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

Vitor Tendeiro Fernandes Catellani

**O campo acadêmico em contabilidade no Brasil: um olhar dos(as) doutores(as)
titulados(as) pelo Programa Multiinstitucional e Inter-regional UnB, UFPB e UFRN**

São Paulo
2018

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

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Ariovaldo dos Santos
Chefe de Departamento de Contabilidade e Atuária

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

VITOR TENDEIRO FERNANDES CATELLANI

**O campo acadêmico em contabilidade no Brasil: um olhar dos(as) doutores(as)
titulados(as) pelo Programa Multiinstitucional e Inter-regional UnB, UFPB e UFRN**

Versão Corrigida

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

Área da Concentração: Controladoria e Contabilidade

Orientador: Prof. Dr. Luís Eduardo Afonso

**São Paulo
2018**

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

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada por Rafael Mielli Rodrigues – CRB-8/7286
Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Catellani, Vítor Tendeiro Fernandes

O campo acadêmico em contabilidade no Brasil: um olhar dos(as)
doutores(as) titulados(as) pelo Programa Multiinstitucional e Inter-regional
UnB, UFPB e UFRN / Vítor Tendeiro Fernandes Catellani. – São Paulo, 2018.
162 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2018.
Orientador: Luís Eduardo Afonso.

1. Contabilidade 2. Educação contábil 3. Bourdieu 4. Campo acadêmi-
co I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração
e Contabilidade. II. Título.

CDD – 657

Nome: Catellani, Vitor Tendeiro Fernandes

Título: O campo acadêmico em contabilidade no Brasil: um olhar dos(as) doutores(as) titulados(as) pelo Programa Multiinstitucional e Inter-regional UnB, UFPB e UFRN

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico esta dissertação à década de 1980, em especial, ao ano de 1982. À minha amada esposa, Carolina, e aos meus anjos, Pedro e Ana, que me deram carinho e amor e me incentivaram com palavras de apoio e conforto. Aos meus pais Ramiro e Iracema, ao meu irmão Bruno, à minha madrinha Fátima, aos meus avós Manuel, Maria, Amleto e Otília.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas e instituições às quais sou grato, pois muitos passaram pelo meu caminho no percurso dessa dissertação. Tentarei, nestes agradecimentos, não me esquecer de ninguém, mas, de antemão, desculpe-me se esqueci de você.

Agradeço, primeiramente, à minha amada esposa, Carolina Faria Alvarenga, por estar sempre ao meu lado, em todos os momentos, amparando-me física e mentalmente. Ao meu filho Pedro Alvarenga Catellani e à minha filha Ana Alvarenga Catellani, simplesmente, por estarem aqui, junto de mim, com suas palavras e ações puras, como de todas as crianças. Ao meu pai Ramiro e à minha mãe Iracema, por dedicarem boa parte de suas vidas à minha educação. Ao meu irmão e amigo Bruno, principalmente, pelo carinho com seu sobrinho e sua sobrinha, o que me deu muitas horas livres para fazer este trabalho. À toda a minha família: avós, tios, tias, primos, primas, sogro, sogra, cunhadas, concunhados e, em especial, minha madrinha Fátima e minha avó Otília.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Eduardo Afonso, pelo profissionalismo com que conduziu minha orientação. Agindo com ética e rigor, contribuiu para meu crescimento como pesquisador e para o desenvolvimento e término desta dissertação. Às Profas. Dras. Silvia Pereira de Castro Casa Nova, Maria Thereza Pompa Antunes e Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, pelas dicas e contribuições enriquecedoras durante a qualificação de meu projeto. Ao Prof. Dr. João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes, por ter possibilitado minha ida à Portugal e por me acompanhar na Universidade do Porto. À Universidade do Porto, em especial, à Cristina Santos, por me ajudar nos trâmites burocráticos.

À FEA/USP, em especial ao PPGCC, seus(as) docentes e colaboradores(as). A todos os professores, professoras e colegas do programa e da FE/USP, em especial, ao Lula Ramires e ao Paulo Neves, que compartilharam seus conhecimentos comigo, transformando-me em um acadêmico e uma pessoa mais completa, mesmo sabendo que tenho muito a crescer. Em especial a todos da Linha 4 – Educação e Pesquisa em Contabilidade, aos professores e professoras, Silvia, Luís e Edgard e colegas, Samuel, Vânia e Liege. Ao colega e amigo Robson Queiroz Pereira, pela ajuda nos trâmites burocráticos e por compartilhar seus aprendizados e conhecimentos sobre a teoria de Pierre Bourdieu.

À UnB, UFPB e UFRN, seus(as) docentes e colaboradores(as). Aos coordenadores e egressos(as) do programa Multi, por terem me recebido gentilmente e por participarem desta pesquisa. Sem vocês, nada disto existiria! Não citarei os nomes para preservar os(as) entrevistados(as), mas sou imensamente grato a cada um(a) que cedeu seu tempo para colaborar com meus estudos.

À UFLA, por investir em minha qualificação, afastando-me de minhas atribuições para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao mestrado.

Ao Jardim Colibri, de São Paulo, e à Casa da Floresta Verdes Anos, de Lisboa, seus(as) colaboradores(s), pais e mães, em especial, às professoras Mônica, Sofia e Amália, que cuidaram de meu anjinho e de minha anjinha, permitindo que eu tivesse tempo para escrever esta dissertação.

Por fim, aos meus amigos e às minhas amigas, especialmente ao Mauro Fuzita, Felipe Antonoff, Marco Gomes e Olavo Pessanha, que, apesar de cada vez mais raro nosso contato e interação, tenho certeza que torcem pelo meu sucesso.

RESUMO

Catellani, V. T. F. (2018). *O campo acadêmico em contabilidade no Brasil: um olhar dos(as) doutores(as) titulados(as) pelo Programa Multiinstitucional e Inter-regional UnB, UFPB e UFRN* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu busca representar a prática existente nos diversos campos e subcampos do mundo. A teoria relaciona o *habitus*, os capitais e o campo para chegar às práticas dos agentes nele inseridos. Em determinadas situações, os capitais são utilizados pelos agentes ou por grupos de agentes em estratégias que objetivam a reprodução ou a reconversão das práticas existentes no campo, sendo que nenhuma ação é adotada de forma desinteressada. Sendo assim, o campo é um lugar de lutas constantes por posições de destaque e poder. Em meio a essas disputas, o campo acadêmico contábil brasileiro, principalmente os programas de pós-graduação *stricto sensu*, experimentou um crescimento desde a década de 2000 que não tinha ocorrido desde 1970, quando da criação do primeiro programa da área. Em particular, em 2007 houve a criação do segundo curso de doutorado em contabilidade do país, ofertado pelo Programa Multiinstitucional e Inter-regional UnB, UFPB e UFRN de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Tendo como base os fundamentos da teoria sociológica de Bourdieu e o crescimento do campo acadêmico contábil brasileiro, esta pesquisa buscou identificar quais foram as mudanças no campo contábil acadêmico brasileiro, verificadas a partir das percepções dos(as) doutores(as) titulados(as) pelo Multi. Para tanto, utilizou-se de uma abordagem qualitativa com caráter descritivo e interpretativo que foi operacionalizada por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas. As 30 entrevistas realizadas com os(as) egressos(as) do curso de doutorado do Programa Multi, as entrevistas com dois de seus coordenadores e a análise dos documentos coletados *in loco* na UnB permitiram confirmar a sistemática do funcionamento do campo acadêmico contábil sob os conceitos da teoria sociológica de Bourdieu, montar o perfil do(a) doutor em contabilidade titulado pelo Multi e descrever as tendências da educação e pesquisa em Contabilidade. Constatou-se que os agentes do campo acadêmico contábil, individualmente ou em grupo, utilizam-se do conjunto de seus capitais nas disputas existentes pelo poder. No tocante ao perfil dos(as) egressos(as), pode-se constatar que a maioria dos(as) doutores(as) em Contabilidade titulados(as) pelo Multi é do sexo masculino, casado e trabalha em instituições de ensino superior públicas como docentes e pesquisadores. Para esses(as) doutores(as), o Multi permitiu a criação de novos programas *stricto sensu* e a formação de pessoal qualificado para a área contábil nas regiões Centro-Oeste e Nordeste do país. Os achados aderem-se à teoria de Bourdieu quando esta afirma que os novos entrantes internalizam o *habitus* do campo para dele participarem e disputarem as melhores posições e o poder. Sendo este fator que faz com que a pesquisa contábil aumente quantitativamente o número de publicações em detrimento, em um primeiro momento, da qualidade. Além disso, há uma reprodução da lógica de funcionamento do campo, quando os doutores(as) transferem as regras do campo acadêmico contábil para os(as) discentes de graduação. Nesse sentido, a educação em Contabilidade está mudando, pois docentes com uma titulação maior estão propondo desafios novos aos(as) graduandos(as), ao possibilitarem a participação desses(as) em programas de iniciação científica e monitoria e incentivarem a produção científica. Com isso, o perfil dos egressos(as) do curso de graduação em Ciências Contábeis tende a mudar.

Palavras-chave: Contabilidade. Educação contábil. Bourdieu. Campo acadêmico.

ABSTRACT

Catellani, V. T. F. (2018). *The academic field of accountancy in Brazil: the perspective of PhD egresses by the Multiinstitutional and Inter-Regional Program UnB, UFPB and UFRN* (Master Thesis). School of Economics, Management, and Accountancy, University of São Paulo, São Paulo.

Pierre Bourdieu's sociological theory seeks to represent the practice found in several fields and sub-fields of the world. His theory interconnects *habitus*, capitals and field to reach the practices of agents taking part in it. In certain situations, capitals are utilized by the agents or by groups of agents in strategies whose aim is to reproduce or re-convert the existing practices of the field, and no action is taken in a disinterested manner. Thus, the field is the place of constant struggles for outstanding positions and power. Amidst such disputes, the Brazilian accountancy academic field, especially the graduate programs, has been growing since the 2000's, something unseen since 1970, when the first graduate program in the area was created. Particularly, in 2007 a second PhD accountancy graduate program was established in the country, provided by Multi-Institutional and Inter-Regional Program UnB, UFPB and UFRN for a graduate course in Accountancy. Based on the fundamentals of Bourdieu's sociological theory and the growth of the Brazilian accountancy academic field, this study was in search for the changes in such field what could be observed by the perceptions of PhDs graduated by the *Multi*. For such, a qualitative approach was used with a descriptive and interpretative effort that was implemented by means of documental analysis and semi-structured interviews. 30 interviews were made with former students of the PhD graduate of the Multi Program, as well as interviews with those heads and the analysis of documents collected on-site at UnB. These materials allowed me to confirm the systematic functioning of the accountancy academic field under Bourdieu's conceptual framework, define the profile of PhDs in accountancy graduated by the Multi Program, and describe the tendencies of the education and research in accountancy. It was found that the agents of the accountant academic field, either individually or in groups, utilize the set of their capitals in the struggles for power. Concerning the profile of PhD egresses, it was seen that most of PhDs in accountancy from the Multi Program are male, married and work in prestigious higher-education institutions as professors and researchers. For such PhDs, Multi has allowed to set up new graduate programs and the training of highly qualified personnel for the accountancy in the Center-West and Northeast areas of Brazil. Findings adhere to Bourdieu's theory when it states that newcomers internalize the *habitus* of the field so that they can take part in it and dispute the best positions and power. This factor makes accountant research increase the number of publications to the detriment, at an early stage, of quality. In addition, the logic of the field's functioning is reproduced as the PhDs transfer the rule of the accountant academic field to the undergraduates. In this perspective, education in accountancy is changing because professors of higher ranks are proposing new challenges to undergraduates, as they make it possible for such students in undergraduate research and monitoring and they also encourage scientific production. As a result, the profile of egress graduated from the course of Accountancy tends to change.

Keywords: Accountancy. Accountant education. Bourdieu. Academic field.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Contextualização	15
1.1.1	A evolução da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no Brasil	15
1.1.2	A Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil	23
1.1.3	Campo acadêmico: um espaço de disputas	30
1.2	Problema de Pesquisa	31
1.3	Objetivo Geral e Específicos	32
1.4	Justificativa	32
2	REFERENCIAL TEÓRICO	35
2.1	Teoria sociológica de Bourdieu	35
2.1.1	<i>Habitus</i> e Campo	37
2.1.2	Os Capitais	42
2.1.3	O Campo Científico	53
2.1.3.1	O Campo Acadêmico Contábil Brasileiro	59
2.1.3.2	O Campo Acadêmico Contábil dos EUA	64
3	METODOLOGIA	69
3.1	Método de pesquisa	69
3.1.1	Levantamento documental	70
3.1.2	Entrevistas	71
4	RESULTADOS	77
4.1	Sobre os agentes do campo acadêmico contábil: o Multi e seus egressos(as)	77
4.1.1	As instituições de ensino do Multi: uma breve contextualização	77
4.1.2	Mestrado e Doutorado do Multi: criação, tensões e disputas	80
4.1.2.1	A criação do segundo doutorado em Contabilidade no Brasil pelo Multi	86
4.1.3	O perfil dos(as) doutores(as) do Multi	97
4.1.3.1	Características pessoais e acadêmicas	97
4.1.3.2	Trajetória profissional	102
4.2	O campo acadêmico contábil	104
4.3	O posicionamento dos agentes no campo acadêmico contábil	120
4.4	Os reflexos no mercado de trabalho para doutores(as) em contabilidade	124
4.5	Os reflexos na pesquisa e na educação em contabilidade	128
4.5.1	A pesquisa em contabilidade	128
4.5.2	A educação em contabilidade	131

5 CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS	145

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução tem como objetivo apresentar a evolução da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, acrescentar uma contextualização mais específica da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, com base na noção da obra de Bourdieu sobre campo acadêmico, que é a base teórica deste trabalho. Também são apresentados a questão, os objetivos e a justificativa da pesquisa. Primeiramente, constrói-se uma breve síntese do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, principalmente com a criação das agências de fomento e a elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). Em seguida, expõe-se o crescimento do campo acadêmico contábil, em especial, a pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, no Brasil, a partir do início da década de 2000. A questão de pesquisa, seus objetivos e sua justificativa são, por fim, apresentados em função das recentes mudanças ocorridas no campo acadêmico contábil.

1.1 Contextualização

1.1.1 A evolução da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil

A pós-graduação no Brasil teve início na década de 1930, com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto nº 19.851 de 11/04/1931 e esforços governamentais de ampliação e estruturação foram feitos a partir da década de 50 (Mancebo, Vale, & Martins, 2015). Mesmo tendo sido relativamente tardio o início da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, se comparado aos “países centrais de acumulação capitalista”, “a pós-graduação brasileira expandiu-se e afirmou-se alcançando altos padrões de qualidade e, em várias áreas, credibilidade internacional” (Kuenzer & Moraes 2005, p. 1342), embora a capacitação docente não a tenha acompanhado (Guimarães & Caruso, 1996).

Soares, Silva e Casa Nova (2016) salientam que a implantação da pós-graduação no Brasil decorreu da necessidade de aperfeiçoamento das técnicas, de acumular conhecimento e de formar especialistas e pesquisadores. Para Morosini (2009), foi na década de 1950 que ficaram claras as estratégias para a superação da dependência econômica brasileira. Segundo Maccari (2008), ficou explícito que o investimento no capital humano e o conhecimento científico e tecnológico foram estratégias imprescindíveis para o desenvolvimento econômico-social no Brasil na década de 1950.

Neste contexto, a pós-graduação brasileira começou a se orientar segundo os moldes norte-americanos em decorrência de acordos firmados com os EUA para o intercâmbio de pesquisadores, professores e estudantes (Santos, 2003). Cunha, Cornachione e Martins (2008) observam que alguns aspectos do modelo norte-americano foram mantidos no Brasil, entre eles, os dois níveis (mestrado e doutorado), a necessidade de um orientador, a existência de um exame de qualificação prévio, a defesa e a exigência de dissertação e tese, respectivamente.

A estruturação e ampliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* estão atreladas à criação, em 1951, das agências de fomento à pesquisa, particularmente a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo principal objetivo era pôr em prática a política nacional de pós-graduação, e ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), o atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Mancebo et al., 2015).

O CNPq foi criado pela Lei nº 1.310 de 1951 com a responsabilidade de “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento”. A CAPES nasceu de uma comissão, que posteriormente foi transformada em uma coordenadoria, estabelecida, em 1951, pelo Decreto nº 29.741 que objetivava, segundo o artigo 2º, “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país e oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos”.

Entre as responsabilidades da CAPES estão o credenciamento de instituições de ensino para o oferecimento de cursos *stricto sensu*, ou seja, para a validade de um diploma no Brasil é preciso que a CAPES reconheça o curso e, a partir daí, avalie-o. Segundo Oliveira (2015), compete à CAPES “credenciar cursos e programas, avaliar e supervisionar o sistema de Pós-Graduação e estabelecer políticas, programas e ações para sua expansão, sobretudo nas áreas consideradas pelo governo e, em parte, pela comunidade científica de maior interesse estratégico” (p. 351). Sendo assim, o Estado, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), via CAPES, detém um grande poder sobre o sistema de pós-graduação no Brasil, uma vez que ela estabelece onde os financiamentos serão feitos, detém o controle de seu cumprimento e é responsável pela elaboração do PNPG (Morosini, 2009; Mancebo et al., 2015).

Para Peleias, Silva, Segreti e Chiroto (2007), a formalização da pós-graduação no Brasil iniciou-se com o advento da Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB). O artigo 69, alínea b da respectiva lei, estabelece que os estabelecimentos de ensino superior possam ministrar cursos de pós-graduação para os candidatos que tenham concluído a graduação e obtido o respectivo diploma.

A partir desta versão da LDB, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 977/65 que, dentre outras definições, estabeleceu a distinção entre os programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (Almeida Junior et al., 2005), sendo o segundo o responsável pela formação de docentes para atuarem no ensino superior como seria estabelecido posteriormente no I PNPG, de 1975 (CAPES, 1974; Moraes, 2002; Peleias et al., 2007). Antes disso, como descreve Saviani (2000), a formação de pesquisadores e docentes ocorria de forma espontânea, quando um catedrático convidava um(a) aluno(a) recém formado(a) que havia se sobressaído na graduação “a participar das atividades da disciplina como auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para reger a cadeira como livre docente com perspectiva de vir a se tornar catedrático” (p. 4). A relação entre o catedrático, professor orientador, e seu orientado ocorria de uma forma “tutelar” e o título de doutor obtido não trazia nenhuma vantagem financeira, mas sim prestígio e competência em pesquisa (Cunha et al., 2008).

Como parte ativa e exercendo seu poder sobre os caminhos da pós-graduação no Brasil, o Estado, por meio de suas agências de fomento e do advento dos PNPGs, estabeleceu as metas a serem alcançadas pela pós-graduação. Foram elaborados, até 2017, cinco planos, pois o quarto plano não chegou a ser finalizado: I – PNPG 1975/1979; II – PNPG 1982/1985; III – PNPG 1986/1989; V – PNPG 2005/2010; VI – PNPG – 2011/2020 (CAPES, 1974, 1981, 1985, 2004, 2010a, 2010b).

O I PNPG 1975/1979 tinha como principal objetivo a formação de docentes, pesquisadores e profissionais para o ensino superior no Brasil (Kuenzer & Moraes, 2005; Rodrigues, Erdmann, Fernandes, & Araujo, 2007; Morosini, 2009; Mancebo et al., 2015). Destacava-se no plano que “o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis, de ensino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior” (CAPES, 1974, p. 120). A formação de mestres e doutores para atuarem como docentes do ensino superior foi uma prioridade na época dado que até 1973 haviam sido titulados por todo o sistema de pós-graduação *stricto sensu* 3.500 mestres e 500 doutores (CAPES, 1974).

No II PNPG 1982/1985, a formação de recursos humanos para as atividades acadêmicas como docência, pesquisa e técnicas com o fim de reproduzir e avançar com o

conhecimento foi um ponto central, tanto no setor público quanto no privado (CAPES, 1981). Além disso, a avaliação do sistema passou a ser mais valorizada no II PNPG 1982/1985, ao dar maior importância ao desempenho e à qualidade da pós-graduação (Kuenzer & Moraes, 2005; Rodrigues et.al., 2007; Mancebo et al., 2015).

O III PNPG 1986/1989 reitera que são objetivos permanentes, próprios das atividades da pós-graduação, a formação e o aperfeiçoamento de pessoal qualificado. Todavia, segundo Kuenzer e Moraes (2005), Rodrigues et al. (2007) e Mancebo et al. (2015), o foco desse plano estava no desenvolvimento e na institucionalização da pesquisa nas universidades. O III PNPG 1986/1989 (CAPES, 1985) estabelecia que a universidade era o ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, por meio da pós-graduação e da pesquisa.

Diversos fatores, entre restrições orçamentárias e ausência de articulação entre as agências de fomento impediram a conclusão do IV PNPG, ainda que muitas das recomendações que subsidiaram a tentativa de sua criação tenham sido implantadas pela CAPES (CAPES, 2010a). Logo, o período de elaboração do IV PNPG foi de grande expansão para a pós-graduação no Brasil (Morosini, 2009).

A década de 1990 caracterizou-se pela elaboração da atual versão da LDB (Lei 9.394, de 1996), na qual ficou estabelecido, no artigo 52, que pelo menos um terço do corpo docente das universidades devesse possuir mestrado ou doutorado e trabalhar em regime de tempo integral. Segundo Guimarães e Caruso (1996), nos anos de 1990, o debate em torno da pós-graduação centrou-se na formação de pesquisadores e docentes de nível superior com títulos de mestres e doutores, o que ainda não havia sido alcançado para todas as universidades brasileiras.

O V PNPG 2005/2010 estava voltado para a produção de profissionais, tecnologia e inovação para os mais diferentes setores da sociedade com o objetivo de modernização do país. “Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuarem nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país” (CAPES, 2004, p. 8). O plano propunha, entre outros objetivos, a redução das diferenças regionais e inter-regionais e novos modelos de pós-graduação. Ao final de 2010, acreditava-se que o crescimento do corpo docente necessário para se alcançar as metas previstas demandaria recursos adicionais e que, se alcançadas as metas, o Brasil atingiria um “número de doutores por 100 mil habitantes equivalente ao nível alcançado pela Coreia em 1985” (Morosini, 2009, p. 89). Essas diferenças regionais ainda persistem, apesar da intenção do plano, e serão discutidas adiante.

Destacando as principais contribuições dos planos anteriores, o VI PNPG 2011/2020 explicita que:

os cinco Planos foram protagonistas de cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. (CAPES, 2010a, p. 16)

Nesse sentido, o VI PNPG 2011/2020 é o primeiro plano que, de fato, teve suas metas contempladas no Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como objetivo principal dar continuidade aos planos anteriores e propor novas “inflexões”, como a integração entre o setor empresarial, a sociedade e a pós-graduação (CAPES, 2010a), considerando que o Brasil buscava tornar-se a quinta economia do planeta. Segundo Foray (2004), é necessária para o progresso científico, cultural, tecnológico e social a expansão com qualidade da pós-graduação e de seus titulados, sendo essa a premissa desse último plano. O crescimento do número de cursos de graduação, principalmente a partir da década de 1990, colocou em foco a pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que o funcionamento com qualidade do ensino superior depende de seu corpo docente e a pós-graduação tem a responsabilidade de capacitá-lo (Lucena, Cavalcante, & Sales, 2014).

No entanto, Kuenzer e Moraes (2005) afirmam que na década de 2000 ainda não existia um número adequado de docentes titulados para atender a crescente demanda do ensino superior, pois de todos os docentes apenas 21% eram doutores e 35% mestres. No destaque editorial do periódico Cadernos de Pesquisa, Velloso (2004) destaca que ainda não existiam dados atualizados sobre os titulados em programas de pós-graduação *stricto sensu* que contribuíssem para a sua melhoria, visto as inúmeras mudanças pelas quais ela havia passado. Cirani, Campanario e Silva (2015) analisaram a evolução da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil de 1998 a 2011 e mostraram que existiu significativa ampliação dos programas *stricto sensu*, com distribuição desigual entre as regiões do país e ampla criação de cursos pelo setor privado. Na tabela 2, é possível verificar a evolução dos programas de pós-graduação desde 1998 e, na tabela 1, a desigual distribuição de programas entre as regiões brasileiras é evidenciada. Rodrigues et al. (2007) reiteram que a pós-graduação do Brasil foi desenvolvida para a capacitação de docentes, a avaliação do desempenho do sistema de pós-

graduação e para o desenvolvimento da pesquisa, porém, a distribuição desigual dos programas sempre foi algo importante.

Os dados das tabelas 1 e 2 apresentam a expansão dos programas de Doutorado (D), Mestrado (M) e Mestrado Profissional (MP) e as discrepâncias regionais da pós-graduação no Brasil do ano de 1998 a 2016. É possível verificar que os programas de pós-graduação *stricto sensu* mais que triplicaram no Brasil nesse período com um crescimento anual médio de 6,9%. Além disso, nota-se que, apesar da diminuição das desigualdades regionais com a região Sudeste perdendo representatividade ao longo do tempo, essa região detém 44,9% de todos os cursos *stricto sensu* do país. Os dados apresentados nessas tabelas corroboram com os estudos de Cirani et al. (2015) e do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2015) e mostram o crescimento da pós-graduação desde 1998 e a persistente desigualdade regional. Na tabela 2 é possível verificar que, em 2016, a região SE possui mais que o dobro de programas *stricto sensu* da segunda região (S). Destaca-se ainda que SE e S juntas são responsáveis por 2/3 de todos os programas *stricto sensu* do Brasil.

Tabela 1 – Quantidade de programas *stricto sensu* de 1998 a 2016

Ano	D	M	MP	M/D	M/D/MP	M/MP	TOTAL	VARIAÇÃO %
1998	24	464	0	749	19	3	1259	-
1999	25	554	4	756	19	5	1363	8,26%
2000	28	612	9	766	19	5	1439	5,58%
2001	29	560	29	883	44	5	1550	7,71%
2002	32	660	51	891	44	5	1683	8,58%
2003	35	764	62	907	44	6	1818	8,02%
2004	32	759	116	1022	1	*	1930	6,16%
2005	33	829	132	1063	*	-	2057	6,58%
2006	39	923	157	1146	-	-	2265	10,11%
2007	37	980	184	1207	-	-	2408	6,31%
2008	36	1029	218	1284	-	-	2567	6,60%
2009	40	1054	243	1381	-	-	2718	5,88%
2010	49	1091	247	1453	-	-	2840	4,49%
2011	52	1175	338	1563	-	-	3128	10,14%
2012	53	1230	395	1664	-	-	3342	6,84%
2013	55	955	482	2045	-	-	3537	5,83%
2014	58	1080	549	2061	-	-	3748	5,97%
2015	64	1167	613	2087	-	-	3931	4,88%
2016	76	1292	703	2106	-	-	4177	6,26%

* Os dados deixaram de ser apresentados pela CAPES em seu sistema

Fonte: CAPES (2016a)

Tabela 2 – Quantidade de programas *stricto sensu* por região de 1998 a 2016

Ano	CO	NE	N	SE	S	Total
1998	66	179	24	773	217	1259
1999	72	194	26	829	242	1363
2000	79	205	31	864	260	1439
2001	86	226	38	914	286	1550
2002	98	251	50	958	326	1683
2003	110	277	57	1020	354	1818
2004	121	306	67	1056	380	1930
2005	126	342	74	1106	409	2057
2006	156	386	93	1181	449	2265
2007	170	412	104	1234	488	2408
2008	183	457	110	1297	520	2567
2009	195	492	121	1363	547	2718
2010	207	535	133	1381	584	2840
2011	240	607	151	1487	643	3128
2012	268	657	172	1562	683	3342
2013	288	701	180	1635	733	3537
2014	306	744	195	1718	785	3748
2015	320	782	205	1790	834	3931
2016	340	846	227	1875	889	4177

Fonte: CAPES (2016a)

Cirani et al. (2015) salientam que, com o objetivo de diminuir a distribuição desigual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, o governo, por meio de instituições de fomento, incentivou parcerias entre programas de diferentes regiões. Como exemplo, a CAPES realizou chamadas públicas para o Programa de Apoio à Realização de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interinstitucionais para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), nas modalidades de Mestrado (Minter) e Doutorado (Dinter) (CAPES, 2016b). Conforme estabelece a CAPES (2016c), o Minter e o Dinter:

têm como objetivo permitir a utilização da competência de programas de pós-graduação avaliados com nota igual ou superior a 5 e reconhecidos pelo CNE/MEC [Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação] para, com base em formas bem estruturadas de cooperação interinstitucional, viabilizar a formação de mestres e doutores em regiões que se encontram fora dos centros consolidados em ensino e pesquisa. (Sem Página)

Cirani et al. (2015) destacam ainda forte crescimento no número de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Os cursos de doutorado mais que dobraram, mas foi o mestrado profissional que mais cresceu no período. Para os pesquisadores, esse crescimento

no período deve-se a um aumento na demanda por um nível de escolarização maior pelo mercado de trabalho. Os estudos realizados pelo CGEE (2015) sobre a demografia da base técnico-científica brasileira corroboram com os resultados de Cirani et al. (2015). Conforme o CGEE (2015), de 1996 a 2014, os cursos de mestrado e doutorado no Brasil tiveram um crescimento anual médio de 6,4% e 6,5%, respectivamente, ou seja, no período, a quantidade de cursos de mestrado cresceu 205% e a de doutorado 210,2%.

Mancebo et al. (2015), ressaltam que o crescimento da produção do conhecimento é resultado direto da expansão da pós-graduação, sendo que esse crescimento traduz “o modo como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas de educação superior” (p. 33). O crescimento do ensino superior faz com que o diploma de graduação já não seja mais um diferencial na busca de uma colocação no mercado de trabalho (Silva e Bardagi, 2015). Além disso, possibilita que graduandos em seus últimos anos optem pela imediata transição da graduação para a pós-graduação fazendo com que os alunos que ingressam na pós-graduação sejam cada vez mais jovens (Mattos, 2007; Barbosa, Gutfilen, Gaspareto, & Koch, 2009).

Oliveira (2015) reitera que a pós-graduação no Brasil cresceu desde os anos de 1970, com maior intensidade entre os anos de 2004 e 2014. Para o autor, há tempos a pós-graduação e a pesquisa sofrem com uma grande pressão externa, principalmente de agências como a CAPES e o CNPq que financiam, avaliam e regulam a produção acadêmica. Segundo ele, as instituições de ensino públicas federais, para manterem seus programas de pós-graduação, dependem dos financiamentos fornecidos por essas agências, já que são praticamente inexistentes outras fontes de recurso. Além disso, a capacidade dos docentes de pós-graduação em captar recursos junto às agências de fomento ajuda a fortalecer a pesquisa e a produção do conhecimento nas universidades públicas federais, melhorando seus indicadores institucionais nacional e internacionalmente.

Os recursos (financeiros, materiais, humanos, etc.) são distribuídos em função da produtividade do pesquisador e de seu programa, sendo que a expansão da pós-graduação gera um aumento significativo na disputa por recursos e uma desenfreada busca por produtividade (Mancebo, 2013; Mancebo et al., 2015). Devido à maior pressão por produtividade, principalmente pelo aumento de produção intelectual, programas que não são contemplados com uma significativa quantidade de recursos, normalmente os que possuem conceito inferior a seis da CAPES, têm procurado alternativas para gerar recursos próprios. A criação do mestrado profissional, a realização de mestrados e doutorados interinstitucionais (Minter e Dinter) e a elaboração de convênios são algumas das formas encontradas por esses programas (Oliveira, 2015). Kuenzer e Moraes (2005) criticam o que chamam de “surto

produtivista”, em que o importante é publicar, ridicularizando-se as formas legítimas de produção em algumas áreas do conhecimento.

Na área de Contabilidade, o panorama é semelhante à pós-graduação *stricto sensu* no Brasil de uma forma geral, porém, com quantitativos menores. A expansão deu-se primeiramente com os cursos de mestrado no início da década de 2000 e posteriormente com os de doutorado. As desigualdades regionais também permaneceram, apesar de terem diminuído e a pressão por produtividade para a busca de recursos aumentou. Portanto, considerando que o foco deste trabalho é o campo acadêmico contábil brasileiro, apresenta-se a seguir um breve histórico da Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

1.1.2 A Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil

O campo acadêmico em contabilidade no Brasil, mais precisamente seus programas de pós-graduação *stricto sensu* cresceram, de 1999 até 2016 em um ritmo maior se comparado ao período compreendido desde a criação do primeiro programa em 1970 até 1998, como apresentado na tabela 3. Até 1998 existiam apenas três programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade: na Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e o da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), sendo que desses apenas o da FEA/USP oferecia o curso de doutorado (CAPES, 2016a).

Tabela 3 – Evolução da quantidade de programas *stricto sensu* em Contabilidade

ANO	M	MP	M/D	TOTAL
1998	2		1	3
1999	3		1	4
2000	4		1	5
2001	7		1	8
2002	7		1	8
2003	7	2	1	10
2004	6	2	1	9
2005	9	2	1	12
2006	10	2	1	13
2007	12	3	2	17
2008	11	4	3	18
2009	12	4	4	20
2010	13	4	4	21
2011	13	4	4	21
2012	13	4	4	21
2013	6	3	12	21
2014	7	3	12	22
2015	11	4	14	29
2016	13	5	14	32

Fonte: CAPES (2016a)

Áreas afins, como a Administração, já contavam, em 1998, com mais de uma dezena de programas, sendo que quatro ofertavam o curso de doutorado, e Economia, que contava com quase duas dezenas de programas, sendo que dez possuíam o curso de doutorado (CAPES, 2016a). Apesar do crescimento de programas *stricto sensu* em contabilidade, as desigualdades regionais ainda persistem, tendo em vista que, como apresentado no gráfico 1, a região sudeste comporta quase a metade de todos os programas na área.

Gráfico 1 – Evolução da quantidade de programas *stricto sensu* em Contabilidade por região

Fonte: CAPES (2016a)

Em um breve histórico da área de Ciências Contábeis no Brasil, Marion e Robles Junior (1998) destacam que a Escola Prática de Comércio, primeira escola em Contabilidade do Brasil, foi criada em 1902 com dois cursos, sendo um deles o Superior de Ciências Comerciais, e tendo início as atividades em 1908. Somente em 1945, o Decreto-Lei nº 7.988 estabeleceu o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais. O artigo 1º do referido decreto dispunha que “o ensino, em grau superior, de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais far-se-á em dois cursos seriados, a saber: 1. Curso de ciências econômicas. 2. Curso de ciências contábeis e atuariais”.

Em 1946, o Decreto-Lei nº 15.601 do Estado de São Paulo autorizou a USP a instalar a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA) com, inicialmente, dois cursos: o curso de Ciências Econômicas e o curso de Ciências Contábeis e Atuariais. Neste mesmo ano, o Decreto-Lei nº 9.295 criou o Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Em 1951, a Lei 1.401 permitiu o desdobramento do curso de Ciências Contábeis e Atuariais em dois: o curso de Ciências Contábeis com a obtenção do diploma em bacharel em ciências contábeis e o curso de Ciências Atuariais.

Em 1964, a FCEA passou a contar com cinco cursos de graduação: Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Ciências Atuariais, Administração de Empresas e Administração Pública (FEA, 2017). Em 1969, a FCEA passou a se chamar Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP), dividindo-se em três departamentos, Economia, Administração e Contabilidade e Atuária e foi nesse período em que foram organizados cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Somente em 1990 a FEA

passou a se chamar Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (Cunha et al., 2008). Do primeiro curso superior em Ciências Contábeis em 1946 até 2016, a quantidade de cursos aumentou significativamente. Em 2016, conforme o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2016) existiam no Brasil 1.421 cursos de bacharelado em Ciências Contábeis com 352.824 vagas autorizadas.

A FEA/USP foi pioneira, em 1970, em implantar o Programa de Mestrado em Contabilidade, e, em 1978, o também pioneiro Programa de Doutorado, mais de 40 anos após o primeiro programa de doutorado nos EUA (Peleias et al., 2007; Cunha et al., 2008; Soares et al., 2016). Como comparação, nessa época, os EUA já possuíam mais de uma dezena de programas de doutorado em Contabilidade (Hasselback, 2016). Apesar disso, a pós-graduação em Contabilidade brasileira existia há mais tempo. O Decreto nº 32.207/58 do estado de São Paulo dispunha sobre o doutoramento na FEA/USP e conferia, entre outros, o diploma de “doutor em Ciências Contábeis” para o doutorando que se aprofundasse e fosse aprovado em duas disciplinas e defendesse sua tese junto ao seu orientador e outros quatro professores eleitos pela Congregação. Os primeiros doutores(as) de programas de doutorado em Contabilidade brasileiros foram titulados em 1985. Até então os doutores em Contabilidade foram formados pelo sistema antigo:

sem uma política estabelecida pelos órgãos governamentais, assim como em todo o país: 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. (Cunha et al., 2008, p. 16)

O programa de mestrado em Contabilidade da FEA/USP foi seguido pelos programas da PUCSP, em 1978; da UERJ oriundo do programa da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV/RJ), em 1984; da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1999; e do Centro Universitário FECAP (UniFECAP), em 1999, que funcionou em um primeiro momento sem a recomendação da CAPES, que só foi obtida no ano de 2002. A partir de 2004, com o programa de apoio aos planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), assim como ocorreu com os cursos de graduação em Contabilidade, constatou-se um crescimento acelerado dos programas de mestrado em Contabilidade. Conforme dados da Plataforma Sucupira da CAPES, existiam cinco programas em funcionamento em 2000, 17 em 2010, 27 em 2016. Ou seja, mais que quadruplicou o número de programas de mestrado em contabilidade (CAPES, 2016a).

Retomando as análises de Cirani et al. (2015) sobre a evolução dos programas de pós-graduação *stricto sensu* entre os anos de 1998 e 2011, aponta-se uma expansão de 204,7% nos

curso *stricto sensu* da área de Ciências Sociais Aplicadas, sendo a grande área do conhecimento com o segundo maior crescimento, inferior apenas à Multidisciplinar. Os cursos de mestrado acadêmico saíram de 110 para 321, os de doutorado de 55 para 142 e os de mestrado profissional de 6 para 58 no período de 1998 a 2011. Os resultados do estudo do CGEE (2015) também chegam a resultados similares ao de Cirani et al. (2015). No estudo do CGEE, a área de Administração, na qual a Contabilidade e o Turismo estão inseridos, teve um crescimento de 486,96% e de 600% nos cursos de mestrado e doutorado respectivamente entre os anos de 1996 e 2014.

O curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da FEA/USP foi o único da área por quase 30 anos até 2006. Martins e Iudícibus (2007) apontam que, na época de criação do curso de Doutorado em Contabilidade da FEA/USP, em 1977, e nos anos seguintes, esta instituição ainda era a única a oferecer o mestrado na área. Por esse motivo, os docentes do programa esforçaram-se em contribuir com a implantação do curso de mestrado em outras instituições. No ano de 2007, a maioria dos programas de pós-graduação existentes no Brasil contava, em seus quadros de docentes e pesquisadores, com egressos do programa da FEA/USP, sendo, portanto, a FEA/USP uma das responsáveis a propiciar o surgimento desses novos programas.

O Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (Multi) da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que já oferecia o Mestrado em Contabilidade, quebrou a hegemonia da FEA/USP na titulação de doutores na área e passou a oferecer, em 2007, também o Doutorado. A importância do Multi deve-se não somente a quebra da hegemonia da FEA/USP, mas também por possibilitar o surgimento de outros programas na área e qualificar docentes e pesquisadores. Após 2006, de acordo com a Plataforma Sucupira da CAPES, foram criados 11 programas de doutorado em Contabilidade e dois em Administração e Contabilidade, totalizando, em 2016, 14 programas ativos no Brasil (CAPES, 2016a).

O Multi foi criado no ano de 2000 com a participação de quatro instituições. Além da UnB, UFPB e UFRN, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) também fazia parte do consórcio que o fundou. O consórcio foi a solução encontrada pelas instituições que almejaram iniciar um mestrado em Contabilidade nos seus respectivos estados, mas sozinhas não possuíam mão de obra qualificada (docentes) para isso. O programa foi se desenvolvendo e, em 2005, o curso de mestrado atingiu o conceito 5 da CAPES, possibilitando as

universidades que compunham o Programa a almejem a abertura do curso de doutorado, o que ocorreu em 2007 (UnB, 2017a).

O curso de doutorado do Multi foi desenvolvido pela UnB, UFPB e UFRN, pois a UFPE já não fazia mais parte do consórcio. Assim como ocorreu na abertura do curso de mestrado, sozinhas não possuíam quadro docente suficiente para criarem seus próprios cursos (UnB, 2017a, 2017d, 2017f; UFPB, 2017a). Alguns dos principais objetivos do Programa foram a formação de profissionais capacitados para atuarem na docência e na pesquisa e a diminuição das desigualdades regionais na distribuição de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, tendo em vista que à época de sua criação, todos os programas *stricto sensu* e a maioria dos mestres e doutores em Contabilidade concentravam-se na região sudeste do país (UnB, 2011, UFPB, 2017a).

Durante os anos de 2000 e 2016, o Multi titulou 313 mestres(as) e 47 doutores(as), contribuindo para a qualificação de docentes e pesquisadores no campo acadêmico contábil. Além disso, possibilitou a criação de outros programas *stricto sensu* e a diminuição da desigual distribuição de instituições e profissionais acadêmicos entre as regiões do país na área.

O campo acadêmico em Contabilidade no Brasil, apesar de estar em expansão, não possui uma grande quantidade de programas de doutorado e tampouco de doutores(as), se comparado às áreas afins no Brasil e aos EUA. Economia e Administração possuem respectivamente 28 e 45 programas de doutorado (CAPES, 2016) e os EUA 91 programas em contabilidade ativos credenciados pela *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) (Hasselback, 2016a). Porém, desde 2007, esses números vêm crescendo no Brasil.

O fato de se ter, por muitos anos, apenas um programa de doutorado em Contabilidade no Brasil fez com que a quantidade de doutores(as) em Contabilidade fosse de apenas 207 até 2010. Cabe ressaltar que até 1990 foram titulados pela FEA/USP 23 doutores. A partir de então, com a constituição de novos programas, a quantidade de títulos de doutor passou por um período de crescimento. Apesar disso, os poucos mais de 350 doutores(as) em Contabilidade titulados(as) no Brasil podem se mostrar insuficientes para atender aos mais de 1.400 cursos de graduação e pós-graduação em Contabilidade no Brasil, uma vez que “a evolução dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis não acompanhou a evolução desses mesmos programas em outras áreas do conhecimento” (Cunha et al., 2008, p. 24).

Somente entre 2011 e 2016, conforme a tabela 4, o aumento no número de doutores(as) em Contabilidade titulados(as) foi superior a 75%: em 25 anos, foram 207 e, em

apenas seis anos, foram mais de 174. Este quadro é muito diferente daquele verificado nos EUA, por exemplo, em que os primeiros doutores em Contabilidade se formaram em 1922. Em 2016, havia 91 programas de doutorado em Contabilidade ativos credenciados pela AACSB com mais de 8000 doutores titulados (Hasselback, 2016). Mesmo distantes dos números dos programas dos Estados Unidos e ainda não possuindo a mesma quantidade de programas e doutores de áreas como Administração e Economia, Nganga, Botinha, Miranda e Leal (2016) destacam que “a educação contábil no Brasil passa por transformações oriundas, principalmente . . . do aumento do número de programas de pós-graduação em contabilidade e da adoção das normas internacionais de contabilidade” (p. 83).

Tabela 4 – Teses defendidas por programa de doutorado de 2011 a 2016

INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Fundação Instituto Capixaba de Pesq.em Cont.Econ.e Finanças (FUCAPE)	Administração e Ciências Contábeis	0	0	1	2	1	0	4
Universidade regional de Blumenau (FURB)	Ciências Contábeis	3	5	3	4	10	6	31
Universidade de Brasília (UnB)	Contabilidade – UnB/UFPB/UFRN	2	10	5	6	10	13	46
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP)	Controladoria e Contabilidade	13	18	12	11	18	21	93
Total	---	18	33	21	23	39	40	174

Fonte: CAPES (2016a), FEA/USP (2016), FUCAPE (2016), FURB (2016) e UNB (2016)

Obs: Foi utilizado na coluna “INSTITUIÇÃO” apenas o nome da UnB, pois no caso de programas de pós-graduação em forma associativa, somente o nome da instituição coordenadora é utilizado nos sistemas da CAPES.

Além do aumento de cursos de graduação, de programas de pós-graduação *stricto sensu* e, conseqüentemente, de doutores(as) em Contabilidade no Brasil, o campo acadêmico em Contabilidade no País sofreu outras alterações significativas. Dentre elas, destacam-se a obrigatoriedade da realização do exame de suficiência, desde 2011, para a obtenção do registro profissional e a proibição de formação de novos técnicos em contabilidade, desde junho de 2015 (Lei n.º 12.249/2010).

1.1.3 Campo acadêmico: um espaço de disputas

As mudanças ocorridas no ambiente acadêmico contábil, apresentadas no tópico acima, podem advir e suscitar disputas mais intensas por posições e pelo poder, dado que novos agentes (instituições, doutores, mestres, etc.) tendem a buscar uma posição de destaque dentro do campo. A educação, a pesquisa e as oportunidades no mercado de trabalho, principalmente para o(a) doutor(a) em Contabilidade, podem sofrer alterações em consequência desse cenário de crescimento e mudança. O conteúdo, a metodologia utilizada em sala de aula e a cobrança aos discentes e docentes podem variar à medida que uma instituição possua um programa de pós-graduação *stricto sensu* ou não, assim como na pesquisa podem surgir novas linhas de estudos e uma maior diversificação no método utilizado. Um aumento substancial do número de doutores em Contabilidade disponíveis no mercado, se maior que a demanda, pode dificultar a inserção desses no mercado de trabalho tendo como uma possível consequência a desvalorização do título.

