

Identities acadêmicas em uma era de produtivismo: o (des)alojamento das mulheres contadoras

JOÃO PAULO RESENDE DE LIMA

FEA-RP/USP

jp.resendelima@hotmail.com

ELISABETH DE OLIVEIRA VENDRAMIN

FEA-RP/USP

beth.vendramin@hotmail.com

SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA NOVA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

silvianova@usp.br

IDENTIDADES ACADÊMICAS EM UMA ERA DE PRODUTIVISMO: O (DES)ALOJAMENTO DAS MULHERES CONTADORAS

INTRODUÇÃO

O ensino de pós-graduação no Brasil tem início na década de 1930 com a implantação de um programa de pós-graduação, segundo modelo europeu, nos cursos de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo (USP). Porém, apenas na década de 1960, que se iniciou a discussão formal a respeito dos cursos de pós-graduação no Brasil com a instituição de um marco legal (Santos, 2003). Esse marco regulatório trazia a distinção entre os cursos *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, sendo a principal diferença entre eles o papel da pesquisa. Nos cursos *Stricto Sensu* a pesquisa era colocada como o elemento definidor e determinante dos resultados a serem alcançados, além de ser destinado à formação de professores para atuarem no ensino superior e que deveria dividir-se em dois ciclos: (i) *mestrado*, com duração mínima de um ano; e (ii) *doutorado*, com duração mínima de dois anos (Peleias, Silva, Segreti & Chiroto, 2007).

A pós-graduação no país é credenciada e avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação ligada ao Ministério da Educação. O processo de credenciamento e avaliação é definido em áreas de conhecimento, com objetivo de proporcionar às instituições de ensino superior “uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar as informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia” (CAPES, 2017). A área de Administração, Contabilidade e Turismo faz parte da grande área de Ciências sociais e aplicadas. Podemos dizer que Ciências Contábeis é uma subárea dessa área de conhecimento.

Em Contabilidade, o primeiro programa de pós-graduação foi fundado em 1970 na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, o Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, com o curso de mestrado e, em 1978, deu início ao primeiro curso de doutorado (Peleias et al., 2007). Atualmente o programa conta com 24 docentes – entre colaboradores, permanentes e visitantes – registrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) das quais apenas 3 mulheres (12,5%). Já no quadro discente o programa apresenta uma situação inversa, uma vez que dentre os 16 discentes matriculados no curso de mestrado 10 são mulheres (62%) e entre os 34 discentes do curso de doutorado 19 são mulheres (56%). Além do curso localizado na cidade de São Paulo, a USP possui ainda o Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade no campus de Ribeirão Preto. O programa foi criado em 2005 com o curso de mestrado visando suprir a demanda da região. Em 2013, deu-se início ao curso de doutorado. Segundo dados da CAPES, o programa conta com 18 docentes, das quais apenas 4 mulheres (22%). No quadro discente são 27 discentes no curso de doutorado, das quais 10 são mulheres (37%), enquanto no curso de mestrado o programa conta com 22 discentes matriculados, das quais 9 são mulheres (41%). Esse quadro confirma a raridade da presença de mulheres no corpo docente nos programas de pós-graduação na universidade pioneira em oferecê-lo.

Existem ainda outros 12 cursos de doutorado que foram iniciados nos últimos anos, em uma rápida expansão, visto que, até 2007, a USP oferecia o único curso existente. De maneira geral, segundo dados obtidos nos sítios na internet dos programas de pós-graduação em contabilidade, as mulheres representam pouco mais de 26% do total de docentes e orientadores, sendo apenas 100 em um universo de cerca de 370 docentes. Esse quadro demonstra a falta de representatividade, variando entre programas que tem seu corpo docente completamente preenchido por homens. De maneira geral, 25 dos 27 programas tem menos de 50% de mulheres como docentes, um único programa apresenta equidade na participação entre homens e mulheres e em um único programa há mais mulheres que homens no corpo docente.

Essa expansão dos cursos de doutorado tem levado os programas a elevarem sua produção intelectual, o quesito de maior peso na avaliação da CAPES, pois, para continuar em funcionamento, os programas precisam manter um bom conceito nessa avaliação. Como consequência dessa tentativa de elevar a produção intelectual os programas demandam tanto dos docentes quanto dos discentes a publicação de artigos e, em menor grau, participação em congressos e eventos, podendo desencadear pressão por produção e estresse. Além da cobrança por

publicação, os discentes são cobrados para manter um bom rendimento acadêmico – principalmente se são bolsistas (Altoé, Fragalli, & Espejo, 2014). Pensando nas mulheres, apenas mais recentemente participantes em maior número nos programas de pós-graduação, a pressão pode ser ainda maior, por terem que se provar e confirmar que sua presença é legítima. Enfrentarão ainda o desafio da construção de sua identidade docente pautado em processos de socialização que foram construídos para um perfil diferente do seu, pautados por ritos e símbolos alinhados com ambientes predominantemente masculinos.

São as barreiras enfrentadas e impulsionadores encontrados por essas mulheres que são estudados nessa pesquisa. O restante do artigo se organiza da seguinte forma: depois dessa introdução é discutida a revisão de literatura, com foco em teorias que abordam o processo de socialização na pós-graduação. A seguir são apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo, seguidos pela análise das evidências construídas. Finalmente, o artigo encerra-se com as considerações finais.

Como achados dessa pesquisa, com base na análise das entrevistas, foram encontradas as seguintes categorias de análise: Relação com o orientador e professores; Desenho do programa; Ambiente em sala de aula e relação com colegas; Ambiente acadêmico; Linhas de pesquisa e poder; *Role model* e representatividade; e Mestra e/ou mãe. Nesse artigo detalhamos e discutimos as quatro primeiras categorias, que aglutinamos em impulsionadores e barreiras. O principal impulsionador encontrado foi a motivação pessoal. As entrevistadas manifestaram um forte desejo de finalizarem o curso para prosseguirem com suas carreiras, assim como grande apreço por sua linha ou tema de pesquisa. Tais motivações funcionaram como "*driving springs*", proporcionando às alunas chances de superarem as dificuldades. Por outro lado, esse achado denuncia que ao invés de buscarem apoio em pessoas próximas, como colegas de classe e professores, elas buscaram suporte em suas convicções pessoais, em suas metas profissionais, em sua capacidade de trabalhar e aprender, em seus interesses pessoais e profissionais, em fazer algo de maior relevância. Esse fato pode ser consequência de um ambiente altamente masculinizado do qual as mulheres não fazem "parte do clube". Como barreiras que encontraram em seu caminho, o processo seletivo é descrito como difícil, longo e estressante, além de caro; a estrutura do curso foi outro fator, principalmente pelo fato de precisarem cursar disciplinas e créditos que nada agregavam aos seus projetos de pesquisas, além de demandarem muito tempo; finalmente, o nível de exigência demandado, considerado arbitrário, exigiu dedicação exclusiva às aulas e a disciplinas em que "a régua era muito alta", resultando no sentimento de que qualquer deslize pode resultar numa "eliminação" como se o curso fosse um *reality show* de TV.

PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

A pesquisa busca responder ao seguinte problema: Como as barreiras e impulsionadores encontrados por mulheres em suas experiências em programas de pós-graduação em áreas predominantemente masculinas moldam o processo de construção de sua identidade profissional docente? Tendo em vista esse problema, o estudo tem o objetivo de analisar as experiências acadêmicas de mulheres cursando o doutorado nos programas de contabilidade de uma universidade pública brasileira, visando explorar as percepções sobre as etapas do programa e, para cada uma dessas etapas, impulsionadores e barreiras que tenham encontrado.

A pesquisa se justifica considerando que o aumento da participação de mulheres em áreas historicamente masculinas pode trazer a pressões adicionais em um ambiente já marcado pelo stress e pela competitividade. As experiências individuais dessas mulheres merecem ser estudada para que as entendamos qualitativamente, compreendendo os impulsionadores e barreiras que tenham encontrado e como moldam a construção de sua identidade profissional. O estudo oferece, por outro lado, a oportunidade de repensarmos esse ambiente, seus ritos e símbolos, que devem estar alinhados com dinâmicas de socialização marcadamente masculinizadas. Esse repensar coletivo pode resultar em um ambiente mais propício para a construção de uma identidade profissional docente autônoma, consciente, segura e criativa, calcada na possibilidade da construção de um projeto de pesquisa colaborativa, que seja positivo para a ciência, para áreas de conhecimento específicas e para a sociedade como um todo.

REVISÃO DE LITERATURA

Identidade acadêmica: caminhos para sua construção

Durante a pós-graduação espera-se que o indivíduo seja formado tanto para a docência, quanto para a pesquisa e assim construa sua identidade como docente e pesquisador. Uma das principais áreas de estudo que suporta esse processo de construção da identidade é a sociologia que discute o processo de socialização.

Segundo Gardner (2010) a socialização pode ser entendida como o processo pelo qual o indivíduo aprende e adota os valores, habilidades, atitudes, normas e conhecimentos para integração em determinado grupo ou organização. A autora afirma ainda diferente das demais profissões o processo de socialização de pós-graduandas pode ser considerado duplo, pois estes desenvolvem paralelamente a identidade profissional específica de sua área, assim, como a de doutoranda/mestranda.

Dentre as teorias que explicam o processo de socialização de pós-graduandas está a de Weidman, Twale e Stein (2001), com base nos trabalhos de Thornton e Nardi (1975). Segundo Weidman et al. (2001) o processo de socialização da aluna na pós-graduação acontece em quatro fases, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: As fases do processo de socialização de pós-graduandas

Fase	Descrição
<i>Antecipatório</i>	Ocorre quando a aluna ingressa no programa e precisa aprender sobre os novos papéis e procedimentos, assim, ela procura por direções e ouve atentamente os encaminhamentos passados. Pode ser resumido como a fase em que a aluna aprende sobre seu papel e as expectativas que recaem sobre ela.
<i>Formal</i>	As alunas preocupam-se com as tarefas a serem executadas, sendo a comunicação feita por meio dos regulamentos e documentos oficiais do programa, além da observação de alunas em estágios mais avançados.
<i>Informal</i>	A estudante aprende as expectativas informais com a partir da interação com os pares, recebendo dicas de comportamento e observando o comportamento aceitável.
<i>Pessoal</i>	É o estágio no qual os papéis individuais e sociais se fundem, assim, o papel de pós-graduando é internalizado.

Fonte: Adaptado de Weidman et al. (2001)

Gardner (2008) afirma que apesar do modelo apresentado por Weidman et al. (2001) ser útil para explicar o processo de socialização de pós-graduandas o modelo possui limitações, como a visão restrita de não tratar as diferenças entre diferentes áreas e culturas. Durante a experiência da pós-graduação alguns aspectos podem afetar o processo de socialização tanto positivamente, quanto negativamente. Zhao, Golde e McCormick (2007) destacam a relação com a orientadora como um dos principais fatores de (in)sucesso para tal processo.

Entretanto o ambiente de alta competitividade, estresse e permeado pela cultura da produtividade pode acabar causando situações de insegurança e fragilidade impedindo ou dificultando que o indivíduo construa suas identidades durante esse processo de socialização (Gendron, 2008). A fragilidade pode ser considerada tanto uma condição como uma consequência da insegurança e está intimamente ligada com a noção de quem somos e quem podemos ser (Knights & Clarke, 2014).

Outros fatores da vida acadêmica, como individualismo, competitividade, intelectualismo, hierarquia, *achievement-orientation* e o fato de ser avaliado regularmente agravam ainda mais o cenário de fragilidade na vida acadêmica (Hearn, 2008). Esses fatores têm levado a deterioração da universidade como ambiente de trabalho sadio e pode ser visto, atualmente, como um ambiente destrutivo. Mountz (2016) credita o status de ambiente destrutivo da universidade ao fato de que em espaços que privilegiam a resistência e o trabalho árduo – como a universidade – as pessoas tendem a se fechar e sofrer de maneira isolada, em silêncio, com medo de externar seu sofrimento.

O cenário já descrito proporciona momentos de fragilidade tanto para homens e quanto para mulheres. No entanto, as mulheres enfrentam barreiras adicionais. Uma das principais barreiras é o fato de a academia ter sido por muito tempo visto como um ambiente masculino (Guedes, 2008). Assim, as mulheres e seus interesses de pesquisa têm tido papel secundário (Ropers-Huilman & Winters, 2011).

Mountz (2016) analisou a trajetória de 21 acadêmicas e afirma que foi durante a pós-graduação que suas entrevistadas aprenderam formas extremas de trabalhar – mesmo que acarretasse em consequências físicas – para atingir as expectativas. Uma de suas entrevistadas relata que, apesar do discurso de que é preciso levar uma vida saudável e equilibrada, a pós-graduação recompensa, de maneira implícita, o perfil contrário: aquelas dispostas a

vender suas almas e cortar aspectos não controláveis – como relacionamentos e convívio social – que atrapalhem a produtividade ou distanciam do perfil de *ideal worker*.

Outro fator importante durante o processo de doutoramento das mulheres é construção da tese. Winslow e Davis (2016) afirmam que esse processo é extremamente benéfico para as mulheres, pois durante esse tempo são acompanhadas de um(a) orientador(a) que pode, além de servir como um modelo, prover *insights* sobre a vida acadêmica. As autoras afirmam ainda que orientados de homens brancos são usualmente mais bem-sucedidos, pois são associados a alguém com o perfil de *ideal worker* e acabam “herdando” a admiração que as pessoas tinham por seus orientadores.

Presença de mulheres na universidade brasileira

Pesquisas como a de Velho e León (1998), Leta (2003), Guedes (2008) e Moschkovich e Almeida (2015) demonstram que a academia tem passando por diversas mudanças no que se refere à presença das mulheres. Segundo Guedes (2008) a partir da década de 1970 as taxas de ingresso das mulheres no ensino superior começaram a apresentar grande crescimento, chegando em alguns países alcançar proporções de quase igualdade entre número de homens e mulheres.

