

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE**

Leonardo Barbosa Amaral

**Desafios à sucessão de professores da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis
de instituições de ensino superior públicas brasileiras**

Belo Horizonte
2025

Leonardo Barbosa Amaral

Desafios à sucessão de professores da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Controladoria e Contabilidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.

Belo Horizonte
2025

Ficha Catalográfica

A485d
2025 Amaral, Leonardo Barbosa.
Desafios à sucessão de professores da pós-graduação
stricto sensu em Ciências Contábeis de instituições de
ensino superior públicas brasileiras [manuscrito] / Leonardo
Barbosa Amaral. – 2025.
1 v.: il.

Orientadora: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e
Contabilidade.

Inclui bibliografia.

1. Contabilidade – Teses. 2. Educação – pós-graduação –
Teses. 3. Professores de pós-graduação - Teses. 4.
Controladoria – Teses. I. Cunha, Jacqueline Veneroso Alves
da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-
Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade. III.
Título.

CDD: 657



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata da Sessão Pública da Defesa de Tese do discente **LEONARDO BARBOSA AMARAL**, de registro Nº **2021671202**, aluno do curso de **DOUTORADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE** da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. No dia dez de julho de dois mil e vinte e cinco, às 14:00 horas, por meio da plataforma Teams, a Presidente da Banca Examinadora, **Prof(a). Dr(a). JACQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA**, abriu a Sessão Pública da Defesa de Nº 4/2025 da Tese de Leonardo Barbosa Amaral, intitulada: **DESAFIOS À SUCESSÃO DE PROFESSORES DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS**. A Banca Examinadora indicada pelo Colegiado do curso, em junho de 2025, contou com a participação dos professores doutores: **JACQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA (Orientadora/UFGM)**, **CRISTIANE BENETTI (ICN BUSINESS SCHOOL / FINANÇAS, AUDITORIA, CONTROLE E CONTABILIDADE)**, **EDGARD BRUNO CORNACCHIONE JUNIOR (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)**, **ERNANI OTT, (UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS)**, **JOSÉ ROBERTO DE SOUZA FRANCISCO (UFGM)** e **SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO (UFGM)**. A defesa constou da apresentação de seminário versando sobre o assunto da Tese, seguida de arguição do candidato pelos membros da Banca. Posteriormente, a Banca Examinadora reuniu-se, sem a participação do doutorando, em sala fechada no ambiente virtual, tendo sido considerada APROVADA a Tese de LEONARDO BARBOSA AMARAL. O resultado foi comunicado aos participantes pela Prof(a). Dr(a). JACQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA que, em seguida, declarou encerrada a sessão. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente Ata que será assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.

Belo Horizonte, 10 de julho de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, Professora do Magistério Superior**, em 11/07/2025, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Roberto de Souza Francisco, Professor do Magistério Superior**, em 11/07/2025, às 10:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edgard Bruno Cornacchione Junior, Usuário Externo**, em 11/07/2025, às 12:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Samuel de Oliveira Durso, Professor do**



Magistério Superior, em 11/07/2025, às 13:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ernani Ott, Usuário Externo**, em 11/07/2025, às 19:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Benetti, Usuária Externa**, em 20/08/2025, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4304920** e o código CRC **6EFB12A0**.

À minha esposa, pelo amor, paciência e apoio incondicional ao longo desta caminhada.

Aos meus pais, pelo exemplo de dedicação, esforço e princípios que sempre me guiaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus, אל שדי, fonte da sabedoria, que desde a antiguidade trabalha em favor daqueles que Nele esperam e que me permitiu realizar este estudo.

Aos meus pais, que, com amor incondicional, sempre me incentivaram a buscar o conhecimento e nunca mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui. Minha eterna gratidão!

À minha esposa, que esteve ao meu lado nos momentos mais desafiadores, oferecendo paciência, compreensão e apoio.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, por ter aceitado o convite para me orientar e fazê-lo com maestria, dedicação e sabedoria. Sou grato por sua confiança e auxílio, que contribuíram para o meu crescimento como pesquisador.

Ao Prof. Dr. Samuel de Oliveira Durso, membro da minha banca examinadora, pelas sugestões que enriqueceram este estudo e possibilitaram novas reflexões e direcionamentos.

Aos demais integrantes da banca, os professores Dr.^a Cristiane Benetti, Dr. Edgard Bruno Cornacchione Junior, Dr. Ernani Ott e Dr. José Roberto de Souza Francisco, pelas contribuições enriquecedoras. Cada análise compartilhada foi fundamental para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À Isabela Stangherlin e Valéria Delgado, da PBH, por acreditarem na importância deste momento. Registro meus agradecimentos e minha consideração.

A todos os docentes que participaram deste estudo e tornaram possível sua realização.

E, por fim, a todos aqueles que, mesmo não mencionados, contribuíram de alguma forma para esta jornada. Saibam que cada palavra de incentivo foi essencial.

A todos vocês, meu muito obrigado!

Quando se patina sobre o gelo fino, a segurança está na velocidade.
Ralph Waldo Emerson, *Sobre a prudência*

RESUMO

Amaral, L. B. (2025). *Desafios à sucessão de professores da pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras* [Tese de doutorado]. Faculdade de Ciências Econômicas. Universidade Federal de Minas Gerais.

A sucessão acadêmica é um processo que envolve a transição de docentes nas instituições de ensino superior. No contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, essa sucessão ocorre devido à aposentadoria, migração para outras instituições e não renovação de vínculos acadêmicos. Esses movimentos alteram a composição do corpo docente e podem comprometer a formação de novas lideranças. Os impactos da sucessão abrangem a continuidade das pesquisas, a estruturação das disciplinas, a orientação de estudantes, a gestão de editorias de periódicos, além da ocupação de posições de liderança em órgãos representativos e cargos administrativos. Apesar dos avanços nos estudos sobre sucessão organizacional, ainda há uma lacuna significativa na compreensão desse fenômeno no contexto acadêmico, especialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil. Esse cenário pode indicar a falta de planejamento dessas instituições para a substituição de seus líderes docentes. Além disso, a literatura existente concentra-se predominantemente em modelos empresariais de sucessão, sem considerar adequadamente as especificidades do ambiente universitário. Nesse sentido, ancorando-se na Teoria da Corrida de Revezamento, este estudo tem como objetivo geral analisar os desafios do processo sucessório de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* da área contábil em instituições de ensino superior públicas brasileiras. Adicionalmente, busca-se traçar o perfil da força de trabalho docente, compreender as expectativas de carreira, identificar desafios e estratégias relacionadas à sucessão, considerando diferenças de percepção por gênero e estágio da carreira, e propor um modelo teórico para compreender o fenômeno. A pesquisa adota uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado a docentes de programas de pós-graduação na área de Ciências Contábeis e entrevistas com docentes seniores e prováveis sucessores, analisados por estatísticas descritivas, teste de *Mann-Whitney U*, análise fatorial exploratória, teste de *Kruskal-Wallis* e análise de conteúdo com foco na decifração estrutural e transversalidade temática, respectivamente. Os resultados da pesquisa evidenciam que uma parcela significativa dos professores encontra-se próxima da aposentadoria, reforçando a necessidade de um planejamento sucessório estruturado. Apesar da adoção de estratégias como parcerias acadêmicas, compartilhamento de disciplinas e coorientações, a ausência de formalização desses processos compromete a efetiva transferência de conhecimentos. Os achados deste estudo evidenciam que os desafios da sucessão acadêmica vão além dos aspectos imediatos da transição, corroborando a tese defendida. Desse modo, a sucessão acadêmica enfrenta desafios relacionados ao planejamento estratégico dos programas, à preparação de sucessores, à motivação docente, à dificuldade de atrair e reter estudantes, aos problemas na identificação de sucessores, à condução do processo sucessório e às falhas de comunicação, fatores que impactam diretamente a continuidade da pós-graduação. Para enfrentar essas questões, foi desenvolvido um Modelo Teórico da Sucessão Acadêmica, que integra os fatores críticos do processo sucessório, culminando nos primeiros movimentos para o desenvolvimento de uma Teoria da Sucessão Acadêmica, ampliando a compreensão do fenômeno e suprimindo lacunas existentes na literatura. O estudo conclui que a sucessão docente na pós-graduação *stricto sensu* da área de Ciências Contábeis carece de um planejamento sistêmico e estruturado, cuja ausência pode comprometer a continuidade dos programas. Diante disso, esta pesquisa contribui para a

literatura ao preencher lacunas e fomentar discussões sobre sucessão acadêmica em diferentes contextos. No âmbito profissional, oferece recomendações para fortalecer a gestão de pessoas, identificar talentos e preparar novos docentes para funções estratégicas. Sob a perspectiva social, ressalta a importância da retenção de talentos e da sustentabilidade dos programas, promovendo um planejamento sucessório estruturado que beneficie tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade.

Palavras-chave: Ciências Contábeis, desafios da carreira docente, planejamento sucessório, pós-graduação *stricto sensu*, sucessão acadêmica

ABSTRACT

Amaral, L. B. (2025). *Challenges in faculty succession in stricto sensu graduate programs in Accounting at Brazilian public higher education institutions* [Doctoral Dissertation]. Faculty of Economic Sciences. Federal University of Minas Gerais.

Academic succession is a process that involves the transition of faculty members within higher education institutions. In the context of stricto sensu graduate programs in the accounting field, such succession occurs due to retirement, migration to other institutions, and the non-renewal of academic ties. These movements alter the composition of the faculty body and may compromise the formation of new leadership. The impacts of succession encompass the continuity of research, the structuring of courses, student supervision, the management of journal editorial boards, as well as the occupation of leadership positions in representative bodies and administrative roles. Despite advances in studies on organizational succession, a significant gap still remains in understanding this phenomenon within the academic context, particularly in stricto sensu graduate programs in the accounting field. This scenario may indicate a lack of planning by these institutions for replacing their faculty leaders. In addition, the existing literature predominantly focuses on corporate succession models without adequately considering the specificities of the university environment. Therefore, anchored in the Relay Race Theory, the main goal of this study is to analyze the succession challenges process of professors working in stricto sensu graduate programs in the accounting field at Brazilian public higher education institutions. Besides, it seeks to outline the profile of the faculty workforce, understand career expectations, identify challenges and strategies related to succession, considering differences in perception by gender and career stage, and propose a theoretical model to understand the phenomenon. The research adopted a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative methods. Data collection was conducted through a questionnaire administered to faculty members in graduate programs in the field of Accounting Sciences, as well as interviews with senior professors and potential successors. The data were analyzed using descriptive statistics, the Mann-Whitney U test, exploratory factor analysis, the Kruskal-Wallis test, and content analysis focusing on structural deciphering and thematic crosscutting, respectively. The results indicate that a significant portion of professors are close to retirement, reinforcing the need for structured succession planning. Despite the adoption of strategies such as academic partnerships, sharing of teaching responsibilities, and co-advising, the absence of formalization of these processes compromises the effective knowledge transfer. The findings of this study indicate that the challenges of academic succession go beyond the immediate aspects of transition, corroborating the thesis put forward. Thus, academic succession faces challenges related to the strategic planning of programs, the preparation of successors, faculty motivation, the difficulty of attracting and retaining students, problems in identifying successors, managing the succession process, and communication failures — all factors that directly impact the continuity of graduate programs. To address these issues, a Theoretical Model of Academic Succession was developed, integrating the critical factors of the succession process, culminating in the initial steps toward the development of a Theory of Academic Succession, expanding the understanding of the phenomenon and filling existing gaps in the literature. The study concludes that faculty succession in stricto sensu graduate programs in Accounting Sciences lacks systemic and structured planning, the absence of which may compromise program continuity. Accordingly, this research contributes to the literature by filling gaps and fostering discussions on academic succession in different contexts. From a professional perspective, it offers recommendations for strengthening people

management, identifying talent, and preparing new faculty members for strategic roles. From a social perspective, it highlights the importance of talent retention and program sustainability, promoting structured succession planning that benefits both the academic community and society.

Keywords: Accounting, faculty career challenges, succession planning, *stricto sensu* graduate education, academic succession

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Modelo de sucessão da corrida de revezamento	31
Figura 2: Processo de transição efetivo	44
Figura 3: Problemas no processo de transição.....	45
Figura 4: Localização dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade	54
Figura 5: Modelo teórico inicial da sucessão acadêmica	63
Figura 6: <i>Design</i> da pesquisa.....	84
Figura 7: Estágios de envelhecimento dos docentes	89
Figura 8: Distribuição dos estágios de carreira dos docentes.....	91
Figura 9: Gráfico <i>ScreePlot</i> - Desafios de longo prazo.....	96
Figura 10: Gráfico <i>ScreePlot</i> - Estratégias profissionais e projetos dos docentes	109
Figura 11: Modelo teórico da sucessão acadêmica	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Histórico das pesquisas realizadas sobre sucessão entre 1959 e 2019	35
Tabela 2: Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade.....	53
Tabela 3: Distribuição dos docentes nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	67
Tabela 4: Pesquisas que embasaram a elaboração do questionário.....	69
Tabela 5: Estágios da carreira docente de Huberman (2000).....	72
Tabela 6: Informações sobre participantes, duração das entrevistas e transcrições	75
Tabela 7: Matriz de categorização inicial do modelo de pesquisa	79
Tabela 8: Estrutura de categorização ativa para desenvolvimento de teoria.....	82
Tabela 9: Visão geral de oito possíveis manobras analíticas para passar dos dados à teoria...	83
Tabela 10: Relação dos objetivos e procedimentos de pesquisa	85
Tabela 11: Regime de trabalho dos docentes	90
Tabela 12: Distribuição da experiência docente por estágio da carreira	91
Tabela 13: Estatística descritiva dos desafios de longo prazo.....	94
Tabela 14: Modelo de análise fatorial dos desafios do PPG na percepção dos docentes.....	97
Tabela 15: Comunalidades - Desafios de longo prazo	100
Tabela 16: Variância explicada pelos constructos obtidos.....	101
Tabela 17: Estatística descritiva das estratégias profissionais e projetos dos docentes	106
Tabela 18: Modelo de análise fatorial das estratégias docentes	109
Tabela 19: Comunalidades - Estratégias profissionais e projetos dos docentes.....	111
Tabela 20: Variância explicada pelos constructos obtidos.....	111
Tabela 21: Desafios do processo sucessório de professores na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACP	<i>American Association of Colleges of Pharmacy</i>
Adusp	Associação dos Docentes da USP
AFE	Análise Fatorial Exploratória
ANPCont	Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FEA-USP	Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo
IES	Instituições de Ensino Superior
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
NDP	Núcleo Docente Permanente
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPR	Políticas, Programas e Recursos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCR	Teoria da Corrida de Revezamento
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UniFECAP	Universidade Alvaros Penteado
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Contextualização	19
1.1.1	Questão de pesquisa	26
1.2	Objetivos	26
1.2.1	Objetivo geral	26
1.2.2	Objetivos específicos	27
1.3	Sobre a tese	28
1.4	Justificativa e contribuições da pesquisa	29
1.5	Organização da tese	30
2	REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1	Teoria da Corrida de Revezamento	31
2.2	Histórico dos estudos sobre sucessão	33
2.3	Desafios do processo sucessório	39
2.4	Aspectos comportamentais do processo sucessório	42
2.5	Estratégias para um planejamento sucessório efetivo	46
2.6	Estudos sobre o processo sucessório em ambientes acadêmicos	49
2.7	A pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis no Brasil	52
2.8	Desafios da carreira docente	55
2.8.1	Estágios da carreira docente e seus desafios na perspectiva de Huberman (2000)	58
2.9	Estruturas de poder na universidade	60
2.10	Modelo teórico inicial da sucessão acadêmica	63
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
3.1	Caracterização da pesquisa	66
3.2	População e amostra	66
3.3	Instrumentos de coleta de dados	68
3.3.1	Questionário	68
3.3.2	Entrevista	70
3.4	Planejamento da análise dos dados	71
3.4.1	Questionário	71
3.4.1.1	Teste de <i>Mann-Whitney U</i>	73

3.4.1.2	Análise fatorial exploratória (AFE).....	73
3.4.1.3	Teste de <i>Kruskal-Wallis</i>	74
3.4.2	Entrevista.....	75
3.4.2.1	Etapas da análise de conteúdo	77
3.4.2.1.1	Decifração estrutural	77
3.4.2.1.2	Transversalidade temática.....	78
3.5	<i>Design</i> da pesquisa.....	84
3.6	Relação dos objetivos e procedimentos de pesquisa.....	85
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	88
4.1	Resultados da aplicação do questionário.....	88
4.1.1	Perfil da força de trabalho docente nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da área contábil	88
4.1.2	Desafios de longo prazo que podem impactar o processo de sucessão nos programas de pós-graduação	93
4.1.2.1	Análise descritiva dos desafios de longo prazo que podem impactar o processo de sucessão nos programas de pós-graduação	94
4.1.2.2	Análise fatorial exploratória (AFE).....	95
4.1.2.3	Diferenças nas percepções dos docentes do gênero masculino e feminino quanto aos desafios de longo prazo enfrentados pelos PPGs.....	102
4.1.2.4	Diferenças nas percepções docentes quanto aos desafios dos PPGs no longo prazo, segundo os estágios da carreira definidos por Huberman (2000).....	103
4.1.2.5	Alguns comentários dos respondentes	104
4.1.3	Estratégias profissionais e projetos dos docentes dos PPGs.....	105
4.1.3.1	Análise descritiva das estratégias profissionais e projetos dos docentes dos PPGs..	106
4.1.3.2	Análise fatorial exploratória (AFE).....	108
4.1.3.3	Diferenças de percepção entre docentes de diferentes gêneros sobre estratégias profissionais em seus projetos acadêmicos	112
4.1.3.4	Diferenças nas percepções dos docentes sobre estratégias profissionais e projetos, conforme os estágios da carreira segundo Huberman (2000).....	113
4.2	Resultados das entrevistas	115
4.2.1	Decifração estrutural das entrevistas	115
4.2.1.1	Unidade de análise I.....	115
4.2.1.1.1	Entrevista com o(a) Sênior: Docente 1.....	115

4.2.1.2	Unidade de análise II	117
4.2.1.2.1	Entrevista com o(a) Sênior: Docente 2.....	117
4.2.1.2.2	Entrevista com o(a) Potencial Sucessor(a) 1: Docente 3.....	119
4.2.1.2.3	Entrevista com o(a) Potencial Sucessor(a) 2: Docente 4.....	121
4.2.1.3	Unidade de análise III	123
4.2.1.3.1	Entrevista com o(a) Sênior: Docente 5.....	123
4.2.1.3.2	Entrevista com o(a) Potencial Sucessor(a): Docente 6.....	125
4.2.1.4	Unidade de análise IV	127
4.2.1.4.1	Entrevista com o(a) Sênior: Docente 7.....	127
4.2.1.5	Unidade de análise V	130
4.2.1.5.1	Entrevista com o(a) Sênior: Docente 8.....	130
4.2.1.6	Unidade de análise VI.....	131
4.2.1.6.1	Entrevista com o(a) Sênior: Docente 9.....	131
4.2.1.6.2	Entrevista com o(a) Potencial Sucessor(a): Docente 10.....	133
4.2.1.7	Unidade de análise VII.....	135
4.2.1.7.1	Entrevista com o(a) Sênior: Docente 11.....	135
4.2.1.8	Unidade de análise VIII	137
4.2.1.8.1	Entrevista com o(a) Sênior: Docente 12.....	137
4.2.1.8.2	Entrevista com o(a) Potencial Sucessor(a): Docente 13.....	138
4.2.2	Transversalidade temática.....	141
4.2.2.1	Antecedentes sucessórios.....	142
4.2.2.2	Processo de sucessão.....	145
4.3	Modelo teórico da sucessão acadêmica.....	148
4.3.1	<i>Insights</i> iniciais para a construção de uma teoria da sucessão acadêmica	152
4.3.1.1	Pressupostos e proposições teóricas	152
4.3.1.2	Aplicabilidade	154
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
5.1	Recomendações práticas	158
5.2	Limitações e recomendações para estudos futuros	159
5.3	Reflexão pessoal	159
	REFERÊNCIAS.....	161

APÊNDICES	188
APÊNDICE A: Convite aos participantes do questionário	188
APÊNDICE B: Questionário.....	190
APÊNDICE C: Carta de agradecimento aos participantes.....	199
APÊNDICE D: Roteiro de entrevista - Titular	200
APÊNDICE E: Convite aos pretensos sucessores	203
APÊNDICE F: Roteiro de entrevista - Sucessor	204
APÊNDICE G: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - Questionário	207
APÊNDICE H: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - Entrevista	210
APÊNDICE I: Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade de instituições públicas.....	213
APÊNDICE J: Divulgação da pesquisa nas redes sociais do pesquisador	214

1 INTRODUÇÃO

As ideias que deram forma à proposta deste trabalho estão dispostas neste capítulo introdutório. Na abordagem inicial do tema, são discutidos os aspectos necessários para a compreensão do problema. Inicialmente, é mostrado o contexto em que se encontra o planejamento sucessório, realçando a sua relevância para o ambiente acadêmico. Em seguida, é apresentada a questão que norteia a pesquisa e, posteriormente, os objetivos são formulados. Na sequência, a declaração de tese é apresentada e descrita a lacuna que o estudo pretende preencher, bem como as motivações e contribuições que se espera alcançar e, ao final, destaca-se a organização da tese.

1.1 Contextualização

Nas organizações, a sucessão pode ocorrer independentemente de ter sido planejada, podendo ser considerada um evento episódico, sem critérios definidos para a escolha de sucessores. É reconhecida como um fator estratégico devido à sua influência sobre a gestão, os indicadores financeiros e as relações sociopolíticas, influenciando na longevidade e no desempenho das instituições (Ferreira, 2015).

A sucessão tornou-se um assunto relevante e tem sido uma das principais preocupações das empresas, especialmente daquelas caracterizadas como familiares (Cunha, 2021). Essas organizações atraem o interesse da pesquisa acadêmica devido às suas particularidades (Trow, 1961; Tillmann & Grzybovski, 2005; Machado et al., 2008; Costa et al., 2015; Améstica-Rivas et al., 2019; Ng et al., 2021). Para elas, a preparação da equipe de liderança que assegurará a continuidade dos negócios envolve desafios que vão além das dificuldades típicas da liderança. Miller et al. (2003) explicam que conflitos de poder na família e uma estrutura de governança ineficiente podem comprometer a sobrevivência das empresas familiares, levando-as à falência. Renuka e Marath (2023) sugerem que um planejamento sucessório eficaz e respaldado por uma estrutura de governança sólida pode contribuir para o êxito das organizações.

É importante diferenciar o planejamento sucessório da noção de herdeiros, que é comumente associada apenas às empresas familiares. O planejamento sucessório é uma estratégia deliberada e estruturada, realizada antes do evento de sucessão. Ele envolve a interação entre o detentor da posição a ser preenchida, chamado de predecessor ou sucedido, e os possíveis candidatos à posição, ou seja, os sucessores. O sucessor pode ser um profissional

interno à organização ou um indivíduo externo, e nem sempre é reconhecido como o candidato natural à posição (Ferreira, 2015).

A sucessão organizacional, especialmente em níveis hierárquicos superiores, apresenta muitos desafios. Os líderes, muitas vezes, relutam em ceder o poder e deixar de influenciar a definição dos objetivos organizacionais (Duarte & Oliveira, 2010). Pode-se argumentar que a sucessão envolve, em certa medida, o que Bauman (2008, p. 69) denomina como “o espectro da exclusão, da morte metafórica”. De acordo com esse autor, um dos maiores problemas enfrentados pela humanidade, naquilo que ele chama de “modernidade líquida”, é o temor de ser excluído, de ficar para trás e, conseqüentemente, de se tornar dispensável. Esses dilemas são particularmente relevantes para aqueles que estão prestes a deixar o poder (Flores & Grisci, 2012).

Em um ambiente organizacional de crescente competitividade, as pessoas desempenham um papel fundamental na criação de valor e na sustentabilidade dos negócios. Identificar talentos com potencial para enfrentar desafios futuros e garantir a continuidade das instituições é primordial. Para isso, é necessário um planejamento sucessório estruturado, que permita compreender as demandas futuras da organização e capacitar profissionais adequadamente. Diversos estudos investigaram os fatores que contribuem para uma sucessão bem-sucedida, por exemplo, Cabrera-Suarez et al. (2001); Sharma et al. (2001); Dyck et al. (2002); Venter et al. (2005); Maciel et al. (2015). Uma sucessão exitosa caracteriza-se pelo desempenho positivo da organização após a mudança de liderança, pela viabilidade contínua do negócio e pela satisfação dos *stakeholders* (Cabrera-Suarez et al., 2001; Sharma et al., 2001).

Nesse contexto, a Teoria da Corrida de Revezamento (TCR), desenvolvida por Dyck et al. (2002), busca explicar a dinâmica do processo de sucessão. De acordo com essa teoria, a sucessão pode ser mais efetiva quando integrada a um processo mais amplo, que garanta a conclusão das etapas subsequentes. Esse processo envolve a identificação do sucessor com as habilidades e experiências adequadas, a alocação de tempo necessário para a transição da liderança e o compartilhamento da visão do sucessor com a do predecessor sobre a transferência de responsabilidades. Além disso, a qualidade da comunicação ao longo da transição desempenha um papel importante.

No contexto acadêmico, a sucessão enfrenta desafios semelhantes aos encontrados no setor empresarial (Cunha, 2021). Embora o conceito de planejamento sucessório seja amplamente utilizado no ambiente corporativo, sua aplicação no ambiente acadêmico ainda é relativamente recente (Keller, 2018). Apesar das semelhanças com outras organizações, o meio acadêmico apresenta desafios específicos que precisam ser considerados para a preparação das

novas lideranças, pois ocupar posições de destaque pode ser uma forma de administrar o ego, como apontam Souza et al. (2021). Indivíduos com essa necessidade tendem a buscar prestígio, reconhecimento e sucesso no meio acadêmico, demonstrando afinidade por cargos de liderança. O desejo de poder e brilho frequentemente impulsiona essas escolhas, levando-os a assumir papéis de maior visibilidade e influência. Apesar das limitações financeiras das carreiras no setor público brasileiro, há diversas posições de *status* que permitem a esses indivíduos gerirem tanto sua trajetória profissional quanto seu ego (Souza et al., 2021). Assim, dinâmicas de poder e relações interpessoais impactam a sucessão, especialmente quando há competição por reconhecimento, *status* e prestígio entre os docentes (Goulart & Antunes, 2020).

Foucault (1979), Lane (1979) e Bourdieu (1984) oferecem uma compreensão crítica e abrangente das dinâmicas de poder que operam no interior das instituições. Foucault (1979), ao propor uma visão descentralizada do poder, destaca como este se manifesta em práticas cotidianas e discursos institucionais, moldando subjetividades e sustentando formas sutis de controle. Lane (1979), por sua vez, evidencia a estrutura organizacional da universidade, enfatizando a centralidade dos departamentos como núcleos autônomos de decisão, cuja força reside na manutenção de uma lógica fragmentada e resistente às reformas. Já Bourdieu (1984) revela os mecanismos simbólicos e materiais que sustentam as hierarquias acadêmicas, demonstrando como o capital cultural, científico e simbólico é mobilizado em disputas por reconhecimento, prestígio e legitimidade no campo universitário. Esses autores contribuem, assim, para a análise da sucessão de lideranças acadêmicas, um processo influenciado tanto por práticas institucionais historicamente consolidadas quanto por disputas simbólicas internas, nas quais se entrelaçam estratégias, capitais e posicionamentos.

No cenário internacional, Amburgh et al., 2010 apontam que poucas universidades consideram a sucessão de seus docentes e dirigentes. Segundo esses autores, essa lacuna pode estar relacionada ao fato de que os modelos universitários operam de forma distinta dos modelos empresariais. No ensino superior, especialmente no setor público, a governança é compartilhada, o que significa que docentes e administradores desempenham papéis na tomada de decisões e na formulação de políticas institucionais, o que pode dificultar a identificação e o desenvolvimento explícito de sucessores. Além disso, a cultura acadêmica tende a valorizar a meritocracia e a autonomia individual, podendo gerar resistência a práticas voltadas à preparação estruturada de futuros líderes, por receio de favoritismo ou desvio de funções docentes para a administração acadêmica (Amburgh et al., 2010). Como resultado, a sucessão ocorre de maneira informal e reativa, sem um planejamento estratégico que assegure a continuidade das lideranças institucionais.

Na literatura sobre planejamento sucessório em Instituições de Ensino Superior (IES), um dos principais desafios apontados é a retenção de talentos. Nos Estados Unidos, desde os anos 1990, as universidades enfrentam dificuldades financeiras para pesquisa e um aumento no número de contratos de dedicação parcial, o que têm criado barreiras à entrada de novos profissionais na carreira docente (Altbach, 1995). Ao mesmo tempo, há um crescimento contínuo no número de aposentadorias, o que torna a sucessão um desafio para diversas áreas do conhecimento (Amburgh et al., 2010; Fang & Kesten, 2017; Keller, 2018; Tucker, 2020). No cenário brasileiro, a escassez de estudos sobre o processo sucessório na academia pode indicar a falta de preparo dessas instituições para a substituição de seus líderes docentes (Santana, 2019; Cunha, 2021).

No contexto educacional brasileiro, assim como no internacional, têm ocorrido grandes mudanças. A redução contínua no financiamento público para o desenvolvimento de pesquisas afeta a academia como um todo, e mais diretamente os programas de pós-graduação *stricto sensu* (Chaves & Amaral, 2017). Os recursos públicos são a principal fonte de fomento da pesquisa acadêmica no Brasil, especialmente nas universidades públicas, nas quais se concentra a maior parte das pesquisas (Dudziak, 2018; Souza et al., 2020; Vasconcelos et al., 2021). Diante dos sucessivos cortes orçamentários na educação, torna-se ainda mais desafiador garantir as condições necessárias para a pesquisa (Souza et al., 2020). Essa redução de recursos pode levar à desmotivação dos profissionais da carreira docente, agravando outro problema relevante: a escassez de professores em determinadas áreas, como por exemplo, a Contabilidade.

Lima (2020) esclarece que apesar do aumento do número de alunos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, o ingresso na carreira acadêmica segue uma tendência inversa, resultando na escassez de professores da área nas instituições de ensino superior públicas e privadas. Como consequência, docentes de outras áreas, como Economia e Administração, acabam preenchendo vagas antes destinadas à Contabilidade, evidenciando um provável déficit na formação específica dessa ciência (Lima, 2020). Essa situação não apenas compromete a formação de novos profissionais, mas também afeta a continuidade do conhecimento e das práticas específicas da área contábil. Entre os fatores que contribuem para a falta de interesse dos estudantes na docência contábil, destacam-se os ramos para atuação profissional, o baixo reconhecimento da carreira pela sociedade, fatores ligados à própria motivação pessoal e à estabilidade financeira (Lima, 2020).

Além disso, a atuação na pós-graduação *stricto sensu* frequentemente aumenta consideravelmente a carga de trabalho dos docentes, sem necessariamente resultar em

melhorias salariais (Colares, et al., 2019) ou em avanços no plano de carreira, o que pode contribuir para a desmotivação. Esse cenário é agravado pelo “produtivismo” acadêmico, pelo assédio entre pares e pelas formas de avaliação dentro da universidade, que se configuram como causas significativas de sofrimento entre os professores. A cultura de competição e individualismo, associada à ausência de sentimento de pertencimento a um coletivo, intensifica os desafios enfrentados pelos docentes, levando muitos a recorrerem a estratégias como isolamento, tentativa de mobilidade interna ou até mesmo ao descredenciamento da pós-graduação (Goulart & Antunes, 2020).

Esses fatores refletem, em certa medida, as dificuldades que têm sido mapeadas pela literatura a respeito da carreira docente, como os desafios no início e no final da trajetória profissional, a solidão, o estresse, a grande quantidade de tarefas administrativas, a dificuldade em conciliar a teoria com a prática, situações de conflitos interpessoais, a falta de infraestrutura e a sobrecarga no trabalho (Amaral et al., 2017; Farias et al., 2019). O modelo proposto por Huberman (2000), por exemplo, ilustra alguns desses desafios ao descrever os ciclos de vida profissional dos professores conforme o tempo de experiência docente, categorizando-os em: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento. O autor identifica dificuldades como problemas com estudantes, obstáculos na transmissão de conhecimentos, o “choque de realidade” diante da complexidade da profissão, a renúncia a outras possibilidades e identidades profissionais, crises existenciais ou de monotonia, dificuldades de diálogo e interação, questionamentos sobre a progressão na carreira e condições de trabalho, entre outros. Diante desse cenário, muitos professores são atraídos pelo setor privado, no qual podem obter remunerações mais elevadas e maior flexibilidade em suas atividades.

Com o intuito de conter a evasão de docentes, a Universidade de São Paulo (USP) anunciou a implementação de um incentivo financeiro para professores com menos de 20 anos de trabalho na instituição (USP, 2023). No entanto, a Associação dos Docentes da USP (Adusp) argumentou que tais incentivos são insuficientes para reter os jovens talentos. Nos últimos anos, a USP, reconhecida como a universidade mais prestigiada do país (Yamamoto, 2024), registrou a saída de diversos docentes para o setor privado ou para instituições no exterior. O reitor constatou que 75% das saídas recentes envolveram professores contratados nos últimos 20 anos. Entre os principais fatores que impulsionaram os pedidos de exoneração estão as pressões institucionais, a sobrecarga de trabalho, cobranças excessivas, adoecimento físico e mental, falta de professores e funcionários e salários defasados (Adusp, 2023). Dessa forma, questiona-se se a abordagem adotada pela universidade realmente responde às necessidades e

preocupações dos professores ou se representa apenas uma solução paliativa para um problema mais profundo.

Farias et al. (2019) ressaltam que a atuação das instituições de ensino na valorização da atividade docente deve ir além da remuneração. Muitas vezes, as universidades limitam-se a cobrar o cumprimento de metas sem oferecer suporte efetivo aos docentes, o que compromete o desempenho acadêmico. A falta de proximidade entre o professor e a instituição também é um obstáculo que prejudica o trabalho do docente, assim como a avaliação do seu desempenho. Diante desse cenário, é necessário refletir sobre os possíveis papéis que as instituições de ensino poderiam desempenhar para contribuir com a formação dos professores, inclusive incentivando o desenvolvimento de habilidades de liderança (Farias et al., 2019).

A formação dos professores, sobretudo em programas de doutorado, raramente contempla o desenvolvimento de habilidades gerenciais, de liderança e de ensino (Baker et al., 2019; Giuliani & Feldkercher, 2021). Assim, torna-se imprescindível que as instituições promovam iniciativas voltadas à capacitação e ao desenvolvimento de competências de liderança. Estedadi et al. (2015) destacam que as habilidades necessárias para líderes acadêmicos no século XXI diferem significativamente daquelas necessárias há 40 anos. Os líderes acadêmicos modernos precisam de habilidades em relações públicas, colaboração e meios de financiamento, além das habilidades tradicionais relacionadas ao currículo, ensino, gestão de pessoas, questões dos alunos e planejamento estratégico e orçamentário.

Tucker (2020) reforça a importância do desenvolvimento de habilidades de liderança no processo de sucessão acadêmica, destacando a relevância de programas de mentoria. Minnick et al. (2010) alertam que, se a transição de liderança na pós-graduação *stricto sensu* não for realizada de forma adequada, pode prejudicar a qualidade das pesquisas produzidas pela IES e, conseqüentemente, afetar a continuidade e o processo de ensino-aprendizagem. Rayburn et al. (2016) acrescentam que um plano de sucessão contribui para a manutenção do desempenho organizacional e otimiza a gestão de talentos ao identificar novos líderes.

Abordar a sucessão no âmbito acadêmico, especialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, implica necessariamente lidar com os mesmos dilemas presentes em qualquer outro ambiente organizacional (Cunha, 2021), com o agravante da concorrência do mercado de trabalho, que oferece salários mais atrativos. Nesse sentido, para enfrentar os desafios da sucessão de professores, é fundamental que as instituições desenvolvam um plano de sucessão claro e bem estruturado. Esse plano deve abranger a identificação e o desenvolvimento de talentos, a alocação adequada de recursos financeiros e humanos, além de contar com o engajamento dos professores em sua implementação. Também

é necessário manter um diálogo aberto e transparente entre professores, administração da instituição e estudantes, garantindo a continuidade e a qualidade do ensino e da pesquisa.

A sucessão de professores está diretamente ligada à continuidade das pesquisas, à estruturação das disciplinas, à orientação de estudantes e à ocupação de posições de liderança em órgãos representativos, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCont) e editorias de periódicos, entre outras. Por outro lado, a sucessão em cargos administrativos envolve a eleição de novos coordenadores de curso, chefes de departamento e diretores de unidade (Cunha, 2021).

Azman et al. (2012) enfatizam que a liderança acadêmica não se restringe a títulos ou cargos formais, mas é, antes de tudo, uma influência derivada do conhecimento e da experiência. No modelo proposto pelos autores, a liderança acadêmica é categorizada em quatro áreas: Ensino, Pesquisa, Comunidade Científica e Gestão. No ensino, por meio da credibilidade e eficácia ao transmitir conhecimento; na pesquisa, com experiência e reputação na condução de estudos; na comunidade científica, pelo reconhecimento público e atuação em associações ou consultorias; e na gestão, por meio da administração universitária. Assim, cada categoria destaca habilidades e responsabilidades específicas, abrangendo desde a capacidade de ensino até a gestão universitária, evidenciando a diversidade de papéis desempenhados pelos líderes acadêmicos.

Ao examinar os dados sobre a força de trabalho docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, percebe-se com mais clareza os desafios que estão por vir no processo de sucessão da área. Conforme dados da Capes (2022), dos 412 docentes do Núcleo Docente Permanente (NDP) que atuavam em algum dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, 21% (n= 85) teriam 60 anos ou mais em 2024. Ao considerar o limite de 55 anos, esse número aumenta para 156 professores (38%), e para o limite de 50 anos, o número chega a 248 docentes (60%).

Esses dados indicam que o corpo docente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade está alcançando um estágio de envelhecimento que exige preparação para o processo de sucessão, minimizando os impactos da transição das lideranças atuais. Uma das principais consequências desse envelhecimento é a aposentadoria (Samei & Feyzbakhsh, 2015). Segundo Skarupski et al. (2020), as instituições acadêmicas devem realizar esforços para se envolverem com os docentes que estão no final de suas carreiras, a fim de se prepararem para esse cenário em mudança.

A reposição de docentes nesses programas é um processo complexo, regido por regras específicas de cada instituição. Dessa maneira, a admissão de novos professores normalmente exige um processo formal de cadastramento, no qual são estabelecidos critérios e procedimentos para avaliar a adequação e as qualificações dos candidatos. Da mesma forma, a saída de docentes requer uma gestão criteriosa, considerando não apenas as necessidades do programa, mas também as políticas institucionais de recursos humanos. O contexto da pós-graduação é marcado por uma dinâmica contínua de entrada e saída de professores, influenciada por fatores como produtividade acadêmica, demanda por habilidades específicas e oportunidades de carreira. Nas universidades públicas, esse processo é ainda mais desafiador, pois a reposição de docentes depende da realização de concursos públicos, o que pode prolongar significativamente a transição.

Diante desses e outros desafios, torna-se urgente discutir o processo de sucessão nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Torna-se ainda mais evidente a necessidade de abordar a sucessão de maneira estratégica, considerando não apenas o envelhecimento do corpo docente, mas também as particularidades da carreira acadêmica e os fatores subjetivos que podem influenciar esse processo, como o ego acadêmico e a resistência a mudanças (Cunha, 2021). A sucessão nos programas de pós-graduação, portanto, não deve ser vista apenas como uma necessidade administrativa, mas como um tema importante para a continuidade e o desenvolvimento da área contábil.

1.1.1 Questão de pesquisa

Diante desse cenário, este estudo buscou aprofundar essa discussão, respondendo à seguinte questão de pesquisa: Quais são os desafios apresentados à sucessão de docentes na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis nas instituições de ensino superior públicas brasileiras?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar os desafios do processo sucessório de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, em instituições de ensino superior públicas brasileiras.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Traçar um perfil da força de trabalho dos docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras.
- b) Compreender as expectativas e desafios de carreira de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras.
- c) Identificar os desafios de longo prazo que podem impactar o processo de sucessão nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil de instituições de ensino superior públicas brasileiras, na percepção dos docentes.
- d) Avaliar possíveis diferenças nas percepções dos docentes do gênero masculino e feminino quanto aos desafios de longo prazo enfrentados pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras.
- e) Examinar possíveis diferenças nas percepções dos docentes quanto aos desafios de longo prazo enfrentados pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras, segundo os estágios da carreira definidos por Huberman (2000).
- f) Analisar as estratégias profissionais que fazem parte dos projetos dos docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras, que direta ou indiretamente se relacionam ao processo de sucessão.
- g) Investigar possíveis diferenças de percepção entre docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras do gênero masculino e feminino quanto às estratégias profissionais adotadas em seus projetos acadêmicos.
- h) Apurar possíveis diferenças de percepção entre docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras, quanto às estratégias profissionais adotadas em seus projetos acadêmicos, segundo os estágios da carreira definidos por Huberman (2000).
- i) Propor um modelo teórico que permita compreender os desafios do processo sucessório de professores na pós-graduação *stricto sensu* da área contábil de instituições de ensino superior públicas brasileiras.

1.3 Sobre a tese

A motivação dos docentes para atuar na pós-graduação *stricto sensu* é indispensável para o sucesso da sucessão nos programas dessa modalidade na área contábil. No entanto, tanto a permanência quanto a entrada de professores na pós-graduação, podem ser comprometidas por fatores como o aumento da carga de trabalho, que nem sempre resulta em melhorias na remuneração ou no plano de carreira. Esses desafios, aliados ao produtivismo acadêmico, ao ambiente interno excessivamente competitivo e à ausência de suporte institucional adequado, podem contribuir para a vulnerabilidade emocional dos professores, podendo levar ao descredenciamento de docentes na pós-graduação (Goulart & Antunes, 2020).

A relutância de alguns docentes em assumir posições de liderança, conforme observado por Queiroz (2023), também agrava a complexidade do processo sucessório. Esse cenário representa um obstáculo para a identificação de sucessores adequados e a implementação de um plano sucessório efetivo.

Adicionalmente, estudos realizados em diferentes ambientes organizacionais também indicam que uma sucessão efetiva requer que o titular gradualmente deixe sua posição na organização, transferindo-a para seu sucessor, a fim de ajudá-lo na preparação e legitimidade (Dyck et al., 2002; Goldsmith, 2009; Santana, 2019; Parilla & Santos, 2022). Em contrapartida, quando o predecessor não deseja abandonar sua posição de liderança, não é criado espaço suficiente para o desenvolvimento do sucessor, nem é permitido que ele construa a legitimidade necessária para assumir a posição. Isso leva o sucessor a não conseguir desenvolver um novo projeto de liderança e a sofrer durante o processo de transição. Nesse aspecto, é comum que o titular não perceba sua própria incoerência e afirme com veemência estar preparando seu sucessor, quando, na prática, não consegue proporcionar espaço para seu desenvolvimento, resultando em problemas durante a transição (Dutra & Dutra, 2016).

Golde e Dore (2001), Austin (2006) e Baker et al. (2019) destacam que as competências gerenciais e de liderança essenciais para obter êxito em posições de liderança não são adquiridas por meio do curso de doutorado. Além disso, essas habilidades não são abordadas de maneira significativa nos métodos convencionais de desenvolvimento do corpo docente, que geralmente se concentram no ensino, aprendizagem e pesquisa (Sorcinelli et al., 2006), ocasionando em despreparo para assumir os diversos papéis necessários à continuidade da pós-graduação (Cunha, 2021).

Dessa forma, esta tese sustenta que os desafios da sucessão de professores na pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, em instituições públicas brasileiras, não se limitam

aos aspectos imediatos da transição abordados no modelo de Dyck et al. (2002). Embora a Teoria da Corrida de Revezamento enfatize fatores como sequência, tempo, técnica de passagem do bastão e comunicação, sua abordagem restringe-se ao momento da transferência. No entanto, a sucessão docente envolve também fatores antecedentes, dentre os quais estão a motivação dos docentes e a capacitação dos potenciais sucessores, que moldam as condições necessárias para uma sucessão exitosa, influenciando diretamente a continuidade e a qualidade dos programas de pós-graduação.

1.4 Justificativa e contribuições da pesquisa

A relevância desta pesquisa fundamenta-se no fato de que experiências traumáticas em momentos de sucessão podem levar a comportamentos, resultados e atitudes negativas, interferindo, inclusive, no desempenho acadêmico dos discentes. Problemas na sucessão dos líderes acadêmicos podem desmobilizar e até mesmo inviabilizar os programas de pós-graduação, impactar o processo de ensino-aprendizagem, ou, ainda, gerar instabilidades para a atuação dos docentes (Richards, 2011; Cruickshank, 2018).

Diante desse cenário, este estudo contribui para o desenvolvimento da literatura ao aprofundar a compreensão do fenômeno da sucessão docente, oferecendo um modelo teórico que estrutura os desafios e dinâmicas desse processo nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil e, considerando a escassez de pesquisas sobre sucessão no contexto brasileiro, busca refletir sobre a capacidade das instituições de ensino para substituir seus líderes docentes. Ao integrar conceitos de gestão, liderança e planejamento sucessório ao ambiente educacional, a pesquisa preenche lacunas importantes na literatura e fomenta novas discussões sobre sucessão acadêmica em diferentes áreas do conhecimento.

No âmbito profissional, o estudo propõe recomendações para que instituições de ensino aprimorem suas políticas de gestão de pessoas e sucessão docente. As estratégias apresentadas visam contribuir para a identificação e o desenvolvimento de talentos, fortalecer competências de liderança e preparar novos professores para assumirem papéis estratégicos. Tais ações favorecem a retenção do conhecimento, minimizam os impactos da perda de docentes experientes e garantem a continuidade das atividades acadêmicas. Além disso, ao identificar as expectativas de carreira dos profissionais formadores de recursos humanos, este estudo também contribui para o fortalecimento da classe contábil, em geral. Adicionalmente, abre espaço para a construção de um novo campo disciplinar, que pode redefinir concepções sobre a carreira acadêmica presentes na literatura.

Sob uma perspectiva social, a pesquisa destaca a importância da manutenção da qualidade na formação de pesquisadores e profissionais em áreas estratégicas como a Contabilidade. Ao sugerir medidas que promovam um ambiente de trabalho mais atrativo e sustentável, o estudo contribui para a preservação dos programas de pós-graduação e para a valorização da carreira acadêmica. Além disso, ao reforçar a necessidade de um planejamento sucessório eficaz, promove uma abordagem estratégica de gestão de pessoas, beneficiando tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade em geral.

Portanto, sendo este estudo uma produção não tautológica, busca apresentar a problematização do objeto de pesquisa de forma inovadora e não repetitiva e, assim, oferecer uma nova direção para o entendimento da transição docente e do papel dos programas de pós-graduação na carreira dos professores. Além disso, possibilita o aprofundamento das discussões sobre desligamentos e posições alternativas para docentes seniores, que podem atuar como mentores ou orientadores de novos professores ingressantes. Nesse cenário, os resultados desta pesquisa podem contribuir para a construção de caminhos alternativos na sucessão acadêmica.

1.5 Organização da tese

Esta tese está estruturada em cinco capítulos. O primeiro deles, aqui apresentado, contempla a introdução, seguida da questão de pesquisa, dos objetivos, da declaração da tese a ser defendida e da justificativa e contribuições. No segundo capítulo, é detalhado o referencial teórico, segmentado em dez seções, a saber: (1) teoria da corrida de revezamento; (2) histórico dos estudos sobre sucessão; (3) desafios do processo sucessório; (4) aspectos comportamentais do processo sucessório; (5) estratégias para um planejamento sucessório efetivo; (6) estudos sobre o processo sucessório em ambientes acadêmicos; (7) a pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil; (8) desafios da carreira docente; (9) estruturas de poder na universidade; e (10) modelo teórico inicial da sucessão acadêmica. O terceiro capítulo disserta sobre os procedimentos metodológicos, distribuídos em seis seções: caracterização da pesquisa, população e amostra, instrumentos de coleta de dados, plano de análise dos dados, *design* da pesquisa e relação dos objetivos e procedimentos. Posteriormente, o quarto capítulo discute os resultados, organizados em três seções: resultados da aplicação do questionário, resultados das entrevistas e modelo teórico da sucessão acadêmica. No quinto e último capítulo, são apresentadas as considerações finais, também divididas em três seções: recomendações práticas, limitações e recomendações para estudos futuros e reflexão pessoal.

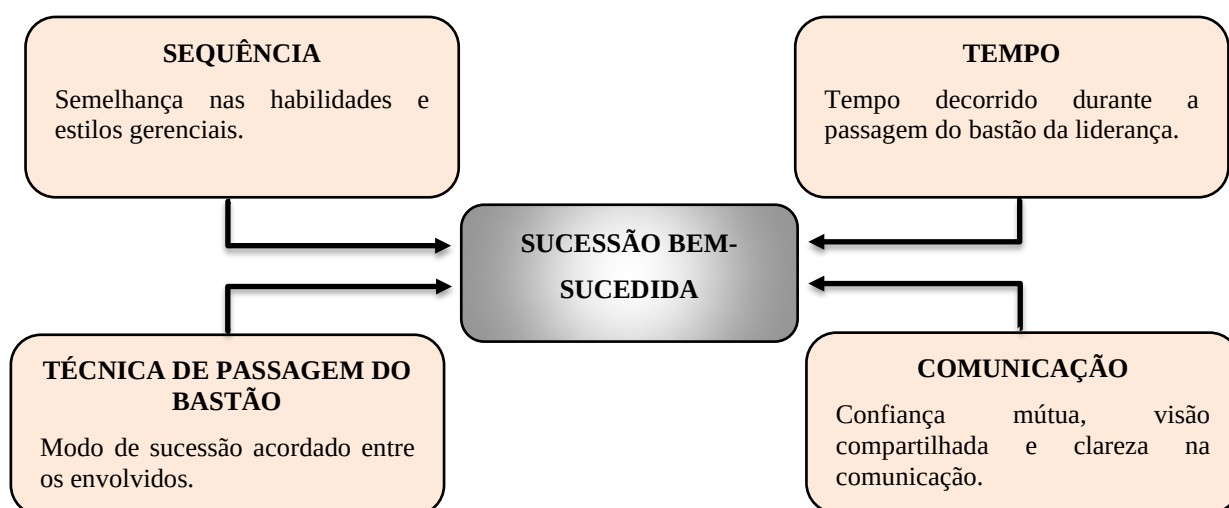
2 REFERENCIAL TEÓRICO

O embasamento teórico deste estudo sobre o processo de sucessão tem como ponto de partida a pesquisa de Dyck et al. (2002). A partir das concepções sobre sucessão propostas por esses autores, o trabalho avança ao incorporar outras pesquisas que contribuem para o desenvolvimento de um modelo teórico mais abrangente, capaz de compreender e explicar os desafios do processo sucessório de professores na pós-graduação *stricto sensu* da área contábil. Esse arcabouço teórico busca suprir lacunas identificadas no modelo de sucessão de Dyck et al. (2002), ampliando a discussão e aprimorando a compreensão do fenômeno.

2.1 Teoria da Corrida de Revezamento

De acordo com Dyck et al. (2002), a sucessão de executivos é um tema que tem recebido pouca atenção em relação ao processo real de sucessão. Para ajudar a entender melhor essa dinâmica, os autores sugerem a analogia de uma corrida de revezamento, em que o sucesso é influenciado por quatro fatores fundamentais: a sequência, o tempo, a técnica de passagem do bastão e a comunicação (Figura 1).

Figura 1: Modelo de sucessão da corrida de revezamento



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dyck et al. (2002).

No modelo apresentado na Figura 1, a sequência visa assegurar que o sucessor possua as habilidades e experiências adequadas para liderar a organização em sua próxima fase, por meio de um processo de seleção com critérios bem definidos para a escolha do novo líder. O

tempo busca garantir que o bastão de liderança seja efetivamente passado do titular ao sucessor. Assim, é importante que haja tempo suficiente para que o sucessor possa se preparar para o cargo e para que o sucedido possa transferir o controle. A técnica de passagem do bastão é outro fator fundamental para o sucesso da sucessão, pois determina os detalhes pelos quais a sucessão será alcançada. A transição deve ocorrer de forma suave e eficiente, incluindo a transferência de informações, a delegação de controle e responsabilidades, além da definição clara das atribuições. Por fim, a comunicação é essencial em todas as etapas do processo de sucessão, garantindo a cooperação harmoniosa e a comunicação respeitosa e clara entre o titular e o sucessor.

Dessa forma, é sugerido que existe uma relação positiva entre a transição bem-sucedida da liderança e o desempenho organizacional, assim como nas corridas de revezamento (Dyck et al., 2002). Portanto, a sucessão pode ser vista como uma oportunidade estratégica para as instituições, especialmente para aquelas que operam em mercados dinâmicos e em crescimento. A perspectiva de Dyck et al. (2002) difere de estudos anteriores que tratavam a sucessão de forma limitada, normalmente considerando-a como uma crise que precisa ser superada (por exemplo, Grusky, 1963; White et al., 1997).

Saan et al. (2018) explicam que, de acordo com a Teoria da Corrida de Revezamento, a prudência é fundamental para uma transição bem-sucedida, caso contrário, pode resultar em um desempenho organizacional reduzido ou até mesmo em um completo fracasso. Além disso, os autores destacam a importância do desenvolvimento dos recursos humanos dentro da instituição, incluindo potenciais sucessores, para garantir que haja um desempenho organizacional contínuo ou até mesmo uma melhoria após a transição da liderança.