O campo acadêmico é, como qualquer outro campo: o espaço onde os agentes inseridos disputam as melhores posições, ou seja, as posições de maior destaque. Nesse campo, ocorre a produção, a reprodução e a difusão da ciência. Todo campo é um espaço de lutas, onde as forças de seus agentes são medidas a fim de conservar ou transformar esse espaço. O campo acadêmico é “um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (Bourdieu, 2004, p. 20). Nesse espaço, um agente detentor de um grande poder, ou de um monopólio, subjulga os demais agentes, impondo suas normas e suas vontades.

É a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes (instituições, indivíduos) que, no caso do campo acadêmico são, entre outros, os programas de pós-graduação, os mestres e doutores, e os princípios, normas e valores do campo que regem as possibilidades de cada agente. A posição de cada um dos agentes no campo é determinada pela quantidade e qualidade do capital científico, cultural, econômico, simbólico e/ou social que cada um detém. O que define a estrutura do campo acadêmico em determinado momento é a “distribuição do capital científico entre os diferentes agentes engajados nele” (Bourdieu, 2004, pp. 23-24).

A busca por um determinado grau de educação está relacionada a interesses materiais (mais poder econômico) e simbólicos (prestígio), sendo as instituições de ensino responsáveis por “reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural”, contribuindo, assim, para a perpetuação da estrutura social, definida por Bourdieu e Passeron como a “reprodução da

estrutura das relações de força entre as classes” (Bourdieu & Passeron, 1975, p. 25). O campo acadêmico é um espaço de lutas intermitentes pelo poder que seguem suas regras próprias e que tem no prestígio intelectual ou científico e no poder administrativo ou político o centro das disputas. As práticas dos agentes, suas estratégias de dominação ou manutenção da situação corrente do campo, as opções por disciplinas e instituições com maior ou menor prestígio, ocorrem em função de suas possibilidades, do conjunto de capitais, cultural, econômico, social e simbólico que possuem. Esse jogo de interesses no campo acadêmico ocorre entre as diversas instituições de ensino existentes, entre docentes, chefes de departamento e pesquisadores consagrados, na seleção dos discentes, na contratação de novos professores, na busca por recursos econômicos (Bourdieu, 2008a).

Segundo Bourdieu (2013), a instituição de ensino fornece “métodos e programas de pensamento” (p. 214), propiciando aos que se encontram sob sua influência “uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado” (p. 211). Para o sociólogo, a escola é responsável por constituir e transmitir sua própria cultura e os indivíduos tendem a identificá-la como sendo sua própria cultura. Nesse contexto, a expansão dos programas de doutorado e o crescente número de doutores(as) em Contabilidade no Brasil poderia implicar alterações no campo acadêmico contábil no Brasil, modificando o *habitus* de quem atua nele e sua estrutura.

O campo acadêmico em Contabilidade no Brasil insere-se nesse sistema de funcionamento do campo explicitado por Bourdieu (2008a), uma vez que, como salientaram Mancebo et al. (2015), não há recursos financeiros, materiais, humanos etc. suficientes para atender às demandas de todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade do Brasil. Dessa forma, as recentes mudanças no campo acadêmico de Contabilidade com o aumento na quantidade de cursos de doutorado e de doutores(as) tende a acirrar a concorrência por esses recursos e a busca pelo prestígio e poder dentro dele. Os novos entrantes no campo poderiam usar de estratégias que influenciariam os rumos da educação e pesquisa em Contabilidade.

1.2 Problema de Pesquisa

Para a construção do problema de pesquisa, levaram-se em consideração alguns aspectos que provocaram alterações no campo acadêmico contábil brasileiro, entre eles:

- o crescimento contínuo desde 1998 da quantidade de programas *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil;
- a desigual distribuição dos programas *stricto sensu* em Contabilidade no território nacional;
- o aumento do número de egressos(as) dos programas de doutorado em Contabilidade;
- o papel que desempenham as instituições de ensino na formação de docentes e pesquisadores.

Além disso, o surgimento do segundo programa *stricto sensu* a titular doutores(as) em contabilidade no Brasil, que, em dez anos, formou quase meia centena de doutores, representando cerca de 25% de todos os doutores(as) titulados(as) nesse período e que acabou com um monopólio de quase 30 anos da FEA/USP no Brasil nos conduz à seguinte questão de pesquisa: **Quais foram as mudanças no campo contábil acadêmico brasileiro, verificadas a partir das percepções dos(as) doutores(as) titulados(as) pelo Programa Multiinstitucional e Inter-regional UnB, UFPB e UFRN?**

1.3 Objetivo Geral e Específicos

Esta dissertação tem por objetivo identificar quais foram as mudanças no campo contábil acadêmico brasileiro, verificadas a partir das percepções dos(as) doutores(as) titulados(as) pelo Programa Multiinstitucional e Inter-regional UnB, UFPB e UFRN.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Conhecer o perfil dos doutores(as) titulados(as) pelo Multi;
- Identificar as principais contribuições do Multi para o campo acadêmico em Contabilidade, observadas pelos(as) egressos(as) de seu curso de doutorado;

1.4 Justificativa

O que faz um determinado campo ter um grau maior ou menor de autonomia é a capacidade de seus agentes e suas instituições seguirem as leis específicas desse campo, criadas por eles e para eles, fazendo com que os demais campos e subcampos não interfiram em seu funcionamento. O conhecimento sobre o campo onde se está inserido produz “agentes de transformação”, aqueles agentes capazes de alterar as regras e mudar o funcionamento do campo (Bourdieu, 2004). Caso os grupos inferiores de determinado campo possuam o

conhecimento sobre seu funcionamento, isso poderá ocasionar uma mudança estrutural nele possibilitando rearranjos mais iguais entre seus agentes (Navarro, 2006). Dessa forma, a pesquisa sobre o campo contábil acadêmico é importante para que os agentes dentro dele o conheçam melhor possibilitando a utilização de estratégias mais eficientes nas disputas pelo poder que ocorrem dentro dele.

Além disso, apesar das mudanças ocorridas no número dos agentes e instituições que compõem o campo contábil acadêmico brasileiro, incluindo o crescimento numérico dos cursos de doutorado em contabilidade, a quantidade existente de programas ainda é inferior se comparado a áreas afins como a Economia e a Administração (CAPES, 2016a). Conhecer os(as) doutores(as) titulados(as) pelo segundo curso de doutorado em contabilidade do Brasil, o curso do Multi, que findou o monopólio do programa de pós-graduação da FEA/USP de quase 30 anos e formou desde seu início mais de 47 doutores(as) em contabilidade e permitiu o surgimento de outros programas *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, possibilitará uma visão única sobre o campo contábil acadêmico brasileiro.

Por fim, este trabalho justifica-se por pesquisar o programa Multi, pioneiro na titulação de mestres e doutores para além das fronteiras da região Sudeste do Brasil. Estudar a trajetória do Multi e de seus doutores(as) recém-titulados(as) contribuirá para a compreensão das mudanças que estão ocorrendo no campo acadêmico contábil brasileiro. Sendo assim, esta pesquisa, em conjunto com outros estudos, possibilitará um conhecimento maior sobre o *habitus* do campo acadêmico contábil brasileiro, conferindo-lhe uma maior autonomia.

Este trabalho possui outros quatro capítulos além deste. No capítulo 2, aborda-se o referencial teórico, construído com base na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Nele, são apresentados os principais conceitos de sua teoria como *habitus*, campo e capitais, assim como os detalhes do funcionamento do campo científico. Em seguida, no capítulo 3, apresenta-se a metodologia utilizada para se alcançar os objetivos deste estudo. Os procedimentos adotados para a coleta de documentos, a realização das entrevistas e a análise dos dados são descritos neste capítulo. Os resultados são apresentados no quarto capítulo. Em seguida, analisam-se o campo acadêmico contábil e os reflexos na pesquisa e educação em contabilidade. No último capítulo, destacam-se as considerações finais desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teoria sociológica de Bourdieu

Pierre Bourdieu efetuou pesquisas em diversas áreas do conhecimento: filosofia, antropologia, sociologia, política, educação e cultura (Palmer, 2001). Para Navarro (2006), “a teoria sociológica proposta por Pierre Bourdieu (1930 – 2002) é, provavelmente, o quadro analítico mais promissor para entender as estruturas e relações de poder”¹ (p. 12). No entanto, apesar da importância da teoria sociológica de Bourdieu para a compreensão das estruturas e relações de poder, ela tem pouca influência nos países anglo-saxônicos. Isto pode estar relacionado ao fato de que seus livros demoraram a ser traduzidos para o inglês, sua forma de escrever não seguir o padrão desses países e sua multidisciplinaridade e linhas de pensamento não serem reconhecidas nas ciências sociais de países de língua inglesa (Navarro, 2006).

Foi na sociologia da educação que o pesquisador conseguiu maior notoriedade, conforme consideram Grenfell e James (1998). Os trabalhos de Bourdieu caracterizam-se por abordar o campo acadêmico e, assim como ele, os pesquisadores da administração estão preocupados em refletir sobre as práticas de seu próprio campo. Desta forma, “as pesquisas de Bourdieu fornecem uma nova perspectiva para os pesquisadores em administração, podendo contribuir com um melhor entendimento de suas práticas acadêmicas na área”² (Sieweke, 2014, p. 540). Foram as contribuições de Bourdieu sobre o sistema educacional francês e seus impactos na distribuição de poder e perpetuação da ordem social que tornaram sua sociologia da educação reconhecida (Navarro, 2006).

Sieweke (2014), com o objetivo de confirmar o crescente interesse da área de administração nas teorias de Bourdieu e a sua relevância, analisou em nove periódicos internacionais, quatro europeus e cinco norte-americanos, as citações a Bourdieu e a quais conceitos essas citações remetiam (campo, *habitus*, capital, doxa, etc.). O autor conclui que, de 1980 a 2012, houve um “aumento constante na proporção de artigos citando Bourdieu”³ (p. 534), sendo que o interesse de periódicos europeus em Bourdieu é praticamente o dobro do interesse dos periódicos norte-americanos e que os conceitos mais utilizados foram capital, *habitus* e campo.

¹ Tradução livre de: *the sociological theory proposed by Pierre Bourdieu (1930–2002) is perhaps the most promising analytical framework to understand power structures and power relations.*

² Tradução livre de: *Bourdieu's work provides new perspectives for management and organization scholars that might further contribute to a better understanding of academic practices in MOS.*

³ Tradução livre de: *a steady increase in the ratio of articles citing Bourdieu.*

Bourdieu publicou na revista *Actes de La Recherche en Sciences Sociales* (ARSS), criada por ele em 1975, diversos artigos e uma série de livros sendo as principais publicações para os estudos da sociologia da educação: *Les étudiants et leurs études* (1964), *Les héritiers* (1964); *A Reprodução* (1974), *Homo Academicus* (1984), e *La noblesse d'État* (1989). Tais obras constituem o cerne de sua teoria da educação para a qual as instituições de ensino excluem os menos favorecidos e perpetuam as desigualdades entre as classes sociais, disseminando uma cultura escolar de dominação simbólica (Catani, Catani, & Pereira, 2002; Esteves, 2007).

A sociologia da educação é, conforme Bourdieu (2013), “seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes” (p. 295). A reprodução da cultura e da sociedade constituem, segundo Bourdieu (2013), objetos da sociologia da educação, na medida em que se esforçam em estabelecer as contribuições do sistema de ensino para a manutenção de força entre todos os agentes de um determinado campo (grupos, instituições, etc.).

Dentre os conceitos elaborados por Bourdieu, o *habitus*, o campo e os capitais cultural, econômico, social e simbólico são alguns dos mais importantes. Bourdieu (2008b, p. 97) apresentou a fórmula $[(habitus) \times (capital)] + \text{campo} = \text{prática}$ que destaca os principais conceitos de sua teoria e as suas relações. Bourdieu (2010) definiu seu trabalho como uma filosofia “condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais – *habitus*, campo e capital” e que “tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)” (p. 10).

Os conceitos propostos pela teoria sociológica de Bourdieu foram construídos no decorrer de sua trajetória a partir de diversas pesquisas empíricas e teóricas que buscavam responder a alguma questão. Por esse motivo, não há uma sequência lógica na construção dos seus conceitos. Como exemplo, o conceito de campo foi elaborado depois do de capital (Bourdieu, 2010). Esteves (2007) salienta que as obras de Bourdieu foram elaboradas em “contextos institucionais determinantes do pensamento francês” (p. 23). Segundo Gonçalves e Gonçalves (2010), uma das características fundamentais da obra de Bourdieu é “o desenvolvimento de conceitos abertos, não definitivos, que, quando tomados *a priori*, podem funcionar como ‘marcos indicadores que assinalam fenômenos dignos de atenção’” (p. 39).

2.1.1 *Habitus* e Campo

Bourdieu elabora seus conceitos de *habitus* e campo na busca por uma teoria que contemple tanto as estruturas objetivas que interferem na compreensão que os indivíduos têm do campo, tanto o *habitus* incorporado do agente que influencia na construção e transformação da estrutura. Segundo Alves (2016), Bourdieu compreende que “os agentes têm uma apreensão ativa do mundo e constroem sua visão de mundo”, mas que esta construção está “submetida a coações estruturais” (p. 300). Bourdieu analisa e discute os princípios e os mecanismos constituintes do *habitus* no campo educacional. Em determinadas circunstâncias os agentes desse campo, estabelecidos em determinada posição, tendem a reproduzir a estrutura pela qual são influenciados (Gonçalves & Gonçalves, 2010).

Bourdieu (2010) define o *habitus* como sendo “o princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (pp. 21-22). O *habitus* é a estruturação das práticas de um determinado campo que se faz tanto da estrutura do campo influenciando o indivíduo, como do indivíduo impactando a estrutura, logo, é a interação entre indivíduo e estrutura (Bourdieu, 2010).

O *habitus* é um saber (conhecimento/prática) previamente adquirido pelo agente que quase inconscientemente o exerce, aparentando uma “espécie de sentido do jogo que não tem necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço . . . sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto” (Bourdieu, 2012, p. 62). Os indivíduos agiriam dentro de um determinado campo seguindo seu *habitus*, sendo esse a representação da realidade desse campo (Nogueira & Nogueira, 2004).

Segundo Navarro (2006), o *habitus* faz com que “as práticas sociais não sejam a imposição mecânica de estruturas e nem o resultado da busca intencional gratuita dos indivíduos”⁴ (p. 16). É por meio de seu *habitus* que o agente estabelece suas expectativas de posicionamento no campo, pois ele é “princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas” (Bourdieu, 2008b, p. 162). Portanto, o *habitus* pode explicar tanto as práticas dos agentes como o julgamento, sendo estes sinais distintivos deles no campo.

Miceli (1997) interpreta o *habitus* como “um conjunto de padrões de comportamento, pensamento e gosto, com 'traduções' nos diferentes domínios da prática, que acaba operando

⁴ Tradução livre de: *social practices are neither the mechanical imposition of structures nor the outcome of the free intentional pursuit of individuals.*

um ligamento entre a força do 'coletivo' e os registros caprichosos das práticas individuais” (p. 5). Conforme Wacquant (2005), o *habitus* é a estrutura interiorizada nos indivíduos levando-os a pensar e agir de determinada maneira e a conseguir as respostas aos seus questionamentos sobre o ambiente em que coexistem.

Para Setton (2009), o *habitus* dá-se por um processo de “experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas” (p. 304) no percurso da trajetória dos agentes, que, em determinados momentos, os conduz a determinadas práticas. Logo, o *habitus* é um conceito indispensável para explicar a ligação existente entre o indivíduo e a sociedade (campo/conjuntura) e o desenvolvimento desse conceito por Bourdieu no âmbito escolar é o resultado entre “projetos pedagógicos da família e da escola” (Setton, 2009, p. 304).

Gonçalves e Gonçalves (2010) salientam que o *habitus*, coletivo e individual, confunde-se com o próprio agente na medida em que esse, em um processo de interiorização, incorpora e reproduz, na maioria das vezes inconscientemente, as “estruturas externas do mundo”. O *habitus* incorporado no âmbito familiar, dado o instante e as condições de sua constituição é o mais difícil de ser alterado, pois “os valores e ‘certezas’ estabelecidos parecem naturais e darão significado ao mundo, para este agente” (p. 7). Embora seja o *habitus* da família a indicar uma trajetória possível para o agente, novos elementos podem fazer com que os valores e as certezas sejam questionados, engendrando novas expectativas para a sua posição no mundo/campo (Gonçalves & Gonçalves, 2010).

O *habitus* configura parte da ação de formação e de assimilação de informação do agente no tempo, sendo incorporado em todos os deslocamentos desse entre os diversos campos por onde transita, distingue-se pelos capitais (propriedades, títulos, prestígio, etc.) possuídos por cada agente e pela percepção das possibilidades deste dentro do campo em determinado momento. Na medida em que o agente transita entre diversos campos, o *habitus* é atualizado (Bourdieu, 2008b). O *habitus* é desenvolvido no processo de socialização que “molda o indivíduo”, não é rígido ou estático, também não é uma característica individual, podendo ser alterado com o passar do tempo ou em situações distintas e influenciar as relações de poder em determinado campo (Navarro, 2006).

As condições de existência (condições econômicas, raça, sexo, etc.) geram, pela simples transferência, diferentes *habitus*, nos mais diferentes campos, representando práticas diferenciadoras dos estilos de vida, da forma de ser, possibilitando a identificação, a interpretação e a avaliação de cada um. Segundo Bourdieu (2008b),

cada condição é definida, inseparavelmente, por suas propriedades intrínsecas e pelas propriedades relacionais inerentes a sua posição no sistema das condições que é, também, um

sistema de diferenças, de posições diferenciais, ou seja, por tudo o que a distingue de tudo que ela não é e, em particular, de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença. (p. 164)

O *modus operandi* imposto pela lógica própria de funcionamento do campo gera uma harmonização entre as práticas e produtos de um mesmo agente e as de todos os agentes do mesmo campo. “As práticas do mesmo agente e, mais amplamente, as práticas de todos os agentes da mesma classe, devem a afinidade de estilo que transforma cada uma delas em uma metáfora de qualquer uma das outras ao fato de serem o produto das transferências de um campo para outro dos mesmos esquemas de ação” (Bourdieu, 2008b, p. 165). Sintetizando o conceito de *habitus*, Navarro (2006) dispõe que:

Habitus é especialmente desenvolvido por um processo socializador e determina uma ampla gama de disposições que moldam os indivíduos em uma determinada sociedade. Não é uma "estrutura", mas um conjunto durável de disposições que são formadas, armazenadas, registradas que exercem influência para formar o comportamento humano. Pode variar de acordo com o ambiente social, porque domínios sociais instáveis podem produzir sistemas instáveis de disposições que geram irregulares padrões de ação. Isso reforça a coesão, mas também estimula a mudança e a inovação, especialmente quando não se encaixa no mundo social envolvente e em evolução⁵. (Navarro, 2006, p.16)

Outro conceito determinante e que adiciona complexidade à teoria sociológica de Bourdieu é o de campo, “um campo delimita a estrutura na qual o *habitus* opera”⁶ (Navarro, 2006, p. 17). Os campos são espaços sociais onde se produzem e consomem determinados tipos de bens. Sendo assim, o campo é uma parte autônoma da sociedade, um microcosmo social, que representa uma parte da realidade social, possuidora de regras próprias (*habitus*) e que no seu interior há uma luta pelo controle, pelas posições de destaque, pelos lucros específicos do jogo no campo, envolvendo todo tipo de capital, destacando-se o econômico e o cultural (Bourdieu, 1983a, 2004).

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação que, em sociedades mais desenvolvidas, como os Estados Unidos, o Japão ou a França, são, sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural. (Bourdieu, 2010, p. 19)

Portanto, os campos representam a distribuição de certos capitais entre seus agentes em certos espaços onde ocorrem disputas para a monopolização de capitais específicos e para a “produção, estoque, circulação e posse” de recursos (bens, conhecimento, prestígio etc.),

⁵ Tradução livre de: *Habitus is especially developed through processes of socialisation and determines a wide range of dispositions that shape individuals in a given society. It is not a 'structure' but a durable set of dispositions that are formed, stored, recorded and exert influence to mould forms of human behaviour. It may vary in accordance to the social environment, because unstable social domains may produce unstable systems of dispositions that generate irregular patterns of action. It does reinforce cohesion but also stimulates change and innovation, especially when it does not fit the surrounding social world where it evolves.*

⁶ Tradução livre de: *A field delimits a structure in which habitus operates*

podendo “ser pensados como espaços estruturados que são organizados em torno de tipos específicos de capital ou combinações de capital”⁷ (Navarro, 2006, p. 18). As obras de Bourdieu, a partir da década de 1980, incluem uma série de pesquisas empíricas com o objetivo de analisar diversos campos como o religioso, o intelectual e o educacional. Os campos são locais de lutas concorrenciais por seu controle que estabelecem posições de dominação e de subordinação com base no *range* e quantidades de capital. “Isso significa que os campos são logicamente estruturados por seus próprios mecanismos internos de forma significativa e são relativamente autônomos de domínios externos”⁸ (p. 18), porém não fica claro como se dá essa estrutura/hierarquia entre os campos contrastando com teorias como a marxista (Navarro, 2006).

Para Gonçalves e Gonçalves (2010), o reconhecimento dos “mecanismos que regem o funcionamento do campo pesquisado” (p. 45) possibilita que os agentes situem-se historicamente nele e questionem as práticas nele mantidas podendo engendrar o início de sua transformação. Uma vez que os agentes tenham incorporado as disposições do campo, traz-lhes uma visão geral, possibilitando que eles limitem suas possibilidades e encontrem seu lugar nele. Agentes de um mesmo campo, dependendo da posição que ocupam, constituem disposições distintas, ou seja, “uma maneira de ser, de agir, de pensar, de possuir, que o agente tende a aceitar por reconhecer como legítimas” (Gonçalves & Gonçalves, 2010, p. 53). Quando um agente almeja algo diferente, algo que os demais agentes entendem como inferior a sua posição ou fora de seu alcance, ele é constrangido, repellido a colocar-se novamente em seu devido lugar (Gonçalves & Gonçalves, 2010).

Segundo Bourdieu (2008b), dentro de cada campo existe um “sistema de classificação”, sendo “o produto da incorporação da estrutura do espaço social tal como ela se impõe por meio da experiência de uma determinada posição neste espaço” (p. 166). Este sistema reproduz em sua lógica as estratégias, as preferências, as práticas, ou seja, o conjunto de valores e escolhas a partir da posição do agente nesse sistema de oposições e de correlações. O mais importante é que “a questão desse espaço é formulada nesse mesmo espaço; que os agentes têm sobre este espaço, cuja objetividade não poderia ser negada, pontos de vista que dependem da posição ocupada aí por eles e em que, muitas vezes, se exprime sua vontade de transformá-lo ou conservá-lo” (p. 162).

⁷ Tradução livre de: *They may be thought of as structured spaces that are organised around specific types of capital or combinations of capital.*

⁸ Tradução livre de: *This means that fields are logically structured to a significant extent by their own internal mechanisms and are relatively autonomous from external domains.*

O campo, então, é designado por qualquer espaço, possuidor de certa autonomia, com leis e regras próprias, não escritas, mas estabelecidas, consciente ou inconscientemente pela incorporação delas pelos seus próprios agentes. Existe um “universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem, ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (Bourdieu, 2004, p. 20). Gonçalves e Gonçalves (2010) afirmam que Bourdieu busca “tratar os agentes como sujeitos de sua história, dotados de capacidade de sustentar ou não determinado campo” (p. 46).

Uma das virtudes da teoria do campo é o rompimento de conhecimentos prévios, parciais e arbitrários e com as teorias “semi-eruditas” que mostram apenas um ponto de vista. No campo, cada um o enxerga “com uma certa lucidez, mas a partir de um ponto de vista dentro do campo, que ele próprio não vê” (Bourdieu, 2004, p. 43). Todo e qualquer campo, acadêmico, científico, cultural, político,

só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam neles, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo, assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas, ou, sob certas condições, para transformá-los. (Bourdieu, 1988, p. 51)

Para Gonçalves e Gonçalves (2010), cada componente do campo é considerado agente sendo que em cada campo, campo esse de lutas concorrenciais pelo poder e por posições, os agentes partilham de interesses e capitais comuns que geram incompatibilidade entre eles. Em cada campo há uma hierarquia entre os diversos agentes, uns dominantes, outros dominados, conflitos por capitais específicos muito valorados no campo, e regras próprias. A concorrência é constante entre os agentes, grupos e até mesmo entre diferentes campos (Gonçalves & Gonçalves, 2010).

Apesar das disputas existentes no campo conduzirem a uma busca pelas “consideradas” melhores posições, há diferenciação e limites para essa busca. Os próprios agentes do campo legitimam, analisando e avaliando dados os capitais de cada um e as possibilidades de alteração nessas posições. Para isso, os agentes precisam do reconhecimento do próprio grupo. Essas posições de destaque variam segundo o momento e o lugar e são adquiridas com a experiência (Gonçalves & Gonçalves, 2010). Segundo Moncrieffe (2006), a teoria de Bourdieu ajuda a explicar como os agentes podem submeter-se às regras de um determinado campo e lutar contra elas em outro, sendo que a teoria busca compreender as disputas que surgem em diferentes contextos.

Dado a concorrência constante entre os agentes no campo, tanto estratégias coletivas como individuais são traçadas para a manutenção, apropriação ou expansão dos capitais

desejados e disponíveis. Para tanto, os grupos das camadas possuidoras de um alto capital simbólico orientam-se por estratégias que visam à reprodução das práticas existentes em todo o campo, enquanto outros agentes se utilizam de estratégias de reconversão, aquelas em que eles investem determinado tipo de capital para obter outro que lhes trará melhores lucros. Já os que por algum motivo tiveram um percalço em sua trajetória buscam estratégias de compensação para evitar a perda ou recuperar uma posição. Um exemplo dessa última é a valorização de disposições sociais, dado a desvalorização das competências garantidas por um determinado diploma devido à superprodução e oferta de diplomas acadêmicos (Gonçalves & Gonçalves, 2010).

2.1.2 Os Capitais

Segundo Bourdieu (1986), capital pode ser compreendido no sentido de recursos valiosos, inserindo-se nesse contexto os recursos econômicos, materiais, culturais, sociais e até mesmo simbólicos. Navarro (2006) salienta que para que esses recursos sejam considerados capitais eles precisam ser desejados, precisam possuir um valor, não necessariamente econômico, e consequentemente a obtenção deles deve ser capaz de estabelecer uma relação de poder entre seus detentores, embora nenhuma forma de capital seja dominante sobre a outra, e eles podem ser movimentados e utilizados em diferentes contextos de um campo para outro.

Os agentes em determinado campo utilizam-se de recursos em forma de capital para assegurar ou movimentar-se de posição dentro da hierarquia social existente nele (Navarro, 2006). “Sendo permutáveis, os capitais para ele [Bourdieu] assumem formas diferentes e se originam em vários campos, estruturando uma ordem social concreta e, como resultado, é possível estruturá-los empiricamente e interpretar como o acúmulo de diferentes formas de capitais criam distintas hierarquias e volumes de poder”⁹ (Navarro, 2006, p. 17). Bourdieu (1979, 1980, 1986, 2008b) concentra seus esforços em quatro principais tipos de capital: capital econômico (bens e dinheiro); capital cultural (títulos escolares, obras de arte, conhecimento específicos passados de geração em geração, experiência etc.); capital social (redes de relacionamento) e capital simbólico (prestígio e legitimidade).

⁹ Tradução livre de: *Being exchangeable, capitals for him assume different forms and originate in various fields structuring a concrete social order and, as a result, it is possible to locate them empirically and interpret how accumulation of different forms of capital creates distinct forms of hierarchies and volumes of power.*

Para Bourdieu (1986), o capital econômico está vinculado aos recursos patrimoniais do indivíduo, representando, no campo econômico, uma moeda de troca. Porém, sua teoria leva em consideração, além dos investimentos e benefícios econômicos, os sociais e os culturais de uma maior escolarização. Bourdieu (1979) salienta que a teoria do capital humano, ao trabalhar com o conceito de capital econômico, “tem o mérito aparente de colocar explicitamente a questão da relação entre as taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico” (p. 73), mas critica-a também de forma que a medida do rendimento da teoria do capital humano leva em consideração apenas os investimentos e benefícios econômicos, não dando conta da parte relativa que “as diferentes classes concedem ao investimento econômico e ao investimento cultural” (p. 73).

A teoria do capital humano, assim como a teoria sociológica de Bourdieu, considera a educação (conhecimentos e habilidades pessoais) como um capital e quanto maior for esse capital, maiores serão os seus benefícios do indivíduo. A teoria do capital humano já foi utilizada em outros estudos que tiveram como objetos de pesquisa doutores(as) e mestres(as), como os de Cunha (2007), Martins e Monte (2009) e Campos (2016), na área da educação em contabilidade no Brasil para responder a problemas de pesquisas semelhantes ao traçado por este trabalho. No prefácio de seu livro, marco da literatura sobre a teoria do capital humano, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (1964), Becker, ganhador do prêmio Nobel de Economia em 1992, pontua que um dos motivos que o levou a escrever o livro foi a importância da educação para o desenvolvimento econômico. Segundo Becker (1964), a educação é economicamente importante e, por isso, suas taxas de retorno devem ser significantes para a renda dos indivíduos.

Becker (1964) afirma que algumas atividades afetam o bem-estar futuro, mas o impacto principal é no presente. Para ele, a educação reflete tanto na renda financeira como na vida psíquica dos indivíduos. Segundo ele, a evidência mais impressionante é que, normalmente, as pessoas com uma maior qualificação são melhores remuneradas que outras.

O objetivo original do estudo de Becker (1964) foi estimar a taxa de retorno financeiro de um investimento em educação. A ideia central da teoria do capital humano consiste em que o conhecimento e a habilidade individuais são capitais e que quanto maior forem esses capitais de um indivíduo, maiores serão sua empregabilidade e produtividade, resultando em benefícios econômicos futuros. Nesse contexto, o aumento de renda está diretamente relacionado à educação. A consequência de se aprender novas habilidades e melhorar as antigas é o aumento da produtividade, gerando maior retorno financeiro. Porém, a busca por

essa melhora tem um custo, traduzido na forma do tempo, esforço e dos recursos materiais e profissionais demandados para a obtenção da nova habilidade (Becker, 1964).

Porém, a teoria do capital humano não é unanimidade entre os pesquisadores. Bowles e Gintis (1975) defendem, assim como Bourdieu (1979), que a teoria do capital humano exclui a importância dos conflitos de classe na explicação dos fenômenos do mercado de trabalho. Para eles, o processo educacional, a estrutura salarial e os atributos individuais do trabalhador devem ser explicados em conjunto com uma análise de classes. Da mesma forma, a distribuição de renda familiar é determinada por diversos fatores e a teoria do capital humano leva em consideração apenas a oferta de mão de obra. Além disso, supõem que a relação entre educação e renda não pode ser entendida sem levar em consideração o papel da escola na reprodução e perpetuação das desigualdades sociais (Bowles & Gintis, 1975). Finalmente, os autores consideram mínima a contribuição da teoria do capital humano para as políticas públicas, senão “perversa”. Para eles, o retorno financeiro de um ano a mais de escolarização está relacionado a outros aspectos subjetivos como a personalidade, o comportamento interpessoal e a consciência, fazendo com que a explicação do custo-benefício por meio de um cálculo racional de retorno seja incoerente (Bowles & Gintis, 1975).

Segundo Netcoh (2016), apesar de a teoria do capital humano supor que a educação faz com que um indivíduo produza mais e com isso tenha um ganho de renda, ela não aponta os motivos pelos quais isso ocorre. Segundo o autor, a teoria do capital humano não explica a maior parte da variação de renda de uma pessoa, dado que, em modelos estatísticos, atribui-se 30% do aumento de um indivíduo à educação. O pesquisador enfatiza que outras teorias buscam explicar o incremento de renda por meio dos contextos sociais e culturais e que outros fatores permeiam a relação entre salários e educação.

Livingstone (1999) enfatiza que a relação entre conhecimento e trabalho são influenciadas pelas forças individuais e coletivas “daqueles em diferentes grupos de classe, gênero, raça e geração”¹⁰ (Sem Página) e que os conflitos de interesse entre classes devem ser levados em consideração para a compreensão da relação educação-emprego. Por fim, Marginson (2017) conclui que “a teoria do capital humano impõe uma única via linear na passagem complexa entre educação heterogênea e trabalho” e que “não pode explicar como a educação aumenta a produtividade, ou porque os salários se tornaram mais desiguais ou o

¹⁰ Tradução livre de: *of those in different class, gender, race and generational groups.*

papel do status”¹¹ (p. 2). Marginson (2017) destaca que as obras da sociologia da educação de Bourdieu apresentam elementos que a teoria do capital humano não abrange como o *status* e a contínua concorrência por posições no campo acadêmico. Além disso, a teoria de Bourdieu “introduz o capital cultural familiar [incorporado] e as redes de capital social como fundamentais para a explicação, em vez de complementos dispensáveis”¹² (Marginson, 2017, p. 6) Sendo assim, o trabalho de Marginson (2017) argumenta que a teoria do capital humano possui limitações em quatro áreas:

Primeiro, a teoria do capital humano usa um sistema analítico fechado e variáveis independentes, mas os efeitos externos e a co-dependência não podem ser eliminados dos problemas que ela aborda. Em segundo lugar, uma teoria linear é aplicada a um material que não é homogêneo no espaço e no tempo. Em terceiro lugar, a teoria do capital humano unifica dois domínios heterogêneos, educação e trabalho, como se fossem um único domínio. Em quarto lugar, elimina outras possíveis explicações sobre as relações educação/trabalho, das quais há muitas.¹³ (pp. 6-7)

Bourdieu (1983a) explicita que não se aprofunda no conceito de capital econômico por este não ser o seu foco, preocupando-se, então, com os capitais cultural e social, que são abandonados por outras teorias, as quais “não possuem o interesse ou os instrumentos teóricos para essas coisas” (p. 44). A teoria do capital humano seria uma delas, segundo o autor. Portanto, apesar de muitos estudos utilizarem a teoria do capital humano, ela possui uma concepção meritocrática e, conforme Bowles e Gintis (1975) e Bourdieu (1979, 2008a, 2008b), não leva em consideração em suas medidas de retorno do investimento em educação a relevância das disputas entre as classes ou entre os agentes de um determinado campo, sendo assim, a teoria sociológica de Bourdieu a mais adequada para responder ao problema desta pesquisa. Como exemplo de um capital não econômico, mas igualmente importante, Bourdieu (2004) evidência o poder existente no capital cultural:

Esse capital, de um tipo inteiramente particular, repousa, por sua vez, sobre o reconhecimento de uma competência que, para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses efeitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo, as leis que fazem que seja ou não importante escrever sobre tal tema, que é brilhante ou ultrapassado, e o que é mais compensador publicar. (Bourdieu, 2004, p. 27)

¹¹ Tradução livre de: *Human capital theory imposes a single linear pathway on the complex passage between heterogeneous education and work. It cannot explain how education augments productivity, or why salaries have become more unequal, or the role of status.*

¹² Tradução livre de: *introduces family cultural capital and social capital networks as central to the explanation, rather than dispensable add-ons*

¹³ Tradução livre de: *First, human capital theory uses a closed analytical system and independent variables but neither external effects nor co-dependence can be eliminated from the problems it addresses. Second, a linear theory is applied to material that is non-homogeneous in space and time. Third, human capital theory unifies two heterogeneous domains, education and work, as if they are a single domain. Fourth, it eliminates other possible explanations of education/work relations, of which there are many.*

Para Navarro (2006), Bourdieu parece, ao rejeitar o capital econômico como uma forma mais valiosa de capital do que os demais, contraditório, mas passa a fazer sentido na lógica de sua teoria geral das práticas. Nessa teoria, Bourdieu busca uma alternativa à dicotomia econômica/não econômica, substituindo-a por uma teoria que busca retratar todas as práticas, dando uma maior importância e relevância ao capital cultural.

Gaventa (2003) enfatiza que, “no campo da arte e da cultura, o capital cultural fornece os meios para uma forma não-econômica de dominação e hierarquia, à medida que as classes se distinguem pelo gosto”¹⁴ (p. 9). Por isso, em algumas situações distintas, a estrutura social estabelecida pode se perpetuar (Gaventa, 2003; Navarro, 2006). O capital cultural é como “uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar” (Bourdieu, 1979, p. 73). O capital cultural se dá em três formas: incorporado – ligado ao corpo, este capital só pode ser obtido pelo próprio indivíduo por meio de seu próprio esforço; objetivado – bens materiais, podendo esses ser transmitidos e adquiridos, porém requerem um capital intelectual para que se possa desfrutar do bem; institucionalizado – a obtenção do título acadêmico (Bourdieu, 1979).

Bourdieu (2008a, 2008b) afirma que é possível demonstrar que o valor de um diploma escolar varia em função da origem geográfica, origem social e a idade de seu titular. Os benefícios, inclusive as oportunidades de mercado profissional, de se ter um título são diferentes para gerações distintas. Além disso, dado o *habitus* específico de determinada região incorporada pelo detentor e as condições mercadológicas dessa região, o título pode ter um maior ou menor peso e, por fim, o capital social herdado dará mais ou menos condições de obtenção de lucro com o diploma.

Para Setton (2012), é esperado que “esquemas operatórios, disposições do pensamento e categorias de análise específicas, propriamente escolares” (p. 116) sejam incorporados pelo indivíduo. Nesse sentido, Gonçalves e Gonçalves (2010) salientam que “o sistema escolar contribui para legitimar diferenças que são de origem – social, cultural, econômica – por meio de classificações de desempenho” (p. 69).

A educação é dividida em três subcampos: o formal, o não formal e o informal. O formal, assim como o capital cultural institucionalizado é caracterizado por instituições próprias altamente estruturadas como escolas e universidades. O não formal é processado fora das instituições escolares como museus, meios de comunicação, etc.. Por fim, o informal

¹⁴ Tradução livre de: *In the field of art and culture, cultural capital provides the means for a non-economic form of domination and hierarchy, as classes distinguish themselves through taste.*

acontece, assim como o capital cultural incorporado, na convivência com a família e amigos de forma espontânea no passar do tempo (Setton, 2012).

A escola, provedora do capital cultural institucionalizado, e responsável pela formação formal trata com igualdade alunos desiguais, reforçando as diferenças preexistentes de forma que nem sempre a aprendizagem se relaciona com o que é avaliado. Desde a seleção até o egresso do estudo, questões relacionadas à postura e a atitudes derivados do *habitus* previamente incorporado, assim como aos capitais sociais e culturais dos estudantes e suas famílias fazem parte do sistema escolar (Gonçalves & Gonçalves, 2010).

Gonçalves e Gonçalves (2010) consideram que esse sistema está incorporado nos agentes escolares, nos alunos e em suas famílias, fazendo-as aceitarem qualquer resultado advindo dele, uma vez que os capitais relacionados a esse sistema é legitimado e socialmente aceito. Para eles, dois elementos são fundamentais nesse sistema: 1 – “o *habitus* constituído a respeito da escola e de seus agentes” (p. 74), uma vez que os agentes que atuam pedagogicamente e administrativamente também passaram por anos nesse sistema e internalizaram esse *habitus*; 2 – “a meritocracia, ou a certeza de que há um dom natural, que ultrapassa as distinções sociais” (p.75). Os autores consideram que:

No caso dos professores, apesar de haver uma formação específica, formal, profissional, para exercer a docência – e mesmo supondo que todos os professores recebessem uma excepcional formação, com fundamentação teórica crítica e sólida -, quando eles se deparam com a prática escolar, interna e externa à sala de aula, e diante dos imprevistos e desafios que surgem, a tendência de reproduzirem o modelo que vivenciaram é muito mais forte do que a de realizarem tentativas de uma nova prática, um método diferente. (Gonçalves & Gonçalves, 2010, pp. 74-75)

Um agente com papel central no campo acadêmico é o Estado. Ele é o responsável por reforçar o sistema de ensino, dado que é ele quem autoriza ou não a criação ou o encerramento de uma instituição de ensino, é ele que faz o reconhecimento dos diplomas, que estabelece as normas legais que regerão toda a estrutura, interfere no currículo e nos métodos de ensino, estabelece o funcionamento prático e burocrático para as escolas, professores, diretores e alunos (Gonçalves & Gonçalves, 2010). Além do Estado, Bourdieu (1979, 2007, 2008a) enfatiza a importância da família como instância julgadora em determinado momento para a formação do valor das competências necessárias, controlando o desempenho, desestimulando o que não é aceitável e estimulando o que o é. A família, nessas condições, funciona de forma inseparável com a escola.

Gonçalves e Gonçalves (2010) enfatizam a busca por uma maior escolarização, ou seja, a demanda por um diploma maior em função da desvalorização “social, cultural, econômica e simbólica” (p. 79) do certificado escolar. “A situação de crescimento da

população escolarizada, acompanhada da desvalorização dos certificados escolares e diplomas, é rotulada, no senso comum pedagógico, como “quantidade versus qualidade”, ou, atende-se mais e pior” (p. 81). Os efeitos dessa desvalorização dos diplomas são a oferta de empregos desvalorizados aos possuidores de níveis formais de educação e a exigência de formação para cargos e profissões que antes não exigiam (Gonçalves & Gonçalves, 2010). Bourdieu (2008b) aborda esse tema salientando que “a defasagem entre as aspirações produzidas pelo sistema escolar e sua oferta concreta de oportunidades é, em uma fase de inflação dos diplomas, um fato estrutural que, em diferentes graus – segundo a raridade dos respectivos diplomas -, afeta todos os membros de uma geração escolar” (p. 135).

Bourdieu e Passeron (1975) e Bourdieu (2008a, 2008b), com base em suas diversas pesquisas sobre o papel da instituição escolar na perpetuação da posição social de um indivíduo, principalmente na França, consideram que é uma desilusão para os detentores do diploma o fato de esse ter um valor menor do que tinha anteriormente. Isso acaba por suscitar um sentimento de revolta e enganação, pois tais diplomas visam à obtenção de lucros, buscados com o investimento de outros capitais como o econômico, que, na realidade, a instituição de ensino não proporciona. Gonçalves e Gonçalves (2010) demonstram um processo semelhante de desvalorização dos títulos escolares na sociedade brasileira em graus maiores ou menores a depender da área de conhecimento e da região geográfica da instituição. Primeiramente nas décadas de 1960 e 1970 com o crescente acesso ao chamado segundo grau escolar (hoje, Ensino médio), em seguida, com os títulos do ensino superior com o aumento da oferta e consequente demanda por um diploma universitário e, mais recentemente, com a multiplicação das especializações.

Até meados do século XX, as Ciências Sociais tinham uma opinião otimista da educação pública e gratuita, supondo que ela garantiria oportunidades iguais para todos os cidadãos. Dessa forma, cada indivíduo concorreria em condições iguais por posições superiores na hierarquia social, sendo a escola um ente neutro difusor de conhecimento racional e objetivo e que selecionaria os alunos por meio de critérios racionais (Nogueira & Nogueira, 2004). Porém, Bourdieu (2010) afirma que são “as estratégias da família e a lógica específica da instituição escolar” (p. 35) as condições fundamentais, que combinadas, reproduzem a distribuição do capital cultural e, conseqüentemente, a estrutura do espaço social. Bourdieu pondera que:

Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas”, ao escapar

ao economicismo e ignorar, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço (Bourdieu, 1979, p. 74).

A crítica de Bourdieu e Passeron (1975) de que o sistema de ensino serve para reproduzir e perpetuar a hierarquia social é contundente ao ponto de que o sociólogo, baseando-se em Durkheim, afirma que as instituições de ensino como sendo mais conservadoras e tradicionais do que a própria Igreja. Porque, para o autor, elas têm “por efeito produzir indivíduos modificados de forma durável, sistemática por uma ação prolongada de transformação que tende a dotá-los de uma mesma formação durável e transferível” (pp. 205-206). O sistema de ensino possui uma autonomia relativa, pois este sempre estará em “um grau determinado de dependência em relação aos outros sistemas, isto é, em última análise, em relação à estrutura das relações de classe” (Bourdieu & Passeron, 1975, p. 207). Inseridos nos sistemas de ensino, os professores, segundo Bourdieu e Passeron (1975), são os responsáveis por transmitirem a hierarquia da realidade social, por serem os últimos *outputs* do processo de ensino.

Para Bourdieu e Passeron (1975) e Bourdieu (2008a, 2008b), todas as regras que regem as universidades, desde as que são responsáveis pela seleção dos ingressantes ou a contratação dos professores, até as que ditam a produção dos trabalhos (teses, dissertações) e criação de cursos e programas favorecem a um tipo modal de obra e de ser humano. A grande oferta de determinados tipos de diploma, apesar de democratizar o acesso ao ensino superior, acaba por desvalorizá-lo a partir do momento que são oferecidas oportunidades teoricamente iguais a todos para a sua obtenção, levando a busca por um grau maior de titulação. (Bourdieu, 2008b, p. 142).

Segundo a lógica muitas vezes observada, as aspirações – o que chamamos muitas vezes de “ambições científicas” – são tanto mais altas quanto o capital de reconhecimento é elevado: a posse do capital que o sistema escolar confere, sob a forma de um título raro, desde o começo da carreira científica, implica e supõe – através de mediações complexas – a busca de objetivos elevados, socialmente desejados e garantidos por esse título (Bourdieu, 1983b, p. 134).