Já na pós-graduação o cenário ainda era bastante diferente. Velho e León (1998) afirmam que na pós-graduação a taxa de crescimento no número de matrículas em alguns países já começou a estagnar, em patamares bem inferiores a 50%. Outro ponto preocupante é a taxa de evasão, visto que essa se apresentava maior entre mulheres, assim, o crescimento no número de matrículas não refletia no número de títulos obtidos por mulheres.

Leta (2003) demonstra em seu estudo o aumento da presença feminina na produção de Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil, mas destaca que “apesar do crescimento da participação de mulheres nas atividades de C&T, as chances de sucesso e reconhecimento na carreira ainda são reduzidas” (p. 277). Segundo a autora no período de 2001-2002 para cada homem com bolsa de produtividade há 0,48 mulher na mesma situação. A autora aponta ainda a baixa representação de mulheres na Academia Brasileira de Ciências no ano de 2003 – cerca de 10% na totalidade e sem representação em algumas áreas.

Mais recentemente o cenário da obtenção de títulos de doutor por mulheres tem sido alterado de maneira positiva. Segundo Moschkovich e Almeida (2015), no ano de 2008, 51,5% dos títulos de doutorado foram obtidos por mulheres. As autoras demonstram ainda que a proporção de mulheres como docentes também aumentou, chegando ao patamar de 55% no ano de 2009. As autoras examinaram, em um estudo de caso em uma universidade pública de renome, se a maior igualdade de acesso ao título de doutor e maior presença feminina como docente reflete em maior igualdade nos cargos mais altos e de chefia da universidade. Os resultados do estudo de Moschkovich e Almeida (2015) demonstram que na universidade estudada a presença de mulheres no corpo docente ainda é bem menor que a presença de homens: apenas 37%, na média, chegando a atingir 22% na área de ciências exatas. As autoras constatam ainda que, na média, as chances de progressão na carreira são muito próximas. Contudo, ao analisarem as unidades de maneira isolada, vê-se que as chances não são tão equilibradas. Dentre as 28 unidades analisadas as mulheres têm maior chance de progressão na carreira em 12 unidades. Analisando o tempo decorrido até atingir o maior cargo na universidade, nas unidades em que foi possível o cálculo, as mulheres alcançam esse nível de maneira mais rápida em sete unidades, de maneira igual em duas e menos rapidamente em quatorze.

Especificamente na área de *business, management & accounting* um estudo conduzido pela Elsevier (2017) mostra que no Brasil durante o período de 1996-2000 havia 30 pesquisadoras e 108 pesquisadores. Já no período de 2011-2015 foram encontradas 2.334 pesquisadoras e 4.317 pesquisadores, representando um aumento de 7.780% de mulheres pesquisando na área e 3.997% de homens. Em termos proporcionais no primeiro período de análise as mulheres representavam cerca de 22%; já no segundo elas representam 35%.

No entanto, apesar do aumento quantitativo da presença de mulheres em muitas áreas de conhecimento, ao longo dos anos, há que se questionar sobre a experiência qualitativa que essas mulheres têm em ambientes marcados historicamente por ritos e símbolos masculinos e que impactos possam ter na evolução de suas carreiras e, até mesmo, em sua permanência na academia.

A presença das mulheres na Contabilidade

Atualmente, segundo o Conselho Federal de Contabilidade existem 529.117 profissionais contábeis ativos no Brasil, sendo 57,15% homens e 42,85% mulheres. Entre as regiões, o Centro-Oeste é a região com menos representatividade feminina, com apenas 40,67%. Já analisando os estados de maneira isolada, o Paraná apresenta a menor participação de mulheres na profissão, totalizando apenas 38,12%. Esses dados mostram que apesar dos avanços feitos pelas mulheres para adentrarem a profissão contábil ainda existe uma discrepância entre os sexos na profissão. Além da diferença de participação, a diferença salarial entre profissionais contábeis do sexo masculino e feminino em território nacional já foi cientificamente provada (Durso, Nascimento & Cunha, 2016).

As diferenças entre sexos podem ser explicadas com o fato de que historicamente a profissão contábil foi socialmente construída como um espaço masculino (Haynes, 2017). Essa ideia de que a contabilidade é um campo masculino pode ser constatada por meio do estudo de estereótipos. Trabalhos como o de Miranda, Miranda e Araújo (2013), Leal, Miranda, Araújo e Borges (2014) analisaram o estereótipo da profissão contábil sobre diferentes óticas, entretanto, todos encontraram percepções estatisticamente significativas no que diz respeito à percepção sobre a questão de gênero. Já o trabalho de Moura, Pereira, Miranda e Medeiros (2016) demonstra um avanço em relação à imagem do contador veiculada em produções cinematográficas. Ao fazer análise de três filmes os autores constataram que, no filme mais recente, os estereótipos negativos da profissão diminuíram, enquanto os positivos aumentaram, além de a personagem da área do filme mais recente ser mulher.

Silva (2016) afirma que as mulheres são expostas a ações e discursos machistas que as impede de ascender profissionalmente e as tratam como incapazes, negando sua identidade como profissionais habilitadas. Além de toda a violência institucional, as mulheres vivem ainda violência física e sexual no ambiente de trabalho na profissão contábil. O trabalho de Cruz, Lima, Durso e Cunha (2016) mostra que os assédios sexual e moral são constantes na vida de mulheres que atuam como auditoras externas.

Especificamente na academia, o programa de pós-graduação mais antigo e mais tradicional do Brasil conta com 24 docentes – entre colaboradores, permanentes e visitantes – registrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – das quais apenas 3 mulheres (12,5%). Já no quadro discente o programa apresenta uma situação inversa, uma vez que dentre os 16 discentes matriculados no curso de mestrado 10 são mulheres (62%) e entre os 34 discentes do curso de doutorado 19 são mulheres (56%).

De maneira geral, segundo dados obtidos nos sítios na internet dos programas de pós-graduação em contabilidade, as mulheres representam pouco mais de 26% do total de docentes e orientadores, sendo apenas 100 em um universo de cerca de 370 docentes. Esse quadro demonstra a falta de representatividade, variando entre programas que tem seu corpo docente completamente preenchido por homens. De maneira geral 25 dos 27 programas tem menos de 50% de mulheres como docentes, um único programa apresenta equidade na participação entre homens e mulheres e em um único programa há mais mulheres que homens no corpo docente.

No contexto específico das pesquisas sobre gênero em contabilidade no Brasil, são poucos os estudos que abordam o ambiente acadêmico. Casa Nova (2012) analisa a trajetória de egressos dos programas de mestrados especiais oferecidos pela USP. Os resultados demonstram que, ao contrário do que a literatura aponta, não houve diferença estatisticamente significativa no tempo de conclusão do curso entre homens e mulheres.