A análise da sucessão de executivos, conforme discutido por Dyck et al. (2002), revela uma abordagem robusta e estruturada para compreender a transição de liderança. A analogia da corrida de revezamento, evidenciando a sequência, o tempo, a técnica de passagem do bastão e a comunicação, destaca a importância de uma sucessão planejada e eficiente. Estes elementos estão alinhados com os estudos de Kesner e Sebra (1994), Giambatista et al. (2005) e Dutra (2020), que enfatizam a necessidade de estruturação e planejamento no processo sucessório. A conexão entre as dimensões propostas por Dyck et al. (2002) e a evolução histórica dos estudos sobre o tema destaca a busca contínua por compreender e aprimorar a sucessão de líderes nas organizações, realçando sua influência crítica na gestão estratégica das instituições.

Dessa maneira, a Teoria da Corrida de Revezamento oferece uma estrutura analítica para compreender o processo sucessório nas organizações. No ambiente acadêmico, e mais especificamente na pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, essa teoria pode contribuir

para a compreensão do fenômeno estudado, permitindo examinar os desafios da sucessão docente com base nos quatro fatores propostos por Dyck et al. (2002). Assim, sua aplicação neste estudo serve como um embasamento inicial para esta investigação.

2.2 Histórico dos estudos sobre sucessão

Nesta seção, é feita uma análise sobre a origem e a evolução das pesquisas sobre sucessão, com base nas revisões de literatura realizadas por Kesner e Sebra (1994), Giambattista et al. (2005) e Dutra (2020), que fornecem uma visão dos estudos realizados nesse campo ao longo de mais de sessenta anos de pesquisa.

Kesner e Sebra (1994) realizaram uma revisão bibliográfica sobre o tema sucessão, examinando as pesquisas realizadas entre os anos 1950 a 1994. Eles resumiram o crescimento deste campo e apresentaram orientações para futuras pesquisas. A pesquisa foi segmentada em três diferentes fases. A primeira fase abrange o período entre os anos 1950 e 1960, que é descrito como o surgimento desse campo de estudo. De acordo com os autores, embora existam debates sobre as origens da sucessão como tema de pesquisa, poucos estudos questionam o papel significativo desempenhado pelo professor Oscar Grusky ao longo dos anos 1960. Antes do trabalho de Grusky, grande parte do que se sabia sobre sucessão era resultado de estudos de casos individuais (por exemplo, Whyte, 1949; Dale, 1957; Gouldner, 1952; 1954). Dessa forma, as observações iniciais de Grusky (1960) de que o campo carecia de investigação sistemática foi o primeiro passo para estabelecer a literatura sobre sucessão em um estudo cientificamente mais rigoroso.

A segunda fase, que engloba a década de 1970, marca um período de desenvolvimento de teorias e pesquisas empíricas. Esse momento é caracterizado pelo crescimento dos estudos sobre sucessão, com um aumento de interesse pelos fatores que a antecedem, pelos padrões e etapas, características dos sucessores e participação do Conselho de Administração no processo de sucessão (Kesner & Sebra, 1994).

Na fase final, que abrange o período entre os anos 1980 e 1994, a pesquisa sobre sucessão avançou com uma série de artigos de revisão e uma crescente atenção empírica. Foram observados aprimoramentos metodológicos e refinamentos incrementais de teoria e investigação empírica durante a década de 1980 e início da década de 1990. Com base nesses estudos, Kesner e Sebra (1994) desenvolveram um modelo geral de sucessão capaz de oferecer sugestões para direcionamentos futuros das pesquisas sobre o assunto.

Giambatista et al. (2005) revisaram 61 artigos publicados entre 1994 e 2005, dando continuidade ao trabalho de Kesner e Sebra (1994). A revisão examinou a consistência teórica, a metodologia, as descobertas e as limitações dos estudos empíricos analisados. Os autores apresentaram, então, as direções futuras para a pesquisa sobre sucessão. O estudo mostra que a literatura sobre sucessão foi caracterizada como fragmentada e variável. No entanto, apesar dessa fragmentação, a literatura avançou de forma substancial, especialmente em termos de compreensão contextual dos processos que levam à sucessão. A diversidade de acadêmicos interessados nos antecedentes sucessórios continuou a crescer, incluindo contextos como pequenas empresas, empresas familiares e amostras internacionais.

Embora alguns estudos tenham apresentado teorias fracas ou ecléticas, outros adotaram novos paradigmas teóricos para aprimorar a pesquisa sobre os antecedentes que conduzem à sucessão. A falta de rigor teórico e metodológico é comum em contextos como empresas familiares; no entanto, alguns estudos destacam-se por seu padrão mais elevado de rigor teórico. De maneira geral, o rigor metodológico continuou a se aprimorar ao longo do tempo (Giambatista et al., 2005). Os autores concluem que o campo de pesquisa está maduro, porém fragmentado entre as disciplinas, e há ainda espaço para melhorias na teoria e na metodologia. Contudo, o amplo interesse de estudiosos no tema da sucessão evidencia o contínuo sucesso deste campo de estudo.

Dutra (2020) complementou as revisões anteriores ao analisar o período de 2006 a 2019. A autora identificou as principais tendências e lacunas da pesquisa sobre sucessão durante esse período. A maioria dos estudos realizados enfatizou a importância do planejamento e da estruturação do processo, além de analisar os benefícios e desafios de ter uma sucessão bem estruturada. As pesquisas também abrangeram outras questões relacionadas ao processo sucessório, como a interação entre sucessão e aposentadoria e o alinhamento estratégico das empresas. Além disso, foram discutidos temas como a sucessão do CEO, a comunicação do processo sucessório nas empresas e o desenvolvimento de gestores para assegurar uma transição de liderança bem-sucedida. A Tabela 1 sintetiza as revisões sobre sucessão em relação ao foco das pesquisas, aos autores citados e às principais contribuições dos estudos apresentados.

Tabela 1: Histórico das pesquisas realizadas sobre sucessão entre 1959 e 2019

Período	Focos de Pesquisa	Autores Citados	Principais Contribuições
1950 - 1969	Origem do sucessor. O tamanho organizacional e a taxa de sucessão. A taxa de sucessão e o desempenho pós-sucessão. Contingências sucessórias.	Grusky (1959); Grusky (1960); Carlson (1961); Grusky (1961); Trow (1961); Guest (1962); Kriesberg (1962); Grusky (1963); Gamson & Scotch (1964); Grusky (1964a); Grusky (1964b); Gordon & Becker (1964); Zald (1965); Kotin & Sharaf (1967); Davis (1968); Perrucci & Mannweiler (1968); Grusky (1969) e Zald (1969).	Discutir vários aspectos da sucessão organizacional e como ela afeta o desempenho das empresas e dos sucessores. Alguns dos pontos abordados incluem o conflito de papéis entre os membros da equipe organizacional, a relação entre o tamanho da organização e a taxa de sucessão, a importância do planejamento pré-sucessão e a necessidade de uma correspondência entre a estrutura organizacional e as características do sucessor para garantir um desempenho pós-sucessão bem-sucedido. Perceber que a sucessão é um processo político e que o desempenho do sucessor está relacionado à sua capacidade de equilibrar reivindicações concorrentes e lidar com a complexidade da organização. Em síntese, as pesquisas contribuem evidenciando a importância de planejar cuidadosamente a sucessão e escolher um sucessor adequado para garantir a continuidade e o sucesso da organização.
1970 - 1979	Origem do sucessor. Características do sucessor. Frequência de sucessão. Sucessão e Conselho de Administração. Estruturas e tipologias de sucessão.	Birnbaum (1971); Mace (1971); Helmich & Brown (1972); Eitzen & Yetman (1972); Pfeffer & Leblebici (1973); Lewin & Wolf (1974); Helmich (1974a); Helmich (1974b); Levinson (1974); Daum (1975); McEachern (1975); Helmich (1975a); Helmich (1975b); Helmich (1975c); Meyer (1975); Helmich & Erzen (1975); Helmich (1976); Crain et al. (1976); Shetty & Perry (1976); Hall (1976); Redlich (1977); Helmich (1977a); Helmich (1977b); Helmich (1977c); March & March (1977); Pfeffer & Salancik (1977); Gephart (1978); McGivern (1978); Helmich (1978a); Helmich (1978b); Greenblatt (1978); Koch (1978); Allen et al. (1979) e Gabarro (1979).	Discutir aspectos da sucessão organizacional relacionados à influência do contexto ambiental na seleção de sucessores, à relação entre o desempenho anterior da organização e o estilo de liderança do sucessor, à importância da satisfação do sucessor com o trabalho e à escolha cuidadosa do sucessor para garantir a estabilidade organizacional. Os estudos contribuem apresentando diferentes estágios do processo de sucessão e fatores que o afetam, como tamanho da organização, tecnologias utilizadas e taxa de sucessão.

Período	Focos de Pesquisa	Autores Citados	Principais Contribuições
1980 - 1993	Sucessão e desempenho empresarial: Uma perspectiva de mercado. Estudos sobre a origem do sucessor. Planejamento da sucessão. Dimensões do processo sucessório. Consequências da sucessão. Estudos sobre frequência de sucessão. Sucessão e o Conselho de Administração. Sucessão e adequação dos gestores às estratégias organizacionais.	Mahler (1980); Tashakori (1980); Kelly (1980); Louis (1980); Jauch et al. (1980); Pfeffer & Moore (1980); Salancik & Pfeffer (1980); Salancik et al. (1980); Helmich (1980); Wissema et al. (1980); Allen (1981); Ang & Chua (1981); James & Soref (1981); Osborn et al. (1981); Brady & Helmich (1982); Brady et al. (1982); Brown (1982); Allen & Panian (1982); Leontiades (1982); Hashemi (1983); Dalton & Kesner (1983); Gilmore & McCann (1983); Greenblatt (1983); Rhodes & Walker (1984); Carroll (1984); Gupta (1984); Gupta & Govindarajan (1984); Hambrick & Mason (1984); Szilagyi & Schweiger (1984); Gabarro (1985); Johnson et al. (1985); Reinganum (1985); Dalton & Kesner (1985); Samuelson et al. (1985); Tushman et al. (1985); Benston (1985); Coughlan & Schmidt (1985); Schwartz & Menon (1985); Chaganti et al. (1985); Lubatkin et al. (1986); Worrell et al. (1986); Hall (1986); Pattan (1986); Sheibar (1986); Friedman (1986); Lundberg (1986); Sonnenfeld (1986); Pfeffer & Davis-Blake (1986); McCanna & Comte (1986); Gupta (1986); Beatty & Zajac (1987); Chaganti & Sambharya (1987); Chung et al. (1987); Furtado & Rozeff (1987); Worrell & Davidson (1987); Lamb (1987); Marino & Dollinger (1987); Smith & White (1987); Vancil (1987); Hart (1987); McGuire et al. (1988); Warner et al. (1988); Weisbach (1988); Gabarro (1988); Vries (1988); Day & Lord (1988); Welsh & Dehler (1988); Holderness & Sheehan (1988); Klein & Rosenfeld (1988); Morck et al. (1988); Walsh (1988); Hermalin & Weisbach (1988); Fredrickson et al. (1988); Bonnier & Bruner (1989); Friedman & Singh (1989); Lubatkin et al. (1989); Kesner (1989); Kerr & Jackofsky (1989); DeAngelo & DeAngelo (1989); Govindarajan (1989); Davidson et al. (1990); Zajac (1990); Friedman (1990); Friedman & Saul (1991); Miller (1991); Puffer & Weintrop (1991); Wiersema (1992); Wills (1992); Boeker (1992); Davidson et al. (1993); Mahajan & Lummer (1993); Boeker & Goodstein (1993); Cannella & Lubatkin (1993); Drazin & Kazanjian (1993); Haveman (1993) e Miller (1993).	Discutir a importância da sucessão de líderes nas empresas e seus efeitos no desempenho organizacional. Apresentar os estágios da sucessão e a importância do processo de seleção e desenvolvimento gerencial. A importância da competência do sucessor e do alinhamento estratégia-gerente, bem como a necessidade de gerenciar o processo pós-sucessão. Debater os fatores moderadores e identificar oportunidades para melhorar os programas de sucessão gerencial nas empresas. Os estudos também evidenciam o aumento do fracasso organizacional em pequenas empresas após a sucessão.

Período	Focos de Pesquisa	Autores Citados	Principais Contribuições
1994 - 2005	Questões relacionadas aos Conselhos de Administração. Desempenho das empresas. Características e ações do líder. Características da empresa. Características das indústrias e outros fatores ambientais. Variáveis de planejamento sucessório. Desempenho para equipes esportivas. Desempenho em organizações empresariais após a sucessão: (a) Consequências relacionadas à Contabilidade. (b) Consequências relacionadas ao mercado. Estratégia, reestruturação e outros resultados da sucessão de líderes.	Datta & Guthrie (1994); Fabianic (1994); Ocasio (1994); Kesner & Sebor (1994); Romanelli & Tushman (1994); Simons (1994); Phan & Lee (1995); Puffer & Weintrop (1995); Cannella & Rowe (1995); McTeer et al. (1995); Khanna & Poulsen (1995); Lerner (1995); Wiersema (1995); Daily & Dalton (1995); Zajac & Westphal (1996); Bommer & Ellstrand (1996); Borokhovich et al. (1996); Kirby & Lee (1996); Fiegner et al. (1996); Tushman & Rosenkopf (1996); Finkelstein & Hambrick (1996); Fizez & D'Itri (1997); Fondas & Wiersema (1997); Boeker (1997); Zaudtke & Ammerman (1997); Datta & Rajagopalan (1998); Drazin & Rao (1999); Ocasio (1999); Ocasio & Kim (1999); Fizez & D'Itri (1999); Harrison & Fiet (1999); Lauterbach et al. (1999); Sakano & Lewin (1999); Crossan et al. (1999); Thornton & Ocasio (1999); Brown & Coverley (1999); Rowe & Morrow (1999); Huson et al. (2001); Barker et al. (2001); Cannella & Shen (2001); Haveman et al. (2001); Shen & Cannella (2002a); Shen & Cannella (2002b); Zhang & Rajagopalan (2003); Bailey & Helfat (2003); Lee et al. (2003); Ang et al. (2003); Shen & Cannella (2003); Datta et al. (2003); Allgood & Farrell (2003); Zhang & Rajagopalan (2004); Giambattista (2004); Haveman & Khair (2004); Davidson et al. (2004); Huson et al. (2004) e Rowe et al. (2005).	Destacar várias descobertas, sendo que as questões relacionadas ao Conselho de Administração receberam atenção significativa. Essas questões abrangeram uma mistura de focos de pesquisa e significados, o que envolveu a dedicação dos pesquisadores em razão das diversas perspectivas disciplinares e teóricas empregadas. Uma perspectiva teórica primordial apresentada foi a relação do poder e da política no interior da empresa, para entender o papel dos membros do Conselho de Administração na sucessão do <i>Chief Executive Officer</i> (CEO).

Período	Focos de Pesquisa	Autores Citados	Principais Contribuições
2006 - 2019	Planejamento e estruturação do processo sucessório. Sucessão e aposentadoria. Temas relacionados ao Conselho de Administração. Alinhamento estratégico. Sucessão do CEO. Comunicação do processo sucessório na empresa. Desenvolvimento de gestores.	Bonczek & Woodard (2006); Ip & Jacobs (2006); Rhim et al. (2006); Brockmann et al. (2006); Burton & Beckman (2007); Calo (2007); Long (2007); Groves (2007); Barnett & Davis (2008); Kasper (2008); Rothwell (2010); Gibbons (2011); Elsaid et al. (2011); Perrenoud (2012); Lin & Liu (2012); Ohtsuki (2013); Veloso et al. (2013); Ferreira (2015); Dutra et al. (2015); Newhall (2015); Dutra & Dutra (2016); Berns & Klarner (2017); Groves (2017); Ballaro & Polk (2017); Groves (2018a); Groves (2018b) e Griffith et al. (2019).	Discutir a importância da identificação e formação do sucessor, bem como a efetividade do planejamento sucessório na perenidade da organização. Apresentar a estruturação do processo sucessório e a compreensão do papel do Conselho de Administração nele, além de ressaltar a sucessão como estratégia de gestão de pessoas, retenção de talentos e conhecimentos. Destacar a origem do sucessor (<i>insider e outsider</i>), os impactos de não se identificar e formar um sucessor na saúde financeira da organização e na comunicação do plano de sucessão, bem como a importância do desenvolvimento de competências para a sucessão e a retenção de talentos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das pesquisas de Kesner e Sebra (1994), Giambatista et al. (2005) e Dutra (2020).

No período abordado, as pesquisas sobre sucessão forneceram uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelas organizações durante o processo de substituição de líderes. De maneira geral, os estudos apresentam uma perspectiva positiva, realçando os progressos na literatura. Kesner e Sebra (1994) se concentraram na história do campo de estudo, Giambattista et al. (2005) destacaram os avanços recentes, enquanto Dutra (2020) evidenciou os aspectos práticos e atuais da sucessão nas organizações. Os estudos mostram que a falta de um sucessor adequado pode gerar conflitos internos, dificultar a escolha do próximo líder e gerar prejuízos para as organizações. Portanto, é importante que as organizações reconheçam esses desafios e implementem estratégias eficazes para superá-los, garantindo assim uma transição bem-sucedida para o próximo líder.

2.3 Desafios do processo sucessório

Embora nas empresas familiares a falta de um sucessor seja um dos principais obstáculos para a sucessão (Schiefer et al., 2019), pode haver vários candidatos à sucessão dentro da família, tornando a escolha difícil e delicada. Consequentemente, essas empresas podem estar vulneráveis a conflitos entre membros da família, especialmente durante o processo de sucessão. Esses conflitos podem surgir por diversas razões, como diferenças interpessoais, de percepções e lacunas geracionais entre o antecessor e o sucessor (Frey et al., 2005; Vera & Dean, 2005; Baldegger & Pock, 2007). Ademais, a rivalidade pode ser um problema que emerge em sucessões internas familiares (Morris et al., 1996; Haubl & Daser, 2006). Sendo assim, uma seleção objetiva de um sucessor é fundamental. Para evitar possíveis conflitos na sucessão, essa decisão deve ser tomada com base nas competências e qualificações na medida do possível (Filser et al., 2013), fundamentada em um planejamento sucessório bem estruturado. Esse cenário pode se apresentar, também, no ambiente acadêmico.

No entanto, a falta desse planejamento representa um desafio para muitas organizações, pois sem uma estratégia formalizada e atualizada regularmente, a transição para um novo líder pode se tornar incerta e difícil. Um plano de sucessão bem elaborado pode garantir uma transição suave e bem-sucedida. Por outro lado, a ausência de um plano pode resultar em perdas financeiras para a organização (Costa et al., 2015), especialmente se houver conflitos ou se a empresa precisar de mudanças significativas para se adaptar ao novo líder. Além disso, a empresa pode enfrentar dificuldades financeiras se o sucessor não estiver preparado para assumir a liderança e a organização sofrer com a falta de experiência ou habilidades do novo líder.

De acordo com Groves (2019), as mudanças não planejadas nas posições de liderança em grandes empresas têm gerado preocupação a respeito da falta de capacidade interna para gestão sucessória por parte da maioria dos conselhos e equipes executivas. Segundo o autor, essa falha em preparar sucessores ocasiona altos custos e riscos para as empresas, como foi visto em casos como das empresas Uber, Equifax, Samsung, The Weinstein Company, Infosys e Wells Fargo, cuja falta de planejamento sucessório foi exposta durante transições inesperadas de CEO em 2017. Estima-se que a má preparação para essas transições tenha custado às empresas algo em torno de US\$ 112 bilhões em valor de mercado. Além dos custos financeiros, há perdas menos tangíveis, porém mais profundas, como a postergação de iniciativas de crescimento, arquivamento de planos estratégicos e perda de talentos de liderança (Groves, 2019).

Por outro lado, algumas instituições podem opor-se a mudanças significativas, o que dificulta a transição para o próximo líder. Isso pode ser atribuído ao fato de que os líderes da empresa têm uma visão convencional da organização e podem ser relutantes em fazer mudanças, mesmo que sejam necessárias para garantir a sobrevivência da instituição em longo prazo. Rothwell (2010) observa que a implementação e a consolidação de mudanças têm sido temas centrais de debate entre gestores e estudiosos de gestão. Muitos acreditam que a função do gestor é ser um agente de mudanças progressivas, ou pelo menos criar um ambiente favorável para a mudança. Gerenciar por meio da mudança é, segundo o autor, o desafio mais difícil para os líderes da força de trabalho. Além disso, estabelecer um programa sistemático de planejamento e gestão de sucessão em uma organização que nunca o teve antes, requer um esforço significativo de mudança. Isso exige um “salto quântico” em relação ao *status quo*, o que alguns chamam de “mudança transformacional”. O autor conclui que o sucesso depende de demonstrar a necessidade de mudança desde o início.

No setor público, Malakwen (2013) destaca que um sistema eficaz de gestão de sucessões pode melhorar a satisfação e a retenção de funcionários, a satisfação do cliente e a produtividade organizacional. A capacidade de uma organização de manter seus funcionários está relacionada à qualidade do relacionamento com os supervisores, remuneração, níveis de confiança no local de trabalho, oportunidades de crescimento e cooperação entre colegas. O autor observa que, embora as práticas de gestão de sucessões existam no setor público, sua implementação varia consideravelmente entre as diferentes organizações. Além disso, fatores como estrutura etária, tempo de serviço e nível educacional dos funcionários também influenciam a gestão de sucessões e a retenção de talentos. No cenário brasileiro, segundo Maillard (2020), quanto mais estruturadas são as práticas de gestão de pessoas, mais avançado

é o planejamento sucessório e mais criteriosa é a seleção de profissionais, inclusive reservando posições de gestão para talentos internos.

No contexto acadêmico, as instituições de ensino, tanto públicas quanto particulares, podem enfrentar perdas financeiras substanciais durante o processo de sucessão (Cain et al., 2018). Essas perdas podem afetar negativamente tanto o prestígio quanto o desempenho da instituição.

Assim como nas organizações empresariais, algumas instituições acadêmicas podem resistir a mudanças significativas, o que pode dificultar a transição para um novo líder. Isso pode ser atribuído ao fato de que alguns líderes acadêmicos seniores, geralmente precursores dos programas de pós-graduação em que atuam, possuem uma visão convencional da instituição e podem ser relutantes em implementar mudanças e, conforme Cunha (2021), buscam impedir que a ruptura no *status quo* aconteça.

O desafio da sucessão na liderança educacional, segundo Fink (2011), é resultado da interseção de três fatores: mudanças demográficas, falta de atratividade dos cargos de liderança e aspirações conflitantes entre gerações. Muitos jovens capacitados para substituir líderes educacionais que estão se aposentando veem tais posições como desinteressantes e incompatíveis com seus estilos de vida e metas de carreira. O autor argumenta que abordagens contemporâneas à liderança favorecem um gerencialismo instrumental, que dificulta que os líderes exerçam plenamente sua função de promover a aprendizagem. Alerta-se para a ineficácia de continuar com métodos antiquados de desenvolvimento de liderança sem uma mudança substancial na visão social e nos propósitos da educação, enfatizando a necessidade de repensar o conceito de liderança e seu desenvolvimento para atrair e capacitar as gerações futuras.

De acordo com Fink (2011), a motivação para potenciais candidatos se candidatarem a posições de liderança educacional está diminuindo, em parte devido às diferenças salariais cada vez menos atrativas entre funções de ensino e administrativas. Os professores demonstram uma menor inclinação para assumir cargos de liderança, em grande medida devido à percepção de que as disparidades salariais entre o ensino e a administração escolar são limitadas. Por um outro lado, no contexto brasileiro, Queiroz (2023) ressalta justamente o aspecto financeiro como um incentivo para atuar como coordenador, identificando o excesso de trabalho como o desafio mais evidente enfrentado na liderança acadêmica. Portanto, enquanto as questões salariais desempenham um papel importante na motivação dos candidatos a cargos de liderança educacional em outros países, no Brasil, a sobrecarga de trabalho surge como uma preocupação mais premente para aqueles que buscam assumir essas responsabilidades.

Diante dos desafios inerentes ao processo sucessório, torna-se evidente a relevância dos aspectos comportamentais, conforme destacado por Goldsmith (2009) e Dutra e Dutra (2016). A transição de liderança transcende meramente a transferência de títulos, envolvendo uma complexa interação de emoções e comportamentos entre sucessor e titular. Ansiedade, resistência à mudança e diferenças interpessoais entre os envolvidos podem influenciar significativamente o desenvolvimento desse processo, ressaltando a importância de uma abordagem estratégica para garantir uma sucessão eficaz e harmoniosa.

2.4 Aspectos comportamentais do processo sucessório

Dutra e Dutra (2016), destacam que o processo de sucessão deve levar em conta não apenas os sucessores, mas também a pessoa que está sendo sucedida e as emoções e comportamentos envolvidos nesse processo. De acordo com os autores, a literatura existente sobre sucessão não aborda de maneira adequada a importância das emoções e do comportamento no processo sucessório. Na maioria das vezes, a ênfase é colocada na identificação e preparação dos sucessores, ignorando a importância da pessoa que está sendo sucedida. Dessa forma, ao preparar indivíduos para cargos mais complexos, muitas vezes o titular pode se sentir ameaçado, desamparado pelos colegas e superiores, e não ser reconhecido pelo sucessor que está sendo preparado.

Nesse sentido, os autores retro citados realizaram vários grupos de debate (*focus group*) sobre o processo sucessório, em que as questões comportamentais surgiram com frequência e intensidade. As principais questões incluem: como lidar com a ansiedade das pessoas indicadas ao processo sucessório, se a indicação deve ser transparente ou não, como lidar com a transmissão de posição de quem está se aposentando, como lidar com pessoas desconfortáveis em assumir posições gerenciais, como lidar com diferenças entre arenas políticas e como lidar com gestores que se sentem ameaçados por pessoas que pensam ou atuam de forma diferente (Dutra & Dutra, 2016).

Goldsmith (2009) publicou um livro sobre esse assunto, com base em suas próprias experiências. O livro foi escrito para um CEO de uma empresa que estava próximo de se aposentar e que estava preparando seu sucessor. Como um experiente treinador de executivos, o autor oferece sugestões sobre o que fazer e o que não fazer durante o processo de preparação do sucessor, enfatizando principalmente questões comportamentais. Embora uma parte da discussão esteja voltada para os CEOs, a maior parte deste trabalho é aplicável a qualquer líder que esteja passando pelo processo de transição.

Nesse sentido, no contexto acadêmico, a liderança não se limita apenas a cargos administrativos, mas também abrange a condução de pesquisas, a orientação de estudantes, a participação em comitês editoriais de periódicos, entre outras atividades. Desse modo, as reflexões de Goldsmith (2009) podem ser úteis não apenas em empresas, mas também em diferentes áreas e níveis de liderança acadêmica.

Conforme ilustrado na Figura 2, Goldsmith (2009) propõe uma abordagem sequencial para o processo de transição de liderança. Na fase inicial desse processo, o titular é aconselhado a dedicar-se com total empenho, concentrando sua atenção exclusivamente em liderar a empresa. Nesse estágio inicial, é recomendado que haja uma limitada ênfase no desenvolvimento do sucessor e uma reduzida preocupação com atividades pós-sucessão. À medida que o processo de transição avança para a fase intermediária, o titular é orientado a reduzir o ritmo. Apesar de ainda manter uma posição de liderança, torna-se necessário que se envolva ativamente no desenvolvimento do sucessor e comece a direcionar sua atenção para a criação de atividades pós-sucessão. Na etapa final do processo, o titular deverá cessar sua liderança na empresa, tornando-se disponível apenas quando solicitado para contribuir no desenvolvimento do sucessor. Neste ponto, a ênfase principal deverá ser colocada na criação de um novo projeto de vida.

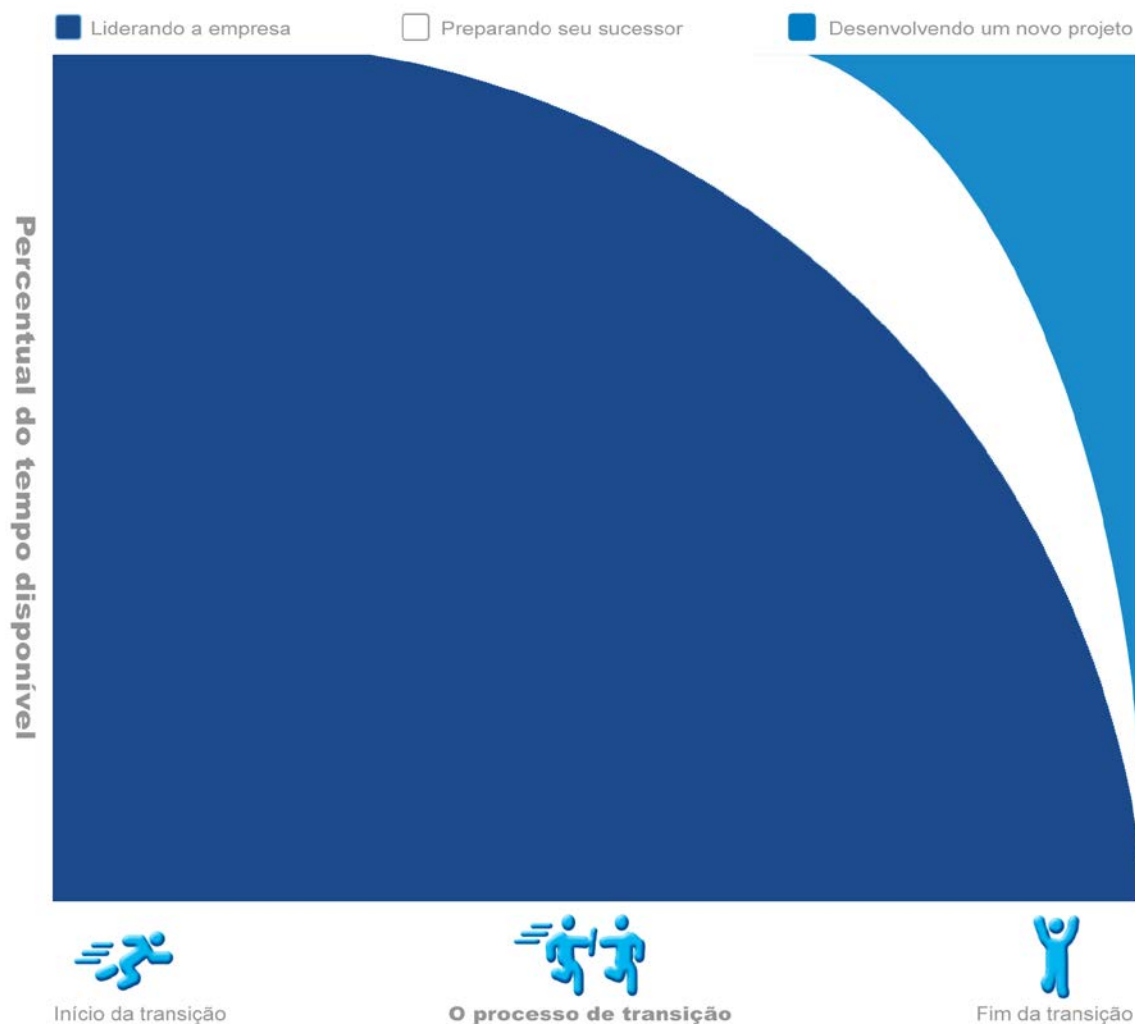
Figura 2: Processo de transição efetivo



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Goldsmith (2009, p. 17).

Apesar de a Figura 2 representar um processo ideal, a Figura 3 retrata um processo que ocorre com frequência, conforme observado por Goldsmith (2009). O líder mantém o foco na liderança da empresa até o final, dedicando pouco tempo ao desenvolvimento do sucessor e investindo escassamente na criação de atividades pós-sucessão. Segundo o autor, o conselho é simples: para realizar uma transição eficaz e garantir um resultado ótimo, é preferível seguir o exemplo do líder retratado na Figura 2 e evitar comportamentos semelhantes aos do líder representado na Figura 3.

Figura 3: Problemas no processo de transição



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Goldsmith (2009, p. 19).

Nesse contexto, o modelo de sucessão da corrida de revezamento, proposto por Dyck et al. (2002), sugere que tanto o titular quanto o sucessor devem concordar sobre a técnica de passagem de bastão que será utilizada, ou seja, sobre como e o que está sendo transferido pelo titular, e como o sucessor está assumindo a posição de liderança. Assim, como exemplo, a partir de um estudo de caso de sucessão executiva em uma pequena empresa familiar de manufatura, os autores constataram que a técnica de transição não foi acordada na empresa, portanto surgiu confusão sobre se uma sucessão significativa realmente ocorreu. Enquanto o titular supostamente entregou as rédeas do poder ao sucessor, uma transição completa das práticas e sistemas de gestão nunca ocorreu. Logo, houve uma transferência parcial de responsabilidade e poder, caracterizada apenas por um compromisso tentativo de ambas as partes com a transferência. Dessa forma, ambos os indivíduos lutaram ao tentar superar os obstáculos da

empresa e suas próprias dificuldades interpessoais.

De um lado o titular não estava disposto a deixar o bastão até ter certeza de que ele não seria destituído de seu cargo. O sucessor, por outro lado, sentia que tinha um forte controle sobre o bastão e queria desesperadamente que o titular o soltasse para que ele pudesse assumir o controle. Nesse cenário, Dyck et al. (2002) destacam que era necessário garantir que a “transferência” e “assunção” do controle da organização ocorressem suavemente, mas isso não aconteceu. Os autores esclarecem que vários fatores comprometeram a disposição e capacidade do titular e do sucessor para fazer o que era necessário para uma passagem efetiva do bastão. Esses fatores incluem alguns aspectos comportamentais, tais como: a posição dominante do titular como proprietário da empresa e inventor do produto da empresa, o aparente desinteresse do sucessor em um compromisso de longo prazo com a empresa, além de visões diferentes que o titular e o sucessor tinham em relação às estratégias para alcançar os objetivos. Para os autores, essa sucessão fracassada demonstra que o bastão da liderança é muito mais do que apenas o título de “Presidente” ou “CEO”, que são transferidos com relativa facilidade. Pelo contrário, as duas extremidades do bastão, responsabilidade e controle, devem ser aceitas e liberadas adequadamente para que a sucessão seja significativa.

Enfrentar os desafios comportamentais durante o processo de sucessão pode ser uma tarefa difícil, especialmente quando o titular não possui um interlocutor para discutir suas percepções. Nesse contexto, Dutra e Dutra (2016) propõem a designação de um especialista interno ou externo para auxiliar os titulares na preparação de seus sucessores. Além disso, é aconselhável que um titular não esteja simultaneamente envolvido com mais de duas pessoas no processo sucessório, devido ao desgaste emocional e ao tempo exigido.

Conforme mencionado anteriormente, esses desafios evidenciam a complexidade das relações interpessoais e emocionais envolvidas nessa transição, as quais, se negligenciadas, podem comprometer a eficácia e a harmonia do processo. Entretanto, uma abordagem estruturada e planejada pode mitigar tais obstáculos e aumentar as chances de sucesso. O planejamento sucessório, como destacado a seguir, não apenas prepara os sucessores e identifica talentos internos, mas também estabelece critérios claros e estratégias para uma transição exitosa.

2.5 Estratégias para um planejamento sucessório efetivo

Collins e Collins (2007) enfatizam a importância da gestão adequada de talentos, especialmente por meio de programas estratégicos de planejamento de sucessão, ao afirmarem

que essa abordagem está intrinsicamente ligada à sobrevivência organizacional de longo prazo. Reforçando essa perspectiva, Rothwell (2010) define o planejamento sucessório como um esforço abrangente voltado para garantir o desempenho contínuo e eficaz de uma organização, destacando a necessidade de planejar o desenvolvimento, substituição e aplicação estratégica de pessoas-chave ao longo do tempo. Alinhando-se a essas ideias, Hart (2011) ressalta que os programas de planejamento sucessório se concentram em um processo sistemático, visando o desenvolvimento de indivíduos e preparação para assumir posições de destaque dentro da organização.

Estudos têm mostrado que o processo sucessório planejado resulta em uma sucessão mais satisfatória e efetiva (Pyromalis & Vozikis, 2009; Oliveira & Bernardon, 2010; Akani, 2015; Alayo et al., 2016). O planejamento sucessório contribui para o êxito da sucessão de várias formas. Por um lado, fornece aos potenciais candidatos informações sobre os processos e as decisões envolvidas na escolha do novo líder. Por outro lado, ajuda a preparar a organização para uma transição bem-sucedida (García et al., 2021). É importante destacar que o plano de sucessão não visa discriminar aqueles que carecem de determinadas habilidades, mas representa uma oportunidade para desenvolver toda a força de trabalho (Estedadi et al., 2015).

Nesse contexto, qualquer plano de sucessão precisa ter os seguintes objetivos funcionais: (1) identificar e selecionar candidatos mais adequados para posições de liderança; (2) garantir o desenvolvimento eficaz de lideranças; (3) preservar o conhecimento organizacional e o capital intelectual e (4) maximizar a retenção e minimizar a rotatividade de pessoas de alto desempenho (Estedadi et al., 2015). Assim, um plano de sucessão bem desenvolvido leva em consideração a cultura, a estrutura e os objetivos da organização, bem como as habilidades, conhecimentos e experiências dos indivíduos envolvidos (Alayo et al., 2016).

No ambiente universitário, o planejamento sucessório pode ser dividido em vertical e horizontal (Rothwell, 2010; Rothwell & Prescott, 2022; Chia et al., 2023). Ambos se referem à preparação sistemática de pessoas para assumirem novas responsabilidades. No entanto, o planejamento de sucessão vertical ocorre por meio de uma promoção para um nível mais alto no organograma da organização. Por exemplo, um professor é promovido a chefe de departamento, depois a diretor e, em seguida, a reitor. De maneira distinta, o planejamento da sucessão horizontal concentra-se nas competências técnicas dos funcionários. No contexto do corpo docente, inicia-se com o professor júnior, avança para professor associado, depois para professor titular e, por fim, chega-se ao professor sênior (Chia et al., 2023).

Nesse contexto, é importante compreender que a liderança acadêmica transcende títulos ou posições específicas, conforme afirmam Azman et al. (2012). Segundo os autores, essa liderança decorre da influência exercida pelo conhecimento e pela experiência, sendo reconhecida com base na expertise e credibilidade acadêmicas, além de qualidades pessoais como atitude, caráter e vivência. Os autores argumentam que todos os acadêmicos podem ser considerados líderes, pois se espera que estejam na vanguarda de suas áreas e especializações. Além disso, frequentemente desempenham um papel ativo na definição do futuro de suas carreiras acadêmicas, especialmente no ensino, na pesquisa e até mesmo no serviço comunitário. No modelo proposto por Azman et al. (2012), a liderança acadêmica é categorizada em quatro áreas distintas: Ensino, Pesquisa, Comunidade Científica e Gestão.

A liderança no ensino refere-se à capacidade de ensinar com credibilidade e eficácia, sendo um atributo necessário para acadêmicos. Envolve a introdução de novas abordagens pedagógicas, ao mesmo tempo em que inspira os estudantes e fomenta o interesse pelo avanço do conhecimento. Para isso, as competências docentes devem estar fundamentadas no mais alto nível de conhecimento e expertise dentro de uma disciplina, desenvolvidas por meio da pesquisa e do engajamento contínuo com os estudantes.

A liderança na pesquisa exige experiência substancial no ensino e na supervisão de estudantes de pós-graduação, além de uma sólida reputação na condução e divulgação de pesquisas. Para isso, o acadêmico deve demonstrar excelência em sua especialização ou atuar como membro de um grupo de pesquisa multidisciplinar. Além da realização e gestão de projetos de longo prazo, a qualidade de um líder em pesquisa é avaliada com base em um histórico consistente de publicações, sucesso na captação de financiamentos e na mentoria de jovens pesquisadores. Ademais, um líder em pesquisa deve ser capaz de traduzir seus achados científicos para o ensino e para serviços voltados à sociedade.

A liderança pública ou na comunidade científica é exercida por acadêmicos amplamente reconhecidos como intelectuais, com trajetória consolidada em atividades acadêmicas e ocupando posições de destaque, como a presidência de associações nacionais e internacionais ou funções consultivas em setores privados e agências governamentais. Esses líderes já consolidaram sua atuação no ensino e/ou na pesquisa e são frequentemente requisitados por seus pares, pela comunidade e pelo setor público e privado devido à sua expertise e contribuição intelectual. Além de integrar associações científicas relacionadas à sua especialização, podem atuar como membros, presidentes ou consultores, ampliando seu impacto acadêmico e social. Com o desenvolvimento de suas habilidades de liderança, passam a contribuir para questões de

interesse nacional e global, alinhando-se a um dos papéis fundamentais do acadêmico: fornecer serviços à sociedade por meio de consultorias e assessorias.

Por fim, Azman et al. (2012) destacam que a liderança em gestão abrange acadêmicos envolvidos na administração universitária. Como instituições de ensino superior, as universidades precisam coordenar múltiplas funções relacionadas ao ensino, à pesquisa e ao envolvimento com a comunidade. Para garantir uma gestão eficiente, um grupo reduzido de acadêmicos assume responsabilidades administrativas, geralmente selecionados com base em seu histórico acadêmico destacado. No entanto, para exercer essa função com eficácia, esses líderes frequentemente necessitam de treinamento específico em gestão universitária.

Como destacado anteriormente, a implementação de estratégias eficazes de planejamento sucessório é importante para assegurar a continuidade e o êxito das organizações, inclusive no cenário acadêmico. Esse processo não apenas identifica e desenvolve potenciais líderes, mas também preserva o conhecimento, reduzindo a rotatividade. No entanto, ao se adentrar no ambiente acadêmico, é possível se deparar com desafios específicos, como a ausência de estruturas formais de planejamento sucessório e a necessidade de alinhar as expectativas individuais e institucionais. Este último aspecto é particularmente evidente nos estudos que abordam o processo sucessório em ambientes acadêmicos, conforme apresentado a seguir.

2.6 Estudos sobre o processo sucessório em ambientes acadêmicos

O estudo conduzido por Amburgh et al. (2010) constatou que nos Estados Unidos, a academia está enfrentando dificuldades devido à aposentadoria antecipada dos membros seniores do corpo docente e ao aumento contínuo do número de faculdades e escolas de farmácia, levando à escassez de sucessores qualificados. O tema planejamento sucessório foi examinado em uma amostra de instituições pertencentes à *American Association of Colleges of Pharmacy* (AACP) e entrevistou 15 reitores para obter suas perspectivas sobre o assunto. Embora a maioria dos reitores entrevistados tenha afirmado que algum nível de planejamento sucessório é necessário, nenhum afirmou ter uma estrutura formal de planejamento sucessório em sua instituição de origem. Os autores observaram que, embora o planejamento sucessório seja aceito de forma ampla e reconhecido em setores corporativos e militares, ainda não foi totalmente implementado nas escolas e faculdades de farmácia. Além disso, as diferenças dentro da estrutura administrativa dessas instituições podem impedir a implementação uniforme de um formato de planejamento sucessório. No entanto, as evidências sugerem que ele é

necessário no ambiente acadêmico, e um esforço conjunto deve ser realizado para sua implementação.

Keller (2018) examinou o papel do planejamento sucessório em cinco faculdades do sistema *Minnesota State Colleges and University*, nos Estados Unidos. O propósito foi identificar os desafios relacionados ao planejamento sucessório, analisar questões de crises de liderança e propor soluções baseadas em práticas de planejamento sucessório, além de fornecer recomendações sobre como aplicar as oportunidades apresentadas por meio de iniciativas de planejamento sucessório. Para isso, os diretores de recursos humanos e outros líderes universitários foram entrevistados, a fim de obter informações sobre a sua participação em um projeto piloto de planejamento sucessório. Os resultados da pesquisa revelaram uma série de desafios enfrentados pelos campi no desenvolvimento de práticas eficazes de planejamento sucessório. Destacam-se questões como estagnação, alocação de recursos, transição e rotatividade de liderança, carga de trabalho e capacidade dos funcionários, planejamento e priorização, medidas de dados e retorno sobre investimento, além de considerações relacionadas a contratos sindicais. Apesar desses desafios, os participantes também destacaram os benefícios e oportunidades proporcionados pelo conhecimento, participação e implementação do planejamento sucessório em suas instituições. Esses benefícios incluíram o desenvolvimento de processos, aumento da flexibilidade, preparação e planejamento para mudanças, resultando em uma maior capacidade das instituições em capitalizar as oportunidades oriundas do planejamento sucessório. Os resultados sugerem que, ao adotar estratégias e práticas específicas derivadas das experiências dos participantes, as instituições podem obter um valor real e percebido mais significativo do planejamento sucessório, mitigando os desafios associados à rotatividade e outras condições de crise de liderança.

Cain et al. (2018) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar as barreiras culturais que impedem uma aposentadoria bem-sucedida na *University of Massachusetts Medical School*, nos Estados Unidos. O estudo também buscou estabelecer um alinhamento entre as necessidades individuais e institucionais por meio de Políticas, Programas e Recursos (PPR), que incluem contribuições do corpo docente sênior e permitem transições bem-sucedidas na instituição educacional analisada. Os autores desenvolveram uma estrutura abrangente de PPR, dividida em três fases: i) pré-aposentadoria, ii) aposentadoria e iii) pós-aposentadoria, que atendessem às necessidades e tarefas de transições de final de carreira. A abordagem sequencial levou a resultados importantes em todas as três fases da aposentadoria, incluindo a redução de barreiras culturais, a criação de uma política útil na avaliação da viabilidade dos planos de aposentadoria propostos, discussões transparentes e realistas sobre

questões financeiras e consideração dos papéis que os professores aposentados podem desempenhar. De acordo com os autores, essa abordagem pode servir como um modelo para outros centros acadêmicos lidarem com o desenvolvimento de professores em final de carreira.

O estudo de Skarupski et al. (2020) teve por objetivo caracterizar docentes em final de carreira (55 anos ou mais) que atuam em regime de tempo integral em escolas de medicina dos Estados Unidos, bem como avaliar suas expectativas em relação ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Para isso, foi conduzida uma pesquisa com 2.126 docentes de 14 instituições, utilizando um questionário que abordou aspectos sociodemográficos, fatores que influenciariam a decisão de aposentadoria e interesses em atividades pós-aposentadoria. Os resultados indicaram que menos da metade dos participantes (45,2%) havia começado a planejar sua aposentadoria integral, prevista para ocorrer, em média, aos 67,8 anos, e que 50% considerariam a transição para o trabalho em regime parcial. Os principais fatores pessoais que provavelmente influenciariam as decisões de aposentadoria foram: saúde, planos pós-aposentadoria e planos do cônjuge ou companheiro(a). Já os fatores profissionais mais relevantes incluíram: aposentadoria gradual ou opções de meio período, mudanças na liderança institucional e a presença de um sucessor. Além disso, membros do corpo docente indicaram interesse em continuar atuando em atividades de ensino e pesquisa após a aposentadoria. Esses achados ressaltam a importância do planejamento sucessório nas instituições de ensino superior, considerando tanto os aspectos pessoais quanto profissionais que impactam a decisão dos docentes em final de carreira.

A pesquisa conduzida por Santana (2019) teve como objetivo analisar o impacto da sucessão das chefias de departamentos acadêmicos nos processos de desenvolvimento institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi aplicado um questionário *on-line*, respondido por 76 chefes titulares de departamentos vinculados aos centros acadêmicos da universidade. Os resultados indicaram que a UFRN precisa trabalhar de forma mais homogênea a sucessão das chefias de departamentos, estabelecendo procedimentos específicos para o processo de sucessão. Para isso, é importante que as competências esperadas dos chefes de departamentos estejam alinhadas com suas atribuições, bem como as principais demandas encontradas pelos chefes ao assumir o cargo sejam conhecidas. O estudo também apresentou um manual com procedimentos administrativos para as chefias de departamentos da UFRN, com o objetivo de orientar as lideranças em relação aos processos de desenvolvimento institucional. Além disso, foram sugeridas algumas melhorias no processo de sucessão das chefias de departamentos em toda a instituição.

Também no cenário brasileiro, Queiroz (2023) teve como objetivo identificar as estratégias utilizadas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil para preparar o processo sucessório de seus coordenadores. Para alcançar esse objetivo, foi conduzida uma pesquisa exploratória, empregando técnicas de levantamento, como questionários e entrevistas semiestruturadas, para coletar os dados. A amostra consistiu em 19 coordenadores que responderam ao questionário e seis que foram entrevistados. A análise do questionário foi realizada utilizando técnicas de estatística descritiva, enquanto as entrevistas foram avaliadas com base na Teoria da Corrida de Revezamento, proposta por Dyck et al. (2002), usando a análise de *templates*. Os principais resultados indicaram que os programas de pós-graduação em Contabilidade possuem práticas relacionadas ao processo de sucessão, como a identificação prévia do sucessor em 50% dos programas, a existência de um banco de talentos em 100% dos programas e a preparação de coordenadores em 67% dos programas. No entanto, as estratégias de sucessão ainda são precárias e baseadas principalmente em práticas informais ou nos regimentos internos. Além disso, os relatos dos entrevistados revelam um desinteresse dos professores em assumir a função de coordenador e uma ênfase nos encargos associados a essa posição, o que pode limitar a implementação de um plano de sucessão efetivo.

O olhar sobre o processo sucessório em ambientes acadêmicos revelou desafios significativos, como a ausência de estruturas formais de planejamento sucessório e barreiras culturais nas instituições de ensino. Estudos destacaram a importância do planejamento sucessório na academia, ressaltando a necessidade de esforços conjuntos para sua implementação efetiva. Essa preocupação se estende ao campo específico das Ciências Contábeis, conforme evidenciado pelo estudo de Queiroz (2023) sobre as estratégias utilizadas por programas de pós-graduação brasileiros. Diante desse cenário, é pertinente conhecer a pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil para tentar desvendar como ela enfrenta os desafios relacionados ao processo sucessório. A seguir, apresenta-se uma análise sobre a evolução e a distribuição geográfica desses programas, destacando a recente expansão e os desafios regionais que podem impactar na qualidade e na equidade da pesquisa científica neste campo.

2.7 A pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil

As atividades do primeiro programa de Mestrado Acadêmico em Ciências Contábeis do Brasil tiveram início em 1970, na Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Em 1975, o Ministério da Educação (MEC)

lançou o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação do país, que definiu as diretrizes gerais e objetivos dos programas de pós-graduação. Esse plano também estabeleceu critérios para a seleção de professores e alunos, além de contemplar assuntos como concessão de bolsas para estudantes, intercâmbio, formação de docentes, e gestão financeira e orçamentária (MEC, 1975).

O programa de Mestrado em Contabilidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi criado em 1978, tendo sido influenciado pelo programa da FEA-USP (Lima, 2020). No mesmo ano, a FEA/USP lançou o curso de Doutorado em Controladoria e Contabilidade, que foi o único do país até 2008. Durante as duas décadas subsequentes, não houve criação de outro programa de pós-graduação na área. Foi somente em 1998 que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) instituiu o terceiro programa de mestrado, seguido pela Universidade Alvaro Penteado (Unifecap), em São Paulo, em 1999, e pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no Rio Grande do Sul, em 2000. Desse modo, até o início do ano 2000, havia apenas cinco programas de mestrado na área de Ciências Contábeis e apenas um de doutorado, todos eles situados nas regiões Sudeste e Sul.

Segundo dados da Capes (2024), atualmente existem 54 cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências Contábeis no Brasil, sendo 29 de mestrado acadêmico (54%) e 9 de mestrado profissional (17%). Também, há 14 cursos de doutorado acadêmico (26%) e 2 cursos de doutorado profissional (4%), conforme evidenciado na Tabela 2.

Tabela 2: Cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade

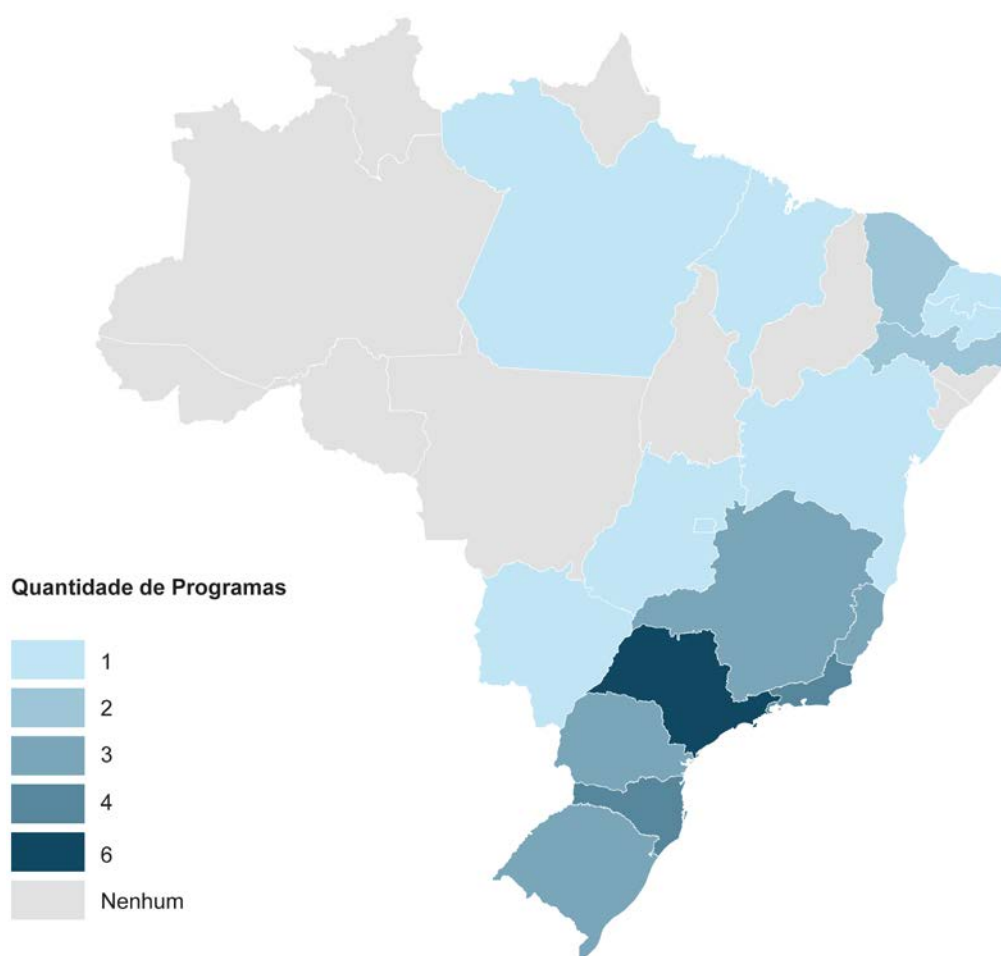
Grau do Programa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Mestrado Acadêmico	29	54%
Mestrado Profissional	9	17%
Doutorado Acadêmico	14	26%
Doutorado Profissional	2	4%

Nota: O somatório dos valores percentuais diverge de 100% devido ao arredondamento das frequências relativas individuais.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Capes (2024).