Apesar de sabido efeito da superdistribuição de diplomas em sua desvalorização, Bourdieu (2008a, 2008b) considera ingênuo acreditar que essa é a única razão para as transformações e mudanças ocorridas no sistema escolar. No campo, o capital cultural institucionalizado, o título, e quanto mais prestigioso esse título, contém as provas necessárias de que seu detentor está apto a realizar determinadas atividades, sem que precise comprovar essa expertise. As diferenças estabelecidas pelas classificações escolares produzem as diferenças existentes no campo e determinam as condutas e estratégias de cada agente.

Logo, o acesso a determinadas posições no campo é obtido por meio dos diplomas, sendo que os títulos têm a força de influenciar não somente práticas exigidas no campo como também as opções socioculturais como a escolha de determinada roupa e a preferência por certo tipo de música. As práticas inculcadas nas instituições de ensino levam o agente, consciente ou inconscientemente, a agir da forma esperada pela lógica do campo, pois é por meio do diploma que certas condições de existência se dão, sendo ele um pré-requisito para acesso a determinados campos e suas posições (Bourdieu, 2008b).

Apesar da importância do capital cultural institucionalizado – o título –, para uma ascensão profissional e social, Bourdieu (2008a, 2008b) relaciona-o com o capital cultural incorporado, normalmente herdado da família ou de suas relações no campo em que se encontra. Dessa forma, a obtenção dos lucros simbólicos será maximizada quando o agente tiver ambos os capitais culturais, sendo mais difícil para quem possui um e não o outro e praticamente impossível para quem não possui nenhum dos dois.

Outra relação destacada pelo sociólogo é a existência de diferenças nos capitais culturais de detentores de mesma titulação, sendo um dos possíveis motivos à época da escolarização de cada um, como, por exemplo, períodos com acesso mais restrito e outro com um acesso mais facilitado às escolas e, conseqüentemente, aos títulos. Outro motivo apontado é a titulação por instituições amplamente reconhecidas e de destaque em sua área (ímpares), com professores diferenciados, seleção dos discentes mais ou menos rigorosa, métodos pedagógicos diferenciados, etc. (Bourdieu, 2008a, 2008b).

A importância do título se dá na medida em que os “detentores do monopólio da manipulação do sagrado, letrados de todas as capelas, nunca manifestam muita indulgência por aqueles que pretendem descobrir em si mesmos a origem da autoridade tradicional e ter acesso, sem intermediários, ao depósito do qual eles são os guardiões” (Bourdieu, 2008b, p. 82). Sendo assim, torna-se mais complicada, se não impossível, a inserção no campo científico, para os que buscam o conhecimento sem a intermediação de uma instituição de ensino, os autodidatas. Logo, a posse do título escolar mais elevado garante:

a posse de todos os conhecimentos garantidos pelos títulos de nível inferior ou, ainda, faz com que dois indivíduos no exercício da mesma função e dotados das mesmas competências úteis, ou seja, diretamente necessárias para o exercício de suas funções, apesar de providos de diplomas diferentes, tenham todas as oportunidades de estar separados por uma diferença de estatuto (e, é claro, de tratamento): tudo isso em nome da ideia segundo a qual a competência outorgada pelos diplomas mais elevados pode garantir, por si só, o acesso aos conhecimentos – as “bases” – que se encontram na origem de todos os saberes chamados práticos ou aplicados. (Bourdieu, 2008b, p. 307)

Por sua vez, o capital social também pode aumentar o prestígio do título adquirido. Para Bourdieu (1983a), pode-se dizer que o capital social é aquilo chamado comumente de “as relações” (p. 45), representando toda a rede de relacionamentos do indivíduo: família, amigos, colegas de trabalho, etc. O capital social de um indivíduo está vinculado à abrangência e à qualidade dos capitais de seus contatos (Bourdieu, 2010), sendo o:

conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (Bourdieu, 1980, p.75)

Se a titulação (capital cultural) e as relações sociais (capital social) aumentam (ou não) o prestígio e a distinção do agente, está-se falando em capital simbólico, pois este está vinculado ao prestígio que o indivíduo tem em um determinado campo. Este prestígio é a percepção associada ao capital econômico, cultural e social que os indivíduos do campo têm uns dos outros (Bourdieu, 1986). Como exemplo de capital simbólico, é possível citar, dentro do campo acadêmico, o capital científico, que é o reconhecimento (ou o crédito) “atribuído pelo conjunto de pares concorrentes no interior do campo” (Bourdieu, 2004, p. 26).

O capital simbólico garante poder e legitimidade ao agente ou grupo que o possui, dado seu reconhecimento dentro do campo, sendo a posse desse capital condicionada à posição do agente no campo em relação aos demais agentes (Gonçalves & Gonçalves, 2010). Segundo Bourdieu (2008b), “a dialética das condições e dos *habitus* é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas, ou seja, em distribuição de capital simbólico, capital legítimo, irreconhecível em sua verdade objetiva” (p. 164).

Por fim, para Bourdieu (1983a), “acumular capital é fazer um “nome”, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum” (p. 132). Há, portanto, uma violência simbólica, pressão e constrangimento, que é exercida pelos agentes dominantes do campo para tentar manter o *status quo* das relações de força ali existentes e estabelecer o “que é reconhecido como legítimo no campo” (Gonçalves & Gonçalves, 2010, p. 59). Esse tipo de violência é comum na escola, dado que certos conhecimentos são escolhidos e apresentados como melhores que outros, ao mesmo tempo em que são reconhecidos como legítimos e prestigiosos por aqueles que não os possuem, isto é, não basta que somente os detentores de títulos reconheçam sua

distinção por obtê-los, mas que aqueles que não o têm compartilhem que o título denota prestígio (Gonçalves & Gonçalves, 2010).

Navarro (2006) salienta que muitos conceitos das teorias de Bourdieu parecem abstratos, no entanto, eles foram embasados em diversas pesquisas sociológicas empiricamente documentadas e em questões sociais. Navarro (2006) conclui que

Bourdieu propôs uma ‘sociologia reflexiva’ - na qual se reconhece os seus preconceitos, crenças e pressupostos no ato de fazer sentido - muito antes da reflexividade se tornar moda. O conhecimento autocrítico que divulga as “fontes de poder” e revela que “as razões que explicam as assimetrias e hierarquias sociais” podem tornar-se “uma ferramenta poderosa para aumentar a emancipação social”.¹⁵ (pp. 15-16)

Bourdieu (2008b) trabalha todos os seus principais conceitos em sua clássica obra “A Distinção: crítica social do julgamento”, demonstrando como, por meio dos “produtos culturais”, dentre outros, o sistema de educação e as instituições de ensino, a ordem social está interiorizada pelos indivíduos, levando-os a aceitação de sua posição, a estratégias de auto-exclusão a aceitação irrefletida da hierarquia social.

Alves (2016) reitera a busca de Bourdieu por desenvolver uma teoria que contemple tanto as condutas individuais incorporadas pelo *habitus*, como a dinâmica entre agentes inseridos em uma determinada estrutura objetiva, o campo. No entanto, pondera que o sociólogo “permanece dentro de uma perspectiva que enfatiza o peso dos processos socializadores na moldagem da subjetividade individual” (Alves, 2016, p. 297). No mesmo sentido, Peters (2013) salienta que uma das principais críticas à teoria de Bourdieu é exatamente que ela não contempla essa relação dialética entre “agência” e “estrutura”, dando uma ênfase demasiada às estruturas objetivas em detrimento dos indivíduos.

Verdes-Leroux (1998) critica Bourdieu de maneira que os seus trabalhos causam um grande impacto, mas não foram feitas para estabelecer sua linha de investigação, ou seja, seus trabalhos estudam questões sobre temas relevantes, porém não delineiam o seu trabalho, apesar de centrados na sociologia do ensino e na sociologia da educação e tendo como um de seus principais objetivos mostrar a contribuição das formas de violência simbólica para a reprodução da dominação. Ainda assim, Esteves (2007) salienta que Bourdieu “conseguiu, com efeito, como nenhum outro grande teórico social contemporâneo resultados definitivamente configuradores da sociologia como ciência social” (p. 138).

¹⁵ Tradução livre de: *Bourdieu proposed a ‘reflexive sociology’ – in which one recognises one’s biases, beliefs and assumptions in the act of sense-making – long before reflexivity became fashionable. Self-critical knowledge that discloses the ‘sources of power’ and reveals ‘the reasons that explain social asymmetries and hierarchies’ can itself become ‘a powerful tool to enhance social emancipation’.*

A seguir, considerando o foco deste trabalho, qual seja, identificar quais foram as mudanças no campo contábil acadêmico brasileiro, verificadas a partir das percepções dos(as) doutores(as) titulados(as) pelo Multi, destaca-se a noção de campo científico, central para a análise deste trabalho dado que é o espaço onde acontece a relação de todos os agentes focos da pesquisa.

2.1.3 O Campo Científico

Bourdieu (2004) apresenta algumas análises sobre a lógica específica do campo científico. Toda produção de cunho cultural tem por objetivo análises científicas, sendo que há, de um lado, os que sustentam que a leitura das obras é suficiente para a sua compreensão, sendo esse um “processo de perpetuação da ciência como uma espécie de partenogênese, a ciência engendrando-se a si própria, fora de qualquer intervenção do mundo social” (p. 20), ou seja, independentemente do contexto social em que a obra está inserida, ela será compreendida. De outro, os que entendem que a compreensão de qualquer obra deve estar vinculada ao contexto em que ela foi criada, ou seja, que não existe ciência sem a contextualização do mundo social. Foi para fugir desses dois extremos que Pierre Bourdieu criou o conceito de campo científico.

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital científico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis. Em todo o campo se põem, com forças mais ou menos desiguais segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas da estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo. (Bourdieu, 1983a, p. 137)

Para Bourdieu (2004), uma questão importante está relacionada ao grau de autonomia de um determinado campo. Quanto maior a autonomia do campo, mais irreconhecíveis serão as imposições externas ao seu funcionamento. Ou seja, como todo campo é um lugar de lutas e disputas por posições mais privilegiadas entre seus agentes, possuidor de regras e de um *habitus* próprio, as disposições externas ao campo terão menor implicância nessas disputas do que as próprias regras estabelecidas pelos agentes nele inseridos.

A posição ocupada por cada agente na estrutura do campo científico é o que determinará e orientará suas tomadas de posição e a relação objetiva entre o que eles estabelecem sobre o que pode ou não ser feito, sendo que a distribuição dos capitais em um determinado momento é o que estabelece a estrutura desse campo (Bourdieu, 2004). Em

outras palavras, Bourdieu (2004) estabelece que “os agentes (indivíduos ou instituições) inseridos e ocupando uma determinada posição no campo, caracterizados pelo volume de seu capital, determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço” (p. 24). Dessa forma, para que um novo agente possa adentrar ao campo, os agentes ali já inseridos devem, por meio de suas relações objetivas, criar esse espaço.

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições (Bourdieu, 1983a, p. 133).

Bourdieu (2004) salienta que a atividade científica está vinculada a um custo econômico e seu grau de autonomia é dependente da necessidade desses recursos econômicos, da capacidade de impor sanções a seus agentes e do quão protegido está com relação a intrusos “(mediante, principalmente, o direito de entrada mais ou menos elevado que ele impõe aos recém-chegados e que depende do capital científico coletivamente acumulado)” (pp. 34-35).

Há, portanto, estruturas objetivas, e, além disso, há lutas em torno dessas estruturas. Os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo (. . .). Eles têm disposições adquiridas (. . .) que chamo de *habitus*, isto é, maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo (Bourdieu, 2004, p. 28).

Para Bourdieu (2004), independentemente de qual seja o campo, haverá luta, sendo que os agentes, inseridos na estrutura do campo, dependem de seus capitais para traçarem os caminhos que devem percorrer para galgar as posições almejadas no campo. Em determinado momento, os agentes dominantes, os mais favorecidos, “tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição” (p. 29). São os dominantes que estabelecem, a partir de suas posições, o que é importante, o que é interessante, definindo, assim, onde devem ser concentrados os esforços de pesquisa.

Assim como em qualquer campo, o campo científico é um espaço de lutas concorrenciais em uma estrutura de relações objetivas em posições previamente estabelecidas. Para Bourdieu (1983b), o que está em jogo nessas lutas é o “monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (p. 123). O que é percebido como importante e interessante, só o será se assim o for aos olhos

da maioria, principalmente dos detentores de uma posição mais privilegiada ou detentores do monopólio.

Nada dentro do campo é orientado de forma desinteressada, todas as ações dos agentes no campo comportam uma dupla face. No campo científico, o interesse por determinado tema de pesquisa ou por determinada coordenação de curso pressupõe a aquisição de capitais que tendem a manter, reorganizar a ordem das posições previamente estabelecidas. Toda estratégia é voltada para a disputa de posições dentro do campo, todo investimento supõe uma análise prévia das possibilidades de lucro, dado o capital acumulado. Dessa forma, os agentes, no caso do campo científico, os pesquisadores, tendem a concentrar seus esforços em temas mais “lucrativos”, “assim, a tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados como os mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante” (Bourdieu, 1983b, p. 125).

A publicação precipitada de certas pesquisas pode ser explicada pela preocupação que os pesquisadores têm em perderem o momento da divulgação dos resultados. Isso quer dizer que, com medo de que outro pesquisador publique resultados semelhantes aos de sua pesquisa, perdendo assim todo o reconhecimento dos pares, todo o lucro simbólico que almejava, certos autores se precipitam na publicação. O momento certo no campo científico é extremamente importante para a maximização do lucro simbólico pelos seus agentes. Não existem escolhas, entre a publicação em determinado periódico ou em outro, a candidatura a determinados cargos ou a não candidatura, pesquisas mais elaboradas e controladas que leva a uma publicação tardia ou pesquisas mais simples de publicações relativamente fáceis, métodos utilizados (qualitativo vs. quantitativo), que não sejam resultantes de estratégias de investimentos que busquem a maximização do reconhecimento dos pares no campo científico, ou seja, do lucro científico (Bourdieu 1983b).

Dessa forma, o que está em disputa nesse campo, um lugar de luta pela dominação e poder, é a capacidade de impor conceitos e regras e de definir o que é mais ou menos importante, ou seja, os dominantes querendo “perpetuar um sistema que esteja em conformidade com seus interesses” . “Assim, a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (Bourdieu, 1983a, pp. 128-129).

O poder político (institucionalizado) atravanca o progresso da ciência, a inovação e novas descobertas, não favorecendo os melhores pesquisadores sob os critérios científicos,

mas sim, os que se encontram em camadas medianas, os pesquisadores menos ativos e com uma menor produção. No campo científico, existem duas formas de capital científico, ambos de difícil transmissão, um por estar vinculado a uma pessoa e suas competências, não permitindo, simplesmente, determinar um substituto e o outro por ter regras específicas de transmissão, em alguns casos por meio de procedimentos burocráticos (Bourdieu, 1983b, 2004).

A distribuição desse capital científico entre os agentes do campo é a base de sua transformação e se dá pelas estratégias de conservação ou subversão da estrutura do campo. A posição que cada agente ocupa em determinado instante no campo científico é o resultado de sua própria estratégia dentro do campo e a de seus concorrentes. Dessa forma, “as transformações da estrutura do campo são o produto de estratégias de conservação ou de subversão que têm seu princípio de orientação e eficácia nas propriedades da posição que ocupam aqueles que as produzem no interior da estrutura do campo” (Bourdieu, 1983b, p. 134).

Capital político, adquirido com o investimento de tempo e, como o próprio nome diz, por meio de estratégias políticas, sendo relacionado à ocupação de cargos administrativos importantes nas instituições pertencentes ao campo científico (chefia de departamento, participação em comissões e corpo editoriais, coordenação de cursos, etc.). Esse capital assegura a seu detentor, por um determinado tempo, o controle dos meios de produção (destinação dos recursos econômicos, estabelecimento de contratos, destinação dos fundos para pesquisa, distribuição de bolsas, etc.) e de reprodução do campo (nomeações, aprovação de candidatos, estabelecimento das carreiras, etc.) (Bourdieu, 1983b, 2004).

Para Navarro (2006), Bourdieu foi influenciado por diversos consagrados teóricos, entre eles, Durkheim, Weber e Marx. Em Marx, Bourdieu

se inspirou na ideia de reprodução social e sua teoria incorpora o materialismo histórico e a ideia de que os conflitos de classe e os interesses materiais são pilares fundamentais da desigualdade social. (. . .) ele rejeita, no entanto, o reducionismo de classes tão comum no discurso marxista. Ele também confere uma grande importância à ideia de falsa consciência, mas se refere a ela como a “falta de reconhecimento” das relações de poder para explicar por que os indivíduos não estão conscientes de sua própria subordinação a agentes poderosos. Ele também incorpora a ideia marxista de que sistemas simbólicos ajudam a consolidar formas de dominação. No entanto, ele recusa a ideia de que estes são um resultado direto das dimensões materiais, em particular a apropriação desigual da riqueza. Por causa dessas advertências, ele acabou por rejeitar a oposição postulada na análise social marxista de infraestrutura versus superestrutura¹⁶. (Navarro, 2006, p. 14)

¹⁶ Tradução livre de: *was inspired by the idea of social reproduction and his theory incorporates historical materialism and the idea that class conflicts and material interests are primary pillars of social inequality. (...) he rejects, however, the class reductionism that is so common in Marxist discourse. He also confers a great*

“Capital científico ‘puro’”, uma espécie de capital simbólico, conseguido por meio das contribuições (invenções, descobertas, publicações, etc.), reconhecidas e consagradas pelos demais agentes do campo científico, principalmente pelos agentes dominantes, ao desenvolvimento da ciência, confere prestígio ao agente (Bourdieu, 2004).

A sociologia da ciência repousa no postulado de que a verdade do produto – mesmo em se tratando desse produto particular que é a verdade científica – reside numa espécie particular de condições sociais de produção; isto é, mais precisamente, num estado determinado da estrutura e do funcionamento do campo científico. O universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas (Bourdieu, 1983b, p. 122).

Os agentes do capital científico dificilmente conseguirão acumular ambos os tipos desse capital, “puro” e político, podendo esses agentes serem caracterizados pela quantidade acumulada de capital “puro” ou político, situando-se nos extremos os que possuem um forte capital científico puro e um fraco capital científico político e vice-versa. Uma análise que buscasse isolar apenas um desses capitais não obteria sucesso, na medida em que o sucesso dos agentes altamente politizados depende da capacidade deles imporem a necessidade dos serviços burocráticos, assim como o sucesso dos agentes cientificamente puros depende da adequação de suas contribuições à burocracia estabelecida (Bourdieu, 1983b, 2004).

Se ocorre que a acumulação de um forte crédito científico (junto aos pares) favorece de modo contínuo, e em geral tardiamente (quer dizer, quando já é tarde demais), a obtenção dos poderes econômicos e políticos (da parte dos poderes administrativos, políticos etc.), a conversão do capital político (específico) em poder científico é (infelizmente!) mais fácil e mais rápida, sobretudo para os que ocupam posições médias nas duas distribuições (do prestígio e do poder) e que, mediante o poder que estão aptos a exercer sobre a produção e a reprodução (participação no Conselho Nacional das Universidades, nas comissões do CNRS, nas bancas de concursos de recrutamento e de aperfeiçoamento etc.), estão em condições de assegurar a perpetuação da ortodoxia contra a inovação. (Bourdieu, 2004, pp. 38-39)

Todavia, o valor atribuído a um capital científico “puro” ou a um capital político depende do campo e das posições no campo. Segundo Bourdieu (2004), “quanto mais os campos são heterônomos maior é a defasagem entre a estrutura de distribuição no campo dos poderes não específicos (políticos), por um lado; e, por outro, a estrutura da distribuição dos poderes específicos – o reconhecimento, o prestígio científico” (pp. 41-42).

A luta no campo científico, revestida de cunhos políticos, pela legitimidade científica depende da distribuição dos capitais específicos e de reconhecimento entre os agentes, ou

importance on the idea of false consciousness, but refers to it as the ‘misrecognition’ of power relations to explain why individuals are not aware of their own subordination to powerful agents. He also incorporates the Marxian idea that symbolic systems help consolidate forms of domination. However, he refuses the idea that these are a direct result of material dimensions, in particular the unequal appropriation of wealth. Because of these caveats, he eventually rejects the opposition postulated in Marxian social analysis of infrastructure versus superstructure.

seja, da estrutura do campo científico. Para Bourdieu (1983a), essa estrutura pode variar entre dois extremos: 1 – o monopólio; 2 – a concorrência perfeita. No extremo da concorrência perfeita todos teriam as mesmas condições de buscar as melhores posições no campo científico, ou seja, todos seriam dotados dos capitais necessários para disputarem legitimamente as melhores posições do campo. No outro extremo, do monopólio, apenas um ou poucos agentes seriam detentores de todos os capitais considerados importantes dentro do campo científico, fazendo com que os demais agentes não tivessem a mínima oportunidade de concorrer com a superioridade desses agentes (Bourdieu 1983a).

Bourdieu (2004) destaca que, para que o progresso científico ocorra, é necessário investir na autonomia do campo, criando barreiras de entrada, eliminando a utilização de atributos não específicos ao campo e “favorecendo formas reguladas de competição, somente submetidas às imposições da coerência lógica e da verificação experimental” (pp. 42-43). Dessa forma, o título escolar, sendo um capital escolar institucionalizado e dependendo do prestígio da instituição onde foi obtido, pode encerrar ou iniciar uma trajetória acadêmica, dando ao seu possuidor o poder de escolher, ao converter esse capital em capital científico, uma maior ou menor produtividade acadêmica, pesquisar os assuntos que ele achar mais interessante ou, até mesmo, adentrar ou modificar determinado campo científico (Bourdieu, 1983b).

O consenso do que está em jogo no campo científico, para Bourdieu (1983b), “encontra o seu fundamento no conjunto dos mecanismos institucionais que asseguram a seleção social e escolar dos pesquisadores” (p. 145). O *habitus* adquirido pela educação de classe (família, sociedade, etc.) e o *habitus* introduzido pela educação escolar agem de forma a estabelecer uma “adesão pré-reflexiva aos pressupostos tácitos do campo” (p. 145).

Para Bourdieu (1983a), “toda carreira se define fundamentalmente pela posição que ela ocupa na estrutura do sistema de carreiras possíveis. Existem tantos tipos de trajetórias quantas maneiras de entrar, de se manter e de sair da pesquisa” (p. 136). Dado que a estrutura do campo científico tem toda uma lógica de funcionamento, caso os novatos não aceitem as carreiras já determinadas nessa lógica, eles devem estar dispostos a fazer investimentos (pesquisas, tempo, dedicação) sem esperar lucros importantes no curto prazo, dado que seus esforços não estão alinhados com o que os seus pares consideram, naquele momento importante (Bourdieu, 1983b).

Os dominantes consagram-se às estratégias de conservação, visando assegurar a perpetuação da ordem científica estabelecida com a qual compactuam. (. . .) Essa ordem engloba também o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo em que a reprodução e a circulação dos

produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens, isto é, essencialmente o sistema de ensino, único capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *Habitus Científico* ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção propriamente dito. Além das instâncias especificamente encarregadas da consagração (academias, prêmios etc.) ele compreende ainda as revistas científicas. (Bourdieu, 1983b, p. 137)

Uma forma de desencorajar a revolta à ordem científica estabelecida é o oferecimento de cargos administrativos, inserindo os novatos nas estratégias de conservação das regras já existentes. Nesse contexto, em momentos de revolta institucionalizada, os detentores de maior prestígio e privilégios tendem a demorar mais para perceber a necessidade de mudança e ficam prisioneiros à estrutura antiga do campo, vítimas de suas próprias estratégias de conservação (Bourdieu, 2008a, 2008b).

Normalmente, segundo Bourdieu (2008a, 2008b), o título escolar e o lugar onde ele foi concebido junto com o capital cultural herdado capacitam o seu detentor a fazer parte do campo científico, sendo que as resistências mais fortes ao *status quo* do campo se fazem por agentes com as mais elevadas titulações escolares das mais renomadas instituições de ensino. Uma das vantagens de se possuir um qualificado capital cultural institucionalizado no campo científico é a elevada autoestima e ambição, caracterizadas pela utilização de métodos superiores e de amplitude nos problemas abordados (Bourdieu, 2008a, 2008b).

Aqueles que conseguem as posições de destaque no campo científico por meio de seus capitais culturais e científicos não costumam se sujeitar a trabalhos práticos e banais, ou seja, menos valorizados. Do contrário poderiam descender em posições no campo. Até mesmo *habitus* adquiridos de experiências em tempos remotos por uma educação não escolar ou em outros campos sociais devem ser, de certa forma, renunciadas para satisfazer às exigências das instituições escolares e do campo científico (Catani et al., 2002).

2.1.3.1 O Campo Acadêmico Contábil Brasileiro

Com base na apresentação do arcabouço teórico de Bourdieu, discute-se a seguir o campo científico contábil no Brasil. Este campo é constituído, dentre outros, por seus pesquisadores, docentes e discentes, pelas instituições ofertantes de cursos de graduação e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e os respectivos conselhos regionais e pelas agências de fomento CAPES e CNPq. Até 1997, um ano antes do início da expansão dos programas de pós-graduação em contábeis, os três programas existentes haviam titulado 226 mestres(as) e 53 doutores(as), fazendo com que

81% dos docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis fossem, no máximo, especialistas na época (Nossa, 1999).

Segundo Nossa (1999), a baixa quantidade de doutores em contabilidade pode ser um dos motivos para que uma grande quantidade de cargos de docentes nos cursos de Ciências Contábeis seja ocupada por profissionais de destaque em suas áreas de atuação em vez de doutores. Apesar da importância que há de profissionais bem sucedidos em suas áreas ocuparem cargos de docência, Gonçalves e Gasparin (2013) destacam que eles também devam ter conhecimento e domínio sobre a “arte de ensinar”. Behrens (1998) divide os docentes em dois grupos. Os docentes com tempo de dedicação integral à docência e à pesquisa e os docentes que, além da dedicação ao ensino, atuam no mercado de trabalho não acadêmico. Para Laffin e Gomes (2016), o primeiro grupo é responsável pela pesquisa produzida no campo contábil e o segundo grupo por trazer a prática para a docência. Em função disso, Miranda e Oliveira (2008) salientam que os docentes do segundo grupo normalmente “não se dedicam à pesquisa e nem à formação *stricto sensu*, uma vez que a maior parte de sua energia está canalizada para a profissão que exercem fora da universidade, visto que é esta que lhes dá maior projeção social” (p. 3).

Nossa (1999) elenca alguns motivos para o despreparo do docente em contabilidade que era verificado no final da década de 1990. Dentre eles, destacam-se a expansão dos cursos de graduação que fazia com que não houvesse profissionais preparados para suprir a oferta de vagas e o baixo número de programas de pós-graduação *stricto sensu*, ocasionando a falta de senso crítico entre os professores. Para mitigar o despreparo dos professores, o pesquisador propõe algumas melhorias no campo acadêmico contábil, destacando-se: a criação de um exame de suficiência profissional, tornando os graduandos, professores e instituições mais comprometidos com o ensino; o estabelecimento de parcerias com o CFC e seus respectivos conselhos regionais para a utilização e aprimoramento da infraestrutura e o apoio financeiro a docentes que desejassem fazer uma pós-graduação; e o envio de professores para cursos de mestrado e doutorado, fomentando a pesquisa e a docência. A conclusão de Nossa (1999) é que para suprir a demanda de vagas no campo acadêmico contábil, ocasionada pela expansão de cursos de graduação em contabilidade, foram contratados profissionais do mercado para as vagas de professores. Além disso, para o autor, as instituições de ensino devem estimular e criar oportunidades para que seus docentes busquem uma pós-graduação.

Enquanto Nossa (1999) focou sua pesquisa nos docentes do campo acadêmico contábil, Cunha et al. (2008) estudaram o programa de pós-graduação *stricto sensu* em controladoria e contabilidade da FEA/USP, a primeira instituição do campo acadêmico a

oferecer os cursos de mestrado e doutorado e a única a titular doutores(as) por mais de 30 anos na área contábil. Ao resgatar a história do programa da FEA/USP, Cunha et al. (2008) concluíram que os programas de pós-graduação *stricto sensu* no campo acadêmico contábil não evoluíram como os programas de outras áreas do conhecimento, fazendo com que o programa da FEA/USP se desenvolvesse sem concorrentes, principalmente quando da formação de doutores(as). A falta de concorrentes do programa da FEA/USP foi considerado um ponto negativo para a educação, a pesquisa e principalmente para o próprio programa da FEA/USP.

Um ano antes de publicar o trabalho sobre a história do programa da FEA/USP, Cunha (2007) defendeu a sua tese de doutorado que tinha como foco outro grupo de agentes do campo acadêmico contábil: os(as) doutores(as) em contabilidade titulados pela FEA/USP. Sob a ótica da teoria do capital humano, a pesquisadora buscou analisar a influência do doutorado na vida desses(as) doutores(as). Sua pesquisa corroborou a teoria do capital humano, uma vez que a titulação de doutor(a) em contabilidade alterou positivamente diversos fatores que têm influência na vida profissional e social desses titulados(as). Os(as) doutores(as) buscavam no doutoramento “aprimoramento profissional, ampliação de oportunidades e competitividade no desenvolvimento de suas atividades, prestígio, conhecimento e melhoria de renda” (p. 220) e que várias dessas motivações se concretizaram com a titulação. Apesar de confirmadas as alterações positivas sobre o(a) titulado(a), não se constataram influências tão positivas na retribuição desses(as) doutores(as) para a ciência e para a sociedade.

Dentre outros achados do trabalho de Cunha (2007), destaca-se também a distribuição desigual dos(as) doutores(as) em contabilidade pelo Brasil. A região sudeste, mais precisamente São Paulo, concentrava a maioria desses(as) titulados(as). Além disso, os resultados apontam para uma escassez de doutores(as) em contabilidade em todo o país. Esses fatores são decorrentes, possivelmente, pela existência de um único curso de doutorado na área até 2007, sendo o funcionamento dele em São Paulo. Para a autora, “torna-se, então, imperiosa a implantação de programas de doutoramento para tornar a oferta desses profissionais mais elástica” (p. 221).

Martins (2009) utilizou-se da teoria do capital humano não para estudar o impacto do título de doutor em contabilidade em seus detentores, mas para pesquisar a influência do título de mestre nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos do curso de mestrado do Multi. Conclui-se que o título de mestre em contabilidade influencia positivamente as trajetórias profissionais e pessoais de seus detentores(as) e que o curso de mestrado do Multi e

seus(as) egressos(as) contribuíram para o desenvolvimento da área de contabilidade nas regiões Centro-Oeste e Nordeste do Brasil.

Há pesquisas que não têm o foco nos agentes (instituições, docentes, mestres, doutores etc.) do campo acadêmico contábil. Nascimento e Faria (2012) estudam a qualidade do ensino em contabilidade no Brasil. O objetivo foi analisar a evolução da qualidade no ensino superior em Ciências Contábeis. A pesquisa conclui que o CFC tem contribuído para o avanço qualitativo do ensino em contabilidade e os exemplos disso são a criação do exame de suficiência e os convênios firmados com programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade com vistas a auxiliá-los financeiramente. Apesar disso, há, no Brasil, “ilhas de qualidade”, localizados nos centros formadores de pesquisadores e docentes como FEA/USP, Multi, FUCEPE e FURB.

O trabalho de Silva, Reina, Ensslim e Reina (2012) buscou identificar as redes de colaboração dos docentes dos programas de pós-graduação em contabilidade. As redes de colaboração na teoria de Bourdieu (1980, 2008b 2010) são a rede de relações de um indivíduo, um conjunto de pessoas unido por interesses comuns e úteis. Porém, os(as) autores(as) não fundamentaram a sua pesquisa na definição de capital social de Bourdieu e sim nas definições e teorias de redes de colaboração de, entre outros pesquisadores, Bastos e Borges-Andrade (2004) e Kuhn (1970). Segundo os autores, as redes de colaboração são os vínculos existentes entre pesquisadores e instituições para a produção científica.

Silva et al. (2012) concluem que, no período de 2007 a 2009, os programas de pós-graduação em contabilidade buscaram colaborar uns com o outros em forma de parceria para o desenvolvimento de pesquisas e que, de certa maneira, eles têm colaborado para a evolução das ciências contábeis. Além disso, os resultados do trabalho apresentaram uma grade concentração de publicações em poucos docentes.

Costa (2016) analisou o contexto social da produção científica contábil, relacionando “o *habitus* dos agentes imbricados no campo” e concluiu que há uma conduta produtivista no campo da ciência contábil, corroborando com sua estagnação. Apoiando-se em Bourdieu, observou que “a produção de conhecimento em contabilidade (. . .) não é desinteressada, neutra e preocupada com o progresso da área, mas é um caso de produção e distribuição capitalista de mercadorias, que foca, principalmente, a obtenção de prestígio e reconhecimento social” (Costa, 2016, pp. 135-136). Portanto, o campo científico da contabilidade é um local de conflitos por uma posição influente na área.

Para Costa (2016), as normas do jogo, ou seja, seu *habitus*, estão postas. O campo da pesquisa científica em contabilidade está feito e seus jogadores/agentes aceitam esse *habitus* e

disputam no campo o monopólio da competência científica. Mas, apesar dessas disputas, não há, no Brasil, um único agente que se destaque individualmente, principalmente pelo fato de que quase toda pesquisa em contabilidade no Brasil é uma replicação do que se é estudado nos EUA ou nos países europeus. No entanto, o autor pondera que, “se individualmente nenhum agente detém o monopólio da autoridade científica, institucionalmente essa posição é ocupada pela FEA/USP que praticamente determina os rumos da pesquisa em Contabilidade no Brasil” (Costa, 2016, p. 136). Desse modo, Costa (2016) afirma que o campo do jogo da pesquisa em contabilidade no Brasil foi preenchido, durante muitos anos, por doutores(as) advindos de uma única instituição e a regra do jogo foi ditada por ela em todos esses anos. Nesse contexto, somente os(as) candidatos(as) a doutores(as) com o perfil e a trajetória decididos por ela entraram no jogo.

Costa e Martins (2017), utilizando a Teoria de Campos de Bourdieu, analisaram as estruturas sociais do campo científico contábil brasileiro. Os pesquisadores encontraram evidências de que escolhas científicas (metodologia, tema, teorias, etc.) dos agentes inseridos no campo científico contábil são estratégias para a perpetuação ou transformação do campo, com o objetivo de possuir um maior poder simbólico (prestígio e reconhecimento). Dessa forma, os agentes do campo científico em Contabilidade, na sua maioria, não estão preocupados com o desenvolvimento da área, mas com a posição em que ocupam no campo.

Com o estabelecimento de outros programas de doutorado em contabilidade no Brasil como o Multi, em 2007, é possível afirmar que os(as) “jogadores(as)”, por terem capitais sociais, culturais e econômicos diferentes, fazem com que seus *habitus* e o campo acadêmico contábil, aumentem a competição ou a colaboração, resultando em docentes e pesquisadores qualificados e contribuindo para um retorno financeiro melhor para quem deseje entrar nesse campo. Considerando o contexto brasileiro de crescimento dos programas de doutorado em contabilidade e o aumento do número de doutores(as), definiu-se como o campo de estudo desta pesquisa o sistema de formação de doutores(as) em contabilidade no Brasil, sendo as instituições formadoras, os acadêmicos (doutores docentes e/ou pesquisadores recém formados ou não) e os(as) doutorandos(as) os agentes que disputam o poder simbólico no campo.

O *habitus* dos agentes corresponde à forma como se utilizaram dos capitais econômico, social, simbólico e principalmente cultural que possuíam internalizados e que internalizaram durante o processo de obtenção do título nas disputas simbólicas travadas no campo (Bourdieu, 2010). Portanto, analisando as trajetórias dos(as) egressos(as) do curso de

doutorado do Multi a partir de 2011, buscou-se compreender por meio de seus capitais cultural e social os possíveis impactos no campo da educação e pesquisa em contabilidade.

2.1.3.2 O Campo Acadêmico Contábil dos EUA

A preocupação dos pesquisadores de contabilidade nos EUA com a formação de novos doutores(as) na área e com os reflexos que sua escassez pode ocasionar na educação em contabilidade é um tema recorrente de pesquisa nos principais periódicos de educação em contabilidade. Apesar da grande quantidade de programas de doutorado em contabilidade, a oferta tem, constantemente, superado a demanda e impactado negativamente a área como um todo. Segundo Baldwin e Brown (2010), “apesar da demanda por bacharéis e professores em contabilidade para ensiná-los, o campo acadêmico contábil não está titulando anualmente o número necessário de doutores(as)¹⁷” (p. 114).

Desde 1922, os EUA formam doutores em contabilidade. Em 2016, havia 91 programas de doutorado em contabilidade ativos credenciados pela *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) com mais de 8000 doutores titulados (Hasselback, 2016). Apesar desse grande número de programas, desde o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, pesquisas reportaram uma forte tendência de queda na formação de novos doutores em contabilidade (Beard & Elfrink, 1990).

Beard e Elfrink (1990), preocupados com essa tendência de queda na formação de novos doutores em contabilidade, realizaram uma *survey* com egressos de 1985 e 1986 de programas de doutorado em contabilidade. O objetivo da pesquisa foi prover informação sobre as características dos(as) doutores(as) de contabilidade bem sucedidos(as) para os(as) interessados(as) em obter um título de doutor, reduzindo as incertezas para os futuros candidatos(as) e os(as) atraindo para a carreira acadêmica.

Com fortes evidências de que a tendência da queda na formação de novos doutores se confirmou, a *American Accounting Association* (AAA) formou, em 2004, um comitê com o objetivo de estudar a escassez de doutores em contabilidade. O comitê realizou três *surveys* para obter informações sobre o problema: com os líderes dos programas de contabilidade; com os(as) diretores(as) dos programas de doutorado em contabilidade; e com os(as) estudantes desses programas (Plumlee, Kachelmeier, Madeo, Pratt, & Krull, 2005).

¹⁷ Tradução livre de: *despite the demand for accounting graduates and the need for accounting professors to train them, the academic accounting industry is not educating the needed number of accounting doctoral graduates on an annual basis.*

Com o resultado das *surveys*, o comitê estimou a escassez pela diferença entre a quantidade de doutores(as) a serem contratados por instituições de ensino e os(as) recém titulados(as), ou seja, a diferença entre demanda e oferta, e emitiu cinco recomendações: 1) “aumentar a informação para estudantes em potencial”; 2) “apoiar financeiramente os estudantes de doutorado”; 3) “reduzir os custos para os estudantes de doutorado”; 4) “reduzir os custos dos programas de doutorado” e; 5) “diversificar as especialidades de ensino”¹⁸ (Plumlee et al., 2005, p. 39-41).

A pesquisa realizada por Plumlee et al. (2005) com os(as) doutorandos(as) mostrou que quase metade considera o programa de doutorado estressante e quase um terço o considera prejudicial à saúde. Verificou-se também que os(as) estudantes norte-americanos, em comparação com estudantes de outros países, consideram a docência um fator mais motivacional do que a pesquisa e acumulam mais dívidas para a realização do doutoramento. Esses fatores podem dificultar possíveis candidatos(as) a doutores(as) a tomarem a decisão por ingressar no programa de doutorado em contabilidade.

Apesar de os(as) doutorandos(as) em contabilidade considerarem o doutorado estressante e acumularem dívidas para sua realização, existem fatores que podem atrair novos(as) candidatos(as) para os programas de doutorado em contabilidade. Plumlee et al. (2005) elencam os motivos que atraem os(as) estudantes para esses programas: “crescimento e desenvolvimento pessoal; desafio intelectual; possibilidade de uma carreira como docente; equilíbrio entre família e trabalho; possibilidade de uma carreira como pesquisador acadêmico e; potencial ganho de reconhecimento profissional”¹⁹ (p. 29).

Segundo Noland, Francisco e Sinclair (2007), devido à escassez de doutores(as) em contabilidade em decorrência da lacuna existente entre os que se aposentam e a formação de novos(as) doutores(as), o emprego como docente é praticamente garantido para os recém-egressos dos programas de doutorado. A pesquisa conclui que, apesar de os(as) interessados(as) em fazer um doutorado em contabilidade preocuparem-se com o suporte financeiro que terão durante o programa e com os custos por terem de abrir mão de, em média, quatro anos de salário e de se realocarem com suas famílias, em 2007, era um excelente momento para se ter um doutorado em contabilidade devido aos crescentes salários para os(as) docentes (Noland et al., 2007).

¹⁸ Tradução livre de: 1) *Increase Information to Potential Students*; 2) *Financial Support to Ph.D. Students*; 3) *Reduce the Costs to Ph.D. Students*; 4) *Reduce the Costs to Ph.D. Programs and*; 5) *Diversifying Teaching Specialties*

¹⁹ Tradução livre de: *Personal growth and development*; *Intellectual challenge*; *Ability to pursue a career in teaching*; *Work/family balance*; *Ability to pursue a career in academic research*; and *Earning potential Professional recognition*

Beyer, Herrmann, Meek e Rapley (2010), por entenderem que a educação superior em contabilidade passa por um problema crescente de escassez de docentes qualificados, com Ph.D., elaboraram um guia sobre a carreira acadêmica em contabilidade nos EUA para darem conhecimento aos correntes e potenciais doutorandos(as) em contabilidade sobre quais são as exigências do ambiente acadêmico na área, incentivando-os a concluírem e a fazerem o doutorado. Para os pesquisadores, há uma perspectiva melhor após a conclusão do doutorado, apesar de o processo de doutoramento ser desafiador e estressante.

Gary, Denison e Bouillon (2011) estavam igualmente preocupados com a escassez de novos doutores em contabilidade, com a aposentadoria dos que estão na ativa e com os reflexos desse problema na educação como, por exemplo, mais responsabilidade e trabalho para os que estão na ativa, a contratação de docentes desqualificados, maior *turnover* e instabilidade na profissão devido aos salários mais altos para os recém-contratados em comparação com os que já estão na ativa. Devido a esse contexto, Gary et al. (2011) pesquisaram os possíveis retornos financeiros para quem optar pela carreira acadêmica e concluíram que em todos os cenários analisados por eles, o retorno financeiro em se investir em um doutorado em contabilidade, foi positivo.

A preocupação com a escassez de doutores em contabilidade também consta do relatório da *Pathways Commission* (2012), comissão criada pela AAA e o *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) para repensar o ensino superior em contabilidade e para “engajar e reter a mais forte comunidade possível de estudantes, acadêmicos, profissionais, e outros líderes na prática e no estudo da contabilidade.”²⁰ (p. 9).

A crítica escassez de professores tenure-track em contabilidade está bem documentada, especialmente na auditoria, em sistemas e em especialidades fiscais. Esta escassez tem impactos imediatos e a longo prazo tanto na qualidade como na viabilidade da educação e da pesquisa contábil (capacidade reduzida para educar estudantes de doutorado, capacidade de pesquisa reduzida, reduzido número de professores qualificados para o mestrado e a graduação e, finalmente, um corpo docente menor no futuro). Uma combinação de circunstâncias – a diminuição de docentes em contabilidade possivelmente aumentará acentuadamente (dada a idade média do corpo docente de tempo integral) e o único caminho para o último grau em contabilidade pode não acomodar mais estudantes de doutorado – levantando a dúvida sobre como os educadores de contabilidade poderão no futuro desempenhar seus papéis no ensino, na pesquisa e no serviço.²¹ (Pathways Commission, 2012, pp. 11-12)

²⁰ Tradução livre de: *engage and retain the strongest possible community of students, academics, practitioners, and other knowledgeable leaders in the practice and study of accounting*

²¹ Tradução livre de: *The critical shortage of tenure-track faculty in accounting is well documented, especially in the audit, systems, and tax specialties. This shortage is having significant immediate and long-term impacts on both the quality and viability of accounting education and accounting research (e.g., reduced capacity to educate doctoral students, reduced research capacity, reduced terminally prepared faculty teaching master's and undergraduate students, and ultimately fewer faculty members in the future). A combination of*

Ainda, segundo Plumlee e Reckers (2014), a crise com relação à quantidade de doutores(as) em contabilidade não foi resolvida. Os autores questionam os motivos de ainda existir esse problema e concluem que essa escassez ainda existe com severas consequências para a área de contabilidade e seus resultados sugerem que o recrutamento de estudantes interessados em fazer um doutorado em contabilidade é essencial, mas só será possível com mudanças institucionais significativas.

Os resultados de Boyle, Carpenter e Hermanson (2015) mostram que a escassez de doutores(as) em contabilidade terá um maior impacto em instituições de ensino pequenas, públicas e que não possuam programa de doutorado. Além disso, a pesquisa também sugere que os(as) egressos(as) de programas não tradicionais de doutorado em contabilidade se colocarão profissionalmente primeiro em instituições pequenas e sem programas de doutorado, exatamente onde é esperado que a escassez de doutores(as) seja mais crítica.

Sugestões para mitigar o problema da escassez de doutores em contabilidade refletem na estrutura do campo acadêmico contábil, principalmente nos programas de doutoramento. A pesquisa de Bishop, Boyle, Carpenter e Hermanson (2016) destaca que a escassez de professores de contabilidade nos EUA é uma preocupação de décadas. Os autores propõem que profissionais do mercado sejam convencidos a tornarem-se docentes. Para eles, existe uma quantidade significativa de profissionais interessados na profissão de professor, mas o processo para obter as certificações necessárias para atuarem na academia é “desanimador”. Os típicos programas de doutorado requerem um elevado investimento de recursos (tempo, dinheiro etc.) e isso faz com que os profissionais do mercado não se disponham a fazê-lo, principalmente aqueles que possuem família e não podem abandonar o emprego. Os autores sugerem o investimento em programas de doutorado atípicos que exijam um tempo de dedicação menor e preparem o doutorando tanto para a carreira acadêmica como para a carreira “prática”.