O trabalho de Casa Nova (2016) analisou as barreiras e impulsionadores entre os egressos dos programas de mestrados especiais. Para a pesquisadora barreiras são impedimentos para prosseguir em uma trajetória e provocam adiamento de planos, abdicação e sacrifício. Já os impulsionadores, de maneira oposta, abrem o caminho, representando oportunidades e indicações que surgem no caminho. Como barreiras foram identificadas a falta de programas espalhados pelo país. Assim, era necessário o deslocamento das alunas para as cidades dos programas. Outra barreira encontrada foram os sacrifícios pessoais enfrentados, tendo a maioria das entrevistadas empregado a palavra “abandono”. Na questão dos impulsionadores foram identificados como principais a motivação pessoal e o apoio da família.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho tem o objetivo de analisar as experiências acadêmicas de mulheres cursando o doutorado nos programas de contabilidade de uma universidade pública brasileira, visando explorar as percepções sobre as etapas do programa e, para cada uma dessas etapas, impulsionadores e barreiras que tenham encontrado. O problema de pesquisa que direciona a investigação é: Como as barreiras e impulsionadores encontrados por mulheres em suas experiências em programas de pós-graduação em áreas predominantemente masculinas moldam o processo de construção de sua identidade profissional docente?

Para alcançar o objetivo foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Denzin e Lincoln (2005) essa abordagem consiste em técnicas interpretativas que transformam a realidade em representações com o objetivo de interpretar ou compreender determinados fenômenos.

A construção dos dados foi realizada por meio entrevistas semiestruturadas com dez alunas de dois cursos de doutorado em contabilidade de uma universidade pública. A seleção das entrevistadas buscou abranger a maior diversidade possível, assim, foram entrevistadas cinco alunas de cada programa, de linhas de pesquisa distintas e em diferentes fases do programa de doutorado.

Ambos os programas podem ser divididos em três fases, sendo a primeira a conclusão dos créditos de disciplinas, a segunda o período após a conclusão dos créditos e a realização do exame de qualificação, e a fase final, de defesa da tese. No que tange às linhas de pesquisa, em uma das cidades em que é oferecido, o programa conta com quatro linhas de pesquisa, sendo elas: (i) Controladoria e Contabilidade Gerencial; (ii) Contabilidade para Usuários Externos; (iii) Mercado Financeiro, de Créditos e Capitais; e (iv) Educação e Pesquisa em Contabilidade. Já o programa oferecido em outra cidade conta apenas com duas linhas: (i) Contabilidade Financeira e Finanças e (ii) Controladoria. Apesar das semelhanças e de pertencerem à mesma universidade os desenhos dos programas são bem diferentes. No entanto, para classificação das entrevistadas, serão consideradas as quatro linhas de pesquisa.

Para a análise dos dados foi empregada a análise de conteúdo por categorização. Conforme Bardin (2011, p. 145) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento”. Inicialmente, foram analisadas, com base nos relatos, as barreiras enfrentadas e impulsionadores encontrados, coerente com o proposto por Casa Nova (2016). A partir desse ponto, foram encontradas as seguintes categorias de análise:

- Relação com o orientador e professores;
- Desenho do programa;
- Ambiente em sala de aula e relação com colegas;
- Ambiente acadêmico;
- Linhas de pesquisa e poder;
- *Role model* e representatividade; e
- Mestra e/ou mãe.

Para um melhor entendimento dos relatos que serão apresentados, cabe destacar algumas informações sobre as entrevistas, que podem ser visualizadas no Quadro 2.

Quadro 2: Informações sobre as entrevistas e entrevistadas

Código da Entrevistada	Duração da entrevista	Linha de Pesquisa	Fase no curso
E1	01h14	iii	Qualificação
E1	01h06	iv	Qualificação
E3	00h52	i	Defesa
E4	00h49	ii	Qualificação
E5	00h29	i	Créditos
E6	00h35	iv	Créditos

E7	00h37	ii	Qualificação
E8	00h56	iii	Créditos
E9	01h47	iii	Defesa
E10	01h40	iv	Qualificação

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Dentre todos os fatores citados anteriormente, a análise das informações relatadas pelas entrevistadas levou essa pesquisa a se aprofundar em um ponto em comum que todas levantaram, que é o desenho do programa de pós-graduação. Vamos relatar as barreiras, impulsionadores e momentos críticos enfrentados e qual o reflexo disso para a construção da identidade docente das entrevistadas. Dessa forma a análise vai passar por fatores como ambiente de alta competitividade, estresse e permeado pela cultura da produtividade, conforme abordado por Gendron (2008), bem como fatores da vida acadêmica, como individualismo, competitividade, intelectualismo, hierarquia, *achievement-orientation* e o fato de ser avaliado regularmente, conforme discutido por Hearn (2008). Pretendemos, dessa forma, compreender como as barreiras e impulsionadores encontrados por essas mulheres em suas experiências em programas de pós-graduação moldaram o processo de construção de sua identidade profissional docente

ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS CONSTRUÍDAS

Impulsionadores

As *motivações pessoais* são o carro-chefe quando falamos dos impulsionadores durante os cursos de pós-graduação. O fato de quererem muito finalizar o curso para dar sequência na carreira escolhida e o fato de gostarem muito da linha ou tema de pesquisa em que estão inseridas são molas propulsoras para que a pós-graduanda supere as dificuldades, como podemos observar nas seguintes falas:

Eu queria mesmo, meu único objetivo naquele momento era fazer pós-graduação. (E1)

O gosto pelo que eu estava fazendo me impulsionava. Quando eu achava um artigo que falava um negócio, uma frase específica que me mostrava: é isso que eu quero fazer, isso que eu quero mostrar. Era bem pessoal, o que me deixava com mais vontade de fazer. (E1)

Eu sou uma das primeiras pessoas da minha família que fez faculdade, a primeira que fez doutorado, tudo isso é muito significativo. (E2)

Eu sabia exatamente onde eu queria chegar e sabia que para chegar lá eu precisaria passar pelo mestrado e pelo doutorado. Então, todas as barreiras que eu enfrento, eu sei onde quero chegar. Se eu não tivesse esse objetivo muito claro, talvez eu tivesse desistido, como muitos alunos desistem. Acho que o foco é que faz o aluno se manter no programa de pós-graduação. (E3)

Meu impulsionador foi interno, eu me automotivava. (E6)

Eu fiz disciplinas optativas que eu gostei muito, que foram bem o que eu gosto de estudar. (E7)

Eu me desafiei a aprender o conteúdo nas aulas do mestrado, que era algo muito novo para mim. Mas eu também aprendi [que] se meus colegas viam lógica naquilo, eu também poderia aprender. (E10)

Nos momentos críticos que passei pelo mestrado, o que me ajudava era lembrar o que eu vim fazer, qual era meu objetivo, que eu vim buscar algo para mim. Eu não vim provar nada para ninguém. (E10)

Destacamos nas falas as motivações internas e a necessidade de autoafirmação, o que pode ter sido consequência de um ambiente altamente masculinizado do qual as mulheres não fazem “parte do clube”, por assim dizer. Dessa forma, ao invés de buscar apoio em amigos e professores, procuram em suas próprias convicções, em seus objetivos profissionais, sua capacidade de trabalho, seu interesse pessoal e profissional em fazer algo de relevante: mantenha os olhos no prêmio!