Em relação à dependência administrativa, há 10 instituições vinculadas à iniciativa privada e 28 instituições públicas (Apêndice I). Quanto à localização dos 38 programas de pós-graduação da área contábil, eles estão distribuídos por 16 estados e o Distrito Federal, conforme pode-se visualizar na Figura 4.

Figura 4: Localização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Capes (2024).

A região Sudeste é destacada por ter 16 programas de pós-graduação *stricto sensu*, enquanto a região Sul, embora tenha o menor número de estados em comparação com outras regiões brasileiras, ocupa o segundo lugar com um total de 11 programas. Até junho de 2023, a região Norte não contava com qualquer programa de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Foi somente nesse período que a Universidade Federal do Pará (UFPA) obteve o reconhecimento da Capes para seu Mestrado em Contabilidade. Conforme destacado por Lima (2020), essa lacuna representava um obstáculo ao progresso da Ciência Contábil em âmbito nacional. Essa situação comprometia a equidade e as oportunidades para os estudantes de graduação no referido campo de estudo. Costa e Lima (2021) acrescentam que, embora a pós-graduação em Contabilidade esteja em constante crescimento, um dos maiores desafios é a segregação regional, que resulta na predominância das pesquisas científicas no eixo Sul-Sudeste. Isso representa um desafio para as outras regiões brasileiras, incluindo a fixação de pessoal altamente qualificado que produza com qualidade e atinja o padrão de excelência

acadêmica.

A maioria (84%; n= 32) dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade é relativamente recente, com menos de duas décadas de existência. Segundo Cunha (2021), muitos desses programas contam com a presença ativa do grupo que idealizou sua criação, que agora exerce as funções com base em sua experiência, monitorando o desempenho dos novos docentes e buscando evitar que ocorram mudanças bruscas. No entanto, esses programas ainda não passaram por um processo sucessório completo e em alguns casos, há poucas aposentadorias e substituições ocorrendo.

Conforme observado, a evolução da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil reflete um processo de crescimento e expansão, marcado por avanços significativos nas últimas décadas. No entanto, a segregação regional persiste como um desafio a ser superado. Essa segregação não se limita apenas à distribuição geográfica dos programas, mas estende-se à predominância das atividades de pesquisa científica concentradas no eixo Sul-Sudeste. Essa realidade evidencia a importância de enfrentar tais desafios para garantir a excelência acadêmica em todo o país. À luz dessas considerações, é oportuno explorar na próxima seção os desafios enfrentados pelos docentes, em que a análise aprofundada sobre os obstáculos da carreira docente contribuirá para uma compreensão do panorama educacional e suas possíveis implicações para o processo de sucessão da área.

2.8 Desafios da carreira docente

A carreira docente enfrenta uma série de desafios que afetam não apenas a entrada, mas também a permanência dos profissionais nesse campo (Vilela, 2022). Esses desafios influenciam a percepção dos professores sobre seu ambiente de trabalho, impactando diretamente sua satisfação pessoal e profissional (Folle et al., 2009). Nesse contexto, a desvalorização social da docência, aliada à redução salarial, emerge como uma questão central na discussão sobre a profissão (Cericato, 2016; Melo & Cavalcante, 2019). Lüdke e Boing (2004) ressaltam as perdas salariais progressivas, destacando a disparidade entre a realidade brasileira e a de outros países, nos quais os salários são mais dignos e equitativos.

Os desafios no início da carreira docente são vastos, envolvendo a gestão da sala de aula, relacionamentos interpessoais e inseguranças didáticas (Freire & Fernandez, 2015). Esses anos iniciais são importantes para a construção de um referencial sólido que sustente o profissional diante dos desafios (Felício, 2021). Nesse período, a solidão e o isolamento também são apontados como desafios enfrentados pelos professores (Austin, 2006; Garcia, 2010;

Albuquerque & Gonçalves, 2019; Vilela, 2022). Alguns fatores como a tecnologia e a falta de tempo para interações entre os docentes contribuem para essa situação. Além disso, professores em início de carreira muitas vezes enfrentam uma lacuna geracional ao interagir com seus colegas mais experientes, muitos dos quais iniciaram suas carreiras em contextos diferentes (Austin, 2006). Em muitos casos, os professores mais antigos tendem a resistir às inovações propostas pelos seus colegas iniciantes (Albuquerque & Gonçalves, 2019).

O distanciamento da família é um obstáculo associado à carreira docente, pois, devido ao extenso volume de atividades acadêmicas, os professores dedicam a maior parte de seu tempo ao trabalho, o que resulta em uma menor ênfase atribuída à vida pessoal (Vilela, 2022). A pesquisa de Stupnisky et al. (2015) destacou que as professoras enfrentam maiores dificuldades ao tentar equilibrar as demandas do trabalho e as responsabilidades familiares, em comparação com seus colegas homens. Moreira e Silva (2018) ressaltam que o ambiente acadêmico impõe exigências significativas aos docentes, sendo essas ainda mais acentuadas para as mulheres, o que impacta substancialmente o desenvolvimento de suas carreiras.

Consequentemente, a perspectiva de gênero emerge como um fator adicional que influencia os desafios enfrentados pelos educadores em sua trajetória profissional (Vilela, 2022). Nesse contexto, Bailyn (2003) proporciona uma análise dessa situação no *Massachusetts Institute of Technology*, nos Estados Unidos, onde a representação feminina entre os docentes era escassa. Além disso, as mulheres enfrentavam remunerações inferiores e eram significativamente menos propensas a ocupar posições de destaque em seus departamentos. A pesquisa de Monteiro e Altmann (2021) destacou a interconexão entre gênero e escolhas na progressão da carreira docente, ressaltando a sub-representação de mulheres em cargos de destaque. Os autores esclarecem que, embora a nomeação por meio de concurso público aparentemente promova uma equidade de idade entre mulheres e homens ao ingressar em funções especializadas, não assegura uma distribuição equitativa entre os sexos nos vários cargos. Nesse aspecto, Wapman et al. (2022) complementam dizendo que nas universidades norte-americanas, em geral, os homens têm mais probabilidade de serem contratados ou mantidos como docentes à medida que o prestígio da instituição aumenta.

Recentemente, no Brasil, um caso envolvendo o CNPq demonstrou como a discriminação de gênero ainda persiste na academia, com a gravidez sendo utilizada como justificativa para reprovar uma professora em um edital de pesquisa (Salles-Filho, 2024). Esse episódio destaca a necessidade urgente de combater atitudes preconceituosas e promover a igualdade de oportunidades.

A sobrecarga na carreira docente é frequentemente apontada como um desafio para a profissão, com potencial impacto na vida pessoal e familiar (Vilela, 2022). Bailyn (2003) ressalta que, embora a carreira acadêmica ofereça maior liberdade e autonomia em comparação com muitas outras atividades de alto nível, ela apresenta características que a tornam particularmente exigente. O docente desempenha múltiplos papéis, engajando-se no ensino, pesquisa e serviço tanto para a instituição quanto para a profissão, o que eleva consideravelmente o nível de exigência. O autor destaca que tarefas como a realização de experimentos, estudos de campo e escrever um livro não são atividades de rápida conclusão, resultando em uma profissão com uma carga de trabalho substancialmente elevada.

Além disso, o professor enfrenta desafios significativos no desenvolvimento das atividades de ensino (De Sordi, 2019). A esse respeito, Leone e Omodei (2019) explicam que muitos professores, mesmo com títulos de mestre ou doutor, carecem de formação pedagógica, devido à escassez de programas que ofereçam disciplinas dessa natureza. Sousa et al. (2022) concordam ao dizer que essa carência de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* resulta em um ensino muitas vezes engessado e tecnicista.

No contexto da Universidade Federal de Viçosa (UFV), a pesquisa de Soares et al. (2018) revelou que, embora haja suporte familiar na rotina dos docentes, o excesso de trabalho, a busca incessante por produtividade, a vaidade e até mesmo o perfeccionismo impõem uma sobrecarga aos professores universitários. Essa sobrecarga, por sua vez, prejudica as relações familiares, reduz os momentos de lazer e gera sentimentos como culpa, angústia, tristeza, além do abandono familiar, impactando negativamente o convívio em família.

Outro obstáculo a ser considerado é a pressão psicológica imposta aos docentes. Espera-se que o professor seja um *expert* em sua área, capaz de responder a todas as perguntas. Essa expectativa gera a necessidade de aparentar estar sempre bem-informado, sem recorrer à ajuda, o que se torna um fardo adicional (Bailyn, 2003). Por fim, a crescente polarização na sociedade também afeta a carreira docente, com casos de demissões de professores por abordar temas sensíveis em sala de aula. A ausência de um ambiente propício para discussões e a pluralidade de pontos de vista é uma preocupação relevante, ressaltando a importância do diálogo na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Com tantas barreiras, a atratividade da carreira docente é baixa no Brasil (Cericato, 2016; Lima, 2020), sendo também uma preocupação em outros países (Nunes & Oliveira, 2017). Esses desafios têm implicações significativas na sucessão acadêmica, com casos de professores optando por abandonar a docência em decorrência de adversidades profissionais e pessoais (Giuliano & Feldkercher, 2021). Dessa forma, é necessário implementar políticas e

práticas que reconheçam o papel relevante dos professores na sociedade. O desenvolvimento de programas de formação pedagógica, a promoção da igualdade de gênero, o apoio à saúde física e mental e a redução da sobrecarga de trabalho são medidas essenciais para melhorar a qualidade da carreira docente e, por conseguinte, a qualidade da educação.

No próximo tópico, são analisados os estágios da carreira docente e seus desafios na perspectiva de Huberman (2000), aprofundando a compreensão sobre as diferentes fases vivenciadas pelos professores ao longo de sua trajetória profissional.

2.8.1 Estágios da carreira docente e seus desafios na perspectiva de Huberman (2000)

O modelo de estágios da carreira docente, proposto por Huberman (2000), descreve os ciclos de vida profissional dos professores conforme o tempo de experiência docente, categorizando-os em: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento. O autor focou em delimitar os estágios da carreira dos professores da educação secundária. Contudo, sua proposta tem sido amplamente utilizada na análise dos estágios da carreira de docentes do ensino superior, como demonstrado nos estudos de Araújo et al. (2015), Fernandes e Souza (2017), Freire (2018), Nagib (2018), Silva (2019) e Vilela (2022).

O estágio “entrada” é caracterizado pelo início da carreira docente, estendendo-se até o terceiro ano de experiência, quando o professor começa a se adaptar ao novo ambiente de trabalho. Durante esta fase, o docente enfrenta a realidade da sala de aula pela primeira vez, lidando com a preparação das aulas, a gestão dos alunos e o estabelecimento de sua autoridade. É um período de intenso aprendizado e adaptação às práticas institucionais e às expectativas tanto dos alunos quanto da administração acadêmica. Huberman (2000) esclarece que, nesse período, o professor passa por uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”. A sobrevivência envolve o “choque de realidade”, isto é, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, em que o docente deve lidar com dificuldades como problemas com os estudantes, material didático inadequado e a transmissão de conhecimentos. Em contrapartida, a descoberta reflete o entusiasmo inicial pela carreira, com o docente empolgado por ter sua própria sala de aula, seus estudantes, seus materiais, e por se sentir parte da profissão.

O segundo estágio, denominado “estabilização”, ocorre entre o quarto e o sexto ano de experiência na carreira docente. Nesse período, o professor já adquiriu uma considerável confiança e domínio sobre suas funções. Ele desenvolve rotinas e métodos de ensino que considera eficazes, começando a se sentir mais confortável e seguro em seu papel. A estabilização é caracterizada pelo fortalecimento da identidade profissional e pela consolidação

das práticas pedagógicas. Entre os desafios desse estágio está a decisão de se comprometer definitivamente com a docência, eliminando outras possibilidades e renunciando a outras identidades profissionais, seja na academia ou em outros setores do mercado.

No estágio de “diversificação”, que ocorre entre sete e 25 anos de docência, o professor busca expandir suas competências e explorar novas abordagens pedagógicas. Durante esse período, pode surgir o questionamento, em que os professores revisitam suas escolhas de carreira e enfrentam crises que podem variar de leve monotonia a crises existenciais profundas. Enquanto alguns professores sentem uma crescente rotina a partir da fase de estabilização, outros são impulsionados pelo desencanto com reformas e experiências fracassadas. O questionamento pode ser influenciado por fatores psicológicos, sociais e institucionais, e não é uniforme entre homens e mulheres. Homens tendem a iniciar este questionamento mais cedo e com foco na progressão da carreira, enquanto mulheres o vivenciam mais tarde, com ênfase em aspectos negativos das tarefas e condições de trabalho.

Movido pelo desejo de inovação e aperfeiçoamento contínuo, o docente experimenta diferentes métodos de ensino, envolve-se em projetos interdisciplinares e pode assumir responsabilidades adicionais, como a orientação de alunos e a participação em comitês. Essa diversificação também pode incluir o exercício de cargos administrativos, conferindo ao professor maior autoridade, *status* e prestígio. Trata-se de um período de crescimento e exploração profissional. De certa forma, essa busca por mudança pode ser considerada uma resposta ao receio emergente de cair na rotina e à necessidade de manter o entusiasmo pela profissão.

Chegando ao estágio de “serenidade”, que ocorre no período entre 25 e 35 anos de ensino, o professor alcança um nível de maturidade profissional que lhe permite lidar com os desafios cotidianos com tranquilidade e confiança. Ele tem um profundo entendimento de seu papel e das dinâmicas acadêmicas, o que lhe permite ter muito menos preocupações. Nesta etapa, o profissional demonstra uma menor preocupação com a avaliação alheia, seja por parte dos estudantes, dos demais docentes ou mesmo de seus superiores. Neste período, os professores não apresentam mais uma ambição exacerbada nem altos níveis de investimento, uma vez que não sentem a necessidade de provar algo, seja para os outros ou para si mesmos. Assim, começa a emergir um distanciamento entre o docente, o ambiente de trabalho e os estudantes. Esta separação entre o professor e os alunos pode ocorrer devido às diferenças geracionais, tornando o diálogo e a interação mais difíceis. Durante este estágio, o docente pode entrar em um estado de conservadorismo e lamentações, expressando descontentamento com a evolução dos alunos, as políticas educacionais e a atitude dos colegas mais jovens.

Finalmente, o estágio de “desinvestimento” ocorre entre 35 e 40 anos de experiência docente, momento em que o professor começa a se preparar para a aposentadoria. Esse desinvestimento pode ser sereno ou amargo. Neste ciclo, o docente tende a reduzir gradualmente suas responsabilidades e carga de trabalho. Ele reflete sobre sua carreira e contribuições, dedicando mais tempo a si mesmo e às suas prioridades. O desinvestimento envolve o encerramento de projetos e a transferência de conhecimentos para colegas mais jovens.

Dessa forma, a análise dos estágios da carreira docente proposta por Huberman (2000) oferece um panorama sobre as fases que compõem a trajetória profissional dos docentes, destacando os desafios inerentes a cada etapa.

No próximo tópico, serão exploradas as dinâmicas de poder na universidade à luz das perspectivas de Foucault (1979), Lane (1979) e Bourdieu (1988), essenciais para entender como as estruturas institucionais e as práticas acadêmicas influenciam o processo de sucessão de professores.

2.9 Estruturas de poder na universidade

As concepções propostas por Michel Foucault¹, Jan-Erik Lane² e Pierre Bourdieu³ oferecem compreensões sobre a natureza e o funcionamento do poder nas sociedades contemporâneas. Foucault (1979), em sua obra “Microfísica do Poder” apresenta uma análise complexa que desafia as concepções tradicionais do poder, destacando sua dispersão e localização em práticas cotidianas e institucionais. Por outro lado, Lane (1979) oferece uma análise sobre a estrutura de poder na universidade, destacando o papel central dos departamentos na tomada de decisões acadêmicas. Posteriormente, Bourdieu (1984), em “Homo Academicus”, concentra-se nas estruturas de poder dentro do campo acadêmico, destacando a relação entre capital cultural e domínio simbólico. Os três autores convergem na compreensão de que o poder não é monolítico, mas sim diversificado e enraizado em diversas esferas da vida social.

Foucault (1979) propõe uma perspectiva genealógica do poder, caracterizada por sua dispersão e descontinuidade, em oposição às concepções tradicionais de poder como algo centralizado e unitário. Ele argumenta que o poder não se limita à repressão, mas se manifesta

¹ Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador das ideias, escritor e teórico social francês.

² Jan-Erik Lane (nascido em 1946) é cientista social e professor emérito da *University of Geneva*.

³ Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo, antropólogo e teórico social francês.

como uma rede produtiva de forças em constante luta e confronto, operando por meio de práticas e discursos que atravessam as instituições. Além disso, o poder e o saber estão intrinsecamente ligados: os saberes historicamente marginalizados podem emergir como formas de resistência ao poder institucionalizado. Ao destacar a natureza fluida e situada do poder, Foucault (1979) desafia as noções convencionais ao demonstrar como ele é continuamente moldado por contextos históricos e sociais específicos.

Lane (1979) descreve a universidade como uma coleção de unidades autossuficientes, como os departamentos, que operam de forma isolada, mas com uma percepção compartilhada do ambiente universitário. O autor argumenta que o poder na universidade é dominado pelos departamentos, que exercem influência significativa nos conselhos intermediários e superiores. Essa influência é sustentada pela tomada de decisão passiva dos conselhos, que tendem a seguir as propostas dos departamentos sem questionamento crítico. Lane (1979) destaca que, apesar das reformas democráticas e de gestão, a estrutura de poder permanece inalterada, sendo notadamente de baixo para cima. A dominação departamental persiste sem coordenação significativa entre as unidades, o que, segundo o autor, torna muitas reformas ineficazes, resultando em confusão e na manutenção dos padrões tradicionais de poder.

Por sua vez, Bourdieu (1984) apresenta uma análise profunda sobre o poder no ambiente acadêmico. Ele destaca a existência de uma elite acadêmica, os “eleitos”, que são favorecidos pelas instituições de prestígio social, criando uma fronteira simbólica que reforça sua posição privilegiada. Bourdieu (1984) critica essa dinâmica, argumentando que ela resulta em uma “amnésia de origem”, na qual os membros dessa elite ignoram as condições sociais e históricas que contribuíram para seu *status*. Além disso, o autor examina a dualidade dentro do campo universitário entre o polo de saber, caracterizado pela liberdade acadêmica, e o polo de poder, que reflete responsabilidade social e influência política. Bourdieu (1984) também destaca a relação entre as posições no campo acadêmico e as tomadas de posição políticas, sugerindo que as posições dentro do campo universitário orientam as posturas ideológicas dos acadêmicos. Sua obra desafia os pressupostos do ambiente acadêmico e busca promover uma distribuição mais equitativa do conhecimento, visando uma transformação para uma maior justiça e igualdade. Além disso, Bourdieu (1984) emprega uma metodologia reflexiva, reconhecendo sua própria posição no campo estudado, e realiza uma “topografia social e mental” do mundo universitário, revelando as lutas internas e a disputa constante entre diferentes formas de capital (científico, social, econômico) que perpetuam a ordem estabelecida e as desigualdades.

Apesar das diferenças em suas abordagens, Foucault (1979) e Bourdieu (1984) compartilham uma crítica à concepção tradicional do poder como algo centralizado e unificado.

Ambos destacam a natureza descentralizada e complexa do poder, bem como sua relação com o conhecimento e a prática social. Enquanto Foucault (1979) enfatiza a genealogia do poder e sua manifestação em práticas e discursos que permeiam as instituições, Bourdieu (1984) se concentra nas estruturas de poder dentro do campo acadêmico, que é definido na obra como “o lugar de uma luta para determinar as condições e critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos” (p. 22). No entanto, ambos os autores reconhecem a importância de entender o poder em suas manifestações concretas e situadas, desafiando assim concepções simplistas e unidimensionais do poder.

Ao relacionar as ideias de Foucault (1979), Lane (1979) e Bourdieu (1984), pode-se observar paralelos em suas preocupações com a distribuição e exercício do poder nas instituições. Foucault (1979), destacou a dispersão do poder em práticas cotidianas e o seu enraizamento em discursos institucionais moldando os comportamentos individuais e sociais. De modo semelhante, Lane (1979) destaca a estrutura de poder na universidade, na qual o poder é dominado pelos departamentos, que operam de forma descentralizada especialmente na tomada de decisões acadêmicas. Pode-se interpretar a dominação dos departamentos na universidade como uma manifestação das lutas por capital institucional, em que o controle sobre os recursos e decisões acadêmicas confere poder simbólico e influência. Por outro lado, Bourdieu (1984) descreve os desafios enfrentados por aqueles que buscam transformar a ordem estabelecida no mundo acadêmico, destacando as relações de poder e competição que moldam as carreiras e reputações dos agentes dentro desse campo.

Para uma compreensão efetiva das obras apresentadas, é necessário considerar o contexto em que foram concebidas, frequentemente marcado por intensas tensões. No entanto, é viável estabelecer conexões relevantes com o ambiente acadêmico contemporâneo. Dessa forma, ao analisar as perspectivas de Foucault (1979), Lane (1979) e Bourdieu (1984) no contexto da sucessão de líderes acadêmicos, torna-se evidente a presença de diversas dinâmicas de poder. Foucault (1979) destaca a fluidez do poder e como ele é continuamente moldado por contextos históricos e sociais, lembrando da importância das estruturas e práticas disciplinares na manutenção do poder institucional, o que pode influenciar a maneira como os novos líderes acadêmicos serão selecionados e orientados. Lane (1979), por sua vez, ressalta a predominância dos departamentos na tomada de decisões universitárias, destacando que, mesmo com reformas democráticas, a estrutura de poder continua a ser dominada por departamentos autônomos. Logo, a sucessão de líderes pode ser moldada pelos interesses e influências dessas unidades autossuficientes. Nesse sentido, a transição de liderança pode ser caracterizada pela continuidade das estruturas de poder estabelecidas pelos departamentos. Por fim, Bourdieu

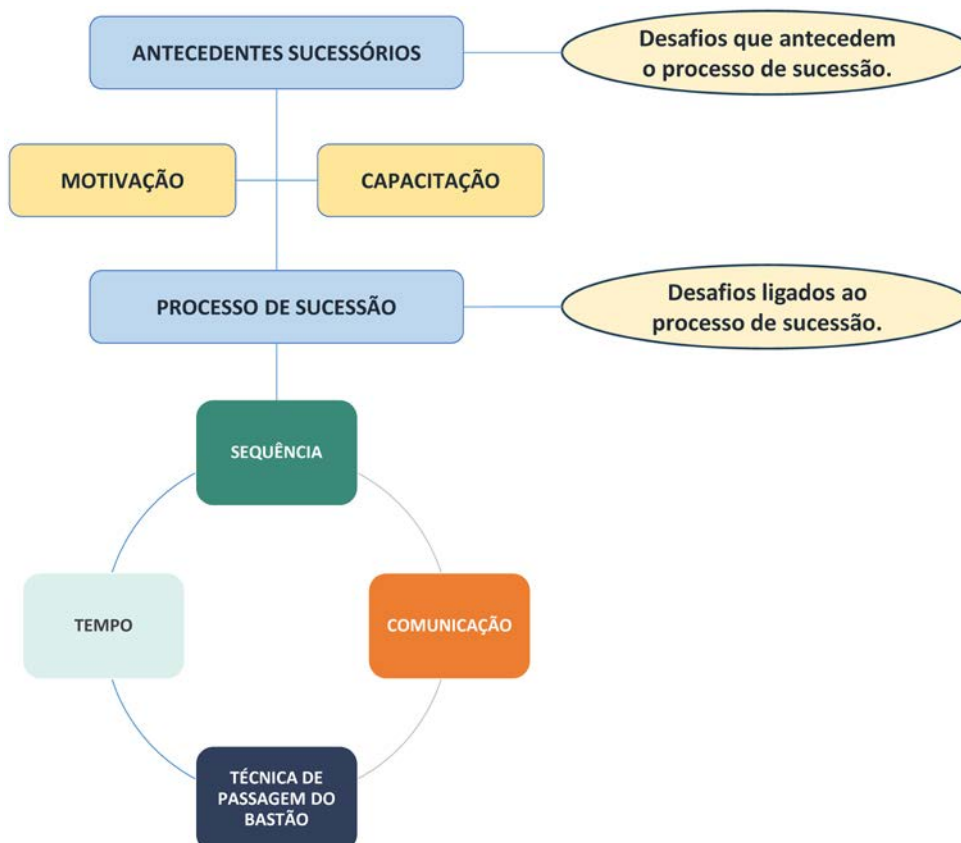
(1984) contribui para a compreensão das acirradas disputas de poder no mundo acadêmico, em que carreiras e reputações são construídas conforme a lógica do campo e de seus subcampos. Essa análise se alinha à noção de capital cultural e simbólico e à competição no campo acadêmico, o que pode influenciar a seleção e a legitimação dos novos líderes. Portanto, ao considerar a sucessão acadêmica, é importante analisar não apenas as dinâmicas de poder visíveis, mas também as estruturas subjacentes que moldam esse processo.

Com base no referencial teórico apresentado, foi possível articular os primeiros constructos que fundamentam a elaboração de um modelo teórico da sucessão acadêmica. O modelo inicial proposto a seguir contempla fatores críticos que podem impactar o processo de sucessão docente, oferecendo uma visão integrada para a compreensão de seus desafios.

2.10 Modelo teórico inicial da sucessão acadêmica

A Figura 5, apresentada a seguir, foi elaborada com base na literatura e representa o modelo teórico inicial proposto pela pesquisa.

Figura 5: Modelo teórico inicial da sucessão acadêmica



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O modelo está dividido em duas seções: antecedentes sucessórios e o processo de sucessão propriamente dito. Na primeira seção, discutem-se os desafios relacionados a fatores motivacionais e à capacitação dos professores. A motivação está intrinsecamente vinculada à atratividade da carreira docente, bem como aos interesses pessoais dos professores em permanecer na academia. Sob a perspectiva da “modernidade líquida” de Bauman (2001), as relações entre as pessoas e instituições sociais são consideradas não permanentes. As pessoas permanecem até que cumpram seus objetivos pessoais e depois vão embora, especificamente em uma perspectiva de consumo. A literatura sobre planejamento sucessório em instituições de ensino superior destaca a retenção de talentos como um dos principais desafios nesse contexto. A capacitação, por sua vez, refere-se ao preparo do sucessor para assumir papéis de liderança. De acordo com o estudo de Scheffer (1995), o principal fator que dificulta a passagem pelo período sucessório é a capacitação do sucessor.

No contexto acadêmico, conforme Baker et al. (2019), as habilidades gerenciais e de liderança necessárias para o sucesso em posições de liderança não são desenvolvidas como parte da formação de doutorado, nem são contempladas nos enfoques tradicionais de capacitação dos professores. Além disso, os cursos *stricto sensu* geralmente enfatizam a pesquisa e os conhecimentos da área específica de formação (Giuliano & Feldkercher, 2021), deixando de lado o desenvolvimento das habilidades de ensino essenciais para a formação docente. Essas lacunas podem acarretar dificuldades no processo de sucessão dos docentes, uma vez que os sucessores podem não estar devidamente preparados para enfrentar os desafios que surgirão em suas trajetórias acadêmicas.

A segunda seção do modelo está fundamentada na Teoria da Corrida de Revezamento (Dyck et al., 2002) e analisa os desafios envolvidos durante o processo de sucessão. Dessa forma, ela é vista como uma lente de observação do fenômeno abordado. Portanto, os quatro fatores apresentados pela teoria são utilizados como categorias de análise para explicar ou criar condições para a permeabilidade da temática em ambientes acadêmicos da área contábil. Nessa fase, a escolha do sucessor e o modo como a sucessão será alcançada são elementos essenciais. Além disso, a comunicação respeitosa e clara entre o titular e o sucessor é fundamental para garantir uma transição bem-sucedida. O tempo decorrido durante a passagem do bastão da liderança também influencia significativamente a forma como a transição será realizada. Assim, para que a sucessão ocorra dentro do prazo previsto, o titular deverá gradualmente deixar sua posição e transferi-la para seu sucessor, que com isso, estará preparado e legitimado para a nova posição de liderança.

Este estudo busca confirmar a tese por meio da evidência de constructos que não se limitam ao processo de sucessão propriamente dito, mas que o antecedem, incluindo aspectos relacionados à motivação e à capacitação, além de outros que possam surgir durante a análise dos resultados. A desmotivação dos professores para atuar na pós-graduação, bem como a relutância de alguns em assumir certas posições de liderança, como apontado por Queiroz (2023), pode dificultar a identificação de futuros sucessores, impactando diretamente o constructo “sequência”, relacionado à identificação do sucessor. Os desafios relacionados à identificação e preparação do sucessor permeiam desde os antecedentes ao processo de sucessão como ao longo dele, influenciando diretamente nos movimentos de sequência, tempo, técnica de passagem do bastão e comunicação.

Com base no referencial teórico delineado por meio da análise da literatura sobre o processo sucessório nas organizações, este estudo avança para a próxima etapa. É relevante destacar que a fundamentação teórica não apenas respalda, mas também contribui para a compreensão das questões estabelecidas como objetivos desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos adotados, proporcionando uma visão clara do caminho percorrido para alcançar os resultados desta investigação.

3.1 Caracterização da pesquisa

Na perspectiva da aplicação dos resultados, esta pesquisa é classificada como aplicada ou empírica. Na pesquisa aplicada, os conhecimentos adquiridos são empregados para fins práticos e direcionados à resolução de problemas reais da vida contemporânea (Matias-Pereira, 2016). Do ponto de vista dos objetivos, ela é vista como exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória é realizada principalmente em situações em que o tema selecionado tem recebido pouca atenção ou quando não existem estudos prévios suficientes (Richardson, 2017). As pesquisas descritivas, por sua vez, objetivam descrever as características de uma população ou fenômeno, ou identificar relações entre variáveis (Martins, 2000; Marconi & Lakatos, 2024). Quanto à abordagem do problema, a pesquisa emprega o método misto. A pesquisa de método misto combina ou associa tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa. Assim, é mais do que apenas coletar e analisar os dois tipos de dados; também implica o uso de ambas as abordagens juntas, de modo que a força geral do estudo seja maior do que a pesquisa qualitativa ou quantitativa isoladamente (Creswell & Clark, 2013).

No que diz respeito aos procedimentos e técnicas de pesquisa empregados para alcançar os objetivos estabelecidos, este estudo utilizou múltiplas estratégias, buscando compreender o fenômeno sob diferentes perspectivas. Inicialmente, alguns constructos foram definidos com base na revisão bibliográfica, fundamentando-se em bases teóricas consolidadas. Em seguida, realizou-se um levantamento de campo (*survey*) por meio de um questionário estruturado, complementado por entrevistas com integrantes da população-alvo, permitindo uma exploração mais aprofundada do significado atribuído às questões investigadas.

3.2 População e amostra

A população-alvo desta pesquisa é composta por professores que atuam nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil⁴ de instituições de ensino públicas brasileiras.

⁴ Considerando também aqueles programas compartilhados com a Administração.

A escolha da área pública é justificada pela natureza dos processos de seleção e contratação de professores, que seguem procedimentos mais rígidos e burocráticos, como a realização de concursos públicos.

Por outro lado, na área privada, a contratação é mais flexível e dependente das políticas e necessidades institucionais, ocorrendo diretamente no mercado de trabalho e baseando-se em critérios como conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas pela instituição. Tal diferenciação ressalta a importância de uma atenção específica à área pública no que diz respeito ao processo de sucessão docente, garantindo assim a continuidade e a qualidade do corpo docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

De acordo com a Capes (2022), a população de docentes nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis é de 492 professores⁵. Os programas de pós-graduação, juntamente com a distribuição quantitativa dos docentes, estão apresentados na Tabela 3 a seguir⁶.

Tabela 3: Distribuição dos docentes nos programas de pós-graduação *stricto sensu*

Instituições de Ensino	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Universidade Federal do Ceará	46	9%
Universidade Federal de Santa Catarina	41	8%
Universidade de São Paulo	31	6%
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	29	6%
Universidade Federal do Rio de Janeiro	25	5%
Universidade Federal do Espírito Santo	24	5%
Universidade de Brasília	23	5%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	22	4%
Universidade Federal de Pernambuco	20	4%
Universidade Federal de Uberlândia	20	4%
Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto)	19	4%
Universidade Estadual de Maringá	18	4%
Universidade Federal da Paraíba	18	4%
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	17	3%
Universidade Federal de Santa Maria	17	3%
Universidade Federal do Paraná	16	3%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	16	3%
Universidade Federal de Minas Gerais	15	3%
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	14	3%

⁵ Considerando os docentes colaboradores, permanentes e visitantes.

⁶ A Universidade Federal do Pará não consta na tabela, pois foi somente em 2023 que obteve o reconhecimento da Capes para seu Mestrado em Contabilidade.

Instituições de Ensino	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Universidade Regional de Blumenau	14	3%
Universidade Federal de Goiás	13	3%
Universidade Federal da Bahia	12	2%
Universidade Federal do Rio Grande	12	2%
Universidade Federal Rural de Pernambuco	10	2%
Total:	492	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Capes (2022).

A amostra, composta por 124 professores que responderam ao questionário (25,2% da população), foi selecionada por conveniência, utilizando uma abordagem não probabilística. Nesse tipo de amostragem, os elementos são incluídos na amostra sem uma seleção prévia baseada em probabilidades específicas ou conhecidas (Anderson et al., 2021). Esta estratégia foi adotada devido à viabilidade em localizar os endereços de e-mail dos professores nos sites das universidades ou encontrá-los em redes sociais, bem como à disponibilidade desses docentes em participar da pesquisa.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

3.3.1 Questionário

A pesquisa por meio de questionário é amplamente empregada para obter dados sobre as características, ações ou opiniões de um grupo específico de indivíduos (Freitas et al., 2000). Foi encaminhado aos professores um convite por meio de mensagem eletrônica (Apêndice A), com o intuito de convidá-los a participar da pesquisa. O estudo também foi divulgado nas redes sociais do pesquisador, conforme apresentado no Apêndice J.

Salienta-se que o questionário (Apêndice B) foi desenvolvido e disponibilizado em formato eletrônico e está dividido em três seções, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A primeira seção engloba questões relacionadas às perspectivas e aos desafios da carreira acadêmica, a segunda inclui perguntas ligadas às características sociodemográficas e profissionais dos respondentes e, por último, a terceira apresenta um convite para a participação na segunda fase da pesquisa, que consiste em uma entrevista.

Na Tabela 4, são apresentados os estudos/autores que serviram de embasamento para a construção do questionário.

Tabela 4: Pesquisas que embasaram a elaboração do questionário

Seção	Questão(ões)	Autor(es)
Seção I	1	Cericato (2016); Wagner & Carlesso (2019); Lima (2020); Giuliato & Feldkercher (2021); Goulart & Antunes (2020) e Pesquisador (2024).
	2 e 3	Skarupski et al. (2020) e Pesquisador (2024).
	4	Lüdke & Boing (2004); Costa et al. (2015); Cericato (2016); Melo & Cavalcante (2019); Wagner & Carlesso (2019); Lima (2020); Goulart & Antunes (2020); Vilela (2022); Queiroz (2023) e Pesquisador (2024).
	5	Huberman (2000); Azman et al. (2012); Abramo et al. (2013); Barbosa & Cunha (2015); Tartari e Salter (2015); Rayburn et al. (2016); Tucker (2020); Chia et al. (2023); Hoque & Zheng (2024) e Pesquisador (2024).
Seção II	6 a 26	Richardson (2017); Ramos et al. (2019); Vilela (2022) e Pesquisador (2024).
Seção III	27 e 28	Pesquisador (2024).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O questionário é composto por diferentes tipos de perguntas, organizadas nas seções temáticas. Inicialmente, uma pergunta filtro dicotômica (sim/não) identifica se o respondente se enquadra no perfil desejado para a pesquisa. Caso contrário, ele é redirecionado para o encerramento do questionário. Em seguida, exploram-se as perspectivas e desafios da carreira acadêmica por meio de questões de múltipla escolha, que investigam as intenções dos participantes quanto à permanência ou saída da docência, e de questões de escala do tipo Likert, nas quais os respondentes atribuem notas de 0 a 10 para expressar seu nível de concordância sobre desafios enfrentados pelos programas de pós-graduação e estratégias profissionais. Há também perguntas abertas, como a que solicita uma idade específica para aposentadoria, permitindo maior precisão na resposta. A seção seguinte abrange dados sociodemográficos e profissionais, com perguntas fechadas e de múltipla escolha. Algumas dessas questões incluem a opção “Outro”, acompanhada de um campo para especificação, proporcionando maior flexibilidade. Além disso, o questionário contém perguntas condicionais, cujas seções subsequentes são exibidas conforme as respostas anteriores. Por fim, a última seção contém uma pergunta dicotômica sobre o interesse do respondente em participar da segunda fase do estudo. Caso a resposta fosse positiva, solicitava-se o fornecimento de informações de contato.

Após sua construção, o questionário foi submetido a um pré-teste com cinco professores doutores, a fim de checar sua validade e verificar sua contribuição à pesquisa (Marconi & Lakatos, 2024). O pré-teste permite identificar e corrigir possíveis problemas (Malhotra, 2006),

como questões ambíguas, confusas ou inadequadas, além de avaliar a clareza e a relevância das perguntas.

Após a análise dos resultados do pré-teste, verificou-se que as questões foram consideradas pertinentes com o objetivo da pesquisa. No entanto, foram necessários ajustes, como a reelaboração de questões, alterações no formato de algumas seções e no número de questões. Foi estimado um tempo médio para resposta de aproximadamente 12 minutos.

3.3.2 Entrevista

A entrevista é um recurso metodológico utilizado para compreender as perspectivas e experiências do entrevistado e conhecer o significado que ele dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana relacionados aos objetivos da pesquisa (Marconi & Lakatos, 2024). Neste estudo, as entrevistas seguiram roteiros semiestruturados (Apêndices D e F), permitindo a flexibilidade necessária para adaptação de acordo com os entrevistados. Assim, o esquema de perguntas foi mais dinâmico e ajustável às necessidades da pesquisa, atendendo melhor às características dos participantes (Richardson, 2017). As perguntas basearam-se nos estudos de Cabrera-Suarez et al. (2001); Sharma et al. (2001); Dyck et al. (2002); Venter et al. (2005); Malakwen (2013); Maciel et al. (2015); Cericato (2016); Melo & Cavalcante (2019); Wagner & Carlesso (2019); Lima (2020); Giuliato & Feldkercher (2021); Goulart & Antunes (2020) e Pesquisador (2024).

Os roteiros de entrevista foram submetidos a um pré-teste com dois professores doutores, com o objetivo de identificar e corrigir problemas de redação, sequência e compreensão das perguntas, assegurando que elas fossem claras, não ofensivas e livres de vieses (Lune & Berg, 2017).

Após a análise dos resultados do pré-teste, constatou-se que as perguntas eram pertinentes com o objetivo da pesquisa. No entanto, foram necessários alguns ajustes, como a alteração na ordem de duas questões e a reformulação de algumas perguntas. Por fim, estimou-se que cada entrevista teria uma duração média de uma hora.

O número de entrevistas foi determinado levando em consideração o objetivo da pesquisa e o critério de saturação (Rego et al., 2018). A saturação refere-se ao momento em que coletar novos dados não contribui mais para esclarecer o objetivo do estudo, conforme indicado por Minayo (2017). Sugere-se que uma amostra de 6 a 10 participantes pode ser suficiente para uma questão de pesquisa clara e para uma população homogênea, com perguntas semelhantes para todos os entrevistados (Morse, 2000; Johansen & De Cock, 2017). Após a realização da

décima terceira entrevista, alcançou-se a saturação, momento em que a coleta de novos dados deixou de agregar esclarecimentos adicionais ao objetivo do estudo.

O método utilizado para a seleção dos entrevistados fundamentou-se em critérios objetivos e quantificáveis, aos quais foram atribuídas pontuações conforme a experiência profissional do docente. Esta abordagem está alinhada com o estudo de Azman et al. (2012), em que a liderança acadêmica é fundamentada no conhecimento, experiência e credibilidade, em vez de títulos ou posições específicas. Para cada docente que aceitou participar da entrevista (aceite manifestado na última pergunta do questionário), considerou-se os anos de experiência na pós-graduação *stricto sensu* em instituições públicas, atribuindo-se 1 ponto para cada 15 anos de atividade docente. Além disso, foram valorizadas experiências em cargos de gestão/coordenação, liderança em órgãos acadêmicos representativos, atuação como editor geral ou adjunto de periódicos científicos, manutenção de projetos de pesquisa financiados e orientação de mestrandos e doutorandos nos últimos 12 meses, com a atribuição de 1 ponto por experiência. A soma dessas pontuações resultou na classificação dos participantes, permitindo a seleção dos indivíduos mais experientes para compor a amostra inicial das entrevistas, denominados “seniores” neste estudo.

Durante as entrevistas, os docentes foram solicitados a indicar, entre seus colegas da instituição e/ou de outras instituições, aquele que consideravam como seu provável sucessor (considerado neste estudo como docente sucessor), capaz de dar continuidade aos seus trabalhos nos próximos anos. Os docentes indicados também foram convidados a participar do estudo (Apêndice E), com o objetivo de analisar suas expectativas em relação à pós-graduação.

Por meio da combinação de questionário e entrevista, a investigação examinou e comparou os resultados obtidos por cada um desses métodos, permitindo a triangulação (Denzin, 1978). A escolha da triangulação é justificada por sua capacidade de enriquecer a análise ao utilizar múltiplas e diferentes fontes de informação para formar temas ou categorias em um estudo (Creswell & Miller, 2000). O termo “triangulação” tem origem na navegação militar marítima, fazendo referência aos marinheiros que triangulavam entre diferentes pontos distantes para determinar o rumo de seu navio (Jick, 1979).

3.4 Planejamento da análise dos dados

3.4.1 Questionário

Inicialmente, foi empregada a estatística descritiva para compreender o perfil geral dos dados, identificar tendências, variabilidades e valores atípicos. A estatística descritiva permite

descrever e sintetizar as características principais observadas em um conjunto de dados por meio de tabelas, gráficos e medidas-resumo, proporcionando ao pesquisador uma melhor compreensão do comportamento dos dados (Fávero & Belfiore, 2017).

Posteriormente, para assegurar a consistência interna dos itens do questionário, foi utilizado o coeficiente *alfa de Cronbach*. Esse índice é amplamente recomendado para medir a confiabilidade de escalas e questionários, indicando se os itens do questionário estão medindo de forma consistente o mesmo conceito ou constructo. Fávero e Belfiore (2017) sugerem que um *alfa de Cronbach* superior a 0,6 é considerado aceitável em análises exploratórias, sendo este o critério adotado neste estudo para avaliar a confiabilidade dos dados.

Além disso, foram investigadas possíveis diferenças estatísticas significativas entre os docentes do gênero masculino e feminino em relação aos desafios identificados nos programas de pós-graduação e às estratégias profissionais adotadas, por meio da aplicação do teste *Mann-Whitney U*. Em seguida, com o intuito de desvendar estruturas subjacentes (constructos) entre as variáveis que não são observadas diretamente, foi realizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE).

Finalmente, aplicou-se o teste de *Kruskal-Wallis* com o objetivo de analisar possíveis diferenças nas percepções dos docentes, de acordo com os estágios da carreira descritos no modelo de Huberman (2000), em relação aos desafios de longo prazo enfrentados pelos PPGs. Os anos que compõem cada estágio foram adaptados a partir do estudo de Vilela (2022), que se concentrou na carreira de professores do ensino superior brasileiro em instituições públicas. Nesta pesquisa, o tempo de atuação no ensino superior foi o critério utilizado para classificar os docentes nos diferentes estágios de carreira. A Tabela 5 apresenta os estágios da carreira e os respectivos anos de atuação docente.

Tabela 5: Estágios da carreira docente de Huberman (2000)

Anos de Carreira (Huberman, 2000)	Anos de Carreira (Vilela, 2022)		Estágios da Carreira
1 a 3	até 3	$x \leq 3$ anos	Entrada
4 a 6	de 3 a 7	$3 < x \leq 7$ anos	Estabilização
7 a 25	de 7 a 25	$7 < x \leq 25$ anos	Diversificação
25 a 35	de 25 a 35	$25 < x \leq 35$ anos	Serenidade
35 a 40	acima de 35	$x > 35$ anos	Desinvestimento

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Após a coleta dos dados do questionário, eles foram tratados conforme as diretrizes de Groves et al. (2009) e analisados com o auxílio dos *softwares* IBM SPSS Statistics® e Python®.

3.4.1.1 Teste de *Mann-Whitney U*

Para iniciar a análise, verificou-se a normalidade das distribuições dos dados utilizando o teste de *Shapiro-Wilk*. Considerando que as variáveis não apresentaram distribuição normal, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney U*, uma alternativa não paramétrica ao teste *t de Student*, adequada para comparar duas amostras independentes quando as suposições de normalidade não são atendidas (Field, 2018).

Além disso, esse teste não assume homogeneidade de variâncias, o que o torna apropriado para situações em que as variâncias entre grupos podem ser diferentes, e assim é robusto para a análise de dados com características heterogêneas. A hipótese nula do teste de *Mann-Whitney U* considera a igualdade dos valores medianos dos elementos em análise, assumindo que as duas amostras provêm da mesma distribuição populacional (Siegel & Castellan, 2006; Sheskin, 2011).

Com essa abordagem, identificaram-se variações nas percepções entre os gêneros, o que contribuiu para uma compreensão de como o gênero pode influenciar as atitudes e experiências dos indivíduos no contexto estudado. Além disso, essa compreensão possibilita o desenvolvimento de estratégias mais eficazes pelas instituições para abordar as necessidades específicas de cada grupo, promovendo a equidade e a inclusão.

3.4.1.2 Análise fatorial exploratória (AFE)

Com o intuito de identificar estruturas subjacentes entre variáveis não diretamente observáveis, foi empregada a AFE. As variáveis analisadas refletem os desafios de longo prazo enfrentados nos programas de pós-graduação, na percepção dos docentes, e as estratégias profissionais que podem ou não fazer parte dos projetos dos docentes. De modo geral, esperava-se que as variáveis originais se agrupassem em subconjuntos de novas variáveis mutuamente não correlacionadas, sendo a AFE o método utilizado para identificar esses fatores de agrupamento (Mingoti, 2017).

A adequação dos dados para a AFE foi confirmada pela medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e pelo Teste de Esfericidade de Bartlett. Hair et al. (2009) enfatizam a importância de garantir que a matriz de dados tenha correlações suficientes para justificar a análise fatorial.

Além disso, a matriz anti-imagem foi analisada para verificar a adequação dos dados, visto que a presença de correlações anti-imagem elevadas (acima de 0,7) fora da diagonal principal pode indicar a inadequação da matriz de dados para a análise fatorial (Hair et al., 2010). Por outro lado, é desejável que os valores diagonais da matriz sejam altos (acima do mínimo de 0,5), justificando a inclusão de uma variável na análise (Field, 2018).

Para definir a quantidade de fatores a serem extraídos, foram utilizados dois critérios: o critério de Kaiser (1958), que considera apenas fatores com autovalores maiores ou iguais a 1, e o gráfico *ScreePlot* (Cattell, 1966). Este gráfico auxilia na determinação do número de fatores ao destacar que os primeiros fatores explicam uma parcela significativa da variância e apresentam diferenças marcantes entre si. À medida que essas diferenças diminuem e a curva se suaviza, o ponto de inflexão indica a quantidade ideal de fatores a serem retidos na análise.

Por fim, para a avaliação da qualidade do ajuste do modelo foi realizada a análise das comunalidades. Um alto valor de comunalidade para todas as variáveis sugere um bom ajuste do modelo. Embora não haja uma diretriz estatística específica que defina exatamente o que é considerado “pequeno” ou “grande”, recomenda-se, com base em considerações práticas, um valor mínimo de 0,50 para as comunalidades (Hair et al., 2010). Além disso, a variância total explicada pelos fatores foi analisada. O objetivo dessa análise foi garantir que os fatores extraídos possuísem significância prática, explicando uma quantidade considerável de variância. Embora não haja um limite absoluto aplicável a todas as situações, nas ciências sociais é comum considerar uma solução satisfatória aquela que explica, no mínimo, 60% da variância total (Hair et al., 2010).

3.4.1.3 Teste de *Kruskal-Wallis*

Inicialmente, verificou-se a normalidade dos dados por meio do teste de *Shapiro-Wilk*. Como os dados não apresentaram distribuição normal, foi aplicado o teste de *Kruskal-Wallis*, um teste não paramétrico utilizado para comparar mais de dois grupos independentes (Field, 2018). Trata-se da versão não paramétrica da ANOVA de uma via para amostras independentes, sendo apropriado quando os pressupostos de normalidade e homogeneidade de variância exigidos pela ANOVA tradicional não são atendidos. Esse teste ordena todos os dados, calcula a soma dos postos para cada grupo e, a partir disso, obtém-se a estatística *H*, que segue uma distribuição *qui-quadrado* com graus de liberdade equivalentes ao número de grupos menos um.

Quando o teste de *Kruskal-Wallis* indica diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, não é possível identificar, diretamente, quais grupos diferem entre si. Para isso, utilizam-se testes *post-hoc*, como o teste de *Dunn*, com a correção de *Bonferroni*. O método de *Dunn* permite identificar quais pares de grupos apresentam diferenças estatisticamente significativas (Sheskin, 2011). Como são feitas várias comparações, há risco de erro tipo I (falso positivo). Para controlar esse risco, é comum aplicar a correção de *Bonferroni*, dividindo o valor de *alfa* pelo número total de comparações realizadas.

Essa abordagem permitiu identificar variações nas percepções entre docentes em diferentes estágios da carreira, contribuindo para uma compreensão inicial de como a fase vivenciada pelos professores pode influenciar suas percepções no contexto analisado. Além disso, tal compreensão favorece o desenvolvimento de estratégias institucionais mais eficazes para atender às necessidades específicas de cada grupo.

Os procedimentos estatísticos apresentados nesta seção permitiram uma análise robusta e detalhada dos dados, fornecendo informações valiosas sobre o perfil da força de trabalho docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, bem como sobre as expectativas de carreira, as estratégias adotadas pelos professores e os desafios que podem afetar o processo de sucessão nesses programas. Além disso, essas análises ofereceram subsídios importantes para a construção de um modelo teórico que explique a dinâmica da sucessão em ambientes acadêmicos.

3.4.2 Entrevista

As entrevistas tiveram duração média de 50 (cinquenta) minutos e foram realizadas *on-line*, por meio do aplicativo Microsoft® *Teams*, em datas previamente acordadas com os entrevistados. Elas foram gravadas, com autorização prévia, e, em seguida, transcritas. As 13 entrevistas totalizaram 259 páginas transcritas. A Tabela 6 apresenta a denominação atribuída a cada participante, a duração de cada entrevista e o número de páginas transcritas. Para garantir o anonimato dos docentes, optou-se por identificá-los apenas como “Docente”. Cabe destacar que as entrevistas foram conduzidas entre julho e agosto de 2024.

Tabela 6: Informações sobre participantes, duração das entrevistas e transcrições

Identificação	Duração da Entrevista	Número de Páginas Transcritas
Docente 1	1 hora e 43 minutos	35

Identificação	Duração da Entrevista	Número de Páginas Transcritas
Docente 2	47 minutos	16
Docente 3	38 minutos	13
Docente 4	45 minutos	17
Docente 5	1 hora e 3 minutos	29
Docente 6	20 minutos	10
Docente 7	58 minutos	21
Docente 8	33 minutos	13
Docente 9	50 minutos	19
Docente 10	44 minutos	19
Docente 11	50 minutos	26
Docente 12	1 hora e 3 minutos	23
Docente 13	42 minutos	18
Total:	10 horas e 56 minutos	259 páginas

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Para a análise das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme os procedimentos estabelecidos por Bardin (2011) e Grodal et al. (2019). De acordo com Marconi e Lakatos (2024), esse tipo de análise tem como objetivo compreender criticamente o sentido de uma comunicação, observando tanto seu conteúdo manifesto quanto latente, incluindo significações explícitas ou ocultas. Além disso, essa técnica pode ser aplicada de forma indutiva ou dedutiva. Neste estudo, considerando o objetivo da pesquisa, adotou-se a abordagem dedutiva, operacionalizada com base nos conhecimentos existentes, conforme proposto por Richardson (2017).