A escassez de doutores(as) em contabilidade nos EUA pela aposentadoria dos que estão na ativa e a formação insuficiente de novos(as) doutores(as) para repor as vagas dos que se aposentam tem gerado, há alguns anos, alguns problemas para a educação em contabilidade nos EUA. Nem mesmo os salários crescentes e a constatação de que o retorno financeiro por se investir em um doutorado em contabilidade parecem ter atraído um número suficiente de candidatos(as) que faça esse cenário mudar. Enquanto isso, os programas de doutorado em

circumstances—the shortage of accounting faculty that is likely to increase sharply (given the average age of full-time tenured faculty) and a single pathway to a single terminal degree in accounting that cannot accommodate substantially more doctoral students—raises questions about how accounting educators will be able to fulfill their roles in teaching, research, and service in the future

contabilidade têm encontrado dificuldades em manter seus custos baixos e em contratar profissionais qualificados. Para mudar o panorama atual da educação em contabilidade nos EUA, é preciso, como apresentado nos resultados da pesquisa de Plumlee e Reckers (2014), uma mudança significativa na área de contabilidade.

3 METODOLOGIA

3.1 Método de pesquisa

Esta é uma pesquisa de caráter descritivo e interpretativo quanto aos seus objetivos, uma vez que investigou o campo acadêmico contábil pela perspectiva dos(as) doutores(as) titulados(as) pelo Multi entre 2010 a 2016, o segundo programa a oferecer doutoramento em contabilidade no Brasil. O que se buscou foi interpretar os “(. . .) fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin & Lincoln, 2006, p.17). A coleta de dados foi feita com levantamento documental e entrevistas com os coordenadores e os(as) egressos(as) do Multi, objetivando o mapeamento das trajetórias de vida, nos âmbitos acadêmico e profissional desses(as) egressos(as), o levantamento de informações sobre o programa e a perspectiva desses(as) egressos(as) com o a educação e a pesquisa em contabilidade no Brasil. Por fim, esta pesquisa aborda o problema de forma qualitativa (Martins & Theóphilo, 2009; Smith, 2015).

A abordagem qualitativa do problema teve como objetivo um maior aprofundamento em temas relacionados às relações existentes entre os(as) egressos(as), entre esses e seus(suas) orientadores(as) e entre todos os demais agentes existentes no campo acadêmico. Dado que o foco desta pesquisa é o campo acadêmico contábil e suas transformações com a criação de novos cursos de doutorado em contabilidade e o crescente número de doutores(as) titulados, buscou-se compreender a dinâmica das relações sociais, marcadas por crenças, valores, atitudes e hábitos (Minayo, 1999).

Segundo Minayo (1999), são os agentes inseridos no campo que apontam as transformações que estão ocorrendo nele, sendo que “não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas” (p. 14). Logo, a análise das trajetórias dos(das) doutores(as) no campo de educação em contabilidade foi feita pelo levantamento e análise dos perfis pessoais, dos desafios encontrados durante o doutoramento, do capital cultural até o ingresso no programa e das condições profissionais e pessoais em que se encontram após a obtenção desse grau acadêmico. A caracterização do Multi foi feita pelas informações obtidas *in loco* na UnB e em documentos obtidos na internet e pelas entrevistas com coordenadores e com os próprios doutores(as) titulados(as) pelo programa.

3.1.1 Levantamento documental

A análise documental é uma técnica valiosa na obtenção de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas de outras formas, seja trazendo dados novos de um problema, sendo um documento qualquer escrito que possa ser utilizado como fonte de informação (Ludke & André, 1986). Algumas das vantagens apontadas pelas autoras para a utilização dessa técnica, para além de complementação de informações obtidas por outras técnicas, são o baixo custo, uma vez que é necessário investir-se apenas tempo e atenção e a possibilidade de acesso aos documentos, mesmo após a morte ou a incapacidade de seus autores.

O levantamento documental dessa pesquisa dividiu-se em duas etapas. A primeira refere-se à coleta de informações dos(as) egressos(as) do Programa por meio de seus currículos Lattes, uma vez que a Plataforma Lattes é, desde 1999, o formulário de currículo utilizado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e pelo CNPq, tornando-se uma forma reconhecida e padronizada de registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do Brasil, sendo adotada pela maioria das universidades do país. Além disso, o currículo Lattes é uma das ferramentas utilizadas para a concessão de financiamentos na área de ciência e tecnologia (CNPq, 2017).

Para esta pesquisa, os currículos Lattes constituíram a fonte de dados básica para o levantamento de informações sobre os(as) egressos(as) do curso de doutorado em contabilidade do Multi. O currículo dos(as) 47 egressos(as) do programa foram obtidos na plataforma Lattes do CNPq no dia 1º de fevereiro de 2017. Todos foram extraídos na mesma data e antes do início das entrevistas para utilizá-los como contraponto às entrevistas e evitar possíveis problemas com atualizações feitas pelos(as) egressos(as) em suas informações. Nenhum currículo foi descartado, pois existem informações nos currículos, que mesmo desatualizados, são válidas por serem estáticas, como exemplo, os cursos de graduação e pós-graduação realizados. As informações padronizadas dos currículos possibilitaram a criação de uma base de dados das trajetórias acadêmicas e profissionais dos(as) egressos(as). Essa base de dados deu origem à tabulação de informações sobre as instituições frequentadas previamente, o envolvimento com pesquisa, as atuações profissionais, o número de publicações, etc.

A segunda etapa do levantamento documental refere-se à busca de informação sobre o Multi, que se dividiu em duas etapas. A primeira ocorreu na busca de dados e notícias na internet, nos sites das instituições participantes do programa, da CAPES e de portais de

notícias. A segunda etapa consistiu na busca de informações *in loco* na UnB, quando, entre os dias 24 e 28 de abril de 2017, foram solicitados junto ao programa documentos impressos contendo informações sobre a criação do curso de doutorado do Multi, a transformação em programa de mestrado e doutorado, características de candidatos, selecionados, evasões, etc. Por motivos diversos, entre eles, a quantidade de materiais e a indisponibilidade de muitos em formato digital, essa fase não se mostrou satisfatoriamente contemplada, fato esse que aumenta a importância das entrevistas realizadas com os coordenadores.

3.1.2 Entrevistas

A entrevista pode ser definida como uma técnica utilizada pelos pesquisadores para buscar e coletar dados, constituindo-se em uma interação social em que uma pessoa elabora perguntas com o fim de obter informações de outra pessoa. É uma das formas de coleta de dados mais utilizada nas Ciências Sociais, sendo adequada para a obtenção de diversos tipos de informação, entre elas, sobre o que os entrevistados sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram (Gil, 2008, p. 109). Para o autor, a entrevista apresenta uma série de vantagens e desvantagens. Entre as vantagens, destacam-se a eficiência da técnica em obter dados com profundidade sobre o comportamento humano e a possibilidade de classificá-las e quantificá-las. Em relação aos pontos negativos, destacam-se a falta de motivação do entrevistado para responder as questões, o fornecimento de respostas inverídicas, a influência do entrevistador sobre as respostas dos entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas permitem que sejam feitas questões de forma não sequencial e que novas questões sejam propostas ao entrevistado, dado o encaminhamento da entrevista e novos assuntos relacionados ao tema da pesquisa surjam (Smith, 2015). Esse método de pesquisa possibilita a coleta de dados que dificilmente seriam obtidos com a utilização de qualquer outra técnica (Martins & Theóphilo, 2009). Nesse sentido, considerando que o foco desta dissertação não seria a obtenção de dados com vistas a análises estatísticas e matemáticas, a entrevista semiestruturada mostrou-se a escolha mais adequada.

Algumas etapas precederam a realização do convite aos egressos(as) e coordenadores para participarem da entrevista. Primeiramente foram desenvolvidos dois roteiros de entrevista (apresentados nos Apêndices A e B), um para a entrevista com os coordenadores e outro para a entrevista com os(as) egressos(as). Os roteiros e, posteriormente, os convites aos entrevistados foram elaborados de modo a identificar o objetivo da pesquisa, seu pesquisador e orientador, deixar claros os motivos pelos quais o entrevistado seria parte importante do

processo, facilitar a leitura pelo entrevistador das questões, favorecer o interesse do entrevistado e permitir uma interação com o menor número possível de barreiras entre entrevistador e entrevistado (Gil, 2008; Smith, 2015).

O roteiro de entrevista dos(as) egressos(as) foi elaborado em fevereiro de 2017 com o objetivo de buscar informações sobre a trajetória pessoal, profissional e acadêmica de cada um(a), sobre as decisões que os(as) conduziram a optar por um doutoramento, em particular em contabilidade e no Multi, sobre as condições pessoais e profissionais durante o doutoramento e as perspectivas para a educação e a pesquisa em contabilidade. O roteiro dos coordenadores abrangeu o processo de criação, manutenção e finalização do Multi e também as perspectivas para a educação e a pesquisa em contabilidade.

Após a elaboração dos roteiros de entrevista, realizou-se em março de 2017 um pré-teste com o roteiro dos egressos com três entrevistados da FEA/USP, com o intuito de verificar a duração, a sequência do roteiro, a aderência das questões aos objetivos da pesquisa, a eficácia das perguntas e outros eventuais problemas que pudessem ser corrigidos. Dois dos três entrevistados eram doutorandos e um era egresso do programa *stricto sensu* em Controladoria e Contabilidade da FEA/USP. Após esse pré-teste, verificou-se que as entrevistas tiveram duração aproximada de 50 minutos e que as questões estavam aderentes aos objetivos da pesquisa. Por esse motivo, nenhuma alteração nos roteiros foi feita para as entrevistas com os(as) egressos(as) do Multi.

Por motivos orçamentários, de facilidade no agendamento e celeridade na coleta de informações (Gil, 2008), estabeleceu-se que, pelo fato dos(as) entrevistados(as) encontrarem-se fora de São Paulo, as entrevistas seriam, em sua maioria, realizadas pela internet, com a utilização de ferramentas como Skype e WhatsApp e somente as entrevistas que coincidissem com a visita realizada à UnB com vistas à busca de documentos do programa seriam presenciais. Um dos três pré-testes foi realizado utilizando-se o Skype para verificar problemas técnicos que poderiam comprometer a coleta de informações. Neste teste, a entrevista foi interrompida em mais de cinco oportunidades devido a problemas de conexão do equipamento utilizado pelo entrevistador com a *internet*, dificultando a coleta de dados e comprometendo a comunicação entre entrevistado e entrevistador. Para evitar problemas semelhantes durante as entrevistas com os(as) egressos(as) foram adotadas duas medidas. A primeira foi escolher um equipamento apropriado para a realização de todas as entrevistas virtuais. A segunda foi optar por um local em que o acesso a internet fosse adequado.

Após a etapa de testes, elaborou-se um e-mail convite (apresentado no Apêndice C) para os(as) 47 egressos(as) e outro (apresentado no Apêndice D) para os quatro

coordenadores, informando-os(as) sobre o objetivo da pesquisa, o pesquisador e o orientador. Os e-mails dos(as) egressos(as) foram obtidos nos seus respectivos Lattes e enviados nos dias 6 e 7 de março de 2017. Nesses e-mails foi solicitado que se tivessem interesse em conceder a entrevista, que informassem uma possível data para a realização das entrevistas e seus contatos do Skype ou WhatsApp. Com esse primeiro envio, obteve-se um retorno do convite de 59% dos(as) 47 egressos(as) e 50% dos quatro coordenadores. Com vista a obter mais respostas, uma segunda tentativa foi feita após 23 dias do envio do primeiro e-mail para os que ainda não haviam respondido. Esse segundo e-mail aumentou para 73% e 75% as respostas recebidas dos(as) egressos(as) e coordenadores respectivamente.

Tendo sido realizados os convites, a etapa seguinte foi o agendamento e a realização das entrevistas. Cabe ressaltar que, mesmo com as entrevistas em andamento, tentaram-se outros contatos com os(as) egressos(as) e coordenadores que não haviam respondido aos convites realizados nos dois primeiros e-mails. Buscou-se na internet o número de telefone celular e um e-mail alternativo, diferente do cadastrado no Lattes. Quando da obtenção do número de celular, convites por WhatsApp foram enviados e tentativas de contato telefônico foram feitas. Com o e-mail alternativo, novos convites foram realizados. Com essa abordagem, 85% dos(as) egressos(as) responderam ao convite para participação da pesquisa.

Foram convidadas para participar das entrevistas 51 pessoas, sendo 47 egressos(as) de 2010 a 2016 e os quatro coordenadores do curso de doutorado do Multi. No ano de 2010, pela primeira vez, um doutor em contabilidade no Brasil defendeu sua tese em um programa diferente da FEA/USP. Por esse motivo, foi escolhido como ano inicial dessa pesquisa. O ano de 2016 foi estabelecido com vistas a propiciar ao pesquisador o tempo necessário para a aplicação das entrevistas e buscas documentais pertinentes ao trabalho.

A tabela 5 apresenta a quantidade de egressos(as) convidados e entrevistados por ano de titulação e sexo (M para masculino e F para feminino). Dos(as) 47 egressos(as), 39 responderam positivamente aos convites enviados para entrevistas, porém, apesar da disponibilização de diversos dias e horários para a realização das entrevistas, nove dos que aceitaram não puderam ser entrevistados por diversos motivos, entre eles, problemas técnicos, de comunicação e de agenda. Destes nove, quatro não responderam mais as tentativas de contato após o aceite, com outros três não foi possível a compatibilização das agendas, um teve problemas particulares e um respondeu ao convite somente após o término do período estabelecido para a realização das entrevistas.

Tabela 5 – Quantidade de egressos(as) convidados e entrevistados

ANO DA TITULAÇÃO	CONVIDADOS		ENTREVISTADOS	
	M	F	M	F
2010	1	0	1	0
2011	2	0	2	0
2012	7	3	2	2
2013	3	2	2	2
2014	5	1	2	0
2015	5	4	3	2
2016	9	5	7	5
Total por sexo	32	15	19	11
Total	47		30	

Fonte: Elaborado pelo autor

Desta forma, foram realizadas 30 entrevistas, sendo 26 realizadas por aplicativos de internet e quatro presenciais; 12 pela manhã, 11 no período da tarde e sete à noite; oito egressos(as) ou não responderam aos convites ou responderam negativamente. Das quatro entrevistas pretendidas com os coordenadores, foram realizadas duas, dado que apenas dois responderam positivamente aos convites, um respondeu negativamente e o quarto não respondeu. Das 32 entrevistas realizadas, totalizaram-se 37 horas e 6 minutos de gravação, ou seja, em média, cada entrevista teve uma duração de 1 hora e 9 minutos e mais de 550 páginas de transcrição. A tabela 6 contém o detalhamento das entrevistas, com informações sobre a data e o período de realização, quem aceitou participar, quantos foram entrevistados, quanto tempo durou cada uma, quantas páginas gerou sua transcrição, etc..

Tabela 6 – Dados das entrevistas

ENTREVISTADO	SEXO	DATA	PERÍODO	DURAÇÃO	FORMA	TRANSCRIÇÃO	QTDE PAGINAS TRANSCRITAS
01	M	28/3/2017	MANHÃ	00:51	SKYPE	PESQUISADOR	9
02	F	29/3/2017	TARDE	01:03	SKYPE	PESQUISADOR	9
03	M	30/3/2017	TARDE	00:58	SKYPE	PESQUISADOR	8
04	F	31/3/2017	TARDE	00:59	SKYPE	PESQUISADOR	10
05	M	31/3/2017	MANHÃ	00:46	SKYPE	PESQUISADOR	7
06	F	1/4/2017	MANHÃ	01:27	SKYPE	PESQUISADOR	17
07	F	3/4/2017	TARDE	01:13	SKYPE	PESQUISADOR	11
08	M	3/4/2017	MANHÃ	01:21	SKYPE	PESQUISADOR	18
09	M	4/4/2017	NOITE	01:05	SKYPE	PESQUISADOR	13
01	M	4/4/2017	NOITE	00:55	SKYPE	PESQUISADOR	11
11	F	6/4/2017	TARDE	01:34	SKYPE	PESQUISADOR	20

continua

							conclusão
ENTREVISTADO	SEXO	DATA	PERÍODO	DURAÇÃO	FORMA	TRANSCRIÇÃO	QTDE PAGINAS TRANSCRITAS
12	F	7/4/2017	TARDE	01:30	SKYPE	TRANSCRITORA	26
13	F	7/4/2017	NOITE	01:24	SKYPE	TRANSCRITORA	26
14	F	7/4/2017	NOITE	01:39	SKYPE	TRANSCRITORA	33
15	F	10/4/2017	MANHÃ	00:51	SKYPE	TRANSCRITORA	16
16	M	10/4/2017	TARDE	00:46	SKYPE	PESQUISADOR	11
17	F	12/4/2017	NOITE	00:53	SKYPE	TRANSCRITORA	17
18	M	12/4/2017	MANHÃ	01:13	SKYPE	TRANSCRITORA	22
19	M	13/4/2017	MANHÃ	01:25	SKYPE	TRANSCRITORA	22
20	M	14/4/2017	TARDE	00:54	SKYPE	TRANSCRITORA	15
21	F	14/4/2017	MANHÃ	01:22	SKYPE	TRANSCRITORA	31
22	M	18/4/2017	TARDE	01:13	SKYPE	TRANSCRITORA	26
23	M	25/4/2017	NOITE	01:00	PRESENCIAL	TRANSCRITORA	18
24	M	26/4/2017	MANHÃ	00:41	PRESENCIAL	TRANSCRITORA	15
25	M	27/4/2017	TARDE	01:05	PRESENCIAL	TRANSCRITORA	20
26	M	27/4/2017	MANHÃ	01:07	PRESENCIAL	PESQUISADOR	14
27	M	2/5/2017	TARDE	01:21	SKYPE	TRANSCRITORA	25
28	M	3/5/2017	MANHÃ	01:01	SKYPE	TRANSCRITORA	17
29	M	4/5/2017	MANHÃ	01:20	SKYPE	TRANSCRITORA	21
30	M	4/5/2017	NOITE	01:31	SKYPE	TRANSCRITORA	21
31	M	25/4/2017	TARDE	01:03	PRESENCIAL	TRANSCRITORA	33
32	M	24/4/2017	TARDE	01:35	PRESENCIAL	TRANSCRITORA	17

Fonte: Elaborado pelo autor

As entrevistas foram realizadas entre 28 de março de 2017 e 4 de maio de 2017, em diversos períodos do dia, o que pode ter ocasionado alguns vieses nas respostas aos questionamentos. Em entrevistas realizadas muito tarde, o entrevistado poderia estar cansado, em entrevistas realizadas no horário do almoço, o participante pode ter ficado com fome ou em caso de realização de entrevistas aos fins de semana, ele poderia não estar concentrado nas questões por ter deixado de participar de alguma atividade familiar e/ou de lazer. Sendo assim, ressalta-se que o ideal seria que as entrevistas ocorressem nas mesmas condições para todos os entrevistados. Para tentar minimizar esses vieses, todas as entrevistas foram conduzidas pelo próprio pesquisador (Gil, 2008; Smith, 2015).

No início de cada entrevista, tanto para os(as) egressos(as), bem como para os coordenadores, o pesquisador descreveu o objetivo da pesquisa e a importância da participação do(a) entrevistado(a), apresentando o pesquisador e seu orientador, bem como buscando deixar o(a) entrevistado(a) à vontade para que contribuísse da melhor forma com a dissertação. Os entrevistados também foram informados de que a entrevista seria gravada,

posteriormente transcrita e utilizada única e exclusivamente para a dissertação e artigos advindos dela. Em seguida, seguiu-se o roteiro, dando total liberdade para que o(a) entrevistado(a) tirasse dúvidas e fizesse questionamentos no decorrer da entrevista. Ao final, abriu-se espaço para que o(a) entrevistado(a) falasse livremente sobre algo que pudesse ter sentido falta.

Após a conclusão das entrevistas, iniciou-se o trabalho de transcrição. Apesar dos benefícios que o pesquisador conseguiria em ele mesmo transcrever todas as entrevistas, dado o tempo despendido e a quantidade de material, o pesquisador optou por transcrever apenas parte delas e contratar uma transcritora profissional para as demais. A transcrição das entrevistas facilitou a análise pelo pesquisador que, primeiramente, baseado nos conceitos de campo, *habitus* e capitais de Bourdieu, construiu um conjunto de categorias descritivas do conteúdo. Posteriormente, com leituras e releituras das entrevistas transcritas chegou-se a uma categorização que o pesquisador entendeu suficiente para abordar o material empírico do trabalho (Ludke & André, 1986, Gil, 2008).

Para respeitar o compromisso de confidencialidade e garantir a integridade dos sujeitos, optou-se por não utilizar seus nomes e qualquer informação que pudesse identificá-los. Da mesma forma, optou-se por não distinguir o sexo do entrevistado, tratando-os no sufixo masculino. Dessa forma, os(as) egressos(as) foram enumerados(as) de 1 a 30 e os coordenadores de 1 a 2, sendo assim, quando essa dissertação se referir à entrevista de E1, significa egresso 1 e de C1, significa coordenador 1.

4 RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os dados coletados, buscando responder à questão de pesquisa. Divide-se em cinco seções: na primeira, analisa-se o Multi e os(as) doutores(as) por ele titulados(as), com base em documentos consultados na UnB, na internet e por meio das entrevistas com os coordenadores e os(as) egressos(as) do curso de doutorado do programa. Na segunda e terceira seção, descreve-se e analisa-se o campo acadêmico contábil pelas lentes dos(as) doutores(as) do curso de doutorado do Multi. Na quarta seção é discutido a demanda do mercado de trabalho por doutores(as) em contabilidade, dado o aumento quantitativo de programas *stricto sensu* e titulados(as). Por fim, a última seção apresenta os reflexos do crescimento do campo acadêmico contábil para a educação e pesquisa em contabilidade.

4.1 Sobre os agentes do campo acadêmico contábil: o Multi e seus egressos(as)

4.1.1 As instituições de ensino do Multi: uma breve contextualização

As universidades passam, com o objetivo de contribuir e acompanhar a evolução da sociedade, por inúmeras mudanças ao longo do tempo. E o mesmo se passou com as instituições de ensino que compõem o Multi, que se desenvolveram com valores e normas distintas e, concomitantemente, com a evolução das regiões em que estão inseridas. O caminho percorrido da UnB mistura-se com a trajetória histórica de Brasília, a capital do Brasil. A UnB foi criada com o advento da Fundação Universidade de Brasília (FUB) pela Lei nº 3.998/61, sendo inaugurada em 1962, dois anos após a criação de Brasília, “com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país” (UnB, 2017f, Sem página). O artigo 1º da Lei nº 3.998/61 autoriza o Poder Executivo a criar a FUB: “Fica o Poder Executivo autorizado a instituir, sob a denominação de Fundação Universidade de Brasília”.

Com o objetivo de possuir maior liberdade e flexibilidade em sua gestão se comparada a outras universidades federais, a UnB organizou-se como uma fundação tendo a sua estrutura e regras estabelecidas em seu plano diretor de 1962. O artigo 3º da Lei nº 3.998/61 definiu que os objetivos da FUB eram “criar e manter a Universidade de Brasília, instituição de ensino superior de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural”. A UnB foi pensada por seus criadores, principalmente Darcy Ribeiro e

Anísio Teixeira, para ser uma universidade autônoma, inovadora e transformadora da realidade social. As outras universidades na época da concepção da UnB eram vistas como burocratizadas, profissionalizantes, elitistas, sujeitas a cátedras, copiadoras do conhecimento derivado do estrangeiro, desdenhadoras da pós-graduação e pouco democráticas com seus alunos, sendo assim, não tinham condições de promover a inovação e a transformação, corroborando para a reprodução da sociedade, mantendo o *status quo*. Todavia, a liberdade e autonomia, objetivada na criação da UnB, começaram a ser colocadas em dúvida a partir da primeira invasão da universidade por tropas militares em 1964 (Mendes, 2009; UnB, 2017b, 2017d, 2017f).

Darcy Ribeiro entendia que a universidade deveria ser, além de um local de estudos, pesquisas e projetos, um lugar para que a comunidade pudesse interagir e se reunir. Desta forma, o espaço universitário seria ideal para a troca de ideias, permitindo o desenvolvimento científico, cultural e social. A união dos agentes (alunos, professores, pesquisadores etc.) ali inseridos proporcionaria a criação de uma consciência coletiva, permitindo que transformações sociais ocorressem (Mendes, 2009). A autonomia almejada pela UnB encontrou respaldo na Constituição Federal, de 1988, e na LDB, de 1996, mas Morhy (2003) destaca que essa liberdade estava “prejudicada pelas restrições constitucionais e legais existentes, no que diz respeito à administração das instituições universitárias e similares e quanto à gestão financeira e patrimonial dessas instituições” (p. 23). Mendes (2009) pontua que

as carências das antigas universidades apontadas por Darcy Ribeiro ainda se fazem presentes. As escolas superiores continuam elitistas e burocráticas. Provavelmente a influência do mercado e a preocupação profissionalista tenham aumentado com a tendência neoliberal de nossa política nacional. Os currículos ainda não propiciam maior liberdade para o aluno escolher sua formação. Os índices de desistência dos cursos são altíssimos, pois a escolha profissional é obrigatoriamente feita quando o aluno entra na faculdade, ainda inexperiente e imaturo. Assim, a faculdade está impossibilitada de servir como instrumento de transformação social por meio de uma consciência coletiva. (Sem página)

O curso de graduação em Ciências Contábeis da UnB foi criado no ano 1977. Primeiramente ele foi implantado junto ao Departamento de Administração, contando com cinco professores. Dado o avanço tecnológico, em 1988, a estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis foi alterada, conferindo um enfoque maior na utilização de sistemas de informação. Como resultado dessa nova proposta, ocorreu um aumento no número de docentes e na disponibilização de vagas para o curso e a criação, em 1991, do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (CCA). Em 1994, o curso superior em Ciências Contábeis passou a ser oferecido no período noturno, sendo o curso no período diurno interrompido,

com a retomada da oferta diurna em 1996. Em 2016, o curso de graduação em Ciências Contábeis da UnB ofereceu um total de 130 vagas em seus cursos diurno e noturno, uma relação de 2,99 candidatos por vaga, sendo o curso da área com a quarta maior demanda no Brasil (Diniz, 2016, UnB, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e, 2017f).

A UFPB foi criada na mesma década da UnB, em 1960, pela Lei nº 3.835, que possibilitou a federalização da Universidade da Paraíba, uma universidade estadual que havia sido criada pela Lei Estadual nº 1.366/55. A UFPB foi o resultado da junção de algumas escolas superiores que se transformaram na Universidade da Paraíba. Primeiramente a criação da Escola de Agronomia do Nordeste em 1934 possibilitou o surgimento de instituições superiores em áreas não tradicionais da época, como Medicina e Direito. Assim, em 1947, surgiu a Faculdade de Ciências Econômicas (FCE). A FCE foi considerada um divisor de águas para Paraíba, pois permitiu que o estado saísse de um período com predominância de instituições de ensino secundário (nomenclatura à época referente ao Ensino Médio) para um período de criação de instituições de ensino superior. Na década seguinte, a partir de 1950, foram criadas várias escolas que culminariam na criação da Universidade da Paraíba, em 1955, que posteriormente, em 1960, seria transformada na UFPB. Nessa década, surgiram a Escola de Engenharia, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Odontologia e a Escola de Enfermagem. Ao todo, em 1955, havia 11 escolas de nível superior, que culminaram na Universidade da Paraíba (UFPB, 2017a, 2017b, 2017c).

O funcionamento efetivo das escolas superiores isoladas estaduais e particulares, o satisfatório contingente de alunos, abrindo margem para uma crescente procura de cursos, o andamento precário de algumas escolas por falta de infra-estrutura financeira, a formação a curto e médio prazos de mercados de trabalho nos diversos ramos profissionais, como Medicina, Odontologia, Magistério Secundarista, Advocacia e Engenharia, seriam as condições propulsoras de criação da Universidade Estadual da Paraíba, em 1955. (Limeira e Formiga, 1986, Sem página)

Em 1973, a estrutura acadêmica “multicampi” dividida em centros, da UFPB foi aprovada pelo Conselho Universitário, fazendo com que a instituição fosse constituída por sete campus universitários. Essa condição durou até o ano de 2002, quando, com a criação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), houve o desmembramento de quatro campus, que foram incorporados pela UFCG (UFPB, 2017a, 2017b, 2017c).

O Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) que abriga o curso de Ciências Contábeis e os demais cinco centros foi institucionalizado no Campus I da UFPB. A princípio, compunham o CCSA as faculdades de Direito, Ciências Econômicas e Educação e os departamentos de Administração e Contabilidade aos quais eram vinculados os respectivos cursos de Administração e Contabilidade. O CCSA teve o seu primeiro regimento aprovado

somente em 1980, e já contava nesse período com o curso de graduação em Ciências Contábeis que havia sido criado em 1969 (CCSA UFPB, 2017).

A UFRN, assim como a UnB e a UFPB, foi criada na década de 1960. A Lei nº 3.849 federalizou a Universidade do Rio Grande do Norte (URN) e transformou-a na UFRN em 1960. Sendo assim, a UFRN é oriunda da URN, uma universidade estadual criada em 1958 pela Lei estadual nº 2.307, pela junção de faculdades e escolas de nível superior. Compunham a URN e inicialmente a UFRN as faculdades de medicina, farmácia, odontologia e direito de Natal e a escola de engenharia da Universidade do Rio Grande do Norte. Em 1968, uma reforma universitária pôs um fim às faculdades, consolidando a estrutura departamental e de centros acadêmicos (UFRN, 2017a, 2017b).

A Lei de sua federalização (3.849/60) garantia a UFRN autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, porém, assim como a UnB, durante o regime militar, a UFRN, esteve com a sua autonomia universitária comprometida (UFRN, 2015). O Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da UFRN, que abriga o departamento de Ciências Contábeis, foi criado em 1973 pelo Decreto Federal nº 73.144. Antes mesmo da criação do CCSA e da junção das diversas universidades para a consolidação da UFRN, o curso de Ciências Contábeis já existia, tendo a sua autorização de funcionamento, ainda como Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais, em 1962. Assim como o curso de Brasília, a princípio não existia o departamento de Ciências Contábeis, ficando o curso vinculado ao departamento de Administração. Depoimentos de ex-alunos, ex-professores e professores para o documentário de 55 anos do curso de Ciências Contábeis da UFRN explicitam as dificuldades enfrentadas para sua consolidação, desde a opção da maioria dos discentes por fazer Ciências Econômicas em vez de Contábeis até a falta de qualidade e infraestrutura para a obtenção do curso superior em Contabilidade (UFRN, 2017a, 2017b).

4.1.2 Mestrado e Doutorado do Multi: criação, tensões e disputas

Com o bacharelado em Ciências Contábeis consolidado nas instituições de ensino participantes do Multi, com o crescimento do número de cursos de graduação na área em todo o país e com a concentração de docentes qualificados na região sudeste surgiu a oportunidade de criação de programas de pós-graduação em contabilidade a partir do final da década de 1990 (UnB, UFPB, & UFRN, 2006). Primeiramente, em 1996, a UnB criou a especialização (pós-graduação *lato sensu*) e, em seguida, como destacou o entrevistado C2, a UnB tentou criar o seu próprio programa de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade com o curso de

mestrado, mas, apesar de ter dois docentes doutores renomados, a maioria dos docentes era mestre e o projeto não foi aprovado pela CAPES. Sendo assim, foi necessária a parceria entre universidades para que, no ano de 2000, tivesse início o curso de mestrado do Multi (UnB, 2017a, 2017d, 2017e, 2017f).

O Multi contou inicialmente com a presença de quatro instituições de ensino. Além da UnB, UFPB e UFRN, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) também fazia parte do projeto. Lembre-se que, quando da criação do mestrado do Multi, em 2000, existiam apenas quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de contabilidade em funcionamento no Brasil aprovados pela CAPES. Todos ofereciam na região sudeste o curso de mestrado e apenas um, o da FEA/USP, oferecia também o curso de doutorado (UnB, UFPB, & UFRN, 2006; CAPES, 2016a).

Sendo assim, o cenário do início da década de 2000 evidenciava a desigualdade regional existente no campo acadêmico contábil, pois uma única região formava toda a mão de obra qualificada para atuar na docência e na pesquisa em Contabilidade. Além disso, como destacaram Lucena et al. (2014), a demanda por docentes com um título de pós-graduação *stricto sensu* no campo acadêmico contábil cresceu com a expansão da graduação na área e as poucas instituições que formavam mestres e doutores em contabilidade não eram suficientes para atender a essa demanda. A principal motivação para a criação do Multi era a falta de professores doutores em contabilidade e, para isso, o mestrado era o primeiro passo, ou seja, era preciso “ter um corpo de docentes suficiente, porque nem o Nordeste e nem o Centro-Oeste tinham” (C1). Esse contexto propiciava a criação de novos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil. O entrevistado C1 afirma que “os programas de pós-graduação em contabilidade cresceram em uma progressão geométrica na abertura desse século [21]”.

Os idealizadores e criadores do curso de mestrado do Multi foram os professores César Augusto Tibúrcio Silva, da UnB, Anailson Marcio Gomes, da UFRN, Luiz Carlos Miranda, da UFPE, e Carlos Pedrosa Júnior, da UFPB. Eles tinham como objetivos específicos com a criação do Multi a diminuição da desigualdade regional existente na formação de mão de obra qualificada para a pesquisa e educação no campo acadêmico contábil, a desconcentração da produção científica da área no Brasil e a promoção do acesso aos bacharéis em Ciências Contábeis da região a um curso de mestrado (C1, C2).

Sendo assim, a UnB, UFPE, UFPB e UFRN assinaram, em 1999, um convênio “guarda-chuva” de cooperação e intercâmbio técnico-científico e pedagógico, comprometendo-se com a concepção da proposta inovadora do Multi e, no mesmo ano,

encaminharam para a CAPES a proposta de sua criação (Multi, 1999). A proposta enfatizava a concentração de programas *stricto sensu* na área de contabilidade na região sudeste e a carência de pessoal qualificado para atuar na pesquisa e na docência nas demais regiões. O Multi contava com uma única área de concentração – Mensuração Contábil – contemplando três linhas de pesquisa: “Contabilidade para a Tomada de Decisão”, “Contabilidade e Mercado Financeiro” e “Impactos da Contabilidade para a Sociedade”. Além disso, o Multi era semestral e composto por duas turmas, uma turma Brasília com 15 vagas e uma turma Nordeste com 15 vagas (5 vagas para cada universidade nordestina), sendo que a turma Nordeste funcionaria nas dependências das instituições nordestinas e a turma Brasília somente na UnB (C1; C2; Multi, 2005a, 2005b; UnB, UFPB, & UFRN, 2006; Martins, 2009).

A recomendação da CAPES para o início do programa, a princípio com o conceito 3, veio no ano de 2000 pelo ofício CAA/CTC/59, com a primeira turma iniciando-se neste mesmo ano, com 8 docentes (3 da UnB, 2 da UFPE, 2 da UFRN e 1 da UFPB). Salienta-se que, por questões de cunho administrativo e organizacional, no ano de 2000, teve início somente a turma de Brasília. A turma do Nordeste iniciou suas atividades no ano de 2001 (CAPES, 2006; UnB, UFPB, & UFRN, 2006).

C1 destaca que uma questão central para a criação do programa era qual instituição ficaria responsável pela gestão acadêmica do programa, ou seja, a matrícula dos alunos, a nomeação de bancas, o credenciamento de professores, a homologação das defesas e, “por unanimidade”, ficou decidido que seria a UnB. C2 confirma a versão de que a parte de gestão ficou com a UnB. Sendo assim, o programa foi estruturado com uma coordenação geral, a cargo da UnB, e com coordenações regionais compostas por cada uma das instituições participantes do Multi (UnB, UFPB, & UFRN, 2006). Dessa forma, a instituição coordenadora do programa tinha sob sua responsabilidade, dentre outras atividades administrativas, a coordenação acadêmica, o controle e a atribuição de notas, a nomeação de bancas examinadoras, a designação de docentes e, principalmente, a emissão de diplomas. O sistema que operava a emissão de diplomas não suportava que mais de uma instituição os emitisse. Além disso, C1 também salientou que a aprovação da CAPES para a criação do mestrado veio por meio de um voto de minerva do coordenador do Comitê da área.

C2 aponta o custo como uma barreira à criação do Multi, pois eram quatro universidades federais envolvidas e não se tinha ideia de como seria estruturado o programa, principalmente com relação aos deslocamentos de professores e às turmas. Foram questões como essa que fizeram com que o formato das aulas do curso de mestrado do Multi fosse diferente dos demais programas existentes até então, além da existência de turmas distintas

para o Nordeste e para Brasília. Cabe destacar que as aulas eram concentradas, ou seja, em vez de ter várias disciplinas em paralelo, tinha-se uma e depois a outra e mais outra em seguida.

Até o ano de 2002, o Multi não teve apoio financeiro de nenhuma entidade externa, como, por exemplo, de entidades de classe ou instituições privadas, ficando a cargo das quatro instituições todos os custos para sua manutenção. Dentre esses custos, destacava-se o de deslocamento de professores entre um estado e outro. A logística e os custos com deslocamento e estadia foram duas das dificuldades encontradas não só pelo Multi, mas também por seus discentes (UnB, UFPB, & UFRN, 2006), o que será aprofundado adiante.

Posteriormente, em 2002, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) deu um importante auxílio para a consolidação do programa, custeando os deslocamentos e as estadias dos docentes. C1 enfatiza ainda que, após a aprovação do programa, um dos coordenadores, utilizando-se de seu “prestígio pessoal”, ou capital social, nos termos de Bourdieu (2008a, 2008b), solicitou ao CFC apoio financeiro, conseguindo-o por aproximadamente oito anos. Para C1, “sem esse apoio financeiro [o Multi] seria impossível”. C2 também pontua o apoio dado pelo CFC, mas salienta que o Conselho poderia ter sido mais “generoso”, contribuindo com um montante maior dada a quantidade de recursos que possuía.

O intercâmbio de docentes e a interação e integração dos discentes mostraram-se fundamentais para as buscas dos objetivos comuns das instituições e do programa, mas o desproporcional crescimento no número de docentes de cada uma das instituições e a maior visibilidade obtida pela instituição coordenadora do programa motivou, em 2003, a existência de divergências entre seus coordenadores e instituições. As divergências concentravam-se na distribuição de vagas do mestrado entre as instituições, ou seja, uma distribuição mais igualitária do número de vagas que cada instituição teria direito e pelos benefícios econômicos e simbólicos advindos da produção científica de seus discentes, docentes e pesquisadores e na participação em atividades de coordenação, buscando-se maior visibilidade e reconhecimento das instituições não coordenadoras (C1; C2; UnB, UFPB, & UFRN, 2006; Martins, 2009)

Metade das vagas disponíveis foi para a turma de Brasília e a outra metade para a turma do Nordeste, ou seja, 15 para cada turma, sendo que a segunda era dividida entre as três instituições nordestinas. Segundo C1, “sempre foi assim, a UnB como a gestora do programa e por estar sediada em Brasília tinha 15 vagas do mestrado e o Nordeste inteiro tinha 15 vagas”. A maior representatividade docente da UFPE fez com que essa comesse a se sentir injustiçada, fazendo-a pleitear um maior número de posições. Buscando convergir os

objetivos novamente para um ponto comum, o colegiado do Multi decidiu, em novembro de 2003, que a partir de 2004, o número de vagas seria redistribuído. A turma de Brasília ficou com 12 vagas e a do Nordeste com 18, sendo 9 para a UFPE e 9 distribuídas entre UFPB e UFRN (UnB, UFPB, & UFRN, 2006). Um ano depois, na 38ª reunião do colegiado do programa, ficou decidido que, em 2005, o mestrado que até então possuía duas turmas, uma de Brasília e uma do Nordeste, passaria a contar com três turmas, além das duas já citadas, uma específica para Pernambuco, destinando a cada uma delas 12 vagas (UnB, UFPB, & UFRN, 2006).

A quantidade de doutores docentes foi mudando com o passar dos anos. No início, a UnB era a instituição que contava com o maior número de docentes doutores e pesquisadores (3) para o programa, seguida pela UFPE (2) e UFRN (2) e UFPB (1): “no início do programa, Rio Grande do Norte, era, das três instituições do Nordeste, a que tinha mais doutores, no programa, porém, com o passar do tempo, Rio Grande do Norte continuou com a mesma quantidade [(2)] e Pernambuco [(5)] começou a crescer” (C2). Quando da solicitação da criação do doutorado pelas quatro instituições em 2005 para a CAPES, a UnB contava com seis docentes, a UFPE com cinco, a UFPB com dois e a UFRN com dois (Multi, 2005a). Para o egresso E14,

a UFPE investiu muito na formação de doutores. Quando eles começaram com o programa do Multi somente com o mestrado, lá no começo de 2000, ela mandou muito professor para fazer doutorado na USP [FEA/USP], então Pernambuco ficou com um número grande de doutores, e, aí, se separaram, e colocaram o próprio programa deles.

Assim, segundo as demais instituições participantes do Multi, a UFPE, ao passar a selecionar e orientar seus próprios candidatos e discentes e as disciplinas a serem ministradas apenas com seus próprios docentes, mostrou uma autonomia e independência não condizente com um programa com várias instituições e em várias regiões, ou seja, deixou de ter a interação entre as instituições que justificasse o Multi (UnB, UFPB, & UFRN, 2006). C2 afirma que “durante muitos anos a gente não tinha convivência acadêmica, não os chamava para participar de bancas”. Corroborando com o que consta no documento de solicitação à CAPES para a transformação do Multi UnB/UFPE/UFPB/UFRN em Multi UnB/UFPB/UFRN (UnB, UFPB, & UFRN, 2006), C1 destaca que, desde 2004, a UFPE queria se desvincular do Multi, sendo que a principal motivação era o número de vagas que ela tinha à sua disposição no mestrado e que a partir do momento que se criou uma turma UFPE teve início a separação, o fim do Multi com as quatro instituições.

Os interesses de cada uma das instituições quanto à existência do Multi foram mudando. Essas disputas pelo capital político e pelo capital simbólico (Bourdieu, 2008a,

2008b), tornaram o Multi, com as quatro instituições, insustentável, uma vez que os interesses individuais passaram a ter peso maior e a confiança entre as instituições, necessária para o sucesso de um consórcio como esse, deixou de existir. C2 pondera que “a história do programa dependeu muito dessa questão do relacionamento pessoal e da confiança e, quando houve a quebra de confiança, naturalmente, interferiu na forma como as coisas se conduziram”. Mesmo nos anos seguintes após a transformação do Multi UnB/UFPE/UFPB/UFRN em Multi UnB/UFPB/UFRN, as disputas no campo acadêmico contábil entre essas instituições permaneceram.

A Apresentação de Proposta de Cursos Novos (APCN) foi enviada à CAPES em 2005, e, conseqüentemente, dada a contribuição na titulação de 55 mestre(as) para a área contábil e a existência de corpo docente em quantidade suficiente e qualificado - existiam 15 docentes permanentes no projeto e uma produção científica média de 14 pontos por docente por ano, considerada “muito boa” pela CAPES –, foi, no ano de 2006, deferida e recomendada para que iniciasse suas atividades com o conceito 3 (CAPES, 2006). C2 pontua que o curso de mestrado do programa havia atingido o conceito 4 da CAPES e que a partir desse momento houve pressão interna para a criação do curso de doutorado.

Todavia, ainda em 2005 e antes da aprovação da proposta do doutorado pela CAPES em 2006, as divergências entre as instituições participantes do Multi chegaram à CAPES por meio do ofício Propesq 94/2005 da UFPE (UFPE, 2005). Neste ofício, a UFPE externou sua insatisfação com o processo de solicitação do doutorado à CAPES, uma vez que a proposta não havia tramitado pelas instâncias aprovadoras da UFPE, como de fato deveria ter ocorrido e não ocorreu. Além disso, a proposta mantinha o funcionamento e a estrutura do Multi, ou seja, a UnB continuaria, dentre outras atribuições, com a coordenação geral, com um número maior de vagas e com a responsabilidade da emissão de diplomas e, conseqüentemente, com o nome de sua instituição neles, ou seja, as reivindicações de uma coordenação e diplomação compartilhada não haviam sido atendidas (UFPE, 2005).

De fato, todos os diplomas eram emitidos com o nome da UnB. C2 aponta que “o próprio sistema da CAPES não estava preparado para ter mais de uma instituição, e aí você tinha que só colocar uma instituição”. Sobressai-se na entrevista de C1 que as divergências, as disputas, entre as instituições e os coordenadores do Multi prejudicaram o campo acadêmico contábil, porque “já era para a gente ter outro Programa de Doutorado [no Brasil] desde 2006”.

A UnB, UFPB e UFRN destacam que a vontade da UFPE em ter um programa próprio de mestrado em Contabilidade tinha sido externada por docentes da UFPE “desde 2003,

argumentando que possuem estrutura, corpo docente e que a participação no Multi não proporcionava a visibilidade necessária à instituição principalmente no âmbito da CAPES e também na produção científica” (UnB, UFPB, & UFRN, 2006, p. 4). Cabe destacar que a produção científica é um dos fatores que influenciam a distribuição de recursos (dinheiro, bolsas, etc.) e o conceito atribuído pelas agências de fomento CAPES e CNPq.

4.1.2.1 A criação do segundo doutorado em Contabilidade no Brasil pelo Multi

A solicitação de aprovação do curso de doutorado pelo Multi passou por três tentativas. A primeira solicitação foi feita em 2005 para a criação do curso de doutorado com as quatro instituições, tendo sido aprovada pela CAPES em um primeiro momento. Porém, como dito anteriormente, as divergências entre as instituições e seus coordenadores chegaram à CAPES pelo ofício Propesq 94/2005 da UFPE, fazendo com que a Coordenação realizasse diligências junto às universidades do Multi para esclarecer as questões apontadas no ofício. Porém, neste ano, mesmo recomendado pela CAPES, o doutorado não foi implantado (CAPES, 2005, 2006; UFPE, 2005).