Em casos excepcionais, outro fator que desempenhou o papel de impulsionador durante o curso de mestrado e doutorado foi a *figura do orientador*. Orientadores presentes, interessados na pesquisa e no bem-estar do orientando são lembrados em trechos como:

A professora [nome] como orientadora é muito boa, na minha visão ela é uma ótima orientadora, eu tenho ela como exemplo de pessoa. [...] A forma como ela conduziu a orientação fez com que o processo de pesquisa fosse muito menos doloroso do que geralmente é. (E2)

Eu tive um impulsionador para fazer doutorado sanduíche que foi o meu orientador, ele falou: “Você precisa ir porque isso é um diferencial na sua carreira”. (E3)

Meu maior impulsionador foi o meu orientador. Se não fosse ele eu teria desistido no terceiro mês de aula, eu não conseguiria lidar com a pressão. [...]. Tudo era decidido em conjunto, meu orientador não chegava e falava é isso e acabou, tudo era em conjunto. (E8)

Esse fator, a construção da tese, é corroborado como importante pelo estudo Winslow e Davis (2016). As autoras afirmam que esse processo é extremamente benéfico para as mulheres, pois durante esse tempo são acompanhadas de um(a) orientador(a) que pode, além de servir como um modelo, prover *insights* sobre a vida acadêmica, em um verdadeiro processo de mentoria.

No entanto, na experiência de outras pós-graduandas entrevistadas, os orientadores foram ausentes e desinteressados, tratando-as como um peso a ser carregado, como discutiremos mais à frente ao tratarmos das barreiras. Esse fator converge com o estudo de Zhao, Golde e McCormick (2007), que destaca a relação com o orientador como um dos principais fatores de (in)sucesso para o processo.

Algumas entrevistadas estão fazendo o curso de doutorado no mesmo programa que concluíram o mestrado, outras trocaram de programa. Nesse sentido, *estar familiarizada com as regras institucionais e o ambiente* é um ponto destacado nas falas. Era uma facilidade manter a rotina em uma determinada instituição, bem como era uma dificuldade se ambientar ao novo.

Pelo fato de ter feito mestrado na mesma instituição que estava tentando cursar o doutorado, eu via isso como uma barreira caso eu não fosse aprovada, eu iria ficar com a sensação de que fiz algo errado no mestrado. (E1)

No doutorado existiu a barreira de estar fora da minha zona de conforto pela mudança de cidade e instituição. (E2)

Como eu sempre estudei neste local, sempre tive bastante familiaridade com os professores, técnicos e alunos, isso ajuda bastante. (E2)

Pelo fato de eu ter sido aluna lá, ter feito a graduação lá, os professores já me conheciam e foram eles que fizeram minha entrevista no processo seletivo, isso me ajudou. (E9)

Barreiras

Algumas entrevistadas relatam o relacionamento com o *orientador* como uma barreira. Nesses casos a ausência (mesmo quando justificada) é comumente mencionada.

Meu orientador não lia a minha pesquisa, não me orientava. (E3)

Meu orientador estava passando por momentos difíceis, muita carga profissional, a gente se distanciou e eu estava trabalhando um tema que não conhecia e precisava de subsídio e ele não estava ali para me dar. (E4)

Outro relato trouxe algo que vai bem além do abandono, denunciando a existência de uma questão de poder complicada que precisa ser questionada para que o objetivo de construir uma relação de formação seja restabelecido.

Nossa relação é extremamente desgastante porque ele me humilha, me xinga, ele grita e ele acha que eu tenho que aceitar [a situação] porque ele me aceitou como orientada. Nesse processo ele fez várias coisas para que eu desistisse do doutorado e ele deixa isso bem claro para quem quiser ouvir que ele fez de tudo para eu desistir. (E3)

Essa relação de poder pode ser ainda mais complicada por se tratar de uma orientanda e um orientador que, como ela relata “me aceitou como orientanda”. O relato denuncia o assédio moral em “ele me humilha, me xinga, ele grita e ele acha que eu tenho que aceitar”. Por outro lado, além da relação de poder, normas implícitas, de um ambiente predominantemente masculino, podem levar à compreensão de levar o caso às instâncias superiores não

redundaria em uma solução para o conflito. Ou seja, o ambiente legitima esse comportamento, como pode ser interpretado quando ela relata que “ele deixa isso bem claro para quem quiser ouvir que ele fez tudo para eu desistir”. Portanto, para ela, o que resta é baixar a cabeça e suportar. Esse relato converge com o estudo de Silva (2016) demonstrando que o orientador renega a identidade de profissional habilitada e capaz de sua orientanda que não pode fazer nada para mudar o cenário devido às regras institucionais e à relação de poder e hierarquia. Essa situação demonstra um orientador abusivo e agressivo que ao invés de auxiliar a orientada a adentrar o mundo acadêmico por meio da socialização tenta tirá-la do “clube”. Essa situação converge também com o trabalho de Cruz et al. (2016) ao revelar os assédios morais sofridos pela aluna. Resta um questionamento para a comunidade acadêmica: Até quando aceitaremos que esse tipo de comportamento persista em programas de pós-graduação?

Como dito anteriormente, os cursos de pós-graduação em contabilidade no Brasil são regulados pela CAPES. Entretanto, regras específicas como número de créditos, data limite de qualificação, processo seletivo, avaliação nas disciplinas, entre outros, seguem regras específicas do programa e das universidades nas quais estão inseridos. O *processo seletivo* é descrito pelas entrevistadas como difícil, longo e estressante, além de caro:

O processo seletivo do doutorado foi bem pesado, demorado, desgastante. (E2)

[...] com certeza é uma barreira não ser de lá [...] tem pessoas na minha turma que fizeram o mestrado lá e aí entraram comigo no doutorado e são pessoas que com certeza tinham essa vantagem no momento de entrevista. (E2)

Tinha, além do teste ANPAD, uma prova específica que me assustava. Eu não sabia como seria, mas eu conhecia a banca e já imaginava que a prova seria bem difícil. (E9)

Em nossa perspectiva teórica, essa fase coaduna-se como parte do estágio antecipatório do processo de socialização conforme Weidman et al. (2001), que ocorre quando a aluna ingressa no programa e precisa aprender sobre os novos papéis e procedimentos. Para isso, de acordo com os autores, ela procura por direções e ouve atentamente os encaminhamentos passados. É a fase em que aprende sobre seu papel e as expectativas que recaem sobre ela.

A *estrutura dos cursos* foi outro fator apontado como uma barreira pelas entrevistadas, principalmente por terem que cumprir com créditos e cursar disciplinas que não acrescentam ao projeto de pesquisa e que exigem muita dedicação e muito tempo.