Inicialmente, foi realizada a decifração estrutural, ou análise vertical, que, segundo Bardin (2011), busca compreender a estrutura subjacente de um discurso ou entrevista individual. Este processo envolve a análise dos componentes da comunicação e suas inter-relações, priorizando as conexões significativas entre os elementos, mais do que os próprios componentes isolados. A técnica visa revelar a lógica interna e as dinâmicas pessoais que regem o processo mental do entrevistado, permitindo ao analista compreender a estrutura temática e afetiva subjacente ao material verbal. Essa abordagem exige um esforço de abstração e empatia, em que o analista deve se desligar de suposições e de experiências anteriores para mergulhar na subjetividade do entrevistado e identificar a estrutura latente que organiza a comunicação.

O passo seguinte consistiu em desenvolver uma matriz de categorização e codificar os dados de acordo com as categorias selecionadas. Esse tipo de análise é denominado de análise horizontal, ou transversal, em que as entrevistas são recortadas por meio de uma grade de

categorias projetada sobre os conteúdos, focando na frequência dos temas extraídos dos discursos, que são considerados dados segmentáveis e comparáveis (Bardin, 2011).

Após as transcrições das entrevistas, os dados foram analisados utilizando os *softwares* MAXQDA[®], Python[®] e *Scribify*⁷.

3.4.2.1 Etapas da análise de conteúdo

Primeiramente, foi necessária a transcrição integral das entrevistas, incluindo todas as nuances da fala, como hesitações, silêncios e emoções expressas. Após a transcrição, iniciou-se a etapa de leitura e compreensão profunda do texto, utilizando perguntas que ajudaram a desvendar o que realmente foi dito, o que não foi dito, e a lógica interna do discurso. A análise se desdobrou em duas etapas principais: uma decifração estrutural, que buscou identificar a organização subjacente e as dinâmicas pessoais do entrevistado, e uma análise transversal, que considerou a repetição de temas e a estruturação discursiva ao longo das entrevistas. Esse processo exigiu uma abordagem que equilibrasse a singularidade de cada entrevistado com a necessidade de síntese para alcançar inferências sobre a amostra estudada.

3.4.2.1.1 Decifração estrutural

Segundo Bardin (2011), o analista que lida com o material verbal das entrevistas, fica rapidamente e concretamente sujeito a um dilema, pois é possível fazer uma análise de conteúdo clássica, com quadro categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas. Mas, no fim, essa redução deixará parte da riqueza de informações típica desse tipo de pesquisa na sombra, pois ao colocar todos os elementos significativos em uma espécie de “pacotes de temas”, prejudica definitivamente a arquitetura cognitiva e afetiva das pessoas singulares.

A autora esclarece que esse tipo de análise é insubstituível em termos de síntese e da fidelidade entre analistas; permite a relativização e o distanciamento; mostra as constâncias, as semelhanças e as regularidades. Mas é preciso completá-la, e de preferência previamente, por meio de outra técnica de decifração e de arroteamento, tal como a entrevista por entrevista, também chamada de análise vertical. Dessa forma, neste estudo utilizou-se a técnica de decifração estrutural de forma complementar à análise de conteúdo clássica. Esse método

⁷ Software desenvolvido pelo pesquisador.

consistiu em um processo de decifração estrutural centrado em cada entrevista, mas de forma não sistemática, com flexibilidade, em função do próprio material verbal.

Na decifração estrutural, buscou-se imergir no “mundo subjetivo do outro”, analisando a lógica específica de cada entrevista e, conseqüentemente, o “processo mental do entrevistado”, que se manifesta como uma “espécie de calculismo afetivo e cognitivo, muitas vezes inconsciente na medida em que a entrevista é mais um discurso espontâneo do que preparado” (Bardin, 2011, p. 96). Dessa forma, examinou-se cada entrevista utilizando questões auxiliares, tais como: “O que está dizendo essa pessoa realmente?”, “Como isso é dito?”, “O que ela poderia ter dito de diferente?”, “O que ela não diz?”, “Que diz sem o dizer?”, “Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si?”, “Qual é a lógica discursiva do conjunto?”, “Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista?” (Bardin, 2011, p. 98). A partir da decifração estrutural, foi possível identificar o posicionamento de cada professor com relação aos assuntos abordados durante a entrevista.

3.4.2.1.2 Transversalidade temática

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é estruturada cronologicamente em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise corresponde à etapa inicial, na qual o material foi organizado e preparado para exame. Nessa fase, definiu-se o *corpus* documental, isto é, selecionou-se o conjunto de documentos a ser analisado. Também foram realizadas leituras preliminares, possibilitando um primeiro contato com o material, a formulação de suposições e perguntas que orientaram a análise, além do estabelecimento de regras para codificação e categorização dos dados. Essa etapa foi relevante para organizar e direcionar as fases subsequentes da análise.

A exploração do material consistiu na aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise. O material foi examinado minuciosamente e os dados foram organizados em unidades de registro (subcategorias), que, neste estudo, correspondem aos temas. O tema refere-se a uma afirmação sobre o sujeito da oração, ou seja, uma frase ou período composto a partir do qual podem ser formuladas diversas observações. A classificação das unidades de registro levou em conta o contexto mais amplo em que apareceram, assegurando uma caracterização mais precisa (Richardson, 2017).

Na fase final, o tratamento dos resultados envolveu a organização e a apresentação dos dados de forma a facilitar sua interpretação. Nessa etapa, foram aplicadas técnicas estatísticas e de categorização para analisar as informações extraídas das entrevistas. A categorização

consistiu na classificação e agrupamento dos elementos com base em critérios previamente definidos, destacando características comuns (Bardin, 2011). Nesta pesquisa, adotou-se o critério semântico (categorias temáticas), garantindo a distribuição coerente dos elementos entre as categorias. A ênfase recaiu na identificação da frequência de repetição dos temas abordados em todas as entrevistas (Bardin, 2011). A inferência, por sua vez, permitiu extrapolar os achados para além dos dados brutos, buscando compreender suas implicações e significados subjacentes. A interpretação relacionou os resultados à tese formulada e à Teoria da Corrida de Revezamento, possibilitando conclusões que respondessem às questões iniciais da pesquisa. Dessa forma, tornou-se viável a elaboração de um modelo teórico para compreender os desafios do processo sucessório de professores na pós-graduação *stricto sensu* na área contábil.

Segundo Bunge (1974), um modelo teórico é um sistema hipotético-dedutivo que representa a realidade, capaz de gerar proposições a partir de premissas iniciais. Nesse contexto, modelos teóricos são elaborados para estabelecer relações entre teoria e dados empíricos, podendo ser apresentados de forma textual ou gráfica (Souza & Struchiner, 2021).

Neste estudo, a matriz de categorização inicial, fundamentada no referencial teórico, está apresentada na Tabela 7.

Tabela 7: Matriz de categorização inicial do modelo de pesquisa

Categorias	Definição Operacional	Subcategorias
Motivação	A motivação antecede o processo de sucessão, estando diretamente relacionada à atratividade da carreira acadêmica e à retenção de talentos no ambiente acadêmico.	• Dificuldades de obtenção de bolsas de pesquisa financiadas por órgãos de fomento. • Falta de oportunidades de progressão na carreira acadêmica como docente. • Recompensas financeiras pouco atrativas. • Sobrecarga de trabalho. • Pressão psicológica. • Distanciamento da vida pessoal. • Baixo interesse dos docentes para atuar na pós-graduação <i>stricto sensu</i>. • Baixo interesse dos egressos da graduação em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>. • Excesso de burocracia nos padrões exigidos pelos órgãos de fomento. • Desigualdade de gênero. • Baixo interesse do corpo docente para ocupar posições de liderança administrativa. • Falta de comprometimento do corpo docente na condução de pesquisas e/ou financiamentos.

Categorias	Definição Operacional	Subcategorias
Capacitação	A capacitação refere-se à preparação do sucessor para assumir papéis de liderança.	• Foco limitado na formação gerencial e de liderança nos programas de pós-graduação. • Ênfase excessiva na pesquisa, em detrimento do desenvolvimento de competências pedagógicas. • Ausência de programas de capacitação contínua ao longo da carreira docente. • Resistência à mudança e ao aprendizado de novas competências de liderança e gestão. • Ausência de práticas de gestão de sucessão, como programas de planejamento de carreira, mentoria/<i>coaching</i> ou programas de <i>trainee</i>.
Sequência	A sequência refere-se à identificação do sucessor e busca garantir que ele possua as habilidades e experiências necessárias para liderar a organização em sua próxima fase.	• Falta de maturidade no processo sucessório nos programas de pós-graduação. • Dificuldade na transferência completa do conhecimento do titular para o sucessor. • Desafios comportamentais que podem afetar a dinâmica da sucessão. • Impacto das emoções no processo de transição. • Desalinhamento de habilidades entre titular e sucessor. • Influência do contexto e da estrutura organizacional na transição. • Dificuldades em identificar sucessores com o perfil adequado. • Ausência de um plano de gestão de sucessões.
Tempo	O tempo busca assegurar que o bastão de liderança seja efetivamente passado do titular ao sucessor.	• Conclusão da sucessão fora do prazo estipulado. • Cronometragem incorreta das etapas do processo sucessório. • Implementação da sucessão de forma ineficaz. • Influência negativa do ambiente organizacional durante a sucessão. • Sincronização de forma inadequada da transição da liderança. • Passagem prematura do bastão de liderança. • Dificuldade do sucessor em assumir a liderança. • Resistência do titular em passar o bastão da liderança.
Técnica de passagem do bastão	A técnica de passagem de bastão determina os detalhes pelos quais a sucessão será alcançada.	• Falta de definição clara e precisa da responsabilidade transferida. • Assunção ineficaz de responsabilidades e controle durante a transição. • Ausência de acordo sobre a técnica adequada para a passagem do bastão. • Diferenças nos estilos de gestão entre o titular e o sucessor. • Divergências nas expectativas sobre o processo de transferência. • Escassez de recursos externos para facilitar a sucessão.

Categorias	Definição Operacional	Subcategorias
		• Repertório limitado de experiência em processos sucessórios. • Falta de transparência quanto ao que é entregue pelo titular e aceito pelo sucessor.
Comunicação	A comunicação proporciona a cooperação harmoniosa e comunicação respeitosa e clara entre o titular e o sucessor.	• Falta de clareza na comunicação entre titular e sucessor. • Incertezas na avaliação de desempenho dos envolvidos no processo sucessório. • Dificuldades na manutenção de comunicação e cooperação harmoniosa. • Comunicação ineficaz entre titular e sucessor. • Ausência de comunicação respeitosa entre os atores da sucessão. • Falta de confiança entre titular e sucessor. • Conflitos sobre metas, estratégias e processos entre titular e sucessor. • Dificuldades no trabalho em equipe durante o processo sucessório. • Falta de uma visão compartilhada para a organização.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Estudiosos têm discutido sobre como garantir o rigor na análise qualitativa (Aguinis et al., 2017; Aguinis et al., 2018; Aguinis & Solarino, 2019; Grodal et al., 2019; Grodal et al., 2021). Para responder a essa questão, Grodal et al. (2019) sugerem que é necessário compreender como a teoria é gerada a partir dos dados. Nesse contexto, a análise qualitativa, que é fundamentalmente um processo de categorização, desempenha um papel central no desenvolvimento de novas teorias (Spradley, 1979; Eisenhardt, 1989; Charmaz, 1983; Strauss & Corbin, 1990; Fine, 1993; Edmondson & McManus, 2007; Golden-Biddle & Locke, 2007; Becker, 2008; Van Maanen, 2011).

Com base na Teoria da Categorização, Grodal et al. (2019) argumentam que a transição dos dados para a teoria é um processo ativo, no qual os pesquisadores escolhem entre diversas manobras para dar sentido aos dados. Eles desenvolveram, assim, uma estrutura com as principais estratégias que os estudiosos podem utilizar para categorizar dados qualitativos. Esse *framework* enfatiza que, se o pesquisador não for suficientemente reflexivo e explícito sobre os processos analíticos ativos que geram os *insights* teóricos, ele não poderá ser transparente e, portanto, rigoroso na análise dos dados. Dessa forma, o presente estudo se fundamenta na estrutura de categorização ativa (Tabela 8), delineada por Grodal et al. (2019), como base para a concepção do arcabouço teórico.

Tabela 8: Estrutura de categorização ativa para desenvolvimento de teoria

Processo de Categorização	Etapas Analíticas	Manobras Ativas dos Pesquisadores								Contribuições para o Desenvolvimento da Teoria
		Fazer Perguntas	Concentrar-se nos <i>Puzzles</i>	Eliminar Categorias	Mesclar Categorias	Dividir Categorias	Relacionar Categorias	Sequenciar Categorias	Desenvolver ou Suprimir Hipóteses	
Gerando categorias iniciais	Coleta inicial de dados e análises.									Relacionando as categorias iniciais às perspectivas teóricas anteriores.
Refinando categorias provisórias	Análises complementares e possível coleta de dados adicionais.									Relacionando as categorias provisórias para elaborar teorias ou desafiar as teorias existentes.
Estabilizando categorias	Reanálises e integração teórica.									Criando uma estrutura teórica.

Nota: Na tabela, quanto mais escuro o sombreamento, mais atenção é dedicada a essa manobra específica durante uma determinada etapa analítica.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Grodal et al. (2019).

De acordo com o modelo de desenvolvimento teórico proposto por Grodal et al. (2019), embora qualquer uma das manobras possa ocorrer em diferentes momentos durante o processo analítico, a geração de categorias iniciais geralmente ocorre quando os pesquisadores fazem perguntas que extraem *insights* dos dados ou quando se deparam com conflitos entre os dados e as teorias existentes. Segundo os autores, após essa etapa inicial, e com o objetivo de aprimorar as categorias provisórias, os estudiosos qualitativos podem descartar, mesclar ou dividir categorias para torná-las mais abrangentes ou específicas. Eles também podem organizar as categorias por sequenciamento temporal ou relacionando-as e/ou contrastando-as entre si. Por fim, para estabilizar as categorias, os pesquisadores desenvolvem ou descartam hipóteses de pesquisa à medida que avançam na análise e se aproximam de *insights* teóricos. Esse processo fornece estruturas analíticas que facilitam a tarefa, muitas vezes desafiadora, de analisar dados qualitativos e elaborar contribuições teóricas (Grodal et al., 2019).

A Tabela 9 apresenta uma visão geral das manobras descritas na estrutura de categorização, juntamente com suas respectivas definições.

Tabela 9: Visão geral de oito possíveis manobras analíticas para passar dos dados à teoria

Manobras	Definição
Fazer perguntas	Aproximação dos dados com perguntas específicas para as quais os pesquisadores desejam obter respostas, e com isso gerar novas categorias.
Concentrar-se nos <i>puzzles</i>	Concentrar-se na parte dos dados que é mais surpreendente ou relevante para os pesquisadores.
Eliminar categorias	Eliminação de categorias que foram geradas durante a parte inicial da análise de dados, mas que se mostraram sem relevância teórica.
Mesclar categorias	Unindo duas ou mais categorias existentes para criar uma categoria superior.
Dividir categorias	Separando uma categoria em duas ou mais categorias subordinadas.
Relacionar categorias	Comparação de várias categorias entre si para identificar relações entre elas (ou a falta de tais relações).
Sequenciar categorias	Organização temporária das categorias que os pesquisadores identificaram nos dados.
Desenvolver ou suprimir hipóteses	Formular uma teoria abrangente e, por meio da interpretação dos dados, encontrar evidências crescentes para ela, levando à sua elaboração, ou encontrar evidências contraditórias ou sem suporte que levem ao seu abandono.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Grodal et al. (2019).

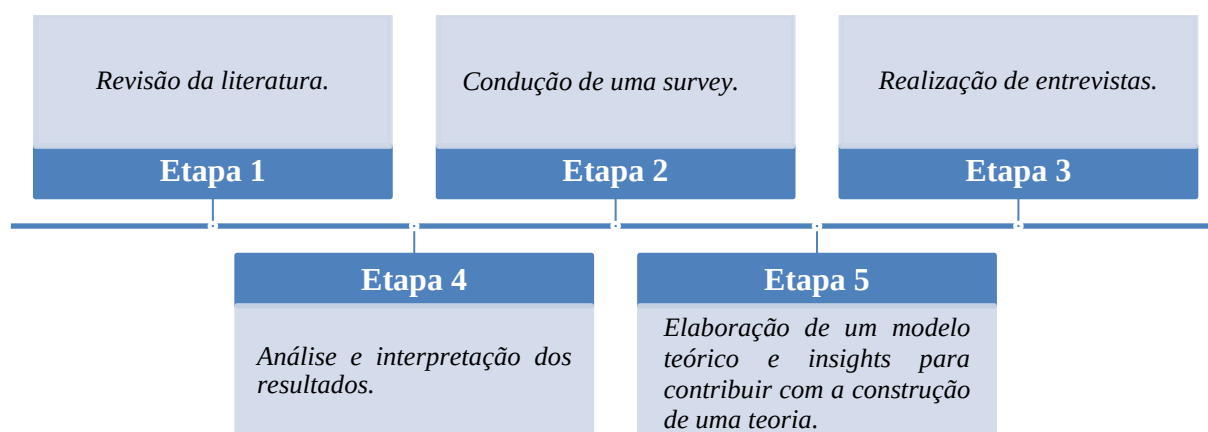
Dessa forma, durante o processo de análise qualitativa, adotou-se uma abordagem investigativa, aproximando-se dos dados por meio de perguntas específicas, com o intuito de gerar novas categorias. O foco recaiu sobre os aspectos mais surpreendentes ou relevantes para

a investigação. Ao longo do percurso analítico, foi necessária uma seleção criteriosa, o que implicou abandonar categorias iniciais que se mostraram teoricamente ou empiricamente irrelevantes. Algumas categorias foram fundidas para formar categorias superiores, representando um núcleo de significado compartilhado, enquanto outra foi subdividida em duas subcategorias mais específicas. A comparação e a diferenciação entre as categorias revelaram relações, ou sua ausência, contribuindo para uma estrutura conceitual mais coesa. Por fim, com base na interpretação dos dados, foi possível propor um modelo teórico sustentado por evidências consistentes.

3.5 *Design* da pesquisa

A discussão sobre os aspectos técnicos da pesquisa é realizada aqui com base na concepção de *design* (Figura 6), que abrange o delineamento e o planejamento da investigação. De acordo com Martins e Theóphilo (2016), o *design* envolve os meios técnicos da investigação e corresponde ao planejamento e à estruturação da pesquisa em sua dimensão mais ampla, incluindo tanto a diagramação quanto a previsão de coleta e análise de informações, dados e evidências.

Figura 6: *Design* da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Após a conclusão da revisão da literatura (Etapa 1), foram definidos os constructos iniciais com base em fundamentos teóricos previamente estabelecidos. Em seguida (Etapa 2), uma *survey* foi conduzida para levantar as perspectivas do docente e os desafios de longo prazo que o docente percebe para seu PPG, além de questões relacionadas às características sociodemográficas e profissionais dos respondentes. Na etapa seguinte (Etapa 3), as entrevistas

permitiram explorar em profundidade o significado atribuído pelos entrevistados às questões abordadas. Posteriormente, após a tabulação dos dados do questionário e das entrevistas, foram empregadas técnicas estatísticas descritivas e inferenciais, bem como a análise de conteúdo, que incluiu as fases de decifração estrutural e transversalidade temática, proporcionando uma visão sistêmica dos resultados (Etapa 4). Por fim, a interpretação dos achados levou à elaboração de um modelo teórico (Etapa 5), visando à compreensão dos desafios enfrentados no processo sucessório de professores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil no Brasil. Esse arcabouço permitiu *insights* e avanços para contribuir com a construção de uma teoria voltada à compreensão e gestão eficaz da sucessão acadêmica.

Em termos práticos, as instituições podem testar o uso desse modelo como um recurso estratégico para mapear possíveis lacunas e antecipar dificuldades no processo de transição docente, contribuindo para a formulação de ações institucionais que garantam uma sucessão planejada e bem-sucedida, assegurando a continuidade da excelência acadêmica e a preservação do legado institucional.

3.6 Relação dos objetivos e procedimentos de pesquisa

A Tabela 10 apresenta o alinhamento entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados.

Tabela 10: Relação dos objetivos e procedimentos de pesquisa

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Procedimentos de Pesquisa
Analisar os desafios do processo sucessório de professores que atuam na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis, em instituições de ensino públicas brasileiras.	a) Traçar um perfil da força de trabalho dos docentes que atuam na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras.	• Aplicação de questionário na população-alvo da investigação.
	b) Compreender as expectativas e desafios de carreira de professores que atuam na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras.	• Aplicação de questionário na população-alvo da investigação. • Condução de entrevistas com docentes selecionados.
	c) Identificar os desafios de longo prazo que podem impactar o processo de sucessão nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da área contábil de instituições de ensino superior públicas brasileiras, na percepção dos docentes.	• Aplicação de questionário na população-alvo da investigação.

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Procedimentos de Pesquisa
	d) Avaliar possíveis diferenças nas percepções dos docentes do gênero masculino e feminino quanto aos desafios de longo prazo enfrentados pelos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras.	• Aplicação de questionário na população-alvo da investigação.
	e) Examinar possíveis diferenças nas percepções dos docentes quanto aos desafios de longo prazo enfrentados pelos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras, segundo os estágios da carreira definidos por Huberman (2000).	• Aplicação de questionário na população-alvo da investigação.
	f) Analisar as estratégias profissionais que fazem parte dos projetos dos docentes que atuam na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras, que direta ou indiretamente se relacionam ao processo de sucessão.	• Aplicação de questionário na população-alvo da investigação. • Condução de entrevistas com docentes selecionados.
	g) Investigar possíveis diferenças de percepção entre docentes que atuam na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras do gênero masculino e feminino quanto às estratégias profissionais adotadas em seus projetos acadêmicos.	• Aplicação de questionário na população-alvo da investigação.
	h) Apurar possíveis diferenças de percepção entre docentes que atuam na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras, quanto às estratégias profissionais adotadas em seus projetos acadêmicos, segundo os estágios da carreira definidos por Huberman (2000).	• Aplicação de questionário na população-alvo da investigação.
	i) Propor um modelo teórico que permita compreender os desafios do processo sucessório de professores na pós-graduação <i>stricto sensu</i> da área contábil de instituições de ensino superior públicas brasileiras.	• Realização de uma análise estruturada dos dados, seguindo os procedimentos delineados por Bardin (2011) e Grodal et al. (2019).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Todos os procedimentos deste estudo foram compilados no protocolo de pesquisa, que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG⁸. Após a obtenção do parecer favorável (5.341.260), a pesquisa foi aplicada à população-alvo, sendo disponibilizado a cada participante uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices G e H). Assim, por meio dos procedimentos metodológicos, foi possível compreender os desafios enfrentados na sucessão de professores da pós-graduação *stricto sensu* na área contábil em instituições de ensino superior públicas brasileiras.

No próximo capítulo, é apresentada a análise dos resultados obtidos, possibilitando uma compreensão aprofundada dos achados e de suas implicações para a sucessão de professores na pós-graduação *stricto sensu* na área contábil.

⁸ CAAE: 55389422.1.0000.5149 – Número do Parecer de Aprovação: 5.341.260.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Resultados da aplicação do questionário

A presente seção analisa os resultados do questionário aplicado aos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, com ênfase no perfil da força de trabalho, nas expectativas, nos desafios e no estágio da carreira que podem impactar o processo de sucessão nesses programas. A análise também inclui as estratégias profissionais que fazem parte dos projetos dos professores, que influenciam direta ou indiretamente esse processo, seja por meio da transmissão de conhecimentos, da formação de novos líderes ou da preservação da qualidade no ensino e na pesquisa. Esses aspectos são fundamentais para compreender as dinâmicas de continuidade e renovação do corpo docente, assegurando o desempenho e a qualidade dos programas de pós-graduação em Contabilidade.

4.1.1 Perfil da força de trabalho docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil

Participaram do estudo 124 docentes atuantes em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências Contábeis, dos quais 113 integram o NDP. Em termos de distribuição por instituição de ensino, a Universidade Federal do Paraná reuniu o maior contingente de participantes do estudo, com 12 docentes (10%). Na sequência, aparece a Universidade Estadual de Maringá, com 9 docentes (7%), seguida pela Universidade de São Paulo, com 8 docentes (6%). As universidades federais de Minas Gerais e de Uberlândia compareceram com 7 docentes cada (6% cada), enquanto a Universidade Federal do Rio Grande e a Universidade Regional de Blumenau contaram com 6 docentes cada (5% cada). Diversas outras instituições contribuíram com percentuais entre 4% e 3%: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, as universidades federais da Bahia, de Goiás, de Santa Catarina, de Santa Maria, do Pará, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul (5 docentes; 4% cada); e a Universidade de Brasília, a Federal da Paraíba e a Federal do Mato Grosso do Sul (4 docentes; 3% cada). Em menor proporção, participaram a Universidade Federal Rural de Pernambuco (3 docentes; 2%), as federais de Pernambuco, do Ceará, do Espírito Santo e do Rio Grande do Norte (2 docentes; 2% cada) e a USP de Ribeirão Preto (1 docente; 1%).

A idade média dos docentes é de 50,24 anos, com mediana de 50 anos e moda de 49 anos. A distribuição etária concentrou-se principalmente na faixa de 50 a 54 anos (25 docentes; 20%), seguida pelas faixas de 45 a 49 anos (23 docentes; 19%) e 55 a 59 anos (17 docentes;

14%). As faixas de 35 a 39 anos (15 docentes; 12%), 40 a 44 anos (13 docentes; 10%) e 60 a 64 anos (12 docentes; 10%) também tiveram representatividade relevante. Em menores proporções, 7 docentes (6%) tinham entre 30 e 34 anos; 5 docentes (4%) encontravam-se em cada uma das faixas de 65 a 69 e de 70 a 74 anos; e, por fim, 1 docente (1%) integrava cada uma das faixas de 25 a 29 e de 75 a 79 anos.

A Figura 7 apresenta os estágios de envelhecimento do corpo docente.

Figura 7: Estágios de envelhecimento dos docentes



Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

Os dados mostram que o corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade está alcançando um nível de envelhecimento que exige planejamento para uma sucessão eficaz, visando mitigar os impactos da transição das atuais lideranças. De acordo com Skarupski et al. (2020), as instituições acadêmicas devem intensificar seus esforços para envolver os docentes em final de carreira, preparando-se para esse cenário de mudanças.

Além disso, a pesquisa mostrou que a maioria dos docentes é do gênero masculino (58,06%), enquanto 41,13% são do gênero feminino, e 0,81% preferiram não informar o gênero. Isso indica uma predominância masculina na força de trabalho docente nesta área. O estado civil dos professores revela que 72,58% são casados, 15,32% são solteiros e 9,68% são divorciados, com uma pequena porcentagem em união estável (1,61%) ou viúvos (0,81%).

Todos os docentes possuem doutorado, sendo a principal área de concentração Ciências Contábeis (56,45%), seguida por Administração (22,58%). Além disso, 50,81% dos professores mantêm projetos de pesquisa financiados por agências de fomento, indicando um envolvimento significativo em atividades de pesquisa entre parte do corpo docente. Em média, os docentes têm pouco mais de 21 anos de experiência no ensino superior, com 15 anos sendo o valor mais comum (moda) entre eles. Em relação ao tempo de atuação na instituição de ensino atual, a

média é de 13,84 anos, com a mediana de 13 anos e a moda de 14 anos. A maioria dos docentes trabalha em regime de dedicação exclusiva - DE, conforme demonstrado na Tabela 11.

Tabela 11: Regime de trabalho dos docentes

Regime de Trabalho	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Dedicação Exclusiva	102	82%
Integral (40 horas)	17	14%
Parcial (20 horas)	3	2%
Outros	2	2%
Total:	124	100%

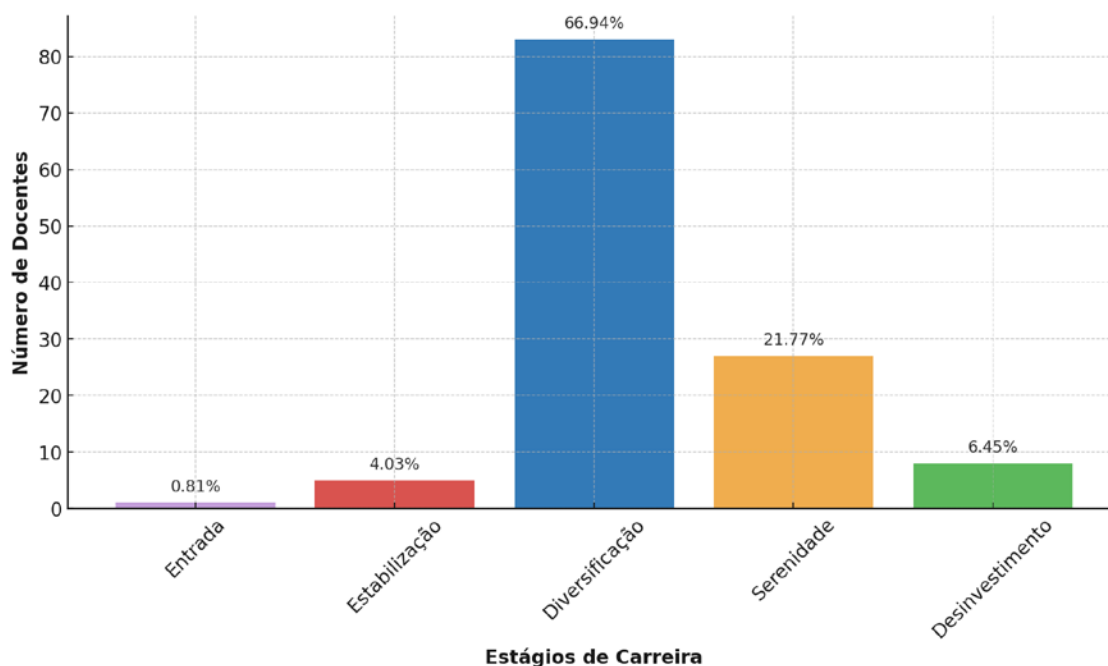
Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

Entre os docentes que não atuam em regime de dedicação exclusiva, 14,2% possuem outras ocupações profissionais além da função de professor na universidade pública na qual atuam, sendo que 70,59% destes exercem atividades profissionais não ligadas ao ensino, possivelmente em função do caráter mais profissional da área de Ciências Contábeis (Cunha et al., 2010).

Quando questionados sobre seus planos de carreira, 64,52% dos docentes da amostra expressaram a intenção de continuar na carreira acadêmica até a aposentadoria. Adicionalmente, 26,61% dos docentes desejam prosseguir na carreira acadêmica após aposentados, atuando como professores voluntários. Além disso, 6,45% possuem planos de transição para outras atividades profissionais, afastando-se da carreira de docente no ensino superior, e 2,42% já estão aposentados e optaram por continuar atuando como professores voluntários.

Quanto aos planos de aposentadoria, 41,59% dos docentes planejam se aposentar em uma idade específica, a maioria por volta dos 65 anos. Ainda, 11,5% pretendem se aposentar nos próximos 5 anos e 19,47% nos próximos 10 anos. Os indecisos (12,39%) pensam na probabilidade de se aposentarem nos próximos 10 anos. Dos docentes que pretendem continuar na carreira acadêmica (n = 113), 46% ainda não começaram a pensar na aposentadoria; entre esses, aproximadamente 27% têm mais de 50 anos.

No que se refere ao estágio da carreira, de acordo com a classificação de Huberman (2000), 66,94% dos docentes estão no estágio de diversificação, seguidos por 21,77% no estágio de serenidade. Além disso, 6,45% dos docentes se encontram no estágio de desinvestimento, 4,03% no estágio de estabilização e 0,81% estão no estágio de entrada, conforme apresentado na Figura 8.

Figura 8: Distribuição dos estágios de carreira dos docentes

Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

O fato de menos de 1% dos professores da amostra estarem no estágio inicial da carreira pode indicar a existência de barreiras para o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, um possível desinteresse pela docência ou até mesmo a escassez de concursos públicos.

A maioria dos docentes já teve ou tem cargos de gestão acadêmica, com 45,16% já tendo ocupado essas posições e 41,13% atualmente atuando nesses cargos. Quanto à ocupação de posições de liderança em órgãos acadêmicos representativos, 84,68% dos docentes não ocupam ou nunca ocuparam esses postos, o que pode indicar uma concentração desses cargos em um grupo reduzido de docentes. Em relação à editoração de periódicos científicos, 70,16% dos professores não ocupam ou nunca ocuparam o cargo de editor geral, enquanto 59,68% ocupam ou já ocuparam o cargo de editor adjunto. Além disso, 92,74% dos docentes tiveram orientandos de mestrado nos últimos 12 meses, e 50,81% orientaram doutorandos no mesmo período.

A Tabela 12 apresenta a experiência dos docentes em posições de liderança, como coordenação, editorias e outras funções, distribuída conforme os estágios da carreira.

Tabela 12: Distribuição da experiência docente por estágio da carreira

Experiência	Entrada	Estabilização	Diversificação	Serenidade	Desinvestimento
Ocupa ou já ocupou cargo de gestão/coordenação na universidade.	1	3	70	25	8

Experiência	Entrada	Estabilização	Diversificação	Serenidade	Desinvestimento
Ocupa ou já ocupou a posição de liderança em órgãos acadêmicos representativos.	0	0	10	5	4
Ocupa ou já ocupou o cargo de editor geral de periódicos científicos.	0	1	21	15	0
Ocupa ou já ocupou o cargo de editor adjunto de periódicos científicos.	1	3	48	19	3
Mantém algum projeto de pesquisa financiado por agências de fomento.	1	1	45	15	1
Tem ou teve orientandos de mestrado nos últimos 12 meses.	1	4	78	26	6
Tem ou teve orientandos de doutorado nos últimos 12 meses.	0	2	37	17	7

Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

A Tabela 12 indica que os postos de liderança acadêmica, como cargos de gestão, coordenação e edição de periódicos científicos, além da captação de projetos financiados, estão ou estiveram predominantemente nas mãos de docentes em estágios avançados da carreira, especialmente na fase de Diversificação e Serenidade. No entanto, embora menos comum, não se pode descartar a possibilidade de que alguns docentes tenham ocupado essas posições ainda em fases mais iniciais de sua carreira acadêmica. A baixa participação dos docentes em início de carreira nesses papéis, pelo menos no momento atual, sugere uma preocupante concentração de responsabilidades nos mais experientes, que estão próximos da aposentadoria. Esse cenário levanta um alerta para a renovação institucional, pois, se não houver uma sucessão estruturada, a saída desses docentes pode comprometer a continuidade da liderança acadêmica e da captação de recursos.

De acordo com os resultados apresentados, um perfil dos docentes participantes da pesquisa revela que a maioria pertence ao NDP em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências Contábeis, com idade em torno de 50 anos. Além disso, são predominantemente do gênero masculino, casados, com doutorado, majoritariamente em Ciências Contábeis. Pouco mais da metade têm projetos de pesquisa financiados. Possuem 15 anos de experiência no ensino superior, trabalhando em regime de dedicação exclusiva e expressando o desejo de permanecer na carreira acadêmica até a aposentadoria, que deve ocorrer aos 65 anos. Quanto ao estágio de carreira, se encontram na fase de diversificação e ocupam ou já ocuparam cargos de gestão acadêmica. Além disso, orientaram mestrandos e doutorandos nos últimos 12 meses.

Esse cenário revela a urgência de discutir a sucessão acadêmica, considerando que a força de trabalho docente é majoritariamente composta por profissionais na faixa dos 50 anos, prestes a substituir os professores que se aposentarão na próxima década. A saída de professores seniores, detentores de vasta experiência e sabedoria acadêmica, representa uma perda considerável para os programas de Contabilidade, podendo resultar em redução de oportunidades de financiamento e na limitação da disponibilidade de mentores para docentes mais jovens (Fang & Kesten, 2017), vide o percentual de professores que não possuem projetos de pesquisa financiados. Cabe destaque a pouca ocupação de postos considerados de liderança acadêmica, como editorias de periódicos e órgãos acadêmicos (por exemplo Anpcont). Além disso, a falta de planejamento de carreira por parte de uma parcela dos docentes, que ainda não pensaram na aposentadoria, pode dificultar a adoção de políticas eficazes de sucessão. Portanto, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre os desafios que podem impactar o processo sucessório nos programas de pós-graduação em Contabilidade, que não se limitam às aposentadorias, mas também abrangem questões como a motivação docente, a retenção de talentos e as pressões características desse ambiente, tema que será abordado na próxima seção.

4.1.2 Desafios de longo prazo que podem impactar o processo de sucessão nos programas de pós-graduação

Nesta seção, foram realizadas análises com o objetivo de identificar e compreender os desafios de longo prazo enfrentados pelos programas de pós-graduação, segundo a percepção de seus docentes. Inicialmente, foram realizadas estatísticas descritivas a fim de compreender o comportamento dos dados. Na sequência, aplicou-se a AFE, que possibilitou a identificação de cinco fatores principais representativos da estrutura subjacente desses desafios, abordando aspectos centrais como motivação docente, governança acadêmica e exigências dos órgãos de fomento, entre outros. Logo após, avaliou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos docentes em função do gênero. Por fim, foram verificadas possíveis diferenças nas percepções dos docentes sobre os desafios dos PPGs, de acordo com os estágios da carreira definidos por Huberman (2000).

4.1.2.1 Análise descritiva dos desafios de longo prazo que podem impactar o processo de sucessão nos programas de pós-graduação

Os docentes foram solicitados a informar quais os desafios que identificavam para o seu PPG, no longo prazo. As notas foram obtidas por meio de uma escala de 0 a 10, em que 0 representava o menor nível de concordância com o item apresentado e 10, o maior nível de concordância (Tabela 13).

Tabela 13: Estatística descritiva dos desafios de longo prazo

Desafios	Média	Desvio Padrão	Nota Mínima	Nota Máxima	Soma das Notas
Recompensas financeiras pouco atrativas.	8,85	1,96	0	10	1098
Baixo interesse do corpo docente para ocupar posições de coordenação administrativa.	8,40	1,95	1	10	1041
Dificuldade para manter os padrões de exigências dos órgãos de fomento.	7,89	1,96	1	10	978
Manutenção do corpo docente do PPG em virtude da alta carga de trabalho.	7,60	2,29	0	10	943
Baixo interesse dos egressos da graduação em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	7,49	2,24	1	10	929
Dificuldades de obtenção de bolsas de pesquisa financiadas por órgãos de fomento.	7,14	2,42	0	10	885
Falta de planejamento formal de longo prazo no PPG.	6,50	2,97	0	10	806
Fuga de talentos para o mercado.	6,18	2,92	0	10	766
Falta de comprometimento do corpo docente na condução de pesquisas e/ou financiamentos.	6,05	2,60	0	10	750
Baixo interesse dos docentes para atuar na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	6,04	2,78	0	10	749
Ambiente interno excessivamente competitivo.	5,80	3,00	0	10	719
Disposição da IES em continuar a apoiar o PPG.	5,27	3,16	0	10	653
Falta de clareza dos docentes sobre suas atribuições no PPG.	5,23	2,96	0	10	648
Falta de oportunidades de progressão na carreira acadêmica como docente.	5,06	3,40	0	10	627
Excesso de ofertas de vagas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	4,83	3,08	0	10	599

Nota: N = 124.

Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

Verifica-se que, analisando isoladamente, os principais desafios que os docentes reconhecem para o seu programa de pós-graduação são aqueles relacionados à falta de incentivos financeiros e ao baixo interesse dos docentes para assumir cargos administrativos, além da dificuldade percebida em manter os padrões de exigências dos órgãos de fomento. A

única questão que obteve nível de concordância com média inferior a 5 foi excesso de ofertas de vagas na pós-graduação *stricto sensu*. O ambiente interno excessivamente competitivo, a disposição da IES em continuar a apoiar o PPG, a falta de clareza dos docentes sobre suas atribuições no PPG e a falta de oportunidades de progressão na carreira acadêmica como docente, também são percebidos como menos desafiadores no longo prazo, pelos docentes da amostra.

A partir desses resultados, torna-se evidente uma lacuna estrutural relacionada à valorização e à profissionalização da carreira docente. Conforme argumenta Cericato (2016), a precariedade da profissão docente no Brasil está diretamente associada à ausência de políticas efetivas de valorização, formação continuada e autonomia profissional. A docência ainda enfrenta dificuldades em ser reconhecida como uma profissão plenamente estabelecida, o que reflete a escassez de incentivos institucionais para que os professores assumam papéis estratégicos. Essa desvalorização impacta diretamente os processos de sucessão, desestimulando a formação de novas lideranças acadêmicas e comprometendo a continuidade institucional.

Além disso, conforme demonstrado na pesquisa de Queiroz (2023), a desmotivação para assumir cargos administrativos pode ser compreendida a partir da percepção, por parte dos docentes, de que essas funções exigem dedicação intensa, envolvem procedimentos administrativos excessivos e colocam o docente em uma posição desconfortável em relação aos seus pares, especialmente diante da necessidade de cobrar desempenho. Muitas vezes, tais cargos são vistos como um desvio temporário na carreira docente antes do retorno às atividades de ensino e pesquisa, permitindo que outros professores continuem a lecionar e pesquisar (Bisbee & Miller, 2006). Assim, a superação desses desafios exige uma reestruturação profunda da valorização da carreira docente e o fortalecimento da gestão estratégica nos PPGs.

Posteriormente, executou-se a AFE, visando identificar estruturas subjacentes (constructos) entre as variáveis que não são diretamente observáveis.

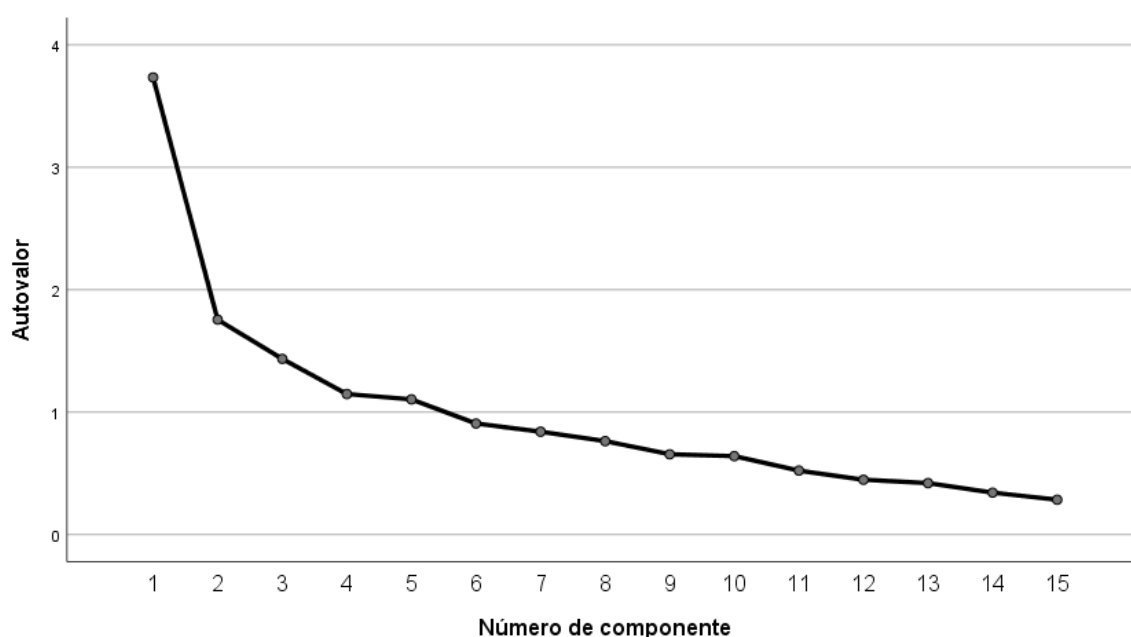
4.1.2.2 Análise fatorial exploratória (AFE)

A AFE foi realizada com o intuito de identificar estruturas subjacentes (constructos) não observáveis diretamente entre as variáveis. A primeira parte da análise abrangeu os testes dos pressupostos e a adequação da amostragem. A matriz de correlação inicial demonstrou a viabilidade da utilização da AFE para alcançar os objetivos deste estudo. O valor do determinante dessa matriz é 0,028, superior ao limite mínimo de 0,00001 (Field, 2018),

sugerindo que, embora as variáveis apresentem correlações, o nível de multicolinearidade não é problemático para a análise. Quanto à matriz anti-imagem, a maioria dos valores na diagonal principal está acima de 0,7, o que indica uma adequação satisfatória das variáveis à análise fatorial, enquanto os valores baixos fora da diagonal reforçam a adequação da matriz de dados. Os testes de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e de *Esfericidade de Bartlett* confirmaram a adequação da análise fatorial, com valores de 0,721 e 0,00, respectivamente, dentro dos parâmetros recomendados. O *alfa de Cronbach* de 0,754 sugere consistência interna aceitável dos itens do questionário, indicando que medem consistentemente o mesmo constructo (Fávero & Belfiore, 2017).

O gráfico *ScreePlot* apresentado (Figura 9) segue a abordagem de Cattell (1966) para identificar a quantidade de fatores a serem extraídos em uma análise fatorial. O critério de Kaiser (1958) sugere a extração de fatores cujos autovalores são maiores ou iguais a 1. Observa-se na Figura 9 que o primeiro fator tem um autovalor significativamente superior aos demais, com uma queda acentuada entre o primeiro e o segundo fator. A partir do segundo fator, a redução dos autovalores ocorre de maneira menos pronunciada, até que a curva se suaviza após o quinto fator. Este ponto de inflexão indica que a variância explicada pelos fatores subsequentes não é tão significativa quanto a dos primeiros cinco fatores. Dessa forma, tanto o critério de Kaiser (1958) quanto o gráfico *ScreePlot* sugerem a retenção de cinco fatores principais, os quais explicam a maior parte da variância no conjunto de dados analisado.

Figura 9: Gráfico *ScreePlot* - Desafios de longo prazo



Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

Os cinco fatores principais que explicam a estrutura subjacente dos desafios de longo prazo percebidos pelos professores, relativos ao PPG em que atuam, são apresentados na Tabela 14.

Tabela 14: Modelo de análise fatorial dos desafios do PPG na percepção dos docentes

Desafios Analisados	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
Baixo interesse dos docentes para atuar na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	0,7771				
Manutenção do corpo docente do PPG em virtude da alta carga de trabalho.	0,7273		0,3696		
Recompensas financeiras pouco atrativas.	0,5804		0,4834		
Fuga de talentos para o mercado.	0,5697				0,4152
Falta de planejamento formal de longo prazo no PPG.		0,7584			
Falta de comprometimento do corpo docente na condução de pesquisas e/ou financiamentos.		0,7353			
Ambiente interno excessivamente competitivo.		0,6578			
Falta de clareza dos docentes sobre suas atribuições no PPG.		0,6308			
Dificuldade para manter os padrões de exigências dos órgãos de fomento.			0,8130		
Dificuldades de obtenção de bolsas de pesquisa financiadas por órgãos de fomento.			0,6353	-0,3448	
Baixo interesse do corpo docente para ocupar posições de coordenação administrativa.	0,4095		0,4958		
Excesso de ofertas de vagas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .				0,7933	
Baixo interesse dos egressos da graduação em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	0,5056			0,5161	
Falta de oportunidades de progressão na carreira acadêmica como docente.	0,3013	0,3199		-0,4604	0,3876
Disposição da IES em continuar a apoiar o PPG.					0,8344

Nota: Para realização da análise fatorial, foi utilizada a rotação Varimax.

Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

Os cinco fatores obtidos correspondem a constructos derivados das variáveis que os compõem. Em cada um deles, são evidenciadas as cargas fatoriais de cada variável que participa da formação do respectivo constructo. Além disso, são evidenciadas as cargas fatoriais maiores que 0,3 de cada variável que participa da formação do respectivo constructo (Hair et al., 2009; Field, 2018). As cargas fatoriais estão organizadas em ordem decrescente de importância, o que reflete a relevância da contribuição de cada variável para os fatores obtidos. Caso uma variável apresente cargas semelhantes em dois ou mais fatores, isso pode indicar que os fatores refletem constructos relacionados (Field, 2018).

Cada fator deve ser nomeado com base nas variáveis que apresentaram as maiores cargas fatoriais (Hair et al., 2010). Nesse sentido, o primeiro fator, que foi denominado “Motivação Docente”, reflete aspectos que afetam diretamente a atração e retenção de docentes na pós-graduação *stricto sensu*, bem como suas motivações para permanecerem nessas posições. Esse fator agrupa variáveis como o baixo interesse dos docentes em atuar na pós-graduação *stricto sensu*, a manutenção do corpo docente do PPG devido à alta carga de trabalho e as recompensas financeiras pouco atrativas. Isso implica que o PPG tende a enfrentar dificuldades na atração e retenção de docentes qualificados, o que pode afetar negativamente a qualidade e a continuidade do programa.

O segundo fator, denominado “Fragilidades na Governança Acadêmica”, reflete desafios na gestão interna e na organização do programa, evidenciando lacunas no planejamento estratégico e no alinhamento de objetivos entre os docentes. As variáveis que compõem esse fator incluem a ausência de um planejamento formal de longo prazo, a falta de comprometimento do corpo docente na condução de pesquisas e obtenção de financiamentos, um ambiente interno marcado por competição excessiva e a indefinição das atribuições dos docentes no programa. Esses aspectos indicam fragilidades na governança que podem comprometer o engajamento coletivo, a produtividade acadêmica e o desempenho do PPG, podendo culminar no descredenciamento do programa pela agência reguladora (Capes).

O terceiro fator, nomeado de “Exigências Externas”, reflete os desafios relacionados à pressão externa por produtividade e o impacto das exigências institucionais e agências de fomento na carga de trabalho dos docentes. Esse fator inclui variáveis como dificuldade para manter os padrões de exigências dos órgãos de fomento, dificuldades de obtenção de bolsas de pesquisa financiadas por órgãos de fomento e o baixo interesse do corpo docente para ocupar posições de coordenação administrativa. Isso implica que o PPG pode enfrentar dificuldades devido à sobrecarga dos docentes, prejudicando sua capacidade de atender às exigências externas, o que pode comprometer a qualidade e continuidade do programa de pós-graduação.

O quarto fator, denominado “Motivação Discente”, abrange variáveis relacionadas tanto à atração de novos estudantes quanto à permanência dos que já estão no programa. Inclui desafios como o excesso de ofertas de vagas na pós-graduação *stricto sensu*, o baixo interesse dos egressos da graduação em programas de pós-graduação *stricto sensu* e a falta de oportunidades de progressão na carreira acadêmica como docente. Esses aspectos indicam que o PPG pode enfrentar dificuldades para atrair e manter alunos qualificados. O excesso de vagas dilui a demanda, oferecendo mais opções aos potenciais alunos e favorecendo programas com

maior prestígio ou recursos, o que pode dificultar a atração e retenção de discentes em um programa específico e, conseqüentemente, o ingresso de novos docentes.

Finalmente, o quinto fator, denominado “Suporte Institucional”, aborda desafios relacionados ao suporte fornecido pelas instituições aos programas de pós-graduação e tem como principal variável a “disposição da IES em continuar a apoiar o PPG”. Isso sugere que a continuidade e o desenvolvimento do PPG estão fortemente vinculados ao suporte institucional, impactando diretamente a alocação de recursos, infraestrutura e a capacidade do programa de manter suas atividades acadêmicas e de pesquisa de maneira sustentável.

Embora, neste estudo, cada fator esteja representado pelas variáveis com os maiores coeficientes (*loadings*), conforme Mingoti (2017), algumas variáveis apresentam cargas semelhantes em mais de um fator. Isso sugere que os fatores refletem constructos relacionados (Field, 2018). Por exemplo, a variável “recompensas financeiras pouco atrativas” afeta tanto a motivação quanto a retenção de docentes nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (Fator 1). A ausência de incentivos financeiros suficientes pode desmotivar os professores a ingressar ou permanecer nesses programas, comprometendo a retenção de talentos qualificados. Além disso, essa variável está diretamente ligada à sobrecarga de trabalho enfrentada pelos docentes, uma vez que as exigências externas por produtividade são elevadas (Fator 3), enquanto o retorno financeiro não acompanha o esforço exigido, agravando a insatisfação e a percepção de desgaste e de injustiça.

A variável “fuga de talentos para o mercado” reflete a falta de motivação (Fator 1) e do suporte institucional insuficiente (Fator 5). Quando os docentes não encontram estímulos ou recompensas adequadas na academia, seja por condições de trabalho desmotivadoras ou por falta de apoio das instituições, há uma migração de profissionais para o setor privado, local em que, normalmente, se encontram melhores condições financeiras. O suporte institucional tem um papel importante nesse aspecto, pois uma infraestrutura inadequada ou a ausência de incentivos agravam a fuga de talentos, impactando negativamente os programas de pós-graduação.

A variável que representa o desinteresse dos docentes em assumir posições de coordenação administrativa reflete uma falta de motivação (Fator 1) e a sobrecarga de trabalho causada pelas exigências externas (Fator 3). Com o aumento das responsabilidades acadêmicas e de pesquisa, sem os devidos incentivos, os docentes se mostram relutantes em aceitar cargos que ampliariam ainda mais suas obrigações. Essa relutância também está associada às pressões externas e às exigências institucionais, que tornam as funções administrativas ainda mais

desafiadoras, criando um ambiente desmotivador para que os professores assumam papéis de liderança administrativa.