Em 2006, a UnB, a UFPB e a UFRN, com a intenção de dar prosseguimento com o Multi, solicitaram à CAPES a retirada da UFPE e a criação do curso de doutorado. A CAPES indeferiu a solicitação e pediu que as instituições entrassem com um novo APCN. Finalmente, em 2007, a UnB, a UFPB e a UFRN assinaram um novo convênio e enviaram à CAPES um novo APCN e o programa de pós-graduação em contabilidade Multi foi aprovado com o já conhecido curso de mestrado e o segundo curso de doutorado da área no país (CAPES, 2005, 2006, 2007a, 2007b; Multi, 2005a; UnB, UFPB, & UFRN, 2006; UFPE, 2005).

Na primeira proposta de criação do doutorado, apesar de estabelecido que o programa obedeceria, no que coubesse, às normas e regulamentos de todas as instituições participantes, caberia à UnB a gestão, sendo responsável pela supervisão e “coordenação didática, científica e pedagógica” e a expedição dos diplomas, concentrando os registros escolares na UnB, ou seja, continuaria com o controle administrativo do programa. A proposta foi encaminhada à CAPES sem tramitar pelas instâncias administrativas de todas as instituições participantes do Multi, ou seja, não seguiu a tramitação constante do convênio de cooperação assinado por elas (CAPES, 2005, Multi, 1999, 2004; UFPE, 2005). Além do encaminhamento da proposta não ter seguido o trâmite necessário em todas as universidades, o documento também enfatizava demasiadamente os feitos no campo acadêmico contábil de uma única instituição, deixando de compartilhar os créditos do “sucesso” alcançado pelo Multi até então com as demais. Isso fez

com que crescessem as divergências existentes entre as universidades e seus coordenadores, o que acarretou no ofício nº 94/2005 Prospeq da UFPE à CAPES. Dentre outras exigências constantes do ofício, destacam-se o compartilhamento na emissão de diplomas e na coordenação do Multi (UFPE, 2005).

A CAPES, antes de dar o parecer favorável para a criação do doutorado, questionou todas as instituições acerca do conteúdo do ofício nº 94/2005 Prospeq da UFPE e solicitou esclarecimentos (CAPES, 2005). Nas respostas, mostrou-se a premência de alguns ajustes na proposta, tal como apontado no ofício Ofício n. 149/2005/PRPG da UFPB, que enfatizou a importância da criação do segundo doutorado em contabilidade no Brasil, mas, também, a necessidade de dar o devido crédito a todas as instituições participantes do consócio.

A UFPB reconhece que o registro do programa na CAPES precisa ser alterado, de modo a expressar aquilo o que o programa efetivamente é, ou seja, um consócio de IFES e não um programa exclusivo da UnB, instituição que recebe todos os créditos do Programa. Tal entendimento busca fazer justiça e reconhecer o esforço dedicado por cada uma das instituições participantes para o sucesso do programa. (CAPES, 2006, p. 5)

Na primeira proposta feita à CAPES para a criação do curso de doutorado, em 2005, destacam-se os feitos alcançados até então pelo curso de mestrado do próprio programa, com objetivo claro de diminuir as desigualdades existentes no campo acadêmico contábil em relação à formação de pessoal qualificado principalmente para a docência e a pesquisa. O curso de mestrado havia titulado até então, 55 mestres, sendo 15 no ano 2000, 18 em 2001, 20 em 2002 e 2 em 2003. Desses 94% atuavam nas regiões Nordeste e Centro-Oeste do país e 64% exerciam atividades de docência (Multi, 2005a, 2005b). A proposta ainda salienta que “a qualidade do programa tem sido largamente reconhecida pela comunidade acadêmica de diversas formas” (p. 5), trabalhos aceitos e apresentados em diversos congressos, eventos e periódicos e com números de produção científica muitas vezes inferiores apenas aos da FEA/USP (Multi, 2005a, 2005b).

Um dos argumentos delineados para a solicitação do que viria a ser o segundo doutorado em contabilidade no Brasil foi o aumento significativo na quantidade de instituições que ofertavam a graduação em Ciências Contábeis e que, em contrapartida, contavam com um número insuficiente de docentes qualificados. A quantidade somada de mestres e doutores titulados no Brasil em 2005 não passava de 1.400, mostrando que os números da pós-graduação *stricto sensu* na área de contabilidade eram embrionários se comparados à quantidade de profissionais formados pelos cursos de graduação da área. Sendo assim, as instituições afirmavam que existia “uma grande demanda social por novos pós-graduandos, em especial novos doutores. Essa demanda atualmente não é atendida, uma vez

que existe somente um único programa de doutorado em Ciências Contábeis reconhecido no Brasil: da USP [FEA/USP]. . . . insuficiente para satisfazer essa demanda” (Multi, 2005a, p. 3)

Segundo a primeira proposta encaminhada à CAPES, em 2005, os objetivos do programa com o curso de doutorado eram: formar pessoal qualificado para instituições de ensino e pesquisa e que desenvolvam programas de extensão na área de contabilidade; contribuir para o progresso do Brasil com projetos de ensino e pesquisa em Ciências Contábeis; e disseminar e ampliar o conhecimento em Ciências Contábeis, principalmente nas regiões abrangidas pelas instituições participantes do programa (Multi, 2005a). Na proposta foi dada uma grande atenção à centralização da produção científica em contabilidade no sudeste e, nesse sentido, o curso de doutorado do Multi poderia contribuir para descentralizar essa produção, formando recursos humanos qualificados para outras regiões do país e alastrar a pesquisa em contabilidade pelo Brasil (Multi, 2005a).

A proposta também demonstra a preocupação com a qualidade do ensino de graduação na área. A melhoria do ensino superior em contabilidade só seria possível com o curso de doutorado. Na proposta, é destacado que “com o doutorado, a integração com a graduação será benéfica de forma adicional através da qualificação do corpo docente das universidades federais participantes do Multi, que é uma das metas a serem atingidas” (Multi, 2005a, p. 14). Outro ponto de destaque na proposta refere-se à quantidade de docentes que comporiam o programa. Seriam 18 docentes, sendo dois pesquisadores externos, um visitante e os demais do quadro das instituições participantes (Multi, 2005a). Um dos problemas ressaltados na proposta é a endogenia do corpo docente, uma vez que 50% deles obtiveram o título de doutor na FEA/USP, fato que é justificado pela existência de um único curso de doutorado na área até então.

Em meios às disputas, algo que constitui o campo acadêmico (Bourdieu, 2008a, 2008b), o campo acadêmico contábil parecia caminhar para que, em 2006, saísse do papel o segundo doutorado em contabilidade brasileiro. Tanto foi assim que em novembro de 2005, a CAPES recomendou, após parecer da comissão de área, que o curso tivesse início já no ano seguinte, com conceito quatro. No parecer, destaca-se que, após o ofício enviado pela UFPE questionando o projeto de doutorado, a UnB concordou com os pleitos das instituições do Consórcio do Multi (CAPES, 2006, p. 6).

Sobressai no parecer que a quantidade de docentes necessária para a implantação do curso era de, no mínimo 12, e como a proposta contava com 15 docentes permanentes, isso não foi um problema. Foi enfatizado também que grande parte dos docentes era doutor em

contabilidade pela FEA/USP, esclarecendo-se que somente naquela instituição era possível a obtenção desse grau até então. A produção científica desses docentes considerada “muito boa” pela CAPES também fez parte do parecer, com uma média de 14 pontos por professor por ano. Para o parecer favorável, “a Comissão considerou o benefício social e educacional que esta proposta apresenta, em abordagem inovadora . . . e socialmente relevante na área de atuação (carência de docentes titulados) e por proporcionar desenvolvimento educacional em região carente nessa área” (CAPES, 2006, p. 6). Outro aspecto determinante para o parecer favorável foi que:

no momento, o único programa de pós-graduação existente no país com doutorado em ciências contábeis é desenvolvido pela Universidade de São Paulo, o que é insuficiente para a área, face à demanda existente por mestres e doutores, tanto no que se refere aos mestrados em ciências contábeis existentes . . . , como aos cursos de graduação no país (por volta de 830, com mais de 160 mil alunos. (CAPES, 2006, p. 6)

Por fim, o parecer concluiu que as exigências feitas pela UFPE no Ofício n. 94/2005 e as considerações apontadas pela UFPB no Ofício n. 149/2005/PRPG fossem aceitas, quais sejam, a solicitação de que a proposta tramitasse pelas instâncias competentes da UFPE; que a coordenação do programa fosse compartilhada entre as participantes do consórcio e que cada instituição pudesse emitir os diplomas para seus respectivos discentes, dando os créditos do programa não a uma única instituição, mas a todas as instituições participantes. Dessa forma, a UnB enviou o Ofício n. 158/2005/DPP, no qual concordava em compartilhar a coordenação e viabilizar a emissão de diplomas por todas as participantes do consórcio. Tomando conhecimento de que a UnB aceitou os pleitos, a UFPE concordou com a proposta de criação do doutorado (CAPES, 2006).

Aparentemente tudo caminhava para que o doutorado do Multi tivesse início em 2006. Porém, as exigências constantes no ofício nº 94/2005 Prospeq da UFPE, destacadas como importantes para o reconhecimento das demais instituições de ensino participantes do consórcio pela UFPB e aceitas pela UnB não dependiam única e exclusivamente da UnB ou do consórcio entre elas para serem implantadas. Por exemplo, a emissão compartilhada de diplomas não iria ocorrer, pois como destacado anteriormente os sistemas da CAPES não estavam preparados para cadastrarem um programa desse tipo, fazendo com que a coordenação do programa e a emissão de diplomas permanecessem sob a responsabilidade de uma única instituição. Além do Multi não conseguir modificar sua estrutura para atender as exigências de compartilhamento da coordenação geral do programa e da emissão de diplomas, no ponto de vista de C1 e C2, a confiança entre as instituições e seus coordenadores, que foi

fundamental para a criação do programa, já não existia mais em 2006. Esses fatores fizeram com que o curso de doutorado do Multi com as quatro instituições não tivesse início em 2006.

C2: Um programa Multi exige uma confiança dos parceiros e, na época, essa confiança foi quebrada, na medida em que você tinha uma correspondência que ninguém sabia, . . . quer dizer, as reivindicações a gente já estava discutindo internamente e a coisa [carta] já chegou direto para a CAPES. As outras três instituições sentiram-se traídas nessa história.

C2 afirma que em virtude da carta enviada à CAPES pela UFPE e por essa ter decidido pela criação de um programa de pós-graduação *stricto sensu* próprio, a UnB, a UFPB e a UFRN decidiram montar um curso de doutorado à parte. Em junho de 2006, a rescisão do convênio entre as quatro instituições e a minuta para a celebração de um novo convênio entre UnB, UFPB e UFRN foram aprovadas pelo Colegiado dos Cursos de Pós-Graduação (CCPG) da FACE da UnB.

Na segunda tentativa, em agosto de 2006, a UnB, UFPB e UFRN enviaram um ofício à CAPES solicitando a manutenção da recomendação do curso de mestrado e a criação do curso de doutorado do Multi, modificando a estrutura do programa que contava com quatro instituições, seus docentes e suas infraestruturas, para uma estrutura com apenas três instituições. Nessa proposta, assim como na anterior, argumentou-se da necessidade que o campo acadêmico contábil tinha de uma maior quantidade de cursos de doutorado para a formação de docentes e pesquisadores e para a descentralização da pesquisa na área que até então tinha como única formadora de doutores a FEA/USP. Demonstraram também as conquistas do curso de mestrado do Multi na disseminação científica na área contábil e na formação de docentes, já que a grande maioria de seus egressos atuava como professores e pesquisadores de instituições de ensino (UnB, UFPB, & UFRN, 2006).

Em meios a essas tensões para a criação do segundo doutorado em contabilidade no Brasil, na solicitação, fica evidente a busca por justificar a criação do curso de doutorado sem a participação da UFPE, que, durante sua participação no Multi tinha contribuído com “17% da produção científica total do Programa” e “das 92 dissertações defendidas no Programa, 20 foram na UFPE” (UnB, UFPB, & UFRN, 2006, p. 10). Na proposta, destaca-se que “esses números revelam que a participação da UFPE não é significativa no contexto do Multi” (UnB, UFPB, & UFRN, 2006, p. 10). Apesar de o ofício ter sido enviado em agosto de 2006, ele não entrou na pauta da reunião do Conselho Técnico Científico (CTC) de novembro desse mesmo ano, sendo apreciado somente na reunião de março de 2007, quando do seu indeferimento (CAPES, 2007b).

No entanto, a CAPES, por meio do CTC, argumentou que a “complementação de recursos e a combinação de competências dos quatro membros do consórcio foram elementos importantes na aprovação da proposta original” (p. 1), fazendo com que a saída da UFPE implicasse em uma mudança significativa na proposta aprovada pela CAPES (CAPES, 2007b). O CTC ponderou que, caso as instituições mantivessem o interesse em formar um programa multi-institucional e inter-regional somente com as três instituições, poderiam repensar o consórcio e encaminhar uma nova APCN (CAPES, 2007b).

Dessa forma, a terceira tentativa de implantação do doutorado no Multi fez com que UnB, UFPB e UFRN, em janeiro de 2007, emitissem os ofícios nos quais comunicavam a rescisão unilateral do convênio para as demais integrantes, inclusive a UFPE. Em seguida, as três fizeram, em março de 2007, um novo convênio sem a participação da UFPE e enviaram à CAPES uma nova proposta de programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis com cursos de mestrado e doutorado acadêmico. Essa proposta baseava-se nos mesmos argumentos das propostas anteriores, principalmente na necessidade de formação de pessoal qualificado para a docência na graduação de Ciências Contábeis (Multi, 2007a, 2007b).

C1 destaca que, apesar do desenvolvimento da pesquisa, da criação de novos periódicos na área e da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCont), em 2007, em nenhum momento pensou-se na criação do Multi e na posterior criação do curso de doutorado com o objetivo primeiro para a formação de pesquisadores, mas para a formação de docentes qualificados para a área. Segundo ele, a ANPCont “foi criada na esteira do fortalecimento de uma área de pós-graduação específica para a nossa contabilidade”. No entanto, C2 acrescenta que, além da necessidade de qualificar mão de obra para a docência dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, dois outros fatores contribuíram para a criação do segundo doutorado em contabilidade no Brasil. Primeiramente, a necessidade de os doutores da área de contabilidade dessas instituições atuarem também além da docência na graduação. Em segundo lugar a vontade que o CFC tinha na época em contribuir com um segundo doutorado no país.

A aprovação dessa proposta consta do Ofício n. 106-04/2007/CTC/CAPES, em que atribui ao programa o conceito quatro. Logo, deu-se início, em 2008, ao segundo curso de doutorado em contabilidade no Brasil. No art. 7, § 2º do regulamento do Programa, estabeleceu-se que o doutorado visava “formar profissionais de alto nível que possam atuar como pesquisadores autônomos e como docentes” (CAPES, 2007a; Multi, 2007b).

C1, ao falar sobre os motivos da criação do doutorado do Multi, afirma que seus idealizadores conseguiram criar o segundo doutorado em contabilidade no país com “cara e coragem”, sem deixar de destacar o apoio recebido da FEA/USP e dos professores Eliseu Martins, Sérgio de Iudicius e Fábio Frezatti que sempre os incentivaram. Para C1, havia uma preocupação desses professores com a endogenia na pesquisa em contabilidade, dado que a maioria dos doutores em contabilidade no Brasil havia se titulado na FEA/USP. Quando da aprovação do curso de doutorado do Multi, as instituições responsáveis por ele necessitaram implantar um sistema de seleção e de disciplinas diferente das que eram adotadas em outros cursos de doutorado. Eles tiveram que adaptar o modelo para que contemplasse a estrutura de múltiplas regiões e diferentes instituições do Multi. Por isso, suas turmas eram formadas por quatro discentes selecionados pela UnB, dois selecionados pela UFPB e dois selecionados pela UFRN e as disciplinas eram oferecidas de forma concentrada em uma única semana do mês (Multi, 2007b). O Multi manteve, com a aprovação do doutorado, uma única área de concentração: “Mensuração Contábil”, contemplando quatro linhas de pesquisa: “Projetos Isolados”, “Contabilidade para Tomada de Decisões”, “Contabilidade e Mercado Financeiro” e “Impactos da Contabilidade para a Sociedade” (CAPES, 2010c; Multi, 2007b).

A primeira turma de doutorado em contabilidade do Multi contou com oito discentes e teve sua aula inaugural em 11 de março de 2008. Antes mesmo de titular o primeiro doutor, o programa que agora contava com três instituições e com o curso de doutorado passou pela primeira avaliação da CAPES. A avaliação trienal de 2010, referente ao período de 2007 a 2009, destacou que o programa iniciou suas atividades com o número mínimo limite de docentes necessário para seu funcionamento e que, em 2008, teve uma redução desse número, de 12 docentes para oito docentes. Apesar de ter recomposto seu quadro em 2009, esse foi um ponto negativo para o programa. O parecer da avaliação também salientou que os docentes não possuíam bolsa de produtividade em pesquisa (PQ) do CNPq e que não possuíam pesquisas financiadas. O ponto positivo do programa foi a quantidade crescente de discentes entre 2007 e 2009 e sua produção científica (CAPES, 2010c).

O Multi conseguiu nessa avaliação manter o conceito 4 da CAPES que seria, na avaliação seguinte, alterado para 5. Apesar disso, continuavam as disputas em decorrência da falta de visibilidade das instituições não coordenadoras do programa (CAPES, 2010c). C2 pontua que “internamente, às vezes a gente era visto com estranheza, porque . . . tinham um curso de Pós-Graduação que não era formalmente . . . nosso, não entra nas nossas estatísticas”. Além disso, “a gente percebe que, inclusive, alguns alunos não gostam de falar do Multi, gostam de falar da UnB”. Ao analisar os currículos Lattes dos(a) egressos, percebe-

se a proporção que a emissão de diplomas por uma única instituição toma, pois 74,5% dos(as) egressos informam ter obtido o título de doutor(a) na UnB, 21,3% pelo Multi, 2,1% pela UFRN e 2,1% não informaram possuir o título de doutor.

Em dezembro de 2010, Adilson de Lima Tavares, sob a orientação do professor Dr. César Augusto Tibúrcio Silva, defendeu sua tese e tornou-se o primeiro doutor em contabilidade a se titular fora do programa da FEA/USP. E8 traz esse feito durante sua entrevista: “o Multi foi o primeiro doutorado fora da FEA/USP do Brasil, que, de fato, conseguiu o primeiro doutor fora da FEA/USP, foi o professor Adilson da UFRN, foi do Multi”. Dentre os participantes da banca de defesa encontrava-se Eliseu Martins da FEA/USP.

A criação do segundo curso de doutorado em contabilidade do campo contábil acadêmico passou pela aceitação do seu principal agente até então, a FEA/USP. Segundo E9, “o Multi fez questão de chamar o pessoal da FEA/USP para [a primeira] banca. É claro que a UnB tem certo respeito e devoção pela FEA/USP, até porque o Katsumi que é o fundador junto com o Cezar Tibúrcio são egressos da FEA/USP”. Martins (2010), corroborando com a percepção de E8 de que os principais professores do Multi são egressos da FEA/USP e, por isso, carregariam consigo um viés da FEA/USP para o Multi, “inclusive o viés da linha de pesquisa”, destaca que:

Obviamente é impossível que qualquer outro programa no país não sofra influência da USP, uma vez que ‘quase’ todos os professores desses programas são oriundos da USP. Contudo a tendência é que os novos programas sigam seu próprio caminho, até que consigam seus próprios perfis, como já acontece nos Estados Unidos.

Em 2016, existiam 13 programas de pós-graduação *stricto-sensu* em contabilidade autorizados a ter o curso de doutorado, sendo que quatro desses já haviam titulado pelo menos um doutor: FEA/USP (300), Multi (47), FURB (31) e FUCAPE (4). Questionado se haveria demanda para preencher a oferta de vagas de todos esses novos cursos de doutorado em contabilidade, C1 destacou que o programa de sua instituição teve na última seleção uma relação de três a três candidatos e meio por vaga e que a procura por um curso de doutorado no campo de contabilidade não tem acompanhado o crescimento do número de cursos de graduação e de discentes desses cursos. Além disso, é destacado pelo entrevistado C1 que, “via de regra, quem vai procurar um Doutorado, no Brasil, é quem está muito próximo do magistério, quem não está no magistério dificilmente procura um doutorado”.

Ao ser questionado sobre o perfil dos doutorandos da FEA/USP em relação aos do Multi, C1 salientou que são diferentes em função de quatro principais características: primeiro é exigido inglês dos discentes da FEA/USP; em segundo lugar, a FIPECAFI é uma fundação que dá um grande apoio a esses discentes; em terceiro, a maioria de seus docentes possuem

pós-doutorado no exterior e, por fim, a FEA/USP por ser um programa com mais de 30 anos, tem um nome já reconhecido nacional e internacionalmente. Além da diferença de perfis entre a FEA/USP e o Multi, C1 destacou diferenças entre as instituições do Nordeste e a UnB. Como exemplo, o entrevistado citou que as pesquisas do Nordeste são focadas em problemas da região e que as pesquisas realizadas na UnB são focadas em problemas de todo o Brasil. Apesar disso, o entrevistado não deixou de salientar que o Multi sempre buscou a excelência: “nós conseguimos o conceito cinco” da CAPES, “nós fomos um dos pouquíssimos programas a atingir o conceito cinco e, não vou negar, a Paraíba ajudou muito nisso”.

O Multi havia titulado, até dezembro de 2016, 47 doutores(as) e caminhava para o seu último ano, pois em 2013 as instituições que compunham o programa decidiram descontinuí-lo e criar seus próprios programas. Os últimos discentes foram selecionados em 2013 e começaram o curso de doutorado em 2014 e, segundo C1, deveriam depositar suas teses até dezembro de 2017. C2 destaca que a decisão pela descontinuidade foi pacífica, “porque a ideia, desde o começo, era chegar a esse momento da descontinuidade, cada um caminhar com suas próprias pernas, cada um fazer os seus programas”. Dessa forma, as três instituições criaram seus próprios programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, sendo que a UnB e a UFPB com cursos de mestrado e doutorado e a UFRN apenas com o curso de mestrado. Além disso, C2 afirma que o principal objetivo do Multi havia sido alcançado, qual seja, a formação de pessoal qualificado para a docência em Ciências Contábeis.

Para C2, “o impacto social do Multi é um negócio assim espantoso, dado a quantidade de gente que está espalhado pelo Brasil, que teve formação no Multi”. Os dados dos Lattes mostram que os(as) egressos(as) estão distribuídos em sete estados brasileiros (GO, PA, PB, PE, PR, RJ, RN), no Distrito Federal (DF) e no exterior (Cabo Verde) e que a maioria atua junto a universidades federais. Apesar disso, aponta que muitos dos titulados pelo Multi o fizeram somente com o objetivo de ganhos financeiros, uma vez que já eram docentes em universidades federais e que após a conclusão dedicam-se prioritariamente às aulas da graduação, ou seja, mantiveram as mesmas atividades e não contribuíram para o avanço da pesquisa em contabilidade. De fato, como constatado nos Lattes, a maioria dos(as) egressos do Multi já tinha a docência como sua principal atividade remuneratória, principalmente em dedicação exclusiva nas universidades federais do país e o plano de cargos e salários desses(as) servidores(as) tem um aumento significativo com a obtenção do doutorado. No entanto, esta questão será explorada posteriormente, quando da discussão sobre os reflexos da criação do Multi no campo da pesquisa em Contabilidade.

Ao ser questionado se a descontinuidade do Multi, um programa que já havia alcançado o conceito 5 da CAPES, seria um retrocesso para a pós-graduação em contabilidade e para as instituições participantes, uma vez que o conceito de seus novos programas é 4 e uma delas não conseguiu implantar o curso de doutorado, C2 foi enfático ao afirmar que não. C2 ponderou que, apesar de interromper momentaneamente alguns projetos, já que o conceito 5 da CAPES abre um leque de outras possibilidades, dentre eles o Minter e o Dinter, mestrado e doutorado interinstitucional, a descontinuidade do Multi foi uma decisão acertada, pois agora cada uma está gerenciando seu próprio programa. Cabe destacar que o auxílio financeiro do CFC para o programa havia acabado e como não houve renovação, tornou-se mais difícil sua continuidade.

A totalidade dos 47 egressos(as) do Multi converge para as mesmas respostas quando indagados sobre quais foram os benefícios que o programa de pós-graduação Multi-institucional e Inter-regional em Contabilidade propiciou para o campo acadêmico contábil. Os(as) doutores(as) titulados pelo programa enfatizam a importância dele para, entre outros aditamentos, a formação de pessoal qualificado para a docência e pesquisa em contabilidade, para a diminuição das discrepâncias regionais e da endogenia na pesquisa, para a criação de novos programas de pós-graduação na área, de eventos, periódicos e da ANPCont e para o fortalecimento da área.

E3 afirma que “em um primeiro momento ele possibilitou que uma demanda que estava reprimida, não só no nordeste, mas em todo o Brasil pudesse ser atendida, porque só havia a FEA/USP”. E8 corrobora com essa percepção dado que “por muitos anos, nós tivemos a contabilidade restrita a FEA/USP”. Sendo assim, quem do nordeste quisesse, antes da chegada do Multi, fazer pós-graduação, tinha que ir para a FEA/USP. Além disso, E3 conclui que, em um segundo momento, com o curso de doutorado, o Multi possibilitou a abertura e criação de novos cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* pelo Brasil, pois, junto com o programa da FEA/USP, são os maiores formadores de doutores(as). Mais do que formar doutores na área e para a área, E8 destaca que foi o Multi que permitiu o acesso dos docentes de sua instituição e de outras instituições da região Nordeste a um doutorado em Contabilidade, pois antes o doutoramento na área era restrito a FEA/USP tornando difícil para que docentes dessas regiões deixassem suas atribuições para se titularem. E4 acrescenta que o Multi propiciou aos graduados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil acesso a um nível de titulação em Contabilidade “que se ele não existisse, as pessoas não teriam”.

Ele proporcionou essa junção de diversas regiões diferentes, que foi muito rico. Hoje eu conheço pessoas do Brasil inteiro, essa foi a principal contribuição do Multi, foi a

contribuição social de permitir que as pessoas pudessem ter acesso a um doutorado em Ciências Contábeis sem precisar se deslocar, ter uma mudança tão drástica na sua estrutura de vida. (E4)

E6 divide a contribuição do Multi para o campo contábil acadêmico em três áreas: educação, pesquisa e contabilidade. Assim como os demais, ele percebeu que o Multi propiciou para a educação a titulação de pessoal qualificado e a abertura de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Na pesquisa, possibilitou a descentralização da pesquisa do eixo Sul-Sudeste, fazendo com que instituições de ensino de outras regiões comessem a produzir ciência por meio de artigos e projetos e publicá-los nos periódicos. Por último, E6 entende que a criação do Multi disseminou a escola norte americana de contabilidade pelas regiões Nordeste e Centro-Oeste do Brasil e contribuiu para a criação de novos periódicos e congressos e para a fundação da ANPCont.

E8 salienta que, se em seu início, o Multi não propiciou uma melhor qualidade de pesquisa, uma vez que “as principais pesquisas ainda eram feitas na FEA/USP”, pelo menos, “permitiu acesso de vários professores de vários estados ao mestrado e ao doutorado e esses professores depois começaram a ofertar programas” em outras instituições. E7 vai além e afirma que alguns benefícios não foram proporcionados apenas pelo Multi, mas também pelos programas posteriormente criados. Para E7,

quando nós tínhamos só egressos da FEA/USP, todo mundo pensava mais ou menos da mesma forma, você tinha uma linha de pensamento em comum”, mas quando você amplia essa rede de instituições, formando gente das mais variadas formações, você quebra essa hegemonia, os programas que vieram depois contribuem para a diversidade dos pesquisadores e essa diversidade é muito importante porque nós somos um país de dimensões continentais.

Apesar do ponto de vista de E7, E9 lembra que o surgimento de muitos dos 13 cursos de doutorado em contabilidade do Brasil e os consequentes benefícios advindos deles têm relação com o Multi e seu sucesso na formação de mestres(as) e doutores(as), porque “se hoje tem treze doutorados, eu acho que é graças à UnB, ao Multi”. E12 ressalta que o “programa de pós-graduação da UnB contribuiu para que o corpo docente [da instituição de ensino em que trabalha] fosse formado”, colaborando com a criação de seu próprio programa de pós-graduação *stricto sensu*. Uma questão levantada por E15 é onde estaríamos se o Multi e posteriormente os demais programas não tivessem surgido. Para o egresso, foram muitos os benefícios trazidos pelo Multi, tanto para a educação como para a pesquisa, mas também para suas trajetórias pessoais e profissionais.

Apesar do consenso existente entre os entrevistados sobre os benefícios para o campo acadêmico contábil advindos da titulação de novos mestres(as) e doutores(as) pelo Programa Multi, para E19 o seu “desmembramento” em programas próprios da UnB, UFPB e UFRN

fez com que o campo retrocedesse em seu desenvolvimento, em seu amadurecimento. E19 destaca que hoje [2017] o Brasil tem um único programa *stricto sensu* em contabilidade maduro, que é o da FEA/USP. Segundo ele, seria muito “saúdável” para a pós-graduação em contabilidade a continuidade do Programa Multi, pois já era um programa maduro, permitindo a internacionalização das pesquisas e o intercâmbio de docentes e pesquisadores.

4.1.3 O perfil dos(as) doutores(as) do Multi

Para a elaboração do perfil dos(as) egressos(as) do curso de doutorado do Multi foram utilizados os currículos Lattes de cada doutor(a) e as informações adicionais coletadas durante as entrevistas. Ressalta-se que as características dos(as) egressos(as) do curso de doutorado do Multi tiveram como principal fonte de informação a entrevista, uma vez que dados pessoais não são possíveis de serem identificados por meio do currículo Lattes, tais como a região de nascimento, a idade e o estado civil. Como fonte complementar aos dados coletados durante as entrevistas foi utilizado o Lattes de cada um dos(as) egressos(as), incluindo aqueles(as) que não foram entrevistados(as).

Dessa forma, montou-se o perfil com base em 47 currículos e 30 entrevistas. Cabe destacar que, independentemente da data que houve a última atualização do currículo Lattes, optou-se por não descartar nenhum, pois informações estáticas como data de início e fim da graduação, ou nome do orientador do mestrado, ou as características das instituições onde foram cursados a graduação e o mestrado, não variam em função do tempo ou da atualização do currículo e são relevantes para a caracterização desses(as) egressos(as). Os dados coletados dos currículos foram confrontados com os documentos coletados *in loco* na UnB como, por exemplo, os anos de ingresso e término no doutorado e, para aqueles que foram entrevistados, com suas respostas.

4.1.3.1 Características pessoais e acadêmicas

Os(as) doutores(as) do Multi são em sua maioria do sexo masculino (68,1%), como apresentado na tabela 7. O percentual (31,9%) de doutores(as) do sexo feminino para os(as) egressos(as) do Multi são superiores aos encontrados por Velloso (2002) para as áreas de Engenharia Elétrica (9,5%), Física (20,7%), Engenharia Civil (22,3%), Agronomia (22,6%) e Administração (23,7%) e superior ao encontrado por Cunha (2007) para os(as) egressos(as) da FEA/USP (15,2%).

Tabela 7 – Sexo dos(as) doutores(as) por ano de titulação

ANO DA TITULAÇÃO	SEXO DOS EGRESSOS		
	M	F	TOTAL
2010	1	0	1
2011	2	0	2
2012	7	3	10
2013	3	2	5
2014	5	1	6
2015	5	4	9
2016	9	5	14
Total	32	15	47
Total %	68,1%	31,9%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar de o Multi ter titulado mais doutores(as) do sexo feminino se comparado a algumas áreas do estudo de Velloso (2002) e aos(às) egressos(as) do programa da FEA/USP da tese de Cunha (2007), ele titula menos doutores(as) do sexo feminino do que a pós-graduação brasileira como um todo. Analisando-se os dados de titulação de doutores(as) do Brasil entre 2013 e 2015 no gráfico 2, percebe-se que o Multi possui, assim como a área de administração que abrange os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Turismo e a própria Ciências Contábeis, uma hegemonia masculina. Por outro lado, os cursos de doutorado no Brasil, de forma geral, titularam de 2013 a 2015 mais pessoas do sexo feminino que masculino.

Gráfico 2 – Percentual de doutores(as) do sexo feminino titulados(as) entre 2013 e 2015

Fonte: Capes (2017) e CGEE (2015)

Os 30 entrevistados são, conforme apresentado na tabela 8, nascidos em 11 estados brasileiros diferentes e no Distrito Federal, sendo 70% deles das regiões compreendidas pelas instituições participantes do Multi, ou seja, da região Nordeste e Centro-Oeste do país. Os demais estão distribuídos em: 16,7% nascidos na região Sudeste, 10% na região Norte e 3,3% na região Sul. A maioria deles, 22 (73,3%) é casada e o era antes do doutoramento (63,3%), também são 73,3% os que possuem filhos(as), sendo que 13,3% passaram a condição de pais/mães durante ou após o doutoramento. Em média, os(as) doutores(as) pelo Multi possuem 42 anos e dois meses de idade, quase dez anos mais jovens do que a média de idade dos doutores em contabilidade estudados por Cunha (2007). A diferença de idade do mais velho para o mais novo é de 30 anos, ou seja, o mais novo possui 28 anos e o mais velho 58 anos.

Tabela 8 – Local de Nascimento dos(as) entrevistados(as)

REGIÃO	ESTADO	FREQUÊNCIA	% ESTADO	% REGIÃO
Nordeste	PB	6	20,0	50,0
	RN	4	13,3	
	PE	3	10,0	
	CE	2	6,7	
Centro-Oeste	DF	3	10,0	20,0
	GO	3	10,0	
Sudeste	RJ	2	6,7	16,7
	MG	2	6,7	
	SP	1	3,3	
Norte	PA	2	6,7	10,0
	AP	1	3,3	
Sul	RS	1	3,3	3,3

Fonte: Elaborado pelo autor

Os(as) doutores(as) em contabilidade pelo Multi são, conforme dados da tabela 9, em sua maioria, bacharéis em Ciências Contábeis (91,3%), ou seja, 42 deles(as) fizeram o doutorado e a graduação em contabilidade, levando, em média, 4,9²² anos para concluírem sua primeira graduação. Os(as) egressos(as) que não possuem formação em contabilidade fizeram sua primeira graduação em Administração de Empresas, Ciências Econômicas ou Ciências Militares. Apenas um egresso, não participante das entrevistas, não especificou em seu Lattes o curso feito na graduação. As instituições públicas foram a escolha de 73,9% desses(as) doutores(as) para sua formação na graduação e 12,8% fizeram um segundo curso superior.

Considerando apenas os(as) entrevistados(as), esses(as) possuem características similares à sua totalidade. 96,7% deles são bacharéis em Ciências Contábeis, concluíram a graduação em cinco anos, em média, 70% fizeram a graduação em uma instituição pública e 10% fizeram um segundo curso superior. Durante as entrevistas, foram levantadas as informações de data e local de nascimento e, com isso, foi possível estabelecer que, em média, os(as) doutores(as) do Multi graduaram-se aos 24,2 anos.

Tabela 9 – Graduação feita pelos(as) doutores(as) em contabilidade do Multi

GRADUAÇÃO	ENTREVISTADO	NÃO ENTREVISTADO	TOTAL
Ciências Contábeis	29	13	42
Administração	2	2	4
Ciências Econômicas		2	2
Ciência Militares		1	1
Direito		1	1
Educação Física	1		1
Engenharia de Minas	1		1
Não informado		1	1
Total	33	20	53

Fonte: Elaborada pelo autor

Antes do ingresso no mestrado, 70% dos(as) doutores(as) do Multi optaram por fazer uma pós-graduação *lato sensu*, sendo que 25% optaram por fazer mais de uma especialização. O tempo médio entre o término da graduação e o início do mestrado foi de 4,26²³ anos. Quando observados apenas os dados dos(as) entrevistados(as), a média de anos não sofre alterações significativas se comparados aos 4,16 anos, ficando em 4,36 anos.

²² Ressalta-se que, nesta pesquisa, foram considerados apenas os anos de início e término da graduação sendo o resultado do tempo de conclusão da graduação obtido pela subtração entre as datas e adicionando-se a esse valor mais um ano.

²³ Para chegar-se nesse resultado, subtraiu-se o ano de término da graduação mais um do ano de início do mestrado.

Somente um egresso possui mais de um mestrado e, conforme apresentado na tabela 10, 74,5% dos(as) egressos(as) formaram-se mestres em contabilidade, 21,3% em administração, 2,1% em finanças e 2,1% em engenharia. O percentual de doutores(as) titulados(as) pelo Multi que fizeram tanto o mestrado como o doutorado em contabilidade é equivalente ao encontrado por Cunha (2007) que foi de 76,5% para os egressos do programa da FEA/USP. Há uma variação de quase 10 pontos percentuais na quantidade de doutores que fizeram seu mestrado em contabilidade (83,3%) ao analisar apenas os dados dos entrevistados. Dos(as) egressos(as) que fizeram o mestrado em contabilidade, 34 (97%) formaram-se mestres em uma instituição pública e apenas um em uma instituição particular. No caso dos doutores do Multi que fizeram mestrado em contabilidade, 74,3% fizeram-no no Multi, 8,6% na FEA/USP, 5,7% na UFPE e na UERJ e 2,9% na UFRJ e na Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo (FACESP). Destaca-se que 38,3% dos(as) doutores(as) do Multi realizaram seus mestrados com bolsa de estudos, sendo 78,8% delas fornecidas pela CAPES, 16,7% institucionais, fornecidas pela própria universidade e 5,6% pelo CNPq.

Tabela 10 – Instituição de titulação no mestrado em contabilidade

INSTITUIÇÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Multi	26	74,3%
FEA/USP	3	8,6%
UFPE	2	5,7%
UERJ	2	5,7%
FACESP	1	2,9%
UFRJ	1	2,9%

Fonte: Elaborado pelo autor

As vagas para o curso de doutorado do Multi eram distribuídas entre as três instituições participantes do consórcio, a UnB tinha direito a quatro vagas e a UFPB e a UFRN a duas cada uma. Por esse motivo, a maioria dos(as) egressos(as) 42,5% adentraram ao Multi pela UnB, 29,8% pela UFPB e 27,7% pela UFRN. O tempo transcorrido entre o término do mestrado e o início do doutorado foi, conforme apresentado na tabela 11, em média de 4,38 anos, superior aos 3,17 anos calculados por Cunha (2007). Porém, esses(as) doutores(as) levaram menos tempo para obterem o título do que seus pares estudados por Cunha (2007), ou seja, os(as) egressos(as) do Multi conseguiram titular-se em três anos e seis meses em média. Se utilizados apenas os dados dos(as) entrevistados(as), o tempo para obter o título cai para três anos e cinco meses, insignificante um mês a menos. Apesar de 74,3% dos(as)

doutores(as) terem feito o mestrado também no Multi, a maioria não o fez com o mesmo orientador, ou seja, apenas 14, 9% mantiveram seus orientadores do mestrado.

Tabela 11 – Ano de ingresso e tempo de conclusão no doutorado por turma

TURMA	ANO DE INGRESSO	TEMPO ENTRE MESTRADO E DOUTORADO (anos)	DURAÇÃO DO DOUTORADO (anos)
1	2008	5,7	3,9
2	2009	4	3,8
3	2010	4,2	4,1
4	2011	5,1	4,2
5	2012	4,2	4,3
6	2013	1,8	3,1

Fonte: Elaborado pelo autor

No doutoramento, cerca de 8,5% obtiveram bolsa de estudos, 30% a menos se comparado a quando fizeram o mestrado. Com base nos dados fornecidos pelos(as) entrevistados(as), os(as) doutores(as) em contabilidade do Multi terminaram o doutorado com 38,9 anos em média, cerca de três anos menos que os(as) doutores(as) da FEA/USP do trabalho de Cunha (2007). O doutorado aparenta ser o término dos estudos para os(as) possuidores(as) do título de doutor(a) em contabilidade, pois nenhum dos(as) egressos(as) do Multi possui ou está realizando pós-doutorado.

4.1.3.2 Trajetória profissional

Mesmo antes de ingressarem no curso de doutorado do Multi, conforme apresentado na tabela 12, a maioria dos egressos já encontrava no mercado acadêmico sua principal atividade remunerada, 76,6% deles(as) trabalhavam em instituições de ensino, sendo que 97,2% deles encontravam-se em instituições de ensino públicas. Logo, as instituições públicas são as maiores empregadoras dos(as) egressos(as) do curso de doutorado do Multi, compreendendo 95,7% deles(as). Mesmo os que tinham sua principal atividade ligada ao mercado profissional já haviam atuado na área acadêmica, ou seja, 100% dos(as) egressos(as) do curso de doutorado do Multi tiveram contato com o campo acadêmico contábil antes de ingressarem no doutorado. Quando analisadas apenas as informações referentes aos(as) entrevistados(as) não ocorrem variações relevantes, sendo que 76,7% deles trabalhavam em instituições de ensino antes do doutoramento. Apesar de a maioria dos(as) egressos(as) ter sua principal atividade remunerada vinculada a academia, grande parte iniciou sua vida

profissional no mercado profissional (72,3%) e somente 27,7% não tiveram contato com a área contábil não acadêmica, corroborando com a visão de E9, quando afirma que o curso de graduação de Ciências Contábeis é para formar profissionais e não docentes ou pesquisadores.

Tabela 12 – Principal atividade profissional antes do doutorado

ATIVIDADE PRINCIPAL	INSTITUIÇÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
ACADÊMICA	PÚBLICA	35	74,5
ACADÊMICA	PRIVADA	1	2,1
MERCADO	PÚBLICA	10	21,3
MERCADO	PRIVADA	1	2,1

Fonte: Elaborado pelo autor

A tabela 13 apresenta a principal atividade profissional dos(as) egressos(as) do Multi após o doutoramento, sendo que o cenário profissional dos(as) doutores(as) do Multi após o doutoramento pouco mudou: dois doutores(as) migraram do mercado profissional em instituições públicas para a academia também em instituições públicas; um(a) doutor(a) deixou de atuar em instituições particulares de ensino para atuar em uma instituição pública; e um doutor deixou a academia em instituições públicas para atuar no mercado profissional em uma instituição pública. Essas mudanças não acarretaram em alterações significativas os números apresentados. Passados onze anos da publicação do trabalho de Cunha (2007), os números presentes nesta pesquisa corroboram os achados de sua tese, na qual encontrou uma proporção não desprezível de doutores(as) atuando no mercado. Apesar disso, há uma forte concentração (78,7%) de doutores(as) na academia.

Tabela 13 – Principal atividade profissional após o doutorado

ATIVIDADE PRINCIPAL	INSTITUIÇÃO	FREQUENCIA	PERCENTUAL
ACADEMICA	PUBLICA	37	78,7
ACADEMICA	PRIVADA	0	0,0
MERCADO	PUBLICA	9	19,1
MERCADO	PRIVADA	1	2,1

Fonte: Elaborado pelo autor

Destacando-se que todos os que possuem sua atividade remunerada principal na academia encontram-se em uma universidade pública, sendo que 97,3% com dedicação exclusiva à docência, à pesquisa e à extensão. Os(as) doutores(as) do Multi estão distribuídos conforme apresentado na tabela 14. Esses números corroboram com Cunha (2007) quando afirma que o “doutorado orienta os titulados para a docência” (p. 174). Além disso, antes do

ingresso no doutoramento, 51,1% dos(as) egressos(as) já atuavam nas universidades participantes do Multi e após o doutoramento esse percentual subiu para 57,5%.

Tabela 14 – Principal atividade profissional após o doutorado

Universidade	QTDE EGRESSOS(AS)
UFRN	11
UnB	10
UFPB	6
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2
UFPE	1
Universidade Federal de Goiás (UFG)	2
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	2
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)	1
Universidade Federal Fluminense (UFF)	1
Universidade Pública de Cabo Verde (UNICV)	1

Fonte: Elaborado pelo autor

4.2 O campo acadêmico contábil

A decisão dos(as) egressos(as) do curso de doutorado do Multi em adentrar a esse mundo particular, que é o campo científico contábil, deu-se, com base nos relatos dos(as) 30 entrevistados(as). Foram mencionados motivos distintos, entre eles a paixão pela docência e a decepção e a desilusão ocasionadas em outros campos como o mercado profissional contábil não acadêmico, incorrendo inclusive em reduções salariais. Alguns trazem o desejo de serem agentes do campo acadêmico contábil desde bem cedo, durante até mesmo a graduação.

E13 afirma que desde quando prestou o vestibular para ingressar na graduação sabia que queria tornar-se um doutor. E4 optou pela área acadêmica, pois tinha como objetivo ser professor, gosto adquirido quando fez monitoria durante a graduação, ou seja, quando da sua inserção no campo acadêmico. E12 diz que foi no fim de sua graduação que despertou “um interesse pela docência, e aí fui buscar meios para eu poder me tornar professor”. Primeiramente, apesar de querer dar continuidade à graduação com o mestrado e demonstrando conhecer algumas propriedades do campo acadêmico, buscou um curso de pós-graduação *lato sensu*, pois “quando eu pensava que eu tinha que apresentar um currículo, e que, na época, a única informação que eu tinha no currículo era uma graduação, eu pensei que nenhuma universidade sentisse o interesse em me pegar naquele momento para o mestrado”.