O primeiro semestre do doutorado foi horrível. Tinha disciplinas obrigatórias e eu não gostei de nenhuma delas [...] tinha uma que eu gostava do conteúdo e da aula, mas o conteúdo era repetitivo para mim, eu já tinha estudado e não estava me acrescentando em nada. (E1)

A fase de créditos do doutorado foi muito, muito, muito corrida e trabalhosa [...] isso consome bastante tempo e energia. Foram dois anos dedicados ao desenvolvimento de disciplinas, não tinha como olhar para a pesquisa. (E2)

[...] a gente tinha para cada disciplina um artigo para fazer no final. Isso era desesperador, porque chegava no final do semestre era muita coisa para fazer e eu acho que o processo de pesquisa não é assim, jogado e com esse prazo para terminar. (E2)

Eu acho que a qualificação acontece muito no início do programa. (E3)

Eu fiz matérias que não me ajudaram em nada, mas tinha que fazer para poder cumprir os créditos. Isso foi um pouco complicado. (E7)

Novamente, ao relacionarmos esses relatos com a teoria, podemos entendê-lo como parte da fase formal na qual as estudantes estão preocupadas com as tarefas a serem executadas, em que a comunicação é feita por meio dos regulamentos e documentos oficiais do programa, bem como pela observação de alunas em estágios mais avançados. Nesse ponto, um diferencial pode emergir em relação à experiência de estudantes homens, que terão mais facilidade em se socializar com professores e pares.

O *nível exigência demandado também foi considerado arbitrário*, exigindo dedicação exclusiva com aulas em que “a régua era muito alta”, resultando no sentimento de que qualquer deslize pode resultar numa “eliminação” como se o curso fosse um *reality* de TV.

[...] era uma ansiedade, vinha todo mundo sofrendo para aula porque era uma tortura, era um massacre os professores – alguns professores, óbvio – eles não tinham pudor nenhum de fazer humilhação coletiva com os alunos, eles não tinham esse tipo de restrição (E3)

O regulamento do doutorado exige muito, um absurdo, praticamente a pessoa tem que ser dedicação exclusiva. (E7)

Sem falar na pressão das disciplinas, a régua é muita alta e se você vacilar está eliminado do jogo. (E8)

Esse fator, em nosso quadro interpretativo está relacionado igualmente com a fase formal do processo de socialização de pós-graduandas, que implica na compreensão dos requisitos a serem atendidos. Por outro lado, entendemos haver elementos da fase informal, em que as expectativas informais são estabelecidas a partir da interação com pares, recebendo dicas de comportamento e observando o comportamento aceitável. Por estarem buscando a socialização em um ambiente em que sua presença precisa ser legitimada, por não atender ao perfil do *ideal worker* (Mountz, 2016), as pós-graduandas podem ter dificuldades em “ler as mensagens” e entender os sinais, ritos e símbolos. Por outro lado, também em acordo com a pesquisa de Mountz (2016) essa regra muito alta e o sentimento de *reality show*, fazem com que entrevistadas tenham que aprender formas extremas de trabalhar – mesmo que acarretasse em consequências físicas – para atingir as expectativas.

O *exame de conteúdo específico* que precede a análise do projeto de pesquisa (exame de qualificação) na visão dos alunos acontece muito cedo no curso, em um momento que as estudantes estão lidando com os créditos e não têm muito tempo para se dedicar adequadamente ao desenvolvimento do projeto.

Existe uma incoerência entre a carga de disciplinas e o prazo de qualificação muito cedo, se eu vou fazer dois anos de disciplinas para me dar o *background* para desenvolver uma tese boa. Então, qual é o sentido de ter um projeto de tese para qualificar antes de terminar as disciplinas? Isso me frustrava muito. (E1)

A principal barreira era o exame de conteúdo [...] eu acho desnecessário, porque você foca em uma coisa, um esforço pelo qual já foi avaliado antes. Não tem necessidade de você fazer um outro tipo de avaliação que vai te desgastar emocionalmente, o seu tempo, por algo que não acrescenta, não agrega. (E3)

Você entra no doutorado, tem muitos créditos a cumprir, prova geral para fazer, tem que pensar em um projeto e não consegue qualificar decentemente no prazo estipulado. (E7)

Os relatos finais selecionados dão conta de um outro lado dos programas: o sentimento de não pertencer, de não fazer parte do clube, de deslocamento. Por não serem famosas como seus professores, por não serem contadoras, por estarem longe de suas casas ou de suas regiões, por estarem se adaptando a um outro ambiente.

No primeiro semestre eu me senti bastante deslocada [...] eram professores famosos e eu tinha bastante dificuldade de me sentir confortável. Foi o semestre mais fácil em termos técnicos porque eram só três disciplinas, mas foi o mais complicado para mim. (E1)

A primeira barreira que eu tive foi em relação a pressão por não ser contadora. Alguns professores questionavam se realmente eu tinha conhecimento necessário ou não. (E3)

[...] nesses primeiros meses foi bem sofrido. Eu chorava, eu queria ir para casa, queria desistir. Depois desses primeiros meses a coisa deslanchou, ficou muito mais tranquilo para mim. (E5)

O ritmo aqui é bem diferente da região que eu venho. (E8)

Eu tenho que morar na moradia, dividir casa com vinte pessoas, dividir o quarto com mais duas pessoas. Eu não estava acostumada com isso [...] essa foi a pior barreira, essa me fez chorar muito porque além de eu ter que me adaptar a essa realidade tinha a pressão das disciplinas. (E8)

Outro fator relatado pelas entrevistadas é o ambiente encontrado em sala de aula e com os pares. Esse ambiente acadêmico, ao contrário do que se deveria esperar, acaba por reproduzir algumas práticas e comportamentos de ambientes altamente masculinizados e excludentes, algo que se legitima como “*locker-room talk*” mas que vem sendo cada vez mais questionado. Reproduzimos algumas falas que retratam tanto o ambiente quanto o impacto que acarretam para a experiência dessas mulheres:

Eu tenho uma barreira muito grande lá com um professor – mas é um professor que eu não tive aula com ele –, mas eu também uma barreira, assim, um bloqueio porque na semana de integração – que é uma semana antes de começar as disciplinas – a gente tem contato com todos os professores para gente conhecer os professores e as linhas de pesquisa, sabe? Aí na vez dele falar sobre a linha de pesquisa, sobre o programa, na hora de começar a falar ele... eu não lembro em qual contexto ele precisou discutir sobre isso, mas ele foi discutir sobre o fato de as pessoas entrarem muito novas na universidade. Então, gente com 16 e 17 anos já fazendo faculdade. Então, para ele, são pessoas que não sabem muito bem o que querem e para exemplificar isso, o exemplo que ele deu foi assim: “Ah, por exemplo, o menino, o pai dele é advogado e a mãe dele é dentista. Então, o que ele escolhe? Ele vira gay e vai estudar ali na [sigla da faculdade]” – que é a faculdade de arquitetura. Então, quando ele falou aquilo, eu fiquei

chocada que eu estava ouvindo aquilo, sendo que na minha turma tem duas ou três pessoas que são gays. E eu fiquei indignada que eu estava ouvindo aquilo de um professor, que a gente estava chegando ainda. E ali eu já criei um certo bloqueio com esse professor, que em várias em outras situações, ele foi mostrando que é essa pessoa realmente preconceituosa, não só na questão de gênero, e de gays, mas na questão racial também. Então, eu tenho um bloqueio com ele e não faria nenhuma disciplina com ele. (E2)