A variável que aborda o baixo interesse dos egressos da graduação em continuar sua formação na pós-graduação *stricto sensu* tem implicações diretas tanto para a motivação dos docentes (Fator 1) quanto para a capacidade de atração de novos discentes (Fator 4). Do ponto de vista dos docentes, a falta de estudantes interessados em seguir uma carreira acadêmica pode reduzir a percepção de relevância de seus esforços, gerando uma desmotivação adicional.

A variável “falta de oportunidades de progressão na carreira acadêmica como docente” está diretamente relacionada à motivação discente e ao suporte institucional, aparecendo nos fatores 4 e 5 de forma mais proeminente. No contexto da motivação discente, essa variável influencia o baixo interesse dos estudantes em ingressar ou permanecer nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que a percepção de poucas oportunidades de crescimento profissional desestimula o investimento em uma carreira acadêmica (Lima, 2020). Além disso, o suporte institucional tem papel importante, pois a ausência de ações que promovam a valorização da carreira docente, como promoções e incentivos financeiros, compromete o desenvolvimento e a retenção de talentos, tornando o ambiente acadêmico menos atrativo. A falta de um plano claro de progressão gera desmotivação tanto entre os docentes em exercício quanto entre os futuros docentes, prejudicando a continuidade dos programas de pós-graduação.

As comunalidades apresentadas na Tabela 15 indicam a proporção da variância de cada variável explicada pelos fatores extraídos na AFE. Valores elevados de comunalidade mostram que uma grande parte da variância de uma variável foi explicada pelos constructos. De acordo com Hair et al. (2010), é recomendado que as comunalidades sejam, no mínimo, de 0,50 para assegurar um bom ajuste do modelo.

Tabela 15: Comunalidades - Desafios de longo prazo

Variáveis	Inicial	Extração
Manutenção do corpo docente do PPG em virtude da alta carga de trabalho.	1,0	0,8
Disposição da IES em continuar a apoiar o PPG.	1,0	0,7
Dificuldade para manter os padrões de exigências dos órgãos de fomento.	1,0	0,7
Excesso de ofertas de vagas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	1,0	0,7
Baixo interesse dos docentes para atuar na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	1,0	0,7
Falta de comprometimento do corpo docente na condução de pesquisas e/ou financiamentos.	1,0	0,7
Baixo interesse dos egressos da graduação em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	1,0	0,6
Falta de planejamento formal de longo prazo no PPG.	1,0	0,6
Recompensas financeiras pouco atrativas.	1,0	0,6

Dificuldades de obtenção de bolsas de pesquisa financiadas por órgãos de fomento.	1,0	0,6
Falta de oportunidades de progressão na carreira acadêmica como docente.	1,0	0,6
Fuga de talentos para o mercado.	1,0	0,5
Baixo interesse do corpo docente para ocupar posições de coordenação administrativa.	1,0	0,5
Ambiente interno excessivamente competitivo.	1,0	0,5
Falta de clareza dos docentes sobre suas atribuições no PPG.	1,0	0,5

Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

A Tabela 16 apresenta a variabilidade total dos dados explicada pelos constructos obtidos. Observa-se que o constructo “Motivação Docente” apresenta maior relevância em comparação com os outros fatores, sendo responsável por explicar 24,89% da variabilidade total dos dados. O segundo constructo, “Fragilidades na Governança Acadêmica”, explica 11,70%; “Exigências Externas”, 9,57%; “Motivação Discente”, 7,65%; e “Suporte Institucional”, 7,36%. A variabilidade total explicada pelos cinco fatores é de 61,18%, conforme indicado na coluna de variância acumulada.

Tabela 16: Variância explicada pelos constructos obtidos

Constructo	Autovalor	Variância (%)	Variância Cumulativa (%)
Motivação Docente	3,7343	24,8953	24,8953
Fragilidades na Governança Acadêmica	1,7555	11,7034	36,5987
Exigências Externas	1,4356	9,5705	46,1692
Motivação Discente	1,1477	7,6511	53,8203
Suporte Institucional	1,1044	7,3624	61,1828

Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

Assim, com base na AFE realizada, foram identificados cinco fatores principais que evidenciam a estrutura dos desafios que os respondentes reconhecem para o seu PPG, no longo prazo. Esses desafios destacam a necessidade de iniciativas coordenadas que integrem governança estratégica, suporte institucional e desenvolvimento de lideranças para assegurar a sustentabilidade dos programas. No contexto acadêmico, essa sustentabilidade refere-se à capacidade do programa de manter sua relevância, qualidade e continuidade ao longo do tempo, equilibrando recursos acadêmicos, institucionais e humanos de forma eficiente.

Nos próximos tópicos, serão abordadas as possíveis diferenças nas percepções dos docentes, considerando o gênero (masculino e feminino) e os estágios da carreira descritos no modelo de Huberman (2000), em relação aos desafios de longo prazo enfrentados pelos PPGs.

Essas análises buscaram identificar variações estatisticamente significativas entre os gêneros e os diferentes estágios da carreira docente quanto a esses desafios.

4.1.2.3 Diferenças nas percepções dos docentes do gênero masculino e feminino quanto aos desafios de longo prazo enfrentados pelos PPGs

As variáveis analisadas não apresentaram distribuição normal, conforme indicado pelo teste de *Shapiro-Wilk*. Diante dessa ausência de normalidade, foi adotado o teste de *Mann-Whitney U*, uma alternativa não paramétrica ao teste *t de Student*. A maioria das variáveis não apresentou diferenças significativas entre homens e mulheres. Apenas a variável “Recompensas financeiras pouco atrativas” ($p\text{-valor} = 0,046$) indicou uma diferença significativa entre as percepções dos dois grupos.

De acordo com Moreira e Silva (2018), aspectos como o equilíbrio entre vida pessoal e profissional exercem influência na percepção de sucesso na carreira entre mulheres docentes. Essa valorização de fatores subjetivos pode relativizar a importância atribuída às recompensas financeiras, o que ajuda a compreender as diferentes percepções entre os gêneros. Além disso, normas sociais e culturais podem influenciar as percepções sobre o que constitui uma recompensa financeira adequada, afetando homens e mulheres de maneiras distintas.

As Nações Unidas estabeleceram 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para o período de 2016 a 2030, entre os quais se destaca o ODS 5 – Igualdade de Gênero, que visa promover a igualdade de acesso das mulheres à educação, saúde, trabalho digno e à representação nos processos de tomada de decisão política e econômica (*United Nations*, 2015). De acordo com o Relatório Global de Desigualdade de Gênero de 2024, publicado pelo Fórum Econômico Mundial, o mundo fechou 68,5% da lacuna de gênero. No ritmo atual, serão necessários mais 134 anos para alcançar a paridade total de gênero, o que equivale a aproximadamente cinco gerações além da meta dos ODS para 2030 (*World Economic Forum*, 2024).

Tais evidências apontam para desafios persistentes no meio acadêmico. No contexto da pós-graduação *stricto sensu*, as mulheres ocupam apenas 35,5% das bolsas de produtividade do CNPq (MCTI, 2025). Aspectos como gravidez e cuidados com os filhos exercem um impacto desproporcional na trajetória profissional feminina, reduzindo sua produtividade científica. Desse modo, torna-se evidente a ausência de políticas institucionais eficazes que abordem especificamente essas barreiras, como a inclusão de cláusulas de maternidade e parentalidade nos editais de financiamento à pesquisa.

Além disso, estudos indicam que as desigualdades já se manifestam nas primeiras fases da carreira. De acordo com Stupnisky et al. (2015), professoras em início de carreira relataram menor equilíbrio pessoal, pior saúde autopercebida e menor satisfação geral com a vida, em comparação aos docentes homens. Segundo Zhang e Hannig (2025), o impacto do gênero sobre os salários se manifesta de forma distinta ao longo das diferentes fases da carreira. As docentes em início de carreira enfrentam desvantagens salariais consistentes, enquanto nas etapas intermediárias essas diferenças se tornam mais instáveis. Mesmo entre os docentes seniores, a desigualdade persiste, ainda que em menor intensidade, indicando que as disparidades de gênero acompanham toda a trajetória acadêmica.

Esses achados reforçam a importância de políticas públicas e institucionais sensíveis às especificidades de cada gênero e às diferentes fases da carreira acadêmica, como estratégia para enfrentar as desigualdades estruturais que ainda persistem no meio científico. Portanto, iniciativas concretas para mitigar essas questões são importantes para avançar na promoção da equidade de gênero na academia.

4.1.2.4 Diferenças nas percepções docentes quanto aos desafios dos PPGs no longo prazo, segundo os estágios da carreira definidos por Huberman (2000)

Os dados analisados não apresentaram distribuição normal, conforme evidenciado pelo teste de *Shapiro-Wilk*. Diante dessa ausência de normalidade, optou-se pela aplicação do teste de *Kruskal-Wallis*. A maioria das variáveis ($n = 12$) não apresentou diferenças significativas entre os estágios da carreira docente. No entanto, as variáveis “Falta de oportunidades de progressão na carreira acadêmica como docente” ($H(4) = 8,975$; $p\text{-valor} = 0,061$), “Recompensas financeiras pouco atrativas” ($H(4) = 8,571$; $p\text{-valor} = 0,073$) e “Ambiente interno excessivamente competitivo” ($H(4) = 7,855$; $p\text{-valor} = 0,097$) demonstraram uma tendência global de diferenciação entre os grupos, ao nível de significância de 10%, conforme o teste de *Kruskal-Wallis*.

Embora a percepção sobre esses desafios varie globalmente entre os grupos, as diferenças entre pares específicos de estágios não se mostraram estatisticamente significativas após os testes *post-hoc* de *Dunn-Bonferroni*, com exceção de uma tendência limítrofe observada para a variável “Recompensas financeiras pouco atrativas”. Nesse caso, o par “Diversificação” vs. “Desinvestimento” apresentou o menor valor de p ($p\text{-valor} = 0,059$). Embora esse resultado não tenha alcançado o limiar corrigido de significância ($p\text{-valor} < 0,01$), ele sinalizou uma possível diferença, reforçada pelo teste de *Mann-Whitney U* ($U = 508,00$; $p\text{-valor} = 0,0059$),

alternativa utilizada para comparações pareadas no contexto do teste de *Kruskal-Wallis* (Sheskin, 2011).

Esses achados sugerem que docentes em estágio de Diversificação percebem de forma mais crítica as recompensas financeiras em comparação àqueles em Desinvestimento. Essa tendência dialoga com os achados teóricos de Huberman (2000), que descreve a fase de Diversificação como um momento de maior engajamento profissional e expectativa de reconhecimento, contrastando com o distanciamento progressivo e a busca por equilíbrio pessoal característicos da fase de Desinvestimento.

4.1.2.5 Alguns comentários dos respondentes

Na questão 4 do questionário, foi oferecida aos respondentes a oportunidade de acrescentar comentários que considerassem relevantes. Apenas 5,6% dos participantes optaram por essa alternativa. Nesses comentários, foram apontados outros desafios enfrentados pelos programas de pós-graduação, os quais estão alinhados aos objetivos da pesquisa, corroborando tanto com o referencial teórico quanto com os achados deste estudo. Esses desafios foram organizados por temas, entre os quais se destacam:

a) Carga de trabalho:

Um problema que a IES onde atuo enfrenta é a não redução da carga horária na graduação dos docentes que atuam no PPG.

b) Ferramentas e suporte para pesquisa:

Falta de ferramentas para pesquisa (bases de dados, foco na pesquisa, grupos de pesquisa, dificuldades no processo de publicação em revistas).

c) Dificuldade na atração de estudantes:

Dificuldade de conseguir pessoas interessadas em cursar uma pós-graduação stricto sensu. Mesmo com bolsa, hoje as pessoas não querem, ou querem desde que seja à noite, com poucas horas envolvidas, sem a necessidade de serem ativas em aula, e que se aceite qualquer coisa como tese.

d) Critérios de avaliação externa:

Critérios externos de avaliação da pós-graduação stricto sensu estabelecidos pela Capes para as IES.

e) Perfil docente:

As IES não avaliam o desempenho de forma regular e não acompanham efetivamente o perfil [dos docentes]. Muitos ocupam vagas sem terem perfil de pesquisadores.

Perfil atual dos ingressantes.

Em síntese, os comentários dos respondentes reforçam os desafios já identificados neste estudo, destacando questões como a ausência de redução da carga horária na graduação para docentes envolvidos na pós-graduação, a falta de ferramentas e suporte adequados para pesquisa, as dificuldades na atração e no engajamento de estudantes para cursos *stricto sensu*, os critérios externos de avaliação estabelecidos pela Capes e a necessidade de monitoramento contínuo do perfil e desempenho docente. Esses aspectos evidenciam obstáculos que podem afetar a motivação dos docentes para atuarem nos programas de pós-graduação, sinalizando a urgência de estratégias institucionais para atrair e reter talentos acadêmicos, garantindo condições mais favoráveis ao desenvolvimento de pesquisas de alta qualidade e à formação de novos pesquisadores, essenciais para a continuidade dos programas de pós-graduação.

4.1.3 Estratégias profissionais e projetos dos docentes dos PPGs

Nesta seção, foram realizadas análises para identificar e compreender as estratégias profissionais que podem ou não integrar os projetos acadêmicos dos docentes que fazem parte da amostra. Primeiramente, procedeu-se à análise descritiva dos dados, com o intuito de examinar o comportamento das variáveis. Posteriormente, aplicou-se a AFE, que identificou dois fatores principais responsáveis por explicar a estrutura subjacente das estratégias docentes, envolvendo aspectos como parcerias acadêmicas e preparação de sucessores. Em seguida, investigou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nas estratégias e projetos dos docentes em função do gênero.

4.1.3.1 Análise descritiva das estratégias profissionais e projetos dos docentes dos PPGs

Iniciando a análise das estratégias adotadas pelos docentes, foram apuradas as médias de todos os itens, bem como seu desvio-padrão e outros resultados descritivos, conforme apresentado na Tabela 17. As notas foram obtidas em uma escala de 0 a 10, na qual 0 representava o menor nível de concordância com o item apresentado e 10, o maior nível de concordância. Verifica-se que desenvolver pesquisas avançadas na área de Ciências Contábeis, publicando-as em periódicos renomados, surge como a primeira estratégia mais relevante, seguida do desenvolvimento de parcerias acadêmicas com outras instituições de ensino brasileiras e/ou estrangeiras e de participar de conferências e eventos acadêmicos para compartilhar conhecimentos e experiências. Sendo assim, ao analisar as estratégias de forma isolada, as principais estratégias que fazem parte dos projetos dos docentes da amostra estão relacionadas à produção científica de alto impacto e à cooperação interinstitucional.

No extremo oposto, as menores concordâncias dos docentes foram relativas a desenvolver habilidades de liderança, com o intuito de não apenas influenciar os alunos, mas também colegas e o ambiente acadêmico em sua totalidade, buscar o apoio e a orientação de profissionais mais experientes para enfrentar os desafios da docência e contribuir para o processo de adaptação à profissão e explorar oportunidades de liderança acadêmica, como assumir cargos de coordenação, chefia de departamento ou direção na instituição de ensino, visando contribuir para a melhoria do ambiente acadêmico e do processo educativo (Tabela 17). Uma evidência que pode ser percebida pela análise da Tabela 17, é que as menores concordâncias dos docentes estão, de alguma forma, relacionadas à sucessão.

Tabela 17: Estatística descritiva das estratégias profissionais e projetos dos docentes

Estratégias	Média	Desvio Padrão	Nota Mínima	Nota Máxima	Soma das Notas
Desenvolver pesquisas avançadas na área de Ciências Contábeis, publicando-as em periódicos renomados.	8,59	1,50	2	10	996
Desenvolver parcerias acadêmicas com outras instituições de ensino brasileiras e/ou estrangeiras.	8,16	1,78	2	10	947
Participar de conferências e eventos acadêmicos para compartilhar conhecimentos e experiências.	7,82	2,16	1	10	907
Estabelecer parcerias e colaborações com organizações empresariais para enriquecer o aprendizado e proporcionar aos estudantes uma perspectiva mais ampla e integrada.	7,75	2,18	1	10	899
Fortalecer meu posicionamento como educador(a), consolidando minha presença no cenário acadêmico para me sentir mais integrado(a) e engajado(a) na profissão.	7,41	2,28	1	10	859

Estratégias	Média	Desvio Padrão	Nota Mínima	Nota Máxima	Soma das Notas
Realizar mentorias e orientações de estudantes da pós-graduação em suas carreiras acadêmicas.	7,40	2,38	0	10	858
Preparar e orientar profissionais iniciantes que possam me substituir no futuro.	7,24	2,57	0	10	840
Desenvolver habilidades de liderança, com o intuito de não apenas influenciar os alunos, mas também colegas e o ambiente acadêmico em sua totalidade.	6,76	2,58	0	10	784
Buscar o apoio e a orientação de profissionais mais experientes para enfrentar os desafios da docência e contribuir para o processo de adaptação à profissão.	6,47	2,70	0	10	751
Explorar oportunidades de liderança acadêmica, como assumir cargos de coordenação, chefia de departamento ou direção na instituição de ensino, visando contribuir para a melhoria do ambiente acadêmico e do processo educativo.	5,78	3,02	0	10	670

Nota: N= 116.

Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

Adicionalmente, os dados da pesquisa de Skarupski et al. (2020) reforçam que as instituições enfrentam desafios significativos no desenvolvimento de lideranças e na preparação para transições planejadas. Apenas 29,1% dos docentes em final de carreira consideraram a existência de um sucessor como fator relevante em suas decisões sobre aposentadoria, evidenciando o baixo envolvimento institucional com o planejamento sucessório. Paralelamente, 41,4% apontaram mudanças na liderança institucional como fator de influência em suas decisões, indicando que a estabilidade e a qualidade da gestão exercem papel importante na permanência dos docentes. Os autores sugerem que práticas formais de planejamento sucessório e a capacitação de lideranças poderiam fortalecer uma cultura organizacional orientada à renovação e ao desenvolvimento contínuo.

Nesse contexto, a baixa concordância dos docentes da amostra com estratégias voltadas ao desenvolvimento de habilidades de liderança, conforme evidenciado na Tabela 17, pode refletir um cenário institucional mais amplo, marcado pela ausência de incentivos estruturais e pela indefinição dos papéis de liderança, fatores que desestimulam o engajamento dos docentes com funções estratégicas.

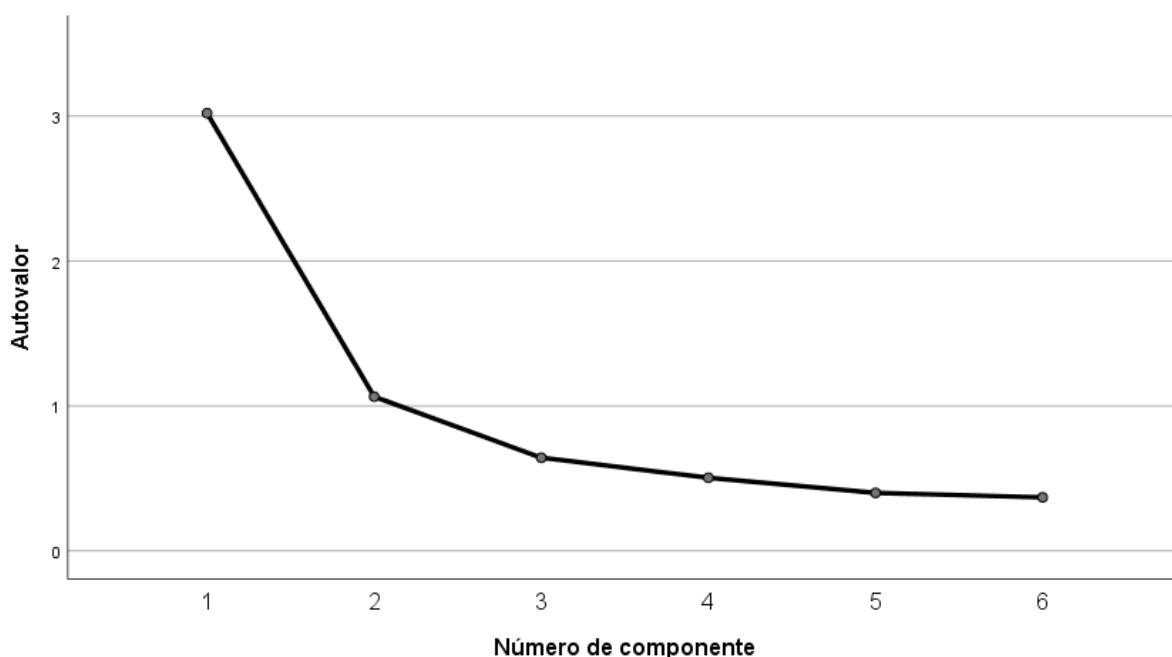
Posteriormente, foi realizada a AFE com o objetivo de identificar estruturas subjacentes (constructos) entre as variáveis, que não são diretamente observáveis.

4.1.3.2 Análise fatorial exploratória (AFE)

Após a análise isolada de todas as variáveis, realizou-se a AFE. A primeira etapa da análise envolveu os testes de pressupostos e a adequação da amostragem. A matriz de correlação inicial indicou a viabilidade do uso da AFE para atingir os objetivos deste estudo. O valor do determinante dessa matriz é 0,154, superior ao limite mínimo de 0,00001 estabelecido por Field (2018), o que sugere que, embora as variáveis apresentem correlações, o nível de multicolinearidade não é problemático para a análise. Em relação à matriz anti-imagem, a maioria dos valores na diagonal principal excede 0,7, indicando uma adequação satisfatória das variáveis para a análise fatorial. Além disso, os baixos valores fora da diagonal reforçam a adequação da matriz de dados. Os testes de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e de *Esfericidade de Bartlett* confirmaram a adequação para a realização da análise fatorial, apresentando valores de 0,793 e significância de 0,00, respectivamente, ambos dentro dos parâmetros recomendados. O coeficiente *alfa de Cronbach* de 0,811 indica consistência interna aceitável dos itens do questionário, sugerindo que medem consistentemente o mesmo constructo (Fávero & Belfiore, 2017).

Foram excluídas quatro variáveis do modelo fatorial por apresentarem valores de comunalidades menores que 0,50. As variáveis excluídas foram: (a) explorar oportunidades de liderança acadêmica, como assumir cargos de coordenação, chefia de departamento ou direção na instituição de ensino, visando contribuir para a melhoria do ambiente acadêmico e do processo educativo; (b) buscar o apoio e a orientação de profissionais mais experientes para enfrentar os desafios da docência e contribuir para o processo de adaptação à profissão; (c) participar de conferências e eventos acadêmicos para compartilhar conhecimentos e experiências; e (d) estabelecer parcerias e colaborações com organizações empresariais para enriquecer o aprendizado e proporcionar aos estudantes uma perspectiva mais ampla e integrada.

No gráfico *ScreePlot* (Figura 10), observa-se que o primeiro fator possui um autovalor significativamente maior do que os demais, com uma queda acentuada entre o primeiro e o segundo fator. O gráfico também apresenta um ponto de inflexão significativo após o segundo fator, indicando que a variância explicada pelos fatores subsequentes é muito menor. Dessa forma, foram extraídos apenas dois fatores com autovalores superiores a 1, conforme o critério de Kaiser (1958), os quais explicam a maior parte da variância no conjunto de dados analisado.

Figura 10: Gráfico ScreePlot - Estratégias profissionais e projetos dos docentes

Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

Os dois fatores principais que explicam a estrutura subjacente das estratégias profissionais que fazem ou não parte dos projetos dos docentes estão apresentados na Tabela 18.

Tabela 18: Modelo de análise fatorial das estratégias docentes

Estratégias Analisadas	Fator 1	Fator 2
Desenvolver parcerias acadêmicas com outras instituições de ensino brasileiras e/ou estrangeiras.	0,868	
Desenvolver pesquisas avançadas na área de Ciências Contábeis, publicando-as em periódicos renomados.	0,832	
Fortalecer meu posicionamento como educador(a), consolidando minha presença no cenário acadêmico para me sentir mais integrado(a) e engajado(a) na profissão.	0,736	0,339
Preparar e orientar profissionais iniciantes que possam me substituir no futuro.		0,860
Desenvolver habilidades de liderança, com o intuito de não apenas influenciar os alunos, mas também colegas e o ambiente acadêmico em sua totalidade.		0,801
Realizar mentorias e orientações de estudantes da pós-graduação em suas carreiras acadêmicas.	0,467	0,537

Nota: Para realização da análise fatorial, foi utilizada a rotação Varimax.

Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

Em cada fator, são apresentadas as cargas fatoriais superiores a 0,3 das variáveis que contribuem para a formação do respectivo constructo (Hair et al., 2009; Field, 2018). As cargas fatoriais estão dispostas em ordem decrescente de importância, evidenciando a relevância de

cada variável na composição dos fatores. Em seguida, os fatores foram nomeados com base nas variáveis que apresentam as maiores cargas fatoriais (Hair et al., 2010).

Dessa forma, o primeiro fator, denominado “Parcerias Acadêmicas”, reúne estratégias que enfatizam a consolidação da presença acadêmica do docente por meio de parcerias institucionais, desenvolvimento de pesquisas avançadas e fortalecimento do papel como educador(a). Essas ações não apenas ampliam a visibilidade do programa de pós-graduação no cenário acadêmico nacional e internacional, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma rede de colaboração que pode resultar em novas oportunidades de pesquisa, intercâmbio e crescimento institucional. Essa perspectiva está alinhada ao entendimento de Barbosa e Cunha (2016), que destacam que as Ciências Contábeis, enquanto campo do conhecimento científico, dependem fortemente da interação entre seus pares, com ênfase na colaboração em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

O segundo fator, chamado de “Preparação de Sucessores”, agrupa estratégias voltadas para a preparação de novos profissionais, o desenvolvimento de habilidades de liderança e a realização de mentorias de estudantes. Isso indica um comprometimento com a continuidade acadêmica por meio da sucessão no ambiente acadêmico. Tais estratégias são essenciais para garantir a sustentabilidade dos programas de pós-graduação, pois permitem a formação de futuros líderes acadêmicos que darão continuidade aos projetos e valores estabelecidos pelos docentes atuais, assegurando a perpetuação do conhecimento e a renovação constante da força de trabalho acadêmica. Segundo Tucker (2020), o desenvolvimento de habilidades de liderança é um elemento essencial no processo de sucessão, especialmente em ambientes acadêmicos, e pode ser alcançado por meio de programas de mentoria.

Embora, neste estudo, cada fator seja representado pelas variáveis com os coeficientes mais elevados (*loadings*), conforme indicado por Mingoti (2017), algumas variáveis possuem cargas similares em mais de um fator. Isso indica que os fatores expressam constructos inter-relacionados (Field, 2018). Por exemplo, a variável “realizar mentorias e orientações de estudantes da pós-graduação em suas carreiras acadêmicas” apresenta cargas fatoriais semelhantes nos dois fatores, o que sugere que essa estratégia está conectada a ambos. A prática de mentoria e orientação de estudantes contribui tanto para o fortalecimento de parcerias acadêmicas (Fator 1), por meio da colaboração em pesquisas e publicações conjuntas, quanto para a preparação de sucessores (Fator 2), ao desenvolver e guiar novos talentos que darão continuidade ao trabalho acadêmico.

A análise da Tabela 19 de comunalidades revela que todas as variáveis, presentes nos dois constructos, apresentam valores superiores ao mínimo recomendado de 0,50, conforme

Hair et al. (2010). Isso sugere que uma proporção significativa da variância de cada variável foi explicada pelos fatores extraídos na AFE, indicando um bom ajuste do modelo, com valores de comunalidade variando entre 0,50 e 0,80.

Tabela 19: Comunalidades - Estratégias profissionais e projetos dos docentes

Variáveis	Inicial	Extração
Desenvolver parcerias acadêmicas com outras instituições de ensino brasileiras e/ou estrangeiras.	1,0	0,8
Preparar e orientar profissionais iniciantes que possam me substituir no futuro.	1,0	0,7
Desenvolver habilidades de liderança, com o intuito de não apenas influenciar os alunos, mas também colegas e o ambiente acadêmico em sua totalidade.	1,0	0,7
Fortalecer meu posicionamento como educador(a), consolidando minha presença no cenário acadêmico para me sentir mais integrado(a) e engajado(a) na profissão.	1,0	0,7
Desenvolver pesquisas avançadas na área de Ciências Contábeis, publicando-as em periódicos renomados.	1,0	0,7
Realizar mentorias e orientações de estudantes da pós-graduação em suas carreiras acadêmicas.	1,0	0,5

Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

A Tabela 20 apresenta a variabilidade total dos dados explicada por cada um dos constructos obtidos. O constructo “Parcerias Acadêmicas” se destaca, sendo responsável por 50,33% da variabilidade total dos dados. O segundo constructo, “Preparação de Sucessores”, explica 17,73%. No total, os dois fatores explicam juntos 68,06% da variabilidade, conforme indicado na coluna de variância acumulada.

Tabela 20: Variância explicada pelos constructos obtidos

Constructo	Autovalor	Variância (%)	Variância Cumulativa (%)
Parcerias Acadêmicas	3,020	50,330	50,330
Preparação de Sucessores	1,064	17,734	68,064

Fonte: Resultados da pesquisa (2025).

Embora o constructo “Preparação de Sucessores” tenha sido identificado na análise fatorial, sua menor variância explicada (17,73%) em relação ao constructo “Parcerias Acadêmicas” (50,33%) indica que, no conjunto de variáveis analisadas, ele ocupa uma posição secundária na estrutura fatorial. Esse resultado sugere que aspectos relacionados à formação de novos líderes e à sucessão docente ainda não têm sido priorizados de maneira expressiva entre os participantes da pesquisa. A relativa marginalidade desse fator pode refletir uma lacuna nas

estratégias institucionais voltadas ao planejamento de carreira e à renovação da força de trabalho acadêmica.

De acordo com Hoque e Zheng (2024), a ausência de um planejamento sucessório formal nas instituições de ensino superior compromete a transferência de conhecimento organizacional, enfraquecendo a sustentabilidade e a competitividade institucional. Ademais, os autores ressaltam a importância de iniciativas que combinem a identificação e a capacitação de sucessores potenciais, priorizando estratégias científicas e de longo prazo para assegurar a continuidade e a renovação da liderança acadêmica.

Nos próximos tópicos, serão abordadas as possíveis diferenças de percepção entre docentes dos gêneros masculino e feminino, bem como entre os diferentes estágios da carreira descritos no modelo de Huberman (2000), no que se refere às estratégias e aos projetos docentes. As análises buscaram identificar variações estatisticamente significativas em função do gênero e do estágio da carreira quanto a essas estratégias e projetos.

4.1.3.3 Diferenças de percepção entre docentes de diferentes gêneros sobre estratégias profissionais em seus projetos acadêmicos

O teste de *Shapiro-Wilk* indicou que os dados analisados não apresentaram distribuição normal. Em virtude dessa falta de normalidade, recorreu-se ao teste de *Mann-Whitney U*, alternativa não paramétrica ao teste *t de Student*. A maioria das variáveis não apresentou diferenças significativas entre os gêneros masculino e feminino. No entanto, as variáveis “Desenvolver parcerias acadêmicas com outras instituições de ensino brasileiras e/ou estrangeiras” (*p-valor* = 0,048) e “Estabelecer parcerias e colaborações com organizações empresariais para enriquecer o aprendizado e proporcionar aos estudantes uma perspectiva mais ampla e integrada” (*p-valor* = 0,027) indicaram diferenças significativas nas percepções entre os dois grupos.

Possíveis explicações para essas diferenças podem estar relacionadas a questões culturais ou estruturais, nas quais docentes de diferentes gêneros enfrentam diferentes oportunidades ou adotam abordagens distintas ao desenvolver parcerias com outras instituições. Isso pode estar relacionado à rede de contatos estabelecida ao longo da carreira, às expectativas institucionais ou até mesmo às diferenças nas prioridades profissionais entre os gêneros. Abramo et al. (2013) apontam que, embora mulheres pesquisadoras demonstrem maior capacidade para colaborações em nível nacional, elas apresentam um déficit em colaborações internacionais em comparação aos colegas homens. Esse dado sugere a existência de restrições

estruturais ou contextuais que podem limitar a capacidade das acadêmicas de expandir suas redes colaborativas externas.

As diferenças observadas na formação de parcerias com organizações empresariais, por sua vez, podem estar associadas à maior concentração de docentes de determinado gênero em áreas mais voltadas ao mercado ou à maior facilidade ou interesse em desenvolver relações com o setor produtivo, fatores que tendem a variar conforme o gênero. Tartari e Salter (2015) destacam que mulheres acadêmicas frequentemente se envolvem menos em colaborações com a indústria e, quando as fazem, tendem a adotar formas qualitativamente diferentes das de seus colegas homens. Essas disparidades são explicadas por fatores contextuais e estruturais, como menor capital social disponível, responsabilidades familiares desproporcionais e ambientes profissionais menos acolhedores para mulheres.

Dessa forma, os resultados revelam que, embora a maioria das variáveis não apresente diferenças significativas entre os gêneros, aspectos relacionados à formação de parcerias acadêmicas e empresariais evidenciam percepções distintas entre docentes homens e mulheres. Essas diferenças podem refletir desigualdades estruturais e contextuais presentes no ambiente acadêmico, que afetam de maneiras distintas os dois gêneros. Ainda que os dados não indiquem diretamente qual grupo é mais impactado, a literatura sugere que mulheres enfrentam obstáculos adicionais no estabelecimento de colaborações internacionais e com o setor produtivo, o que reforça a importância de iniciativas que promovam ambientes mais equitativos e inclusivos.

4.1.3.4 Diferenças nas percepções dos docentes sobre estratégias profissionais e projetos, conforme os estágios da carreira segundo Huberman (2000)

O teste de *Shapiro-Wilk* indicou que os dados analisados não apresentaram distribuição normal. Em razão dessa ausência de normalidade, optou-se pela aplicação do teste de *Kruskal-Wallis*. Apenas a variável “Buscar o apoio e a orientação de profissionais mais experientes para enfrentar os desafios da docência e contribuir para o processo de adaptação à profissão” ($H(4) = 10,774$; $p\text{-valor} = 0,029$) apresentou uma tendência global de diferenciação entre os estágios, ao nível de significância de 5%.

Para verificar as diferenças entre os estágios da carreira docente em relação à busca por apoio e orientação de profissionais mais experientes, foi inicialmente realizado o teste de *Dunn* com ajuste de *Bonferroni*. Considerando o nível de significância de 10%, com correção para múltiplas comparações (α ajustado = 0,01), não foram identificadas diferenças estatisticamente

significativas entre os grupos analisados. A menor diferença observada no teste de *Dunn* foi entre os estágios de “Diversificação” e “Serenidade” ($p\text{-valor} = 0,059$), indicando uma tendência, mas sem atingir o critério de significância após o ajuste.

Em seguida, com o objetivo de aprofundar a análise, foi aplicado o teste de *Mann-Whitney U* para todas as comparações pareadas entre os grupos, adotando o mesmo nível de significância ajustado ($\alpha = 0,01$). Nesse caso, foi identificada uma diferença estatisticamente significativa entre os estágios de “Diversificação” e “Serenidade” ($U = 1261,00$, $p\text{-valor} = 0,006$), sugerindo que os docentes desses dois estágios apresentaram percepções distintas em relação à busca por apoio profissional.

Desse modo, a diferença observada entre essas categorias tende a refletir as demandas e características específicas dessas fases da carreira docente, conforme descrito por Huberman (2000). No estágio de “Diversificação”, os professores buscam renovação, aperfeiçoamento e novos desafios, o que naturalmente pode aumentar a necessidade de suporte e interações com colegas mais experientes. Já no estágio de “Serenidade”, com uma visão mais amadurecida e consolidada da profissão, os docentes tendem a adotar uma postura mais autônoma e distanciada, com menor preocupação em buscar orientação externa. Esse distanciamento pode ser influenciado por fatores como a confiança acumulada ao longo dos anos e a menor motivação para mudanças, além de um possível conservadorismo frente às transformações institucionais e geracionais. Esses achados reforçam a importância de ações institucionais que considerem as especificidades de cada etapa da carreira docente, como sugere Huberman (2000), a fim de promover o desenvolvimento profissional contínuo e o bem-estar dos docentes.

Na questão 5 do questionário, foi oferecida aos respondentes a oportunidade de acrescentar comentários que considerassem relevantes, porém nenhum comentário foi registrado. Dessa forma, a pesquisa prosseguiu com a análise dos resultados das entrevistas.

4.2 Resultados das entrevistas

Esta seção apresenta a análise dos resultados das entrevistas realizadas com docentes que atuam em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil. Os professores escolhidos para a entrevista foram aqueles que se manifestaram favoráveis à sua concessão e cuja seleção seguiu critérios objetivos e quantificáveis, baseados na experiência profissional. Durante as entrevistas, os docentes seniores foram solicitados a indicar, entre seus colegas da instituição e/ou de outras instituições, aquele ou aqueles que considerariam como um provável sucessor. Os docentes indicados também foram convidados a participar do estudo, com o objetivo de analisar suas expectativas em relação à sucessão e aos planos e expectativas de carreira na pós-graduação.

Inicialmente, foi utilizada a técnica de decifração estrutural das entrevistas, que, conforme Bardin (2011), visa explorar o “mundo subjetivo do outro”, identificando a lógica específica de cada discurso. Na sequência, procedeu-se à análise de conteúdo clássica, com a construção de um quadro categorial que priorizou a frequência de repetição dos temas, considerando o conjunto das entrevistas.

4.2.1 Decifração estrutural das entrevistas

Para melhor apresentação dos resultados, as análises foram organizadas em unidades de análise. Segundo Neuman (2013), essas unidades podem ser definidas como objetos ou eventos sobre os quais uma pesquisa social é conduzida e as inferências são feitas, abrangendo indivíduos, grupos, organizações, eventos ou fenômenos mais amplos. Nesta pesquisa, cada unidade de análise é composta por um docente sênior e seus prováveis sucessores.

4.2.1.1 Unidade de análise I

4.2.1.1.1 Entrevista com o(a) Sênior: Docente 1

O(a) docente entrevistado(a) descreveu suas expectativas profissionais de maneira introspectiva e reflexiva, ressaltando estar em uma fase estável da carreira, em que as metas se concentram na consolidação de sua trajetória e na contribuição para o fortalecimento da área de Contabilidade. Mencionou, por exemplo, “minha expectativa é fundamentalmente de consolidar e levar a minha carreira para o caminho que eu desenhei ao longo desses anos todos”. Essa declaração reflete o desejo de perpetuar seu legado acadêmico por meio de colaborações

internacionais e da ampliação de sua produção científica. Em suas palavras: “o que mais me move hoje é realmente conseguir desenvolver nesses alguns anos que ainda me faltam uma consolidação da minha pesquisa em termos internacionais”.

O(a) entrevistado(a) reconheceu que o aspecto financeiro constitui uma barreira significativa à atratividade da carreira docente em instituições públicas, particularmente para profissionais de altíssima qualidade. Ele(a) observou que “a pessoa absolutamente brilhante não terá nas instituições públicas uma contrapartida financeira no nível da sua contribuição”, sugerindo que essa lacuna afeta não apenas a captação de talentos, mas também a retenção de docentes altamente qualificados. A esse respeito disse que “um professor de altíssimo desempenho, um professor de baixíssimo desempenho, em 90% dos casos, a diferença salarial entre eles é zero. Em 10% dos casos, por algum motivo muito específico, pode ser que tenha alguma diferença”. O discurso apontou para a necessidade de reformulações estruturais que tornem as instituições públicas mais competitivas em termos de reconhecimento financeiro e acadêmico.

Em relação à sucessão acadêmica, o(a) docente demonstrou uma compreensão abrangente sobre os desafios de identificar e preparar futuros líderes. Ele(a) enfatizou que “lideranças são desenvolvidas” e que a combinação entre o perfil adequado e o desenvolvimento estruturado é fundamental. Essa perspectiva revela uma visão pragmática sobre o processo sucessório, no qual a construção gradual de competências de liderança e a estruturação de mecanismos de planejamento assumem um papel central. Ademais, apontou que problemas de sucessão são exacerbados pela ausência de contratações em períodos críticos, especialmente nas últimas décadas, quando houve crescimento e consolidação de programas na área de Contabilidade.

Entre as estratégias adotadas ou que pretende adotar e que se relacionam, direta ou indiretamente, ao processo de sucessão no PPG, destacou o uso de professores colaboradores como forma de desenvolver gradualmente novos docentes. O(a) entrevistado(a) explicou: “99% das nossas seleções são para professor colaborador”, permitindo que esses profissionais se ambientem e desenvolvam suas habilidades antes de assumirem posições mais complexas. Essa abordagem, segundo ele, evidencia um compromisso com a formação de lideranças e a sustentabilidade do programa, alinhando as práticas institucionais às demandas futuras. Cabe lembrar, que os PPGs têm direito a um número restrito de professores colaboradores, sem que isso prejudique sua avaliação pela Capes.

A reflexão sobre o papel das normativas também é relevante. O(a) docente destacou que a formalização de regras e processos facilita a transmissão de conhecimento e reduz as

dificuldades no processo sucessório, afirmando que “quanto mais isso fica formalizado, mais fácil é a sucessão”. Essa organização formal permite que novos gestores compreendam e executem suas funções com maior clareza e segurança, minimizando riscos decorrentes da descontinuidade administrativa.

Na dimensão pessoal, o(a) docente demonstrou um forte senso de responsabilidade em relação à área, descrevendo sua contribuição como uma forma de retribuir os investimentos que recebeu ao longo de sua carreira. Ele declara: “Eu me sinto muito na obrigação do investimento que a área fez em mim”, reforçando um compromisso ético de passar adiante sua experiência e conhecimento para os sucessores.

Dessa forma, observa-se que o(a) docente possui expectativas de carreira voltadas para a consolidação acadêmica e internacionalização, enquanto reconhece desafios significativos relacionados à atratividade da carreira docente e à identificação de sucessores. Ele(a) não apontou um sucessor específico, mas reconhece o processo como um esforço coletivo, no qual o desenvolvimento gradual e a organização institucional são essenciais. As estratégias de transição mencionadas incluem desde o uso estruturado de professores colaboradores até a formalização de normativas que garantam a continuidade e a previsibilidade do processo sucessório. Os desafios mais relevantes identificados pelo(a) docente incluem o tempo necessário para preparar sucessores, as dificuldades de identificação de perfis adequados e as limitações financeiras das instituições públicas, que podem comprometer a retenção de talentos e a sustentabilidade dos programas de pós-graduação na área de Contabilidade.

4.2.1.2 Unidade de análise II

4.2.1.2.1 Entrevista com o(a) Sênior: Docente 2

O discurso do(a) entrevistado(a) iniciou com um relato detalhado de sua trajetória no PPG desde 2013, destacando sua participação ativa no desenvolvimento do programa. Suas expectativas profissionais envolvem manter-se engajado(a) em atividades de pesquisa, orientação e comissões estratégicas, alinhando-se com sua experiência anterior como consultor(a) da Capes. Apesar de considerar a possibilidade de aposentadoria a partir de 2028, afirmou que continuará atuando em áreas essenciais do programa, especialmente na pesquisa e na orientação de alunos. “As minhas expectativas são dar continuidade a essas atividades”, disse, deixando claro que sua dedicação à carga horária e aos projetos de pesquisa é uma prioridade, embora não tenha interesse em retornar a cargos formais de gestão, como a coordenação.

Ao abordar a atratividade da carreira docente, o(a) entrevistado(a) expressou uma motivação intrínseca pela profissão, dizendo: “Eu amo ser professor(a)”. A pesquisa é um fator chave que o fez optar pela carreira acadêmica em uma instituição pública, diferenciando-se da experiência em instituições privadas. O(a) docente destacou que contribuir para o avanço da pesquisa, tanto no âmbito científico quanto social e prático, é um fator atrativo em sua carreira e relevante para sua permanência na pós-graduação. Além desse, salientou a progressão da carreira e os eixos de ensino, pesquisa e extensão como elementos atrativos. Entretanto, apontou fatores que podem desmotivar, como o não reconhecimento da carga horária da pós-graduação para distribuição da carga horária na graduação. Outra questão sensível é a pressão da avaliação externa, como as exigências da Capes para publicações de alto impacto e produtividade científica, que, embora necessárias, trazem um peso adicional à rotina do docente.

Quanto à sucessão acadêmica, o(a) entrevistado(a) avaliou positivamente o cenário atual, acreditando que há “pesquisadores jovens com habilidades e competências” capazes de assumir papéis de liderança. Apesar disso, ressaltou que algumas funções demandariam experiência, como editor de periódicos, líder nos órgãos de classe, organizador de eventos. No âmbito específico de suas linhas de pesquisa, que envolvem Contabilidade Gerencial e Educação Contábil, identifica colegas aptos para continuar seu trabalho, mencionando diretamente o(a) Docente 3 e o(a) Docente 4, ambos do mesmo PPG, os quais considera prontos para dar continuidade aos seus projetos e orientações.

Ainda que não exista um plano formal de sucessão no PPG, observa práticas indiretas que favorecem esse processo, como a integração de novos docentes em disciplinas compartilhadas, coorientações e participação em comissões. Essa abordagem, segundo o(a) docente, prepara gradualmente os novos professores para assumirem responsabilidades maiores. Contudo, barreiras ao processo sucessório são identificadas: a resistência de alguns professores em compartilhar sua expertise, mantendo o controle exclusivo sobre disciplinas ou linhas de pesquisa. Ele(a) classifica isso como um obstáculo, que pode gerar lacunas futuras na sucessão de temas importantes. De acordo com o(a) docente:

O que eu percebo como obstáculo é que ainda temos, na academia, alguns docentes que acham que são donos, posso chamar assim, daquela cadeira, daquela disciplina que eles ministram, ou daquela linha de pesquisa que coordenam [...]. Então, o obstáculo é essa pessoa não conseguir perceber que precisa fazer o processo de sucessão, trazer pessoas para o grupo dela, transferir essa experiência, esse conhecimento (Docente 2).

Sobre as estratégias adotadas, o(a) entrevistado(a) enfatizou a colaboração com professores mais jovens em disciplinas, projetos de pesquisa e eventos acadêmicos, caracterizando essas ações como uma “troca de experiências” benéfica para ambas as partes. Contudo, destacou que a falta de interesse ou de envolvimento de novos docentes em múltiplas responsabilidades pode prejudicar o sucesso da transição. O(a) entrevistado(a) ressaltou a necessidade de docentes com perfil participativo, capazes de contribuir não apenas para o ensino e pesquisa, mas também para a gestão e extensão do programa.

A comunicação é outro aspecto crítico. Segundo ele(a), a ausência de uma comunicação clara e estruturada sobre a necessidade de sucessão pode ser um entrave. O(a) entrevistado(a) sugeriu que a instituição, por meio das pró-reitorias, poderia implementar debates e planos mais sistematizados para lidar com a transição. Além disso, mencionou a influência do ciclo de vida docente, alinhando a sucessão às fases da carreira profissional, como uma reflexão importante para futuras pesquisas.

Por fim, o(a) docente encerrou reforçando seu comprometimento com a continuidade do programa e sua abertura para colaborar em reflexões futuras sobre o tema. Seu discurso demonstrou uma clara preocupação com a qualidade acadêmica e o relacionamento interpessoal, fatores que, em sua visão, são fundamentais para o sucesso da carreira docente e a perpetuação do legado acadêmico.

A análise estrutural revelou um(a) docente que vê a sucessão como um processo gradual e colaborativo, em que a integração de novos professores deve ocorrer de forma planejada, com treinamento e acompanhamento. Suas expectativas de carreira incluem a continuidade de suas atividades na pesquisa e orientação, enquanto os principais desafios identificados estão relacionados à resistência de alguns colegas e ao equilíbrio da carga horária. O(a) entrevistado(a) sugeriu uma maior formalização do planejamento sucessório, com comunicação clara e apoio institucional, para garantir uma transição eficaz e sustentável no PPG.

4.2.1.2.2 Entrevista com o(a) Potencial Sucessor(a) 1: Docente 3

O(a) entrevistado(a) iniciou sua fala resgatando sua trajetória na implantação do programa de pós-graduação, enfatizando seu compromisso inicial ao agilizar o término do doutorado para compor o quadro docente em um contexto de escassez de doutores. Esse contexto histórico revelou a dedicação e o papel pioneiro que o(a) docente desempenhou no início do programa. Ao assumir cargos administrativos, como a coordenação da pós-graduação, ele(a) mencionou o impacto direto sobre a pesquisa, observando que as responsabilidades

administrativas restringem o tempo disponível para suas atividades como pesquisador. Essa dualidade é um fator importante para sua decisão de não retornar à coordenação, apesar de sua satisfação com a atuação na pós-graduação e do desejo de continuar publicando e pesquisando.

O(a) professor(a) projetou suas expectativas profissionais como modestas, incluindo um possível pós-doutorado como forma de atualização acadêmica, destacando a importância da pesquisa como instrumento de formação contínua. Sua percepção sobre a carreira docente na pós-graduação refletiu um equilíbrio entre desafios e atratividade. Ele(a) valoriza as oportunidades de crescimento, publicações e desenvolvimento de conhecimento, mas reconhece o ônus das múltiplas atividades vinculadas ao programa, como orientação, bancas e pareceres, especialmente em instituições públicas sem diferenciação salarial.

Quando questionado(a) sobre sucessores das atuais lideranças acadêmicas do seu PPG, o(a) entrevistado(a) demonstrou otimismo ao identificar uma nova geração de docentes que atuam na pós-graduação, muitos deles ex-alunos que, segundo ele(a), demonstram perfil e potencial para exercer posições de liderança no programa. Não há, porém, um plano formal de sucessão em vigor no seu PPG, sendo o processo conduzido por meio de tradições informais. Novos professores se integram ao programa participando inicialmente como colaboradores, dividindo disciplinas e se inserindo em grupos de pesquisa, o que facilita o processo de adaptação e engajamento.

Ao refletir sobre sua própria trajetória na sucessão, o entrevistado, embora não se veja como sucessor do(a) Docente 2, mencionou outros dois professores que influenciaram sua formação. Um deles teve papel significativo em sua atuação como coordenador, fornecendo suporte e orientação em um cargo para o qual ele ressalta não haver preparo formal, mas aprendizado contínuo na prática. Sua relação com esses predecessores é marcada pela gratidão e pelo reconhecimento do apoio recebido, o que se reflete no esforço em auxiliar sucessores, repetindo o modelo de apoio que vivenciou.

O(a) entrevistado(a) identificou como desafios para o processo de sucessão a necessidade de apoio institucional e o envolvimento dos colegas, destacando que uma disputa ou falta de suporte poderia prejudicar a transição. Ele(a) reforçou a importância do ambiente colaborativo e das boas relações entre os docentes, o que tem permitido uma condução tranquila das transições no programa, até o momento. Entretanto, mencionou que fatores pessoais, como o desinteresse, podem dificultar o processo.

Em termos de gestão de sucessão, o(a) entrevistado(a) reiterou a ausência de programas formais ou políticas específicas. A transição ocorre de maneira não estruturada, com incentivo aos novos professores para participação no colegiado e aprendizado prático sobre normas e

processos do programa. A necessidade de preparação sistematizada, especialmente para cargos como a coordenação, é apontada como uma lacuna relevante. O entrevistado sugeriu que um treinamento estruturado poderia reduzir as dificuldades enfrentadas por coordenadores, que frequentemente aprendem por tentativa e erro.

Ao final da entrevista, o(a) professor(a) apresentou um cenário de transformação e crescimento do programa, mencionando a proposta de criação de uma nova linha de pesquisa e a entrada de novos docentes que vêm ocupando espaços importantes. Esse movimento é interpretado como um sinal positivo para a continuidade do programa, embora ele reconheça que as mudanças ocorrem de forma gradual e adaptativa.

O discurso do(a) entrevistado(a) revelou uma carreira marcada pelo compromisso com a implantação e desenvolvimento do PPG, com foco no equilíbrio entre pesquisa, ensino e gestão. Suas expectativas incluem a continuidade da atuação como pesquisador(a) e a realização de um pós-doutorado como forma de atualização. Embora ele(a) não se veja como um sucessor intelectual em termos de linhas de pesquisa, assumiu esse papel na gestão, destacando o apoio recebido e a importância das relações colaborativas na transição de lideranças.

Os principais desafios identificados no processo de sucessão incluem a falta de preparo formal para cargos administrativos, o desinteresse por funções de liderança e a necessidade de apoio tanto dos colegas quanto das instituições. Apesar desses desafios, o entrevistado avalia positivamente a entrada de novos docentes e a continuidade das atividades do programa, especialmente pela cultura de apoio estabelecida entre as diferentes gerações de professores.

4.2.1.2.3 Entrevista com o(a) Potencial Sucessor(a) 2: Docente 4

O(a) docente relatou estar no início de sua trajetória na pós-graduação, tendo ingressado no programa em 2022. Esse início recente contrasta com seus 11 anos de experiência no ensino de graduação. Ele(a) ressaltou que, embora a graduação ocupe uma posição prioritária em sua carreira, a participação na pós-graduação está diretamente ligada ao interesse pela pesquisa. Nesse sentido, a pós-graduação é percebida como um meio de desenvolvimento acadêmico, especialmente pela orientação de alunos e participação em projetos financiados. Apesar dessa motivação, ele(a) afirmou não possuir interesse em assumir cargos administrativos ou de gestão, reconhecendo a complexidade e as dificuldades desse tipo de atividade.

O(a) entrevistado(a) apontou que cargos de gestão enfrentam desafios associados à burocracia, ao desequilíbrio de funções entre os colegas e à falta de engajamento de parte do corpo docente. Ele(a) demonstra um certo incômodo com a postura de professores que limitam

suas atividades ao ensino básico na graduação e se recusam a participar de iniciativas como congressos ou projetos institucionais. Esse cenário contribui para sua falta de interesse em cargos de liderança, uma vez que as dificuldades administrativas e a falta de apoio institucional consomem tempo e energia que poderiam ser direcionados à pesquisa e ao ensino.

