma desconexão do que o mestrando espera e o que ele realmente encontra no curso de mestrado.

Ainda em relação à adaptação às atividades do curso, alguns mestrandos relatam que a tarefa mais difícil é a produção de artigos. Em primeiro lugar, a dificuldade reside em função desta atividade ter que ser realizada concomitante a outras tarefas do curso como a participação em aulas, seminários e outros trabalhos acadêmicos. Além disso, os entrevistados apontam que, para a produção de artigos, é necessária dedicação exclusiva, para aumentar a concentração nessa atividade e imergir no tema, desenvolvendo um trabalho de qualidade. Outrossim, ainda há a falta de experiência do discente em pesquisa, o que pode impedir, inicialmente, a produção na quantidade demandada pelo PPGCC.

A questão de produção e prazo [foi o mais difícil no primeiro ano, especialmente no início do curso]. Ter que produzir dentro do prazo em uma quantidade enorme. Então, estava entrando na aula de metodologia da pesquisa e já tinha que fazer um artigo, não sabia nem como se fazer um artigo. Então eu acho que essa pressão para produzir e sempre com muito prazo, porque não é definido “ah, daqui a um ano você me entrega!”, não... Daqui uma semana, uma semana não, mas “Ah, daqui a um mês você me entrega já um projeto”, eu não sabia nem por onde começar. Essa é a parte mais difícil de adaptação. (M2)

Alguns mestrandos se surpreenderam no início do curso, pois acreditavam que o foco do curso era aumentar o conhecimento técnico em Ciências Contábeis dos seus discentes. Porém, se depararam com um quadro em que era necessário pesquisar e publicar. Notou-se, de maneira geral, que os entrevistados tinham pouca noção das atividades no início do mestrado, especialmente em relação à produção acadêmica.



### 3.1.2 O Programa de Pós-Graduação

Esse item refere-se à avaliação dos mestrados em relação ao Programa de Pós-Graduação em que estão inseridos como a infraestrutura dos PPGCCs e das IES, que inclui a estrutura física disponível, transparência das regras e avaliação da estrutura curricular.

Dentre outros aspectos, os entrevistados foram questionados em relação à possibilidade de indicarem o curso que estão fazendo. Grande parte dos entrevistados indicam o mestrado, porém ponderam afirmando que varia do objetivo de cada um antes de ingressar no curso e a principal indicação, segundo os discentes, deve ser o interesse em pesquisa. Em segundo lugar, a docência e, posteriormente, pelo interesse na continuidade nos estudos e possibilidade de novas perspectivas. Os entrevistados M14 e M15 pontuam que o interesse deve ser pautado não somente pelo título de mestre, mas também pelo que o indivíduo deseja com o curso e se ele tem ciência das atividades que serão desenvolvidas, como a pesquisa.

Eu indico mais para as pessoas que gostem da área acadêmica, o pessoal que quer seguir no mestrado, que quer seguir com a carreira profissional, eu falo que é melhor fazer um MBA direcionado pra área que ele atua ou quer atuar. O mestrado é bom porque ele te dá uma noção geral das coisas, mas ele é muito mais acadêmico [...] eu falo para as pessoas que [...] tem que gostar de pesquisar, tem que gostar de ler muito. (M14)

Indicaria [o curso] sim [...] mas a pessoa tem que saber o que se faz no mestrado exatamente. Então, se ela quiser só um título, eu não indicaria porque é muito trabalho e você se doa muito para você ter somente um título. Você vai ter conhecimento, mas eu acho pouco. Eu acho que para ter só conhecimento você vai para o MBA, você faz um curso de extensão, você faz qualquer outra coisa. Mas mestrado é realmente para você utilizar o título e virar um pesquisador [...] ou dar aulas. (M15)

Outros entrevistados associam o curso de mestrado a uma forma de continuar estudando e por proporcionar contato do discente com diferentes pessoas com conhecimentos diferentes, o que pode ampliar perspectivas do estudante. No entanto cabe ressaltar alguns mestrados avaliam que um curso de pós-graduação *lato sensu*, como o MBA, pode ser mais adequado a esse fim, já que também proporciona conhecimento ao estudante.

Ele [o curso de mestrado] trouxe muitas novas perspectivas, novas áreas que eu nem imaginava. Então acho que abriu muito minha cabeça [...] em outras matérias como Gestão Pública, que não é minha área, eu fiquei muito encantada com todas as novidades apresentadas. [...] Então nesse ponto eu indico o mestrado, porque eu conheci autores e até temas na contabilidade que eu nem imaginava que existia. (M2)

Por grande parte dos mestrados terem relatado dificuldades na tarefa de produção acadêmica, infere-se que eles indiquem o curso realmente para quem tiver com interesse em

pesquisa ou tem total ciência de que essa atividade é muito recorrente ao longo do mestrado. Além disso, depreende-se que as atividades do curso demandam muita disponibilidade e dedicação dos seus discentes, o que pode prejudicar o interesse do estudante no mestrado.

No que se refere à avaliação dos respondentes em relação ao Programa de Pós-Graduação que estão cursando, muitos mencionaram a falta de estrutura física como computadores pouco modernos.

Para a estrutura física de informática, os mestrandos das duas IES relatam dificuldades no uso dos equipamentos disponíveis para os alunos utilizarem nos dois PPGCCs estudados. Os entrevistados avaliam que os computadores e periféricos poderiam ser mais modernos, fato que se relaciona o estudo de Viana e Veiga (2010) que apontou fatores de ordem institucional que prejudicam o trabalho do discente como ausência de equipamentos e salas de estudo adequadas, com acesso à Internet.

Eu também gostei do fato de quando um aluno não pode ficar em casa e estudar que é o meu caso [...] eu vou lá e uso [os computadores disponíveis para os alunos] Porque os laboratórios têm os computadores que são modernos, mas as salas dos alunos têm computadores que são de [muito] tempo, tipo a gente tem impressoras lá que a gente não consegue usar, a sala eu acho que a sala tinha que ser um lugar que invés de usar os laboratórios pra fazer as minhas pesquisas eles deveriam modernizar. (M13)

Quanto à sala, tinha uma sala para os mestrandos. Tinha um computador, mas o wi-fi não era disponível pra quem tinha o seu próprio computador. A impressora nunca funcionava. [A estrutura] carecia desses detalhes, de coisas básicas. (M11)

Nota-se que os mestrandos que mais reivindicam mudanças nos equipamentos de informática disponíveis para uso no PPGCC são bolsistas, o que pode indicar que eles estão mais presentes e inseridos no contexto do programa e até mais dependentes da estrutura oferecida. Assim como o relatado por M13, ela não possui ambiente de estudo adequado em sua residência e por estar em regime de dedicação exclusiva ao mestrado (bolsistas não podem exercer atividade profissional formal, sob pena de perda da bolsa), faz muita falta um ambiente adequado para estudo.

Alguns mestrandos relativizam a falta de estrutura física em função dos dois PPGCCs estarem inseridos no contexto de IES públicas, com recursos orçamentários limitados, especialmente pelo fato dessas instituições estarem localizadas no Estado do Rio de Janeiro, um dos parques científicos e tecnológicos que mais sofreram reduções orçamentárias do governo e das agências de fomento federais e estaduais nos últimos anos (MOURA; CAMARGO JUNIOR, 2017).

Outro ponto muito mencionado pelos entrevistados dos dois PPGCCs é a falta de transparência nas regras do programa. O primeiro item mencionado pelos alunos é a ausência de regras claras para o financiamento dos gastos dos discentes para apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Esse dispêndio envolve o pagamento da taxa de inscrição do evento, bem como passagem aérea e hospedagem. M5 citou uma situação em que teve um trabalho aprovado para ser apresentado em um congresso nacional, que seria realizado em outro estado e que a taxa de inscrição custava quase R\$ 800,00. A mestranda relata que pagou a taxa “do próprio bolso” e que só depois soube que havia a possibilidade da instituição reembolsa-la desse gasto, fato que ocorreu no PPGCC “A”.

Ainda em relação as regras às quais os mestrandos estão sujeitos, alguns entrevistados sugerem que nem todas as obrigações são comunicadas no início do curso, fazendo que determinadas atividades sejam exigidas ao longo do mestrado, como o cumprimento de disciplinas complementares, o que ocorreu no PPGCC “A”. Há, ainda, ausência de regras claras específicas para alunos bolsistas, relatado por um entrevistado do PPGCC “B”.

As regras não tiveram um manual, não teve nada, não teve um “Vocês entraram esse ano vocês vão cumprir essas regras”, simplesmente mudaram [as regras] e nós tivemos que seguir. Isso é péssimo para o programa, para a visão do aluno, para a nota do programa. (M9)

Algumas regras do programa não estão tão claras quando você entra. Mas algumas coisas surgem posteriormente [como] as obrigações enquanto bolsista: ‘ah, bolsista tem que cumprir [determinada tarefa] e fazer plantão’. Só os bolsistas têm a chave da sala destinada aos mestrandos. Os bolsistas precisavam se revezar, para que as pessoas que não têm a chave pudessem usufruir também da sala. (M11)

Nesse contexto, cabe pontuar que se o PPGCC possui regras bem definidas para todos os aspectos aos quais os mestrandos estão sujeitos, os estudantes podem elaborar uma programação mais adequada de suas atividades, adaptando melhor sua rotina ao que é demandado pelo PPG. Em relação ao aluno bolsista nota-se que, por não poder acumular o recebimento da bolsa com outra atividade remunerada formal, possui maior disponibilidade para as tarefas acadêmicas e é, naturalmente, mais demandado pelo PPGCC, especialmente em relação a integração do programa com a custódia da sala de estudo dos mestrandos, como ocorre no PPGCC “B”.

Além disso, há aspectos da infraestrutura avaliados pelos estudantes que são diretamente relacionados à atividade de produção acadêmica. No PPGCC “A”, muitos entrevistados mencionam a ausência de acesso à base de dados de pesquisa como a Economática, que apresenta dados detalhados de empresas para análise e que comumente é utilizada para a pesquisa acadêmica. Apesar dessa carência, os mestrandos informam que

houve integração do PPGCC com outra instituição de ensino, que dispõe de acesso gratuito a essa base, em que os alunos precisaram ir a um ambiente externo ao programa para acessar essas informações.

Um dos pontos também mencionados pelos mestrandos é a dificuldade de acessar determinados artigos por esses serem de acesso pago, como ocorre no PPGCC “A”. M10 menciona que alguns artigos que ela necessita para elaborar suas produções acadêmicas tem acesso restrito e ela não tem condições de pagar por cada um deles. Essa questão, segundo M10, foi um ponto muito discutido entre seus pares.

A existência de entraves no acesso à informação de estudos já publicados, como informado pelos entrevistados, pode causar uma limitação nas produções acadêmicas gerando trabalhos teoricamente frágeis, reduzindo a universalização da pesquisa e diminuindo as chances do trabalho ganhar publicidade em eventos acadêmicos e em periódicos especializados.

A relação entre uma infraestrutura adequada das IES e o desempenho acadêmico satisfatório dos discentes é corroborado pelo estudo de Canhada e Bulgacov (2011), que avaliou as práticas que auxiliam PPGs de Administração a sustentarem bons resultados acadêmicos segundo a avaliação Quadrienal da Capes (2004-2007), como mencionado no item 1.3.3 deste estudo.

Em relação às disciplinas oferecidas pelos PPGCCs, os entrevistados comentam as dificuldades que eles encontraram ao longo da disciplina de Métodos Quantitativos, obrigatória para os estudantes de ambos os PPGs. Apesar dos estudantes reconhecerem a importância de se estudar o tema, alguns entrevistados do programa “A” relatam que a forma como é apresentada é pouco prática em relação ao que consideram ser útil para a pesquisa acadêmica em Ciências Contábeis. Já mestrandos do PPGCC “B” dizem que a dificuldade em aprender os conhecimentos da disciplina é de caráter pessoal e que, por esse motivo, se empenharam mais para compreender os conceitos da matéria por meio de grupo de estudos e até com a contratação de professores particulares especificamente para esse fim.

Esse tipo de entrave pode ser um dos pontos que estejam minando a produção acadêmica dos discentes, pois grande parte das recentes produções em congressos relacionados às Ciências Contábeis utilizam metodologias quantitativas em seus estudos (HOSSER; CRUZ; QUINTANA, 2018; LAYTER; BRAUM; WALTER, 2014).

Em função de um dos focos do mestrado ser a pesquisa, entrevistados do PPGCC “B” mencionam a carência de disciplinas de metodologia de pesquisa, como por exemplo, a

matérias relacionadas a métodos qualitativos e um aprofundamento de disciplinas que abordam metodologia quantitativa.

seria legal ter mais um períodozinho [de disciplinas de metodologia], sabe? Eu gostei muito mas eu acho que poderia [ter mais]. E também mais de estatística, eu acho que foi pouco, poderia ser mais um pouquinho. Você pode usar muito [metodologia] quanti[tativa]. Por exemplo, a minha dissertação era pra ser quali[tativa]. Agora tá meio quanti[tativa] também. E aí eu tive que pedir muito ajuda ao meu orientador para poder rodar os programas, fazer as análises e eu gostaria de estar fazendo sozinha, meio que independente, meio que só pra confrontar [os dados] com o orientador. (M4)

Cabe destacar que o pouco domínio do mestrando em metodologia foi um dos fatores apontados por professores que comprometem a elaboração dos trabalhos acadêmicos (VIANA; VEIGA, 2010). Em outras palavras, desenvolver a habilidade dos mestrandos com os mais diversos tipos de métodos pode tanto aumentar a qualidade dos artigos desenvolvidos, como trazer melhor adequação da metodologia aos objetivos da pesquisa.

Outra questão muito mencionada pelos entrevistados, especialmente dos vinculados ao PPGCC “B”, foi a ausência de disciplinas relacionadas à Contabilidade Tributária. Então, determinados discentes chegam com o interesse em pesquisar nessa área, mas tem a barreira de não contar com uma disciplina relacionada, bem como um docente especializado. Um dos mestrandos questionou a coordenação do PPGCC em relação a isso, que relatou que há muita dificuldade em encontrar um professor com conhecimentos profundos na área tributária e que tenha competência para assumir essa responsabilidade no mestrado.

Nesse caso, os entrevistados não contam com apoio para pesquisa em uma área que deseja pesquisar, o que se deduz que isso pode limitar a evolução do discente e diminuir seu interesse pela pesquisa, já que não há um docente que o ampare nessa atividade. Esse fato corrobora o estudo de Sander, Viacava e Takahashi (2013) que apontou o desinteresse do discente como um dos fatores que dificultam a elaboração de trabalhos acadêmicos. Com isso, sugere-se que o PPGCC procure uma parceria com profissionais do mercado, como uma das possibilidades de sanar essa carência aliando a um sistema misto de acompanhamento com docentes permanentes do programa.

Um dos pontos mencionados pelos entrevistados vinculados ao PPGCC “A” foi a carência no uso de *softwares* relacionados à pesquisa como forma de auxílio ao desenvolvimento dessa atividade.

Poderia ter uma grade com todos os programas [softwares de pesquisa]. Quais são os programas que o mestrando precisa ter para desenvolver uma dissertação ou um artigo? [...] quais são os principais? [deveria ter] uma grade [com] “programas de [metodologia] quali[tativa]” e “programas de [metodologia] quant[itativa]”. (M0)

Outro entrevistado do mesmo PPGCC descreve que, após descobrir de maneira independente que há *softwares* para gerenciamento de referências, questionou uma docente do PPGCC que respondeu que utilizar esse tipo de ferramenta “dá trabalho” e que “não vale a pena”, o que pode representar que determinados professores não estejam dispostos a utilizar ou sequer apresentar novas tecnologias no processo de elaboração de produções acadêmicas. Porém, acredita-se que essas novas ferramentas podem auxiliar os mestrandos nessa atividade especialmente em tarefas manuais, como a formatação do sistema de citações e referências desses trabalhos. Vale ressaltar, porém, que o uso desses programas deve ser utilizado como auxílio e seu uso deve ser monitorado, de modo que eles se submetam aos interesses da pesquisa e não o contrário.