Eu me sentia um pouco, não sei se pressionada, a não dar a minha opinião. Teve alguns pontos que, por exemplo, que assim... a gente está ali, está discutindo e vem alguém que fala: “Ah você... mas você não tem capacidade.” Fala no geral, fala como se fosse uma brincadeira e todo mundo ri. E aquilo ali começa a te dar uma travada. Muitas vezes a gente tinha discussões em sala de aula, como eu te falei, que traziam discussões de machismo e feminismo e eu ter que falar em sala de aula: “Gente, feminismo não é o oposto de machismo, vamos parar com isso! A gente está num doutorado, a gente não precisa ter uma discussão baixa assim!” Falei o que era feminismo e ponto final. Mas sabe quando fica... ah... não me deram bola, falaram: “É mimimi.” Depois, eu lembro que começou a campanha [nas redes sociais], isso foi esse ano até, começou a campanha na [FACULDADE]: “Meu professor... machista”. Sei lá, era alguma coisa assim. E tinha um colega meu, em sala de aula, que sempre ficava me cutucando [sobre as denúncias feitas pela campanha]: “Ah [nome da entrevistada], foi você?” Porque [ele] sabia que eu participava de algumas discussões fora [da sala de aula]. E isso era muito chato porque quando trazia o tema pra sala de aula, o pessoal ficava não dando bola ficava: “Ah isso aí é falta de louça pra lavar!”, “Falta de não sei o quê...”, sabe? Tratando com desrespeito. E isso na realidade começa a discutir e o pessoal não valoriza, então não compensa. (E4)

Tinha um professor – nem era de contábeis esse professor, eu não conhecia, ele era da [área] – era o professor de metodologia. E a gente fez alguns seminários antes da qualificação. E ele me falava coisas assim, muito pesadas assim. Tipo: “Seu trabalho está um lixo.” Nesses termos assim...: “Isso daí não serve para nada.”... Então, assim, eu ouvi muita coisa, coisa do tipo: “Você tem mais talento pra ser modelo que para ser pesquisadora.” Então, assim, nesses momentos eu pensava em desistir porque eu pensava: “Não é possível que a pessoa falar isso só de maldade, tem que ter algum fundamento.” Aí eu ficava querendo desistir, mas... Depois passa, né? Você vai se tornando um pouco mais resiliente, vai se acostumando com essas coisas... Eu não parei de ouvir isso, esse tipo de coisa. No doutorado eu também já ouvi que meu trabalho estava um lixo, mas ainda não ouvi coisas nesse sentido de que eu sirvo mais pra ser modelo que para ser pesquisadora. Mas aí eu fico pensando: “Será que eles têm razão e eu que sou muito persistente e fico insistindo nisso?” (E9)

Essas falas refletem, como colocado no título desse artigo, o (des)alocamento dessas mulheres, reproduzido das mais diferentes maneiras, muitas vezes em piadas e “brincadeiras”, de forma sutil e implícita, que não permite defesa, e em outras até ditos de uma forma bastante explícita, com todos os pingos nos “is”, em a defesa é impossível dada a estrutura de normas e de poder. Reproduzimos os trechos que deixam clara essa situação:

Nossa relação é extremamente desgastante porque ele me humilha, me xinga, ele grita e ele acha que eu tenho que aceitar [a situação] porque ele me aceitou como orientada. Nesse processo ele fez várias coisas para que eu desistisse do doutorado e ele deixa isso bem claro para quem quiser ouvir que ele fez de tudo para eu desistir. (E3)

Antes da qualificação, um professor falou: “Seu trabalho está um lixo!” Nesses termos: “Isso não serve para nada”. Eu ouvi muita coisa do tipo: “Você tem talento para ser modelo e não para ser pesquisadora”. Nesses momentos eu pensava em desistir porque eu pensava não ser possível a pessoa falar isso só por maldade, deve ter algum fundamento. (E9)

Em vários momentos eu falei: vou me embora daqui, vou pegar a minha malinha e vou voltar para casa porque eu estava bem lá. (E10)

Esses relatos, no conjunto, dão conta de um ambiente de alta competitividade, estresse e permeado pela cultura da produtividade que acaba causando situações de insegurança e fragilidade impedindo ou dificultando que o indivíduo construa suas identidades (Gendron, 2008), em um processo de socialização. Refletem na construção de uma identidade acadêmica frágil, que pode ser considerada tanto uma condição como uma consequência da insegurança e está intimamente ligada com a noção de quem somos e quem podemos ser (Knights & Clarke, 2014). É reforçada ainda por outros fatores da vida acadêmica, como individualismo, competitividade, intelectualismo, hierarquia, *achievement-orientation* e o fato de ser avaliado regularmente, que agravam ainda mais o cenário de fragilidade na vida acadêmica (Hearn, 2008).

Como colocado na revisão de literatura, esses fatores têm levado a deterioração da universidade como ambiente de trabalho sadio, podendo ser visto, atualmente, como um ambiente destrutivo. Conforme Mountz (2016) o status de ambiente destrutivo da universidade pode ser creditado ao fato de que, em espaços que privilegiam a resistência e o trabalho árduo – como a universidade, as pessoas tendem a se fechar e sofrer de maneira isolada, em silêncio, com medo de externar seu sofrimento. Esse cenário proporciona momentos de fragilidade tanto para homens e quanto para mulheres. No entanto, as mulheres enfrentam barreiras adicionais por não contarem com uma

rede de apoio e sustentação dado o fato de a academia ter sido por muito tempo visto como um ambiente masculino (Guedes, 2008) em que as mulheres e seus interesses de pesquisa têm tido papel secundário (Ropers-Huilman & Winters, 2011). Relatos como esses revelam sentimentos de desesperança e de não pertencimento, vencidos apenas com muita resiliência. Um caminho completado a custo de muitas desistências, nunca levadas a cabo, ao fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o propósito de analisar a experiência acadêmica de mulheres matriculadas nos programas de doutorado em contabilidade em uma universidade pública brasileira. Explora em suas percepções os diferentes estágios do programa, e para cada etapa, os impulsionadores e barreiras enfrentadas. Para tal, conduzimos entrevistas semiestruturadas com as alunas dos programas de doutorado tanto na capital, quanto no interior.

Foi utilizada a análise de conteúdo por categorização. Conforme Bardin (2011, p. 145) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento”. A partir da categorização foram encontradas as seguintes categorias de análise: relação com o orientador e professores; desenho do programa; ambiente em sala de aula e relação com colegas; ambiente acadêmico; linhas de pesquisa e poder; *role model* e representatividade; e mestra e/ou mãe. Nesse artigo detalhamos e discutimos as quatro primeiras categorias, que aglutinamos em impulsionadores e barreiras.