Em relação à carreira acadêmica, o(a) professor(a) identificou a ausência de incentivos financeiros como um dos principais fatores que tornam a pós-graduação menos atrativa. Ele(a) mencionou explicitamente as dificuldades de financiamento para participação em eventos internacionais e até nacionais, mesmo quando tais atividades contribuem diretamente para o desenvolvimento e a internacionalização do programa. Segundo ele(a):

Então, por exemplo, muitas vezes a gente não tem recursos para participar de um congresso internacional, e até mesmo nacional é difícil. Há pouco incentivo nessa parte. Por exemplo, tive um trabalho aprovado em um congresso na Colômbia e precisei arcar com recursos próprios [...]. Isso acaba sendo desmotivante, porque estou fazendo algo que pontua para o programa. A internacionalização, tão falada nos programas de pós-graduação, muitas vezes não recebe o incentivo necessário (Docente 4).

Por outro lado, o(a) docente reconhece que a pós-graduação oferece oportunidades de produção de conhecimento, orientação de alunos e relevância acadêmica, elementos que considera os mais atrativos na atuação docente. Além disso, ele(a) observou que atuar na pós-graduação está, em parte, associado a um certo *status* dentro da carreira acadêmica.

Ao ser questionado(a) sobre a sucessão acadêmica, o(a) professor(a) apresentou uma visão crítica e distante do que é praticado em seu programa. Ele(a) relatou um episódio no qual seu(ua) ex-orientador(a), o(a) convidou para compartilhar uma disciplina, sugerindo de maneira pouco explícita que poderia estar preparando-o(a) como sucessor(a). Contudo, o(a) entrevistado(a) afirmou não ter interpretado o convite como o início de um processo sucessório, defendendo que a sucessão deveria ocorrer de forma planejada e sistematizada. Sua percepção é de que tais práticas carecem de clareza e são conduzidas de maneira intuitiva ou informal, sem um plano estruturado de transferência de conhecimento e responsabilidades.

Na ausência de práticas institucionais de gestão de sucessão, o(a) entrevistado(a) propôs a implementação de programas de mentoria, nos quais docentes mais experientes compartilhassem suas trajetórias e os “caminhos das pedras” que percorreram. Ele(a) acredita que tal prática facilitaria o desenvolvimento dos novos docentes, especialmente em aspectos como aprovação de projetos de pesquisa e publicações de relevância, promovendo uma

transição mais efetiva. Para o(a) entrevistado(a), a ausência desse tipo de estrutura é agravada pela sobrecarga de trabalho, que limita o tempo disponível tanto dos sucessores quanto dos docentes experientes.

Ao discutir os desafios do processo sucessório, o(a) professor(a) identificou a falta de motivação entre os novos docentes como um dos principais obstáculos. Ele(a) observou que alguns professores evitam ingressar na pós-graduação para não assumir o ritmo exigente de produção acadêmica, optando por uma postura mais acomodada na graduação. Além disso, o(a) entrevistado(a) destaca que a resistência à inovação por parte dos docentes que estão “passando o bastão” pode dificultar a transição. Para ele(a), o(a) sucessor(a) deve ter liberdade para implementar novas perspectivas e não ser limitado pela repetição das práticas de seus predecessores.

O(a) entrevistado(a) apresentou expectativas claras em relação à sua atuação na pós-graduação, com foco no ensino e na pesquisa, mas sem interesse em cargos de liderança administrativa. Sua visão sobre o processo sucessório é marcada pela percepção de que não existe um plano ou práticas estruturadas em seu programa, o que torna a transição de responsabilidades um processo informal e velado. Embora tenha compartilhado disciplinas com seu(ua) ex-orientador(a), ele(a) não se percebe como sucessor(a), destacando que a sucessão deve permitir inovação e adaptação ao perfil do novo docente.

Os desafios identificados incluem a falta de tempo para preparação de sucessores, o desinteresse de alguns docentes pela pós-graduação e a ausência de incentivos financeiros e institucionais. O(a) professor(a) sugeriu a implementação de programas de mentoria como uma estratégia eficaz para facilitar o processo sucessório e promover a continuidade do desenvolvimento acadêmico nos programas de pós-graduação.

4.2.1.3 Unidade de análise III

4.2.1.3.1 Entrevista com o(a) Sênior: Docente 5

O(a) docente iniciou destacando suas expectativas profissionais relacionadas à necessidade de aproximação entre a academia e a realidade prática. Em suas palavras, “a nossa pós-graduação *stricto sensu* precisaria se aproximar um pouco mais da realidade”, enfatizando que o foco na formação de pesquisadores não deve ocorrer em detrimento da formação de professores ou da contribuição à sociedade. O(a) professor(a) reforçou que “a Contabilidade é uma ciência social aplicada utilitária” e que, portanto, é necessário que os docentes e pesquisadores mantenham uma conexão próxima com o mundo real.

No que tange à atratividade e permanência na carreira docente, o(a) entrevistado(a) mencionou fatores como remuneração inadequada e restrições à vivência prática como desafios significativos. Ele(a) apontou que a concorrência com o mercado de trabalho nas grandes capitais torna difícil manter professores qualificados, ao passo que em centros menores, onde essa pressão é reduzida, a situação é distinta. Ademais, o(a) professor(a) criticou a rigidez de algumas instituições quanto à permissão de atividades práticas por parte do corpo docente, elogiando, contudo, o modelo adotado por determinada universidade, que equilibra a dedicação à docência com experiências práticas, como atividades de consultoria.

Sobre o processo de sucessão acadêmica, o(a) entrevistado(a) destacou que, em seu caso, as lideranças subsequentes estão bem-preparadas, evidenciando que a terceira geração de docentes está assumindo posições de liderança com competência. No entanto, ele(a) manifestou preocupação quanto ao futuro, particularmente em relação à atração de novos talentos para a carreira acadêmica. Para ele(a), a dificuldade em atrair pessoas com vivência prática e interesse em pesquisa aplicada pode comprometer a sucessão docente. Para o entrevistado:

É difícil você atrair para a docência pessoas que tenham esse perfil, por causa dessas restrições que elas têm, seja em relação aos honorários ou ao tipo de trabalho que vão exercer. Fica um trabalho muito teórico, com muita estatística. Estudam mais Estatística do que Contabilidade (Docente 5).

Além disso, o(a) professor(a) observou que há uma tendência de pesquisas excessivamente teóricas ou quantitativas, o que pode limitar a contribuição da academia à sociedade:

Por exemplo, a IFRS 16, esse extremo de contabilização dos contratos de arrendamento e aluguel. Antes não era nada, depois veio o *leasing* financeiro, e agora é tudo, incluindo o operacional, com essa ativação. De qual academia, de qual universidade, de qual *paper* saiu a ideia e a justificativa para aquilo? Nenhum. Quem discutiu tudo conceitualmente foi o pessoal do IASB, que consultou os usuários (Docente 5).

No que diz respeito às estratégias adotadas para o processo de sucessão, o(a) professor(a) descreveu um trabalho consistente de formação de futuros docentes por meio da colaboração em aulas e da orientação de pesquisas. Ele(a) valoriza o perfil que combina experiência prática e competência acadêmica, afirmando que busca “pessoas que saibam por

que fazer, para que fazer e para quem fazer”. Nesse contexto, ressaltou a importância de uma abordagem crítica, tanto na docência quanto na pesquisa, além de uma metodologia didática que privilegie a utilização de exemplos reais e discussões conceituais aprofundadas.

Quanto aos desafios para a sucessão, o(a) entrevistado(a) apontou que a falta de clareza e transparência na comunicação constitui uma barreira significativa, afirmando que “a falta de transparência nos processos é um problema grave”. Ele(a) também destacou a necessidade de preparar sucessores com antecedência suficiente, garantindo a transferência de conhecimentos e a continuidade do trabalho acadêmico.

A análise da entrevista revela que o(a) Docente 5 valoriza uma carreira acadêmica que equilibre teoria e prática, com forte ênfase na contribuição social da Contabilidade e na formação de pesquisadores críticos. Ele(a) expressou satisfação com o progresso das lideranças acadêmicas em sua instituição, embora reconheça desafios relacionados à atratividade da carreira docente e à sucessão acadêmica. Em relação aos sucessores, identifica indivíduos qualificados tanto em sua instituição quanto em outras, destacando aqueles que combinam experiência prática e competência teórica, como o(a) Docente 6, que atua em sua instituição. Suas estratégias incluem a colaboração em sala de aula e a valorização de uma abordagem crítica, enquanto os desafios envolvem questões de comunicação e a preparação de sucessores com perfis adequados para assegurar a continuidade do trabalho acadêmico.

4.2.1.3.2 Entrevista com o(a) Potencial Sucessor(a): Docente 6

O(a) entrevistado(a) demonstrou uma visão estratégica e bem delimitada sobre suas expectativas profissionais e o papel da pesquisa contábil no Brasil. Ele(a) destacou avanços importantes no campo da Contabilidade, sobretudo nos últimos cinco a dez anos, quando a pesquisa contábil começou a demonstrar seu impacto na prática profissional. Esse progresso, segundo ele(a), está relacionado à maior articulação entre a Contabilidade e aspectos como sustentabilidade e relatórios financeiros. Ele(a) exemplificou seu envolvimento em iniciativas de relevo, como a coordenação de uma chamada especial em uma revista da área contábil, o que reforça sua perspectiva positiva sobre o desenvolvimento acadêmico e profissional da área: “Minhas expectativas, tanto de carreira quanto de desenvolvimento, elas são positivas”.

Por outro lado, ele(a) expressou uma preferência clara pela liderança intelectual em detrimento de cargos administrativos tradicionais, como chefias departamentais. Sua contribuição ao campo ocorre predominantemente por meio da produção acadêmica, orientação de estudantes e coordenação de iniciativas científicas:

Quando você fala em exercer algum tipo de liderança, para mim, na minha posição, isso está muito mais relacionado à produção científica, à orientação e ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, do que propriamente à atuação em um cargo de chefia no departamento, por exemplo (Docente 6).

Ao refletir sobre fatores que tornam a carreira docente mais ou menos atrativa, o(a) entrevistado(a) salientou que a atratividade da docência muitas vezes está vinculada a um aspecto vocacional: “Quem opta por fazer pesquisa muitas vezes é compulsoriamente levado a fazer, porque é como se fosse algo que você tem ali como um atributo próprio”. Contudo, ele(a) também reconheceu desafios estruturais significativos, como a ausência de planos de carreira nas universidades brasileiras. Esse fator, segundo ele(a), pode prejudicar a retenção de talentos acadêmicos, especialmente quando jovens pesquisadores enfrentam melhores oportunidades no exterior ou no mercado privado.

Quando questionado(a) sobre sua visão sobre a sucessão acadêmica, o(a) entrevistado(a) afirmou não se considerar sucessor(a) de colegas mais experientes, mesmo daqueles com quem colabora há mais de uma década. Ele(a) ressaltou que alguns professores, como o(a) Docente 5, possuem legados tão expressivos que seria inadequado falar em sucessão: “Há pessoas que só podem ser substituídas e não sucedidas”. Nesse contexto, ele(a) descreveu a própria formação como algo único, baseada em uma interseção distinta de Contabilidade e Atuária, o que reforça sua percepção de que o conceito de sucessão nem sempre se aplica de maneira plena.

Ao abordar a gestão do processo sucessório, o(a) entrevistado(a) destacou a ausência de um planejamento estruturado em sua instituição, embora tenha reconhecido exemplos de sucessão informal em disciplinas. Ele(a) sugeriu que programas formais de mentoria e desenvolvimento de habilidades poderiam contribuir para transições menos abruptas e com menor atrito. Na sua visão, do ponto de vista dos cargos de gestão, o atual modelo baseado em eleições dificulta a estruturação de um plano de sucessão antecipado, mas defendeu que a existência de um período de transição poderia melhorar a transferência de conhecimentos entre lideranças.

O(a) entrevistado(a) também discutiu desafios específicos no contexto de sucessão, como o elevado grau de dedicação requerido para cargos acadêmicos de liderança, especialmente na universidade pública. Ele(a) observou que essa dedicação não é acompanhada por contrapartidas financeiras proporcionais, o que pode desmotivar potenciais candidatos.

Apesar disso, ele(a) mencionou que há sempre alguém disposto a assumir cargos administrativos, seja como parte de um plano de carreira ou por compreensão da relevância coletiva dessas funções.

Quanto à dinâmica de transição entre lideranças, o(a) entrevistado(a) destacou que, em sua experiência como coordenador(a) de um congresso, não houve um programa formal de *onboarding*, o que tornou a transição mais desafiadora. Ele(a) apontou que transições abruptas são comuns e defendeu que a criação de um plano estruturado poderia mitigar essas dificuldades. Além das dificuldades na transição, o(a) entrevistado(a) enfatizou a importância do desenvolvimento de habilidades interpessoais, destacando áreas específicas que poderiam ser aprimoradas no contexto acadêmico. Dessa forma, o(a) docente relata:

A gente precisaria, na minha opinião, de uma formação em *soft skills* para os professores, tá? *Soft skills* voltados à comunicação, no sentido de se expressar de forma clara, porque, muitas vezes, na universidade, a gente trabalha muito no nosso campo, mas não comunica os resultados ou até mesmo as necessidades de ajuda. Por exemplo, um *soft skill* em gestão de pessoas, liderança, ou até mesmo algo relacionado à escrita (Docente 6).

Portanto, as expectativas de carreira do(a) entrevistado(a) são focadas na liderança intelectual e no desenvolvimento acadêmico, com ênfase em iniciativas de impacto na pesquisa contábil. Ele(a) não se identifica como sucessor(a) de colegas, embora reconheça a importância de iniciativas para garantir uma transição eficaz entre docentes. Como estratégias para aprimorar o processo de sucessão, o(a) entrevistado(a) sugeriu programas de formação em habilidades interpessoais e de gestão, além de um período formal de transição entre lideranças. Ele(a) destacou ainda que a falta de planos de carreira e a escassez de incentivos estruturais são os principais desafios que impactam negativamente a sucessão acadêmica nos programas de pós-graduação da área contábil.

4.2.1.4 Unidade de análise IV

4.2.1.4.1 Entrevista com o(a) Sênior: Docente 7

A análise do discurso revelou uma compreensão crítica sobre as expectativas profissionais do(a) docente e as estratégias para garantir a continuidade do trabalho acadêmico. Em termos de expectativas de carreira, o(a) entrevistado(a) demonstrou um forte compromisso

com o aprimoramento da qualidade do programa em que atua. Ele(a) ressaltou a relevância da inserção internacional e da colaboração interinstitucional como pilares para alçar o programa a um nível mais elevado, como indicado em sua fala: “Estamos em busca, por exemplo, de oferecer cooperação de nucleação de novos programas, amadurecimento de programas notas 3, 4”. Essa postura evidencia uma preocupação não apenas com o próprio programa, mas também com o impacto coletivo das ações desenvolvidas na pós-graduação.

A atratividade e os desafios da carreira acadêmica também emergiram como temas centrais. O(a) entrevistado(a) pontuou que a equivalência de exigências entre professores da graduação e da pós-graduação, sem distinção no plano de carreira, compromete a motivação de muitos docentes: “Atualmente, um professor que está na pós-graduação tem uma atribuição de carga horária de ensino a mesma que um professor que atua somente na graduação”. O(a) docente ainda acrescenta:

Eu tenho colegas que não estão na pós-graduação, que são doutores, que publicam com regularidade em revistas nacionais, mas que não têm nenhum interesse de entrar na pós-graduação, por terem visto as exigências externas que a pós-graduação recebe, que não são exigências próprias da universidade, mas, por exemplo, exigências dos órgãos reguladores. E eles não estão, não querem entrar nesse trabalho. É uma decisão pessoal deles (Docente 7).

Esse cenário reflete a carência de incentivos formais que valorizem a dedicação à pós-graduação, o que, segundo ele(a), poderia ser solucionado com a introdução de um plano de carreira diferenciado e abreviado, semelhante ao modelo adotado em outros países. Assim, ele(a) ainda pontua:

Eu vejo que, no exterior — e eu fiz meu doutorado na Espanha — o professor, para chegar a ser titular, precisa ter uma carreira sólida de publicações e de orientação de teses. Se ele não tiver teses orientadas, jamais vai chegar a ser titular (Docente 7).

Em relação à sucessão acadêmica, o(a) entrevistado(a) apontou a ausência de planejamento formal como um entrave significativo. Segundo suas palavras: “não temos, nem no departamento, nem na universidade, um plano de sucessão formalizado”. Ressaltou, ainda, que o processo sucessório ocorre a partir das decisões departamentais sobre contratações, e não com base em diretrizes previamente estabelecidas. Essa lacuna, no entanto, é parcialmente

mitigada por iniciativas individuais, como a promoção de colaborações com ex-orientandos, que ele(a) considera potenciais sucessores: “Tenho vários projetos de pesquisa que mantêm a equipe atuando em conjunto para que possamos permanentemente estar produzindo algo”. Apesar disso, ele(a) reconhece os limites dessa abordagem, especialmente no que diz respeito à continuidade de linhas de pesquisa específicas após a aposentadoria de líderes acadêmicos.

Outro ponto abordado diz respeito aos desafios estruturais que afetam a atratividade da carreira docente e a preparação de sucessores. O(a) entrevistado(a) destacou a importância do tempo como fator crítico nesse processo, observando que a baixa rotatividade de docentes no programa no qual atua garante uma maior estabilidade:

Os professores que atuam na instituição são permanentes e não têm vivenciado uma rápida movimentação, como a entrada frequente de novos docentes. [...] Se tivéssemos um corpo docente em contínua renovação, enfrentaríamos muito mais dificuldades para dar continuidade aos nossos projetos e pesquisas (Docente 7).

Por fim, o(a) entrevistado(a) apontou fatores externos, como mudanças em políticas educacionais, que poderiam comprometer a atratividade do serviço público e, conseqüentemente, a formação de novos talentos acadêmicos. Além disso, ele(a) compartilhou suas reflexões sobre as estratégias necessárias para promover uma sucessão bem-sucedida, enfatizando que “a comunicação não é um problema” em seu contexto, devido ao bom relacionamento entre os colegas. Contudo, destacou que o sucesso da sucessão depende de um “bom senso” coletivo, já que não existem mecanismos institucionais formais que garantam a transferência de experiências e responsabilidades entre as gerações de docentes.

A partir da análise da entrevista, percebe-se que o(a) professor(a) entrevistado(a) possui expectativas de carreira centradas na internacionalização e no fortalecimento de colaborações acadêmicas, visando elevar a qualidade do programa em que atua. Ele(a) identificou dois potenciais sucessores⁹, ex-orientandos(as) que atualmente desenvolvem atividades alinhadas às suas linhas de pesquisa, embora reconheça que a ausência de um plano formal de sucessão institucional limita a continuidade do trabalho acadêmico. As estratégias adotadas pelo(a) docente incluem a manutenção de colaborações com ex-alunos e o incentivo à participação em projetos de pesquisa, mas tais ações esbarram em desafios como a falta de incentivos institucionais e a baixa atratividade do serviço público. Dessa forma, os desafios identificados

⁹ Os potenciais sucessores foram convidados a participar do estudo; contudo, não responderam ao convite.

no processo de sucessão envolvem tanto barreiras internas à universidade, como a ausência de planejamento formal, quanto fatores externos, como mudanças nas políticas educacionais, que impactam diretamente a formação e retenção de talentos na pós-graduação.

4.2.1.5 Unidade de análise V

4.2.1.5.1 Entrevista com o(a) Sênior: Docente 8

A decifração estrutural da entrevista com o(a) Docente 8 revelou uma série de elementos sobre sua percepção da carreira acadêmica, os desafios enfrentados na área de sucessão e as lacunas existentes na estruturação desse processo. Primeiramente, ao discutir suas expectativas profissionais, o(a) professor(a) destacou o desejo de continuar produzindo trabalhos de relevância e orientando alunos competentes. Ele(a) enfatizou que “a academia dá a nós a possibilidade de estudar coisas diferentes, coisas que a gente não sabe”, apontando para o valor que atribui à busca pelo desconhecido e à exploração de novos caminhos de pesquisa. Apesar disso, ele(a) também mencionou as limitações impostas por sua instituição, como a carga horária que, segundo ele(a), “muitas vezes significa um esforço adicional”, dado o preparo demandado pelas aulas de pós-graduação.

A respeito dos fatores que influenciam a atratividade da carreira docente, o(a) professor(a) apontou elementos que a tornam menos atraente, como a “parte burocrática”, que inclui preenchimento de relatórios, formulários e atendimento a órgãos reguladores, especialmente a Capes. Ele(a) afirmou que “toda a parte de disciplina, nota, corrigir prova [...] tem aumentado ao longo do tempo”, o que sobrecarrega os docentes e reduz a satisfação com a profissão. Por outro lado, elementos que tornam a carreira mais atraente incluem a possibilidade de interagir com alunos motivados, de formar recursos humanos qualificados e de colaborar com outros pesquisadores. Segundo ele(a), o processo de formação de pessoas é “extremamente importante”, assim como a percepção de que suas contribuições acadêmicas impactam tanto instituições públicas quanto privadas.

Sobre a identificação de sucessores com habilidades gerenciais e de liderança, o(a) professor(a) ressaltou os desafios estruturais que limitam as universidades públicas brasileiras, como a rigidez nos processos de contratação. Ele(a) comparou essa situação às instituições estrangeiras e privadas brasileiras, que possuem maior flexibilidade orçamentária para contratar e atrair talentos. Em sua visão, a falta de flexibilidade impede a universidade de superar certos obstáculos, o que pode dificultar a formação de novas lideranças:

[...] Elas têm muito mais liberdade para identificar pessoas, talentos e contratá-los com contratos, com a redundância do termo, muito mais flexíveis. Ou seja, docente que só vai dar aula na pós, que só vai dar aula na graduação, que só vai fazer pesquisa, que vai tocar um centro. Isso é mais comum lá fora. Se a gente olha aqui dentro, a nossa liberdade para fazer isso numa universidade pública é muito, muito restrita (Docente 8).

O(a) professor(a) também identificou um problema recorrente na área acadêmica: a endogeneidade. Ele(a) explicou que o pesquisador que entra num departamento no qual estudou antes, muitas vezes, demora para se assumir como um pesquisador independente, o que pode prejudicar o desenvolvimento de sua carreira. “[...] Ele, às vezes, demora muito tempo para cortar o cordão umbilical que o ligava ao orientador”. A falta de clareza na comunicação também foi mencionada como um entrave, embora ele(a) reconheça que seu programa tem tentado melhorar nesse aspecto, apesar de ainda estar aquém do ideal.

Quanto à sucessão acadêmica, o(a) professor(a) enfatizou que não existem planos formais ou esquemas estruturados para preparar sucessores. Ele(a) destacou que a pessoa que ocupa um cargo de gestão, por exemplo, aprende na prática, o que evidencia a carência de um planejamento mais robusto. Essa situação se reflete na ausência de estratégias direcionadas para identificar e formar sucessores, o que ele(a) descreveu como um aprendizado muito na base do “se vira”.

Identifica-se que as expectativas de carreira do(a) professor(a) estão centradas na continuidade de suas pesquisas e na formação de recursos humanos qualificados, apesar das limitações estruturais da instituição em que atua. Ele(a) não identificou um sucessor específico, mas reconheceu a existência de profissionais capacitados em potencial. Contudo, a ausência de planos formais de sucessão, aliada à rigidez das universidades públicas e à endogeneidade acadêmica, constitui um desafio significativo. Por fim, ele(a) apontou que a falta de clareza na comunicação e a inexistência de estratégias estruturadas de desenvolvimento e de formação de lideranças são barreiras relevantes que podem comprometer o processo de sucessão no programa.

4.2.1.6 Unidade de análise VI

4.2.1.6.1 Entrevista com o(a) Sênior: Docente 9

A partir da decifração estrutural, evidenciou-se que o(a) professor(a) entrevistado(a) apresenta uma perspectiva consolidada em relação à sua carreira, caracterizada por um

envolvimento significativo com a pesquisa, a gestão e a formação de novos profissionais. Ele(a) se mostra altamente comprometido(a) com o desenvolvimento acadêmico, destacando que seu prazer pelo ensino e pela orientação de estudantes supera eventuais desafios burocráticos ou financeiros. Ele(a) afirmou: “para mim, o foco é a academia, e eu estou extremamente satisfeito com o que faço”, reforçando o papel central da vocação e da satisfação pessoal na sua permanência na área acadêmica.

A lógica discursiva do(a) professor revelou uma compreensão clara sobre a importância da sucessão como um processo planejado e participativo. Ele(a) enfatizou que o preparo de sucessores não se restringe apenas à transmissão de experiências, mas também envolve o encorajamento à colaboração e à formação de redes. Como destacado: “a gente tenta preparar as pessoas para que elas venham fazer parte da pós”. Essa abordagem está alinhada ao planejamento de longo prazo do programa, que visa garantir a continuidade e o fortalecimento das atividades.

O(a) docente também destacou um compromisso em não centralizar as responsabilidades, delegando tarefas a membros da equipe e promovendo um ambiente colaborativo. Ele(a) evidenciou: “Eu não sou aquele cara que tenta centralizar, que deixa tudo para mim. Eu consigo delegar bem”. Essa atitude, segundo ele(a), não apenas facilita a gestão, mas também cria oportunidades para que os demais docentes adquiram experiência em cargos de liderança, fortalecendo o processo de sucessão.

No entanto, desafios também foram identificados. A falta de interesse de alguns docentes em assumir funções administrativas é atribuída ao desgaste burocrático, à baixa remuneração e ao impacto que essas funções podem ter sobre suas atividades acadêmicas. Ele(a) observou que “muitas vezes, é pelo financeiro, é pelo desgaste burocrático que se tem”. Além disso, a questão da vaidade também é apontada como um fator que pode comprometer o processo de sucessão, com o risco de disputas que não sejam baseadas na meritocracia.

Quanto à identificação de prováveis sucessores, o(a) professor(a) expressou confiança no potencial de seus colegas e orientandos, mencionando nomes específicos, como o do(a) Docente 10, que atua na sua instituição. Questionado(a) sobre a existência de um plano de gestão de sucessões em vigor no seu PPG, ele(a) destacou: “a gente tem o planejamento que faz, né, de 20 anos, e a ideia é que a gente tenha, de certa forma, uma escala informal de pessoas que venham a dar continuidade ao trabalho”. Esse relato reforça a existência de um planejamento destinado a assegurar a continuidade das lideranças acadêmicas no programa. O(a) docente acrescenta:

Eu preparei as secretárias para que elas conheçam todo o processo. [...] Dependendo da circunstância, eu acredito que as secretárias vão saber mais do que os próprios professores. [...] Sem falar nas normatizações, padronizações, resoluções e manuais que a gente tem (Docente 9).

Em conclusão, as expectativas de carreira do(a) professor(a) são pautadas pelo desejo de contribuir para a formação de novos profissionais e pelo fortalecimento do programa de pós-graduação. Ele(a) demonstrou preocupação com a continuidade de seu trabalho, reconhecendo a importância do preparo de sucessores e apontando estratégias claras para esse processo, como a delegação de tarefas e a promoção de um planejamento estruturado. Entretanto, desafios como a falta de interesse de alguns docentes em assumir funções de liderança e a interferência de fatores como a vaidade podem impactar o sucesso desse processo.

4.2.1.6.2 Entrevista com o(a) Potencial Sucessor(a): Docente 10

O discurso do(a) entrevistado(a) apresentou uma narrativa clara e direta sobre sua perspectiva em relação à carreira docente na pós-graduação, com ênfase na sua motivação pessoal e nas limitações estruturais e institucionais que impactam o desenvolvimento do trabalho acadêmico. Ele(a) afirmou: “Olha, minhas expectativas são continuar na pós, trabalhando, produzindo, atendendo às expectativas e exigências da Capes, até cansar. Quando cansar, eu saio. É basicamente isso”. Além disso, o(a) entrevistado(a) deixou evidente que sua permanência na pós-graduação é sustentada por uma motivação intrínseca de contribuir para a formação de outros profissionais, o que ele define como uma forma de retribuição aos docentes que o influenciaram durante sua própria formação. Ele(a) declarou: “Quando eu entender que eu já contribuí o suficiente para formar outras pessoas [...] eu saio da pós”. Essa abordagem revelou um comprometimento significativo com a educação, desprovido de vaidades ou ambições de liderança institucional, que ele(a) considera não alinhadas ao seu perfil.

Quanto à liderança acadêmica, o(a) entrevistado(a) foi categórico(a) ao afirmar que prefere evitar funções que demandem alta visibilidade ou envolvimento político-institucional. Ele(a) enfatizou: “Eu gosto do trabalho de bastidor, quanto menos eu aparecer, para mim é melhor”. Essa preferência demonstra um distanciamento das tradicionais expectativas de liderança acadêmica, como a participação ativa em órgãos de representação. Sua preocupação principal é cumprir os requisitos mínimos da Capes e oferecer orientações e aulas de qualidade.

A falta de incentivos estruturais foi apontada como um fator desmotivador para a atuação docente na pós-graduação, especialmente nas instituições públicas. Ele(a) mencionou que “é uma decisão extremamente racional” para seus colegas não integrarem os programas de pós, dado o aumento significativo na carga de trabalho sem correspondente retorno financeiro ou redução de horas. Nesse sentido, o(a) entrevistado(a) identificou que a motivação para atuar na pós-graduação está mais relacionada às aspirações pessoais do que a condições estruturais favoráveis. O docente ainda relata:

Tanto é, [...], que muitos colegas do departamento não têm interesse na pós-graduação. Se a gente fosse abrir um edital agora, por exemplo, pouquíssimas pessoas se interessariam. Então, assim, o que eu vejo hoje na minha instituição é um desinteresse dos colegas, em função da falta de incentivos, e fica ali quem gosta. É basicamente isso. (Docente 10)

Ao ser questionado(a) sobre o planejamento sucessório, o(a) entrevistado(a) demonstrou que não há uma estrutura formalizada de gestão de sucessão em seu programa. Contudo, ele(a) relatou que as transições de liderança são realizadas por meio de encontros informais e práticas colaborativas, assegurando a continuidade do trabalho. Ele(a) reforçou: “A gente se reúne com o novo coordenador para passar todas as informações para que haja uma continuidade”. Apesar disso, identificou a ausência de mecanismos sistematizados que garantissem um fluxo organizado de conhecimento entre gerações de docentes.

Em relação à identificação de sucessores, ele(a) considerou que, embora o corpo docente atual tenha capacidade de assumir cargos de liderança, a reposição de professores mais experientes, especialmente em termos de produção científica de alto nível, apresenta desafios significativos. Ele exemplificou com a situação de um “professor de métodos quantitativos [...] que vai se aposentar”, cuja substituição requer um planejamento cuidadoso que demanda tempo.

Por fim, destaca-se que as expectativas de carreira do(a) entrevistado(a) estão alicerçadas em uma motivação intrínseca de contribuir para a formação de novos profissionais, bem como em seu compromisso com as exigências mínimas estabelecidas pela Capes. O(a) entrevistado(a) não se considera sucessor direto de nenhum colega e não demonstra preocupação com essa possibilidade. Ele(a) também não percebe a presença de uma liderança específica no programa, exceto nos cargos burocráticos de coordenação e vice coordenação, que são assumidos por meio de um sistema de rodízio. Apesar disso, reconheceu desafios significativos que podem impactar o processo de sucessão nos programas de pós-graduação,

como a ausência de incentivos institucionais, o excesso de burocracia e a dificuldade em repor docentes altamente produtivos.

4.2.1.7 Unidade de análise VII

4.2.1.7.1 Entrevista com o(a) Sênior: Docente 11

Ao longo de seu discurso, o(a) docente destacou a importância de alinhar teoria e prática no ensino, especialmente para suprir a lacuna percebida pelos alunos entre o aprendizado teórico e as demandas do mercado. Segundo o(a) professor(a), “é muito enriquecedor ver o pessoal no mercado querendo voltar para a academia para agregar as duas coisas”, o que demonstra sua percepção de que a pós-graduação desempenha um papel fundamental na formação de profissionais mais qualificados.

Apesar de seu otimismo quanto ao crescimento da pós-graduação, o(a) professor(a) também expôs os desafios enfrentados pelos alunos e docentes, como a escassez de bolsas e a pressão pela produtividade acadêmica. Ele(a) ressaltou que “dedicação exclusiva é complicada porque é difícil sobreviver só com a bolsa”, apontando para a necessidade de adaptações na gestão do tempo e nos recursos para manter a qualidade do ensino e da pesquisa. Essa pressão é reforçada por relatos de alguns docentes:

Eles não querem saber da pós-graduação. Eles dizem mesmo: eu, de jeito nenhum. É muita pressão. Eu prefiro fazer meus artigos quando quiser, na hora que quiser, sem essa pressão constante das demandas por indicadores de produtividade da Capes. Isso acaba, assim, refletindo nas outras coisas (Docente 11).

Em relação à ocupação de posições de liderança, o(a) professor(a) demonstrou uma visão equilibrada, reconhecendo tanto a relevância dessas experiências quanto as dificuldades inerentes a elas. Ele(a) mencionou que “é complicado, é um jogo que exige serenidade para ouvir os colegas”. Apesar de afirmar que seu perfil pessoal não é voltado à exposição, ele(a) acumulou diversas posições administrativas, incluindo coordenações de curso e diretoria de faculdade, o que ampliou sua compreensão sobre as demandas institucionais e a interação com os colegas.

Sobre a questão da sucessão acadêmica, o(a) professor(a) expressou uma percepção pragmática, afirmando que “todo mundo é substituível”. Ele(a) acredita que o processo de sucessão é facilitado por padrões estabelecidos e diretrizes claras disponibilizadas pela

instituição, contribuindo para a continuidade do programa. No entanto, ele(a) também reconhece que “tempo é uma coisa que deve ser obedecido”, indicando que a preparação adequada de sucessores requer planejamento e organização.

A resistência em assumir cargos de liderança é apontada como um desafio, especialmente devido às demandas e exigências associadas a essas posições. O(a) professor(a) observou que “tem pessoas que querem, mas o perfil pode gerar futuros problemas”, sugerindo que há uma necessidade de avaliar cuidadosamente os candidatos para garantir uma liderança eficaz e harmoniosa.

Em termos de estratégias, o(a) professor(a) admitiu que atualmente não está implementando um plano específico para sua sucessão, mas enfatiza a importância de sinalizar sua saída com antecedência para evitar lacunas. Ele(a) descreveu seu processo de decisão sobre aposentadoria como “muito reflexivo” e menciona que “quando me aposentar, é para me aposentar mesmo”, indicando uma postura de conclusão definitiva de sua carreira acadêmica.

O(a) entrevistado(a) também revelou uma preocupação com as mudanças geracionais e seus impactos no ambiente acadêmico. Ele(a) refletiu sobre como “os valores dos estudantes são diferentes” e como isso pode influenciar a motivação e a interação no processo de ensino. Apesar disso, ele(a) demonstrou otimismo em relação às novas lideranças, destacando que “o pessoal jovem é mais aguerrido” e pode contribuir significativamente para a renovação e inovação no âmbito acadêmico.

Dessa forma, a entrevista evidenciou as expectativas de carreira do(a) professor(a), que se concentram no crescimento da pós-graduação e na formação de um ambiente acadêmico colaborativo e produtivo. Ele(a) identificou um potencial sucessor¹⁰ em seu próprio programa, mas ressalta que a aceitação de posições de liderança depende do perfil e da disposição dos colegas. Além disso, ele(a) enfatizou que os desafios para uma sucessão bem-sucedida incluem a resistência de alguns colegas em atuar na pós-graduação, o tempo necessário para preparação e as diferenças geracionais, mas confia na estrutura organizacional da instituição para mitigar esses obstáculos.

¹⁰ O potencial sucessor foi convidado a participar do estudo; contudo, não respondeu ao convite.

4.2.1.8 Unidade de análise VIII

4.2.1.8.1 Entrevista com o(a) Sênior: Docente 12

O(a) professor(a) iniciou a entrevista delineando suas expectativas profissionais, ressaltando que sua prioridade atual é a pesquisa. Ele(a) declarou: “Minha expectativa hoje é apenas na área de pesquisa”, indicando um afastamento de funções de liderança administrativa, as quais considera já cumpridas em sua trajetória acadêmica. O(a) docente reforçou que já exerceu diversos cargos de liderança, como coordenador(a) e pró-reitor(a), e que considera importante que todos os professores passem por essas experiências, uma vez que “quando a gente senta na cadeira é que a gente vê os problemas”. Esse trecho evidencia uma percepção de que tais funções contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla das dinâmicas institucionais, mas também sugere um esgotamento pessoal em relação a elas e, principalmente do potencial desses cargos em gerar problemas.

Sobre os fatores que tornam a carreira docente atrativa ou não, o(a) professor(a) ofereceu uma análise antagônica. Por um lado, destacou as dificuldades estruturais e financeiras, afirmando que “os professores das instituições públicas sofrem com infraestrutura e dificuldade de recursos”, fatores que contribuem para a desmotivação e reduzem a atratividade da carreira, especialmente para jovens pesquisadores. Por outro lado, ele(a) assinalou que a carreira é apaixonante, pois “cada aluno que eu oriento é um mundo novo que se abre para mim”, refletindo a satisfação em lidar com desafios intelectuais e inovadores. Esses dois aspectos evidenciam uma tensão inerente à experiência docente, em que dificuldades objetivas coexistem com realizações subjetivas significativas.

No que se refere à sucessão acadêmica, o(a) professor(a) possui uma perspectiva positiva, afirmando que “a sucessão acaba acontecendo de forma natural” em seu programa. Ele(a) descreveu uma prática sistemática de integração de novos professores, por meio do acompanhamento por docentes mais experientes e da participação em atividades administrativas e acadêmicas. Esse processo é exemplificado na afirmação: “Quando a gente recebe um professor novo, ele normalmente pode acompanhar um professor mais antigo no seu primeiro semestre”. Essa abordagem destaca a importância do aprendizado colaborativo e da transmissão de conhecimentos para garantir a continuidade do programa.

Ainda sobre a identificação de sucessores, o(a) professor(a) mencionou nomes específicos que considera preparados, incluindo o(a) Docente 13, da própria IES em que atua. Ele(a) enfatizou que “a sucessão não pode ser pensada apenas restrita ao programa em que a gente está lotado”, apontando para uma visão ampliada, que considera a continuidade da

pesquisa como um todo. Essa declaração revela um compromisso com a expansão do conhecimento acadêmico para além das fronteiras institucionais imediatas.

Sobre as estratégias adotadas para o processo de sucessão, o(a) professor(a) detalhou o papel dos projetos de pesquisa como espaços formativos. Ele(a) explicou que sempre teve projetos financiados e que utiliza esses contextos para ensinar habilidades de gerenciamento a alunos e colegas. Essa abordagem também é aplicada em sua prática docente, em que novos professores são incentivados a assumir coorientações e responsabilidades administrativas gradativamente.

Por fim, ao tratar dos desafios que impactam a sucessão acadêmica, o(a) professor(a) apontou fatores como infraestrutura precária, questões salariais e a necessidade de adaptação às novas realidades acadêmicas e sociais. Ele(a) exemplificou essa dinâmica ao mencionar a evolução de linhas de pesquisa, como no caso da Contabilidade Socioambiental, que inicialmente enfrentou resistências, mas que hoje é amplamente aceita e valorizada.

A análise da entrevista revelou que as expectativas de carreira do(a) professor(a) estão centradas na pesquisa, com pouco interesse em cargos administrativos, os quais considera já cumpridos em sua trajetória acadêmica. No tocante à sucessão, o(a) docente demonstra confiança na preparação de sucessores, destacando práticas colaborativas e formativas como essenciais para a continuidade do programa. A identificação de sucessores é facilitada por sua abordagem integrativa e pela valorização de habilidades gerenciais e acadêmicas em contextos práticos. No entanto, desafios estruturais e financeiros representam entraves significativos, potencialmente limitando a atratividade da carreira acadêmica e a efetividade do processo de sucessão. Apesar disso, o(a) professor(a) expressou otimismo em relação à continuidade da pesquisa e à capacidade de adaptação dos programas de pós-graduação às mudanças institucionais e sociais.

4.2.1.8.2 Entrevista com o(a) Potencial Sucessor(a): Docente 13

O(a) professor(a) entrevistado(a) revelou uma visão incipiente sobre suas expectativas profissionais no contexto da pós-graduação, manifestando um senso de busca e construção contínua de objetivos. Essa reflexão demonstra que o(a) docente está em um período de transição e autoavaliação, buscando consolidar sua posição atual antes de projetar metas futuras. Em suas palavras:

Para falar a verdade, eu não tenho uma expectativa assim de onde quero estar daqui a alguns anos. Eu tinha até chegar aonde estou como docente na Universidade Federal [...], que sempre foi o meu sonho desde os 21 anos de idade, mas, a partir daqui, ainda estou tentando me situar, descobrir onde quero estar, o que quero fazer (Docente 13).

Quanto à liderança acadêmica, o(a) entrevistado(a) indicou que considera natural assumir, eventualmente, cargos como coordenação de cursos, mas sem aspirações imediatas: “No caso de coordenador e vice coordenador, em algum momento eu acho que isso vai acontecer. Dentro do programa, cada um tem seu momento de estar ali. Eu acredito que isso vai acontecer naturalmente”. Apesar dessa perspectiva, há um interesse claro em fortalecer sua atuação em projetos de pesquisa, especialmente na área de sustentabilidade, o que evidencia uma liderança mais voltada à esfera acadêmica e à produção de conhecimento.

Sobre os fatores que tornam a carreira docente menos atrativa, o(a) professor(a) destacou aspectos estruturais, como a remuneração inadequada e a sobrecarga de trabalho: “No caso da pós-graduação, a gente não tem nenhum tipo de remuneração a mais, e [...] quando o professor ministra uma disciplina na pós-graduação, é uma a mais, não uma disciplina que seja cortada, por exemplo, na graduação”. Também foi mencionada a pressão para publicações, muitas vezes desprovidas de valor científico significativo, como um fator desmotivador: “A publicação, ela não é, de fato, uma pesquisa, sabe? [...] É mais uma publicação para colocar no Lattes, para colocar mais uma linha, para conseguir elevar o programa”.

Por outro lado, elementos positivos da carreira também foram destacados, como o contato com os alunos e a contribuição da pesquisa para o desenvolvimento social: “Os alunos, eles tentam... eles trazem uma nova perspectiva, às vezes, sobre um assunto que você já trabalha. [...] Sem pesquisa, não há desenvolvimento da sociedade, da humanidade”.

Quando questionado(a) sobre a sucessão acadêmica, o(a) professor(a) apresentou uma compreensão limitada do processo, reforçando a informalidade que rege essas práticas: “Não, não que eu saiba. Acho que é mais informal mesmo”. Apesar disso, ele(a) reconhece a existência de iniciativas de compartilhamento de disciplinas e colaborações em projetos como formas de inserção dos novos docentes no programa: “Os professores novatos, eles entram como ouvintes e participantes ali com os professores mais [...] que já eram da casa”.

Em relação à identificação como sucessor(a) de algum professor específico, o(a) entrevistado(a) foi reticente, mas indicou o(a) Docente 12 como uma influência importante: “Ela é uma pessoa inclusiva. [...] Tenta incluir o número máximo de pessoas que consegue”.

Essa interação reforça a dinâmica mentor-aprendiz, mesmo que não explicitamente como um processo de sucessão formal.

Por fim, o(a) docente apontou o tempo como um desafio relevante, tanto no que se refere à adaptação às demandas acadêmicas quanto ao preparo de sucessores: “Nos primeiros três anos, a gente acaba se envolvendo com muita coisa e, ao mesmo tempo, às vezes a gente não está acostumado com esse envolvimento em diversas áreas”. Esse aspecto destaca a necessidade de uma melhor gestão do tempo e de uma estruturação mais clara do processo de sucessão dentro dos programas de pós-graduação.

Assim, observa-se que o(a) professor(a) possui expectativas de carreira voltadas à consolidação de sua atuação na universidade, com interesse em projetos de pesquisa e na eventual assunção de posições de liderança. Embora não se veja claramente como sucessor(a) do(a) Docente 12, ele(a) o(a) reconhece como uma influência acadêmica em seu desenvolvimento como docente. No âmbito da sucessão, identificou que os desafios incluem a informalidade do processo, a pressão por publicações e a necessidade de adaptação às demandas do meio acadêmico. Estratégias como o compartilhamento de disciplinas e projetos, embora eficazes, podem ser complementadas por práticas mais formais para garantir a continuidade e a sustentabilidade dos programas de pós-graduação em instituições de ensino públicas brasileiras.

4.2.2 Transversalidade temática

Neste estudo, o material das entrevistas foi examinado de forma minuciosa, com os dados organizados em categorias e subcategorias. Para essa análise, foram aplicadas técnicas estatísticas e de categorização, baseadas em critérios semânticos (categorias temáticas), distribuindo os temas conforme sua melhor adequação. As subcategorias, também denominadas unidades de registro, correspondem aos temas (desafios identificados), considerando a abordagem temática adotada. O tema refere-se a uma afirmação sobre o sujeito da oração (Apêndice K), ou seja, uma frase ou período composto, a partir do qual podem ser formuladas diversas observações (Richardson, 2017). Nesta etapa, buscou-se identificar padrões, frequências e relações no material, possibilitando a extração de informações que fundamentem ou refutem a tese previamente formulada.

A Tabela 21 apresenta os desafios que podem impactar o processo de sucessão nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, agrupados em categorias temáticas, considerando a análise conjunta de todas as entrevistas.

Tabela 21: Desafios do processo sucessório de professores na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis

Categorias	Subcategorias	Frequência	
		n	Σ %
Antecedentes Sucessórios	Baixo interesse dos docentes para atuar na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	17	49,2
	Recompensas financeiras pouco atrativas.	14	
	Falta de incentivos pelo trabalho realizado.	10	
	Sobrecarga de trabalho.	9	
	Excesso de burocracia nos padrões exigidos pelos órgãos reguladores e de fomento.	7	
	Concorrência com o mercado de trabalho.	6	
	Falta de oportunidades de progressão na carreira acadêmica como docente.	6	
	Excesso de burocracia nos processos internos.	5	
	Baixo interesse do corpo docente para ocupar posições de liderança administrativa.	5	
	Falta de infraestrutura nas instituições públicas.	3	
	Falta de atratividade de instituições em certas cidades devido ao custo de vida, segurança e problemas sociais.	3	
	Permanência orientada a objetivos pessoais.	2	
	Falta de alinhamento entre as oportunidades de pesquisa disponíveis e os interesses individuais dos pesquisadores.	2	
	Limitações para atuar fora da Universidade.	2	
	Pressão psicológica.	2	

Categorias		Subcategorias	Frequência	
			n	Σ %
		Distanciamento da vida pessoal.	1	
		Falta de comprometimento do corpo docente na condução de pesquisas e/ou financiamentos.	1	
	Capacitação	Ausência de práticas de gestão de sucessão, como programas de planejamento de carreira, mentoria/coaching ou programas de trainee.	16	9,3
		Ausência de formação em <i>soft skills</i> .	1	
		Falta de um programa efetivo de avaliação de desempenho.	1	
	Influência Governamental	Ausência de flexibilidade nas contratações.	9	5,7
		Impacto das políticas públicas na gestão universitária.	2	
	Dinâmicas de Poder	Influência departamental.	3	3,1
		Ausência de renovação de lideranças nos órgãos representativos.	2	
		Resistência à sucessão docente.	1	
Processo de Sucessão	Sequência	Dificuldades em identificar sucessores com o perfil adequado.	22	22,3
		Ausência de um plano de gestão de sucessões.	11	
		Desafios comportamentais que podem afetar a dinâmica da sucessão.	6	
		Falta de maturidade no processo sucessório nos programas de pós-graduação.	2	
		Desalinhamento de habilidades entre titular e sucessor.	2	
	Comunicação	Falta de clareza na comunicação entre titular e sucessor.	5	4,7
		Comunicação institucional ineficaz.	4	
	Tempo	Pouco tempo dedicado ao desenvolvimento do sucessor.	8	4,7
		Impactos da endogeneidade.	1	
	Técnica de Passagem do Bastão	Divergências nas expectativas sobre o processo de transferência.	2	1,0
Total:			193	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A compreensão das implicações e significados subjacentes, obtida por meio da inferência (Bardin, 2011), é fundamental para transformar dados brutos em conhecimento relevante. Assim, nos próximos tópicos, discute-se como os resultados apresentados na Tabela 21 podem fornecer evidências que ampliem a compreensão dos desafios investigados.

4.2.2.1 Antecedentes sucessórios

Os antecedentes sucessórios englobam os desafios que antecedem e influenciam diretamente o processo de sucessão acadêmica. Esses fatores abrangem tanto aspectos estruturais quanto dinâmicas humanas, que moldam as condições necessárias para a

identificação e o desenvolvimento de novas lideranças. A análise das categorias associadas revela como esses desafios impactam o planejamento e a execução da sucessão nos programas de pós-graduação.

A categoria “Motivação Docente” é a mais proeminente nesse contexto, influenciando diretamente a atratividade da carreira acadêmica e a retenção de talentos. Os resultados evidenciam o baixo interesse dos docentes em atuar na pós-graduação *stricto sensu*, impulsionados pela falta de incentivos ao trabalho realizado, recompensas financeiras pouco atrativas, a sobrecarga de trabalho, entre outros aspectos. Essas barreiras estruturais reduzem o interesse e comprometem a sustentabilidade do ambiente acadêmico da pós-graduação, criando desafios para o processo sucessório. Adicionalmente, esses achados se confirmam por meio da triangulação com os resultados da AFE, obtidos a partir do questionário aplicado, reforçando a robustez dessa categoria no modelo teórico proposto neste estudo (Denzin, 1978; Creswell & Miller, 2000).

A categoria “Capacitação” está relacionada ao preparo do sucessor para assumir papéis de liderança. Ela destaca tanto a importância do desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais por meio de programas de treinamento, mentoria e outras iniciativas, como a formação em *soft skills*, voltadas para o fortalecimento de lideranças. Contudo, os depoimentos evidenciaram desafios, como a ausência de programas de planejamento de carreira, mentoria/*coaching* ou *trainee*, o que pode comprometer o sucesso do processo de transição nas universidades públicas.

A categoria “Influência Governamental” refere-se ao impacto das políticas públicas e das regulamentações impostas por órgãos governamentais nas decisões institucionais relacionadas à contratação, à promoção e à gestão orçamentária. Os relatos dos professores destacam como essas intervenções podem gerar desafios para a identificação de perfis adequados de sucessores, contribuindo para a complexidade do processo de transição. Nesse contexto, emergem limitações adicionais que afetam diretamente o processo sucessório nos PPGs. Devido à exigência de concursos públicos, o programa não pode selecionar um profissional com o perfil desejado nem no momento exato em que a substituição se faz necessária; o ingresso ocorre segundo prazos e critérios que nem sempre convergem com as demandas imediatas da unidade. Assim, o docente aprovado pode assumir a função sem a experiência ou a disposição necessária para desempenhar os múltiplos papéis exigidos. O resultado é um sistema que, embora preconize a meritocracia, acaba por engessar os PPGs, obrigando-os a conviver com quadros que não se alinham plenamente às metas do programa, dificultando a efetiva identificação e preparação de sucessores.

Por fim, a categoria intitulada “Dinâmicas de Poder” evidencia como certos indivíduos buscam se perpetuar em posições e instituições, criando barreiras à inclusão de novos docentes. Relatos indicam resistência, por parte de alguns, em abrir espaço para sucessores, o que compromete o ambiente colaborativo necessário a uma transição bem-sucedida. Tal postura pode dificultar a continuidade de temáticas, disciplinas ou eixos de pesquisa vinculados a esses docentes após sua saída. Esse cenário corrobora a afirmação foucaultiana de que “o poder funciona e se exerce em rede; nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação” (Foucault, 1979, p. 183), ou seja, manifesta-se de forma capilar nas práticas cotidianas que sustentam posições de vantagem. Esses achados também encontram consonância na perspectiva de Bourdieu (1984), que analisa as dinâmicas de poder no campo acadêmico, as quais são sustentadas por disputas de capital cultural e simbólico e, reforçam posições privilegiadas, dificultando transformações estruturais. Assim, as resistências identificadas na categoria “Dinâmicas de Poder” refletem uma lógica que perpetua desigualdades e consolida fronteiras simbólicas dentro do campo acadêmico.

Complementando a discussão anterior, nota-se que a estrutura departamental descrita por Lane (1979), centrada na autonomia decisória dos departamentos, constitui um ponto central para entender as dinâmicas institucionais evidenciadas nas entrevistas.

Nós aqui temos os departamentos e os centros de ensino, mas as decisões são tomadas nos departamentos e sobem para as instâncias superiores, mas desenhado no departamento é assim que vai acontecer, com raríssimas exceções ou pequenos ajustes ao longo do caminho. Então, nós temos essa autonomia (Docente 7).

Essa autonomia decisória departamental molda significativamente o processo sucessório, uma vez que a entrada e a preparação de novos líderes são fortemente regulados por práticas internas pré-estabelecidas, refletindo, portanto, a dominação departamental na seleção e continuidade das lideranças. Assim:

Quando alguém tem interesse em ser coordenador, ou quase, de certa maneira, imagina que alguém deva assumir, há um estímulo para que participe do colegiado para já ir se inteirando de normas, de decisões, de como a coisa funciona, se ainda não for membro do colegiado (Docente 3).