A ausência de disciplinas de Contabilidade Financeira e subáreas também são assuntos muito relatado por entrevistados no que se refere ao currículo do PPGCC “A”. Por se tratar de um mestrado em Ciências Contábeis, muitos mestrandos reivindicam mais disciplinas atreladas à Contabilidade em substituição a disciplinas obrigatórias de Gestão e, até, a disciplinas eletivas com foco em pesquisa. No entanto, esse fato pode demonstrar desconhecimento do mestrando de que a área de concentração do programa em que eles estão inseridos é de Controle de Gestão (UERJ, 2019).

Em relação à climatização das salas, entrevistados dos dois PPGCs relatam que quando havia ar condicionado, este era barulhento, o que dificultava a comunicação dentro de sala, tendo que optar entre conforto da sala climatizada e um menor ruído na comunicação.

Me incomoda muito aquelas salas de aula com aqueles ares-condicionados barulhentos que, ou você passa calor ou você fica acomodado, mas não consegue entender o que o professor está falando. Eu acho que tem muito conflito [de comunicação] ali [por causa disso]. (M5)

Falta uma sala com ar-condicionado e muitas vezes isso prejudica nosso desenvolvimento e nosso desempenho nas aulas. Isso sempre ficou muito claro. E o prédio não ajuda muito na dinâmica, por ser um prédio velho. Enfim, isso poderia mudar. (M11)

Porém, entrevistados atrelados ao PPGCC “A” avaliam positivamente a estrutura física do mestrado, pois a compararam com o que esses mestrandos encontraram na graduação (para os que cursaram os dois cursos na mesma instituição) e no prédio da universidade como um todo.

### 3.1.3 O Mestrando e o Aspecto Relacional

Nesta subseção, é abordada a relação do entrevistado com seus pares, com alunos de turmas anteriores, com docentes e, também, a integração do discente com doutorandos da mesma instituição em relação à pesquisa acadêmica, que pode ocorrer somente no PPGCC “B”, que conta com o curso de doutorado. Além disso, são expostos também aspectos relacionados à coautoria dos artigos elaborados ao longo do curso de mestrado acadêmico.

Em sintonia com o que muitos entrevistados do PPGCC “A” citam em relação à grade curricular quanto à ausência de disciplinas relacionadas à Contabilidade, os mestrandos também sentem falta de professores com formação em Ciências Contábeis, o que pode ser que explique a carência de matérias relacionadas a esse tema.

De maneira geral, os entrevistados das duas IES avaliam positivamente o corpo docente de seus PPGCCs, especialmente em relação à qualificação técnica, conhecimentos em pesquisa e experiências anteriores. Para alguns mestrandos, as experiências diversas que os professores têm, nas mais variadas áreas de conhecimento, se complementam. Além disso, a transição de alguns professores de profissional de mercado para docente é muito bem avaliada pelos discentes. Outras características dos docentes que são bem vistas pelos mestrandos é possuir uma rede de influência (até internacional) e a dedicação ao seu ofício.

Porém, alguns mestrandos apresentam algumas críticas pois entendem que determinados professores são grandes acadêmicos, mas possuem pouca experiência de mercado. Para determinados alunos, essa experiência é necessária pois as Ciências Contábeis nasceram da necessidade do mercado.

tem uma crítica grande aos professores no geral, com raríssimas exceções, a gente pensa que o mestrado, tudo bem que é acadêmico, é dedicação exclusiva, mas ele deveria conversar mais com o mercado de trabalho, ainda mais a contabilidade que é uma profissão bem de mercado, de empresa [...] eles ficam muito no campo teórico e eu acho que não tem muito essa conversa com prática, não tem. Às vezes até por inexperiência deles, porque eu tenho professores maravilhosos mas que nunca trabalharam no mercado. Então o cara “sabe pra caramba” da área acadêmica, [é] respeitadíssimo desde sempre mas ele muitas vezes não sabe nem como aplicar aquilo porque ele nunca trabalhou, ele fez graduação, fez mestrado, fez doutorado, fez pós doutorado e a contabilidade sente muito isso, porque como eu falei, é uma profissão muito de negócio, muito do mercado. (M2)

muitos professores, eu acho que por terem tido muito a experiência acadêmica, não tendo trabalhado em empresa, eles não conseguem ver [outra] realidade, entendeu? Então acaba você tendo conflitos com o professor. [...] Vivem muito na utopia, num mundo perfeito e as coisas não são assim, são extremamente acadêmicos [...]. A maior crítica talvez seja essa. (M6)

Muitas dessas características dos docentes de PPG vem sendo mencionadas como desejáveis por alguns estudiosos e corroboram parte dos dados coletados no presente estudo. Canhada e Bulgacov (2011) destacam a dedicação à pesquisa, um contato real com o mundo corporativo e parcerias com empresas, com o fim de auxiliar na obtenção de dados para a produção acadêmica. Esse fato pode ser amenizado por uma maior inserção de profissionais do mercado no contexto da pós-graduação *stricto sensu* com o fim de proporcionar aos mestrandos uma visão não somente acadêmica.

Em relação ao processo de acompanhamento docente dos trabalhos acadêmicos realizados ao longo do curso, segundo grande parte dos mestrandos, a escolha do professor que irá acompanhar suas produções acadêmicas se dá no âmbito das disciplinas aos quais os alunos se inscrevem, se eletiva; ou às quais estão sujeitos, caso a matéria seja obrigatória. Esse método de escolha do docente associado a disciplinas vem sendo criticado por diversos autores. Ives e Rowley (2005) concluíram que o progresso dos alunos em suas produções acadêmicas está associado ao fato dos estudantes terem maior liberdade na escolha do docente que irá acompanhar o desenvolvimento do seu trabalho acadêmico. Aliado a isso, McCallin e Nayar (2012) sugerem que seja adotado um modelo misto de acompanhamento, permitindo a interação do pós-graduando com múltiplos docentes possibilitando o acesso do aluno a uma diversidade maior de experiência com pesquisa.

Holley e Caldwell (2012) também criticam essa lógica de associar o professor que conduz a elaboração dos artigos às disciplinas a serem cursadas pelos discentes. Os autores estudaram a relação entre pós-graduandos com seus docentes e concluíram que uma das demandas dos discentes foi o fato dos professores estarem disponíveis independente da inscrição do aluno em determinada disciplina.

Segundo os entrevistados, ao longo das matérias, se iniciam os encontros de acompanhamento para a produção de seus trabalhos acadêmicos que são, predominantemente, artigos científicos a serem entregues ao final da disciplina, como grande parte da avaliação da disciplina. Nesses encontros, os professores avaliam os temas dos trabalhos e direcionam os estudantes quanto ao arcabouço teórico, metodologia e demais aspectos de um artigo. Ao final da disciplina, os alunos entregam o trabalho para a avaliação final do professor. Porém, alguns mestrandos afirmaram que os docentes, em geral, são flexíveis em relação ao prazo de entrega do trabalho final e que o fim da produção acadêmica não necessariamente obedece ao período da disciplina. Essa lógica corrobora o mencionado no estudo de Bianchetti e Machado (2007), em que o trabalho acadêmico segue um tempo de criação próprio, não devendo se submeter a outros prazos. Caso fosse necessário de acompanhamento do trabalho depois do período da



disciplina, os entrevistados afirmam que os encontros eram combinados entre os docentes e os mestrandos, podendo ocorrer presencialmente ou por meio digital, a critério do professor.

Uma das entrevistadas cita a experiência positiva de acompanhamento digital dos trabalhos como uma conversa “em cadeia”. Segundo M5, os docentes utilizam um recurso de um *software* editor de texto que evidencia as alterações entre os editores do documento. Essa ferramenta permite que cada comentário dos discentes e docentes sejam visualizados por todos, de modo que se tenha noção sobre a percepção de cada um em relação àquele texto. A mestranda, inclusive, acredita que o encontro presencial não é imprescindível e que meios digitais cumprem muito bem essa função. Sugere-se, para fins de visualização da evolução do trabalho, que o artigo esteja em um serviço de armazenamento e sincronização com acesso digital aos arquivos relacionados aos trabalhos com poder de edição a todos os autores, de modo que os mestrandos tenham acesso em tempo real aos comentários dos professores orientadores em relação ao seu trabalho.

Por outro lado, M13 menciona que acreditava, antes do início do curso, que cada professor possuía uma sala específica para que os encontros para elaboração e acompanhamento de pesquisas ocorressem nesse espaço. Essa mestranda informa que, depois das aulas, os professores ficam em sala de aula caso o aluno tenha alguma dúvida quanto a seus trabalhos, mas vão embora logo depois, fazendo com que a sua disponibilidade fique reduzida, fato também criticado por alunos do estudo de Holley e Caldwell (2012).

Ao final da disciplina, quando a maioria dos artigos são entregues, os mestrandos ficam aguardando a resposta do docente em relação à avaliação do trabalho final. Porém, alguns mestrandos alegam que precisam insistir para que seus trabalhos tenham a devida avaliação.

Na hora de responder eles não respondem, eu tenho casos assim, que eu tô com artigo preso do primeiro semestre [de 2018] ainda porque o professor não respondeu até hoje. [...] Então nesse ponto eles não são muito disponíveis, não. Você tem que ficar insistindo. [...] Você tem que ficar em cima, até quando quer mandar pra congresso que precisa estar o nome deles, é um sufoco. (M2)

Cabe frisar que essa demora pode fazer com que o trabalho não seja submetido a determinado evento acadêmico que esteja com período de submissão de artigos em aberto. Porém, M11 pondera que alguns professores respondem aos alunos com suas avaliações a tempo de enviar para algum evento, mas isso gera uma queda na qualidade da avaliação em função do grande volume de artigos entregues ao mesmo tempo.

o problema é quando se tem uma turma em que você [o docente] deu a disciplina, e aí você pede o trabalho de uma matéria ou disciplina, e geralmente a entrega fica

próxima de um congresso. E mesmo assim, tem que mandar [o artigo para o professor] por exigências do mestrado. E aí, às vezes, há um grupo de dez alunos mandando artigos no mesmo dia e eles todos querem que o professor revise. E ele quer ver [o artigo] logo [pronto para submissão], porque ele não quer perder o prazo pra mandar pro congresso. Aí acaba caindo um pouco da qualidade da avaliação, e da participação dos professores enquanto avaliadores e enquanto coautores. (M11)

No entanto, é importante ressaltar que deixar o trabalho pronto para ser enviado no prazo do congresso, causa uma certa “corrida” dos alunos e docente já que a produção acadêmica se submete ao tempo do evento, o que pode causar uma queda de qualidade no trabalho já que não necessariamente um trabalho de qualidade levará aquele mesmo tempo, como pontuado no estudo de Bianchetti e Machado (2007).

Nesse sentido, alguns mestrandos pontuam que há falta de liberdade do aluno em relação ao seu trabalho, especialmente em relação à ideia original do artigo e que a interferência do professor impediu que determinado artigo fosse publicado. Ressalta-se que certa autonomia do mestrando no processo de orientação é desejável, mas como ele ainda está aprendendo, sua conduta deve sempre ser supervisionada pelo docente do PPG. Nesse contexto, Viana e Veiga (2010) afirmam que a autonomia do aluno é um ponto divergente entre a visão que o professor e o pós-graduando tem sobre esse tema. Enquanto alguns educadores entendem que se deve incentivar essa autonomia, alguns alunos encaram esse tipo de fato como abandono e falta de responsabilidade do docente.

Eu tive dificuldade principalmente com o orientador que estava conduzindo o artigo comigo, [ele] não [me] orientou. Eu simplesmente achei que mandar o artigo para uma revista ia ser aceito assim [facilmente]. E por que não é? Você começa a se questionar. Tem um artigo que eu e uma colega fizemos, tinha uma ideia bem legal. Se fizesse aquela ideia, a revista aceitaria. Só que o orientador [disse]: “não é bem assim, é desse [outro] jeito”. Fizemos de acordo com o [que] professor [disse]. Mandamos para a revista e quando ela respondeu, se tivéssemos feito naquela ideia inicial, passaria porque foi exatamente a ideia que o avaliador deu. Aí você vê, será que aquele professor estava bem [...] bem atualizado? (M1)

Cabe ponderar que os docentes são bem mais experientes e têm mais noção do meio acadêmico que os mestrandos, logo, podem direcionar de maneira mais adequada em quais eventos o tema do trabalho mais se enquadra, e a qual periódico seria o ideal para que o mestrando submetesse sua produção. Observando o relatado por M1, infere-se que essa dificuldade no direcionamento poderia ser amenizada caso fosse adotado um sistema misto de acompanhamento, com múltiplos professores (MCCALLIN; NAYAR, 2012) e até um sistema de mentoria, para integrar pesquisadores com mais e menos experiências (HOLLEY; CALDWELL, 2012).

Nesse contexto, contar com uma relação adequada com o professor pode definir o sucesso ou não de uma produção acadêmica discente. Ives e Rowley (2005) corroboram esse entendimento pois identificaram que alunos tem mais chances de progredir caso escolham os seus professores de acordo com suas experiências e consigam manter um bom relacionamento interpessoal.

Muitos entrevistados mencionam as consequências do fato dos docentes não se interessarem pelo tema do artigo. M4 relata que começou a escrever um artigo dentro do assunto de uma disciplina, em que a docente havia deixado os mestrandos livres para escolherem sobre o tema de seus trabalhos, mas que aquela ideia específica a professora não se interessava, o trabalho foi extremamente criticado e não evoluiu. Outro entrevistado menciona que, quando a publicação é do interesse do docente, ele se dedica mais ao acompanhamento e segue assim até a submissão a um congresso/periódico. No entanto, quando não é de seu interesse, o professor utiliza o trabalho apenas para avaliação da disciplina. Há, também docentes que direcionam o artigo de acordo com seus interesses, o que faz com que o aluno escreva sobre um tema que não o desperte curiosidade como pesquisador e/ou o desorienta. Esse fato pode ser mitigado caso o discente participe da escolha do professor que acompanhará seu trabalho, alinhando seu interesse com o do docente (IVES; ROWLEY, 2005).

Ao ingressar no mestrado, o aluno inicia uma nova fase educacional em conjunto com uma turma de outros mestrandos. De maneira geral, nota-se que os mestrandos avaliam seus pares de maneira bem diversa. Uma parte avalia seus pares muito bem, citando um ambiente de coordenação e ajuda mútua para obterem um bom desempenho nas atividades acadêmicas. Outros alunos contam que havia muita troca de materiais de estudo e os mestrandos marcavam conferências digitais para estudarem, na iminência de uma avaliação.

Além disso, ainda há uma avaliação positiva de um entrevistado em função de seus pares possuírem experiências profissionais diversas áreas de atuação, o que enriquecia o relacionamento entre eles. Determinados entrevistados relatam que se ausentam em muitas interações por terem uma atividade profissional paralela ao mestrado, mas, apesar disso, a relação é cordial, havendo compartilhamento de informações e experiências.