O principal impulsionador encontrado entre as entrevistadas foi a motivação pessoal. Elas manifestaram um forte desejo de finalizarem o curso para prosseguirem com suas carreiras, assim como grande apreço por sua linha ou tema de pesquisa. Tais motivações funcionaram como “*driving springs*”, proporcionando às alunas chances de superarem as dificuldades.

Por outro lado, ao invés de buscarem apoio em pessoas próximas, como colegas de classe e professores, elas buscam em suas convicções pessoais, suas metas profissionais, sua capacidade de trabalhar e aprender, seus interesses pessoais e profissionais em fazer algo de maior relevância, o que pode ser consequência de um ambiente altamente masculinizado do qual as mulheres não fazem “parte do clube”.

Em casos excepcionais, outro fator que desempenhou o papel de impulsionador durante a pós-graduação foi o orientador, apesar de em alguns casos ser apontado como uma barreira. Nesses casos, a ausência (mesmo quando justificada) foi mencionada e uma relação de poder complicada se estabeleceu.

Algumas entrevistadas cursavam o doutorado no mesmo programa em que fizeram o mestrado. Nesses casos, estar familiarizadas com as regras institucionais e o ambiente é mencionado nesses pontos. Foi fácil manter a rotina na mesma instituição, assim como foi difícil se acostumar com o processo de transição e adaptação em uma nova instituição.

Regras como o número de créditos, prazo para a qualificação, processo seletivo, avaliação em sala de aula, dentre outros aspectos, são determinados pelo programa e pela universidade na qual este está inserido. O processo seletivo é descrito como difícil, longo e estressante, além de caro. A estrutura do curso foi outro fator colocado como barreira pelas entrevistadas, principalmente pelo fato de precisarem cursar disciplinas e créditos que nada agregavam aos seus projetos de pesquisas, além de demandarem muito tempo. O nível de exigência demandado também foi considerado arbitrário, exigindo dedicação exclusiva com aulas em que “a régua era muito alta”, resultando no sentimento de que qualquer deslize pode resultar numa “eliminação” como se o curso fosse um *reality show* de TV. O exame de conteúdo específico que precede a análise do projeto de pesquisa (exame de qualificação) na visão das doutorandas acontece muito cedo no curso, em um momento que os estudantes estão lidando com os créditos e não têm muito tempo para se dedicar adequadamente ao desenvolvimento do projeto.

Finalmente, colocando todos os fatores em uma balança, visão bastante alinhada com uma análise contábil, nós temos mais barreiras do que impulsionadores, levando a um patrimônio líquido negativo ou a um passivo a descoberto. Esse quadro pode ser muito bem representado pela afirmação que nos deu as verdadeiras cores do

processo na visão dessas mulheres e que reproduzimos aqui em suas próprias palavras: “É isso! Ainda tenho o mesmo plano. Apesar de tudo que tentaram eu fazer desistir. Porque a impressão é essa, desde que eu entrei no doutorado, querem que eu desista. Estão fazendo um esforço magnífico para que eu desista. Eu não desisti! E ainda quero ser professora e dar aulas e pesquisar em contabilidade, nessa área [em que pesquisa]”.

REFERÊNCIAS

- Altoé, S. M. L., Fragalli, A. C., & Espejo, M. M. D. S. B. (2014). A “dor do crescimento”: um estudo sobre o nível de estresse em pós-graduandos de contabilidade [The "paingrowth": a study of the level of stress in graduates accounting]. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 7(1), 213-233.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo [Content Analysis]*. Lisboa: Edições 70.
- Casa Nova, S. P. C. (2012). Impactos de Mestrados Especiais em Contabilidade na trajetória de seus egressos: um olhar especial para gênero. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 4(3).
- Casa Nova, S. P. C. (2016). *With a little help from my friends: Barreiras e impulsionadores para a inserção de mulheres na academia brasileira de contabilidade*. Anais do Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação em Contabilidade - ANPCONT. Ribeirão Preto, SP, Brasil, 10.
- Cruz, N. G.; Lima, G. H.; Durso, S. O. & Cunha, J. V. A. (2016). *Desigualdades de gênero em empresas de auditoria externa*. Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. USP, São Paulo, SP, Brasil, 16.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]. Plataforma sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Durso, S. O.; Nascimento, E. M. & Cunha, J. V. A. (2016). *Desigualdade de gênero no mercado do trabalho contábil: análise histórica de 2007 a 2015 por regiões brasileiras*. Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. USP, São Paulo, SP, Brasil, 16.
- Elsevier. (2017). *Gender in the Global Research Landscape*. Disponível em: <https://www.elsevier.com/__data/assets/pdf_file/0008/265661/ElsevierGenderReport_final_for-web.pdf>. Acesso em: 15 abril 2017.
- Gardner, S. K. (2008). “What’s too much and what’s too little?”: The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 326-350.
- Gardner, S. K. (2010). Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high-and low-completing departments: A qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution. *The Journal of Higher Education*, 81(1), 61-81.
- Gendron, Y. (2008). Constituting the academic performer: the specter of superficiality and stagnation in academia. *European Accounting Review*, 17(1), 97-127.
- Guedes, M. D. C. (2008). A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 15, 117-132.
- Hearn, J. (2007). *Feeling out of place? Towards the transnationalization of emotions*. The Emotional Organization: Passion and Power, 184-201.
- Knights, D., & Clarke, C. A. (2013). It’s a bittersweet symphony, this life: Fragile academic selves and insecure identities at work. *OrganizationStudies*, 0170840613508396.

- Leta, J. (2003). As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, 17(49), 271-284.
- Moschkovich, M., & Almeida, A. M. F. (2015). *Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. Dados*, 58(3), 749-789.
- Mountz, A. (2016). Women on the edge: Workplace stress at universities in North America. *The Canadian Geographer*, 60(2), 205-218.
- Peleias, I. R., da Silva, G. P., Segreti, J. B., & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica [Evolution of the accounting education in Brazil: a historical analysis]. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18(sept), 19-32.
- Ropers-Huilman, R., & Winters, K. T. (2011). Feminist research in higher education. *The Journal of Higher Education*, 82(6), 667-690.
- Santos, C. M. (2003). Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil [Traditions and contradictions in the Brazilian postgraduate studies]. *Educ. Soc*, 24(83), 627-641.
- Silva, S. M. C. (2016). Tetos de vitrais: gênero e raça na contabilidade no Brasil. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Thornton, R., & Nardi, P. M. (1975). The dynamics of role acquisition. *American Journal of Sociology*, 80(4), 870-885.
- Velho, L., & León, E. (2012). A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu*, 10, 309-344.
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage? *ASHE-ERIC Higher Education Report*, Volume 28, Number 3. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Publishers, Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1342.
- Winslow, S. & Davis, S. N. (2016). Gender Inequality Across the Academic Life Course. *Sociology Compass*, 10(5), 404-416.
- Zhao, C. M., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281.