Ao enfatizar que a participação prévia nos colegiados é quase uma exigência implícita para assumir posições de coordenação, reforça-se uma lógica que limita o ingresso de novos atores institucionais, preservando, assim, a reprodução das estruturas de poder existentes:

Um colegiado que está ao lado, na verdade, está até acima do coordenador, porque quem toma a decisão é o colegiado, o coordenador só executa a decisão que o colegiado tomou. Então, uma pessoa virar coordenadora, não seria natural que ela tivesse participado nesse colegiado durante algum tempo, para poder entender quais são as questões que passam pela gestão da pós-graduação? (Docente 1)

Tal cenário ilustra a resistência à transformação institucional, como destacado por Bourdieu (1984), à medida que se perpetuam padrões consolidados e se dificultam mudanças estruturais genuínas por meio de processos seletivos que favorecem aqueles já familiarizados e inseridos nas redes departamentais de poder.

Com base na análise das categorias apresentadas, observa-se que os antecedentes sucessórios são fatores críticos para o planejamento e a implementação de um processo de sucessão eficaz na pós-graduação. A falta de motivação docente, a ausência de mecanismos formais de capacitação, o impacto de políticas públicas e regulamentações governamentais, bem como as dinâmicas de poder que perpetuam práticas conservadoras, constituem obstáculos ao desenvolvimento de novos docentes. Superar essas barreiras requer a adoção de incentivos estruturais, programas organizados de formação e liderança, além de um ambiente institucional mais colaborativo. Essas medidas são essenciais para promover uma sucessão docente exitosa nos programas de pós-graduação.

A seguir, são discutidos os desafios do processo sucessório, evidenciando as questões práticas e estratégicas que permeiam essa transição.

4.2.2.2 Processo de sucessão

O processo de sucessão envolve etapas específicas destinadas a garantir uma transição docente exitosa nos programas de pós-graduação. Esse conjunto de categorias, fundamentado na Teoria da Corrida de Revezamento (Dyck et al., 2002), abrange desde a identificação e seleção de sucessores até a adoção de práticas que favorecem uma compreensão mais ampla da dinâmica do processo sucessório.

A categoria “Sequência” refere-se à escolha de sucessores com habilidades e experiências adequadas. Entre os desafios encontrados, destacam-se: dificuldades na identificação de sucessores com o perfil adequado, inexistência de um plano de gestão de sucessões e questões comportamentais que podem impactar a dinâmica do processo sucessório. Devido à ausência de um plano de gestão de sucessões, em muitos casos a seleção ocorre de modo informal, baseado em relações pessoais ou em demandas institucionais. Esses obstáculos refletem lacunas na capacitação docente, conforme destacado por Baker et al. (2019). Como os cursos de doutorado geralmente priorizam a pesquisa e conhecimentos específicos da área de formação (Giuliano & Feldkercher, 2021), a preparação para posições de liderança é frequentemente negligenciada. Isso torna ainda mais desafiadora a tarefa de identificar sucessores com o perfil ideal.

A “Comunicação” envolve dois principais desafios no processo de sucessão: a comunicação institucional ineficaz e a falta de clareza entre titular e potencial sucessor. No nível institucional, observa-se a ausência de discussões estruturadas sobre docentes que estão no final de suas carreiras, prejudicando, assim, o planejamento sucessório. Além disso, a ausência de iniciativas das pró-reitorias e coordenações para engajar docentes nesse processo faz com que a transição seja tratada como secundária, dificultando a formação de futuros líderes, que carecem da orientação necessária para assumir posições de destaque. No âmbito interpessoal, a interação entre titular e sucessor carece de transparência. Em alguns casos, não há clareza sobre objetivos, métodos ou perfis esperados, gerando incertezas e dificultando o alinhamento de expectativas. A ausência de um compartilhamento estruturado de informações compromete o processo sucessório, evidenciando a necessidade de estratégias mais organizadas para garantir uma transição eficaz. Professores apontaram que melhorias na comunicação, tanto institucional quanto interpessoal, são fundamentais para avançar nesse aspecto.

O “Tempo” busca garantir que o bastão de liderança seja efetivamente passado do titular ao sucessor. Esse constructo se destaca pela necessidade de períodos adequados para a transição de responsabilidades. Depoimentos revelam que a limitação temporal para a preparação de sucessores é um desafio enfrentado pelos docentes. Além disso, os impactos da endogeneidade desempenham um papel importante quando o pesquisador ingressa em um departamento que anteriormente realizou sua formação acadêmica, como o mestrado ou o doutorado, enfrentando dificuldades para romper os laços simbólicos de dependência com seus ex-orientadores, comprometendo sua autonomia e pleno desenvolvimento profissional.

Por fim, a categoria “Técnica de Passagem do Bastão” refere-se aos métodos e práticas utilizados para transferir responsabilidades e conhecimentos entre titular e sucessor. Relatos

indicam que processos bem estruturados, como reuniões regulares e documentação detalhada, são fundamentais para evitar lacunas operacionais durante a transição. Contudo, divergências de expectativas quanto ao processo de transferência de informações foram apontadas como desafios. Os relatos também evidenciam que o sucessor deve ter liberdade para implementar novas perspectivas, sem ficar restrito à mera reprodução das práticas de seus predecessores.

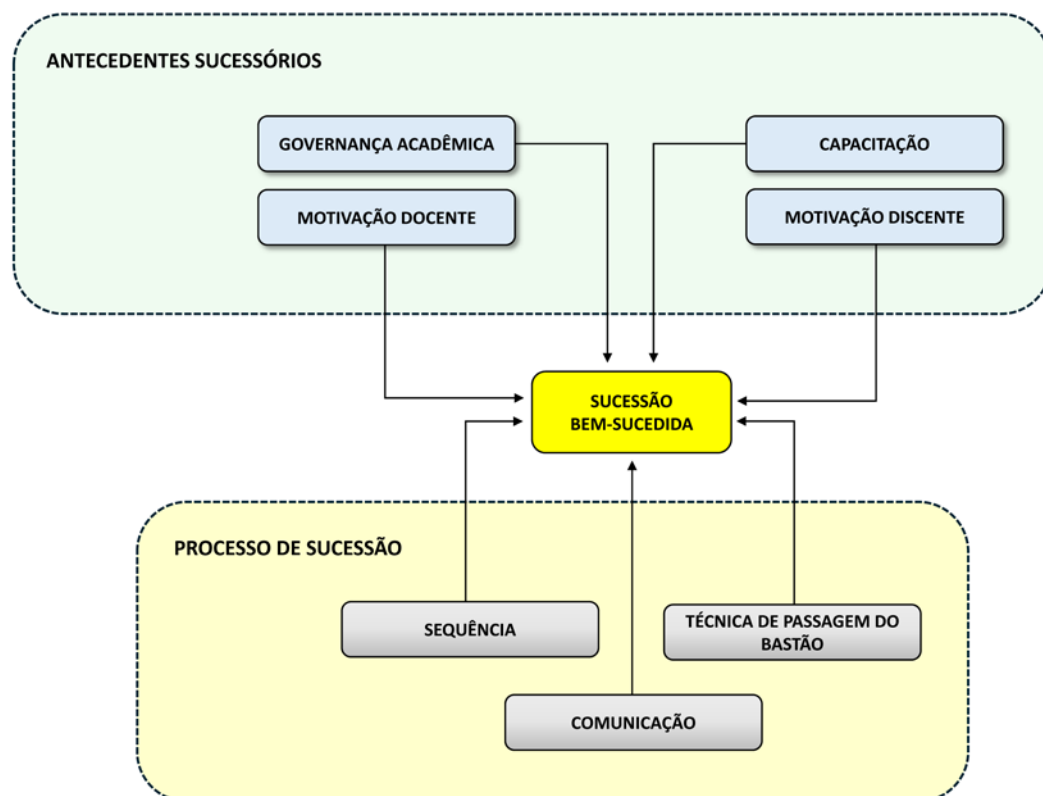
A análise das dimensões “Sequência”, “Comunicação”, “Tempo” e “Técnica de Passagem do Bastão” evidencia que a transição docente, tal como descrita por Dyck et al. (2002), exige prudência, planejamento estratégico e práticas organizadas para assegurar a continuidade acadêmica. O sucesso do processo de sucessão depende de ações que alinhem as expectativas entre titulares e sucessores, promovam uma comunicação clara e construam confiança mútua. Além disso, a gestão criteriosa do tempo e a adoção de técnicas eficazes de transferência de responsabilidades são essenciais para evitar interrupções e conflitos. Embora a categoria “Tempo” não tenha se mostrado efetiva no contexto da pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, ela não apenas aponta desafios que podem emergir no futuro, como também sinaliza a necessidade de desenvolver ações que possibilitem antecipar e mitigar eventuais lacunas no processo de sucessão docente.

Diante dos desafios levantados, propõe-se, no próximo tópico, um modelo teórico que busca aprofundar a compreensão sobre o processo sucessório de professores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil.

4.3 Modelo teórico da sucessão acadêmica

O modelo teórico apresentado na Figura 11 foi desenvolvido com base nos resultados da pesquisa, proporcionando uma análise holística dos desafios do processo sucessório de professores na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Figura 11: Modelo teórico da sucessão acadêmica



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com Grodal et al. (2019), após a etapa inicial de geração de categorias, apresentada neste estudo como o “Modelo teórico inicial da sucessão acadêmica”, os estudiosos podem aprimorar essas categorias provisórias descartando, mesclando ou dividindo-as, a fim de torná-las mais abrangentes ou específicas. Nesse contexto, a categoria “Motivação” foi subdividida em “Motivação Docente” e “Motivação Discente”, por representarem desafios distintos com características e enfrentamentos peculiares.

A motivação discente enfrenta desafios relacionados tanto à atração de novos estudantes para os PPGs, quanto à permanência daqueles que já estão no programa. Entre esses desafios, destacam-se o excesso de ofertas de vagas na pós-graduação *stricto sensu*, o baixo interesse dos egressos da graduação por esses programas e a escassez de oportunidades de progressão na

carreira acadêmica como docentes, além de salários pouco atrativos. Esse baixo interesse pode resultar na não formação de turmas, o que, além de comprometer a continuidade das atividades acadêmicas, gera um déficit na produção científica, uma vez que os alunos de pós-graduação desempenham papel relevante na elaboração de artigos, impactando diretamente os indicadores de produção exigidos dos programas e de seus docentes junto aos órgãos reguladores. Adicionalmente, o baixo interesse de discentes na pós-graduação *stricto sensu*, interfere na oferta de novos docentes para os PPG. Nesse contexto, Lima (2020) esclarece que, embora o número de alunos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil tenha crescido, o ingresso na carreira acadêmica apresenta um movimento inversamente proporcional. Entre os fatores que contribuem para o desinteresse dos estudantes pela docência contábil estão o campo de atuação profissional, o baixo reconhecimento social da carreira, questões ligadas à motivação pessoal e à busca por estabilidade financeira.

Por sua vez, a motivação docente na pós-graduação *stricto sensu* é afetada por desafios que comprometem a atração e a retenção de profissionais, sendo que, alguns deles, também são responsáveis pela desmotivação discente pela carreira. Entre as variáveis críticas estão o baixo interesse pela área, recompensas financeiras pouco atrativas, a dificuldade de manter o corpo docente diante da alta carga de trabalho, a falta de incentivos pelo trabalho realizado e o excesso de burocracia nos padrões exigidos pelos órgãos reguladores e de fomento. Estudos como os de Vilela (2022) e Cericato (2016) destacam que a desvalorização social da docência e as questões financeiras afetam diretamente a percepção e a satisfação dos docentes e dos possíveis candidatos a professores. Além disso, Bailyn (2003) e Soares et al. (2018) apontam que a sobrecarga de trabalho e a busca incessante por produtividade dificultam o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, contribuindo para a desmotivação e a evasão do ambiente acadêmico (Giuliano & Feldkercher, 2021). As exigências burocráticas intensificam esse cenário, tornando a carreira na pós-graduação menos atrativa e impondo barreiras tanto à entrada de novos docentes quanto à permanência dos que já atuam na área.

A categoria “Capacitação” foi mantida no modelo devido à ausência de práticas formais voltadas à preparação de sucessores, como programas de planejamento de carreira, mentoria/*coaching*, formação em *soft skills* ou programas de *trainee*. Embora os PPGs adotem práticas informais, como o compartilhamento de disciplinas, a participação em coorientações, eventos e projetos de pesquisa, essas iniciativas, apesar de relevantes, mostram-se insuficientes, conforme pode ser comprovado pelo relato a seguir:

[...] a gente entra na universidade, essa é a minha experiência, [...]. A gente entra na universidade e você não é treinado para nada [...]. Talvez, se a gente tivesse isso sistematizado, por exemplo, como se fosse uma mentoria, eu acho que daria muito certo. Eu acho que seria algo positivo. Por exemplo, eu acho que eu queria ter tido, ou ainda gostaria de ter, pensando que eu acabei de entrar, uma mentoria nesse sentido. Por exemplo: tá, mas qual o caminho das pedras que você já percorreu? (Docente 4)

No que se refere aos cargos de gestão, os docentes frequentemente aprendem na prática, assumindo a função e desenvolvendo as competências necessárias ao longo do processo. Em algumas situações, contam com transições mais suaves e com o apoio de seus antecessores; em outras, enfrentam maiores desafios para exercer o papel.

Esses resultados corroboram o segundo constructo identificado na AFE, denominado “Preparação de Sucessores”, que se relaciona às estratégias docentes. Embora presente, essa categoria não ocupa uma posição central, evidenciada pela menor variância explicada. Tal fato sugere que a formação de novos líderes e a preparação de docentes pode ainda não ter recebido a prioridade necessária. Esses achados também estão em consonância com a pesquisa de Queiroz (2023), que aponta que as estratégias de sucessão adotadas pelos programas de pós-graduação em Contabilidade permanecem precárias e baseadas, em grande parte, em práticas informais ou nos regimentos internos. Essa lacuna reforça o apontamento de Baker et al. (2019), que destacam que habilidades gerenciais e de liderança, fundamentais para o sucesso em posições-chave, não são contempladas na formação de doutorado nem nos enfoques tradicionais de capacitação docente.

As categorias “Sequência”, “Técnica de Passagem do Bastão” e “Comunicação”, oriundas da Teoria da Corrida de Revezamento (Dyck et al., 2002), foram mantidas no modelo por apresentarem consistência teórica e empírica no contexto da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Diferentemente do constructo “Tempo”, que foi excluído, uma vez que, de acordo com a amostra estudada, o bastão de liderança não foi efetivamente passado do titular ao pretenso sucessor. Um possível motivo é que muitos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade são relativamente recentes, com menos de duas décadas de existência. De acordo com Cunha (2021), grande parte desses programas ainda conta com a presença ativa do grupo que idealizou sua criação, o qual desempenha suas funções com base na experiência acumulada, monitorando o desempenho dos novos docentes e buscando evitar mudanças bruscas. No entanto, esses programas ainda não passaram por um processo sucessório completo, com poucas aposentadorias e substituições ocorrendo até o momento. Cabe destacar que, no

âmbito das universidades públicas, essa displicência e informalidade com o processo sucessório, pode ser ainda mais grave. O ingresso de docentes nas IES públicas só ocorre via concurso, que no geral, leva um prazo considerável para ser concluído. Adicionalmente, o perfil do ingressante nem sempre atende à expectativa do grupo.

Além das categorias já apresentadas, a AFE revelou outros constructos: “Fragilidades na Governança Acadêmica”, “Exigências Externas” e “Suporte Institucional”. A categoria “Fragilidades na Governança Acadêmica” destaca desafios relacionados à gestão interna e à organização do programa, evidenciando lacunas no planejamento estratégico e no alinhamento de objetivos entre os docentes. Esses aspectos também se relacionam com as categorias “Suporte Institucional” e “Dinâmicas de Poder”, identificadas na análise de conteúdo, o que levou à combinação dessas categorias sob a categoria superior intitulada “Governança Acadêmica”. Já a categoria “Exigências Externas” foi incorporada à categoria “Motivação Docente”, motivo pelo qual não aparece como uma categoria independente no modelo.

A categoria “Influência Governamental”, identificada na análise de conteúdo, não foi incluída no modelo por apresentar características que não explicam adequadamente o fenômeno estudado, como a ausência de flexibilidade nas contratações. Nas universidades públicas, a admissão de professores ocorre por meio de concursos públicos, geralmente compostos por prova escrita e/ou prova didática, com sorteio de temas. A legislação permite provas eliminatórias sem especificar sua natureza.

Desse modo, as instituições poderiam adotar formas alternativas de avaliação, sem necessariamente recorrer a temas sorteados, o que torna o processo altamente imprevisível (Bem, 2025). Assim, seria possível selecionar profissionais mais alinhados à missão e à visão do departamento. Segundo Bem (2025), as universidades de prestígio internacional analisam documentos como planos de pesquisa, propostas de ensino e estratégias de inserção institucional, avaliando a trajetória e o potencial dos candidatos para contribuir com os objetivos da instituição. Essa abordagem privilegia o mérito, o alinhamento institucional e a visão de futuro.

O Conselho Universitário da USP aprovou recentemente mudanças para aprimorar os concursos de professores. Conforme Cruz (2025), para ingresso na categoria Professor Doutor, uma das alterações aprovadas prevê que o candidato apresente, no ato da inscrição, um projeto acadêmico como prova eliminatória. Anteriormente, em concursos de duas fases, apenas a prova escrita poderia ter caráter eliminatório. Houve também mudanças na prova didática, que poderá ser aplicada sobre pontos sorteados ou sobre tema escolhido pelo candidato, a critério da unidade. Antes, a prova didática era obrigatoriamente realizada a partir de pontos sorteados.

Dessa forma, embora vinculadas a concursos públicos, as universidades podem aperfeiçoar seus processos seletivos de modo a identificar candidatos cujo perfil seja mais compatível com os objetivos organizacionais, motivo pelo qual a categoria “Influência Governamental” não foi incorporada ao modelo.

Por fim, para estabilizar as categorias apresentadas anteriormente, conforme recomendado por Grodal et al. (2019), foram desenvolvidas proposições que fundamentam os *insights* teóricos apresentados no próximo tópico.

4.3.1 *Insights* iniciais para a construção de uma teoria da sucessão acadêmica

A Teoria da Sucessão Acadêmica busca explicar os processos de transição docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* públicos, fundamentando-se no “Modelo Teórico da Sucessão Acadêmica”, que contempla as categorias “Governança Acadêmica”, “Motivação Docente”, “Motivação Discente”, “Capacitação”, “Sequência”, “Técnica de Passagem do Bastão” e “Comunicação”. Esse arcabouço teórico oferece uma abordagem que permite compreender e gerenciar a sucessão de maneira exitosa, considerando os desafios identificados no estudo. Além disso, o modelo, aliado aos resultados da pesquisa, originou uma série de proposições teóricas que poderão ser testadas e aprimoradas em estudos futuros, ampliando o conhecimento sobre a sucessão acadêmica na área contábil.

4.3.1.1 Pressupostos e proposições teóricas

- a. *Governança Acadêmica*: A governança acadêmica exerce influência importante na sucessão acadêmica ao proporcionar a estrutura e o suporte institucional. A ausência de planejamento de sucessão como parte de uma estratégia institucional compromete a retenção de talentos, enfraquece a capacidade da organização de enfrentar desafios futuros e dificulta a continuidade das atividades acadêmicas, limitando o engajamento, a produtividade e a transferência de conhecimento (Hoque & Zheng, 2024).

Proposição 1: A formalização de processos e a implementação de planejamento estratégico são essenciais para minimizar os desafios da sucessão acadêmica, especialmente em programas em que a competitividade interna é alta.

- b. *Motivação Docente*: A motivação dos docentes está intrinsecamente ligada às condições de trabalho, reconhecimento e à atratividade da carreira. Recompensas financeiras insuficientes e a sobrecarga de trabalho emergem como barreiras significativas (Lüdke e Boing, 2004; Folle et al., 2009; Cericato, 2016; Moreira e Silva, 2018; Melo & Cavalcante, 2019; Vilela, 2022).

Proposição 2: Programas de pós-graduação com estratégias voltadas à valorização docente, como incentivos financeiros ou não, e carga horária balanceada, apresentam maior probabilidade de atrair e reter talentos qualificados, assegurando a continuidade do corpo docente.

- c. *Motivação Discente*: O baixo interesse dos egressos da graduação em ingressar na pós-graduação *stricto sensu* e na carreira docente, conforme apontado por Lima (2020), pode comprometer a formação de sucessores e a sustentabilidade dos programas.

Proposição 3: Estratégias que promovam a atratividade da carreira acadêmica, como orientação vocacional e a divulgação das oportunidades oferecidas pela pós-graduação *stricto sensu*, podem elevar o interesse dos discentes e fortalecer a base de potenciais sucessores.

- d. *Capacitação*: A formação de lideranças acadêmicas requer um esforço contínuo e estruturado. Estratégias como mentorias e desenvolvimento de habilidades de liderança são fundamentais para preparar sucessores (Tucker, 2020; Ard & Beasley, 2022).

Proposição 4: A integração de atividades de mentoria e liderança no cotidiano acadêmico dos programas de pós-graduação eleva a probabilidade de sucesso no processo sucessório, garantindo a transferência efetiva de conhecimentos.

- e. *Sequência*: A transição entre gerações requer um planejamento estruturado e sincronizado, com estratégias eficazes para identificação de sucessores (Dyck et al., 2002).

Proposição 5: Instituições que adotam um planejamento estruturado para a transição docente, com políticas formais de sucessão, mapeamento de talentos e

integração gradual de novos professores, demonstram maior capacidade de assegurar a continuidade e a qualidade dos programas, favorecendo uma sucessão exitosa.

- f. *Técnica de Passagem do Bastão*: Refere-se aos métodos estruturados de transferência de responsabilidades e conhecimentos entre o titular e o sucessor. Divergências nas expectativas quanto à troca de informações podem dificultar esse processo (Dyck et al., 2002). Ademais, é fundamental que o sucessor tenha autonomia para implementar novas abordagens, superando a mera reprodução das práticas anteriores.

Proposição 6: Quanto maior o nível de concordância entre o Titular e o Sucessor quanto à forma de sucessão, maior a probabilidade de que a sucessão seja bem-sucedida.

- g. *Comunicação*: Fator importante para o êxito do processo sucessório, exige atenção tanto no plano institucional quanto no interpessoal. A falta de processos estruturados para o planejamento da sucessão dificulta a identificação e o engajamento de docentes com potencial para assumir posições estratégicas. Já no nível das relações pessoais, a ausência de clareza sobre objetivos, métodos e perfis esperados gera incertezas, dificulta o alinhamento de expectativas entre titular e sucessor e compromete a transferência organizada de informações e conhecimentos necessários à transição (Dyck et al., 2002).

Proposição 7: Quanto maior a clareza na comunicação entre o Titular e o Sucessor, maior a probabilidade de que a sucessão seja bem-sucedida.

4.3.1.2 Aplicabilidade

A teoria pode ser aplicada para:

- a. *Diagnóstico*: Identificar lacunas no processo de transição docente que permitam planejar ações para uma sucessão exitosa e preservar a qualidade acadêmica.
- b. *Planejamento*: Estruturar estratégias que integrem as sete categorias para assegurar a sustentabilidade a longo prazo dos programas de pós-graduação.
- c. *Avaliação*: Monitorar a eficiência das práticas de transição e os resultados alcançados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar os desafios do processo sucessório de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* na área contábil em instituições de ensino superior públicas brasileiras. Nesse contexto, foram definidos objetivos específicos que incluem traçar um perfil da força de trabalho docente, compreender as expectativas de carreira, verificar estratégias de sucessão adotadas pelos docentes, identificar os desafios que impactam esse processo e propor um modelo teórico que integre esses aspectos de maneira estruturada e holística. O estudo estabeleceu como tese que os principais desafios da sucessão acadêmica estão associados à motivação docente e à identificação e preparação do sucessor.

As análises realizadas evidenciam aspectos críticos relacionados à sucessão acadêmica na área de Contabilidade. Dados da Capes (2022) indicam que uma parcela significativa do NDP dos programas de pós-graduação *stricto sensu* tinha 60 anos ou mais em 2024, sugerindo a proximidade da aposentadoria e a necessidade de um planejamento sucessório eficaz. Complementarmente, dados da pesquisa apontaram que a maioria dos docentes planeja permanecer na carreira até a aposentadoria, geralmente prevista para os 65 anos.

Os postos de liderança acadêmica, como cargos de gestão, coordenação e edição de periódicos científicos, além da captação de projetos financiados, estão ou estiveram, em sua maioria, sob responsabilidade de docentes em estágios avançados da carreira, especialmente na fase de Diversificação e Serenidade. A baixa participação de docentes em início de carreira nessas funções indica uma preocupante concentração de responsabilidades nos mais experientes, que estão próximos de se desligar da academia e, assim, a fase do “desinvestimento” não acontece, até mesmo por questões estruturais e financeiras do indivíduo que tem necessidade de trabalhar. Esse cenário acende um alerta para a renovação institucional. Sem uma sucessão estruturada, a saída desses docentes pode comprometer a continuidade da liderança acadêmica e da captação de recursos, impactando diretamente o futuro do programa.

Entre as principais estratégias profissionais que fazem parte dos projetos dos docentes, destacam-se o desenvolvimento de parcerias acadêmicas, a preparação de novos docentes por meio do compartilhamento de disciplinas, a participação em coorientações, eventos e projetos de pesquisa. Apesar disso, essas iniciativas não têm assegurado uma transferência de conhecimento e experiência consistentes entre titulares e sucessores, evidenciando a carência de processos formalizados e estruturados para a capacitação de novos professores.

Os desafios da sucessão acadêmica vão além da questão etária. Os resultados da pesquisa destacam barreiras como o baixo interesse de docentes pela atuação na pós-graduação

stricto sensu, a falta de um planejamento sucessório formal de longo prazo, desafios na atração de novos estudantes, dificuldades na capacitação e identificação de sucessores. Para enfrentar essas questões, foi desenvolvido um Modelo Teórico da Sucessão Acadêmica, que definiu sete fatores críticos para o sucesso do processo sucessório. Essa estrutura culminou nos primeiros movimentos para o desenvolvimento de uma Teoria da Sucessão Acadêmica, ampliando a compreensão do fenômeno no contexto educacional e suprimindo lacunas identificadas no modelo de Dyck et al. (2002).

A Teoria da Corrida de Revezamento de Dyck et al. (2002) oferece uma ilustração da dinâmica do processo de sucessão, com ênfase na sequência, no tempo, na técnica de passagem do bastão e na comunicação entre os envolvidos. Contudo, sua abordagem limita-se aos aspectos imediatos da transição, dedicando pouca atenção aos fatores antecedentes, como a motivação e o desenvolvimento de competências, anteriores ao processo sucessório. Essa lacuna reduz sua aplicabilidade em contextos acadêmicos, locais em que esses fatores são essenciais. Apesar de a teoria não ter demonstrado grande expressividade no contexto da pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, dado que muitos programas ainda não vivenciaram um processo sucessório completo, seu modelo conceitual oferece contribuições relevantes para a transição docente.

Os achados deste estudo reforçam que os desafios da sucessão acadêmica não se limitam aos aspectos imediatos da transição abordados no modelo de Dyck et al. (2002), corroborando a tese defendida nesta pesquisa. A falta de incentivos financeiros, não financeiros e institucionais, combinada com a sobrecarga de atividades administrativas e acadêmicas, compromete tanto a retenção quanto o ingresso de novos docentes na pós-graduação *stricto sensu*, impactando negativamente o processo sucessório. Além disso, a falta de um planejamento sucessório efetivo afeta diretamente a continuidade das pesquisas e a qualidade da formação discente, gerando impactos em áreas estratégicas como a estruturação curricular, a orientação de estudantes, o desenvolvimento de pesquisas, a editoria de periódicos, a liderança em órgãos acadêmicos representativos e o desempenho de funções administrativas. Esses desafios estão alinhados às quatro áreas de liderança acadêmica identificadas por Azman et al. (2012): Ensino, Pesquisa, Comunidade Científica e Gestão.

Em termos de contribuições, o modelo teórico desenvolvido oferece uma estrutura abrangente para compreender os desafios e as dinâmicas do processo sucessório nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. No âmbito acadêmico, o estudo enriquece o arcabouço teórico ao integrar conceitos de gestão, liderança e planejamento sucessório ao ambiente educacional,

preenchendo lacunas significativas na literatura. A pesquisa também estimula o avanço de discussões sobre sucessão em diferentes áreas do conhecimento e contextos educacionais.

No âmbito profissional, a pesquisa oferece recomendações práticas para que instituições de ensino superior aprimorem suas políticas de gestão de pessoas e sucessão acadêmica. As estratégias propostas visam identificar e desenvolver talentos, fortalecer habilidades de liderança e preparar novos docentes para assumir funções estratégicas nos programas de pós-graduação. Gestores acadêmicos e docentes podem aplicar essas recomendações para mitigar os impactos da saída de professores experientes do PPG, garantir a transferência de conhecimentos e manter a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão e como consequência assegurar sua sustentabilidade.

Sob uma perspectiva social, o estudo destaca a importância de preservar a qualidade da formação de profissionais e pesquisadores em áreas estratégicas como a Contabilidade. Ao sugerir medidas para retenção de talentos e melhorias no ambiente de trabalho docente, a pesquisa contribui para a sustentabilidade dos programas de pós-graduação, essenciais para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Ademais, ao reforçar a necessidade de um planejamento sucessório estruturado, promove uma visão estratégica de gestão de pessoas, com impacto positivo na comunidade universitária e na sociedade em geral.

Desse modo, torna-se imprescindível ampliar o olhar sobre a sucessão acadêmica, compreendendo-a não apenas como uma demanda pontual de um programa de pós-graduação específico, mas como um processo estratégico que impacta diretamente a sustentabilidade da área contábil enquanto campo profissional e científico. A relutância de docentes em assumir cargos de gestão, evidenciada por diversas questões levantadas na pesquisa, gera preocupações quanto à continuidade das funções estruturantes dos PPGs. Nesse contexto, cabe refletir se as instituições de ensino têm comunicado de forma clara, nos editais de concursos públicos, que o exercício da docência envolve múltiplos papéis, incluindo a gestão acadêmica. Além disso, embora a sucessão preocupe a maioria dos docentes, ainda é incerto em que contextos e de que forma esse processo vem sendo efetivamente debatido. A sucessão deve ser compreendida como um processo coletivo e institucional, e não apenas como uma responsabilidade individual e circunstancial. Portanto, torna-se urgente promover ações voltadas à formação de lideranças, de modo a assegurar que novos docentes estejam preparados para assumir funções estratégicas, contribuindo para a continuidade dos programas e a preservação da própria profissão contábil.

Assim, este estudo não apenas avança o conhecimento teórico e oferece contribuições práticas para o fortalecimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, mas também aprofunda a compreensão do fenômeno da sucessão acadêmica, abordando-o de

forma contextualizada às necessidades brasileiras. As reflexões apresentadas reforçam a importância de uma abordagem integrada e estratégica para superar os desafios sucessórios, garantindo não apenas a continuidade dos programas de pós-graduação, mas também o fortalecimento da carreira acadêmica.

5.1 Recomendações práticas

As instituições de ensino podem beneficiar-se da criação de iniciativas voltadas para o desenvolvimento contínuo de seus docentes, especialmente daqueles próximos de encerrar sua carreira, visando mitigar os impactos da transição. Esse planejamento deve incluir ações de capacitação para o exercício de posições de liderança, considerando as particularidades do ambiente da pós-graduação. Ademais, estratégias de retenção, como o aprimoramento das condições de trabalho, incentivos financeiros ou não-financeiros e melhorias no plano de carreira, podem fomentar a permanência de talentos e garantir a continuidade das atividades acadêmicas e administrativas.

Nos programas de pós-graduação, recomenda-se um esforço conjunto para acolhimento dos docentes em formação, oferecendo oportunidades de crescimento que os preparem para ocupar posições de destaque. A promoção de um ambiente colaborativo e de mentorias formais é fundamental para a transmissão de conhecimentos e integração de novos docentes à cultura institucional. Além disso, políticas que incentivem a colaboração entre docentes seniores e juniores, por meio de projetos conjuntos de pesquisa e ensino, podem fortalecer os laços institucionais e formar futuros líderes acadêmicos.

Por parte dos órgãos de fomento, a revisão dos padrões e critérios exigidos para concessão de recursos e avaliação dos programas de pós-graduação pode contribuir para a redução da carga burocrática nos PPGs. A simplificação de formulários, a unificação de plataformas e a introdução de procedimentos mais ágeis para prestação de contas são ações que tornam o processo mais acessível e menos oneroso. Paralelamente, a realização de capacitações e *workshops* podem auxiliar as instituições no entendimento das normas e no cumprimento eficiente das exigências. É igualmente relevante estabelecer um diálogo contínuo com as instituições de ensino, a fim de ajustar as demandas às realidades operacionais dos programas de pós-graduação.

5.2 Limitações e recomendações para estudos futuros

Apesar das contribuições dadas, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Primeiramente, a pesquisa concentrou-se exclusivamente em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil de instituições de ensino superior públicas brasileiras, o que limita a generalização dos resultados para outros contextos acadêmicos ou áreas do conhecimento. Além disso, a coleta de dados ocorreu em um ano marcado por uma greve nas universidades federais, motivada por demandas relacionadas à valorização dos profissionais da educação, reajustes salariais, melhorias nas condições de trabalho e reformulação do plano de carreira. Esse cenário pode ter influenciado as percepções dos docentes sobre os desafios relacionados ao processo sucessório nos programas de pós-graduação da área contábil, refletindo circunstâncias específicas daquele momento.

Sugestões para estudos futuros incluem, por exemplo, a comparação dos resultados deste estudo com os de outros países, o que permitiria identificar padrões ou especificidades locais no processo de sucessão acadêmica. Essa abordagem ampliaria a compreensão dos desafios e estratégias em diferentes contextos. Além disso, recomenda-se a realização de pesquisas em outros cenários acadêmicos, incluindo instituições privadas, para verificar a aplicabilidade do modelo teórico em realidades educacionais distintas. Estudos futuros também podem explorar com maior profundidade o impacto de estratégias institucionais de retenção docente na mitigação dos desafios do processo sucessório, considerando variáveis como políticas de valorização profissional, suporte à saúde mental dos docentes e outros fatores relevantes.

Por fim, os primeiros *insights* apresentados neste estudo para o desenvolvimento de uma teoria resultaram em um conjunto de proposições de pesquisa que podem ser testadas e refinadas em investigações futuras. Essas pesquisas poderão validar empiricamente as relações propostas e explorar novas variáveis relacionadas ao processo sucessório nos programas de pós-graduação da área contábil.

5.3 Reflexão pessoal

O que faz com que muitos docentes decidam continuar na pós-graduação stricto sensu, mesmo diante de tantos desafios?

A resposta está no amor pelo ensino e na paixão pela pesquisa, que transformam desafios em inspiração. “Eu amo ser professor(a)”, declara quem encontra no ato de ensinar a essência de sua trajetória. É no espaço da pós-graduação, em que o ensino se entrelaça com a descoberta, que muitos docentes se realizam: “O que a pós-graduação te oferece, fundamentalmente, é um espaço, um ambiente em que você pode praticar o ensino por meio da pesquisa”.

Além disso, pulsa o desejo de retribuir o que a academia e a área proporcionaram: “Hoje eu me vejo muito mais numa posição de devolver para a área tudo aquilo que a área fez por mim”. A busca por reconhecimento e consolidação internacional alimenta o sonho: “Talvez seja o que mais me move hoje [...] desenvolver nesses alguns anos que ainda me faltam uma consolidação da minha pesquisa em termos internacionais”. E nesse percurso, é o senso de propósito coletivo que dá sentido ao trabalho: “Acho que quanto mais pessoas com esse perfil existirem, mais eu, pessoalmente, vou estar satisfeito de que as coisas estão sendo desenvolvidas de acordo com aquilo que eu acredito”. Afinal, como não persistir quando se acredita, com convicção, que “a gente tem uma profissão apaixonante”? Mesmo diante de obstáculos, os docentes encontram no amor ao que fazem e na beleza de contribuir para a academia os motivos para continuar tecendo com suas ações uma poesia de dedicação e legado.

REFERÊNCIAS

- Abramo, G., D'Angelo, C. A., & Murgia, G. (2013). Gender differences in research collaboration. *Journal of Informetrics*, 7(4), 811–822. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2013.07.002>
- Aguinis, H., & Solarino, A. M. (2019). Transparency and replicability in qualitative research: The case of interviews with elite informants. *Strategic Management Journal*, 40(8), 1291–1315.
- Aguinis, H., Cascio, W. F., & Ramani, R. S. (2017). Science's reproducibility and replicability crisis: International business is not immune. *Journal of International Business Studies*, 48(6), 653–663.
- Aguinis, H., Ramani, R. S., & Alabduljader, N. (2018). What you see is what you get? Enhancing methodological transparency in management research. *Academy of Management Annals*, 12(1), 83–110.
- Akani, V. C. (2015). Management succession planning and corporate survival in Nigeria: A study of Banks in Portharcourt. *Management*, 7(27), 153–176.
- Alayo, M., Jainaga, T., Maseda, A., & Arzubiaga, A. (2016). Critical factors for successful succession of family firms. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 85(6), 90–103.
- Albuquerque, A. S., & Gonçalves, T. O. (2019). Os desafios de ser e estar na profissão docente: reflexões de uma professora sobre sua trajetória profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 4(10), 123–140. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n10.p123-140>
- Allen, M. P. (1981). Managerial power and tenure in the large corporation. *Social Forces*, 60(2), 482–494. <https://doi.org/10.2307/2578446>
- Allen, M. P., & Panian, S. K. (1982). Power, performance, and succession in the large corporation. *Administrative Science Quarterly*, 27(4), 538–547. <https://doi.org/10.2307/2392529>
- Allen, M. P., Panian, S. K., & Lotz, R. E. (1979). Managerial succession and organizational performance: A recalcitrant problem revisited. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 167–180. <https://doi.org/10.2307/2392492>
- Allgood, S., & Farrell, K. A. (2003). The match between CEO and firm. *Journal of Business*, 6(2), 317–341.
- Altbach, P. G. (1995). Problems and possibilities: The US academic profession. *Studies in Higher Education*, 20(1), 27–44. <https://doi.org/10.1080/03075079512331381780>
- Amaral, G. A., Borges, A. L., & Melo Juiz, A. P. D. (2017). Organização do trabalho, prazer e sofrimento de docentes públicos federais. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 20(1), 15–28.

- Amburgh, J. V., Surratt, C. K., Green, J. S., Gallucci, R. M., Colbert, J., Zatopek, S. L., & Blouin, R. A. (2010). Succession planning in US pharmacy schools. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(5), 1-7. <https://doi.org/10.5688/aj740586>
- Améstica-Rivas, L., King-Domínguez, A., Larraín, C., & Parra, Y. (2019). Sucesión, desempeño y capacidad gerencial en empresas familiares. *Dimensión Empresarial*, 17(2), 81-95. <https://doi.org/10.15665/dem.v17i2.1945>
- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., Williams, T. A., Camm J. D. & Cochran J. J. (2021). *Estatística aplicada à Administração e Economia* (S. A. Visconte & P. Lopes, Trad.; 8a ed.). Cengage Learning.
- Ang, J., & Chua, J. (1981). Corporate bankruptcy and job losses among top level managers. *Financial Management*, 10(5), 70-74. <https://doi.org/10.2307/3664858>
- Ang, J., Lauterbach, B., & Vu, J. (2003). Efficient labor and capital markets: Evidence from CEO appointments. *Financial Management*, 32(2), 27– 52.
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, 26(67), 93-105. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201512230>
- Ard, N., & Beasley, S. F. (2022). Mentoring: A key element in succession planning. *Teaching and Learning in Nursing*, 17(2), 159-162. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.01.003>
- Associação dos Docentes da USP - Adusp. (2023, 24 de março). *Unidade do movimento docente para a valorização do salário e da carreira*. <https://adusp.org.br/carreira-docente/unidade-do-movimento-docente-para-a-valorizacao-do-salario-e-da-carreira/>
- Austin, A. E. (2006). Early-career faculty members' expectations and experiences. In Bataille, G. M. & Brown, B. E., *Faculty career paths: multiple routes to academic success and satisfaction* (pp. 56-59). United States of America: ACE/Praeger Series on Higher Education.
- Azman, N., Komoo, I., & Halim, S. A. (2012). Academic managers or leaders? Developing a new paradigm of academic leadership for university organization. *The International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 11(3).
- Bailey, E. E., & Helfat, C. E. (2003). External management succession, human capital, and firm performance: An integrative analysis. *Managerial and Decision Economics*, 24(4), 347–369.
- Bailyn, L. (2003). Academic careers and gender equity: Lessons learned from MIT. *Gender, Work & Organization*, 10(2), 137-153. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.00008>
- Baker, V. L., Lunsford, L. G., & Pifer, M. J. (2019). Patching up the “leaking leadership pipeline”: fostering mid-career faculty succession management. *Research in Higher Education*, 60, 823-843. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9528-9>
- Baldegger, U., & Pock, M. (2007). *Unternehmensnachfolge im Fürstentum Liechtenstein 2005-2006. Empirische Ergebnisse und Handlungsempfehlungen*. Vaduz: Institut für Entrepreneurship.

- Ballaro, J. M., & Polk, L. (2017). Developing an organization for future growth using succession planning. *Organization Development Journal*, 35(4), 41-59.
- Barbosa, J. E. Neto, & Cunha, J. V. A. da. (2016). Colaboração acadêmica em bancas de mestrado na pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade. *Contabilidade, Gestão e Governança*, 19(1), 126–145.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barker, V. L., Patterson, P. W., & Mueller, G. C. (2001). Organizational causes and strategic consequences of the extent of top management team replacement during turnaround attempts. *Journal of Management Studies*, 38(2), 235-269. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00235>
- Barnett, R., & Davis, S. (2008). Creating greater success in succession planning. *Advances in Developing Human Resources*, 10(5), 721-739.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beatty, R. P., & Zajac, E. J. (1987). CEO change and firm performance in large corporations: Succession effects and manager shifts. *Strategic Management Journal*, 8(4), 305-317.
- Becker, H. S. (2008). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bem, L. E. D. (2025, 7 de agosto). Por um modelo de seleção docente mais justo e estratégico. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/?p=919220>
- Benston, G. (1985). The self-serving management hypothesis: Some evidence. *Journal of Accounting and Economics*, 7(1-3), 67-84. [https://doi.org/10.1016/0165-4101\(85\)90028-X](https://doi.org/10.1016/0165-4101(85)90028-X)
- Berns, K. V., & Klarner, P. (2017). A review of the CEO succession literature and a future research program. *Academy of Management Perspectives*, 31(2), 83-108.
- Birnbaum, R. (1971). Presidential succession: An inter-institutional analysis. *Educational Record*, 52(2), 133-145.
- Bisbee, D. C., & Miller, M. T. (2006). A survey of the literature related to executive succession in land grant universities. *ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED491565>
- Boeker, W. (1992). Power and managerial dismissal: Scapegoating at the top. *Administrative Science Quarterly*, 37(3), 400-42
- Boeker, W. (1997). Strategic change: The influence of managerial characteristics and organizational growth. *Academy of Management Journal*, 40(1), 152-170.
- Boeker, W., & Goodstein, J. (1993). Performance and successor choice: The moderating effects of governance and ownership. *Academy of Management Journal*, 36(1), 172-186. <https://doi.org/10.2307/256517>

- Bommer, W. H., & Ellstrand, A. E. (1996). CEO successor choice, its antecedents and influence on subsequent firm performance: An empirical analysis. *Group and Organization Management*, 21(1), 105–123.
- Bonczek, M. E., & Woodard, E. K. (2006). Who'll replace you when you're gone? *Nursing Management*, 37(8), 30-34.
- Bonnier, K., & Bruner, R. (1989). An analysis of stock price reaction to management change in distressed firms. *Journal of Accounting and Economics*, 11(1), 95-106.
- Borokhovich, K. A., Parrino, R., & Trapani, T. (1996). Outside directors and CEO selection. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 31(3), 337–355.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Les Éditions de Minuit.
- Brady, G., & Helmich, D. (1982). The hospital administrator and organizational change: Do we recruit from the outside? *Hospital And Health Services Administration*, 27(1), 53-62
- Brady, G., Fulmer, R., & Helmich, D. (1982). Planning executive succession: The effect of recruitment source and organizational problems on anticipated tenure. *Strategic Management Journal*, 3(3), 269-275.
- Brockmann, E. N., Hoffman, J. J., & Dawley, D. D. (2006). A contingency theory of CEO successor choice and post-bankruptcy strategic change. *Journal of Managerial Issues*, 18(2), 213-231.
- Brown, M. C. (1982). Administrative Succession and Organizational Performance: The Succession Effect. *Administrative Science Quarterly*, 27(1), 1-16.
- Brown, R. B., & Coverley, R. (1999). Succession planning in family businesses: A study from East Anglia, U.K. *Journal of Small Business Management*, 37(1), 93-97.
- Bunge, M. (1974). Teoria e realidade. Perspectiva.
- Burton, M. D., & Beckman, C. M. (2007). Leaving a legacy: Position imprints and successor turnover in young firms. *American Sociological Review*, 72(2), 239-266.
- Cabrera-Suarez, K., De Saa-Perez, P., & Garcia-Almeida, D. (2001). The succession process from a resource- and knowledge-based view of the family firm. *Family Business Review*, 14(1), 37-48.
- Cain, J. M., Felice, M. E., Ockene, J. K., Milner, R. J., Congdon, J. L., Tosi, S., & Thorndyke, L. E. (2018). Meeting the late-career needs of faculty transitioning through retirement: one institution's approach. *Academic Medicine*, 93(3), 435-439. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001905>
- Calo, T. J. (2007). Introduction to the special issue on workforce planning, with a particular focus on succession planning issues as a result of or relating to the aging of the workforce. *Public Personnel Management*, 36(4), 315-316.
- Cannella Jr., A. A., & Rowe, W. G. (1995). Leader capabilities, succession, and competitive context: A study of professional baseball teams. *The Leadership Quarterly*, 6(1), 69-88.

- Cannella Jr., A. A., & Shen, W. (2001). So close and yet so far: Promotion versus exit for CEO heirs apparent. *Academy of Management Journal*, 44(2), 252-270.
- Cannella, A., Jr., & Lubatkin, M. (1993). Succession as a sociopolitical process. *Academy of Management Journal*, 36(4), 763-793.
- Carlson, R. (1961). Succession and performance among school superintendents. *Administrative Science Quarterly*, 6(2), 210-227.
- Carroll, G. (1984). Dynamics of publisher succession in newspaper organizations. *Administrative Science Quarterly*, 29(1), 93-113.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276. DOI: 10.1207/s15327906mbr0102_10
- Cericato, I. L. (2016). A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246), 273-289. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>
- Chaganti, R., & Sambharya, R. (1987). Strategic orientation and characteristics of upper management. *Strategic Management Journal*, 8(4), 393-400.
- Chaganti, R., Mahajan, V., & Sharma, S. (1985). Corporate board size, composition, and corporate failures in retailing industry. *Journal of Management Studies*, 22(4), 400-417.
- Charmaz, K. (1983). The grounded theory method: An explication and interpretation. In R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary Field Research* (pp. 109-126). Little Brown.
- Chaves, V. L. J., & Amaral, N. C. (2017). *Política de financiamento da educação superior num contexto de crise*. Campinas: Mercado de Letras.
- Chia, C. K., Razak, A. Z. B. A., & Ghavifekr, S. (2023). University succession planning: a conceptual review of models in Malaysian context. *Educational Leader (Pemimpin Pendidikan)*, 11(1), 1-20.
- Chung, K., Lubatkin, M., Rogers, R., & Owers, J. (1987). Do insiders make better CEOs than outsiders? *Academy of Management Executive*, 1(4), 325-331.
- Colares, A. C. V., Castro, M. C. C. S., Neto, J. E. B., & Cunha, J. V. A. (2019). Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: Uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 30(81), 381-395. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909090>
- Collins, S. K.; Collins, K. S. (2007). Changing Workforce Demographics Necessitates Succession Planning in Health Care. *The Health Care Manager* 26(4), 318-325. <https://doi.org/10.1097/01.HCM.0000299249.61065.cf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. (2022). *Dados Estatísticos*. Recuperado em 5 de fevereiro de 2024, de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. (2024). *Cursos Avaliados e Reconhecidos*. Recuperado em 5 de fevereiro de 2024, de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>
- Costa, A. M. D., Neto, & Lima, D. H. S. D. (2021). A percepção dos atuais coordenadores dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil sobre as linhas de pesquisa. *Revista Científica Hermes*, 29, 150-174.
- Costa, L. S. P., Nunes, S. C., Grzybovski, D., Guimarães, L. D. O., & Assis, P. A. X. (2015). De pai para filho: a sucessão em pequenas e médias empresas familiares. *Revista de Contabilidade, Gestão e Governança*, 18(1), 61-82. <https://revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/696>
- Coughlan, A. T., & Schmidt, R. M. (1985). Executive compensation, management turnover, and firm performance: An empirical investigation. *Journal of Accounting and Economics*, 7(1-3), 43-66.
- Crain, W., Deaton, T., & Tollison, R. (1976). On the survival of corporate executives. *Southern Economics Journal*, 43(3), 1372-1376.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2a ed.). Penso.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Crossan, M., Lane, H., & White, R. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Cruickshank, V. (2018). Capacity Building and Succession Planning. *Open Journal of Leadership*, 7, 49-56. <https://doi.org/10.4236/ojl.2018.71004>
- Cruz, A. (2025, 7 de agosto). Conselho Universitário aprova mudanças para aprimorar concursos para professores. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/?p=918833>
- Cunha, J. V. A. (2021). Falando sobre sucessão nos programas de pós-graduação stricto sensu em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 32(86), 189-192. <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/186517/172084>
- Cunha, J. V. A. D., Cornachione, E. B. Jr., & Martins, G. D. A. (2010). Doutores em ciências contábeis: análise sob a óptica da teoria do capital humano. *Revista de Administração Contemporânea*, 14, 532-557.
- Daily, C. M., & Dalton, D. R. (1995). CEO and director turnover in failing firms: An illusion of change? *Strategic Management Journal*, 16(5), 393-400.
- Dale, E. (1957). Du Pont: Pioneer in systematic management. *Administrative Science Quarterly*, 2(1), 25-59. <https://doi.org/10.2307/2390588>
- Dalton, D. R., & Kesner, I. F. (1983). Inside/outside succession and organizational size: The pragmatics of executive replacement. *Academy of Management Journal*, 26(4), 736-742.

- Dalton, D. R., & Kesner, I. F. (1985). Organizational performance as an antecedent of inside/outside chief executive succession: An empirical assessment. *Academy of Management Journal*, 28(4), 749-762.
- Datta, D. K., & Guthrie, J. P. (1994). Executive succession: Organizational antecedents of CEO characteristics. *Strategic Management Journal*, 15, 569-577.
- Datta, D. K., & Rajagopalan, N. (1998). Industry structure and CEO characteristics: An empirical study of succession events. *Strategic Management Journal*, 19(9), 833-852.
- Datta, D. K., Rajagopalan, N., & Zhang, Y. (2003). New CEO openness to change and strategic persistence: The moderating role of industry characteristics. *British Journal of Management*, 14(2), 101-114.
- Daum, J. (1975). Internal promotion-a psychological asset or debit? A study of the effects of leader origin. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(3), 404-13.
- Davidson III, W. N., Jiraporn, P., Kim, Y. S., & Nemec, C. (2004). Earnings management following duality-creating successions: Ethnostatistics, impression management, and agency theory. *Academy of Management Journal*, 47(2), 267– 275.
- Davidson, W., Worrell, D., & Cheng, L. (1990). Key executive succession and stockholder wealth: The influence of successor's origin, position and age. *Journal of Management*, 16(3), 647-664.
- Davidson, W., Worrell, D., & Dutia, D. (1993). The stock market effects of CEO succession in bankrupt firms. *Journal of Management*, 19(3), 517-533.
- Davis, S. M. (1968). Entrepreneurial succession. *Administrative Science Quarterly*, 13(3), 402-416.
- Day, D. V., & Lord, R. G. (1988). Executive leadership and organizational performance: Suggestions for a new theory and methodology. *Journal of Management*, 14(3), 453-464.
- De Sordi, M. R. L. (2019). Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, 35(75), 135-154. [https://doi.org/ 10.1590/0104-4060.67031](https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031)
- DeAngelo, H., & DeAngelo, L. (1989). Proxy contests and the governance of publicly held corporations. *Journal of Financial Economics*, 23(1), 29-59.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical orientation to sociological methods* (2a ed.). McGraw-Hill.
- Drazin, R., & Kazanjian, R. K. (1993). Applying the del technique to the analysis of cross-classification data: A test of CEO succession and top management team development. *Academy of Management Journal*, 36(6), 1374-1399.
- Drazin, R., & Rao, H. (1999). Managerial power and succession: SBU managers of mutual funds. *Organization Studies*, 20(2), 167-196.