Como eu trabalho, então eu ia, assistia a minha aula e a parte social realmente não vivia muito, tinha almoço, tinha encontro e tudo mais, mas para mim não dava porque eu tinha que estar trabalhando [...] eu gostava muito mais de conversar com as pessoas que tinham uma certa experiência, né, porque... sim, mas eu acho que sim, todos [tínhamos um bom relacionamento], eu sempre levei muito de boas.[...] o pessoal nunca foi de esconder nada [sobre informações de interesse a todos]. (M6)

Uma parte dos entrevistados, entretanto, relata que há uma competitividade não explícita entre os mestrandos, o que causa uma falta de interesse em dividir informações que poderiam ser úteis ao grupo. Porém, mesmo os que indicam que há algumas desavenças entre os alunos, eles informam que, de maneira geral, o compartilhamento de informações entre os mestrandos ocorre, com a criação de grupos de estudos para que cada um complemente as deficiências dos outros.

É um competindo com o outro, um querendo ser melhor que o outro. Eu não gosto disso. Competitividade é até bom, mas sob determinada dose. Faltou companheirismo, coleguismo de todo mundo. [...] Não compartilhava com os colegas [o aprendizado sobre uma produção acadêmica]. Eu me sentia pisando em espinhos. Você nem perguntava nada pois a pessoa não estava à vontade pra falar. Sim, eu achava que poderia ser mais produtivo se tivesse mais compartilhamento das informações com as pessoas, sentar, conversar. (M1)

Esse clima de competição, apesar de também haver uma cultura colaborativa, foi estudado por Santana e Silva (2015) que associou esse comportamento a vantagens pessoais do pesquisadores como a disputa de recursos para seus projetos de pesquisa e admissões em PPGs.

Nota-se que esse interesse em buscar informações com seus pares ocorre de maneira informal, sem estar relacionado a uma ação do PPGCC, não havendo um ambiente específico para essa troca além da sala de aula. Uma possibilidade de aumentar essa integração, segundo Gardner (2010), é a implementação de programas de mentoria, de modo a promover a integração entre os pesquisadores mais e os menos experientes pois, às vezes, os alunos não se sentem tão à vontade para recorrer ao auxílio de um docente.

Em relação à coautoria, os entrevistados relatam que é de praxe no curso a elaboração de artigos com outros mestrandos da mesma turma como coautores. Grande parte dos mestrandos afirma que a parceria entre alunos é incentivada pelos professores, mas desde que não haja uma grande quantidade de autores no total a ponto de que, em futuras referências ao trabalho, tenha que ser utilizada a expressão em latim et al. Essa expressão significa “e outros” e é de uso obrigatório, segundo normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), no caso do artigo ultrapassar três autores, fazendo com que figure somente o nome de um autor, seguido da expressão mencionada. Porém, a integração para coautoria com mestrandos de turmas anteriores e doutorandos (no caso do PPGCC “B”) é muito baixa, segundo informam os discentes.

Nesse contexto, as experiências que os entrevistados têm ao elaborar trabalhos acadêmico com discentes de sua turma é muito diversa. Uma parte dos mestrandos têm ótimos resultados ao se unirem a um par com o objetivo de elaborar um artigo científico, pois houve

efetivo compartilhamento de experiências e divisão de tarefas. Porém, alguns entrevistados ponderam que é necessário conhecer a forma de trabalho do outro antes de propor a parceria, para minimizar a ocorrência de conflitos, que ocorre em alguns casos.

Além disso, há entrevistados que mudaram de opinião em relação a elaborar artigos sozinhos em função das experiências positivas que tiveram ao longo do mestrado.

lógico que um artigo um sempre coloca mais a mão do que o outro, mas o primeiro artigo foi de uma determinada disciplina, foi em dupla, então, por exemplo, principalmente a parte do referencial teórico depois que a gente conseguiu dividir qual eram os temas que seriam abordados no referencial. A gente fez tipo "Ó você foca nisso, eu foco nisso" e a gente caía pra cima dos artigos pra pesquisar. Isso ajuda porque o limitador pra gente é o tempo, a gente não tem o tempo todo disponível pra ficar pesquisando, pesquisando e pesquisando. Então você tendo ali alguém te ajudando [é melhor] [...] Eu tinha [a percepção de que] "Ah, sozinha você faz no seu tempo e não sei o que.." mas hoje em dia eu já penso ao contrário, esse mestrado deu esse *input* em mim que é melhor você trabalhar em grupo porque você tem ideias novas, você tem a percepção diferente e você consegue às vezes trabalhar até mais rápido do que se você estivesse trabalhando sozinho. (M10)

Muitos entrevistados ressaltam que a coautoria é desejada caso o parceiro efetivamente contribua para o trabalho, que realmente tenha interesse em elaborar uma boa produção e que estilos diferentes de autores contribuem positivamente para a qualidade do trabalho, o que corrobora o que consta no estudo de Ferreira et al. (2018) destinado a explicar as expectativas com a coautoria. Mesmo havendo diferença de conhecimento entre os alunos, seja técnico ou de pesquisa, a maioria dos mestrandos afirma que havendo interesse de ambos, isso pode ser facilmente superado e gerar desenvolvimento da pesquisa. Outros entrevistados relatam que a afinidade é um dos critérios para a escolha de um coautor já que, com o tempo e proximidade, o mestrando pode decidir com mais segurança quem ele escolherá para trabalhar em conjunto.

Ainda em relação aos benefícios da coautoria com seus pares, M13 frisa que o tempo para conclusão de um artigo em coautoria é menor, desde que haja um bom planejamento e divisão de todas as etapas da produção acadêmica. A entrevistada avalia que eventuais divergências em relação à direção do trabalho podem ser resolvidas consensualmente, através de conversas entre os alunos.

Contudo, a escolha pela coautoria como um meio de somente dividir as tarefas do artigo pode trazer uma perda de qualidade já que pode haver um desequilíbrio entre os autores, prejudicando a coerência do trabalho. Para amenizar essa diferença, um dos autores pode ficar com a responsabilidade de unificar as partes divididas, reduzindo possíveis incoerências e trazendo maior consistência à produção acadêmica como um todo.

Porém, alguns entrevistados tiveram experiências ruins em relação ao trabalho em conjunto para a elaboração de suas produções acadêmicas. Uma delas relatou que perdeu o prazo de um congresso pois seu par não tinha interesse em submeter o trabalho para o evento. Um tempo depois, o coautor mudou de ideia, mas o prazo para submissão já havia expirado e o artigo havia perdido atualidade, fazendo com que seus dados tivessem que ser revistos. Há casos também em que o coautor não responde e não auxilia em nada na elaboração do artigo.

Tinha e-mail [cobrando o coautor pela sua parte no trabalho], pedia ligava, entrava em contato, durante a aula, ficava atrás. [ele] ficava [me] enrolando, amanhã, depois e o prazo chegando. E eu meio que fiz de um jeito [qualquer] lá e ele falou com a professora como se fossem nós dois fazendo. Aí a professora: ah, tinha que ter mais coisas. Claro! Eu quase falei, entregando [que tinha feito sozinha]. E o pessoal [da turma] falava: não, você precisa dar cobertura! Tem isso [de encobrir], eu senti isso no mestrado, que eu nunca tinha sentido isso antes! Você tem que fechar [uma parceria] ali com a turma, eu senti isso, será que foi uma sensação, uma percepção minha? [...] Eu senti que eu não deveria fazer isso [dizer que havia feito o trabalho sozinha], por mais que a pessoa não tivesse feito nada. (M4)

Com base no exposto, mesmo sem participação do coautor na elaboração do trabalho, M4 se sentiu obrigada a “encobri-lo”, criando uma certa cumplicidade em relação a seu par, influenciada também por mestrandos de sua turma. Tal fato pode ter ocorrido em função da criação de uma obrigação do coautor para com M4, como se quando houvesse uma situação parecida, o par também “encobriria” a mestranda por haver uma “dívida”. O trabalho de McAlpine (2012), que estudou redes de colaboração entre pós-graduandos, relatou que alguns alunos são reticentes na relação acadêmica com seus pares justamente em função de algum tipo de reciprocidade futura. Essa “obrigação” em manter o coautor que pouco contribuiu pode ser associada também ao produtivismo acadêmico já que os alunos se sentem pressionados a publicar e caso tirem a coautoria do seu par, faria com que este não atinja a meta de publicação ou frustrasse a expectativa de publicação do PPG em relação aos mestrandos como um todo. Vosgerau, Orlando e Meyer (2017) e Estácio et al. (2019) corroboram essa lógica pois mencionam que o produtivismo pode trazer um conflito entre a coautoria e a efetiva colaboração científica, fazendo com que autores estejam listados em produções que contribuíram pouco ou nada para sua elaboração.

Ainda como um ponto negativo da coautoria, um dos entrevistados relata que prefere trabalhar sozinho para evitar algum viés do coautor, que pode mudar o foco idealizado para o artigo e aumentar o tempo para a finalização do trabalho. Outro mestrando avalia que a coautoria só é desejável quando o artigo é feito para cumprir uma atividade obrigatória do PPGCC. Quando há interesse no tema, segundo o discente, o ideal é que haja somente a interação entre ele e o professor que está acompanhando o trabalho. Houve também o fato de

que um dos discentes não tinha suas sugestões levadas em consideração pelo coautor, gerando um clima de pouca cooperação acadêmica.

Em suma, a visão do discente em relação à coautoria é bastante diversa. Vários mestrandos recomendam fortemente essa modalidade em função de: haver outra visão para o mesmo trabalho, o que pode enriquecê-lo; discussão e troca de experiências de pesquisadores que podem se complementar; e também a divisão do trabalho, que reduz a carga individual de trabalho. Porém, muitos evitam e preferem elaborar seus artigos sem a presença de outro mestrando, pois: o coautor pode direcionar o trabalho de acordo com seus interesses; o outro mestrando pode não cumprir as atividades acordadas, fazendo com que o discente fique sobrecarregado ou que não consiga entregar o trabalho a tempo.

No que se refere à integração com mestrandos de outras turmas e também de alunos em nível de doutorado (que existe apenas no PPGCC “B”), os entrevistados avaliam, de maneira geral, que há pouca relação, especialmente se tratando da troca de experiências para discutir trabalhos acadêmicos, o que ocorre mais com alunos bolsistas. Isso acontece pois esses estudantes vivem mais o ambiente da universidade e interagem entre as mais diversas turmas de pós-graduandos. Essa carência de relação dos alunos não bolsistas com os demais discentes pode ser mitigada pela criação de um ambiente formal de integração como um programa de mentoria (GARDNER, 2010; HOLLEY; CALDWELL, 2012).

Outro ponto muito mencionado é o fato dos entrevistados que possuem uma atividade profissional estarem menos no meio acadêmico em comparação aos que os que se dedicam exclusivamente a essa atividade, como os bolsistas. Infere-se que esse fato pode fazer com que os mestrandos que não estão inseridos no mercado de trabalho se desenvolvam mais e troquem mais experiências com outros pesquisadores já que o foco do mestrando que possui atividade profissional é compartilhado. Esse é um dos fatores que dificultam o processo de produção acadêmica apontado na literatura por Sander, Viacava e Takahashi (2013), bem como o acúmulo de diversas atividades pessoais concomitante às tarefas do mestrado, como a necessidade de cuidar dos filhos.

Sobre os grupos de pesquisa, definidos como espaços destinados a reunião de pesquisadores, focados na atividade de pesquisa, normalmente liderado por um pesquisador mais experiente, as experiências dos entrevistados também não são homogêneas. Nota-se, ao longo da realização das entrevistas, que há uma grande disparidade de informação em relação à existência, adesão e às atividades de um grupo de pesquisa no âmbito dos PPGCCs estudados. Enquanto há mestrandos que sequer sabem que existe um grupo deste tipo no mestrado, outros sabem da existência, mas não participam, e outros aderiram e eventualmente

participam de reuniões. Ainda há aqueles que afirmam terem tido que escolher participar de um grupo de pesquisa cujo tema lhes interessava, embora nenhuma reunião tenha ocorrido de fato.

Em relação à adesão ao grupo de pesquisa, mestrandos do PPGCC “B” informam que a inscrição nos grupos é opcional enquanto que a escolha de algum grupo para os estudantes do PPGCC “A” é obrigatória, mas os grupos não tiveram muitas atividades.

Tentaram fazer [grupos de pesquisa] mas não foi para frente. [...] Acho que não teve um “cabeça” que se interessasse por isso e organizasse isso muito bem. Tipo, chegaram até a colocar [perguntar sobre] qual grupo de pesquisa [o mestrando gostaria de optar], mas não vi acontecer. Faltou ação. [...] Não teve atividade nenhuma. (M1)

Muitos mestrandos demonstram interesse em participar dos grupos pois viram neles a possibilidade de maior integração e troca de experiências de pesquisa, o que corrobora o descrito por Sander, Viacava e Takahashi (2014), que afirmam que esses espaços são destinados a construir o saber em conjunto dos alunos, por meio de debates e, até, pela revisão do percurso metodológico de seus pares, o que proporciona uma ajuda mútua.

Uma das mestrandas afirma que a participação em grupos faria com que ela entendesse mais de pesquisa, mas que, no que ela participou, houve poucas reuniões. Além disso, a entrevistada observa que a troca de informações entre os integrantes do grupo seria muito proveitosa para aumentar a quantidade de artigos publicados.

Existem grupos de pesquisa, alguns grupos funcionam, outros só estão ali na teoria e nesses de teoria foi o que estava mais relacionado com o meu tema de dissertação e com a minha linha de pesquisa, então eu fui em algumas reuniões só que as reuniões pararam e então não tive [mais] esse contato com grupo de pesquisa. [...] Então acho que talvez se eu tivesse inserida em grupo de pesquisa eu conseguiria entender mais e [poderia dizer]: "Ah! Hoje eu sei pesquisar de fato." [...] Por que você tem um grupo, sei lá, de quatro pessoas e se cada um pegasse um artigo pra fazer e o outro ajudasse em algumas partes, seriam quatro artigos produzidos, seriam quatro experiências diferentes e seriam quatro pesquisas ali diferentes que poderiam se complementar. (M10)

Para os mestrandos que relatam haver grupos de pesquisa no seu PPGCC, há um desencontro de informações em relação aos grupos que de fato atuam. Vários entrevistados do mesmo PPGCC mencionam que eles têm conhecimento de apenas um grupo, porém, citam linhas de pesquisa bem diferentes entre elas como Contabilidade Ambiental, Gestão Pública e Gerencial. Alguns mestrandos, inclusive, relatam que falta divulgação do PPGCC em relação às atividades dos grupos e que, nas aulas, não se fala disso. Porém, a grande maioria dos pesquisados não se inscreve ou porque não se interessa pelos temas ou porque falta tempo para se dedicarem a mais essa atividade. Dos poucos mestrandos que realmente participam de



grupos, dois deles são bolsistas. M14 participa de um grupo de pesquisa em Gestão Pública e afirma que ocorrem reuniões semanais para a discussão de trabalhos que estão sendo desenvolvidos ao longo do curso de mestrado, gerando proveitosas contribuições aos estudos. M14 pontua que não há artigos gerados no âmbito do grupo e que os trabalhos discutidos são resultantes das produções que vem sendo desenvolvidas nas disciplinas. Já M11 afirma que há nos grupos de pesquisa um ambiente próprio à coautoria.

eu também participo de um grupo de pesquisa, que é de Contabilidade de Gestão Pública [...]. A gente é sempre fomentado a falar [sobre] o que se está trabalhando. Se acata as sugestões dos colegas e chama outro pra trabalhar junto. É nessa dinâmica. (M11)

Silva et al. (2012) estudaram redes de colaboração científica e verificaram que um adequado ambiente de colaboração, como esse descrito por M11, vem contribuindo positivamente para a evolução das publicações e pesquisas em Ciências Contábeis.