E21 afirma que não tinha como objetivo ser professor ao escolher contabilidade na graduação, mas ao participar de monitorias e PIBIC foi desenvolvendo um gosto pela

pesquisa e pela docência. Além disso, a demanda por docentes em contabilidade quando do término de sua graduação fez com que ele fizesse o mestrado e seguisse a área acadêmica. E29 decidiu-se pela carreira acadêmica quando fazia o seu curso de mestrado, pois, segundo ele, “havia uma demanda muito grande por professores com Mestrado aqui na região, haviam poucos professores com Mestrado em Contabilidade na região”. E29 enfatiza que conseguiu um emprego na academia antes mesmo de terminar o seu mestrado, percebendo que um dos benefícios de seguir uma carreira acadêmica é a flexibilidade de horários que ela proporciona.

E5, por sua vez, afirma que sempre teve uma “atração interna com a docência, com o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento acadêmico”. Apesar de seu interesse pela prática contábil, E8, assim como E4, afirma que “eu sempre quis ser professor”. E9, apesar de acreditar que o profissional [não acadêmico] e o acadêmico devem caminhar juntos, quis ser professor. E16 acredita ter herdado uma pré-disposição familiar para a docência, dado que toda a sua família é de professores, mas tomou efetivamente a decisão pela área acadêmica no terceiro período da graduação. Conforme as palavras de E16

minha família toda é de professores, então, na verdade, sempre quis ser professor também, mas eu decidi mesmo, que eu queria . . . foi no terceiro período da faculdade, da graduação. Aí, eu comecei a ver como que fazia para entrar no mestrado, vi que tinha um aqui, tinha em Recife, aí, analisei o edital dos dois e fui vendo o que eu precisava fazer de pronto para conseguir entrar, o que tinha que estudar e fui me preparando durante esse tempo para entrar.

Outros, apesar de um longo período atuando fora do campo acadêmico, aos poucos foram conquistando seu espaço. E10 afirma que desde o início da década de 2000 atua na área acadêmica e é “apaixonado pela sala de aula”. E11 começou no mercado profissional, mas por questões pessoais buscou o mestrado: “houve uma bifurcação na minha vida, eu abandonei os concursos públicos na área de fiscalização e auditoria e comecei a me dedicar mais à docência, eu sempre gostei disso e eu me identifiquei com isso”. E11 acreditava que o mestrado é para quem buscava atuar na área acadêmica e não era para quem buscava uma colocação no mercado. Sabia também que na região em que morava o mestrado seria valorizado somente na academia, por isso, decidiu seguir a carreira acadêmica: “eu não vou investir em todo um processo de estudo para ir trabalhar em um escritório de contabilidade que eu sei que não vai valorizar”.

Ao contrário dos egressos que optam por adentrar ao campo acadêmico por gosto ou pré-disposição à docência, existem os egressos que ficaram desiludidos profissionalmente com o mercado por onde haviam trabalhado, público ou privado não acadêmico. E6 dá um exemplo de quando trabalhava como contador em uma empresa privada:

eu dou um exemplo pessoal meu, quando eu decidi ir para a área acadêmica, eu trabalhava na empresa . . . e eles queriam que eu desviasse o dinheiro . . . uma situação, vamos dizer, um dilema ético que ocorreu na pele comigo, e eu disse, eu não quero seguir esse caminho na minha área profissional, nem que eu comece tudo de novo e fique pobre, assim, de ter que ir começando, aí foi quando eu decidi que eu não queria isso, porque era o sistema.

Em outro depoimento, E7 contou que: “não aguentei a politicagem existente no setor público”. Ele havia conseguido uma ascensão rápida para posições de destaque na instituição em que trabalhava, porém, “comecei a mexer com quem não devia”, o que acabou ocasionando um retrocesso tão veloz quanto sua ascensão na carreira, culminando com uma mudança de rumo, primeiramente com o mestrado e depois com o doutorado: “foi uma ruptura mesmo, assim, foi uma decepção profissional, porque eu acabei tendo um retrocesso na carreira fazendo o meu trabalho, sendo rigorosa, como contadora e como inspetora e, aí, surgiu essa possibilidade [do campo acadêmico]”.

Existem também aqueles que optaram por conciliar as regras do campo acadêmico contábil com as regras do mercado não acadêmico e mantiveram junto à docência e à pesquisa suas respectivas atribuições profissionais. E14, por exemplo, além de seu trabalho atua na academia porque “gosto de escrever” e “é um pouco de prestígio, mas não financeiro, porque algumas pessoas te veem com outros olhos, você é admirado, é alguém que chega para você e te pede uma ajuda para um artigo, um texto”.

Porém, há também os que resolveram seguir outros rumos e os que pensam nessa hipótese. E16 diz que, talvez, “os custos de continuar na academia com dedicação exclusiva estejam superando os benefícios”. E1 percebeu durante o doutoramento que o ganho financeiro com o doutoramento não atenderia aos seus anseios e resolveu jogar outro jogo e mudar a sua estratégia. Segundo E1,

Chegou um momento que eu falei, vou começar a estudar para outro concurso ter um ganho financeiro maior. Não vou ficar aqui até 30 anos e ganhar . . . Eu percebi isso quando teve um garotão lá que terminou a graduação e disse o cara vai ganhar três vezes mais do que eu, eu aqui ralando, fazendo o doutorado, assim eu vou estudar para um concurso.

Os egressos que decidiram seguir a área acadêmica precisaram, conforme Gonçalves e Gonçalves (2010), do reconhecimento dos agentes já inseridos no campo acadêmico contábil, pois esses agentes estipulam as possibilidades de posicionamento para cada novo integrante do campo. Sendo assim, o processo de entrada de um novo agente no campo acadêmico contábil, assim como Bourdieu (2010) propõe, tende a passar pelo crivo dos agentes que já estão inseridos nele. Foi assim para o curso de doutorado do Multi, pois na defesa de seu primeiro doutor, contou com a participação de um notório doutor da FEA/USP. Para E26, os(as) doutores(as) em contabilidade no Brasil foram formados pela USP e os novos

programas seguem o mesmo “viés” do programa da FEA/USP: a literatura e a produção científica tem um foco americano [EUA], ou seja, são estudados temas e utilizadas metodologias mais relevantes para o campo acadêmico contábil americano.

A entrada desses(as) doutores(as) como agentes do campo passa por todo um processo, em que estão inseridos vários aspectos, como a conclusão da graduação, as monitorias e participações em iniciação científica, a conclusão do mestrado, a seleção para o doutorado e sua respectiva conclusão, pós-doutorado, a produção científica, etc., sendo eles avaliados o tempo todo pelos demais agentes em diferentes posições no campo. Cabe ressaltar que a FEA/USP era e é um importante agente no campo acadêmico contábil, pois foi responsável pelo surgimento de outros programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil e pela titulação de grande parte dos(as) doutores(as) da área.

Uma característica do campo acadêmico contábil em relação a outros campos acadêmicos no Brasil é devido à entrada de muitos agentes no campo em um curto período de tempo e à existência, por 30 anos, do monopólio na formação de doutores(as) pela FEA/USP, sendo que grande parte dos responsáveis pela criação e desenvolvimento desses novos programas e doutores foram titulados na FEA/USP. Desta forma, os dominantes no campo utilizam-se de estratégias de conservação para garantirem a ordem estabelecida, mantendo suas posições de destaque e poder. Alves Filho (2016) apresentou como resultado das entrevistas com 10 docentes da FEA/USP o seguinte Discurso do Sujeito Coletivo (DSC):

Podemos afirmar que a cultura organizacional acadêmica (COA) do curso [de Ciências Contábeis] foi baseada no grande desenvolvimento da Contabilidade propiciada por esses ícones consagrados Nosso curso, conseqüentemente, tem sido sempre referido como o melhor do Brasil, e o nosso doutorado reinou sozinho no país durante quase 30 anos. No início não havia maiores preocupações quanto a mudanças, e até meados dos anos 1990, a nossa cultura acadêmica, envolvendo atividades de pesquisa e produção científica, possuía forte embasamento teórico-conceitual, com equilíbrio de usos dos métodos qualitativo e quantitativo O surgimento de outros centros de estudo com seus cursos *stricto sensu* e a ampliação do leque de objetivos da área contábil propiciaram a abertura de novas opções e desafios para o departamento, que aumentou o rigor na seleção de docentes (doutores) e o uso de instrumental sofisticado de métodos quantitativos nas suas produções científicas, seguindo a linha de congressos e periódicos internacionais, visando manter sua liderança. (Alves Filho, 2016, p. 104)

Uma das estratégias é transmitir a todos os novatos, principalmente aqueles que buscam adentrar ao campo pelas instituições de ensino, o *habitus* do campo e, caso não o aceitem, devem investir recursos com vistas à uma estratégia de transformação do campo, mas não devem esperar os lucros de investimento no curto prazo, pois não estão alinhados com a lógica corrente do campo (Bourdieu, 1983b). E6 destaca que “ou você se adéqua ao sistema e vai embora [no sentido de prosseguir], ou você tenta fazer diferente, de outra forma”.

O Multi adotou algumas estratégias para se inserir e posicionar-se no campo acadêmico contábil. Primeiramente objetivou a produção acadêmica e uma das principais dificuldades relatadas pelos(as) egressos(as) durante o doutoramento foi exatamente a cobrança excessiva por produção, pois em quase todas as disciplinas exigia-se a produção de um artigo e todos foram enfáticos em afirmar que a qualidade era deixada de lado, que a maioria dos artigos produzidos não seriam publicados e o importante era produzir. E11, afirma ser normal a produção de artigos durante o doutoramento, mas “metade desses artigos a gente não consegue publicação, porque é feito a ‘toque de caixa’, precisa de mais aprimoramento, só que o tempo da disciplina não te dá condições”. E1 destaca que essa exigência “é a lógica que acontece no Brasil” e que o Multi “usava os próprios alunos, junto com os seus respectivos orientadores para poder publicar em revistas, em eventos e etc.”.

E22 afirma que o programa exigia de 40 a 50 pontos de publicações em congressos e periódicos ranqueados pela CAPES para que o discente pudesse defender sua tese e as publicações tinham que ser com o orientador. E17 critica que há professores que se aproveitam de seus alunos de mestrado e doutorado para aumentar sua produtividade acadêmica. Para o entrevistado, “manda quem pode, obedece quem tem juízo” e por esse motivo muitos artigos são feitos sem qualidade devido à pressão por publicação.

Apoiando a visão de E1 sobre a lógica que ocorre no Brasil, destaca-se o discurso de E11 quando, buscando ingressar no programa de pós-graduação *stricto sensu* da instituição de ensino em que trabalha, afirma que “eu ainda não estou no mestrado, porque eu preciso de publicação, mas os meus colegas já conseguiram”, ou seja, essa, aparentemente, é a lógica do campo acadêmico, uma vez que os principais recursos disponíveis estão vinculados à CAPES, que por sua vez os distribui em função da produção de cada instituição. E11 pontua que graças ao doutoramento e a produção científica de seus colegas foi possível a criação de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade na instituição de ensino em que trabalha e, graças a esse programa, “hoje eu tenho o recurso para ir para um congresso”.

Como consequência da pressão por produção, o programa focou na utilização de métodos quantitativos em suas pesquisas, método mais aceito para publicação em periódicos da área. Uma das conclusões de Costa e Martins (2016), ao analisarem as publicações no campo científico contábil que sinalizam um cenário produtivista acadêmico, é que

em termos metodológicos, constatou-se a presença unânime de estudos positivistas, com alguns aspectos empiristas (falta de teoria de base e utilização demasiada de métodos quantitativos), mostrando uma ausência de inovação em termos de pesquisas qualitativas e norteadas por abordagens metodológicas alternativas. (p. 60)

Grande parte dos entrevistados destacou dificuldades com a disciplina de métodos quantitativos: “uma das minhas maiores dificuldades foi Métodos Quantitativos” (E29). Relataram reprovações e até mesmo pessoas que foram jubiladas por duas reprovações nesta disciplina. Chegou ao conhecimento de E10 que “tiveram dois alunos reprovados na disciplina de métodos quantitativos durante o doutorado, ou seja, a exigência do Multi em métodos quantitativos é bastante alta”. E4 põe ênfase em sua dificuldade com econometria e reitera a visão de o programa, desde o início, foi muito quantitativo e aponta que “não tinha uma formação bem sólida nessa área quantitativa” e “isso foi uma barreira”.

Retomando Bourdieu (2004), o campo acadêmico “obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (p. 20) e um agente detentor de um grande poder subjuga os demais agentes, impondo suas normas e suas vontades. Logo, as cobranças possivelmente demasiadas por produção, pelo uso de métodos mais prestigiados na academia são formas de subjugar os agentes mais fracos, impondo-lhes as regras do jogo. Assim, consciente ou inconscientemente, os agentes são induzidos pelas instituições de ensino a agirem conforme as regras do campo.

Dessa forma, uma vez inseridos(as) nesse novo campo, os(as) egressos(as) vão adquirindo e incorporando seu *habitus*. Para Bourdieu (2008b, 2013), as instituições de ensino possuem o poder de repassar a própria cultura para os agentes inseridos dentro do campo acadêmico. Com isso, esses agentes tendem a aceitar esses costumes como sendo seus. Dessa forma, os relatos permitem afirmar que a maioria dos discentes internalizou as regras do jogo, agindo conscientemente ou inconscientemente para a sua perpetuação e essas regras ficam claras em suas falas sobre as vantagens do título de doutor, sobre a necessidade de produção científica, sobre os programas de pós-graduação, etc.

Bourdieu (2004) mostra que o grau de autonomia de um campo científico está relacionado à habilidade em atribuir a seus agentes sanções e quão elevado é o critério para a entrada de recém-chegados. E8 descreve que “aqui no Multi os professores pegavam muito pesado de fato com a gente, tem alguns casos que, pelo menos eu acho, professores passaram do limite de algumas situações de humilhação”. E16 por sua vez aprendeu a lidar com a pressão e com os prazos no mestrado e, por isso, achou o doutorado mais “tranquilo” que o mestrado. Segundo E16, “o mestrado foi tão pesado que eu achei o doutorado muito mais tranquilo, não é que tenha sido leve”, ou seja, se o novato já está familiarizado com o *habitus* e com as regras do jogo a construção de sua trajetória torna-se menos “traumática”. E23 também afirma ter sentido mais dificuldade para a realização do mestrado, porque “a

diferença da graduação para o mestrado é muito maior do que do mestrado para o doutorado”.

E8 reitera que ele

já estava acostumado, já conhecia o programa, já sabia como era, já conhecia os professores, já sabia como era a metodologia de cada um, como é que eles trabalhavam, então, o que para alguns, que eram novatos no programa, era situação de espanto, para mim já era uma situação bem normal, porque eu já tava acostumado, digamos que esse espanto aconteceu no mestrado

A pressão algumas vezes não é dos programas ou de seus docentes, mas das instituições em que os doutorandos trabalham. Muitos dos(as) egressos(as) do Multi afastaram-se com vencimentos de suas instituições de trabalho para cursarem o doutorado e, nesses casos, a não obtenção do título acarretaria no ressarcimento de sua instituição pelo tempo em que ficou afastado. E25 afirma que “o insucesso equivale a ressarcir o meu empregador pelo período em que estive afastado, integralmente e corrigido monetariamente”.

A pressão torna-se ainda maior quando da distinção entre pessoas do sexo masculino e do feminino. E21 afirma que para seguir na carreira acadêmica é necessário um investimento grande em tempo: de oito a dez anos para fazer mestrado e doutorado. Para E21, um agravante às mulheres é que devem conciliar a carreira no campo acadêmico contábil com a maternidade. Além disso, para E17, “dizem que os homens têm medo de doutoras e que as doutoras devem pegar doutores também”, pois este título está associado, normalmente, a uma mulher independente e inteligente.

Todos acabam, consciente ou inconscientemente, compreendendo que a obtenção do título de doutorado no campo acadêmico contábil é uma estratégia para conservar-se ou movimentar-se na hierarquia existente, buscando as melhores posições do campo e, para isso, investem recursos, não só financeiros (Navarro, 2006). Alguns egressos objetivavam com o doutorado um ganho de capital simbólico, um reconhecimento acadêmico; outros buscavam o capital econômico, refletido em uma maior renda; outros o conhecimento, representado no capital cultural, etc.. As possibilidades de ganho são inúmeras, segundo os(as) próprios(as) entrevistados(as) e, por isso, vale jogar as regras do jogo.

E4 diz não ter pensado na questão financeira e coloca como um dos fatores que o levou a fazer o doutoramento o status profissional e familiar que o título de doutor lhe conferiria. O capital simbólico auferido pelo título de doutor em contabilidade por existirem poucos também orientou o desejo de E9 em fazer o doutorado na área: “eu sou o 13º [doutor em contabilidade de seu estado]. Quando eu passei, acho que era o 11º e era um prestígio, sabia que seria bom pro meu currículo fazer o doutorado em contábeis”. E8 também não colocou a questão financeira em primeiro lugar, mas diz que “não se pode negar” que haveria

um aumento salarial com o doutorado. Além disso, possibilitava o acesso a programas de pós-graduação *lato sensu*, onde “entra uma grana boa por curso”.

Principalmente, para os doutores que já atuavam como professores assistentes em universidades federais do Brasil, a maioria dos(as) egressos(as) do Multi, havia um incentivo financeiro para a busca do doutoramento, dado que o aumento nos seus vencimentos era garantido pelo plano de carreira da categoria. E1 elucida que outra questão que o atraía para um doutoramento era a financeira, “porque você ter o doutorado na universidade lhe daria uma gratificação maior no seu salário”. E3, assim como E1 enfatiza a importância financeira para a busca de um doutoramento, “uma coisa até meio óbvia, a questão financeira também, pois por ser professor efetivo de uma universidade federal, o doutorado lhe traz uma contribuição financeira também que é importante na carreira”, destacando também a importância do título para um crescimento profissional.

E1 destaca que o atrativo dele pelo doutorado era relacionado à questão acadêmica, para ele “um professor na universidade é bem visto com um doutorado, ele abre oportunidades de trabalho, de linhas de pesquisa, de projetos, conseguir recursos”. E3 salienta a maior autonomia que conseguiria com o título de doutor e afirma que “alguns editais de pesquisa que têm fomento, que podem trazer recursos que auxiliem nas atividades de pesquisa e de docência” são destinados a possuidores do título de doutor e quase impossíveis de serem pleiteados por mestres. Os objetivos de E2 convergem nesse ponto com o de E1 dado que o título de doutor “proporcionava condições de melhoria na qualidade do trabalho” e propiciava o “acesso a várias atividades dentro da Universidade”.

A necessidade do título de doutor, desse capital cultural institucionalizado, é uma regra do campo acadêmico contábil e quanto mais concorrentes, maior a importância de um título mais elevado, sendo assim, a concorrência é outro fator que levou os entrevistados a buscarem o título de doutor em contabilidade. E8 afirma que “para você ser da [universidade] federal, você tem que ter doutorado, para você ser um docente, você tem que ter doutorado”. E6 destaca três fatores que a levaram a optar pelo doutoramento, mas o que se sobressai é a decisão de seguir a área acadêmica. A partir daí você precisa de um doutorado para aprimorar os conhecimentos e dar esse retorno para a sociedade, “no caso, para os alunos, de uma formação mais qualificada”. E4 sabia que para entrar na universidade, “necessariamente eu teria que fazer o doutorado”, “eu queria seguir a carreira docente e para isso eu precisava fazer o doutorado”. Além disso, percebeu que “a concorrência começou a aumentar muito, então, a quantidade de mestres que saíam no mercado hoje é bem maior do que a 10 anos atrás. Então eu sabia que tinha que fazer um processo muito rápido”. E11 destaca que “o

mestre [em contabilidade] é top de linha, porque comparado às outras áreas, administração, economia, você ainda encontra professores mestres”, mas esse cenário está mudando, pois quem tem o doutorado “garimpou um concurso público para entrar dentro de uma universidade federal”.

Conforme já salientado, essa concorrência, ou seja, a superprodução de diplomas faz com que, segundo Bourdieu (2008a, 2008b), cada vez mais os agentes busquem uma diplomação em um grau maior, dado que o acesso aos demais títulos ficou facilitado. E7 e E9 abordam o tema da superprodução de diplomas, para E7 essa busca por titulações no campo acadêmico é uma “cobrança sem fim, a impressão que você tem é que não vai parar nunca porque há um monte de gente com pós-doutorado, então doutorado também já não faz tanta diferença. Tanto é que eu já busquei o pós-doutorado porque eu já sinto que estou ficando para trás de novo”. Para E9, entrar em curso de doutorado em contabilidade ficou fácil, pois há muita oferta de vagas e poucos interessados. Como exemplo, citou o curso de doutorado da UnB que na última seleção havia aberto dez vagas, porém somente 11 pessoas se inscreveram, fazendo-o concluir que “11 para 10 é mole passar”.

A posição ocupada por cada agente decorre da estratégia de cada um dos agentes do campo em determinado momento. Por esse motivo, as escolhas feitas pelos agentes no tempo certo maximizarão seu lucro simbólico. Além disso, o mesmo título pode ter pesos diferentes para cada agente, pois está vinculado à época em que foi adquirido e ao prestígio da instituição que o emitiu. Em momento de maior oferta, o diploma tende a valer menos no campo, em períodos com escassez de oferta, tende a valer mais. Diplomas de instituições renomadas no campo tendem a ser mais valorizados que os outros (Bourdieu, 1983b, 2008b).

E15 acredita que o Multi foi “diferenciado e rico”, permitindo a implantação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade em outras universidades, sendo ele “aceito por toda a comunidade [acadêmica contábil]”. E2, por sua vez, valoriza a FEA/USP pelos docentes que possuem e expõe o desejo de estudar com eles: “bacana estar com professores da FEA/USP que são memória viva” da educação e pesquisa em contabilidade e que a academia valoriza a formação em diferentes instituições.

As decisões de quais capitais serão investidos e quais estratégias serão adotadas perpassa necessariamente pelos capitais de cada agente e pelas possibilidades existentes dentro do campo acadêmico contábil. As práticas dos agentes, suas estratégias de dominação ou manutenção da situação corrente do campo, as opções por disciplinas e instituições com maior ou menor prestígio, ocorrem em função de suas possibilidades, do conjunto de capitais, cultural, econômico, social e simbólico que possuem. Esse jogo de interesses no campo

acadêmico ocorre entre as diversas instituições de ensino existentes, entre docentes, chefes de departamento e pesquisadores consagrados, na seleção dos discentes, na contratação de novos professores, na busca por recursos econômicos (Bourdieu, 2008a).

Nas palavras dos(as) egressos(as), é possível perceber tanto os motivos que os(as) levaram a optar por uma instituição em detrimento da outra, como as próprias instituições cobrando produção científica e investindo no doutoramento de seus docentes para conseguir abrir seu próprio programa de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade ou destacar-se perante os demais programas. E8 tinha como principal objetivo o doutoramento em uma outra área e em um outro programa, mas “eu tinha que escolher um programa que fosse compatível com a instituição de ensino em que trabalhava. Eu não poderia me afastar para fazer o doutorado.” E13 afirma ter buscado o doutorado por entender ser o “caminho natural para quem quer ser docente e para quem quer amadurecer como pesquisador”.

E1 destaca que cogitou a realização do doutoramento em outra área, mas por ser docente da área contábil acreditava que o investimento financeiro para fazer o doutorado em contabilidade seria compensado por construir um currículo coerente e assim teria mais oportunidades de pesquisa e produção acadêmica. E1 não cogitou o doutoramento em outro programa de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade por vários motivos. O primeiro é a logística envolvida para se afastar da família; o segundo é que o salário dele não seria suficiente para sustentar sua casa e as viagens para cursar um doutorado distante e; por fim, ficando evidente o interesse da sua instituição de ensino, havia uma pressão institucional para que docentes vinculados às instituições participantes do Multi fizessem o doutoramento pelo próprio programa.

E4 não vislumbrou a possibilidade de fazer o doutorado em outra área do saber ou até mesmo em outro programa que oferecesse o curso de doutorado em contabilidade. Para ele, a qualidade e a localização do Multi foram os critérios de escolha. A localidade permitia-lhe continuar trabalhando e permanecer na mesma residência em que morava. Na época em que E4 candidatou-se ao doutoramento, o Multi já era consolidado. E5 também privilegiou a localização do Multi. Para ele, a questão familiar, a possibilidade de conciliar o emprego com o curso e a distância física para a FEA/USP, fizeram com que não cogitasse fazer o doutorado em outro programa. E5 enfatizou que sua formação era toda na área de contabilidade e, por isso, também não cogitou em fazer doutorado em outra área do saber, como Administração ou Economia, por exemplo.

Cabe destacar que mais de 50% dos(as) egressos já se encontravam vinculados a uma das três instituições do Multi antes de começarem o doutoramento, podendo suscitar dúvidas

com relação à seleção deles. E29 pontuou que, assim que o curso de doutorado do Programa Multi foi aprovado, no ano de 2007, “houve uma falsa impressão de que todo mundo [docentes da UnB, UFPB e UFRN] ia ser doutor, ou seja, iria haver um arrumadinho para os professores da casa entrarem e fazerem o doutorado”. No entanto, o entrevistado afirma que isso nunca aconteceu, o que acabou “desagradando” muitos professores, principalmente os que estavam próximos da aposentadoria, pois tinham a expectativa de aposentarem com um benefício maior.

Na visão de C2, por ser a formação de docentes para o magistério superior um dos principais objetivos do programa, podia-se imaginar que a seleção de candidatos seria enviesada para os docentes das três instituições que possuíam até então o título de mestre e almejavam o doutorado, mas isso não aconteceu e todas as seleções foram conduzidas de forma “neutra” e buscando classificar os melhores candidatos independentemente se eram da casa ou não, se eram recém graduados ou não, etc. Corroborando com esta visão, E4 afirma que o Multi é “um programa sério. Na seleção, eu não conhecia ninguém e eu passei. Eu sabia que não tinha essa questão de influência política que alguns programas têm, infelizmente”.

Mesmo assim, o receio de que pudesse existir algum favorecimento na seleção para os candidatos vinculados às instituições participantes do Multi é aparente no discurso de alguns dos entrevistados. E25 afirma que “investiu muito alto na prova”, ou seja, dedicou-se a essa etapa por não ser uma etapa subjetiva e sim objetiva. Ele imaginava que concorreria com professores das instituições que compunham o Programa Multi e que esses teriam “prioridade”, além de produção científica e experiência docente maior. E21 supõe que teve dificuldades para ingressar no doutorado do programa Multi por ser “cria” da UFRN, pois ele havia feito seu mestrado em uma das vagas destinadas a essa instituição. Quando concorreu para o doutorado, trabalhava em uma instituição localizada em outro estado, decidindo concorrer às vagas destinadas à UFPB. Só que, em sua opinião, a UFPB tinha receio de que ele entrasse no doutorado em uma de suas vagas e em seguida retornasse para o Rio Grande do Norte, fazendo com que eles perdessem uma vaga, algo que já havia acontecido com outro discente do Programa. Por fim, o entrevistado, após duas tentativas frustradas, conseguiu ingressar no Programa Multi pela UFPB.

Devido à existência de outros programas e a dificuldade de alguns em serem selecionados pelo Multi era de se supor que alguns egressos cogitassem e até fizessem o processo seletivo para outros programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, o que de fato aconteceu. E2 foi um desses egressos, sendo a principal razão para a busca do doutoramento em outra instituição a diversidade na sua formação. O egresso já havia se

titulado mestre pelo Multi e, por esse motivo, buscou no programa da FEA/USP seu doutoramento, mas não foi aprovado na fase final do processo. E3 também tinha interesse em fazer seu doutoramento na FEA/USP e chegou, inclusive, a fazer sua inscrição no processo seletivo, mas pelo fato de não poder afastar-se do trabalho acabou optando pelo Multi. O egresso também destacou que a forma como o Multi estava estruturado permitia que ele continuasse trabalhando e fizesse o doutoramento. E7 não passou nas primeiras seleções que fez para o doutorado do Multi e só não procurou o programa da FEA/USP por questões familiares. E9 relatou que a FEA/USP era seu “sonho”, mas não passou no processo seletivo.

Muitos dos egressos criticaram e muitos apoiaram a estrutura do curso de doutorado do Multi, o que fica evidente em suas falas. O Multi buscou organizar-se para suportar a iniciativa inovadora que continha três instituições de diferentes regiões do país. Por esse motivo, a estrutura de suas atividades foi diferenciada. Conforme explicitado anteriormente, compunham o doutorado do Multi docentes das três instituições de ensino, quatro discentes selecionados pela UnB, dois selecionados pela UFPB e dois selecionados pela UFRN, formando a turma de doutorado e as disciplinas que eram oferecidas de forma concentrada em uma única semana do mês. Muitos dos(as) doutores(as) oriundos(as) do Multi beneficiaram-se dessa estrutura na medida em que não precisaram se mudar da cidade onde moravam, permanecendo com suas famílias e em seus respectivos trabalhos. Em contrapartida, tiveram custos e desgastes com as viagens. E9 relata que

a UnB também tinha aulas que facilitavam a gente, as aulas eram de segunda a sábado de manhã, tarde, às vezes até às 19h, porque a UnB está estruturada para receber alunos de outros estados pelo Multi, tanto que minha turma tem pessoal da Paraíba, do Rio Grande do Norte, do Sul, tem de tudo que é canto. A FEA/USP também tem, mas é um pouco diferente. Eu acho que a UnB, o Multi se estruturou pra receber alunos de outros lugares.

A necessidade de viagens constantes, em que nem todos conseguiam auxílio financeiro era o lado negativo da forma com que o Multi estava estruturado e representou o maior investimento econômico feito pelos(as) entrevistados(as). E1 aponta que sua instituição “concedeu passagens e viagens apenas por um semestre”. Nos outros semestres, teve que custear do próprio bolso, “fazer das tripas o coração”. E2 discorda de E1 no ponto em que não viu como negativos os deslocamentos necessários durante o curso, pois ele via “como uma possibilidade de interação e integração com os colegas” das outras instituições.

Outra dificuldade encontrada pelos(as) entrevistados(as) em função de como o Programa foi estruturado era a compatibilização de horas entre o trabalho e o curso. E2 salienta que a principal dificuldade foi que “eu estava em estágio probatório. Naquela época não podia sair de licença, hoje já pode, e, então, durante as disciplinas, quando eu estava

cursando as disciplinas do doutorado eu também estava em sala de aula”. Cabe destacar que foi uma dificuldade encontrada, mas se o curso estivesse estruturado como o da FEA/USP, ele não teria condições de fazê-lo, dado que não conseguiria licença da instituição em que trabalhava. Assim como E2, E5 trabalhava em uma universidade federal pública e lembra que não conseguiu afastamento integral e não teve nenhum apoio financeiro e afirma que ainda sentia o descontentamento de alguns colegas do departamento por estar fazendo seu doutoramento.

O capital investido pelos(as) doutores(as) titulados pelo Multi não foi só econômico, não foi só o dinheiro que gastaram com viagem, estadia e alimentação. Muitos deles para serem bem sucedidos investiram tempo, abdicando-se de parte de seu relacionamento com a família e amigos. Os(As) entrevistados(as) relatam a dificuldade que foi a relação com a família durante o processo de doutoramento, sendo que alguns(as) optaram pelo Multi exatamente pela estrutura permitir que não se afastassem de suas famílias. E1 relatou os problemas familiares da seguinte forma: “a gente passava aqui uma semana inteira em Brasília, eu ficava longe da minha esposa²⁴, do meu filho, isso também causava um descontrole emocional, eu ficava mais irritado, mais nervoso, mais triste”. E2 corrobora com a opinião de E1 e fala que conciliar o doutorado com as questões familiares a consumiram “física e mentalmente”. E7 afirma que gostaria de ter feito o doutorado antes, mas a questão familiar o fez protelar a diplomação. Para E7, a principal dificuldade durante o doutoramento foi conciliar as atividades do doutoramento com a rotina familiar e profissional. Para E8, a principal dificuldade foi “conciliar as atividades do doutorado, porque exige muito, e as atividades profissionais, porque eu não estava afastado”.

Como estudado por Bourdieu (1983a, 2004), o campo é um lugar de lutas possuidor de regras próprias, em que os agentes nele inseridos disputam as posições de destaque, normalmente, as que conferem maior poder. Por isso, para serem bem sucedidos nessas batalhas do jogo os agentes investem capitais como o econômico e o cultural. Dessa forma, apesar das dificuldades em articular a vida pessoal com a vida profissional, muitos(as) sem uma licença do trabalho, apesar dos gastos com locomoção, os(as) egressos(as) consideraram que valeria a pena enfrentar os desafios para titularem-se doutores(as) em contabilidade.

Dado o crescimento na quantidade de agentes no campo acadêmico contábil nos últimos 17 anos, supõe-se que formas de discriminação seriam utilizadas como estratégias de conservação pelos agentes mais antigos do campo. Por isso, foi perguntado aos(às)

²⁴ Pode ser tanto esposa como marido, termo utilizado no feminino pelo fato de se ter definido que os entrevistados seriam referenciados no masculino.

entrevistados(as) se eles sentiram, viram ou perceberam algum tratamento diferenciado, em eventos, congressos, etc., favorável ou desfavorável, pelo fato deles serem do Multi. Com algumas exceções, todos os outros relataram não terem notado qualquer forma de diferenciação. E8 diz nunca ter percebido qualquer tipo de diferenciação, mas que, de fato, existiam grupos dentro do próprio programa para a realização das atividades e em congressos e eventos: grupo nordeste, grupo UFPB, etc.

E1 e E3 foram duas exceções. E1 afirma que “esse preconceito ainda existe, ele é presente, os eventos no nordeste também eram vistos com maus olhos, eventos de má qualidade, eventos com instrutores poucos qualificados, etc.”. E3 presenciou esse tipo de tratamento não só com relação a outras instituições, mas dentro do próprio Multi, afirmando ter um “certo bairrismo com relação à turma do nordeste”. De outro lado, E6 diz não ter notado isso no Doutorado, pois o Multi já havia se consolidado e, por esse motivo, o que existia em relação ao Multi era respeito. Mas o mesmo ele não pode falar quando fez o mestrado no Multi. Na época, sentiu que havia tratamentos diferenciados.

Era assim, é aquele aspecto de vamos ver o que este programa tem para acrescentar. Então, era todo mundo, ainda mais que a FEA/USP liderou durante muito tempo e depois da FEA/USP tinha a UFRJ em termos de mestrado, mas doutorado só a FEA/USP, então, era aquilo, a expectativa alguém novo ali para mostrar algum serviço, então, estava todo mundo observando e esperando o que iria acontecer.

Os diplomas são, segundo Bourdieu (1979), uma certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido em um dado momento histórico. Por exemplo, para E16, o título de doutorado em contabilidade confere a seu portador mais prestígio do que os portadores de doutorado em administração ou economia: “nesses outros cursos tem doutor um batendo no outro, o nosso não tem”. Segundo o egresso, com o título de doutor em contabilidade, ele conseguiria emprego de professor em qualquer região do país, enquanto que nas outras áreas, “talvez você não encontre tanta facilidade assim”.

O que os(as) doutores(as) do Multi buscaram com o título de doutor em contabilidade foram os benefícios advindos do título, como a possibilidade de participação nos programas de pós-graduação, o acesso a determinados cargos ofertados somente para quem possui doutorado, um aumento salarial e a participação em editais exclusivos para doutores(as). E7 afirma perceber que “o título [de doutor em contabilidade] realmente abre portas, te credencia a estar entre doutores e você percebe a diferença de tratamento [entre mestres e doutores], você tem acesso a mais pesquisas, você consegue conhecer melhor as regras do jogo” e que “a própria instituição favorece essa diferença”. E5 corrobora com E7 afirmando que o título de

doutorado abre portas que se encontravam fechadas. Projetos com financiamento, pesquisa, bolsas de estudo são coisas atreladas ao título, ao reconhecimento, mas isso acarreta em uma maior responsabilidade, em uma maior cobrança, uma vez que o doutor acaba sendo coagido a aceitar certos cargos em função do seu título.

Por outro lado, a pressão institucional sobre os detentores do título de doutor(a) em contabilidade também foi destacado por E11 quando afirma que “você também está ali á disposição para os cargos administrativos, para as comissões, é uma pressão oculta, porque ela não é uma pressão aberta, escancarada”. E13 sente que com o título de doutor há uma pressão muito grande, principalmente porque faltam doutores na área, sobrecarregando os existentes. Sendo assim, o doutor tem que dar aula, tem que fazer pesquisa, tem que ter projeto para conseguir financiamento, enfim, não há recursos humanos e materiais disponíveis para o melhor aproveitamento de um docente com doutorado.

A oportunidade de acesso à pós-graduação que o título de doutor confere é uma das formas de conquistar uma posição de maior prestígio entre os agentes do campo. E16 afirma que, em sua instituição, “alguns professores são meio ciumentos, eles querem entrar de qualquer jeito no programa [de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade] e não conseguem e ficam com raiva, tem uns que ficam com ciúmes”. E7 salienta que o título por si só não permite a participação em programa de pós-graduação *stricto sensu*, sendo preciso também ter uma pontuação mínima de produção científica. E3 destaca além do aumento de rendimento, principalmente para quem já se insere em algum plano de carreira, pois o título permite que ele dê aulas na pós-graduação, tenha sua carga horária na graduação diminuída, coordene um grupo de pesquisa e tenha acesso a alguns cargos de gestão que não conseguiria com o mestrado.

No campo acadêmico contábil brasileiro, assim como em qualquer campo acadêmico, há dois capitais de muita importância, o cultural e o científico, que os agentes rapidamente incorporam como sendo fundamentais para seu posicionamento em relação aos demais agentes. Inúmeras vezes os egressos falaram, assim como Bourdieu (1979, 2004, 2008a), sobre a importância do capital cultural institucionalizado, entendido como o diploma acadêmico, e do capital científico, simbolizado pelas pesquisas e trabalhos científicos, para a possibilidade de se conseguir posições dentro da instituição de ensino, financiamento para projetos de pesquisa, bolsistas, enfim, melhores oportunidades dentro do campo acadêmico. E8 demonstra a importância do título de doutorado para suas pretensões no campo acadêmico contábil da seguinte forma:

eu só posso ter PIBIC [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica] se eu tiver doutorado, eu só posso concorrer a bolsa CNPq se eu tiver doutorado, eu só tenho acesso a vários recursos se eu tiver doutorado, eu só posso entrar para uma pós-graduação se eu tiver doutorado. Então, se eu não tivesse doutorado, eu teria as minhas ações limitadas na minha profissão. Eu não queria isso. Então, por mais conhecimento que você tenha, se você não tiver o título, você não pode exercer de forma completa a sua profissão, porque você não vai ter acesso a uma série de programas, de recursos que você tem sendo doutor. Então, se você não tiver doutorado, você está limitado nas suas atividades. Enfim, o título permite uma série de outras atividades que sem o título não dá. Então, projeto de pesquisa, projeto de extensão, possibilidade de concorrer à bolsa do CNPq, uma série de outros fatores que o título proporciona . . . o doutorado, digamos que abriu um leque de oportunidades de trabalho que eu não tinha sem o título.

Portanto, o diploma, como capital cultural, é um capital como outro qualquer e, conforme Bourdieu (2004), pode ser investido para a obtenção de outros tipos de capitais. É o que faz E6, quando o utiliza e consegue ampliar a sua rede de relacionamentos, ou seja, seu capital social. E6 costuma, nas suas disciplinas, convidar pessoas de instituições renomadas para palestrarem aos seus alunos e organizar visitas ao Banco Central, ao Banco do Brasil, à Receita Federal, etc. e afirma que esses contatos só são possíveis graças ao seu título de doutor em contabilidade do Multi. Além disso, o egresso percebeu que depois de se obter o título, “você recebe todos os convites para participar de todas as revistas e recebe artigo de todo jeito para poder avaliar”. Para E12, a rede de contatos (capital social) é importante para superar os desafios, “quanto mais gente a gente conhece, mais aumenta as possibilidades futuras, por isso quanto mais conhecido, melhor”. Por esse motivo, desde o mestrado tinha o costume de frequentar todos os congressos da área.

E4 enfatiza o relacionamento com os colegas de doutoramento, “até hoje a gente mantém relacionamento”. Durante o doutoramento, E4 deixa evidente que eles buscavam o melhor de cada um para a produção de artigos e execução dos trabalhos, pois uns eram bons em métodos quantitativos, outros em estudos qualitativos e que, após o doutoramento, eles se convidam para palestras, congressos e eventos. E7 teve a oportunidade com o doutoramento de ampliar sua área de pesquisa, formando novos contatos.

A posição ocupada pelo agente no campo está relacionada à forma como seus pares o veem e a quantidade e qualidade do conjunto de seu capital econômico, cultural e social (Bourdieu, 2004). O prestígio conferido a determinado agente por seus pares, garantindo-lhe poder e legitimidade e posicionando-o dentro do campo é o capital simbólico (Gonçalves & Gonçalves, 2010) A partir da obtenção do título de doutor, os entrevistados adotaram um discurso comum, relacionando o título à obtenção de um maior prestígio. E5 destaca esse reconhecimento, respeito e *status* quando diz que “com relação aos pares, a gente observa que há um reconhecimento por você ter alcançado um patamar, uma classificação, um título, um

respeito, uma consideração maior, realmente você tem isso, sem sombra de dúvidas”. E9 pondera que “a gente sempre tem aquela imagem que ser doutor em contabilidade é realmente para poucos” e, por isso, o título de doutor em contabilidade traz “mais prestígio do que qualquer outra coisa”. Para E2, o título de doutor trouxe-lhe *status* e conhecimento metodológico e permitiu que ele orientasse estudantes de iniciação científica, buscasse recursos em projetos de extensão e pesquisa, participasse de núcleos docentes e conselhos universitários e formalizasse sua situação como editor de um periódico.

E11 destaca que o título de doutor melhorou o salário. Além disso, demonstra a importância de ter mais um doutor em contabilidade para sua instituição, afirmando que “com uma equipe com mais doutores, você consegue barganhar recursos”.

Mesmo os que resolveram deixar o campo acadêmico contábil colhem alguns lucros da diplomação obtida, uma vez que o *habitus* adquirido nas instituições de ensino pode ser utilizado em outros campos (Bourdieu, 2013). E1 salienta que, apesar de ter escolhido outra área, o doutorado não foi em vão, pois em seu novo campo de atuação, utiliza-se do capital cultural (metodologias de estudo, hábitos de leitura, etc.) e do capital simbólico (*status* de doutor) adquirido durante o doutoramento. O egresso, discorrendo sobre as vantagens de ter feito o doutorado, afirma que “a grande bagagem que eu trouxe do doutorado é a leitura, é a metodologia de pesquisa que eu adquiri, é a forma de trabalhar em texto científico, então tudo isso para mim foi um ganho e eu trago essa experiência para o meu local de trabalho”, apesar de que, para ele, “o doutorado dá mais status do que dinheiro”.

4.3 O posicionamento dos agentes no campo acadêmico contábil

Outra questão abordada nas entrevistas com os(as) egressos(as) do curso de doutorado do Multi foi a disposição dos agentes no campo. Quando havia somente o programa da FEA/USP, todos os recursos financeiros, materiais, etc. destinados para a pesquisa e educação em Ciências Contábeis eram destinados a ele e o espaço no campo era ocupado por seus titulados. Isso fazia com que os(as) doutores(as) em contabilidade disputassem somente o mercado da região sudeste, “eu quero ser professor da FEA/USP porque a FEA/USP é a melhor” deixando regiões “extremamente carentes” de pessoal qualificado esquecidas (E12). A partir do momento em que novos cursos de doutorado surgem, eles se inserem neste campo e precisam dos mesmos recursos que antes eram destinados somente à FEA/USP.

Para E7, a FEA/USP perdeu o monopólio, “deixou de ser a única, que era referência nacional e era quem formava esses mestres e doutores que me formaram, por exemplo, então,

todos os meus professores foram egressos da FEA/USP, eles tinham uma forma de trabalhar. Eu, que já vim do Multi, já levo o programa de uma outra forma”. E8 considera esse aumento de programas e doutores “um processo natural” e que o aumento da concorrência vai acontecer

porque por muitos anos só teve o programa da FEA/USP. Então, a gente tem efetivamente poucos profissionais de contabilidade, poucos professores, poucos doutores, poucos mestres, em atividade no país, mas vem mudando e . . . a tendência é melhorar o nível, a quantidade e qualidade dos profissionais da área. Por exemplo, quando eu fiz o meu concurso quatro interessados se inscreveram. Tem um concurso aberto agora, que inclusive é para minha vaga [mestre], que conta com 30 inscritos. (E8)

Segundo E27, não são apenas os recursos financeiros provenientes da CAPES, principalmente, que terão uma concorrência maior com o aumento de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área. Os docentes doutores e até mesmo os candidatos às vagas de mestrando e doutorando serão disputados entre os diversos programas. E27 afirma que os recursos são excessos e que os programas de pós-graduação disputam esses recursos. Como exemplo, o entrevistado citou o processo de seleção do ano de 2016 para o programa *stricto sensu* de sua instituição. Dois candidatos foram selecionados por seu programa, também foram aprovados em outros dois programas. É interesse dessas instituições que esses candidatos a escolham, pois, se foram selecionados, são capacitados e os melhores entre todos os outros candidatos. Sendo assim, houve uma “concorrência” entre três instituições por esses discentes. Para E27:

são pessoas bastante dedicadas e que contribuem bastante para manter a qualidade do curso; são excelentes alunos. É fundamental para nós termos um excelente curso, excelentes alunos, boa qualidade dos professores, etc. Mas acho que eles disputam também o aluno, o candidato, se você vê um excelente candidato, você faz tudo para trazer para o teu programa; mas faz tudo dentro das regras normais, sem ultrapassar as regras de boa convivência.