De maneira geral, entre os mestrandos entrevistados, a adesão a um grupo de pesquisa no âmbito do PPGCC é muito baixa. Os alunos não estão inseridos em um grupo de pesquisa seja pela falta de atividades dos grupos existentes, carência de divulgação e falta de iniciativa do PPGCC e desinteresse do mestrando pelo tema dos grupos existentes. Isso pode causar uma grande perda no compartilhamento de experiências entre os discentes em função da ausência de interação, que poderia contribuir positivamente para o desenvolvimento de suas produções. Nesse sentido, Canhada e Bulgacov (2011) concordam com essa lógica ao associarem a atividade constante de grupos de pesquisa à maior quantidade de publicações, em função do aprofundamento da relação entre os diferentes integrantes do grupo. Para os autores, construções coletivas em geral devem ser incentivadas como forma de promover a troca de experiência entre os entes acadêmicos dos mais diversos níveis.

No que se refere à relação do mestrando com instituições externas ao ambiente do PPGCC onde o discente está matriculado, essas instituições podem se materializar na figura de empresas, entidades sem fins lucrativos, conselhos de classe, outros PPGs etc. Em relação a essas entidades, os entrevistados são enfáticos em tratar da importância da relação com empresas e o mercado em geral, mas também, apresentam respostas com muita incerteza ao serem questionados da existência da integração com entidades externas ao seu PPG, demonstrando que pode haver alguma parceria, mas eles desconhecem os efeitos práticos desse acordo.

Um grupo de mestrandos menciona o fato de haver um convênio com o conselho profissional da área de conhecimento no qual os entrevistados estão inseridos, porém, os

entrevistados não verificaram ações concretas que deixassem evidente esse acordo. M8 sugere que poderia haver palestras dos integrantes do mestrado promovidas pelo Conselho em relação às atividades do curso de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis.

Outro ponto muito abordado é a questão da integração com empresas. Uma das entrevistadas menciona a possibilidade de haver uma parceria governo-universidade-empresa, para incentivar financeiramente os discentes a elaborarem as suas pesquisas acadêmicas. Uma forma para estreitar essa relação pode ser a ampliação de incentivos fiscais relativos à pesquisa na instituição de ensino, de forma a atrair mais empresas para o contexto da universidade e, conseqüentemente, do PPGCC. Entretanto, outros entrevistados pontuam que essa integração é desejável, mas que esse fato pode tirar a autonomia do programa e comprometer a isenção da pesquisa.

eu acho que essa integração com a empresa poderia ser boa, mas também poderia ser muito ruim porque se o programa passar a ficar dependente dessa parceria então, às vezes, ele vai ter que se submeter às exigências da empresa e isso [...] tiraria um pouco autonomia do programa. (M14)

Como contraponto a essa possibilidade de comprometimento da isenção da pesquisa, para que isso não ocorra, M11 sugere que podem ser feitas parcerias de acesso a dados das empresas para a produção acadêmica, em contrapartida ao resultado do trabalho.

Outro entrevistado relata que vê que a área acadêmica contábil é pouco integrada ao mercado, mesmo a contabilidade tendo nascido do comércio e pontua que essa falta de proximidade pode causar barreiras para entender as necessidades das empresas e abrir a possibilidade de elaborar pesquisas que atendam também aos interesses dessas instituições.

Então isso [falta de integração com as empresas] é um problema. Eu acho que isso, é importante porque às vezes o mestre está somente no meio acadêmico. [...] é importante a integração [...] para você estar perto da empresa, saber a necessidade [dela] e fazer uma pesquisa voltada para ela. Não que sua pesquisa se submeta à empresa, não é isso, mas você vai atender também à empresa porque é um ente que pode precisar também [da pesquisa]. (M14)

Um ponto também mencionado é o convênio com periódicos estrangeiros para dar publicidade internacional às produções elaboradas ao longo do curso de mestrado, que ocorre no PPGCC "A". Segundo M5, essa parceria internacional é algo muito importante e que deve ser mantida na rotina do PPG, pois vai agregar positivamente para a carreira do pesquisador.

### 3.1.4 A Produção Acadêmica

No que se refere ao contato com pesquisa acadêmica que os entrevistados tiveram antes do mestrado, elas ocorreram, predominantemente quando os mestrandos estiveram no curso de graduação ou em uma pós-graduação *lato sensu*. Porém, de maneira geral, os alunos entendem que o contato que tiveram foi muito superficial.

Porém, alguns relatam que essa pequena experiência com pesquisa foi um dos motivos que os fizeram se interessar por essa atividade e procurassem um curso de mestrado logo assim que terminaram a graduação. Os entrevistados que apresentam essas perspectivas são alunos bolsistas em seus PPGCCs, característica de mestrandos que se dedicam exclusivamente ao curso em função da impossibilidade de acumular essa atividade com outra remunerada. Esse fato pode indicar que graduandos que têm mais contato com pesquisa ao longo dos seus cursos, podem se interessar e se dedicar mais à pesquisa, do que seus pares que tiveram pouco ou nenhum contato.

Eu sempre quis seguir carreira acadêmica, desde que iniciei a minha graduação. Com o passar do tempo, eu tive contato. Na minha faculdade não tinha bolsa de pesquisa. Não tinha iniciação científica na área da contabilidade. Mas acabou que a indicação de um professor, fez com que eu tivesse bolsa com o nível técnico de pesquisa, na área de Saúde Coletiva. Isso me aproximou a um programa de mestrado e doutorado que eles têm na Saúde Coletiva. E eu comecei a entender essa dinâmica do mestrado, de como funcionava, e só me impulsionou mais. Isso só fez eu ter certeza de que eu queria a pesquisa. Aí como caminho [da pesquisa], eu teria que fazer o mestrado (M11).

Na verdade, na graduação a pesquisa maior foi no TCC [trabalho de conclusão de curso], na monografia. [...] E aí da minha monografia, eu produzi um artigo com meu orientador e a gente conseguiu publicar já durante o mestrado. Eu acabei a graduação e já emendei o mestrado. [...], eu já entrei com a ideia de como se fazia pesquisa, olhar a base de dados essas coisas, mas não totalmente. Eu vi pelas aulas como é que os professores abordavam o processo de pesquisa, eu precisava melhorar muito até a forma de escrever e estruturar o artigo. (M14)

Quando eu estava fazendo [...] o artigo para a minha conclusão da graduação, eu fiz uma pequena pesquisa [...] e eu gostei muito daquilo ali. Eu gostei muito de correr atrás, foi muito difícil na época [...]. Quando eu elaborei o questionário pra poder mandar lá no *Facebook* das pessoas pra responderem, usar o aplicativo do *Google*. [na graduação] eu aprendi que eu não podia depender apenas de um autor, tinha que correr atrás dos [outros] autores. Eu aprendi também, tipo quando você lança os formulários para as pessoas responderem você tinha que ter paciência [...] lembrar as pessoas de responder também. (M13)

Depreende-se que esse contato inicial com a pesquisa deu noção aos entrevistados não somente em relação a que se trata a pesquisa acadêmica, como também de parte da rotina de um pesquisador e do contexto ao qual estão inseridos os pesquisadores no âmbito dos programas de pós-graduação.

Dos entrevistados que mencionam que a experiência anterior pouco acrescentou ao seu trabalho no mestrado, foi relatado que isso ocorreu porque a pesquisa na graduação era muito limitada e faltou, principalmente, orientação adequada.

Então, eu acho que [...] a visão do que é uma pesquisa, como pesquisar, como orientar, como se orientar decentemente comecei a ver no mestrado porque isso não aconteceu na graduação e nem no MBA. (M8)

Uma vez falaram para mim na graduação que se eu tivesse algum artigo publicado eu iria conseguir ingressar no mestrado mais facilmente. Aí eu pensei que eu iria ter que fazer um artigo. Na época, eu não lembro em que ano foi isso, mas em 2009 talvez, que estava naquela época de transição [do padrão de contabilidade brasileiro] para as regras internacionais, daí eu quis mandar um artigo avisando os alunos sobre essas mudanças no âmbito da graduação, se eles achavam que os professores estavam atualizados, e eu lembro que eu não tive muito apoio dos professores e ninguém soube me direcionar. (M7)

Depreende-se que havia interesse dos entrevistados em seguir com uma pesquisa mais elaborada ainda na graduação, porém, não encontraram suporte de professores para um direcionamento mais adequado, o que prejudicou o primeiro contato com a pesquisa.

Os entrevistados entendem que ter tido uma experiência mais sólida poderia contribuir positivamente para seu desempenho no mestrado, especialmente em relação ao processo seletivo, em que os estudantes dos dois PPGCCs precisaram apresentar um pré-projeto de pesquisa.

[a pesquisa na graduação] auxiliou, foi o único contato que eu tive com algum trabalho acadêmico, porque eu nunca fiz iniciação científica, nunca tinha produzido nenhum artigo, nada. Então, me ajudou, mas o que me ajudou mais foi o contato com mestrandos que me deram uma luz, assim, [de] como eu faria projeto [de pesquisa] para entrar no mestrado. (M2)

Então, eu acho que [...] a visão do que é uma pesquisa, como pesquisar, como orientar, como se orientar decentemente comecei a ver no mestrado porque isso não aconteceu na graduação e nem no MBA. A [...] pesquisa que eu fiz pra entrar no mestrado, [surgiu da] minha problematização da minha cabeça [...]. Aí eles falaram que a metodologia estava fraca, estava ruim, mas aí se interessaram pelo assunto e foi isso. Entrei. Aí o [professor] até falou assim "É a primeira aula, primeira matéria que ela vai ter no mestrado e tal" eu lembro que eles tocaram nesse assunto da metodologia mesmo. (M8)

Além desse pouco contato com a elaboração de trabalhos acadêmicos, nenhum dos entrevistados relata que tiveram contato com artigos científicos como fonte de conhecimento ao longo da graduação, o que pode representar um descolamento entre ensino e pesquisa, dois dos três princípios inseparáveis, juntos com a extensão, atribuídos às IES brasileiras e que está associado a resultados acadêmicos positivos (BRASIL, 1988; CANHADA; BULGACOV, 2011). Essa falta de inserção da pesquisa na graduação pode não despertar o interesse dos

alunos em serem futuros pesquisadores, já que não são apresentados a essa vertente ligada ao processo de geração de conhecimento.

Ao serem perguntados sobre o conceito de pesquisa acadêmica, os entrevistados apresentam suas respostas, de maneira geral, de acordo com três temas que são integrados pela pesquisa: investigação para resolução de uma problemática, estudo aprofundado e evolução do conhecimento.

Em relação à construção da pesquisa acadêmica, os respondentes avaliam que o pesquisador deve se atentar ao que vem sendo estudado pela área acadêmica no tema escolhido, para identificar o nível de evolução atual dentro daquela área de conhecimento. Além disso, os entrevistados avaliam que o objetivo da pesquisa é chegar à verdade em relação a determinado tema por meio de fatos, saindo da opinião pessoal, fazendo que o conhecimento seja construído nesse processo.

Por outro lado, houve também uma mestranda que definiu a pesquisa acadêmica como uma obrigação para “cumprir a produção” e que a pesquisa “não tem tanta relevância assim, mas a gente faz porque tem que entregar”. Nesse sentido, um dos problemas que podem ser causados pelo produtivismo é a distorção do conceito de pesquisa, convertido somente em uma obrigação, já que a entrevistada entende que o importante não é o processo de construção do conhecimento mas, sim, a sua publicação.

Em relação à compreensão de como os entrevistados desenvolvem competências para elaboração de suas produções acadêmicas, os respondentes relatam que o aprendizado em pesquisa vem com a junção de diversos fatores. De maneira geral, os discentes citam as aulas de metodologia científica, livros relacionados à pesquisa, contato com trabalhos já publicados, condução da produção junto ao professor e o gosto pela leitura.

No que tange às aulas de metodologia, alguns entrevistados relatam que, no início do curso, é difícil absorver a quantidade de novas informações das aulas, mas que, depois da leitura de inúmeros artigos, começa-se a prestar atenção de que há uma estrutura para os trabalhos.

no início essas aulas [de metodologia científica] não fazem muito sentido, pelo menos para mim, mas depois [...] aquilo te ajuda a massificar o conhecimento, as coisas vão fazendo sentido na cabeça, conforme você vai lendo. [...] Eu diria que foi com esse livro, voltado para a metodologia de pesquisa e as aulas de Metodologia Científica, mas, principalmente, com a leitura de artigos, muitos artigos. Porque a partir da leitura de muitos artigos que a gente entende como aquilo é feito. Eu diria que oitenta por cento é isso, ler muito artigo. (M9)

Em decorrência desse aprendizado, alguns mestrandos citam dificuldades ao iniciar a elaboração do trabalho, pois demoram muito para efetivamente começarem a produzir. Os

entrevistados relatam que não tinham total noção do que era realmente um rigor científico como lógica para ser utilizada no trabalho; disseram que havia uma demora excessiva para iniciar o processo, levando muitas horas para escrever somente uma página em consequência da falta de experiência; e mencionaram também a dificuldade em converter suas ideias em uma linguagem acadêmica. Esses fatores, aliados ao prazo restrito para produção, podem afetar o desenvolvimento do mestrando na atividade de pesquisa.

Ainda questionados sobre como os trabalhos acadêmicos são construídos, os entrevistados relatam que, de maneira geral, é necessário contato com muitos outros trabalhos relacionados ao tema, com o fim de se chegar a um problema de pesquisa e começar a moldar as demais partes do trabalho, como a metodologia, ao utilizar o que consta nos artigos já publicados como se fosse um modelo.

eu aprendi que a gente também pode, a partir da leitura de vários artigos de várias obras, [...] chegar a um problema de pesquisa, [...] eu vou lá e defino um problema e aí eu vou pesquisar autores [que] estão falando sobre isso. Então, a partir daí eu pego a metodologia na verdade já através do objetivo eu vejo mais ou menos qual metodologia vou usar. (M13)

Então assim, a primeira coisa pra eu começar a fazer um artigo eu sempre ia no tema que eu gostava porque eu já tinha familiaridade. Verificava nos artigos que eu tinha baixado relacionado àquele tema qual era a sugestão pra pesquisa futura, verificava se tinha alguma lógica naquilo e se ainda tinha espaço e relevância pra [pesquisar] aquilo. (M10)

quando eu sento para escrever [...] eu procuro visitar todos os autores e trabalhos que eu consegui ver que tem alguma relação [com o tema de pesquisa] e aí eu vou pelos autores e eu vejo que esses autores estão sempre citando esse [determinado] autor [...] [o que forma] meio que uma base de artigo de leitura. (M14)

Eu vou na estrutura, na metodologia [de artigos já prontos], dou aquela lida no resumo, aí depois dou uma olhada na metodologia, aí eu vejo “ah, isso aqui dá para fazer, é viável”. [...] Então assim, eu acho que o fato de você, antes, ter visto o que deu certo, é importante, entendeu? “Ah, o cara usou essa metodologia aqui, funcionou; o cara usou essa outra metodologia aqui, funcionou”. (M3)

Além de consultarem trabalhos publicados, os professores também desenvolvem um papel fundamental no aprendizado em pesquisa dos entrevistados.

[...] a pesquisa surge muito da curiosidade, da própria relevância mesmo, das sugestões de pesquisas futuras e da própria conversa mesmo com os professores do programa. Tem professores ali que deram dicas valiosas no que eu podia pesquisar e que eu nunca tinha pensado. (M10)

As competências/práticas citadas pelos mestrandos que auxiliam o processo de aprendizado para a produção acadêmica são: boas noções de *softwares* úteis à pesquisa; o gosto pela leitura; a troca de experiências com seus pares; observação de trabalhos já publicados, especialmente no que se refere à estrutura e referências dos estudos; e a aplicação

de um processo de revisão sistemática de literatura, com o fim de obter uma revisão crítica e ampla da literatura em relação determinada questão formulada. Porém, notou-se que nem todos os mestrandos tem noção de todas dessas práticas que podem contribuir positivamente com a construção de seus trabalhos acadêmicos.

Nenhum dos entrevistados respondeu que sabe pesquisar, mas todos esclarecem que estão no caminho para se tornarem pesquisadores de fato. Segundo informou um dos entrevistados, somente pode ser considerado pesquisador quando se obtém o título de doutor e que ele pode ser chamado de “pesquisador em formação”. Outra mestranda afirmou que só considerará que sabe pesquisar quando publicar um trabalho em algum periódico que possua conceito A no Qualis, da Capes. Esse fato pode representar uma confusão entre um conceito criado para avaliar programas de pós-graduação e a questão de se obter competências plenas para pesquisa. Infere-se que isso pode ser mais uma consequência do produtivismo, em que o foco é a produção em quantidade e em periódicos com conceitos mais elevados no Qualis.

De maneira geral, os entrevistados observam que os fatores que mais os estimulam a pesquisarem são o interesse pelo tema da pesquisa, a busca de soluções para os problemas e a constante atualização oriunda do processo de construção/geração do conhecimento.

Em relação ao tema, os mestrandos citam que pode ser tanto um tema que eles já estudaram, quanto um que eles queiram conhecer melhor. Isso faz com que seja possível que os mestrandos conheçam assuntos relacionados ao tema, até então desconhecidos, causando um estímulo a mais para pesquisar.

No que se refere ao fato da busca por soluções para problemas estimular os entrevistados a pesquisarem, alguns afirmam que, por meio da pesquisa, é possível identificar questões e propor soluções, causando um movimento que pode causar alguma melhoria dentro daquela área de conhecimento, trazendo inovação.

Porque o pressuposto de uma pesquisa vem de solucionar um problema. Ela surge com um objetivo de pesquisa. Então geralmente vem de um problema, seja ele global, seja ele social. A ideia é que surja mais problemas e que você consiga resolver mais e propor mais soluções. Problemas me estimulam. O conhecimento me estimula, que é o principal. Conhecer realidades paralelas a minha, e saber que enquanto pesquisador eu posso contribuir com aquilo, de certa forma. E como eu encontrei essa forma de contribuir para a sociedade como pesquisador contábil, é isso que me motiva todos os dias. Ter pessoas que pensam igual a mim, pessoas que estão preocupadas com as mesmas questões que eu estou, me motivam a pesquisar. (M11)

Também como estímulo à pesquisa acadêmica citado pelos entrevistados, está a constante atualização, consequência do processo de construção de conhecimento e a possibilidade de se desenvolver uma análise crítica. Buscar algo novo, para muitos dos

respondentes, representa um estímulo pessoal para seguir pesquisando. Inclusive, para uma entrevistada, essa dinâmica de atualização constante, aliada ao desenvolvimento da capacidade crítica, foi um dos motivos que a fez optar pela área acadêmica, em detrimento do trabalho em empresas.

Além disso, alguns entrevistados relatam que é importante haver um direcionamento adequado pois, como se trata de uma atividade nova, é relevante que professores estejam dispostos a destinar seu tempo para ensinar os iniciantes o ofício de pesquisa acadêmica. Como acompanhamento adequado, alguns entrevistados entendem que isso inclui o fato de o docente estar interessado no trabalho, tecendo críticas e trazendo contribuições; elogiando como forma de incentivo ao mestrando; e, também, acompanhando o trabalho de modo a direcionar o mestrando para obter maior qualidade no trabalho final.

Para alguns respondentes, também estimula pesquisar quando há tempo para execução da pesquisa. Segundo M11, o tempo solicitado pelos professores para a entrega do trabalho das disciplinas é curto, o que obriga os mestrandos a recorrerem a bases de dados prontas, ao invés de buscar dados primários, que levariam mais tempo para coleta mas poderia trazer um estudo de maior qualidade.

Em relação ao desestímulo para pesquisar, os temas mais mencionados pelos entrevistados são: pressão para produzir, pesquisar por obrigação, conciliar as suas atividades de pesquisa com outras, falta de experiência na pesquisa, escrever sobre temas que estão atrelados à disciplina, incerteza quanto à relevância do trabalho e insegurança na execução da pesquisa.

Nota-se que associar a produção de artigos às disciplinas pode causar diversos desses fatores desestimulantes. Os mestrandos podem escolher determinadas matérias em função de outros aspectos que não sejam seu interesse no tema, como horário mais adequado à sua rotina e afinidade com o professor. A produção de artigos como principal tarefa para aprovação na disciplina pode fazer com que a sensação de produzir por obrigação aumente em função desse descolamento de interesses.

Ao serem perguntados se a publicação de um trabalho acadêmico é importante para a carreira de um mestre, não houve consenso. A grande maioria dos respondentes ressalta que a publicação dá visibilidade ao mestre, publicidade ao que foi pesquisado e gera repercussão para outros pesquisadores. Publicar, para muitos dos entrevistados, permite a disseminação do conhecimento gerado ao longo da pesquisa, indica que o mestre está atualizado em relação à sua linha de pesquisa, além de permitir que outros pesquisadores conheçam seu trabalho, gerando novas possibilidades de pesquisa para a área de conhecimento.



Alguns deles mencionam também que a publicação demonstra que o mestre está apto a lecionar, pois indica que o pesquisador está inserido no meio acadêmico participando de discussões sobre o assunto.

Porém, outros entrevistados pontuam que um mestre não se resume a publicações e que é importante para um mestre publicar, mas o mais relevante é o conteúdo e a qualidade do que está sendo publicado.

Eu acho que a publicação é importante até porque você está pensando e cursando o mestrado para um objetivo [de aprender a pesquisar]. Então você não vai aprender a pesquisar e colocar isso debaixo do travesseiro. É importante você colocar as possibilidades lá fora [...] Vamos colocar assim a publicação deveria ser uma consequência, né!? Porque você não pode sair por aí publicando qualquer coisa. [com isso] a qualidade acaba não existindo ali apenas quantidade para encher o currículo. [...] Eu queria falar que a publicação é importante, mas mais importante é sobre o que você vai pesquisar. (M13)

Assim, alguns mestrandos têm consciência dos possíveis prejuízos do foco na quantidade de publicações em detrimento da qualidade do que está sendo pesquisado. Desse modo, sugere-se que haja, constantemente, muitas discussões no âmbito do PPGCC com a intenção de identificar formas de impactar a sociedade além da publicação, bem como questionar o sistema de avaliação focado na publicidade à geração do conhecimento.

Uma das mestrandas também mencionou uma maior empregabilidade para o mestre que publicou seus trabalhos. M10 afirmou que as publicações são critério de desempate ou até requisitos em processos seletivos para docentes. Esse fato corrobora o que M5 relatou sobre estar sendo pressionada a publicar pela universidade ao qual está vinculada como docente, o que pode indicar que as essas instituições estão interessadas não somente em docentes, mas também em pesquisadores produtivos.

Em relação à rotina que levam para realizar suas pesquisas, os entrevistados relatam, de maneira geral, não possuem uma rotina organizada pois escrevem por conta dos prazos de entrega dos trabalhos aos professores. Ou seja, acabam priorizando determinado artigo em detrimento de outro principalmente pela quantidade de tarefas que necessitam cumprir em um curto espaço de tempo.

Eu não tinha uma organização exata certinha [...] porque [o que] eu fazia era dividir por prazo porque chega uma hora que você só trabalha com prazo, o que tá com prazo mais perto eu vou focar nisso aqui. É lógico que eu não vou deixar acumular as outras coisas, mas o meu foco principal é nesse que o prazo está mais perto. (M14)

Eu trabalhava sob demanda. Tem o prazo para entregar o artigo no dia tal, eu tenho prazo para entregar o referencial teórico do artigo no dia tal, então até lá eu vou e dedico tempo que eu tiver livre, eu vou me dedicar a isso. Final de semana, à noite quando eu saía do trabalho. Então eu basicamente escrevia sobre demanda, mesmo

porque às vezes era muita coisa, tinha que se preparar para as aulas. Então não tinha muito tempo e escrevia dando prioridade naquilo que estava mais perto da data de entrega. (M15)

Era sob demanda [a rotina de produção de artigos] [...]. Eu preferi ter contato primeiro com os textos que eu iria me basear, e depois fui dando mais gás. Mas eu vejo que, às vezes, algumas coisas em que eu gostaria de ter mais tempo de ler, acabam tendo uma leitura que não é de qualidade. Enfim, como as pesquisas acadêmicas estão sempre referenciadas, você fica com aquela coisa de ir na referência que referencia outra referência. É uma bola de neve que não termina. E é aí que você vai ter essa limitação de tempo, que vai te dizer 'olha, você não pode ir mais por ter pouco tempo, então leia só isso aqui'. (M11)

Depreende-se, especialmente em relação ao exposto por M11, que o prazo para entrega do artigo define o tempo que será levado para concluir o trabalho como um todo ou parte dele. Porém, isso pode ser prejudicial pois não está se respeitando o tempo da pesquisa, que não necessariamente coincidirá com o tempo estipulado para a entrega do trabalho (BIANCHETTI; MACHADO, 2007). Nesse sentido, determinados entrevistados citam que ao longo do processo de produção acadêmica, é preciso respeitar esse tempo da pesquisa.

Você tem algum trabalho que eu tenho um prazo, eu tento me organizar e faço principalmente no final de semana. Quando chegava sexta à noite, eu já começava. Às vezes era sábado, domingo e pegava algum feriado, como teve agora em novembro e ficava 4 dias direto. O que é uma coisa prejudicial pro trabalho, porque você não revigora as ideias e não volta para pensar com a mente fresca. (M7)

Eu não consigo escrever assim [sob demanda], às vezes, eu sento e não vem ideia nenhuma. Às vezes eu estou no metrô, indo para casa, vem uma ideia e eu já tenho que escrever. São ideias que vem do nada. Uma vez [...] eu estava [...] no banho, e [fui] para o quarto escrever a ideia que eu tive. Isso [me] gerou um artigo [...] publicado. (M9)

Dessa maneira, infere-se que as conexões que ocorrem ao longo processo de construção do conhecimento e da pesquisa (relações entre causa e efeito, bem como associações entre as mais diversas partes do trabalho), levam um tempo que não pode ser estipulado e que pode ser diferente do prazo de entrega do trabalho para a conclusão da disciplina ou de submissão do artigo a um congresso ou revista. Depreende-se que, muitas vezes, pode ser necessário um distanciamento temporário do trabalho de pesquisa com o fim de amadurecer as ideias trabalhadas e, quando do retorno, o pesquisador possa realizar uma análise em perspectiva do trabalho já que o mestrando não estará tão envolvido como em um momento anterior.

Ainda em relação à rotina, muitos entrevistados observam que ter outras atividades concomitantes ao mestrado prejudicam seu desempenho em relação à produção acadêmica, e que produziram mais se pudessem se dedicar exclusivamente ao curso. Uma mestranda bolsista afirma que chega antes do horário das aulas ao PPGCC e se dedica à atividade de

pesquisa e produção de artigos pois o ambiente acadêmico a estimula a sua concentração nessa função e faz com que ela produza mais do que se estivesse em sua residência.

No que se refere à relação dos entrevistados com o processo de submissão e avaliação de suas produções acadêmicas em eventos e periódicos, de maneira geral, os respondentes consideram a experiência de participarem de um evento acadêmico como um Congresso, por exemplo, é muito proveitosa. Os entrevistados informam que participar desses eventos promove o crescimento e a atualização em relação à pesquisa. Além disso, ainda afirmam que se sentem integrados ao meio acadêmico e que alguns desses eventos demonstram que a pesquisa não fica restrita somente à área acadêmica, já que observaram contribuições práticas dos trabalhos desenvolvidos.

Porém, alguns entrevistados relatam que o PPGCC “B” submete os prazos de entrega de alguns de seus artigos ao período de submissão do congresso.

Agora, o que eu vi assim, de interessante, é assim, os professores: “ó, eu preciso ir no congresso tal, eu quero artigos para o congresso tal”. Aí você tinha que entrar no site do congresso... Aí você já fazia o artigo para a matéria, naquele formato do congresso...[...] Para você não chegar lá “ah, entreguei da matéria, agora muda tudo para poder submeter”. (M3)

Eu estou muito mais ‘relaxado’ em relação a isso [a ter que submeter o artigo para congresso]. Eu falo: ‘não, eu vou levar o tempo que eu precisar para fazer um trabalho. Ele vai ter uma qualidade que eu queira e que eu ache que ele esteja pronto para o congresso’. Se há um congresso no meio do ano, eu preciso fazer um trabalho para esse congresso? Não. Eu já estou satisfeito [...]. É melhor do que ficar fazendo coisas paralelas para atender pressões acadêmicas. (M6)

Ao participar de eventos acadêmicos, os entrevistados receberam pareceres dos avaliadores quando da submissão de seus trabalhos e contribuições de pesquisas do meio acadêmico na sessão de apresentação da sua produção acadêmica. Em geral, os entrevistados que submeteram artigos consideram que as críticas dos avaliadores foram construtivas, auxiliando e contribuindo para a evolução de sua produção acadêmica.

Foi bastante positivo [o parecer do avaliador do congresso]. Nesse último congresso em que eu fui, nós pegamos o feedback do avaliador da seção, colocamos isso no trabalho. Submetemos esse artigo, que depois foi publicado numa revista. Seguimos todos os caminhos que foram mais aconselhados pelos pesquisadores e professores: fazer o trabalho, mostrar para o professor, ele dizer que está bacana. E aí enviar para o congresso, para ele indicar as alterações e as demais indicações de mudança. A gente acata e transformamos aquilo que pode ser submetido a uma revista. Assim é fechado esse ciclo. (M11)

Observa-se que esse processo pode ser útil à evolução do trabalho, pois a produção acadêmica é avaliada por vários pesquisadores mais experientes que os entrevistados como o professor (antes da submissão) e os avaliadores dos eventos acadêmicos/periódicos.

Porém, nem todos os entrevistados tiveram experiências positivas em relação a pareceres de avaliadores de congressos. M14 relata que um dos docentes avaliadores questionou que seu trabalho não tinha tido a relevância justificada, porém, havia dois parágrafos mencionando o quão relevante era aquela produção, o que fez o entrevistado supor que o avaliador não havia lido o trabalho. M5 também menciona uma experiência negativa em que o docente que conduziu a seção em que seu trabalho foi apresentado em um evento não tinha interesse sobre o assunto ética na Contabilidade (tema da produção), parecendo não ter lido artigo antes da sessão, tendo, portanto, dado sugestões apenas com base no que a entrevistada apresentou, precarizando a avaliação realizada.

Notou-se, de forma justificada, que os mestrandos que iniciaram o curso em 2017 apresentaram mais produções em eventos e submissões em periódicos do que os entrevistados que começaram o mestrado em 2018. Em relação a periódicos, somente os entrevistados que iniciaram o curso em 2017 possuem publicações e respostas de submissões a essas revistas especializadas. Os mestrandos que iniciaram o curso em 2018, de maneira geral, não possuíam sequer submissões de trabalhos a periódicos, à exceção de um discente que, até a data da entrevista, não havia recebido o parecer dos avaliadores da revista.