O Multi aproveitou-se da carência e consequente demanda por pessoal qualificado para a docência em contabilidade nas regiões Nordeste e Centro-Oeste do país, a qual a FEA/USP não conseguia atender sozinha. Para isso, o programa precisou unir recursos de quatro instituições federais, que posteriormente passaram para três, e contar com um auxílio financeiro do CFC. E9 considera que “a FEA/USP tem o prestígio do pioneirismo, mas que isso, de fato, é uma luta que os programas [novos] têm pela frente”. A partir do momento em que o número de programas *stricto sensu* em contabilidade no Brasil passou dos 20, sendo que 13 deles oferecem o curso de doutorado e as fontes de recursos para a pesquisa e educação não sofreram grandes mudanças, ou seja, continuam sendo as agências de fomento as principais financiadoras desses programas e de seus membros, coloca-se uma questão: como será a distribuição de recursos e o posicionamento dos agentes no campo?

Para E1, a existência de vários programas não é um problema. O problema se encontra no critério utilizado para a distribuição de recursos que é o conceito da CAPES e a consequente supervalorização da produção acadêmica. Um programa com conceito baixo representa menos recursos, “recursos de deslocamento, de diária, de pesquisa e etc.”. A disputa entre esses programas será inevitável, porque, segundo E1, “cada um vai querer ter uma nota melhor, para poder barganhar ou angariar recursos ainda mais neste contexto de contingenciamento que a gente vive aqui [no Brasil]”. E26 afirma que a chegada de novos programas “valorizou a USP”. Para o entrevistado, o programa da USP, em função do que construiu ao longo de sua trajetória, continuará na liderança e o surgimento de novos programas fará com o campo acadêmico contábil cresça. Novos programas ajudarão a criar uma “massa crítica, uma base de pesquisa” que contribuirá para o desenvolvimento do programa da USP e dos demais programas.

Contrariamente, C2 acredita que o aumento na quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade gera um impacto positivo para a área e não vê a disputa entre eles por recursos como algo ruim. E4 pondera que a concorrência é boa, pois, quanto maior a competição, a qualidade tende a aumentar. E3 acredita não haver espaço para todos os agentes e que a concorrência será inevitável: “aí, espera-se que por conta de uma maior concorrência, os projetos de maior qualidade sejam contemplados em editais, em participações”. Para E26, a concorrência “gera uma reação de quem está no *status quo*, sendo um processo natural de ajuste de mercado, onde você é e tenta ser repellido, você é um concorrente, inconscientemente isso acontece”. A fala de E26 pode ser analisada a partir de Bourdieu (2008a) quando afirma que há espaço para todos, mas quem está ocupando determinada posição não quer ceder e cria suas próprias barreiras para que o outro agente não adentre nele.

E6 defende que a credibilidade do campo acadêmico contábil está muito ligada à forma como a área se comporta em termos de sociedade organizada. O contador, em alguns países, inclusive os considerados desenvolvidos, é muito bem quisto e a área tem uma grande reputação. Para E6, uma quantidade maior de programas e doutores poderá ajudar com que a contabilidade no Brasil passe a ser efetivamente tratada como ciência. Em sua visão, as disputas não devem se restringir a doutores, mestres e programas de contabilidade, mas devem servir para que a área seja fortalecida e reconhecida. A instituição onde trabalha é uma instituição grande e, segundo ele, a estrutura universitária “só funciona para doutores”.

Os novos agentes, que são os programas *stricto sensu* em contabilidade e os mestres e doutores titulados por esses programas, tendem, nos termos de Bourdieu (1983a, 2008b), a dar

mais autonomia para o campo acadêmico contábil, pois darão uma maior credibilidade às regras existentes dentro dele. Para E7, os novos agentes retroalimentam o próprio campo na medida em que “se não tivesse essa diversidade, por exemplo, quando é que eu ia ser chamada para fazer parte de uma banca? Quando era só FEA/USP, só tinha o pessoal da FEA/USP participando. Então, essa rede alimenta outra rede que alimenta outra rede que alimenta outra rede”. Parece algo até óbvio, o surgimento de novos programas ocasiona a titulação de mais mestres e doutores, que, conseqüentemente, acarreta na criação de eventos, congressos, periódico, etc. e no aumento de bancas para concursos e de defesas de dissertações ou tese, alimentando e retroalimentando o próprio campo, tornando-o mais autônomo. E13 pontua que sempre foi um “sonho” a implementação do mestrado na instituição em que atua, pois naquela região não há programas *stricto sensu* na área. Por isso, a instituição em que atua incentiva e auxilia financeiramente seus docentes a buscarem o doutoramento, custeando as viagens.

E10 possui uma percepção parecida com E7. Para ele, ainda há demanda por doutores em contabilidade, pois a quantidade de titulados ainda é muito baixa e ainda existem vagas para doutores “que não são preenchidas porque não tem pessoal formado”.

Então, houve um crescimento exponencial na quantidade de programas e obviamente na formação de doutores. Se pararmos para pensar por outro lado, a quantidade de doutores em contabilidade é muito baixa, infelizmente, ainda é muito pequena e logicamente que isso dá uma demanda, uma oferta grande, digamos assim, uma oferta de empresas, de academia, de vagas para doutores que não são preenchidas porque não tem pessoal formado, não tem. Na medida em que vai se formando doutores, para formar doutores, precisa de doutores. Na medida em que nós vamos formando, nós vamos formando novos programas, então, por isso que surgiu do Multi surgiu o de João Pessoa, estamos a, digamos assim, daqui uns dois, três anos tem o projeto para o doutorado da UFRN. (E10)

Nas entrevistas, é possível captar também as estratégias adotadas pelas instituições de ensino no campo acadêmico contábil e a disputa entre diferentes áreas. Os doutores titulados pelo Multi, por não existir uma quantidade relevante de doutores em contabilidade, tornam-se uma espécie de capital para essas instituições, para suas pretensões de criarem um programa de pós-graduação ou de fortalecer o que já possuem com vistas à criação de um curso de doutorado, de conseguirem mais recursos financeiros junto às agências de fomento, para terem prestígio e assim atraírem mais alunos de graduação. Ao analisar os currículos Lattes dos(as) egressos(as), destaca-se que mais da metade já trabalhava, antes do ingresso no doutorado, nas instituições participantes do Multi e, após o doutoramento, esse número aumentou. Além disso, 24,4% dos(as) egressos(as) mudaram de instituição após a conclusão do doutoramento, seja a convite ou por interesse próprio.

E10 salienta que, para formar doutores, são precisos doutores e graças aos novos doutores são criados novos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade. Um dos objetivos do doutoramento para E11 era dar condições para que sua instituição criasse o programa de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, auferindo maior visibilidade para o curso de contábeis, porém, somente “uma equipe com mais titulação” conseguiria isso. E27 destaca que, além da titulação, a produção acadêmica e científica desses doutores(as) também é importante, pois é um dos requisitos da CAPES para a recomendação do programa de pós-graduação *stricto sensu*.

E7 fala que seu “departamento era um dos poucos que tinham professores só com mestrado. Então, existia uma cobrança institucional para ter formação de doutorado . . . o apelo institucional me fez buscar o programa”. E3 disse que recebeu sondagens de outras universidades federais para sua redistribuição, algumas lhe prometiam um reinado, “você será o rei aqui, o único doutor”, outras argumentavam que ele teria a companhia de outros doutores, facilitando seu acesso a projetos de pesquisa e a um programa de pós-graduação. Com uma visão diferente, E12 afirma que há mais oportunidades em uma instituição onde não há tantos doutores, porque em instituições com muitos doutores “os espaços acabam sendo muito mais disputados do que aqui”. E8 foi convidado a compor o quadro docente de uma instituição que já possuía um programa de pós-graduação e aceitou o convite por dois motivos: o primeiro, familiar e o segundo, “a possibilidade de trabalhar na pós que lá [instituição da qual saiu] não tinha”.

4.4 Os reflexos no mercado de trabalho para doutores(as) em contabilidade

O crescimento no número de cursos de doutorado em contabilidade torna mais amplo o acesso a essa diplomação, pois aumenta o número de vagas ofertadas. Foi questionado aos egressos(as) do Multi se haveria demanda suficiente no mercado profissional para absorver a crescente oferta de doutores em contabilidade. C1 foi enfático ao dizer que “a quantidade de Programas de Pós-Graduação [*stricto sensu* em contabilidade], hoje, é mais do que suficiente para atender a demanda, “não precisa mais! Quem quer, corre atrás”. No entanto, não é essa visão que prevaleceu na visão dos(as) egressos(as), que foi bem dividida: uns acreditam que, pela quantidade de cursos de graduação existentes na área e a quantidade de profissionais registrados junto a CFC ainda há espaço para novos cursos de doutorado e novos doutores.

Por outro lado, outros(as) egressos(as), assim como C1, entendem que o mercado de trabalho na academia está ou estará em breve impregnado de doutores. E12 afirma que

“quando a gente pensa só em termos de universidades públicas, talvez o mercado, em questão de dois ou três anos, já esteja saturado, talvez todos estejam formados”. Apesar disso, E12 pondera que em algumas regiões do país, como o Norte, essa não seja a realidade. E27 afirma que os(as) doutores(as) recém formados serão absorvidos por “um bom tempo” pelo mercado de trabalho, principalmente para os que queiram seguir na academia. E23 tem um discurso semelhante, pois, para ele, se as instituições de ensino públicas não absorverem os(as) novos(as) doutores(as), esses tendem a ocupar os postos em instituições acadêmicas privadas, que são ocupadas por mestres(as) e que eram destinadas a especialistas e graduados.

A opinião dos(as) egressos(as) converge no sentido de que o doutor em contabilidade tem uma área de atuação restrita ao campo acadêmico (docência, pesquisa e extensão), uma vez que, no “mercado” esse título não é valorizado, sendo, muitas vezes, um entrave. E1 enfatiza que “tem um perfil de doutorado no Brasil, muito mais voltado para um doutorado acadêmico” e questiona a necessidade de 13 cursos de doutorado dado que “a maioria dos colegas que estão na universidade buscam apenas se capacitar por questões financeiras e o mercado não consegue absorver esse contingente de pessoas que tem doutorado” por não ter o interesse nesse perfil.

E2 corrobora com a opinião de que o título de doutor no Brasil faz a diferença apenas na academia e que no mercado pode até ser prejudicial. E2 relatou histórias de que alguns mestres e doutores foram estimulados a omitir esses títulos em seus currículos para participarem de processos seletivos de empresas que “não estão dispostas a pagar . . . para determinados cargos, eles dão a preferência para quem tem uma formação mais profissionalizante, diferente da pesquisa”. A experiência de E9 contribui para a afirmação de que o doutorado é para a academia: “eu atuo como contador e eu nunca botei no meu currículo e não botaria que sou doutor. . . . Ninguém vai prestigiar um doutor, porque ninguém vai contratar um doutor para fazer contabilidade, vai contratar para pensar e, aí, a universidade dá espaço para ele”.

E4 além de atuar na academia, trabalha também no mercado não acadêmico e demonstrou a insignificância do título de doutor em contabilidade para esse mercado, afirmando não ter notado nenhuma diferença com a obtenção do doutorado: não teve aumento de seus clientes, não influenciou no salário e tão pouco no faturamento da empresa. Com relação ao mercado acadêmico, para os novos doutores, E4 acredita que chegará um momento que a demanda por novos doutores será inferior que a oferta, mas “não chegou este tempo ainda. Por exemplo, os concursos para doutores têm um ou dois candidatos, a maioria, mas

vai chegar um tempo em que a quantidade de candidatos vai ser bem maior que a quantidade de vagas”.

E3, por sua vez, destaca que há diferenças entre o mercado da região sul e sudeste do país em relação às demais regiões. E, de fato, como já salientado por Bourdieu (1979, 2008a, 2008b), o valor, o peso do diploma pode ser maior ou menor a depender das oportunidades mercadológicas da região. Sob essa lógica, E3 pontua que, talvez um doutor em contabilidade tenha mais chances de não estar na academia nas duas primeiras regiões e que nas demais é muito difícil, pois não há tantas empresas dispostas a pagarem por um valor de hora agregado mais caro que um título de doutor impõe e, por esse motivo, a carreira acadêmica é um atrativo para os doutores. Ele afirma que “as universidades não remuneram tão bem assim o professor, mas, quando a gente pensa na região nordeste, uma remuneração acima da média do mercado não podemos desprezar e é consequência do doutorado”.

E6 também destaca que a região é um fator importante para se analisar as oportunidades que um doutor recém-formado tem no mercado de trabalho e deseja que essa expansão aconteça para as outras regiões do país, pois os doutores em contabilidade ficam muito concentrados na região Sul e Sudeste. O egresso acredita que há espaço para novos programas e doutores, mas é preciso expandir os horizontes, porque se for para “o doutor produzir, só naquele mundinho fechado [campo contábil acadêmico], eu diria que vai ficando mais difícil a situação, porque só aquilo ali já não tem mais campo, não tem mais para onde ir. É como se a caixa já tivesse saturada de água e a água já está escorrendo”. E17 discorda da visão de E6. Para ele, se observar apenas algumas regiões do país, talvez seja necessário expandir os horizontes para além da academia, mas se analisar as instituições de ensino da região Norte, ainda há muito espaço para os(as) doutores(as) recém titulados(as). Em um projeto que o fez dar palestras em diversas instituições da região Norte, ele constatou a falta de docentes mestres e doutores em contabilidade da região.

E8 afirma que, nas regiões Norte e Nordeste, as pessoas que se titulam mestres e doutoras procuram ingressar em uma universidade federal e que, quando não conseguem, buscam o mercado e como forma de complementação de renda as faculdades particulares, pois “a remuneração é pouca, ninguém entra em um doutorado para ganhar R\$2500,00, R\$3000,00, é muito pouco, aqui não tem nenhum particular que investe em pós-graduação”. Corroborando com a visão de E8, E9, assim que saiu do mestrado, foi para uma faculdade particular pequena, pois, naquele momento, enquanto mestre, nenhuma faculdade grande iria aceitá-la, por isso a sua estratégia foi ganhar experiência. E13 afirma que o normal é que só sejam contratados docentes com doutorado e que isso já ocorre em áreas mais consolidadas.

Ele conclui que por falta de doutores em contabilidade disponíveis, “a nossa área é muito carente”, principalmente no Norte, tem pessoas ingressando na docência com graduação.

Além disso, ele enxerga outra oportunidade como tentar valorizar o doutor em contabilidade para o mercado, para que ele também atue em empresas e possa fazer a diferença. O egresso aponta ainda que essa expansão seria como “sair da prisão” do campo acadêmico, das regras da CAPES, descentralizando o saber e o conhecimento para que outras pessoas vejam a contabilidade de forma diferente.

Para Baldini e Borgonhoni (2007), as pesquisas em Ciência e Tecnologia (C&T), nas quais se incluem as pesquisas em contabilidade, são importantes para a “geração de riqueza e a melhoria da qualidade de vida de regiões e países” (p. 36). Sendo assim, as atividades em C&T

vem se transformando com maior intensidade principalmente nas três últimas décadas, o que promoveu a inserção de novos atores no contexto da pesquisa e a reconfiguração dos papéis desempenhados pelos atores já envolvidos. Diante disso, em várias partes do mundo é notável o crescimento dos debates sobre a importância de se incentivar a relação universidade-empresa (U-E), sob forma de alavancar o desenvolvimento econômico de regiões e países. (Baldini & Borgonhoni, 2007, p. 30)

A expansão para o mercado não acadêmico pode acabar ocorrendo pela falta de oportunidades na própria academia. A estratégia de E9 foi adquirir experiência na docência, por isso ministrou aulas em diversas faculdades particulares, até que passasse em um concurso para uma universidade pública federal. E20 salienta que o campo acadêmico contábil possui “mais de uma dezena de programas de pós”, mas a absorção dos(as) doutores pelo mercado não acadêmico ainda demorará a ocorrer, pois ainda existe uma “defasagem de professores” e o mercado ainda não reconhece o valor de um título de doutor para o profissional em contabilidade. Porém, segundo E8, quando um doutor não consegue ingressar em uma universidade federal,

é natural que quem for concluindo, que não conseguir passar em concurso, exerça a atividade de docência em particulares a noite . . . e desenvolva algum tipo de consultoria, de atividade profissional durante o dia. Então, eu acho que é um processo natural que cada vez mais na área privada, na área profissional, estejam mestres e doutores naquele ambiente por falta de oportunidade na docência ou por falta de uma remuneração decente na docência [em instituições particulares], digamos assim. (E8)

E18 afirma que, pelo fato de a academia ainda absorver os recém titulados, o que pode acontecer é esse(a) doutor(a) trabalhar tanto como docente e pesquisador e profissional do mercado não acadêmico. Para que essa troca entre o mercado acadêmico e o não acadêmico ocorra é necessário, segundo E25, que as pesquisas e trabalhos realizados por esses(as) doutores(as) estejam alinhados aos projetos e as necessidades das empresas.

4.5 Os reflexos na pesquisa e na educação em contabilidade

O campo acadêmico, assim como qualquer outro campo, é dinâmico, onde ocorrem disputas pelo poder. Nessas disputas são investidos capitais (econômico, cultural, social, simbólico etc.) mais ou menos valorizados a depender do campo com o objetivo de ascender a posições mais privilegiadas. Além disso, todo campo é um lugar de produtos específicos e os produtos do campo acadêmico podem ser, além de outros, a pesquisa e a educação (Bourdieu, 2010, 2011). Por esse motivo, foi questionado aos(as) egressos(as) do Multi qual era a percepção deles com relação à educação e à pesquisa em contabilidade dado o aumento de 2007 até 2016 na quantidade de cursos de doutorado na área. E8 entende que:

O doutorado é fundamental para pesquisa e para o ensino. O doutorado permite a aquisição de conhecimentos para ir além e para aprofundar, de fato, as pesquisas sobre a área que eu trabalho, de forma que hoje eu sou um pesquisador melhor do que eu fui, do que eu era anteriormente e que na pior das hipóteses, você vai adquirir uma grande quantidade de informação, de conhecimento que você pode repassar para os alunos. (E8)

4.5.1 A pesquisa em contabilidade

Conforme apresentado ao longo deste trabalho, o programa de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade da FEA/USP foi o único a titular doutores na área aqui no Brasil por 30 anos, fazendo com que a pesquisa em contabilidade no Brasil fosse pautada por esse programa e seus doutores (Peleias et al., 2007; Soares et al., 2016). Todavia, a perspectiva dos(as) egressos(as) do Multi, o segundo programa a formar doutores na área, a respeito da pesquisa em contabilidade poderá dar indícios do que acontecerá a partir do crescente número de programas *stricto sensu* em contabilidade ofertando o curso de doutorado e da quantidade de doutores no campo acadêmico contábil.

É de se esperar que com uma quantidade maior de programas, de cursos de doutorado e de pessoal titulado, a produção científica contábil brasileira aumente tanto quantitativamente como qualitativamente. No entanto, na visão da maioria dos(as) egressos(as) do Multi, a pesquisa em contabilidade, em um primeiro momento, aumentará apenas quantitativamente. Ao contrário, na visão de coordenador, C1 tem uma “expectativa quanto à melhora das pesquisas científicas [em contabilidade] no Brasil”. Assim como C1, E2 tem a expectativa de que o aumento no número de programas e doutores(as) gere uma aproximação entre eles refletindo positivamente na pesquisa com a criação de grupos de pesquisa. C2 acredita que a

pesquisa em contabilidade no Brasil encontra-se em uma fase de fortalecimento com os congressos e periódicos, criando corpo e alcançando algumas contribuições internacionais e que é preciso a criação de especialistas de áreas. Como exemplo, cita “o cara que passa dez horas por dia pensando em evidencição”. A tabela 15 apresenta as publicações dos(as) egressos(as) do Multi.

Tabela 15 – Quantidade de artigos publicados pelos(as) egressos(as)

QUALIS	< 2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
A1	-	-	-	-	-	-	-	0
A2	34	11	14	18	10	13	15	115
B1	23	6	8	11	7	10	4	69
B2	20	9	11	11	10	10	13	84
B3	16	18	12	10	12	15	10	93
B4	44	12	11	16	10	20	18	131
B5	8	3	10	12	10	9	-	52
C	21	-	-	-	1	2	1	25
SEM QUALIS	5	-	-	-	1	-	-	6
TOTAL	171	59	66	78	61	79	61	575

Fonte: Elaborado pelo autor

E3 afirma que “a maior oferta de doutores tende, no final, a fomentar o aumento da qualidade na pesquisa na área”. Corroborando com essa perspectiva, E8 afirma submeter artigos, após o doutoramento, “para revistas com um padrão maior que demora mais tempo para avaliar os artigos” e que não procura mais periódicos com baixa qualificação. Porém, essa não é a percepção da maioria dos(as) egressos(as). E6 afirma que “o número de pesquisas vai com certeza aumentar. Agora, a qualidade, só o tempo dirá”. Para ele, só será possível auferir a qualidade das pesquisas a partir do momento que o número de programas no campo acadêmico contábil estiver consolidado.

Para E11, não há “sombra de dúvidas” que a quantidade de pesquisas vai aumentar, “você está vendo o número de doutores que o programa [Multi] já formou?” Porém, com relação à qualidade das pesquisas, E11 tem uma outra visão, para ele as pesquisas tendem a “ganhar corpo ao longo dos anos”. E21 também acredita no aumento do número de pesquisas e publicações, pois a cobrança sobre os (as) doutores(as) de contabilidade é muito grande. E27 e E29 têm visões semelhantes. Para eles, faz parte do processo o “boom” de revistas e artigos sem qualidade é “natural”. Segundo E29, primeiro tem um aumento quantitativo, cria-se uma “gordura” e depois começa-se a filtrar os melhores trabalhos. E27 afirma que “só o

fato de ter mais gente propondo estudos ou discutindo assuntos já ajudará muito a evolução das Ciências Contábeis”.

E29 pondera que, em parte, o aumento e a falta de qualidade das pesquisas em contabilidade se devem ao “sistema de pós-graduação brasileiro”. A CAPES impõe metas de produtividade, a quantidade tende a aumentar, mas, muitas vezes, não há qualidade nos trabalhos publicados. E1 pontua que a forma de incentivo à produção científica está equivocada, pois ela não favorece a pesquisa e o desenvolvimento científico, já que privilegia o título de doutor em detrimento de quem efetivamente faz pesquisa. Ele cita a si mesmo como exemplo. Como mestre e docente assistente de uma universidade federal, não se sentia incentivado a produzir porque mesmo que tivesse inúmeros projetos de pesquisa e uma quantidade grande de bolsistas, não teria disponível para si nenhum recurso, visto que todos os recursos são destinados aos detentores do título de doutor:

no frigidar dos ovos, eu acho que a pergunta é anterior, os mecanismos que a gente adota nas universidades é que estão errados, eles deveriam sim privilegiar a melhoria da qualidade da informação e a produção acadêmica, mas o fato de termos mais doutores com o contexto atual, com esses mecanismos de agora, eles não favorecem. E, então, assim, você vai ter mais doutores, mas você não vai ver isso aí espelhado em melhores ou mais artigos ou, enfim, mais discussão, você não vai ver. Você vai ver pessoas que têm doutorado ganhando dinheiro e você não vai ter a contrapartida deles para as suas respectivas instituições.

E2 tem uma visão de cooperação, tanto entre as instituições como entre os doutores. Para ele, os 13 programas *stricto sensu* em contabilidade que oferecem o curso de doutorado, assim como seus colaboradores, deveriam se unir, criar grupos de pesquisa, no sentido de, assim como C2 pontuou, fortalecer a pesquisa em Ciências Contábeis. Apesar dessa visão cooperativista, E2 não deixou de, assim como E1, criticar o sistema que valoriza a quantidade em detrimento da qualidade da produção científica. Para ele, as pesquisas não são feitas em um, dois, ou seis meses. É preciso tempo, um grupo focado, porque o doutor em contabilidade tem que desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão e acaba não fazendo “nada bem feito”, além das atividades administrativas e de gestão que são “atividades extremamente onerosas, não dá para você estar em um cargo de gestão e ser pesquisador” e interferem negativamente na qualidade das pesquisas.

E8 não entra no mérito da superprodução de artigos ou do incentivo à produção de pesquisas. Para ele, o nível das pesquisas era básico e, com um aprofundamento metodológico com a incorporação dos modelos econométricos, que inclusive foi muito cobrado pelo Multi na disciplina de Métodos Quantitativos, “o nível da pesquisa tem melhorado”. Além disso, uma maior quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de doutores em contabilidade proporciona o desenvolvimento e o fortalecimento de áreas de contabilidade

não tradicionais, como aconteceu com a contabilidade pública. E23 corrobora com a fala de E8, ao afirmar que haverá um número e uma diversificação maior de periódicos fazendo com que sejam selecionadas as melhores pesquisas para periódicos apropriados.

E16 enfatiza que “apesar de nossa pesquisa em contabilidade ser desde a década de setenta aqui no Brasil, a gente ainda é muito imaturo, a nossa pesquisa ainda é muito imatura, a gente tem muito a evoluir ainda”. Exemplificando essa imaturidade, relata um caso que pode estar atrelado à superprodução de artigos:

eu, como editor da revista, nunca imaginei que alguém fosse submeter um artigo para revista, eu retornar o parecer dos avaliadores e essa pessoa não me dar nenhuma resposta depois de dois meses eu cobrando resposta; depois da terceira cobrança, a pessoa dizer que não vai mais querer continuar com a submissão porque não consegue fazer o que foi pedido. Nunca imaginaria que alguém poderia fazer isso. A nossa área ainda tem muita gente descompromissada.

4.5.2 A educação em contabilidade

Um dos principais objetivos da criação do Multi foi a qualificação de docentes para atuarem no ensino superior. É de se esperar que com mais pessoal qualificado na docência, a qualidade do ensino melhore, apesar de que diversos fatores podem ter correlação com uma qualidade melhor ou pior da educação. Um desses fatores é a falta de disciplinas destinadas à formação de professores. Para E21, apesar de um dos objetivos dos programas *stricto sensu* ser a formação de professores para o ensino superior, os programas não têm investido em disciplinas para discutir a educação, o tratamento dado ao aluno, a postura em sala de aula, etc. fazendo com que os(as) novos(as) doutores(as) repliquem o comportamento de seus antigos professores. E17 corrobora com E21 e adiciona que tanto o mestrado como o doutorado são focados em pesquisa, “em produzir artigo, mas não se fala da realidade em sala de aula, não se fala em didática.

C1 e alguns dos egressos tendem a crer que haverá uma melhora na qualidade da docência, ou seja, com um maior número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade e um maior número de doutores titulados, haverá pessoas mais qualificadas e preparadas para a docência. E1 acredita que “estamos conseguindo melhorar até mesmo a formação dos alunos, dos futuros profissionais da contabilidade” com a chegada desses novos programas. E11 afirma ter escutado que “há uma tendência de quem volta do doutorado a exigir um pouco mais . . . dos alunos”. Todavia, E3 pontua que “nem todos os doutores farão parte dos programas de pós [graduação]”, contribuindo, desta forma, com docentes mais qualificados na graduação.

Do ponto de vista individual, E3 afirma que o doutoramento contribuiu com sua postura em sala de aula e com um entendimento melhor sobre as relações entre docente e discente. E4 enfatiza que os novos doutores são mais motivados, contribuindo com a formação dos alunos de graduação: “essa motivação de você estar recém-formado, com tudo muito fresco na cabeça, isso é que a gente está passando para os alunos também”. E6 afirma que é necessário que existam bons professores na graduação para que alunos bons sejam formados e também consigam chegar à pós-graduação. E7 destaca sempre acreditar “que um professor melhor formado consegue preparar melhores alunos . . . porque eles acabam se espelhando no professor, falando do programa, falando da pesquisa”, ou seja, acreditando que o programa de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade de sua instituição tornou-se um objeto de desejo dos alunos de graduação somente porque ele e seus colegas passaram pelo programa.

E8 relembra que na época em que fez sua graduação só contou com um professor doutor em contabilidade e que, atualmente, tem mais de uma dezena e que em faculdades particulares da sua região a maioria dos professores já são mestres, egressos principalmente do Multi, da UFPE, da UFRN e da UFPB. Para E8, “cada vez mais nós temos professores mestres e doutores na docência, teoricamente, na média, isso deveria melhorar a qualidade do ensino também . . . se não surtiu efeito ainda, deve surtir agora no futuro em termos de qualidade do ensino e qualidade de pesquisa”. A certeza que E8 tem é que o perfil do egresso do curso de Ciências Contábeis tende, principalmente nas universidades federais e naquelas que possuem um programa de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, a mudar. E8 destaca dois fatores para isso: primeiro, o acesso do graduando a atividades como monitoria, projetos de pesquisa e extensão, iniciação científica, congressos, etc. que, em instituições com um corpo docente predominantemente formado por profissionais do mercado sem titulação de mestrado ou doutorado e que não possuem programas de pós-graduação não teriam.

Segundo, a exposição dos conteúdos feita por um professor doutor é diferente da feita por professores sem formação docente. E8 pondera que a contabilidade é uma área do saber prática e que considera ruim que todos os professores sejam doutores, que tenham o perfil acadêmico, porque “a tendência é sair alunos com o perfil acadêmico e a gente também tem que olhar a outra parte, a parte profissional, a parte prática do curso que também é relevante”. E9 acredita que professor e profissional deveriam “andar juntos” e pondera que a graduação é para “formar profissionais”, questionando se uma graduação apenas com professores doutores seria o recomendado. Para E9, o doutor “vai te dar uma base muito teórica, . . . e eu não sei até que ponto isso é bom pro aluno de graduação, porque ele tem que ter uma parte prática”.

Contrariando a maioria dos entrevistados, C2 pondera que as mudanças que ocorrem no ensino de contabilidade na graduação não são decorrentes apenas do crescimento da pós-graduação em contabilidade. Acredita que, apesar da pós-graduação ter contribuído, tais mudanças decorrem de outros fatores, como, por exemplo o avanço tecnológico.

A visão de que os docentes adquirem vícios difíceis de serem quebrados corrobora com as ideias de Gonçalves e Gonçalves (2010) de que, apesar de todo o processo de formação específica de um professor, esse, quando submetido à realidade de sala de aula, tende a reproduzir a prática que vivenciou e não a realizou ou aplicou um método diferente. Apesar disso, percebe que mais alunos(as) de graduação estão participando de projetos de pesquisa, de iniciação científica, de congressos e que muitos desses(as) alunos(as) são os doutores de hoje.

E5 aumenta o coro dos que acreditam em uma maior qualidade na educação em contabilidade e afirma que buscará retribuir o título de doutor em sala de aula: “a contribuição, o retorno à sociedade, é na forma de aula, . . . sou professor e procuro repassar os conhecimento que adquiri no mestrado e doutorado”. E5 havia atuado em uma faculdade particular antes do mestrado e do doutorado e afirma ter percebido uma mudança significativa após as titulações. “Ministrar aula antes do mestrado, antes do doutorado era simplesmente o cumprimento de um plano de ensino e hoje não, hoje tem o desenvolvimento da pesquisa, o desenvolvimento de cunho cultural, a ânsia de novas descobertas”. E5 afirma que “sem sombra de dúvidas” a educação em contabilidade tende a melhorar com a implantação de novos cursos de doutorado na área e a titulação de mais doutores e, como exemplo, cita a própria instituição onde, após a chegada do Multi, vê cada vez mais alunos “focando o mestrado e o doutorado”, trabalhos de alunos de graduação começam a ser publicados e o interesse pela iniciação científica cresce. Para E5, o “repasse para o aluno é de melhor qualidade” quando há professores mais preparados.

A qualidade ou a mudança na educação em contabilidade, possivelmente, ocorrerá também pela última instância do processo de aprendizagem, o professor. E11 afirma que “o professor tem muita influência sobre o aluno” e os docentes que regressam do doutorado trazem uma mudança metodológica para sala de aula, focando em trabalhos científicos, em artigos, em leituras, motivando o aluno a participar da iniciação científica, o que “acaba modificando o perfil do(a) egresso(a) da graduação”. A resposta de E6 para a pergunta sobre qual seria sua contribuição para o campo acadêmico segue essa linha:

Bom, eu dou aula, então, como eu estou na área de ensino mais diretamente pelo aspecto de ser professora aqui da [instituição de ensino], a contribuição que ainda tem pela

frente é a gente tentar formar novos profissionais, com nova mentalidade, com nova forma de pensar contabilidade e que desde o início eles já se preparem para esse aspecto da contabilidade como ciência e não como técnica. É aquela frase né: pensar contabilidade e não fazer contabilidade, porque muitas vezes os alunos fazem contabilidade, mas não pensam contabilidade.

E6 busca atrair os jovens para a pesquisa e para a extensão, por meio de um projeto em que palestrantes de diversos setores profissionais são convidados a se apresentarem aos alunos, que são levados a conhecer localmente diversas oportunidades que um contabilista pode ter. Com isso, a egressa consegue “alunos voluntários que queiram trabalhar tanto na pesquisa como na extensão. Então, aí eu começo a motivar eles na iniciação científica, a mexerem em uma base de dados, fazendo com que eles percebam a nossa área no tripé, ensino, pesquisa e extensão”.

Segundo E4, o título de doutor em contabilidade faz com que alguns colegas de departamento não queiram mais se comprometer com aulas na graduação, pois a graduação exige mais do professor, fazendo-os desejarem somente a pós-graduação. Entretanto, acredita que “o futuro da pós-graduação são os alunos da graduação”. E6 complementa o pensamento de E4, afirmando que, para ela, não é somente o futuro da pós-graduação que depende da graduação, mas “para que a gente tenha uma área com mais autoridade substantiva, com mais credibilidade em termos de sociedade organizada, porque a gente sabe que, para que a nossa área, a nossa profissão tenha uma representatividade, tem que passar primeiro pelo banco da escola, da universidade”.

E18 afirma que o aumento de programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade gera um efeito “multiplicador em toda a cadeia da Contabilidade” trazendo efeitos positivos para o campo acadêmico contábil. E29 recorda que muitas faculdades particulares da região Nordeste tinham um corpo docente formado por graduados e especialistas, “era raro ter um professor com mestrado”, mas que, após o Programa Multi, é raro, na região, uma faculdade que não tenha em seu corpo docente um mestre em contabilidade. Para ele, isso fez com que a qualidade dos cursos e das faculdades melhorasse. Apesar disso, E24 pondera que, no Brasil, a melhora qualitativa do ensino superior em contabilidade “ainda tem um longo caminho, porque você tem uma concentração de mestres e doutores da área em um número reduzido de instituições”.

5 CONCLUSÃO

Bourdieu (2008b) apresentou uma formulação que sintetiza a relação entre os principais conceitos de sua teoria $[(\text{habitus}) \times (\text{capital})] + \text{campo} = \text{prática}$, uma construção teórica que busca representar a prática nos diversos campos e subcampos existentes no mundo e mostrar a dependência e a relação existente entre eles, pois os produtos de um determinado campo interferem no funcionamento do outro. Os campos são lugares em que há agentes capazes de ao mesmo tempo serem capturados, envolvidos pela lógica de seu funcionamento e influenciar na construção e transformação de sua estrutura. Sendo assim, os campos são espaços em que há a produção e o consumo de certos tipos de capitais (cultural, econômico, social, simbólico, científico etc.), disputados e utilizados por seus agentes na construção de estratégias que objetivam a busca constante por uma posição de destaque. Melhor posicionado estará o agente que possuir um portfólio de capitais valorizado e utilizá-lo conforme as regras específicas do campo (*habitus x capital*). As estratégias de um ou do grupo de agentes do campo para se manter ou mudar de uma determinada posição podem variar a depender de seus capitais e de como são vistos pelos demais agentes dentro do campo.

O campo acadêmico foi objeto de diversos estudos empíricos e teóricos de Bourdieu, Bourdieu e Passeron (1975), Bourdieu (1979, 1983b, 1986, 2004, 2007, 2008a), que buscavam melhor compreendê-los e responder a algumas de suas diversas questões. Para Bourdieu e Passeron (1975), existe uma falsa ideia de que uma educação pública e gratuita possa resolver grande parte das desigualdades sociais existentes no mundo. A ideia de que todos possuem as mesmas chances de entrar em uma escola de qualidade, estudar em iguais condições e concorrer por empregos que ofereçam renda e benefícios melhores, não é verdadeira. Para eles, a escola é um meio institucionalizado de manter e reproduzir a ordem social previamente estipulada.

O campo acadêmico é igual a qualquer outro campo, ou seja, um espaço de lutas pelo poder, principalmente pelo “monopólio da competência científica” (Bourdieu, 1983b, 2004). Nenhuma ação dentro desse campo é tomada de forma desinteressada, sempre há um objetivo, mesmo que oculto. Nele, o que é percebido como importante e interessante, só o será se assim o for aos olhos da maioria, principalmente dos detentores de uma posição mais privilegiada ou detentores do monopólio, ou seja, quem define quais devem ser os objetos e metodologias utilizados em uma pesquisa, quais são as melhores instituições para se estudar, em quais periódicos publicar, são os detentores de um maior capital simbólico, que é o status (Bourdieu, 1983b, 2004).

A sistemática do funcionamento do campo acadêmico retratada por Bourdieu (2004, 2008a) pode ser aplicada no campo acadêmico brasileiro, no contábil e, em uma escala menor, no campo acadêmico contábil brasileiro. O campo acadêmico brasileiro, o ensino superior e mais especificamente a pós-graduação, passou por diversas transformações desde a década de 1930 quando da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto nº 19.851 de 11/04/1931. As agências de fomento, CAPES e CNPq, foram criadas na década de 1950 e, em 1965, emitiu-se o Parecer nº 977 que fazia a distinção entre programas *lato* e *stricto sensu*. A partir da década de 1970, cinco PNPGs que tinham como principais objetivos a formação de pessoal qualificado para a docência no ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação foram elaborados e foi sancionada a atual versão da LDB (Lei 9.394, de 1996), que, dentre outras medidas, estabelece que um terço do corpo docente das universidades deve possuir mestrado ou doutorado e trabalhar em regime de tempo integral. Todas essas transformações fizeram com que, em 2016, existissem mais de 4.000 programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

A pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil expandiu-se nos últimos 16 anos, o que não o fez por quase 30 anos. Desde 1970 até 2000, existiam, no Brasil, apenas cinco programas de pós-graduação, FEA/USP, PUCSP, UERJ, UFRJ e Multi, sendo que somente o da FEA/USP oferecia o curso de doutorado, responsável pela titulação de 85 doutores(as). Em 2007, o Multi, que já oferecia o curso de mestrado em contabilidade, passou a oferecer também o curso de doutorado, que teve sua primeira turma no ano de 2008 e titulou seu primeiro doutor em 2010, acabando com a hegemonia da FEA/USP na titulação de doutores(as) para a contabilidade no Brasil. No ano de sua criação, em 2007, o número de programas *stricto sensu* na área havia mais que triplicado desde o ano 2000, passando a contar com 17 programas. No ano de 2016, o campo acadêmico contábil brasileiro contava com 32 programas *stricto sensu*, sendo que 14 tinham a aprovação da CAPES para oferecerem o curso de doutorado. Sendo assim, o número de cursos de doutorado na área, passou de 1 para 14 nos últimos 10 anos, crescimento inimaginável para um campo que contou com um único curso do tipo por quase 30 anos.

O campo acadêmico contábil, ou parte dele (mestres, doutores, docentes, graduação, pós-graduação), é objeto de estudos de muitas pesquisas. Nos EUA, por exemplo, desde o final da década de 1980 e início de 1990, há pesquisas que têm como principal objeto a “produção” de doutores em contabilidade e os possíveis impactos de sua escassez. Mesmo em 2016, quando os EUA contavam com 91 programas de doutorado e mais de 8000 doutores(as) esse foi o objeto de estudos de Bishop, Boyle, Carpenter e Hermanson (2016).

No Brasil, estudos como o de Nossa (1999), buscaram compreender os motivos do despreparo do corpo docente do ensino superior em contabilidade. Outros, como o de Cunha (2007) e Martins (2009), ambos com base na teoria do capital humano, estudaram os benefícios que os títulos de mestre e de doutor em contabilidade trazem a seus detentores. Além desses, trabalhos como o de Silva et al. (2012) têm como objetivo identificar a rede de colaboração dos docentes dos programas de pós-graduação em contabilidade e como essa rede se apresentava nas publicações em periódicos desses docentes. Sob outra ótica, o trabalho de Costa (2016), utilizando-se dos conceitos da teoria sociológica de Bourdieu, ao buscar identificar quem seriam os agentes de destaque no campo científico brasileiro, concluiu que, “individualmente”, não havia, mas que, “institucionalmente”, a FEA/USP detinha o monopólio da pesquisa do Brasil na área de contabilidade.

Alinhada a Costa (2016), o objetivo desta pesquisa foi compreender, a partir da perspectiva dos(as) doutores(as) titulados(as) pelo Multi, quais as mudanças no campo acadêmico contábil, principalmente consoante à educação e à pesquisa na área. Os fatores que conduziram esta pesquisa foram o crescimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no campo acadêmico contábil brasileiro, a desigual distribuição deles entre as regiões do país, o papel que eles desempenham na formação de docentes e pesquisadores em contabilidade e, principalmente, o fim da hegemonia da FEA/USP na titulação de doutores(as). Para chegar às conclusões da pesquisa foram levantados e analisados documentos com dados primários e secundários sobre as instituições participantes do Multi, e, principalmente, utilizaram-se as informações fornecidas por 30 doutores(as) titulados(as) pelo Multi e por dois de seus coordenadores que foram obtidas em entrevistas semiestruturadas com duração média de 1h09min.

Sendo assim, conclui-se que o campo acadêmico contábil brasileiro não se mostrou diferente dos outros campos retratados e estudados por Bourdieu, sendo seu funcionamento aderente à essa teoria sociológica. Nele existe uma briga por posições que ficaram claras durante a análise dos dados, seja entre as instituições de ensino de contabilidade, seja entre seus discentes e docentes. A depender do momento e do portfólio de capitais, cada agente adotou uma estratégia; há programas de pós-graduação que focaram em metodologias quantitativas porque é o que se tem valorizado nos periódicos de maior prestígio; há programas que abriram espaço para outras metodologias, fomentando a diversidade na pesquisa. As instituições criadoras do Multi adotaram, em 1999, quando da assinatura do primeiro convênio de cooperação técnica e científica entre elas, uma estratégia que objetivava a união de seus capitais dentro do campo acadêmico contábil para fazerem um programa de

pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade o que, individualmente, não conseguiriam. Essa união possibilitou a criação do primeiro mestrado em contabilidade no Brasil fora da região sudeste e a qualificação de pessoal na área para atuar na docência e na pesquisa em outras regiões do país.

Os benefícios em ser a instituição coordenadora do programa foram muitos, mas principalmente simbólicos (capital simbólico). A universidade coordenadora era responsável pela gestão acadêmica do Multi, sendo sua função, dentre outras, o credenciamento de professores para o programa, a nomeação de bancas, a homologação das defesas, a emissão de diplomas e o controle dos recursos financeiros. Tudo isso conferia a ela uma visibilidade e um poder no campo acadêmico contábil superior às demais universidades do convênio. Há egressos(as) do Multi (74,5%) que, talvez inconscientemente, não reconhecem o Multi, colocando em seus currículos que foram titulados na UnB e respondendo às perguntas da entrevista como se tivessem feito seu doutoramento única e exclusivamente naquela instituição. Além da coordenação, uma turma específica que fazia com que seus alunos não precisassem se deslocar entre um estado e outro como a outra turma do programa e o maior número de vagas permitia a essa instituição a formação de um maior número de pessoas qualificadas para atuar, principalmente na docência e na pesquisa em Brasília. Até agosto de 2006, a UnB havia titulado 44,56% dos(as) mestres(as) e sua produção científica correspondia a 50% do total do programa.

As divergências entre as instituições do programa surgiram com o desigual crescimento no número de docentes de cada uma delas, possuidores de capitais (cultural e simbólico) que os credenciavam para lecionar e orientar em um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Em 2000, ano da primeira turma do mestrado do Multi, a UnB contava com 3 docentes, a UFPE e UFRN com 2 cada uma e a UFPB com 1, no ano de 2005, a UnB dispunha de 6, a UFPE, 5 e a UFRN e UFPB, 2 cada uma. Portanto, os principais motivos para as divergências, que fizeram com que o programa, originalmente concebido com quatro instituições, ficasse com apenas três, foram a coordenação centrada em uma única instituição, fazendo com que só esta emitisse os diplomas, credenciasse os professores e nomeasse as bancas, conferindo-lhe visibilidade superior às demais; e a distribuição de vagas e turmas, pois uma única instituição tinha direito à metade das vagas, enquanto as outras três tinham que dividir a outra metade.

No ano de 2007, o Multi, então com três instituições, criou o segundo curso de doutorado em contabilidade no Brasil. Em dezembro de 2010, titulou o primeiro doutor e quebrou a hegemonia de mais de 30 anos na formação de doutores(as) em contabilidade no

Brasil e, até dezembro de 2016, o programa havia titulado 47 doutores(as). Os(as) doutores(as) egressos(as) do Multi são, em sua maioria, do sexo masculino, com, em média, 42 anos, casados e trabalham com dedicação exclusiva na academia como docentes e pesquisadores.

O doutorado em contabilidade foi, até 2016, o título mais elevado obtido pelos egressos(as) do curso de doutorado do Multi. O(a) doutor(a) em contabilidade formado por um programa de pós-graduação *stricto sensu* brasileiro é ainda raro se comparado à quantidade de doutores(as) em contabilidade nos EUA e em áreas afins como Administração e Economia, ou seja, é um capital cultural institucionalizado com grande valor agregado para seu detentor. Muitos foram os motivos que levaram os egressos do Multi a fazer o doutoramento, porém, a maioria destacou o prestígio, que faz parte, segundo os conceitos da teoria de Bourdieu, do capital simbólico, o salário (capital econômico) e a concorrência. A concorrência está relacionada à sistemática de funcionamento do campo acadêmico, pois, para ser um agente reconhecido nesse campo, é necessário ter os mais elevados capitais culturais institucionalizados e quanto menos agentes possuir determinado título, mais valorizado ele será (Bourdieu, 2010). Como apresentado na pesquisa, o número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil cresceu mais de seis vezes desde o ano 2000, a maioria oferecendo o curso de mestrado. Sendo assim, para alguns, esse título já não é mais um diferencial, fazendo-os buscar o doutoramento.