Nesse contexto, nota-se que a publicação em revista se trata de um processo mais longo que o congresso, que possui prazos para submissão de trabalhos e datas de realização bem definidos, o que obriga os organizadores a avaliarem e escolherem as produções acadêmicas a serem apresentadas dentro de um prazo específico.

a revista aceitou a publicação pediu alguns ajustes, eu falei com ele [professor], a gente acertou os ajustes [...] e o artigo vai ser publicado. Eu gostei muito porque eles leram do início ao fim do trabalho, cada linha do trabalho eles estavam lendo, foi muito enriquecedor, eu aprendi muito com essa avaliação da revista. (M15)

a gente submeteu para a revista [...] em 2017, o resultado saiu agora, no final desse ano, com algumas modificações para fazer, mas coisas simples, principalmente referências, que não estavam no padrão. E um quadro que eu coloquei nas considerações finais e a professora disse que nas considerações finais não se coloca quadro e pediu para diminuir, porque na revista não ia caber. Fui resumindo, ficou enxuto, muito melhor, isso é uma crítica que, na época, quando você está começando você não percebe, mas fica muito melhor. (M5)

Observando o relatado por M5, verificou-se que a revista para a qual essa submissão foi realizada demorou mais de um ano para que houvesse uma definição quanto à publicação. M15 relata, também, que os avaliadores dos periódicos fizeram um parecer minucioso, o que nem sempre é possível ocorrer quando há um prazo curto para resposta dos avaliadores à submissão, como ocorre com os congressos.

Nesse contexto infere-se, que pode ser inexecutável exigir de mestrandos a publicação em revistas como informaram alguns entrevistados que sofreram uma pressão informal por parte do PPGCC para que os trabalhos fossem publicados em periódicos. Caso haja submissão do trabalho diretamente para revista, pode haver um conflito entre a análise minuciosa dos avaliadores do periódico e a inexperiência do discente, podendo causar um subaproveitamento da oportunidade de se ter uma nova avaliação do trabalho.

### 3.1.5 O PPGCC e a Produção Acadêmica

Nesta categoria são expostas questões que relacionam o PPGCC do estudante e a cobrança por produção acadêmica, o suporte do programa em relação à publicação dessas produções e visão do entrevistado em relação às regras da Capes às quais seu PPG está sujeito.

Sabe-se que a publicação é um dos itens mais relevantes na avaliação do programa perante à Capes, seja na avaliação dos docentes, discentes e na categoria da produção intelectual, como detalhado no item 1.5 da presente dissertação. Nesse contexto, a produção e publicação de trabalhos acadêmicos são exigidos dos mestrandos das mais diversas formas. Em relação a isso, os entrevistados são unânimes em afirmar que quase todas as disciplinas a serem cursadas no curso (tanto eletivas, quanto obrigatórias) solicitam um artigo ou projeto de artigo como grande parte da nota final da disciplina.

Além das exigências dos artigos para o conceito das disciplinas, mestrandos do PPGCC “B” mencionam que o seu programa possui uma meta de publicação de trabalhos em congressos, controlada formalmente por um programa de pontos. No regulamento desse programa, são listados dois grandes grupos de congressos, cada um com um conceito específico. Para que os pontos gerados pelos trabalhos publicados nesses eventos sejam válidos, a coautoria do trabalho deve contar com um professor do PPGCC. Caso o mestrando publique com outro discente, a pontuação obtida é dividida entre os dois. Se o estudante não alcançar o conceito estipulado até o fim do curso, não poderá obter o título de mestre. A pontuação mínima para os mestrandos equivale à publicação de um trabalho em um dos congressos que menos pontua, desde que esse discente seja o único aluno entre os autores; ou a uma publicação em um congresso da categoria de conceito maior, mesmo que o discente tenha publicado junto com um de seus pares. Os entrevistados consultados deste PPGCC

apresentam incerteza ao responderem se a publicação em periódicos também contribui para que o discente atinja a sua meta perante o programa, pois informam que o foco é enviar os trabalhos para congressos.

Nesse contexto, Kuhlmann Junior (2015) corrobora o relatado por esses entrevistados ao afirmar que exigir publicações em periódicos de alunos de mestrado, o PPG pode estar antecipando a elaboração de um artigo bem estruturado, pois o curto prazo pode ser incompatível com um trabalho de qualidade. Em relação à apresentação de trabalhos em congressos, o autor reforça que essa prática deve continuar sendo enaltecida pois se trata de uma expectativa mais factível.

Os entrevistados do PPGCC “A” mencionam que não há meta formal de publicação, porém a aprovação nas disciplinas está relacionada à produção de um artigo ou projeto de artigo. Segundo estes entrevistados, os discentes são incentivados a publicar, mas não obrigados e além disso, afirmam que o PPGCC pouco falou de congressos e mais de revistas, já que somente a publicação em periódicos faz o programa elevar seu conceito na Capes. Em contraponto a isso, M15 fala do processo de construção de um artigo até chegar na publicação em revista e afirma que entende ser essencial seguir esses passos para obter um trabalho de qualidade. Além disso, esse entrevistado pontua que exigir publicação em periódicos para um curso de mestrado é uma tarefa difícil considerando o tempo do curso de mestrado, o processo de construção do artigo e o prazo de resposta dos avaliadores das revistas.

Na verdade, depois de um tempo que eu fui ter noção de que de como se constrói um artigo [até a publicação em revista]. [primeiramente] você discute com professor em sala, depois você manda para congresso. No congresso você tem contribuições de avaliadores e do meio acadêmico. Depois você melhora o artigo com as contribuições do congresso e você manda para a revista. Isso [esse processo] foi uma coisa que eu não tive noção no início [do curso de mestrado], eu tenho noção hoje depois de dois anos de mestrado praticamente, mas isso foi uma coisa que eles não falaram. E para a gente publicar em revista é muito difícil porque a gente só tem 2 anos de mestrado. [...] e a revista demora às vezes 6 meses para te responder ou até mais. Então como que em dois anos [de curso] você vai conseguir publicar em uma revista? E era o que eles falavam para a gente fazer. (M15)

Ainda em relação à cobrança para publicar, alguns bolsistas relataram que, como necessitam manter um conceito mínimo para a manutenção da bolsa de estudos, há uma cobrança indireta de publicação, já que esse fato elevaria seu conceito na disciplina, facilitando a manutenção da bolsa.

Cabe afirmar que metas de publicação podem induzir que o mestrando produza unicamente para cumprir uma obrigação, deixando de fazê-lo com o mesmo interesse quando esta for atingida. Além disso, essas metas podem precarizar a formação de um mestre, em

função da mensuração da produção por quantidade e pelo tempo curto do curso (MENDES; IORA, 2014).

Em relação à produção acadêmica em si, muitos mestrandos falaram do excesso de artigos para serem produzidos já que quase todas as disciplinas exigem artigo como forma de avaliação, prejudicando o desempenho do discente em função do acúmulo de atividades.

Sim, a gente vê que se você faz cinco matérias, os cinco professores querem artigos. E são artigos diferentes, não aceitando que você aproveite o outro artigo. Enquanto um poderia melhorar o artigo do outro, e depois fazer um ótimo artigo para publicar. A questão da medição de quantidade ao invés da qualidade prejudica muito. E quando a gente entra, a gente fica mais perdido ainda. Pois quando a gente entra, a gente não é orientado a montar um artigo focado na nossa dissertação no final do outro ano. Então a gente acaba atirando pra um monte de lados, ao invés de atirar para um caminho que a gente pode aproveitar. E quando a gente descobre isso? no final do primeiro ano. (M12)

Nota-se que, muitas vezes, os alunos ficam desestimulados a pesquisar em função de terem que elaborar artigos não diretamente relacionados ao seu trabalho final do mestrado, bem como pelo mesmo trabalho muitas vezes não poder ser aproveitado para outras disciplinas. Apesar do suporte docente, depreende-se que alunos se incomodam por haver cobrança para publicação mesmo eles ainda estando aprendendo a pesquisar. Infere-se que os alunos se sentem obrigados a escrever sobre um assunto que não necessariamente se interessam porque necessitam ser aprovados naquela disciplina, o que pode representar uma trava do discente em relação a desenvolver uma pesquisa. Isso pode ser atenuado com os trabalhos acadêmicos ao longo do mestrado serem produzidos em consonância com seu TCC, havendo apoio de seu professor orientador.

Em relação ao suporte financeiro para publicação, os mestrandos apresentam muitas incertezas nas respostas, bem como inúmeras informações inconsistentes ao tratar de quais incentivos financeiros realmente existem para que os alunos do PPGCC ao qual fazem parte, publiquem seus trabalhos.

Os discentes do PPGCC “B” informam que recebem auxílio financeiro para o pagamento de despesas relacionadas à publicação e afirmam que há pagamento da taxa de inscrição do evento acadêmico somente para o autor principal do artigo. Porém, nesse mesmo grupo, alguns entrevistados relatam que a passagem aérea também é paga, ao mesmo tempo que foi dito que o pagamento do gasto de deslocamento aéreo somente era feito em casos excepcionais. Outra inconsistência encontrada foi o fato de que essas despesas seriam pagas condicionadas à existência de recursos financeiros do PPGCC, o que pode se tornar cada vez

mais escassa em função da redução orçamentária governamental e por parte das agências de fomento federais e estaduais (MOURA; CAMARGO JUNIOR, 2017).

Porém, entrevistados do PPGCC “A” afirmam que não há regras formais para o pagamento desse tipo de gasto mas que existe a possibilidade dos mestrandos obterem esse tipo de subsídio, porém ele é muito limitado e não há regras claras para concessão. Depreende-se, desses dados coletados, que ou não há uma regra bem definida pelos PPGCCs em relação a esse tópico, ou os entrevistados pouco se informam em relação ao pagamento de suas despesas relacionadas à publicação de artigos. Caso as regras não sejam bem definidas, isso pode causar um sentimento de favorecimento de um mestrando em relação a outro, comprometendo a imparcialidade e imagem do PPGCC perante seus discentes.

Ainda no que tange a outros incentivos para publicação, alguns entrevistados relatam que não há qualquer programa de recompensa ou sequer divulgação dos artigos publicados por eles ou por seus pares. Uma das mestrandas, inclusive, relatou que o que a incentiva a produzir é a valorização do seu trabalho. Nesse sentido, depreende-se que se o PPGCC tiver um programa adequado de divulgação e disseminação do trabalho publicado dentro e fora do âmbito da universidade, isso proporcionará mais publicidade ao conhecimento construído no trabalho e, também, pode incentivar que outros alunos se interessem a publicar, já que isso é um indicativo que o PPGCC tem interesse em disseminar os resultados daquele trabalho.

Os entrevistados apresentam, de maneira geral, uma noção em relação a como a publicação está inserida no contexto da avaliação da Capes aos cursos de pós-graduação, aos quais os PPGCCs também estão sujeitos. Há muitas menções ao fato de que essas regras são divulgadas no início do curso de mestrado, porém, alguns alunos relatam que as informações se perdem um pouco ao longo do curso, pois o mestrando não consegue absorver o que é transmitido de forma plena pois ainda está iniciando sua trajetória e está pouco ambientado com a rotina do mestrado. Nesse sentido, se o PPGCC reforçar essas regras ao longo do curso e o impacto delas no cotidiano do mestrando, pode auxiliar na compreensão discente de determinadas ações do PPGCC, como as exigências do programa relacionadas à produção acadêmica, e fazer com que o mestrando participe e entenda mais das responsabilidades que sustentam a existência do programa. Um dos entrevistados cita a questão de publicação e pontuação do PPG como uma relação conflitante no meio acadêmico.

a questão da [submissão às regras da Capes], que só vai liberar o recurso financeiro se tiver uma pontuação maior [acaba limitando motos alternativos de se pesquisar dentro da contabilidade]. Eu ainda vejo que pra encontrar uma equação equilibrada entre até que ponto tudo que eu pesquisar seja relevante, e que eu possa pesquisar o que eu quiser. Mesmo que não seja publicado na Capes ou que não tenha



reconhecimento como algo acadêmico relevante. Eu acho que esse é o maior conflito na área acadêmica que eu vejo hoje. Encontrar esse equilíbrio entre o que eu gosto de fazer e que eu consiga que aquilo sirva pra obter recursos para executar aquela pesquisa, mas que ao mesmo tempo seja alguma coisa minha. Algo que eu goste de fazer, que eu me motive todo dia e que não faça por obrigação. (M11)

As consequências do conflito entre relevância e publicação da pesquisa, apresentada por M11, apresenta várias nuances. Uma delas é a possível falta de inovação da pesquisa, que fica muito limitada ao que já vem sendo produzido e publicado, e que assuntos novos podem não ser tão bem aceitos (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017). Outra repercussão desse pensamento surge sob o interesse do discente na atividade de pesquisa já que, submetido à necessidade de produzir para publicar, pode ser obrigado a elaborar trabalhos que não são do seu interesse e, o que pode reduzir a sua produção acadêmica. Ao mesmo tempo, como a métrica de avaliação da Capes é predominantemente quantitativa em relação à produção intelectual, atender a esses critérios aumenta o conceito do PPGCC perante à instituição e permite que mais recursos estejam disponíveis para serem empregados na ampliação do programa e de suas atividades. Em outras palavras, cabe ao PPGCC encontrar um ponto ótimo entre os interesses de pesquisa do mestrando e o que se espera de publicação do PPG pela Capes. Isso pode fazer com que o conceito do programa aumente, elevando verbas orçamentárias e que o aluno se empenhe em produzir, por ser um assunto que lhe interessa (CANHADA; BULGACOV, 2011).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve por objetivo analisar os fatores que influenciam a produção acadêmica gerada ao longo dos cursos de mestrado em Ciências Contábeis, na visão dos discentes. Para tal finalidade, foram realizadas entrevistas em profundidade, semiestruturadas, com mestrandos devidamente matriculados nas duas universidades que contam com programas de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis no Estado do Rio de Janeiro. As entrevistas buscaram levantar informações sobre as experiências dos discentes em relação ao seu contexto no mestrado e, principalmente, aos mais diversos aspectos relacionados à produção acadêmica, como o processo de construção dos trabalhos, sua publicação e demais consequências.

Foi observado que o processo de produção acadêmica ocorre de maneira gradual e é construído pelo mestrando com o auxílio de contribuições de diversos entes de seu relacionamento como docentes, coautores e avaliadores de eventos acadêmicos e periódicos especializados. Portanto, os resultados apontam que o aspecto relacional é um dos mais importantes e um dos que mais influenciam os discentes em suas atividades de produção acadêmica. Os resultados sugerem, ainda, que há uma carência no relacionamento dos entrevistados com os entes de seu contexto, especialmente no que tange à experiência acadêmica de outros pós-graduandos do seu PPGCC, como demais mestrandos e doutorandos. Foi identificado que essa falta de interação pode causar, principalmente, uma dificuldade no início do processo de produção acadêmica, a consolidação do conceito de rigor científico e compreensão da linguagem acadêmica. Os espaços normalmente destinados a esse fim, como os grupos de pesquisa, são inexistentes, foram descontinuados ou possuem uma adesão muito baixa dos mestrandos.

Essa deficiência pode ser atenuada através da instituição de ambientes de colaboração (SILVA et al., 2012) bem definidos e geridos/incentivados pelo PPGCC, materializados por meio de encontros de mestrandos dos mais diversos níveis de experiências para compartilhamento das avaliações que receberam ao submeter suas produções em eventos acadêmicos e periódicos especializados. Essas reuniões proporcionarão o contato dos mestrandos com diversas visões de avaliadores mais experientes e de seus pares, com o fim de estreitar as relações entre o discente e seu contexto acadêmico, permitindo que o mestrando conheça os tipos de avaliação, a expectativa da área acadêmica em relação aos seus trabalhos e as ações de seus pares para corresponder a essa expectativa. Recomenda-se que essas

reuniões sejam mediadas por docentes do PPGCC, para que estes organizem e direcionem as produções acadêmicas adequadamente. Esse ambiente pode ser propício, inclusive, para que novos trabalhos surjam (não ficando limitados ao contexto de uma disciplina) e que coautorias sejam propostas, fazendo com que a produção acadêmica conte com experiências de diferentes pesquisadores. Paralelo a esses encontros, ainda com a intenção de aproximar a relação dos entes acadêmicos, sugere-se a implementação de oficinas de pesquisa no âmbito dos PPGCCs, que permitirá a construção de produções acadêmicas em conjunto, por meio da integração entre discentes de diferentes turmas e níveis acadêmicos. Ainda como forma de estreitar a relação entre os seus pares, programas de mentoria podem ser implementados no âmbito dos PPGCCs para esse fim (GARDNER, 2010; HOLLEY; CALDWELL, 2012).

Em relação aos fatores que influenciam negativamente a produção acadêmica dos entrevistados, está a falta de domínio dos mestrandos em metodologias de pesquisa. Muitos mestrandos demonstram dificuldades em desenvolver competências em metodologias quantitativas, e outros não encontram suporte do PPGCC para pesquisas qualitativas. Além disso, a falta de habilidade com métodos pode causar uma perda da qualidade das produções acadêmicas e uma carência na adequação dos objetivos da pesquisa ao instrumento adequado para atingir um resultado.

Em relação ao processo de publicação da produção acadêmica, notou-se que os incentivos institucionais por parte dos PPGCCs são bem limitados. Enquanto os incentivos financeiros são restritos e não possuem regras claras para sua concessão, não foram notadas ações dos PPGCCs que poderiam representar outros incentivos para que os mestrandos elaborem e publiquem seus trabalhos. Como forma de incentivos não-financeiros, sugere-se que o PPGCC dissemine as publicações de seus discentes nos mais diversos meios de comunicação como em redes sociais e/ou por meio de malas diretas a públicos de interesse; e promova a apresentação desses trabalhos em entidades externas, outras IES ou até mesmo na graduação da instituição da qual pertence o PPGCC, como forma de estreitar laços entre mestrandos e graduandos. Acredita-se que essas ações podem estimular os mestrandos a produzirem seus trabalhos acadêmicos, bem como promover a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão das IES brasileiras (BRASIL, 1988; CANHADA; BULGACOV, 2011).

Esse estudo permitiu, também, avaliar que o mestrando compreende que a publicação de sua produção acadêmica é uma das formas de se dar publicidade ao conhecimento gerado ao longo do curso de mestrado, e que isso lhes proporciona credibilidade, demonstrando que o mestrando pode estar apto a lecionar, indicando também que o discente está atualizado em

determinado tema. Porém, notou-se que os mestrandos apresentam um conflito por terem que produzir trabalhos sobre temas que pouco se interessam, mas que são obrigados em função desses assuntos estarem associados a disciplinas que necessitam cumprir como requisitos para a conclusão do curso. Esse fato os desestimula a pesquisar, corroborando o estudo de Ives e Rowley (2005), que relatou que os interesses do docente e do discente devem estar alinhados para aumentar as chances de progressão do estudante.

Ainda em relação à pesquisa acadêmica, verificou-se que mestrandos que tiveram mais contato com essa atividade antes do mestrado, apresentaram mais familiaridade com a rotina de pesquisador e alguns até publicaram trabalhos oriundos da graduação no início do curso de mestrado, o que pode ter representado uma adaptação mais fácil e uma influência positiva na elaboração dos trabalhos ao longo do mestrado.

Aliado a isso, ainda como fator que afeta a produção acadêmica dos mestrandos, está a questão da quantidade de artigos exigidos em um curto espaço de tempo especialmente em função dos discentes ainda estarem se familiarizando com o processo de elaboração desses trabalhos e pelo acúmulo com demais atividades do mestrado e pessoais/profissionais, o que prejudica seu desempenho. Ainda em relação ao prazo para conclusão dos trabalhos, muitas das vezes há a dependência do tempo da pesquisa em relação ao prazo de submissão de eventos acadêmicos ou a data de fim das atividades da disciplina, obrigando o mestrando a adequar sua pesquisa a esse tempo, priorizando o término do trabalho em função da data limite, ao invés do tempo de criação da pesquisa (BIANCHETTI; MACHADO, 2007). Cumpre indicar que essa consequência é um dos fatores associados ao produtivismo que afeta o desenvolvimento das suas produções acadêmicas. Nessa direção, com a intenção de reduzir a sua carga individual de trabalho e atingir metas de publicação, o mestrando propõe coautorias que podem trazer conflitos entre elas e a efetiva colaboração científica (ESTÁCIO et al., 2019; VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017).

Apesar das críticas dos entrevistados em relação à necessidade de publicar suas produções acadêmicas em quantidade, não se pode desprezar esse indicador, já que este representa uma das formas de se dar publicidade às produções geradas no âmbito do PPGCC. Além disso, caso não haja publicações oriundas do programa, o curso corre o risco de ser descredenciado pela Capes, sendo impedido de criar novas turmas, em função do sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação realizado pela instituição.

Como limitação, essa pesquisa apresentou o fato de que os dados aqui apresentados representam a visão de mestrandos, apesar de outros entes acadêmicos também estarem

envolvidos no processo de elaboração dos trabalhos acadêmicos ao longo do curso de mestrado, como professores orientadores e coordenadores de PPGCCs.

Assim, pesquisas futuras podem se encarregar de estudar os fatores que influenciam a produção acadêmica de mestrandos em Ciências Contábeis pelo ponto de vista de outros agentes relacionados aos PPGCCs como coordenadores de programa, professores e doutorandos. Outra possibilidade é estudar egressos dos programas de mestrado de modo a identificar a continuidade da produção acadêmica após o fim do curso, já que não contam mais com obrigatoriedade/incentivo para publicação que havia enquanto faziam parte de um PPG.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. C. E.; GUIMARÃES, J. A. Brazil's growing production of scientific articles—how are we doing with review articles and other qualitative indicators? *Scientometrics*, v. 97, n. 2, p. 287–315, 2013.
- ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação, *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 39–50, 2001.
- AUDY, J. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade, *Estudos Avançados*, v. 31, n. 90, p. 75–87, 2017.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRADAS, J. S. Fomento à pesquisa e conhecimento em ação: uma análise da área de defesa nacional, *Revista Conhecimento em Ação*, v. 1, n. 2, p. 75–98, 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 474 p.
- BEUREN, I. M.; NASCIMENTO, S.; SANTOS, V.; RENGEL, S. Análise das redes de pesquisa entre os egressos do curso de doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP, *Contabilidade, Gestão e Governança*, v. 12, n. 3, p. 72–86, 2009.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú -MG. *Anais ...* Rio de Janeiro RJ: ANPEd, 2007. p. 1-15.
- BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. M. *O Fim Dos Intelectuais Acadêmicos? - Induções da Capes e Desafios Às Associações Científicas*. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- BORTOLOZZI, F.; GREMSKI, W. Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias, *R B P G*, v. 1, n. 2, p. 35–52, 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- CANHADA, D. I. D.; BULGACOV, S. Práticas sociais estratégicas e resultados acadêmicos: o doutorado em administração na USP e na UFRGS. *Revista de Administração Pública*, v. 45, n. 1, p. 7–32, 2011.
- CAPES. *Documentos de Área*. 2018e. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/documentos-de-area>>. Acesso em: 30 set. 2018a.

CAPES. *GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas*. 2018c. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *História e Missão*. 2018b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Plataforma Sucupira*. 2018c. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf#>>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Plataforma Sucupira*. 2019. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/discente/listaDiscente.xhtml>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. *Regulamento da Quadrienal 2017*. 2018d. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/a-avaliacao/regulamento-da-quadrienal-2017>>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Revista Capes 60 anos*. 2011. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Revista-Capes-60-anos.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Sobre a CAPES*. 2018a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/perguntas-frequentes/sobre-a-capes/7473-sobre-a-capes>>. Acesso em: 30 set. 2018.

CARVALHO, C. A.; VIEIRA, S. M. M. F. Algo está podre no reino da Dinamarca. *O&S*, v. 10, n. 26, p. 185–187, 2003.

CNPQ. *Anos 50 - Portal CNPq*. 2018b. Disponível em: <<http://cnpq.br/anos-50/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Anos 60 - Portal CNPq*. 2018c. Disponível em: <<http://cnpq.br/anos-60/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *G01. O que é um grupo de pesquisa? Como saber se as atividades desenvolvidas por um conjunto de pesquisadores constituem um grupo de pesquisa? - FAQ - Plataforma Lattes - CNPq*. 2018d. Disponível em:

<[http://lattes.cnpq.br/web/dgp/faq?p\\_p\\_id=54\\_INSTANCE\\_39Zlb9kA3d0e&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-3&p\\_p\\_col\\_count=1&\\_54\\_INSTANCE\\_39Zlb9kA3d0e\\_struts\\_action=%2Fwiki\\_display%2Fview&\\_54\\_INSTANCE\\_39Zlb9kA3d0e\\_nodeName=Main&\\_54](http://lattes.cnpq.br/web/dgp/faq?p_p_id=54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-3&p_p_col_count=1&_54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e_struts_action=%2Fwiki_display%2Fview&_54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e_nodeName=Main&_54)>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *O CNPq*. 2018a. Disponível em: <[http://cnpq.br/apresentacao\\_institucional/](http://cnpq.br/apresentacao_institucional/)>. Acesso em: 30 set. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.

CORREA, S. B. Entrevistas em profundidade: um panorama da técnica. In: TEIXEIRA, E. A. S.; ABREU, L. M. (Org.). *Técnicas de Pesquisa para Design*. 1. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2018. p. 14–30.

COSTA, A. J. B. *Rankings dos programas de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis: análise da produção docente baseada em periódicos (2000 a 2009)*. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Programa Multiinstitucional Inter-Regional em Ciências Contábeis da UNB, UFPB e UFRN, Brasília, 2011.

COSTA, F. J.; JÚNIOR, E. P. L.; LEMOS, A. Q.; LÔBO, R. J. S. Uma análise da atitude e do interesse dos estudantes de Contabilidade quanto à área de métodos quantitativos, *RGO Revista Gestão Organizacional*, v. 2, n. 2, p. 123–137, 2009.

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ª ed. São Paulo: ArtMed, 2007.

CRUZ, C. H. B. A Universidade, a Empresa e a Pesquisa que o país precisa, *Política e Organização da Inovação Tecnológica*, n. 8, p. 5–30, 2000.

CUNHA, J. V. A.; CORNACHIONE JUNIOR, E. B.; MARTINS, G. A. Pós-graduação: o curso de doutorado em ciências contábeis da FEA/USP, *Revista de Contabilidade e Finanças*, v. 19, n. 48, p. 6–26, 2008.

DAMASCENA, L. G.; PINHEIRO, K. R. C.; CAVALCANTE, P. R. N. Uso das dissertações desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis na sustentação e desenvolvimento de artigos científicos publicados em eventos da área, *REUNIR – Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade*, v. 2, n. 1, p. 39–55, 2012.

DANNA, C. L. O teste piloto: uma possibilidade metodológica e dialógica na pesquisa qualitativa em educação. In: Colóquio Nacional entre Linguagem e Educação, I, 2012, Blumenau. *Anais...* Blumenau: FURB, 2012. p. 1-8.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação, *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, n. 2, p. 160–172, 2004.

DE MEIS, L.; VELLOSO, A.; LANNES, D.; CARMO, M. S.; DE MEIS, C. The growing competition in Brazilian science: Rites of passage, stress and burnout, *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, v. 36, n. 9, p. 1135–1141, 2003.

DUQUE, J. C.; BRONDANI, J. T.; LUNA, S. P. L. Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 3, p. 134–148, 2005.

DURSO, S. O.; CUNHA, J. V. A.; NEVES, P. A.; TEIXEIRA, J. D. V. Fatores Motivacionais para o Mestrado Acadêmico: uma Comparação entre Alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação, *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 27, n. 71, p. 243–258, 2016.



EAST, M.; BITCHENER, J.; BASTURKMEN, H. What Constitutes Effective Feedback to Postgraduate Research Students? The Students' Perspective, *Journal of University Teaching and Learning Practice*, v. 9, n. 2, p. 1–18, 2012.

ESPARTEL, L. B.; BASSO, K.; TOMAZELLI, J. B.; CALLEGARO, A. R. C.; VISENTINI, M. S. Co-Autoria em Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade no Brasil: Uma Década em Análise, *Revista de Administração Imed – RAIMED*, v. 1, n. 1, p. 01-28, 2011.

ESTÁCIO, L. S. S.; ANDRADE, W. G. F.; KERN, V. M.; CUNHA, C. J. C. A. O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação, *Em Questão*, v. 25, n. 1, p. 133–158, 2019.

ESTADÃO. *Capex prevê interrupção de bolsas de estudos em 2019*. 2018. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,capes-preve-interruptao-de-bolsas-de-estudos-em-2019,70002427925>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

FARO, A. Estresse e Estressores na Pós-Graduação: Estudo com Mestrandos e Doutorandos no Brasil, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 51–60, 2013.

FELDT, R. C.; GRAHAM, M.; DEW, D. Measuring adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, v. 44, n. 2, p. 92–104, 2011.

FERREIRA, M. P. V.; CANELA, R.; PINTO, C. F.; FALASTER, C. D. Coautoria em Administração no Brasil: pressões, complementaridades e produtividade, *BASE - Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, v. 15, n. 1, p. 42–55, 2018.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Cortes do governo podem causar “apagão científico” em 2019*. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2018/08/cnpq-e-finep-alertam-para-dificuldades-por-cortes-no-orcamento-de-2019.shtml>>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Em 20 anos, país vai de 24º a 13º em ranking de pesquisa*. 2014. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2014/11/1541834-em-20-anos-pais-vai-de-24-a-13-em-ranking-de-pesquisa.shtml>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

FURTADO, H. L.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da pós-graduação no Brasil, *Rev. educ. PUC-Camp*, v. 19, n. 1, p. 15–23, 2014.

GALÃO, F. P. *Comunicação de marketing: proposta de sistematização do processo de planejamento*. 2012. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GALILEU. *O que você precisa saber sobre a pós-graduação no Brasil*. 2017. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/08/o-que-voce-precisa-saber-sobre-pos-graduacao-no-brasil.html>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

GARDNER, S. K. Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high- and low-completing departments: A qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution, *The Journal of Higher Education*, v. 81, n. 1, p. 61–81, 2010.

GIANNASI-KAIMEN, M. J.; REIS, S. G. D. O. A transição do periódico científico tradicional para o eletrônico na avaliação de pesquisadores, *Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, v. 12, n. 2, p. 251–273, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; MELO, R. B.; SILVA, A. B. (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais - Paradigmas, Estratégias e Métodos*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 301–323.

GRIX, J. Introducing Students to the Generic Terminology of Social Research, *Politics*, v. 22, n. 3, p. 175–186, 2002.

GUEST, G.; BUNCE, A.; JOHNSON, L. How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability, *Field Methods*, v. 18, n. 1, p. 59–82, 2006.

HOLLEY, K. A.; CALDWELL, M. L. The Challenges of Designing and Implementing a Doctoral Student Mentoring Program, *Innovative Higher Education*, v. 37, n. 3, p. 243–253, 2012.

HORTA, J. S. B. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas, *Revista Perspectiva*, v. 24, n. 1, p. 19–47, 2006.

HOSSER, C.; CRUZ, A. P. C.; QUINTANA, A. C. Mapeamento dos Métodos Quantitativos Utilizados no Congresso ANPCONT (2007-2015), *Revista de Contabilidade da UFBA*, v. 12, n. 3, p. 153–174, 2018.

IMASATO, T.; PERLIN, M. S.; BORENSTEIN, D. Análise do Perfil dos Acadêmicos e de suas Publicações Científicas em Administração, *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, v. 21, n. 4, p. 62–83, 2017.