O processo de doutoramento que consiste desde a seleção até a titulação do doutor também se mostra aderente à teoria sociológica de Bourdieu. Bourdieu e Passeron (1975) e Bourdieu (1983b) afirmam que as instituições de ensino tendem a transmitir a seus discentes as regras do jogo, ou seja, o *habitus* do campo. Sendo assim, as regras, segundo os(as) egressos(as) do Multi, ficavam claras desde o início, pois eles eram cobrados em métodos quantitativos e por publicação de artigos já na seleção para o doutoramento. A ênfase em econometria mostrou-se ainda maior durante o doutoramento, sendo a disciplina responsável pelo maior número de reprovações e de queixas de seus egressos(as). Além disso, o produtivismo científico era incentivado com a exigência da realização de um artigo por disciplina e uma pontuação mínima de publicações para o depósito da tese. Apesar disso, o Multi inovou ao adotar uma estrutura que permitia a seus discentes permanecerem em seus trabalhos e com suas famílias, pois a concentração de aulas e disciplinas em uma semana de cada mês conferia a seus discentes uma flexibilidade que nenhum outro curso de doutorado dispunha.

Uma vez doutores(as), os(as) egressos(as) do Multi, afirmam ter alcançado os seus objetivos quando do ingresso no curso. O título lhes conferiu maior prestígio, principalmente nas instituições em que atuam. Ademais, a maioria teve um aumento salarial, sobretudo aqueles(as) que já eram docentes de uma universidade pública. Todos foram unânimes em afirmar que o título de doutor(a) em contabilidade “abriu portas”, pois possibilitou, dentre outras coisas, a busca de recursos para pesquisas junto à CAPES e ao CNPq, a participação na pós-graduação e em editais exclusivos para doutores e o acesso a cargos e a uma rede que não tinham antes do título.

Na perspectiva dos(as) egressos(as), o Multi atingiu seus objetivos, pois qualificou mão de obra para atuar na docência e na pesquisa em contabilidade, permitiu o surgimento de outros programas de pós-graduação *stricto sensu* na área e contribuiu com a diminuição das desigualdades regionais no campo acadêmico contábil brasileiro. Conclui-se que a maioria dos(as) doutores(as) titulados(as) pelo Multi são docentes e pesquisadores em instituições de ensino públicas do Centro-Oeste, Nordeste e Norte do país, o que possibilitou, ao menos, a criação dos programas *stricto sensu* próprios da UnB, UFPB e UFRN.

O crescimento no número de programas *stricto sensu*, de mestres e de doutores em contabilidade é visto como esperado pela maioria dos egressos(as) do Multi. Para eles(as), os novos programas retroalimentam todo o sistema, todo o campo acadêmico contábil, pois quanto mais mestres e mais doutores, mais programas serão necessários, mais programas titulam mais mestres e mais doutores e outros programas surgem. Além dos programas, eventos, periódicos e congressos novos que são criados para comportar a quantidade crescente de agentes no campo. O campo acadêmico contábil passa então a ter concorrentes, ou seja, a FEA/USP deixou de ter o monopólio da pesquisa e educação na área. A concorrência faz com que o campo se fortaleça e fique mais autônomo, pois a quantidade de agentes que trabalham e investem seus capitais em prol das regras, do *habitus* do campo é maior e quanto maior, menos suscetíveis a interferências externas no seu funcionamento (Bourdieu, 2010).

O crescimento e o fortalecimento do campo acadêmico contábil, principalmente com o aumento da quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu*, dos cursos de doutorado e de doutores(as) produz reflexos na educação, na pesquisa e nas perspectivas profissionais dos doutores em contabilidade, segundo os(as) egressos(as) do Multi. Para os(as) egressos(as), o perfil do aluno do curso de graduação em Ciências Contábeis tende a mudar com um corpo docente mais qualificado, sendo que a maioria já tem percebido isso nas instituições de ensino que possuem maior quantidade de doutores em contabilidade e um programa *stricto sensu* na área. Pressupõe-se que o professor mestre e doutor implante

metodologias de ensino diferenciadas com um enfoque maior para o desenvolvimento intelectual, sobretudo do raciocínio do aluno, em vez de simplesmente ensinar a prática, técnicas e normas contábeis. O aluno de ciências contábeis passa a ter contato com atividades que, quando não existiam mestres, doutores(as) e programas *stricto sensu*, não tinham. A utilização de artigos científicos publicados em periódicos, a participação em pesquisas, o estudo de teorias, o ingresso na iniciação científica tornam-se comuns na rotina dos estudantes de graduação, fazendo com que mude o perfil dos bacharéis em Ciências Contábeis.

Para os(as) egressos(as) do Multi, a pesquisa em contabilidade no Brasil crescerá, em um primeiro momento, quantitativamente para, em seguida, ganhar qualidade. O crescimento quantitativo das pesquisas na área é unanimidade entre os(as) egressos(as), algo que já era de se esperar, porque criaram-se novos programas de pós-graduação *stricto sensu* e titulou-se uma maior quantidade de mestres e doutores. Um dos requisitos para que um programa consiga recursos nas agências de fomento é a produção científica. Isso faz com que esses programas exijam de seus docentes e discentes publicação em periódicos, congressos e eventos. Além disso, uma quantidade maior de pesquisadores tende a aumentar o número de pesquisas. Por outro lado, o aumento na qualidade das pesquisas não é unanimidade entre os(as) egressos(as) do Multi. Uns afirmam que não irá melhorar, pois a qualidade depende de diversos fatores, entre eles, o tempo para a realização da pesquisa. O sistema de avaliação dos programas *stricto sensu* da CAPES acaba por disseminar uma excessiva produção de artigos, sem o devido aprofundamento dos resultados em nome de altas taxas de produtividade. Outros egressos(as) são mais otimistas, pois, apesar de concordarem que o sistema não privilegia a qualidade da pesquisa, afirmam que uma concorrência maior de mestres, doutores e programas acarretará em um ganho qualitativo.

Todos os(as) doutores(as) titulados(as) pelo Multi encontravam-se empregados em 2016. Apesar disso, a perspectiva é que com o passar dos anos e uma maior quantidade de doutores(as), a concorrência aumente. Segundo os(as) entrevistados(as), sobravam vagas para doutores(as) em contabilidade nos concursos de universidades federais, principalmente em regiões com carência de corpo docente qualificado, que não é o caso da região Sudeste.

Alguns entrevistados(as) relataram a abertura de concursos em suas instituições para os quais a vaga exigia o título de doutor, porém acabava sendo preenchida somente quando da exigência de um título inferior. Conforme as instituições de ensino superior públicas forem selecionando doutores(as) para suas vagas de docentes, cada vez mais os(as) doutores(as) em contabilidade terão que procurar alternativas como instituições de ensino particulares ou o mercado não acadêmico. No entanto, as instituições privadas de ensino superior, como

faculdades e centros universitários, principalmente as que não estão na região sudeste, não oferecem ao doutor uma remuneração considerada “digna” ou que faça jus os investimentos feitos para a aquisição do título valer a pena.

Como todos os(as) entrevistados salientaram, o título de doutor deveria ser para quem tem interesse em trabalhar no campo acadêmico, pois o mercado profissional não acadêmico não o valoriza. Apesar disso, o(a) doutor(a) em contabilidade acabará se inserindo no mercado e gerando a oportunidade de expandir a atuação e aproximação entre as pesquisas desenvolvidas academicamente e o mercado profissional, com a articulação entre teoria e prática.

Por fim, a análise das entrevistas e dos documentos possibilita concluir que o campo acadêmico contábil brasileiro está em um processo de amadurecimento e fortalecimento, dada a inserção de novos agentes capazes de transformá-lo, devido à internalização do *habitus* do campo. Não há mais o monopólio na formação de pesquisadores e docentes no campo acadêmico em contabilidade do Brasil. Em 2016, eram mais de duas dezenas de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área, espalhadas por quase todas as regiões do país que fomentam estudos em todas as linhas de pesquisa das Ciências Contábeis.

A tendência, a partir de 2017, é de um aumento quantitativo e qualitativo da pesquisa em contabilidade no Brasil, pois uma quantidade maior de agentes acirra a disputa no campo, acarretando em novas linhas de pesquisa, novos periódicos, novos congressos e eventos. Apesar de não ser possível, com este trabalho, estabelecer uma relação de causa e efeito com relação ao crescimento quantitativo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade e as transformações no ensino das Ciências Contábeis na graduação, ficou evidente nas entrevistas que, principalmente nas instituições de ensino que possuem um programa de pós-graduação na área, há uma ênfase maior no ensino da teoria em contábil utilização pelos mestres e doutores docentes de artigos e métodos desenvolvidos durante seus mestrados e doutorados nas salas de aula.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na percepção de uma parte dos(as) doutores(as) em contabilidade do Brasil, egressos(as) de um único programa de pós-graduação *stricto sensu* e, por esse motivo, não é possível o estabelecimento de uma relação de causa e efeito entre o crescimento quantitativo do campo acadêmico contábil e os reflexos na educação e pesquisa na área. Apesar disso, o discurso desses(as) doutores(as) é relevante, pois a maioria deles encontra-se inserida no campo acadêmico contábil, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão. Além disso, destaca-se que foram convidados para as entrevistas apenas os coordenadores das universidades que firmaram o acordo de cooperação para o curso

de doutorado em Contabilidade. Desta forma, a UFPE não foi representada nesta pesquisa, fato que apresenta limitações relevantes deste trabalho.

Todavia, considerando o crescimento no número de programas após o surgimento do Multi, em 2007, e a consequente ampliação no número de doutores(as) titulados(as) nos últimos sete anos, sugere-se a realização de pesquisas que ampliem seu escopo para doutores(as) titulados(as) por outros cursos de doutorado em contabilidade no Brasil. Sugere-se também um estudo da trajetória da UFPE, dado que tomou um rumo diferente das outras instituições do Multi.

REFERÊNCIAS²⁵

- Almeida Júnior, A., Sucupira, N., Salgado, C., Barreto Filho, J., Silva, M R, Trigueiro, D., . . . Maciel, R. (2005). Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, 30, 162-173. doi: 10.1590/S1413-24782005000300014
- Alves, A. R. C. (2016) Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. *Sociologias*, 18(42), 294-327. doi: 10.1590/15174522-018004213
- Alves Filho, E. M. (2016). *Cultura organizacional acadêmica em cursos de Ciências Contábeis: um estudo em duas universidades públicas* (Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-07072016-150030/es.php>
- Baldini, J. P.; Borgonhoni, P. (2007). A relação universidade-empresa no Brasil: surgimento e tipologias. *Caderno de Administração*, 15(2), 29-38. Disponível em <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/viewFile/5133/3318>.
- Baldwin, A. A., & Brown, C. E. (2010). An analysis of the accounting doctoral industry: observations and unanswered questions. *Advances in Business Research*, 1(1), 114-132. Disponível em <http://journals.sfu.ca/abr/index.php/abr/article/view/21>
- Barbosa, D. M. de M., Gutfilen, B., Gasparetto, E. L., & Koch, H. A. (2009). Análise do perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Medicina (Radiologia) da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Radiologia Brasileira*, 42(2), 121-124. doi: 10.1590/S0100-39842009000200011
- Bastos, A. V. B.; Borges-Andrade, J. E. (2004). Cognição e ação: o ator ocupa a cena nos estudos organizacionais. In: M. Caldas, R. Fachin, & T. Fisher (Orgs.). *Handbook de estudos organizacionais: ação e análise organizacionais*. 3(), 69-76, São Paulo: Atlas.
- Beard, D. F., & Elfrink, J. A. (1990). A profile of recent doctoral graduates in accounting: Some guidance in what to expect. *Journal of Accounting Education*, 8(2), 285-298. doi: 10.1016/0748-5751(90)90009-V
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research
- Behrens, M. A. (1998). *A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: M. MASETTO (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Beyer, B., Herrmann, D., Meek, G. K., & Rapley, E. T. (2010). What it means to be an accounting professor: A concise career guide for doctoral students in accounting. *Issues in Accounting Education*, 25(2), 227-244. doi: 10.2308/iace.2010.25.2.227

²⁵ De acordo com o estilo APA(American Psychological Association)

- Bishop, C. C., Boyle, D. M., Carpenter, B. W., & Hermanson, D. R. (2016). Transitioning into Academia: A New Pathway for Practitioners. *Journal of Accountancy*, 15(1), 48-53. Disponível em: <https://digitalcommons.kennesaw.edu/facpubs/3975>
- Bourdieu, P. (1979). *Os três estados do capital cultural*. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Eds.), *Escritos de Educação* (pp. 71-80). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1980). *O Capital Social – notas provisórias*. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Eds.), *Escritos de Educação* (pp. 74-78). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1983a). *Questões de sociologia* (J. Vaitsman, Trad.). Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, P. (1983b). *Sociologia* (P. Monteiro, A. Auzmendi, Trad.) São Paulo: Ática
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press
- Bourdieu, P. (1988). *Lições da aula*. (E. O. Rangel, Trad.). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico* (D. B. Catani, Trad.). São Paulo: Editora Unesp.
- Bourdieu, P. (2007). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (2008a). *Homo Academicus* (1ª ed., A. Dilon, Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008b). *A Distinção: crítica social do julgamento* (D. Kern, G. J. F. Teixeira, Trad.). São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk
- Bourdieu, P. (2010). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (10a ed., M. Correa, Trad.). Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (2012). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). 16ed. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Bourdieu, P. (2013). *A economia das trocas simbólicas* (1a reimpressão, 7a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (R. Bairão, Trad.). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1975). The problem with human capital theory—a marxian critique. *The American Economic Review*, 65(2), 74-82. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1818836>
- Boyle, D. M., Carpenter, B. W., & Hermanson, D. R. (2015). The accounting faculty shortage: causes and contemporary solutions. *Accounting Horizon*, 29(2), 245-264. doi: 10.2308/acch-50967

- Campos, L. C. (2016). *Atuação dos doutores em contabilidade nos eixos ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão à luz da teoria do capital humano* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12630/1/AtuacaoDoutoresContabilidade.pdf>
- Catani, A. M., Catani, D. B., & Pereira, G. R. M. (2002). *Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro*. (2a ed.) In M. L. R. Tura (Ed.), *Sociologia para educadores* (pp. 127-160). Rio de Janeiro: Quartet
- Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB. (2017). *Histórico*. Disponível em: <http://www.ccsa.ufpb.br/ccsa/contents/menu/historico-1>
- Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN. (2017). *Sobre o CCSA*. Disponível em: https://ccsa.ufrn.br/portal/?page_id=320
- Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. (2015) *Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, DF : 2016. 348p. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/web/rhcti/mestres-e-doutores-2015>
- Cirani, C. B. S., Campanario, M. A., & Silva, H. H. M. (2015). A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1) 163-187. doi: 10.590/S1414-40772015000500011
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2017). GeoCapes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/conteudo-estatico/6886-geocapes>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (1974). *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1975/1979*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (1981). *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1982/1985*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (1985). *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1986/1989*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2004). *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005/2010*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2005, 24 de agosto). OFÍCIO/CAA/DILIG. N.º 092/2005 – Solicitação de documentos para diligência.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2006, 8 de fevereiro). *Ficha de Recomendação* – APCN.

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2007a, 27 de julho). OFÍCIO Nº 106-04/2007/CTC/CAPES – Reconhecimento do Multi UnB, UFBP e UFRN e do doutorado.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2007b, 8 de março). OFÍCIO Nº 008-04/2007/CTC/CAPES – Indeferimento da solicitação de transformação do Multi UnB/UFPE/UFPB/UFRN em Multi UnB/UFPB/UFRN.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2010a). *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020*, 1. Disponível em <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2010b). *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020*, 2. Disponível em <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2010c, 9 de outubro). Ficha de Avaliação do Programa Multi triênio 2007 a 2009.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2016a). Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf;jsessionid=4juuTZS2qF+aBSUdtwnuC7XC.sucupira-218>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2016b). Programa de apoio à realização de cursos de pós-graduação stricto sensu interinstitucionais para a rede federal de educação profissional e tecnológica. Disponível em <https://coleta.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/2179>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2016c). Projeto: Minter e/ou Dinter. Disponível em <https://coleta.capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-eou-dinter>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017). Projeto: Minter e/ou Dinter. Disponível em <https://coleta.capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-eou-dinter>
- Costa, F. (2016). *A presença do homo academicus na contabilidade: um olhar bourdesiano sobre o contexto social do desenvolvimento da produção científica contábil brasileira* (Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-07062016-174109/>
- Costa, F., & Martins, G. A. (2016). Características epistemológicas de publicações científicas em Contabilidade: evidências de um cenário produtivista. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 13 (29), 33-67. doi: 10.5007/2175-8069.2016v13n29p33
- Costa, F., & Martins, G. A. (2018). Um olhar Bourdesiano sobre as estruturas sociais do campo científico contábil brasileiro. *Revista Universo Contábil*, 13(4), 08-32. doi: 10.4270/ruc.2017424

- Cunha, J. V. A. (2007). *Doutores em ciências contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano* (Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-17102007-173046/>
- Cunha, J. V. A., Cornachione Junior, E. B., & Martins, G. A. (2008). Pós-graduação: o curso de doutorado em ciências contábeis da FEA/USP. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 6-26. doi: 10.1590/S1519-70772008000300002
- Decreto-Lei n. 19.851*. (1931, 11 de abril). Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm
- Decreto-Lei n. 29.741*. (1951, 11 de julho). Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei n. 7.988*. (1945, 22 de setembro). Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7988-22-setembro-1945-417334-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei n. 9.295*. (1946, 27 de maio). Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del9295.htm
- Decreto-Lei n. 15.601*. (1946, 26 de janeiro). Dispõe sobre a instalação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: Governo de São Paulo. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1946/decreto.lei-15601-26.01.1946.html>
- Decreto-Lei n. 32.207*. (1958, 12 de maio). Do Doutorado na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1958/decreto-32207-12.05.1958.html>
- Decreto-Lei n. 73.144*. (1973, 12 de novembro). Retifica o Quadro Único de Pessoal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, aprovado pelo Decreto nº 62.856, de 14 de junho de 1968, e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73144-12-novembro-1973-421891-publicacaooriginal-1-pe.html>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens* (2ª ed., S. R. Netz, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Diniz, M. L. (2016). Curso de Ciências Contábeis completa 40 anos. *UnB Notícias*. Disponível em: <https://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/738-curso-de-ciencias-contabeis-comemora-40-anos>
- Esteves, A. J. (2007). *A sociologia da educação francesa e(m) Bourdieu: caminhos de <<distinção>> ao longo de quatro décadas*. In Pierre Bourdieu: A Teoria da Prática e a Construção da Sociologia em Portugal (J. M. Pinto, e V. B. Pereira, Org.), Porto: Edições Afrontamento.
- Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo. (2016). *Quadro de defesas*. Disponível em: <https://www.fea.usp.br/contabilidade/pos-graduacao/dissertacoes-e-teses/estatisticas-de-dissertacoes-e-teses>
- Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo. (2017). *História*. Disponível em: <https://www.fea.usp.br/fea/historia-e-mercurio>
- Foray, D. (2004). *Economics of knowledge*. Cambridge/London: MIT Press. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Dominique_Foray
- Fundação Instituto Capixaba de Pesq.em Cont.Econ.e Finanças. (2016). *Produção Científica*. Disponível em: http://www.fucape.br/producao_cientifica.php?cat_id=16&ano=
- Gary, R. F., Denison, C. A., & Bouillon, M. L. (2011). Can Obtaining an Accounting Ph.D. Provide a Positive Financial Return? *Issues in Accounting Education*, 26(1), 23-38. doi: 10.2308/iace.2011.26.1.23
- Gaventa, J. (2003). *Power after Lukes: a review of the literature*, Brighton: Institute of Development Studies. Disponível em: https://www.powercube.net/wp-content/uploads/2009/11/power_after_lukes.pdf
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas S. A.
- Gonçalves, R. N. & Gasparin, J. L. (2013). *Formação pedagógica do profissional bacharel em Ciências Contábeis e sua ação docente no Ensino Superior*. In: Seminário de Pesquisa do PPE. (12). Anais. Maringá: UEM.
- Gonçalves, N. G., & Gonçalves, S. A. (2010). *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes
- Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and education: acts of practical theory*. London: Falmer Press
- Guimarães, R., & Caruso, N. (1996) Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação. Notas sobre o Estado da Arte e Elementos para uma Política. *INFOCAPES - Boletim Informativo*, Brasília, v. 4(3), 7-18. Disponível em <http://www.capes.gov.br/publicacoes/publicacoes-antigas>

- Hasselback, J. R. (2016). *A Directory of accounting faculty academic* (39^a ed.). Disponível em <http://www.jrhasselback.com>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Cálculo do conceito preliminar de curso referente a 2013* (Nota técnica nº 72). Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2013/nota_tecnica_n_72_2014_calculo_cpc_2013.pdf
- Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, 26(93) 1341-1362. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 210 p.
- Laffin, M., & Gomes, S. M. da S. (2016). Formação do professor de contabilidade: O tema em debate. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(77). doi: 10.14507/epaa.24.2372
- Lei n. 1.310*. (1951, 15 de janeiro). Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n. 1.401*. (1951, 31 de julho). Inclui, no curso de ciências econômicas, a cadeira de Historia Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de ciências contábeis e atuariais. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1401-31-julho-1951-375767-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n. 3.835*. (1960, 13 de dezembro). Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3835.htm
- Lei n. 3.849*. (1960, 13 de dezembro). Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de Santa Catarina e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3849.htm
- Lei n. 3.998*. (1961, 15 de dezembro). Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Disponível em: <http://unb2.unb.br/administracao/fub/lei.php>
- Lei n. 4.024*. (1961, 20 de dezembro). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n. 9.394*. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei n. 12.249*. (2010, 11 de junho). Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte,

Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional - RECOMPE; prorroga benefícios fiscais; constitui fonte de recursos adicional aos agentes financeiros do Fundo da Marinha Mercante - FMM para financiamentos de projetos aprovados pelo Conselho Diretor do Fundo da Marinha Mercante - CDFMM; institui o Regime Especial para a Indústria Aeronáutica Brasileira - RETAERO; dispõe sobre a Letra Financeira e o Certificado de Operações Estruturadas; ajusta o Programa Minha Casa Minha Vida - PMCMV; altera as Leis nos 8.248, de 23 de outubro de 1991, 8.387, de 30 de dezembro de 1991, 11.196, de 21 de novembro de 2005, 10.865, de 30 de abril de 2004, 11.484, de 31 de maio de 2007, 11.488, de 15 de junho de 2007, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 11.948, de 16 de junho de 2009, 11.977, de 7 de julho de 2009, 11.326, de 24 de julho de 2006, 11.941, de 27 de maio de 2009, 5.615, de 13 de outubro de 1970, 9.126, de 10 de novembro de 1995, 11.110, de 25 de abril de 2005, 7.940, de 20 de dezembro de 1989, 9.469, de 10 de julho de 1997, 12.029, de 15 de setembro de 2009, 12.189, de 12 de janeiro de 2010, 11.442, de 5 de janeiro de 2007, 11.775, de 17 de setembro de 2008, os Decretos-Leis nos 9.295, de 27 de maio de 1946, 1.040, de 21 de outubro de 1969, e a Medida Provisória no 2.158-35, de 24 de agosto de 2001; revoga as Leis nos 7.944, de 20 de dezembro de 1989, 10.829, de 23 de dezembro de 2003, o Decreto-Lei no 423, de 21 de janeiro de 1969; revoga dispositivos das Leis nos 8.003, de 14 de março de 1990, 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 5.025, de 10 de junho de 1966, 6.704, de 26 de outubro de 1979, 9.503, de 23 de setembro de 1997; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm

Limeira, M. D., & Formiga, Z. (1986). UFPB: implicações políticas e sociais da sua História. *Textos UFPB-NDIHR*. Disponível em: http://www.ndihr.ufpb.br/programa/ufpb_implicacoes.html

Livingstone, D. W. (1999). Beyond Human Capital theory: The underemployment problem. *International Journal of Contemporary Sociology*, 36(2), p.163-192. Disponível em <http://webspace.oise.utoronto.ca/~living13/beyondhc/>

Ludke, M., Andre, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo (SP): EPU

Lucena, W. G. L., Cavalcante, P. R. N., & Sales, L. B. (2014). O Perfil das Dissertações do Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis Unb/Ufpb/Ufpe/Ufrn. *Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe)*, 12(2), p. 95-112. doi: 10.5935/2177-4153.20140014

Maccari, E. A. (2008). *Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro*. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 2017-08-019, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-03092008-172119/pt-br.php>

Mancebo, D. (2013). Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, v. 25(3), 519 – 526. doi: 10.1590/S0102-71822013000300006

- Mancebo, D., Vale, A. A., & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60) 31-50. doi: 10.1590/S1413-24782015206003
- Marginson, S. (2017). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, 43(1), 1-15. doi: 10.1080/03075079.2017.1359823
- Marion, J. C., & Robles Junior, A. (1998). A busca da qualidade no ensino superior de Contabilidade no Brasil. *Contabilidade Vista & Revista*, 9(3), 13-24. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/25090/a-busca-da-qualidade-no-ensino-superior-de-contabilidade-no-brasil/i/pt-br>
- Martins, C. B. (2000). O ensino superior no Brasil nos anos 90. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo 1(14), 41-60. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>
- Martins, E., & Iudícibus, S. (2007). 30 anos de doutorado em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18(spe), 7-8. doi: 10.1590/S1519-70772007000300001
- Martins, O. S. (2009). *Mestres em Ciências Contábeis pelo Programa Multiinstitucional da UnB/UEPB/UFPE/UFRN: Uma análise a partir de suas percepções e avaliações* (Dissertação de Mestrado, Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/10059>
- Martins, O. S., & Monte, P. A. (2009). Mestres em Ciências Contábeis: uma análise sob a ótica da teoria do capital humano. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 3(2), 1-22. doi: 10.17524/repec.v3i2
- Martins, O. S., & Monte, P. A. (2010). Enfim o 1º Doutor em Contabilidade "Não-USPiano" do Brasil. Informação Contábil [Blog]. Disponível em: <http://informacaocontabil.blogspot.pt/2010/12/enfim-o-1-doutor-em-contabilidade-nao.html>
- Martins, G. A. & Théophilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Mattos, V. B. (2007). *Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrados da UFSC*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado em 2017-07-10, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89761/244268.pdf?sequence=1>
- Mendes, J. (2009). Resenha: UnB: invenção e descaminho. *Radiotube*. Disponível em: <https://www.radiotube.org.br/texto-tLtGZprp>
- Miceli, S. (1997, 13 de abril). Entenda a sua época: Sociologia. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais!, p. 12. Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1997/04/13/72/>

- Minayo, M. C. S. (1999). *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social* In: M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Educação. (2016). *E-MEC Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>
- Miranda, G. J. & Oliveira, E. G. (2008). A formação didático-pedagógica do professor de contabilidade. In: 2º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças e Iniciação Científica em Contabilidade, Florianópolis/SC. Anais Eletrônicos [online]. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <http://goo.gl/jWTIRz>
- Morhy L. (2003). *Universidade em questão*. In L. Morhy (Org.), *Universidade em questão* (pp.15-31). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.
- Moncrieffe, J. (2006). “The Power of Stigma: Encounters with ‘Street Children’ and ‘Restavecs’ in Haiti.” *IDS Bulletin* 37(6): 31-46. doi: 10.1111/j.1759-5436.2006.tb00321.x
- Moraes, M. C. M. (2002). *Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias*. In L. Bianchetti, A. M. N. Machado (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC.
- Morosini, M. C. (2009). A pós-graduação no Brasil: Formação e desafios. *Revista Argentina de Educación Superior*, pp. 125-152. Disponível em <http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista1.inc>
- Nascimento, R. N., & Faria, A. A. (2012). Educação contábil brasileira: reflexão sobre a qualidade do ensino superior da contabilidade no Brasil. *Revista Thêma et Scientia*, 2(1), 50-59. Disponível em: <http://www.themaetscientia.fag.edu.br/index.php/RTES/article/view/53>
- Navarro, Z. (2006). In Search of Cultural Interpretation of Power, *IDS Bulletin* 37(6), pp. 11-22. doi: 10.1111/j.1759-5436.2006.tb00319.x
- Netcoh, S. (2016, 19 de janeiro). The Strengths and Limitations of Human Capital Theory in Educational Research and Policymaking. Crosscutting Conversations in Education Research, Reflections, & Practice [Blog]. Disponível em: <http://blog.uvm.edu/cessphd/2016/01/19/the-strengths-and-limitations-of-human-capital-theory-in-educational-research-and-policymaking/>
- Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J. & Leal, E. A. (2016). Mestres e Doutores em Contabilidade no Brasil: Uma Análise dos Componentes Pedagógicos de sua Formação Inicial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 83-99. doi: 10.15366/reice2016.14.1.005
- Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2004). *Bourdieu & a educação*. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica.

- Noland, T. G., Francisco, B., & Sinclair D. (2007). Pursuing a Ph.D. in accounting: what to expect. *The CPA Journal*, 77(3), 66 – 68. Disponível em <https://www.questia.com/magazine/1P3-1242292011/pursuing-a-phd-in-accounting-what-to-expect>
- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. *Caderno de Estudos*, (21), 01-20. doi: 10.1590/S1413-92511999000200005
- Oliveira, J. F. (2015). A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. *Práxis Educativa (Brasil)*, 10(2), 343-363. doi: 10.5212/PraxEduc.v.10i2.0004
- Palmer, J. (2001). *Fifty modern thinkers on education: from Piaget to the present*. New York: Routledge.
- Pathways Commission. (2012). *Charting a national strategy for the next generation of accountants*. Disponível em <http://commons.aaahq.org/posts/a3470e7ffa>
- Peleias, I. R., Silva, G. P. da, Segreti, J. B., & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18, 19-32. doi: 10.1590/S1519-70772007000300003
- Peters, G. (2013). Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *RBCS*, 28(83), 47-71. doi: 10.1590/S0102-69092013000300004
- Plumlee, D. H., Kachelmeier, S. J., Madeo, S. A., Pratt, J. H., & Krull, G. (2005). Report of the AAA/AAPLG ad hoc committee to assess the supply and demand for accounting Ph.D.s. American Accounting Association. Disponível <http://docplayer.net/8349536-Supply-and-demand-for-accounting-ph-d-s.html>
- Plumlee, R. D., & Reckers, P. M. J. (2014). Lessons not learned: why is there still a crisis-level shortage of accounting Ph.D.s? *Accounting Horizons*, 28(2), 313-330. doi: 10.2308/acch-50703
- Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade Multiinstitucional e Inter-regional UnB/UFPE/UFPB/UFRN. (1999, 12 de novembro). Convênio de cooperação e intercâmbio técnico-científico e pedagógico.
- Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade Multiinstitucional e Inter-regional UnB/UFPE/UFPB/UFRN. (2004, 12 de novembro). Convênio de cooperação e intercâmbio técnico-científico e pedagógico.
- Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade Multiinstitucional e Inter-regional UnB/UFPE/UFPB/UFRN. (2005a, 10 de maio). MEMO.CCA/026/2005 – Proposta de projeto de doutorado.
- Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade Multiinstitucional e Inter-regional UnB/UFPE/UFPB/UFRN. (2005b). Regulamento do curso de mestrado e

doutorado em Ciências Contábeis do Programa Multiinstitucional e Inter-regional de pós-graduação em Ciências Contábeis.

Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade Multiinstitucional e Inter-regional UnB/UFPB/UFRN. (2007a, 14 de março). Convênio de cooperação e intercâmbio técnico-científico e pedagógico.

Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade Multiinstitucional e Inter-regional UnB/UFPB/UFRN. (2007b). Regulamento do curso de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis do Programa Multiinstitucional e Inter-regional de pós-graduação em Ciências Contábeis.

Rodrigues, R. A. P., Erdmann, A. L., Fernandes, J. D., Araújo, T. L. (2007). Pós-Graduação em Enfermagem no Brasil e no Nordeste. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 28(1), 70-8. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4702>

Santos, C. M. (2003). Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24(83), 627-641. doi: 10.1590/S0101-73302003000200016

Saviani, D. (2000). A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, 1(1), 1-19. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=703&ddd99=view>

Setton, M. J. C. (2009). A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 296-307. doi: 10.1590/S1413-24782009000200008

Setton, M. J. C. (2012). *Magia Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume

Silva, T. C. & Bardagi M. P. (2015). O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, (12), 683-714. doi: 10.21713/2358-2332.2015.v12.853

Silva, M. O. S. & Carvalho, D. B. B. (2007). A pós-graduação e a produção de conhecimento no serviço social brasileiro. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, 4(8), 192-216. doi: 10.21713/2358-2332.2007.v4.129

Silva, H. A. S., Reina, D. R. M., Ensslin, S. R., & Reina, D. (2012). Programas de pós-graduação em contabilidade: análise da produção científica e redes de colaboração. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 6(14), 145-162. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/7633/programas-de-pos-graduacao-em-contabilidade--analise-da-producao-cientifica-e-redes-de-colaboracao/i/pt-br>

Sieweke, J. (2014). Pierre Bourdieu in management and organization studies - A citation context analysis and discussion of contributions. *Scandinavian Journal of Management*, 30(4), 532-543. doi: 10.1016/j.scaman.2014.04.004

Smith, M. (2015). *Research Methods in Accounting*. 3ª ed., London: Sage.

- Soares, S. V., Silva, V. P., & Casa Nova, S. P. C. (2016). Programas de pós-graduação em contabilidade: semelhanças e diferenças da produção bibliográfica. *INPEAU/UFSC*, 1-17. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/172766>
- Universidade de Brasília. (2011). *Regulamento do Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis – UnB/UFPB/UFRN*. Disponível em: http://cca.unb.br/images/Regulamento_do_Programa.pdf
- Universidade de Brasília. (2016). *Dissertações e Teses*. Disponível em: http://www.cca.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=164&Itemid=39
- Universidade de Brasília. (2017a). *Sobre o Programa*. Disponível em: http://www.cca.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=35
- Universidade de Brasília. (2017b). *Invasões históricas*. Disponível em: <https://www.unb.br/a-unb/historia/633-invasoes-historicas?menu=423>
- Universidade de Brasília. (2017c). *Estatuto Fundação Universidade de Brasília (FUB)*. Disponível em: <http://unb2.unb.br/administracao/fub/estatuto.php>
- Universidade de Brasília. (2017d). *Institucional*. Disponível em: http://cca.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=16
- Universidade de Brasília. (2017e). *O curso de graduação em Ciências Contábeis*. Disponível em: <http://www.face.unb.br/graduacao/contabilidade>
- Universidade de Brasília. (2017f). *História*. Disponível em: <https://www.unb.br/a-unb/historia>
- Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, & Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2006, 16 de agosto). Autorização para transformação do Programa Multi UnB/UFPE/UFPB/UFRN em Programa Multi UnB/UFPB/UFRN
- Universidade Federal de Pernambuco. (2005, 22 de julho). Ofício nº 94/2005-PROSPEQ
- Universidade Federal da Paraíba. (2017a). *Informações*. Disponível em: <http://www.ccsa.ufpb.br/contabeis/images/documentos/INFORMAOES.pdf>
- Universidade Federal da Paraíba. (2017b). *Informações*. Disponível em: <http://www.ufpb.br/content/ufpb>
- Universidade Federal da Paraíba. (2017c). *Histórico*. Disponível em: <http://www.ufpb.br/content/hist%C3%B3rico>
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2015). Comissão da verdade da UFRN: relatório final. Natal: EDUFRN, p. 490
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2017a). *Sobre a UFRN*. Disponível em: <http://www.ufrn.br/institucional/sobre-a-ufrn>

- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2017b). *Curso de Ciências Contábeis comemora 55 anos com homenagens aos seus fundadores e às mulheres contadoras*. Disponível em: <https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=6932>
- Universidade Regional de Blumenau. (2016). *Biblioteca On-line*. Disponível em: <http://bu.furb.br/consulta/novaConsulta/pesqPosGrad.php>
- Velloso, J. (2002). *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*, Vol. I. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Velloso, J. (2004). A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país [Editorial]. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 517. doi: 10.1590/S0100-15742004000200012
- Verdes-Leroux, J. (1998). *Pour une approche de La sociologie française contemporaine*. In H. Menfras, & M. Verret. (Orgs.), *Les champs de La sociologie française* (pp. 9-17). Paris: A. Colin.
- Wacquant, Loïc (2005) 'Habitus', In J. Becket, & Z. Milan. (Eds.), *International Encyclopedia of Economic Sociology*, London: Routledge

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista dos coordenadores do Multi

Roteiro de entrevista: Coordenadores do Multi

FALA DE APRESENTAÇÃO: Bom dia / boa tarde, professor xxx. Conforme conversamos por email, estou fazendo o mestrado na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, sob orientação do professor Luís Eduardo Afonso, e meu objetivo é compreender o campo da educação e pesquisa em Contabilidade sob as lentes dos egressos do curso de doutorado do programa Multiinstitucional da UnB/UFPB/UFRN. E você é uma pessoa fundamental na minha pesquisa por ser um dos coordenadores do Multi e de ter conhecimento de todo o processo para a aprovação do programa junto ao MEC e de seus objetivos, além de ser referência para a Contabilidade no Brasil.

QUESTÃO DETONADORA: Gostaria que você me relatasse como foi o processo de criação, de desenvolvimento e de término do curso de doutorado do programa Multi.

Criação do Programa	O Programa	Descontinuidade do Programa	O Multi e a FEA/USP	O Multi e os demais programas	Perspectiva do Campo da Contabilidade
Como foram as tratativas para a criação do curso de doutorado entre as universidades envolvidas?	Como foi o alcance dos objetivos do curso de doutorado do programa Multi?	Quais os motivos que levaram à descontinuidade do programa?	Até 2007 somente a FEA/USP formava doutores e até 2000 a grande maioria dos mestres também eram formados pela FEA/USP, a grande maioria dos professores destas instituições devem ter formação uspiana.	Ainda em 2007 outros dois programas de doutorado em Contabilidade foram criados e atualmente existem cerca de 13 programas, como você enxerga a relação do multi e esses outros programas?	Como é a demanda profissional para doutores(as) em Contabilidade?
Como foi todo o processo de aprovação pelos órgãos reguladores?	Como foram distribuídas as vagas para os candidatos por universidade?	Como o curso de doutorado do programa contribuiu para a sua universidade?			Como é a disputa no mercado profissional e acadêmico entre esses egressos?
Quais eram os objetivos das universidades e do programa multi com a criação do curso de doutorado?	Fale-me um pouco sobre a opção pelas linhas de pesquisa do doutorado.	Como você vê a contribuição para as outras universidades envolvidas no Multi?	Como isso pode ter impactado na elaboração do curso de doutorado e no estabelecimento das linhas e dos temas?		Quais foram as mudanças ocorridas com a chegada do curso de doutorado pelo Multi?
			Como foi a relação PPGCC FEA/USP e Multi?		Como você vê a pesquisa em Contabilidade no Brasil? Aumentará, continuará igual, terá uma qualidade maior ou menor?
			Quais as diferenças nos perfis dos doutorandos(as) do Multi e da FEA/USP?		E a educação será beneficiada com todas essas mudanças? Como fica a qualidade?
					Como o aumento no número de doutores pode contribuir com os cursos de graduação?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista dos(as) egressos(as) do doutorado do Multi

Roteiro de entrevista: Egressos(as) do curso de Doutorado do Multiinstitucional

FALA DE APRESENTAÇÃO: Bom dia / boa tarde, doutor(a) xxx. Conforme conversamos por email, estou fazendo o mestrado na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, sob orientação do professor Luís Eduardo Afonso, e meu objetivo é compreender o campo da educação e pesquisa em Contabilidade sob as lentes dos egressos do curso de doutorado do programa Multiinstitucional da UnB/UFPB/UFRN. Sendo você um desses(as) egressos(as), você é uma pessoa fundamental na minha pesquisa.

QUESTÃO DETONADORA: Gostaria que você me falasse qual(ais) a sua contribuição para a área Contábil como egresso do curso de doutorado do programa multiinstitucional UnB/UFPB/UFRN?

Perguntas Pessoais	Profissional	A Escolha pelo Doutorado	O Doutorado	Após conclusão	Perspectiva do Campo da Contabilidade
*Me conte um pouco de sua trajetória pessoal. Onde nasceu? Data de Nascimento? Casado ou divorciado? Era antes do doutorado? Casou-se durante o doutorado? Tem filhos? Tinha antes do doutorado? Teve durante o doutorado?	*Me conte um pouco de sua trajetória profissional. Trabalhava antes do doutorado? Onde? Já havia atuado com docência e pesquisa antes do doutorado? Onde? Com o que está trabalhando atualmente? Pesquisas desenvolvidas antes e depois do doutorado?	Quais foram os motivos que o levaram a optar por fazer um doutorado? Como foi a escolha pelo programa de doutorado? Por que o multi e não a FEA/USP? Por que Contabilidade e não outra área?	Quais foram as barreiras encontradas por você durante o doutoramento? Como você doutorando(a) do multi era visto(a) nos eventos da área? Quais eram as dificuldades para a publicação de trabalhos? *Sentia que havia algum tratamento diferenciado para quem era do multi ou de outros programas?	*Me conte um pouco o que aconteceu com sua trajetória pessoal e profissional após a conclusão do doutorado. Há quanto tempo você concluiu o doutorado? Como foi logo após a conclusão? Você já possuía trabalho, continuou atuando na docência ou na pesquisa? A publicação de trabalhos ficou mais fácil? Como estão os seus objetivos agora? Quais são os seus planos de atuação? Como é a sua participação em eventos, bancas e etc?	Como é a demanda profissional para doutores(as) em Contabilidade? Como é a disputa no mercado profissional e acadêmico entre esses egressos? Quais foram as mudanças ocorridas com a chegada do curso de doutorado pelo Multi? Como você vê a pesquisa em Contabilidade no Brasil? Aumentará, continuará igual, terá uma qualidade maior ou menor? E a educação em Contabilidade, será beneficiada com todas essas mudanças? Como fica a qualidade? Como o aumento no número de doutores pode contribuir com os cursos de graduação?

APÊNDICE C – E-mail convidando os(as) egressos(as) do Multi para a entrevista

Assunto: Convite para entrevista - pesquisa de mestrando da FEA/USP

Prezado(a) Doutor(a) ..., bom dia.

Eu, Vitor Tendeiro Fernandes Catellani, sou mestrando do programa de Mestrado em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FEA/USP, sob a orientação do professor Doutor Luís Eduardo Afonso.

Minha pesquisa tem por objetivo principal compreender o campo da educação e pesquisa em contabilidade sob as lentes dos(as) egressos(as) do curso de doutorado em Ciências Contábeis do programa Multiinstitucional UnB/UFPB/UFRN. Por você ser um(a) egresso(a) deste programa, sua participação é fundamental para o meu trabalho.

Encontro-me na fase de coleta de dados da minha dissertação. A primeira etapa foi o levantamento de dados dos currículos Lattes de todos(as) os(as) egressos(as) do curso de doutorado do programa Multi. A segunda etapa será a realização de entrevistas.

Conto com a sua colaboração. Caso tenha interesse em ser entrevistado, por favor, responda a este e-mail com os seus contatos.

Cordialmente,

Vitor Tendeiro Fernandes Catellani

e-mail: vitor_catellani@usp.br; vitor_catellani@hotmail.com

cel.: (11)98949-8597

Orientador: Prof. Doutor Luís Eduardo Afonso

e-mail: lafonso@usp.br

tel.: (11) 3091-0635

APÊNDICE D – E-mail convidando os coordenadores para a entrevista

Assunto: Convite para entrevista - pesquisa de mestrando da FEA/USP

Prezado(a) Doutor(a) ..., bom dia.

Eu, Vitor Tendeiro Fernandes Catellani, sou mestrando do programa de Mestrado em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FEA/USP, sob a orientação do professor Doutor Luís Eduardo Afonso.

Minha pesquisa tem por objetivo principal compreender o campo da educação e pesquisa em contabilidade sob as lentes dos(as) egressos(as) do curso de doutorado em Ciências Contábeis do programa Multiinstitucional UnB/UFPB/UFRN.

Desde 2007 com a criação de novos cursos de doutorado em Contabilidade, dentre eles o Multi, o campo da educação e pesquisa em contabilidade pode ter sofrido algumas mudanças. Eu tentarei, sob o olhar dos(as) egressos(as) do Multi, capturar o que está acontecendo na área.

Para que eu possa compreender melhor a criação, o desenvolvimento e a descontinuidade do programa, além de compreender como foi a interação entre as Universidades envolvidas e entre essas e outras universidades, sua participação na pesquisa é muito importante, pois você é um dos coordenadores do programa.

Encontro-me na fase de coleta de dados da minha dissertação. A primeira etapa foi o levantamento de dados dos currículos Lattes de todos(as) os(as) egressos(as) do curso de doutorado do programa Multi. A segunda etapa será a realização de entrevistas, com os coordenadores e com os(as) egressos(as).

Conto com a sua colaboração. Caso tenha interesse em ser entrevistado, por favor, responda a este e-mail com os seus contatos.

Cordialmente,

Vitor Tendeiro Fernandes Catellani

e-mail: vitor_catellani@usp.br; vitor_catellani@hotmail.com

cel.: (11)98949-8597

Orientador: Prof. Doutor Luís Eduardo Afonso

e-mail: lafonso@usp.br

tel.: (11) 3091-0635