IVES, G.; ROWLEY, G. Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes, *Studies in Higher Education*, v. 30, n. 5, p. 535–555, 2005.

KIM, J. *Stakeholders of Multinational companies: the case of Korean Multinational Companies in Brazil*. 2015. 121 f. Dissertação (Mestre em Ciências) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

KUHLMANN JUNIOR, M. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas, *Cad. Pesqui. [online]*, v. 45, n. 158, p. 838–855, 2015.

LAYTER, M. B.; BRAUM, L. M. D. S.; WALTER, S. A. Análise das Produções Científicas na área de Ciências Contábeis sob a perspectiva da Análise Bibliométrica, *Ciências Sociais*

*Aplicadas em Revista - UNIOESTE/MCR*, v. 14, n. 26, p. 131–157, 2014.

LEITE FILHO, G. A. *A relação orientador-orientado e suas influências no processo de elaboração de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em contabilidade da cidade de São Paulo*. 2004. 121 f. Dissertação (Mestre em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Perfil da produção científica dos docentes de Pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil. *Revista Contabilidade e Controladoria*, v. 2, n. 2, p. 1–13, 2010.

LEITE, J. L. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico, *R. Katál.*, v. 20, n. 2, p. 207–215, 2017.

LIEVORE, C.; PICININ, C. T.; PILATTI, L. A. As áreas do conhecimento na pós-graduação stricto sensu brasileira: crescimento longitudinal entre 1995 e 2014, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 94, p. 207–237, 2017.

LIMA, C. S. F. *Formação do professor de ensino superior: uma análise de conteúdo nos programas de mestrado em ciências contábeis do Brasil face às diretrizes curriculares nacionais*. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa Multiinstitucional Inter-Regional em Ciências Contábeis da Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MACFARLANE, B. The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic, *Higher Education Quarterly*, v. 65, n. 1, p. 59–73, 2011.

MACHADO, A. M. N. Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira, *Universidade e Sociedade*, v. 39, p. 137–149, 2007.

MANTAI, L.; DOWLING, R. Supporting the PhD journey: insights from acknowledgements, *International Journal for Researcher Development*, v. 6, n. 2, p. 106–121, 2015.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAYKUT, P.; MOREHOUSE, R. *Beginning qualitative research: a philosophic and practice guide*. London: The Falmer Press, 1994.

MCALPINE, L. Identity-Trajectories: Doctoral Journeys from Past to Present to Future, *Australian Universities' Review*, v. 54, n. 1, p. 38–46, 2012.

MCCALLIN, A.; NAYAR, S. Postgraduate research supervision: A critical review of current practice, *Teaching in Higher Education*, v. 17, n. 1, p. 63–74, 2012.

MENDES, V. D. R.; IORA, J. A. A Opinião dos Estudantes sobre as Exigências da Produção na Pós-graduação, *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, v. 36, n. 1, p. 171–187, 2014.

MERIGÓ, J. M.; YANG, J.-B. Accounting Research: A Bibliometric Analysis. *Australian*

*Accounting Review*, v. 27, n. 1, p. 71–100, 2017.

MOODY, J. The Structure of a Social Science Collaboration Network: Disciplinary Cohesion from 1963 to 1999, *American Sociological Review*, v. 69, n. 2, p. 213–238, 2004.

MORITZ, G. D. O.; MORITZ, M. O.; PEREIRA, M. F.; MACCARI, E. A. A Pós-Graduação Brasileira: Evolução e Principais Desafios no Ambiente de Cenários Prospectivos, *Future Studies Research Journal*, v. 5, n. 2, p. 3–34, 2013.

MOURA, E. G.; CAMARGO JUNIOR, K. R. A crise no financiamento da pesquisa e pós-graduação no Brasil, *Cadernos de Saúde Pública*, v. 33, n. 4, p. 4–6, 2017.

MUCCIOLI, C.; CAMPOS, M.; GOLDCHMIT, M.; DANTAS, P. E. C.; BECHARA, S. J.; COSTA, V. P. Pesquisa científica, inovação e desenvolvimento, *Arq Bras Oftalmol*, v. 70, n. 3, p. 383–383, 2007.

MUGNAINI, R.; JANNUZZI, P. M.; QUONIAM, L. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal, *Ciência da Informação*, v. 33, n. 2, p. 123–131, 2004.

NASCIMENTO, S.; BEUREN, I. M. Redes sociais na produção científica dos programas de pós-graduação de ciências contábeis do Brasil, *Revista de Administração Contemporânea*, v. 15, n. 1, p. 47–66, 2011.

OLIVEIRA, C. C. G. *Coopetição em redes interpessoais: relacionamentos cooperativos na rede de pesquisadores brasileiros em Administração*. 2013. 148 f. Tese (Doutor em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização, *Revista de Enfermagem UFRJ*, v. 16, n. 4, p. 569–576, 2008.

OLIVEIRA, J. F. A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico, *Praxis Educativa*, v. 10, n. 2, p. 343–363, 2015.

OLIVEIRA, M. C. Análise dos Periódicos Brasileiros de Contabilidade, *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 29, p. 68–86, 2002.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? *Cadernos EBAPE.BR*, v. 13, n. 1, p. 1–18, 2015.

PONTES, E. S.; SILVA, R. B.; CABRAL, A. C. DE A.; SANTOS, S. M. DOS; PESSOA, M. N. M. Produção Acadêmica Nacional em Contabilidade: Análise das Teses e Dissertações produzidas entre 2007 e 2016, *REad*, v. 23, n. 3, p. 239–258, 2017.

RICCIO, E. L.; CARASTAN, J. T.; SAKATA, M. G. Accounting Reserch in Brazilian Univerities: 1962-1999. *Caderno de Estudos, São Paulo, FIPECAFI*, v. 11, n. 22, p. 35–44, 1999.

ROSA, A. R. “Nós e os índices”: um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação, *Revista de Administração de Empresas*, v. 48, n. 4, p. 108–114, 2008.

ROSSONI, L.; GUARIDO FILHO, E. R. Cooperação entre programas de pós-graduação em administração no Brasil: evidências estruturais em quatro áreas temáticas, *Revista de Administração Contemporânea*, v. 13, n. 3, p. 366–390, 2009.

SANDER, J. A.; VIACAVA, J. J. C.; TAKAHASHI, A. R. W. Dissertações e Teses: Características que contribuem para o avanço do conhecimento científico e fatores facilitadores e inibidores de elaboração. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE - ENEPQ, 4., 2013, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPAD, 2013. p. 1-16.

\_\_\_\_\_. Fatores Facilitadores e Inibidores de Elaboração de Dissertações e Teses, sob a Perspectiva dos Alunos. In: ENCONTRO DA ANPAD, 38., 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2014. p. 1-16

SANTANA, G. A.; SILVA, F.M. A produção colaborativa de conhecimento dos grupos de pesquisa brasileiros e os desdobramentos das relações entre seus pesquisadores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ANCIB, 2015. p. 1-21.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A.; Vieira, L. (Org.). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. 22 p.

SILVA, H. A. S.; REINA, D. R. M.; ENSSLIN, S. R.; REINA, D. Programas de pós-graduação em contabilidade: análise da produção científica e redes de colaboração, *Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 6, n. 14, p. 145–162, 2012.

SILVA, L. C.; MAGALHÃES, F. L. F.; GARCIA, R. D. R.; AIHARA, C. H.; SOUZA, C. C. G. Perfil dos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento no Brasil e seu panorama da produção científica. In: Seminários em Administração - SemeAd, XX, 2017, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SemeAd, p. 1-16

SOUZA, F.; SILVA, M.; ARAÚJO, A.; SILVA, J. Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ : uma análise de oito anos de publicação (2003 a 2011), *REUNIR – Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade*, v. 2, n. 3, p. 69–85, 2012.

SOUZA, R. R. *Análise da influência da concessão de bolsa de estudos na produtividade acadêmica dos estudantes de administração ao nível pós-graduação stricto sensu no Brasil*. 2014. 142 f. Dissertação (Mestre em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, n. 2, p. 8–34, 2004.

TAVEIRA, L. D. B.; MEDEIROS, A. W.; CÂMARA, R. P. B.; MARTINS, J. D. M. Uma

análise bibliométrica dos artigos científicos em perícia contábil publicados entre os anos de 1999 a 2012, *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ (online)*, v. 18, n. 2, p. 49–64, 2013.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros, *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, v. 12, n. 1, p. 185–202, 2008.

THEÓPHILO, C. R.; IUDÍCIBUS, S. Uma análise crítico-epistemológica da produção científica em contabilidade no Brasil, *Contabilidade, Gestão e Governança*, v. 8, n. 2, p. 147–175, 2005.

TOBBELL, J.; O'DONNELL, V. L. Transition to postgraduate study: postgraduate ecological systems and identity, *Cambridge Journal of Education*, v. 43, n. 1, p. 123–138, 2013.

UERJ. *Faculdade de Administração e Finanças - Apresentação*. 2019. Disponível em: <<http://www.faf-uerj.com/faf/index.php/extensions/apresentacao-2/apresentacao>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*. 2018. Disponível em: <<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/UERJ>>. Acesso em: 30 set. 2018.

UFRJ. *PPGCC - Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - Apresentação*. 2019. Disponível em: <<http://ppgcc.ufrj.br/index.php/apresentacaoppgcc>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/scg>>. Acesso em: 30 set. 2018.

UNSWORTH, K. L.; TURNER, N.; WILLIAMS, H. M.; PICCIN-HOULE, S. Giving thanks: The relational context of gratitude in postgraduate supervision, *Studies in Higher Education*, v. 35, n. 8, p. 871–888, 2010.

VELHO, L. Evasão na pós brasileira: uma crise em formação? *Jornal da Unicamp*, Campinas, p. 2, 2005.

VERGARA, S. C. *Métodos de Pesquisa em Administração*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

\_\_\_\_\_. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA, I. P. A. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos, *Educação*, v. 33, n. 3, p. 222–226, 2010.

VIEIRA, M. M. F. *Pesquisa Qualitativa em Administração*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto, *Temáticas*, v. 44, n. 22, p. 203–220, 2014.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários, *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 138, p. 231–247, 2017.

WRIGHT, E.; GIORDANO, A. Doctoral students' access to non-academic support for mental health, *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 40, n. 4, p. 390–412, 2018.

WISKER, G.; ROBINSON, G.; TRAFFORD, V.; WARNES, M.; CREIGHTON, E. From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level, *Teaching in Higher Education*, v. 8, n. 3, p. 383–397, 2003.

WU, J.; HAO, Q.; YAO, M. Y. M. Rankings of academic journals in accounting, finance, and information system Perception from the college chairpersons, *International Journal of Accounting and Information Management*, v. 17, n. 1, p. 66–105, 2013.

ZHONG, S.; GENG, Y.; LIU, W.; GAO, C.; CHEN, W. A bibliometric review on natural resource accounting during 1995–2014, *Journal of Cleaner Production*, v. 139, p. 122–132, 2016.

APÊNDICE A – Ficha de Recrutamento



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
 Centro de Ciências Sociais  
 Faculdade de Administração e Finanças  
 Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis  
 Curso de Mestrado Acadêmico

**Ficha de recrutamento**

**Público-alvo: mestrandos do curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Contábeis de Universidades do Estado do Rio de Janeiro.**

**Objetivo principal: Analisar os fatores influenciadores, na percepção de mestrandos, na produção acadêmica gerada ao longo dos cursos de Mestrado Acadêmico em Ciências Contábeis.**

**1. Identificação do mestrando:**

Nome: \_\_\_\_\_.

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro. Especificar: \_\_\_\_\_.

Idade: \_\_\_\_\_.

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_. Ano de formação: \_\_\_\_\_.

Instituição: \_\_\_\_\_.

Experiência docente: ( ) Sim ( ) Não

Caso positivo:

- Área: \_\_\_\_\_.

- Tempo \_\_\_\_\_ (em anos e meses).

Experiência profissional: ( ) Sim ( ) Não

Caso positivo:

- Área: \_\_\_\_\_.

- Tempo \_\_\_\_\_ (em anos e meses).

Instituição do PPG: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ . Conceito Capes do curso: \_\_\_\_\_.

Período e ano de ingresso: \_\_\_\_/\_\_\_\_.

Bolsista ( ) Sim ( ) Não. Caso positivo, indique a agência de fomento: \_\_\_\_\_.

Victor Marques de Oliveira  
 Mestrando em Ciências Contábeis (UERJ)



**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Ciências Sociais  
Faculdade de Administração e Finanças  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis  
Curso de Mestrado Acadêmico

**ENTREVISTA - TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) na pesquisa de campo de Victor Marques de Oliveira, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) que os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista gravada em áudio. Trechos dessa entrevista, na forma como falados, podem fazer parte do trabalho final, mas não serei identificado.

O acesso ao áudio e transcrição da entrevista será permitido apenas ao mestrando e seu professor orientador.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do (a) entrevistado(a):

---

Assinatura do(a) entrevistado(a):

---

Assinatura do mestrando:

---

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
 Centro de Ciências Sociais  
 Faculdade de Administração e Finanças  
 Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis  
 Curso de Mestrado Acadêmico

### 1. APRESENTAÇÃO

- Breve apresentação do entrevistador;
- Esclarecimentos sobre o método de pesquisa, como:
  - Importância de opiniões sinceras;
  - Confidencialidade do entrevistado;
  - Gravação da entrevista;
  - Enfatizar que o objetivo da entrevista é captar a percepção do respondente, ou seja, não há respostas certas ou erradas;

#### A entrada no mestrado

- Me conte como foi sua decisão de fazer o mestrado.
  - Por que decidiu fazer? Quais suas expectativas? Teve algum receio?
- E como foi o início do curso para você?
  - Houve alguma diferença entre o que você pensava que seriam as aulas e as atividades e o que você de fato encontrou? Explorar.

#### O curso

- Você indicaria o programa onde faz mestrado para outra pessoa? Por quê?
- Como você avalia:
  - A infraestrutura
  - O currículo
  - O corpo docente
  - O corpo discente
- Você vê integração do seu Programa com o ambiente externo (outros programas, empresas etc)? Na sua opinião, até que ponto isso é importante?
- Como foi a escolha de seu professor orientador? E como é sua relação com ele? Como acontece a orientação?

#### A pesquisa acadêmica

- Se você precisasse explicar para alguém qual a importância da pesquisa acadêmica para a formação de um mestre, como faria?
- Até que ponto a produção acadêmica é cobrada no seu curso? Explorar
- Você tem alguma informação sobre as regras da Capes em relação à publicação? Explorar.

### **A experiência com pesquisa**

- Qual sua experiência com pesquisa antes do mestrado?
- Me conta como você “aprendeu” a fazer pesquisa.
- Você diria que hoje sabe fazer pesquisa? Explorar.
- Você tem alguma rotina como pesquisador? (organização do tempo, etc)
- Quais os fatores que te estimulam/ ajudam a fazer pesquisa? E o oposto? Quais fatores te desestimulam/ te atrapalham?
- Você costuma fazer pesquisa com outros mestrandos ou com professores? Quais os pontos positivos ou negativos de cada situação?
- Existem grupos de pesquisa no seu Programa? Você participa de algum? Por que sim? Por que não? Se participa, como esse grupo se organiza/ produz?
- Você já publicou algum trabalho? Explorar.
- Você já apresentou algum trabalho em evento acadêmico? Explorar
- No seu Programa, existem incentivos para participação em eventos?

Aguardar comentários espontâneos. Perguntar se há mais algo que o entrevistado gostaria de falar em relação ao processo de produção acadêmica.

Agradecer e encerrar a entrevista.