- Duarte, F. D., & Oliveira, L. R. D. (2010). Análise de maturidade de processos sucessórios em empresas familiares. *REGE. Revista de Gestão*, 17(2), 135.
- Dudziak, E.A. (2018). *InCites Analysis of Funding Agencies Brazil and Universidade de São Paulo*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1317042>
- Dutra, J. S., & Dutra, T. A. (2016). *Gestão do Processo Sucessório: Preservando o Negócio e a Estratégia*. Atlas.
- Dutra, T. A. (2020). *O nível de maturidade do processo sucessório: Impactos na gestão de pessoas e na retenção dos candidatos à sucessão*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/36235>
- Dutra, T. A., Fediuk, D., & Veloso, E. F. R. (2015). O processo sucessório nas melhores empresas para você trabalhar. *Iberoamerican Journal of Corporate Governance*, 2(2).
- Dyck, B., Mauws, M., Strake, F. A., & Mischke, G. A. (2002). Passing the baton: the importance of sequence, timing, technique and communication in executive succession. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 143-162. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(00\)00056-2](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(00)00056-2)
- Edmondson, A. C., & McManus, S. E. (2007). Methodological fit in management field research. *Academy of Management Review*, 32(4): 1246-1264.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4): 532-550.
- Eitzen, D. S., & Yetman, N. (1972). Managerial change, Longevity, and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 110-116.
- Elsaid, E., Wang, X., & Davidson III, W. N. (2011). Does experience matter? CEO successions by former CEOs. *Managerial Finance*, 37(10), 915-939.
- Estedadi, E., Shahhoseini, R., & Hamidi, K. (2015). The importance of succession planning in organizations. *Advanced Social Humanities and Management*, 2(3), 41-47.
- Fabianic, D. (1994). Managerial change and organizational effectiveness in Major League Baseball: Findings for the eighties. *Journal of Sport Behavior*, 17(3), 135-147.
- Fang, D., & Kesten, K. (2017). Retirements and succession of nursing faculty in 2016-2025. *Nursing Outlook*, 65(5), 633-642. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2017.03.003>
- Farias, R. A. S., Sallaberry, J. D., Sousa, W. G. D., Freitas, M. M. D., & Dias, C. N. (2019). Dificuldades dos professores do curso de Ciências Contábeis: uma agenda de pesquisa. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.12249>
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®*. Elsevier Brasil.

- Felício, H. (2021). Da formação inicial ao ingresso na carreira docente: um diálogo luso-brasileiro. *Horizontes*, 39(1), 1-22. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1167>
- Fernandes, C. N. D. S., & Souza, M. C. B. D. M. (2017). Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(1), 1-9. DOI: 10.1590/1983-1447.2017.01.64495
- Ferreira, M. A. A. (2015). *Processo sucessório em organizações brasileiras: um estudo com uso de ground theory*. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.12.2015.tde-29062015-155504>
- Fiegenger, M. K., Brown, B. M., Prince, R. A., & File, K. M. (1996). Passing on strategic vision: Favored modes of successor preparation by CEOs of family and nonfamily firms. *Journal of Small Business Management*, 34(3), 15–26.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5a ed.). Sage Publications.
- Filser, M., Kraus, S., & Märk, S. (2013). Psychological aspects of succession in family business management. *Management Research Review*, 36(3), 256-277.
- Fine, G. A. (1993). Ten lies of ethnography: Moral dilemmas of field research. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22(3), 267-294.
- Fink, D. (2011). The succession challenge: Warm bodies or leaders of learning? In Townsend, T., MacBeath, J. (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (Vol. 25, pp. 589–602). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_33
- Finkelstein, S., & Hambrick, D. C. (1996). *Strategic leadership: Top executives and their effects on organizations*. West.
- Fizel, J. L., & D'Itri, M. P. (1997). Managerial efficiency, managerial succession and organizational performance. *Managerial and Decision Economics*, 18(4), 295-308.
- Fizel, J. L., & D'Itri, M. P. (1999). Firing and hiring of managers: Does efficiency matter? *Journal of Management*, 25(4), 567– 585.
- Flores, J. E., Jr., & Grisci, C. L. I. (2012). Dilemas de pais e filhos no processo sucessório de empresas familiares. *Revista de Administração (São Paulo)*, 47(2), 325-337. <https://doi.org/10.1590/S0080-21072012000200012>
- Folle, A., Farias, G. O., Boscatto, J. D., & Nascimento, J. V. (2009). Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. *Movimento*, 15(1), 25-49.
- Fondas, N., & Wiersema, M. (1997). Changing the guard: The influence of CEO socialization on strategic change. *Journal of Management Studies*, 34(4), 561– 584.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Edições Graal.
- Fredrickson, J., Hambrick, D., & Baumrin, S. (1988). A model of CEO dismissal. *Academy of Management Review*, 13(2), 255-270.

- Freire, J. K. S. (2018). *O professor da educação básica, técnica e tecnológica e seu desenvolvimento profissional docente: um estudo no IFRN campus Natal - Central*. Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal. <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1595>
- Freire, L. I. F., & Fernandez, C. (2015). O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciência & Educação*, 21(1), 255-272.
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z., Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *RAUSP Management Journal*, 35(3), 105-112.
- Frey, U., Halter, F., & Zellweger, T. (2005). *Nachfolger gesucht! Empirische Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen für die Schweiz*. PriceWaterhouseCoppers.
- Friedman, S. D. (1986). Succession systems in large corporations: Characteristics and correlates of performance. *Human Resource Management*, 25(2), 191-213.
- Friedman, S. D. (1990). Succession systems in the public sector: Lessons from the Oklahoma department of corrections. *Public Personnel Management*, 19(3), 291-303.
- Friedman, S. D., & Saul, K. (1991). A leader's wake: Organization member reactions to CEO succession. *Journal of Management*, 17(3), 619-642.
- Friedman, S. D., & Singh, H. (1989). CEO succession and stockholder reaction: The influence of organizational context and event content. *Academy of Management Journal*, 32(4), 718-744.
- Furtado, E. P., & Rozeff, M. S. (1987). The wealth effects of company initiated management changes. *Journal of Financial Economics*, 18(1), 147-160.
- Gabarro, J. (1979). Socialization at the top-How CEOs and subordinates evolve interpersonal contracts. *Organization Dynamics*, 7(3), 3-23.
- Gabarro, J. J. (1985). When a new manager takes charge. *Harvard Business Review*, 63(3), 110-123.
- Gabarro, J. J. (1988). Executive leadership and succession: The process of taking charge. In D. Hambrick (Ed.), *The executive effect* (pp. 237-268). JAI Press.
- Gamson, W., & Scotch, N. (1964). Scapegoating in baseball. *American Journal of Sociology*, 70(1), 69-72.
- Garcia, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, 2(3), 11-49.
- García, G. M., Ayala-Calvo, J. C., & Schumacher, A. J. (2021). Sucessão exitosa: O contexto do entorno e o plano de sucessão. *Revista de Administração de Empresas*, 61(6), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020210602x>
- Gephart, R. (1978). Status degradation and organizations succession: An ethnomethodological approach. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 553-581.

- Giambatista, R. C. (2004). Jumping through hoops: A longitudinal study of leader life cycles in the NBA. *The Leadership Quarterly*, 15(5), 607-624.
- Giambatista, R. C., Rowe, W. G., & Riaz, S. (2005). Nothing succeeds like succession: A critical review of leader succession literature since 1994. *The Leadership Quarterly*, 16(6), 963-991. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.09.005>
- Gibbons, J. (2011). How sane HR leaders are approaching talent: The critical human capital issues of top-performers in 2011. *People & Strategy*, 34(1), 10-12.
- Gilmore, T., & McCann, J. (1983). Designing effective transitions for new correctional leaders. In J. Dorg (Ed.), *Criminal corrections: Ideals and realities* (pp. 125-138). Lexington Books.
- Giuliano, M. V., & Feldkercher, N. (2021). O abandono da docência por professoras universitárias iniciantes. *Revista de Educação Pública*, 30, 1-22. <https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.12470>
- Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of doctoral students reveal about doctoral education*. The Pew Charitable Trusts. <http://www.phd-survey.org>
- Golden-Biddle, K., & Locke, K. (2007). *Composing Qualitative Research*. Sage Publications.
- Goldsmith, M. (2009). *Prepare-se para a sucessão (Conselhos para o CEO)*. Campus-Elsevier.
- Gordon, G. W., & Becker, S. (1964). Organization size and management succession: A reexamination. *American Journal of Sociology*, 70(2), 215-222.
- Goulart, M. S. B., & Antunes, J. C. (2020). Professores: sofrimento mental na universidade pública? *Trabalho & Educação*, 29(3), 95-112. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2020.21962>
- Gouldner, A.W. (1952). *The problem of succession in bureaucracy*. In R. Merton (Ed.), *Reader in bureaucracy* (pp. 339-351). The Free Press.
- Gouldner, A.W. (1954). *Patterns of industrial bureaucracy*. The Free Press.
- Govindarajan, V. (1989). Implementing competitive strategies at the business unit level: Implications of matching managers to strategies. *Strategic Management Journal*, 10(3), 251-269.
- Greenblatt, M. (1978). Management succession: Bridge between two regimes. *Psychiatric Opinion*, 15(7), 36-40.
- Greenblatt, M. (1983). Management succession: Some major parameters. *Administration in Mental Health*, 11(1), 3-10.
- Griffith, J. A., Baur, J. E., & Buckley, M. R. (2019). Creating comprehensive leadership pipelines: Applying the real options approach to organizational leadership development. *Human Resource Management Review*, 29(3), 305-315.

- Grodal, S., Anteby, M., & Holm, A. (2019, July). Problematizing categories in qualitative analysis: Implications for theory building. In *academy of management proceedings*, 2019(1), 12126. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2019.12126abstract>
- Grodal, S., Anteby, M., & Holm, A. L. (2021). Achieving rigor in qualitative analysis: The role of active categorization in theory building. *Academy of Management Review*, 46(3), 591-612. <https://doi.org/10.5465/amr.2018.0482>
- Groves, K. S. (2007). Integrating leadership development and succession planning best practices. *Journal of Management Development*, 26(3), 239-260.
- Groves, K. S. (2017). Developing and Validating a Succession Management Assessment for Healthcare Organizations. *Academy of Management Proceedings*, 2017(1), 15097.
- Groves, K. S. (2018a). *Succession management capabilities in a VUCA environment: Lessons from the healthcare industry*. Center for Applied Research.
- Groves, K. S. (2018b). Succession management capabilities: planning for the inevitable transition of executive talent. *Academy of Management Proceedings*, 2018(1), 15773.
- Groves, K. S. (2019). Confronting an inconvenient truth: Developing succession management capabilities for the inevitable loss of executive talent. *Organizational Dynamics*, 48(4), 100668.
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Jr., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology* (2a ed.). John Wiley & Sons.
- Grusky, O. (1959). Role conflict in organizations: A study of prison officials. *Administrative Science Quarterly*, 3(4), 452-472. <https://doi.org/10.2307/2390810>
- Grusky, O. (1960). Administrative succession in formal organizations. *Social Forces*, 39(2), 105-115.
- Grusky, O. (1961). Corporate size, bureaucratization, and managerial succession. *American Journal of Sociology*, 67(3), 261-269.
- Grusky, O. (1963). Managerial succession and organizational effectiveness. *American Journal of Sociology*, 69(1), 21-31.
- Grusky, O. (1964a). Reply to scapegoating in baseball. *American Journal of Sociology*, 70(1), 69-72.
- Grusky, O. (1964b). The effects of succession: A comparative study of military and business organizations. In M. Janowitz (Ed.), *The new military* (pp. 83-111). Russell Sage Foundation.
- Grusky, O. (1969). Succession with an ally. *Administrative Science Quarterly*, 14(2), 155-170.
- Guest, R. (1962). Managerial succession in complex organizations. *American Journal of Sociology*, 68(1), 47-54.

- Gupta, A. (1984). Contingency linkages between strategy and general manager characteristics: A conceptual examination. *Academy of Management Review*, 9(3), 399-412.
- Gupta, A. (1986). Matching managers to strategies: Point and counterpoint. *Human Resource Management*, 25(2), 215-235.
- Gupta, A., & Govindarajan, V. (1984). Business unit strategy, managerial characteristics, and business unit effectiveness at strategy implementation. *Academy of Management Journal*, 27(1), 25-41.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6a ed.). Bookman.
- Hall, D. (1986). Dilemmas in linking succession planning to individual executive learning. *Human Resource Management*, 25(2), 214-239.
- Hall, J. (1976). Organization technology and executive succession. *California Management Review*, 19(1), 35- 39.
- Hambrick, D., & Mason, P. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Harrison, J. S., & Fiet, J. O. (1999). New CEOs pursue their own self-interests by sacrificing stakeholder value. *Journal of Business Ethics*, 19, 301-308.
- Hart, A. (1987). Leadership succession: Reflections of a new principal. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 1-11.
- Hart, A. S. (2011). *An in-depth evaluation of succession planning and management in health care organizations*. (Doctoral Dissertation). University of Minnesota. <https://hdl.handle.net/11299/107833>
- Hashemi, L. A. (1983). Executive succession: Factors related to executive strain. *Administration in Mental Health*, 11(1), 36-45.
- Haubl, R., & Daser, B. (2006). Familiendynamik in Familienunternehmen: Warum sollten Töchter nicht erste Wahl sein? *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*, Frankfurt.
- Haveman, H. (1993). Ghosts of managers past: Managerial succession and organizational mortality. *Academy of Management Journal*, 36(4), 864-881.
- Haveman, H. A., & Khaire, M. V. (2004). Survival beyond succession? The contingent impact of founder succession on organizational failure. *Journal of Business Venturing*, 19(3), 437-463.
- Haveman, H. A., Russo, M. V., & Meyer, A. D. (2001). Organizational environments in flux: The impact of regulatory punctuations on organizational domains, CEO Succession, and Performance. *Organization Science*, 12(3), 253-273.

- Helmich, D. L. (1974a). Organizational growth and succession patterns. *Academy of Management Journal*, 17(4), 771-775.
- Helmich, D. L. (1974b). Predecessor turnover and successor characteristics. *Cornell Journal of Social Relations*, 9(2), 249-260.
- Helmich, D. L. (1975a). Corporate succession: An examination. *Academy of Management Journal*, 18(3), 429-441.
- Helmich, D. L. (1975b). Succession: A longitudinal look. *Journal of Business Research*, 3(4), 355-364.
- Helmich, D. L. (1975c). The executive interface and president's leadership behavior. *Journal of Business Research*, 3(1), 43-52.
- Helmich, D. L. (1976). Matching board size and executive span. *Journal of Business Research*, 4(3), 255-269.
- Helmich, D. L. (1977a). Executive succession in the corporate organization: A current integration. *Academy of Management Review*, 2(2), 252-266.
- Helmich, D. L. (1977b). Managerial achievement aspirations and succession characteristics. *Business and Economic Perspectives*, 2(2), 27-35.
- Helmich, D. L. (1977c). The president's position: Successor characteristics and the organizational process. *University of Michigan Business Review*, 29(1), 11-14.
- Helmich, D. L. (1978a). Leader flows and organizational process. *Academy of Management Journal*, 21(3), 463- 478.
- Helmich, D. L. (1978b). Organizational volatility and rates of leader succession. *Journal of Management*, 4(1), 25- 41.
- Helmich, D. L. (1980). Board size variation and rates of succession in the corporate presidency. *Journal of Business Research*, 8(1), 51-63.
- Helmich, D. L., & Brown, W. B. (1972). Successor type and organizational change in the corporate enterprise. *Administrative Science Quarterly*, 17(3), 371-381. <https://doi.org/10.2307/2392150>
- Helmich, D. L., & Erzen, P. E. (1975). Leadership style and leader needs. *Academy of Management Journal*, 18(2), 397-402.
- Hermalin, B., & Weisbach, M. (1988). The determinants of board composition. *The Rand Journal of Economics*, 19(4), 589-606.
- Holderness, C., & Sheenan, D. (1988). The role of majority shareholders in publicly held corporations: An exploratory analysis. *Journal of Financial Economics*, 20, 317-346.
- Hoque, K. E., & Zheng, C. (2024). Succession planning in higher education: A systematic literature review (2012–2022). *Human Resources Management and Services*, 6(1), 3391. <https://doi.org/10.18282/hrms.v6i1.3391>

- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 31-61). Porto Editora.
- Huson, M. R., Malatesta, P. H., & Parrino, R. (2004). Managerial succession and firm performance. *Journal of Financial Economics*, 74(2), 237-275.
- Huson, M. R., Parrino, R., & Starks, L. T. (2001). Internal monitoring mechanisms and CEO turnover: A long-term perspective. *The Journal of Finance*, 56(6), 2265-2297.
- Ip, B., & Jacobs, G. (2006). Business succession planning: a review of the evidence. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 13(3), 326-350.
- James, D., & Soref, M. (1981). Profit constraints on managerial autonomy: Managerial theory and the unmaking of the corporate president. *American Sociological Review*, 46(1), 1-18.
- Jauch, L., Martin, T., & Osborn, R. (1980). Top management under fire. *Journal of Business Strategy*, 1(14), 33-41.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Johansen, C. B., & De Cock, C. (2017). Ideologies of time: How elite corporate actors engage the future. *Organization*, 25(2), 186-204. <https://doi.org/10.1177/1350508417725592>
- Johnson, W., Magee, R., Nagarajan, N., & Newman, H. (1985). An analysis of the stock price reaction to sudden executive deaths. *Journal of Accounting and Economics*, 7(1-3), 151-174.
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), 187-200.
- Kasper, S. M. (2008). *Preparing for leadership transition: An examination of the impact of organizational communication in the administration of succession planning programs* (Doctoral dissertation). Alliant International University.
- Keller, K. (2018). *Building the case for succession planning in higher education: a study of succession planning pilots within the Minnesota state colleges and university system*. (Doctoral Dissertation). Department of Educational Leadership and Higher Education, St. Cloud State University, Minnesota, United States of America. https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=hied_etds
- Kelly, J. (1980). Management transitions for newly appointed CEOs. *Sloan Management Review*, 22(1), 37- 45.
- Kerr, J., & Jackofsky, E. (1989). Aligning manager with strategies: Management development versus selection. *Strategic Management Journal*, 10(S1), 157-170.
- Kesner, I. F. (1989). Succession planning. *Credit*, 15, 29-35.
- Kesner, I. F., & Sebor, T. C. (1994). Executive succession: Past, present and future. *Journal of Management*, 20(2), 327-372.

- Khanna, N., & Poulsen, A. B. (1995). Managers of financially distressed firms: Villains or scapegoats? *Journal of Finance*, 50(3), 919-940.
- Kirby, D. A., & Lee, T. J. (1996). Succession management in family firms in Northeast England. *Family Business Review*, 9(1), 75-86.
- Klein, A., & Rosenfeld, J. (1988). Targeted share repurchases and top management changes. *Journal of Financial Economics*, 20, 493-506.
- Koch, J. (1978). Managerial succession in a factory and changes in supervisory leadership patterns: A field study. *Human Relations*, 31(1), 49-58.
- Kotin, J., & Sharaf, M. (1967). Management succession and administrative style. *Psychiatry*, 30(3), 237-248.
- Kriesberg, L. (1962). Careers, organization size, and success. *American Journal of Sociology*, 68, 355-359.
- Lamb, R. B. (1987). Succession strategies: The king is dead, long live the king. In *Running American Business: Top CEOs rethink their major decisions* (pp. 247-273). Basic Books.
- Lane, J. E. (1979). Power in the university. *European Journal of Education*, 14(4), 389-402.
- Lauterbach, B., Vu, J., & Weisberg, J. (1999). Internal vs. external successions and their effect on firm performance. *Human Relations*, 52(12), 1485-1504.
- Lee, S. K., Lim, G. H., & Lim, W. S. (2003). Family business succession: Appropriation risk and choice of successor. *Academy of Management Review*, 28(4), 657-666.
- Leone, N. M., & Omodei, J. D. (2019). *Docência no ensino superior: dificuldades e desafios enfrentados por professores iniciantes*. In Paula, E. F., Santos, D. A. N., & Bezerra, J. P. D. (Org.), *Educação: interlocuções, diálogos e reflexões na contemporaneidade* (pp. 240-273). São Paulo: Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.270.240-273>
- Leontiades, M. (1982). Choosing the right manager to fit the strategy. *American Sociological Review*, 37, 117-130.
- Lerner, J. (1995). Venture capitalists and the oversight of private firms. *The Journal of Finance*, 50(1), 301-318.
- Levinson, B. (1974). Don't choose your own successor. *Harvard Business Review*, 52(6), 53-62.
- Lewin, A., & Wolf, C. (1974). When the CEO must go. *Advanced Management Journal*, 39(3), 59-62.
- Lima, H. C. (2020). O déficit da contabilidade: a falta de interesse dos estudantes na área acadêmica. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, 12(3), 134-147. <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v12i3.76388>

- Lin, W. T., & Liu, Y. (2012). Successor characteristics, organisational slack, and change in the degree of firm internationalisation. *International Business Review*, 21(1), 89-101.
- Long, T. (2007). The evolution of FTSE 250 boards of directors: key factors influencing board performance and effectiveness. *Journal of General Management*, 32(3), 45-60.
- Louis, M. R. (1980). Career transitions: Varieties and commonalities. *Academy of Management Review*, 5(3), 329-340.
- Lubatkin, M. H., Chung, K. H., Rogers, R. C., & Owers, J. E. (1989). Stockholder reactions to CEO changes in large corporations. *Academy of Management Journal*, 32(1), 47-68.
- Lubatkin, M., Chung, K., Rogers, R., & Owers, J. (1986). The effect of executive succession on stockholder wealth of large corporations. *Academy of Management Review*, 11, 497-512.
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1159-1180. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>
- Lundberg, C. (1986). The dynamic organizational contexts of executive succession: Considerations and challenges. *Human Resource Management*, 25(2), 287-303.
- Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9a ed.). Pearson.
- Mace, M. (1971). *Directors: Myth and reality*. Harvard University Press.
- Machado, R. M. C., Wetzel, U., & Rodrigues, M. E. (2008). A experiência de sucessão para herdeiras de empresas familiares do Rio de Janeiro. *Cadernos EBAPE.BR*, 6(3), 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512008000300009>
- Maciel, A. S., Ramos, M. I. D. L. G., Aguilar, J. L. E., & Reyna, J. M. S. M. (2015). The influence of family relationships in the succession: A factorial analysis of Mexican enterprises, *Journal of Family Business Management*, 5(2), 238-256. <https://doi.org/10.1108/JFBM-11-2014-0036>
- Mahajan, A., & Lummer, S. (1993). Shareholder wealth effects of management changes. *Journal of Business Finance and Accounting*, 20(3), 393-410.
- Mahler, W. (1980). Management succession planning: New approaches for the 80's. *Human Resource Planning*, 13(4), 221-227.
- Maillard, N. A. P. G. D. (2020). *Processo sucessório nas organizações públicas brasileiras*. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.12.2020.tde-20072020-161044>
- Malakwen, S. K. (2013). *Succession management practices and their implications on employee retention in public sector organisations in Kenya*. Dissertação de Mestrado, Open University of Tanzania. Digital Library of Open University of Tanzania. <https://core.ac.uk/display/33424913>

- Malhotra, N. K. (2006). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada* (4a ed.). Bookman.
- March, J. C., & March, J. G. (1977). Almost random careers: The Wisconsin school superintendency, 1940- 1972. *Administrative Science Quarterly*, 22(3), 377-409.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2024). *Metodologia científica* (8a ed.). Atlas.
- Marino, K., & Dollinger, M. (1987). Top management succession in entrepreneurial firms: Cases from the computer industry. *Journal of Management Case Studies*, 3(1), 70-79.
- Martins, G. D. A. (2000). *Manual para elaboração de monografias e dissertações* (2a ed.). Atlas.
- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2016). *Metodologia da investigação científica*. Atlas.
- Matias-Pereira, J. (2016). *Manual de metodologia da pesquisa científica* (4a ed.). Atlas.
- McCanna, W., & Comte, T. (1986). The CEO succession dilemma: How boards function in turnover at the top. *Business Horizons*, 29(3), 17-22.
- McEachern, W. (1975). *Managerial control and performance*. Heath.
- McGivern, C. (1978). The dynamics of management succession. *Management Decision - U.K.*, 16(1), 32-42.
- McGuire, J., Schneeweis, T., & Naroff, J. (1988). Effects of top managers' cabinet appointments on shareholders' wealth. *Academy of Management Journal*, 31(1), 201-212.
- McTeer, W., White, P. G., & Persad, S. (1995). Manager coach mid-season replacement and team performance in professional team sport. *Journal of Sport Behavior*, 18(1), 58-69.
- Melo, V., & Cavalcante, M. D. S. A. D. O. (2019). “Torne-se professor e aumente sua renda”: O discurso de negação da docência como profissão. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 42, 146-166.
- Meyer, M. (1975). Leadership and organization structure. *American Journal of Sociology*, 81(3), 514-542.
- Miller, D. (1991). Stale in the saddle: CEO tenure and the match between organization and environment. *Management Science*, 37(1), 34-52.
- Miller, D. (1993). Some organizational consequences of CEO succession. *Academy of Management Journal*, 36(3), 644-659.
- Miller, D., Steier, L., & Breton-Miller, I. (2003). Lost in time: intergenerational succession, change, and failure in family business. *Journal of Business Venturing*, 18(4), 513-531. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(03\)00058-2](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(03)00058-2)
- Minayo, M. C. D. S. (2017). *Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias*. *Revista pesquisa qualitativa*, 5(7), 1-12.
- Mingoti, S. A. (2017). *Análise de dados através de métodos estatística multivariada: uma abordagem aplicada*. UFMG.

- Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI. (2025, 11 de fevereiro). *Mulheres já são maioria nas bolsas de mestrado e doutorado, mas ocupam apenas 35,5 % das bolsas de produtividade*. <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2025/02/mulheres-ja-sao-maioria-nas-bolsas-de-mestrado-e-doutorado-mas-ocupam-apenas-35-5-das-bolsas-de-produtividade>
- Ministério da Educação e Cultura - MEC. (1975). Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/anexo/and76056-75.pdf
- Minnick, A. F., Norman, L. D., Donaghey, B., Fisher, L. W., & McKirgan, I. M. (2010). Leadership in Doctoral Nursing Research Programs. *Journal of Nursing Education*, 49(9), 504-510. <https://doi.org/10.3928/01484834-20100820-02>
- Monteiro, M. K., & Altmann, H. (2021). Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero. *Educar em Revista*, 37, 1-23. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70432>
- Morck, E., Shleifer, A. & Vishny, R. (1988). Management ownership and market valuation: An empirical analysis. *Journal of Financial Economics*, 20, 293-315.
- Moreira, M. G., & Silva, A. H. (2018). A influência do conflito trabalho-família e comprometimento com a carreira na percepção de sucesso na carreira de mulheres docentes. *Revista Alcance*, 25(2), 177-193. [https://doi.org/10.14210/alcance.v25i2\(Mai/Ago\)](https://doi.org/10.14210/alcance.v25i2(Mai/Ago))
- Morris, M. H., Williams, R. W., & Nel, D. (1996). Factors influencing family business succession. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 2(3), 68-81.
- Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10(1), 3-5.
- Nagib, L. R. C. (2018). *Relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de graduação em Contabilidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/23113>
- Neuman, W. L. (2013). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7a ed.). Pearson Education.
- Newhall, S. (2015). Aligning the talent development and succession planning processes: Don't allow critical leadership talent to fall by the wayside. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 29(5), 3-6.
- Ng, H., C., Tan, J. D., Sugiarto, S., Widjaja, W., & Pramono, R. (2021). Too big to fail: succession challenge in large family business. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(1), 199-206. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no1.199>
- Nunes, C. P., & Oliveira, D. A. (2017). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 65-80. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>
- Ocasio, W. (1994). Political dynamics and the circulation of power: CEO succession in U.S. industrial corporations, 1960-1990. *Administrative Science Quarterly*, 39, 285-312.

- Ocasio, W. (1999). Institutionalized action and corporate governance: The reliance on rules of CEO succession. *Administrative Science Quarterly*, 44, 384-416.
- Ocasio, W., & Kim, H. (1999). The circulation of corporate control: Selection of functional backgrounds of new CEOs in large U.S. manufacturing firms, 1981-1992. *Administrative Science Quarterly*, 44, 532-562.
- Ohtsuki, C. H. (2013). *Como as organizações brasileiras identificam pessoas aptas a assumir atribuições e responsabilidades no contexto do processo sucessório: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.12.2013.tde-26112013-203629>
- Oliveira, L. R. D., & Bernardon, R. A. (2010). Instrumento para avaliação de diretrizes estratégicas de sucessão empresarial. *Gestão & Planejamento - G&P*, 9(2), 141-158.
- Osborn, R., Jauch, L., Martin, T., & Glueck, W. (1981). The event of CEO succession, performance, and environmental conditions. *Academy of Management Journal*, 24(1), 183-191.
- Parilla, E. S., & Santos, J. D. Jr. (2022). Relationship of Succession Practices to Successful Leadership Transition. *International Journal of Academe and Industry Research*, 3(1), 26-51.
- Pattan, J. (1986). Succession planning 2: Management selection. *Personnel*, 63, 16-23.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Graó.
- Perrucci, R., & Mannweiler, R. A. (1968). Organization size, complexity, and administrative succession in higher education. *Sociological Quarterly*, 9(3), 343-355.
- Pfeffer, J., & Davis-Blake, A. (1986). Administrative succession and organizational performance: How administrator experience mediates the succession effect. *Academy of Management Journal*, 29(1), 72-83.
- Pfeffer, J., & Leblebici, H. (1973). Executive recruitment and the development of interfirm organizations. *Administrative Science Quarterly*, 18(4), 449-461.
- Pfeffer, J., & Moore, W. (1980). Average tenure of academic department heads: The effects of paradigm, size, and departmental demography. *Administrative Science Quarterly*, 25(3), 387-406.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. (1977). Organization context and the characteristics and tenure of hospital administrators. *Academy of Management Journal*, 20(1), 74-88.
- Phan, P. H., & Lee, S. H. (1995). Human capital or social networks: What constrains CEO dismissals? *Academy of Management Best Paper Proceedings*, 1995(1), 37-41.
- Puffer, S. M., & Weintrop, J. B. (1995). CEO and board leadership: The influence of organizational performance, board composition, and retirement on CEO successor origin. *The Leadership Quarterly*, 6(1), 49-68.

- Puffer, S., & Weintrop, J. (1991). Corporate performance and CEO turnover: The role of performance expectations. *Administrative Science Quarterly*, 36(1), 1-19.
- Pyromalis, V. D., & Vozikis, G. S. (2009). Mapping the successful succession process in family firms: Evidence from Greece. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 5(4), 439-460.
- Queiroz, P. H. D. O. (2023). *Características do processo sucessório dos programas de pós-graduação stricto sensu em contabilidade no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. <http://hdl.handle.net/1843/55828>
- Ramos, D. K., Ribeiro, F. L., Anastácio, B. S., & Silva, G. A. D. (2019). Elaboração de questionários: algumas contribuições. *Research, Society and Development*, 8(3), 1-13.
- Rayburn, W., Grigsby, K., & Brubaker, L. (2016). The strategic value of succession planning for departments chairs. *Academic Medicine*, 91(4), 465-468. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000990>
- Redlich, F. (1977). Problems of succession. Paper presented at *Annual Meeting of American Psychiatric Association*, Toronto, ONT.
- Rego, A., Pina, M., & Meyer, V., Jr. (2018). Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação. *Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa*, 17(2), 43-57.
- Reinganum, M. (1985). The effects of executive succession on stockholder wealth: A reply. *Administrative Science Quarterly*, 30(1), 46-60. <https://doi.org/10.2307/2392811>
- Renuka, V. V., & Marath, B. (2023). Impact of effective governance structure on succession process in the family business: exploring the mediating role of management succession planning. *Rajagiri Management Journal*, 17(1), 84-97.
- Rhim, J. C., Peluchette, J. V., & Song, I. (2006). Stock market reactions and firm performance surrounding CEO succession: Antecedents of succession and successor origin. *American Journal of Business*, 21(1), 21-30.
- Rhodes, D., & Walker, J. (1984). Management succession and development planning. *Human Resource Planning*, 7(4), 157-173.
- Richards, D. (2011). Leadership for learning in higher education: the student perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 84-108. <https://doi.org/10.1177/1741143211420617>
- Richardson, R. J. (2017). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (4a ed.). Atlas.
- Romanelli, E., & Tushman, M. L. (1994). Organizational transformation as punctuated equilibrium: An empirical test. *Academy of Management Journal*, 37(5), 1141-1166.
- Rothwell, W. (2010). *Effective succession planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within*. Amacom.

- Rothwell, W. J., & Prescott, R. K. (2022). *Succession planning for small and family businesses: Navigating successful transitions*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003281054>
- Rowe, W. G., & Morrow Jr., J. L. (1999). A note on the dimensionality of the firm financial performance construct using accounting, market, and subjective measures. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 16(1), 58-70.
- Rowe, W. G., Cannella Jr., A. A., Rankin, D., & Gorman, D. (2005). Leader succession and organizational performance: Integrating the commonsense, ritual scapegoating, and vicious-circle succession theories. *The Leadership Quarterly*, 16(2), 197-219.
- Saan, R., Enu-Kwesi, F., & FaadiwieNyewie, R. (2018). Succession Planning and Continuity of Family-Owned Business: Perception of Owners in the WA Municipality, Ghana. *Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 20(6), 24-34.
- Sakano, T., & Lewin, A. (1999). Impact of CEO succession in Japanese companies: A coevolutionary perspective. *Organization Science*, 10(5), 654-671.
- Salancik, G., & Pfeffer, J. (1980). Effects of ownership and performance on executive tenure in U. S. corporations. *Academy of Management Journal*, 23(4), 653-664.
- Salancik, G., Staw, B., & Pondy, L. (1980). Administrative turnover as a response to unmanaged organizational interdependence. *Academy of Management Journal*, 23(3), 422-437.
- Salles-Filho, S. (2024, fevereiro). Pareceristas, pareceres e a governança da ciência. *Jornal da Unicamp*. <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/pareceristas-pareceres-e-governanca-da-ciencia>
- Samei, H., & Feyzbakhsh, A. (2015). Predecessors competency framework for nurturing successors in family firms. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 21(5), 731-752. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-02-2015-0043>
- Samuelson, B. A., Galbraith, C. S., & McGuire, J. W. (1985). Organizational Performance and top Management Turnover. *Organization Studies*, 6(3), 275-291.
- Santana, C. T. R. (2019). *A sucessão das chefias de departamentos acadêmicos nos processos de desenvolvimento institucional em uma universidade federal*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27503>
- Scheffer, A. B. B. (1995). Fatores dificultantes e facilitadores ao processo de sucessão familiar. *Revista de Administração (São Paulo)*, 30(3), 80-90.
- Schiefer, J., Überwimmer, M., Füreder, R., & Costa, Y. (2019). Obstacles and challenges of business succession in central Europe. *Journal of International Business Research and Marketing*, 4(5), 24-29.
- Schwartz, K., & Menon, K. (1985). Executive succession in failing firms. *Academy of Management Journal*, 28(3), 680-686.

- Sharma, P., Chrisman, J. J., Pablo, A. L., & Chua, J. H. (2001). Determinants of initial satisfaction with the succession process in family firms: a conceptual model. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 25(3), 17-35.
- Sheibar, P. (1986). Succession planning 1: Senior management selection. *Personnel*, 63(11), 16-23.
- Shen, W., & Cannella Jr., A. A. (2002a). Power dynamics within top management and their impacts on CEO dismissal followed by inside succession. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1195-1206.
- Shen, W., & Cannella Jr., A. A. (2002b). Revisiting the performance consequences of CEO succession: The impacts of successor type, post succession senior executive turnover, and departing CEO tenure. *Academy of Management Journal*, 45(4), 717-733.
- Shen, W., & Cannella Jr., A. A. (2003). Will succession planning increase shareholder wealth? Evidence from investor reactions to relay CEO successions. *Strategic Management Journal*, 24, 191-198.
- Sheskin, D. J. (2011). *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures* (5a ed.). CRC Press.
- Shetty, Y. K., & Peery, N. S., Jr. (1976). Are top managers transferable across companies? *Business Horizons*, 19(3), 23-28.
- Siegel S., & Castellan, N. J., Jr. (2006). *Estatística não paramétrica para ciências do comportamento* (2a ed.). Artmed.
- Silva, D. C. C. (2019). *Qualificação docente: reflexos nas remunerações ao longo do ciclo de vida profissional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24764>
- Simons, R. (1994). How new top managers use control systems as levers of strategic renewal. *Strategic Management Journal*, 15(3), 169-189.
- Skarupski, K. A., Welch, C., Dandar, V., Mylona, E., Chatterjee, A., & Singh, M. (2020). Late-career expectations: a survey of full-time faculty members who are 55 or older at 14 US medical schools. *Academic Medicine*, 95(2), 226-233. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002847>
- Smith, M., & White, M. (1987). Strategy, CEO specialization, and succession. *Administrative Science Quarterly*, 32(2), 263-280.
- Soares, M. B., Mafra, S. C. T., & Faria, E. R. (2018). A relação entre a carreira do magistério superior, suporte familiar e estresse ocupacional dos docentes da Universidade Federal de Viçosa-MG. *Textos & Contextos*, 17(2), 321-334. <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2018.2.24990>
- Sonnenfeld, J. (1986). Heroes in collision: Chief executive retirement and the parade of future leaders. *Human Resource Management*, 25(2), 305-333.

- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Anker.
- Sousa, J. S. D., Carvalhedeo, J. L. P., & Sousa, E. C. (2022). Ensino superior: os desafios vivenciados na docência pelos professores bacharéis em Ciências Econômicas, em início de carreira. *Research, Society and Development*, 11(7), 1-19. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.25705>
- Souza, B. A. B. D., Filho, & Struchiner, C. J. (2021). Uma proposta teórico-metodológica para elaboração de modelos teóricos. *Cadernos Saúde Coletiva*, 29(1), 86-97.
- Souza, D. L. D., Zambalde, A. L., Mesquita, D. L., Souza, T. A. D., & Silva, N. L. C. D. (2020). A perspectiva dos pesquisadores sobre os desafios da pesquisa no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-21.
- Souza, F. F., Lopes, I. F., Costa, F., & Colauto, R. D. (2021). Academic career interests in accounting and dark triad: evidence of the brazilian students. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 14(1), 260-278 / 279. <https://doi.org/10.14392/asaa.2021140108>
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.
- Stupnisky, R. H., Weaver-Hightower, M. B., & Kartoshkina, Y. (2015). Exploring and testing the predictors of new faculty success: A mixed methods study. *Studies in Higher Education*, 40(2), 368-390. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842220>
- Szilagyi, A., & Schweiger, D. (1984). Matching Managers to Strategies: A Review and Suggested Framework. *Academy of Management Review*, 9(4), 626-637.
- Tartari, V., & Salter, A. (2015). The engagement gap: Exploring gender differences in University–Industry collaboration activities. *Research Policy*, 44(6), 1176–1191. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.01.014>
- Tashakori, M. (1980). *Management succession: From the owner-founder to the professional president*. Praeger.
- Thornton, P. H., & Ocasio, W. (1999). Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: Executive succession in the higher education publishing industry, 1958–1990. *American Journal of Sociology*, 105(3), 801-843.
- Tillmann, C., & Grzybovski, D. (2005). Sucessão de dirigentes na empresa familiar: estratégias observadas na família empresária. *Organização & Sociedade*, 12(32), 45-61. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302005000100003>
- Trow, D. B. (1961). Executive succession in small companies. *Administrative Science Quarterly*, 6(2), 228-239. <https://doi.org/10.2307/2390756>
- Tucker, C. A. (2020). Succession planning for academic nursing. *Journal of Professional Nursing*, 36(5), 334-342. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.02.002>

- Tushman, M. L., & Rosenkopf, L. (1996). Executive succession, strategic reorientation and performance growth: A longitudinal study in the U.S. cement industry. *Management Science*, 42(7), 939-953.
- Tushman, M., Virany, B., & Romanelli, E. (1985). Executive succession, strategic reorientations and organizational evolution. *Technology in Society*, 7, 297-313.
- United Nations. (2015). *The 17 sustainable development goals (SDGs)*. United Nations Sustainable Development Goals. <https://sdgs.un.org/goals>
- Universidade de São Paulo - USP. (2023, 23 de março). *Reunião do Conselho Universitário* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/qr8wT5aO3-A?feature=share>
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: On writing ethnography* (2^a ed.). University of Chicago Press.
- Vancil, R. (1987). *Passing the baton*. Harvard University Press.
- Vasconcelos, P. F. D., Teles, M. F., Paiva, J. A. C., Vilela, A. B. A., & Yarid, S. D. (2021). Financiamento da pesquisa no Brasil ao longo de dez anos / Financing research in Brazil over ten years. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 21258–21271. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-032>
- Veloso, E. F. R., Plothow, C. B. D. A., & Freitas, B. B. (2013). Processo sucessório: um desafio para gestores e pesquisadores. In *Desafios da Gestão de Carreira*. Atlas.
- Venter, E., Boshoff, C., & Maas, G. (2005). The Influence of Successor-Related Factors on the Succession Process in Small and Medium-Sized Family Businesses. *Family Business Review*, 18(4), 283-303. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.2005.00049.x>
- Vera, C. F., & Dean, M. A. (2005). An examination of the challenges daughters face in family business succession. *Family Business Review*, 18(4), 321-345.
- Vilela, N. G. S. (2022). *Tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente*. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.12.2022.tde-19102022-205829>.
- Vries, M. F. R. K. D. (1988). The dark side of CEO succession. *Harvard Business Review*, 88, 56-60.
- Wagner, L., & Carlesso, J. P. P. (2019). Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. *Research, Society and Development*, 8(6), 1-11.
- Walsh, J. P. (1988). Top management turnover following mergers and acquisitions. *Strategic management journal*, 9(2), 173-183.
- Wapman, K. H., Zhang, S., Clauset, A., & Larremore, D. B. (2022). Quantifying hierarchy and dynamics in US faculty hiring and retention. *Nature*, 610(7930), 120-127. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-05222-x>
- Warner, R. R. Watts, R. L., & Wruck, K. H. (1988). Stock prices and top management changes. *Journal of Financial Economics*, 20, 461-492.

- Weisbach, M. (1988). Outside directors and CEO turnover. *Journal of Financial Economics*, 29, 431-460.
- Welsh, M., & Dehler, G. (1988). Political legacy of administrative succession. *Academy of Management Journal*, 31(4), 948-961.
- White, M. C., Smith, M., & Barnett, T. (1997). CEO Succession: Overcoming Forces of Inertia. *Human Relations*, 50(7), 805-828. <https://doi.org/10.1177/001872679705000703>
- Whyte, W. F. (1949). The social structure of the restaurant industry. *American Journal of Sociology*, 54(4), 302-310.
- Wiersema, M. F. (1992). Strategic consequences of executive succession within diversified firms. *Journal of Management Studies*, 29(1), 73-94.
- Wiersema, M. F. (1995). Executive succession as an antecedent to corporate restructuring. *Human Resource Management*, 34(1), 185-202.
- Wills, G. (1992). Enabling managerial growth and ownership succession. *Management Decision*, 30(1), 10-26.
- Wissema, J., Van Der Pal, H., & Messer, H. (1980). Strategic manager archetypes. *Strategic Management Journal*, 1(1), 37-47.
- World Economic Forum. (2024). *Global gender gap report 2024*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2024.pdf
- Worrell, D. L., & Davidson III, W. N. (1987). The effect of CEO succession on stockholder wealth in large firms following the death of the predecessor. *Journal of Management*, 13(3), 509-515.
- Worrell, D. L., Davidson III, W. N., Chandy, P. R., & Garrison, S. L. (1986). Management turnover through deaths of key executives: Effects on investor wealth. *Academy of Management Journal*, 29(4), 674-694.
- Yamamoto, E. (2024, fevereiro). *Na posição 81-90, a USP está entre as universidades de maior prestígio no mundo*. Jornal da USP. <https://jornal.usp.br/?p=724060>
- Zajac, E. J. (1990). CEO selection, succession, compensation and firm performance: A theoretical integration and empirical analysis. *Strategic Management Journal*, 11(3), 217-230.
- Zajac, E. J., & Westphal, J. D. (1996). Who shall succeed? How CEO/Board preferences and power affect the choice of new CEOs. *Academy of Management Journal*, 39(1), 64-90.
- Zald, M. (1969). The power and functions of boards of directors: A theoretical synthesis. *American Journal of Sociology*, 75(1), 97-111.
- Zald, M. N. (1965). Who shall rule? A political analysis of succession in a large welfare organization. *Pacific Sociological Review*, 8(1), 52-60.

- Zaudtke, D., & Ammerman, D. (1997). Family business: The next generation. *Management Review*, 86(2), 54-57.
- Zhang, Y., & Rajagopalan, N. (2003). Explaining new CEO origin: Firm versus industry antecedents. *Academy of Management Journal*, 46(3), 327-338.
- Zhang, Y., & Rajagopalan, N. (2004). When the known devil is better than an unknown god: An empirical study of the antecedents and consequences of relay succession. *Academy of Management Journal*, 47(4), 483-500.
- Zhang, Z., & Hannig, J. (2025). Estimation of Gender Wage Gap in the University of North Carolina System. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.24078>

APÊNDICES

APÊNDICE A: Convite aos participantes do questionário

Prezado(a) Professor(a),

este é um convite para você participar da pesquisa: “*Desafios à sucessão de professores da pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras*”, desenvolvida pelo doutorando Leonardo Barbosa Amaral, com a orientação da professora doutora Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

O objetivo principal da pesquisa é analisar os desafios do processo sucessório de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, em instituições de ensino públicas brasileiras. A sucessão é uma preocupação das organizações, pois geralmente apresenta muitos desafios. No contexto das universidades e, mais especificamente, dos programas de pós-graduação, a realidade não é diferente. Discutir sobre sucessão nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade envolve, em grande parte, os mesmos dilemas presentes em qualquer outro cenário organizacional. Portanto, sua participação é muito importante para que possamos compreender os desafios que estão por vir no processo de sucessão da área.

Caso deseje participar, basta acessar o questionário por meio do seguinte *link*:

➤ *Link*: <https://forms.gle/eVuUb5F7C3yAD9vA7>

Nele você também terá acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Estima-se que o tempo médio para resposta seja de aproximadamente 12 minutos.

O projeto de pesquisa foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG e obteve sua aprovação em 08 de abril de 2022¹¹. Ressaltamos que os dados coletados serão tratados estatisticamente e evidenciados de maneira agregada. Dessa forma, não haverá identificação pessoal dos participantes, garantindo a privacidade e anonimato de todos os respondentes. O

¹¹ CAAE: 55389422.1.0000.5149 – Número do Parecer de Aprovação: 5.341.260.

fornecimento do nome e do endereço de e-mail é simplesmente uma forma de estabelecermos contato, caso você tenha interesse em participar das etapas seguintes do estudo.

Antecipamos agradecimentos e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Leonardo Barbosa Amaral

leonardoamaral@ufmg.br / (31) 99103-1175

Prof.^a Dr.^a Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

Universidade Federal de Minas Gerais

APÊNDICE B: Questionário

A pesquisa “*Desafios à sucessão de professores da pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras*” está sendo desenvolvida pelo doutorando Leonardo Barbosa Amaral, sob a supervisão da professora doutora Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG.

A sua colaboração ao responder este questionário tem um papel fundamental na consecução dos propósitos desta investigação e, por conseguinte, influencia significativamente o aprimoramento da literatura sobre este tema.

Em média, o tempo necessário para concluir o questionário é de 12 minutos. É importante destacar que, caso opte por pausar o preenchimento por algum período, o progresso das respostas não será perdido ao manter o navegador aberto. Adicionalmente, ao efetuar o *login* utilizando uma conta Google®, suas respostas serão preservadas mesmo que o navegador seja fechado, permitindo que você retome o preenchimento posteriormente. Para isso, basta acessar novamente o *link* do questionário e efetuar o *login* com a mesma conta Google® utilizada anteriormente.

- Acesse [aqui](#) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

ACEITE PARA PARTICIPAR DO ESTUDO

- ☐ Declaro que li o TCLE e desejo participar da pesquisa.

Pergunta filtro para selecionar os respondentes. Aqueles que não atenderem aos critérios serão direcionados para a finalização do questionário.

Prezado(a) Professor(a),

você atua na pós-graduação *stricto sensu* em instituição pública?

☐ Sim

☐ Não

Se a resposta à pergunta filtro for “Sim”, o questionário prosseguirá para a questão 1. Caso contrário, aparecerá a seguinte mensagem:

“Prezado(a) Professor(a),

agradecemos o interesse em participar da pesquisa! No entanto, a população-alvo da investigação é representada por professores que atuam em programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil em instituições de ensino públicas brasileiras.

Atenciosamente,

Os pesquisadores”.

Em seguida, o questionário será finalizado.

I - PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA CARREIRA ACADÊMICA:

1. Escolha a alternativa que melhor descreve seus planos em relação à continuidade na carreira docente.

- () Tenho intenção de prosseguir na carreira acadêmica até me aposentar como professor.
- () Tenho intenção de prosseguir na carreira acadêmica após me aposentar, atuando como professor voluntário.
- () Possuo planos de transição para outras atividades profissionais, afastando-me da carreira de docente no ensino superior.
- () Estou aposentado e optei por continuar atuando como professor voluntário.

Se a resposta à questão 1 for “Tenho intenção de prosseguir na carreira acadêmica até me aposentar como professor” ou “Tenho intenção de prosseguir na carreira acadêmica após me aposentar, atuando como professor voluntário”, o questionário continuará para a questão 2. Caso contrário, o questionário avançará para a pergunta 4.

2. Você já pensou ou começou a pensar em se aposentar na área acadêmica?

- ☐ Sim, planejo e estou considerando a possibilidade de me aposentar em uma idade específica.
- ☐ Não tenho certeza, provavelmente vou me aposentar nos próximos 5 anos.
- ☐ Não tenho certeza, provavelmente vou me aposentar nos próximos 10 anos.
- ☐ Não, ainda não comecei a pensar em me aposentar.

Caso a resposta à pergunta 2 seja “Sim, planejo e estou considerando a possibilidade de me aposentar em uma idade específica”, o questionário continuará para a questão 3. Para qualquer outra opção de resposta, o questionário avançará para a pergunta 4.

3. Você considera a possibilidade de se aposentar com quantos anos? (Por gentileza, informe uma idade específica) _____

4. Quais desafios de longo prazo você reconhece para o seu Programa de Pós-Graduação (PPG)? Atribua nota de 0 (zero) a 10 (dez), em que 0 representa discordar totalmente e 10 concordar totalmente.

- ☐ Dificuldades de obtenção de bolsas de pesquisa financiadas por órgãos de fomento.
- ☐ Falta de clareza dos docentes sobre suas atribuições no PPG.
- ☐ Disposição da IES em continuar a apoiar o PPG.
- ☐ Falta de oportunidades de progressão na carreira acadêmica como docente.
- ☐ Fuga de talentos para o mercado.
- ☐ Baixo interesse dos docentes para atuar na pós-graduação *stricto sensu*.
- ☐ Manutenção do corpo docente do PPG em virtude da alta carga de trabalho.
- ☐ Dificuldade para manter os padrões de exigências dos órgãos de fomento.
- ☐ Recompensas financeiras pouco atrativas.
- ☐ Baixo interesse do corpo docente para ocupar posições de coordenação administrativa.
- ☐ Falta de planejamento formal de longo prazo no PPG.
- ☐ Ambiente interno excessivamente competitivo.
- ☐ Falta de comprometimento do corpo docente na condução de pesquisas e/ou financiamentos.

- () Excesso de ofertas de vagas na pós-graduação *stricto sensu*.
- () Baixo interesse dos egressos da graduação em programas de pós-graduação *stricto sensu*.
- () Caso necessário, especifique outro(s): _____

Caso a resposta à questão 1 seja “Possuo planos de transição para outras atividades profissionais, afastando-me da carreira de docente no ensino superior”, o questionário avançará para a pergunta 6. Para as demais opções de resposta, o questionário continuará para a questão 5.

5. A seguir, são apresentadas afirmativas que tratam sobre estratégias profissionais que podem ou não fazer parte dos seus projetos como docente. Para cada uma delas, atribua uma nota de 0 (zero) a 10 (dez). Observe que a nota 0 representa o menor nível de concordância com o item apresentado e a nota 10 o maior nível de concordância.

- () Buscar o apoio e a orientação de profissionais mais experientes para enfrentar os desafios da docência e contribuir para o processo de adaptação à profissão.
- () Preparar e orientar profissionais iniciantes que possam me substituir no futuro.
- () Desenvolver habilidades de liderança, com o intuito de não apenas influenciar os alunos, mas também colegas e o ambiente acadêmico em sua totalidade.
- () Fortalecer meu posicionamento como educador(a), consolidando minha presença no cenário acadêmico para me sentir mais integrado(a) e engajado(a) na profissão.
- () Desenvolver parcerias acadêmicas com outras instituições de ensino brasileiras e/ou estrangeiras.
- () Desenvolver pesquisas avançadas na área de Ciências Contábeis, publicando-as em periódicos renomados.
- () Realizar mentorias e orientações de estudantes da pós-graduação em suas carreiras acadêmicas.
- () Participar de conferências e eventos acadêmicos para compartilhar conhecimentos e experiências.
- () Estabelecer parcerias e colaborações com organizações empresariais para enriquecer o aprendizado e proporcionar aos estudantes uma perspectiva mais ampla e integrada.

() Explorar oportunidades de liderança acadêmica, como assumir cargos de coordenação, chefia de departamento ou direção na instituição de ensino, visando contribuir para a melhoria do ambiente acadêmico e do processo educativo.

() Caso necessário, especifique outra(s): _____

II - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E PROFISSIONAIS:

6. Qual é o ano do seu nascimento? (Por favor, informe somente números. Exemplo: 1976): _____

7. Qual o seu gênero?

() Masculino

() Feminino

() Prefiro não dizer

8. Qual o seu estado civil?

() Solteiro(a)

() Casado(a)

() Divorciado(a)

() Viúvo(a)

() Outro: _____

9. Sua maior titulação:

() Mestrado

() Doutorado

10. Informe a área de especialização referente à sua maior titulação:

() Administração

() Ciências Contábeis

() Economia

() Outra (especifique): _____

11. Em que ano você iniciou sua atuação como professor(a) no ensino superior? (Por favor, informe apenas números. Exemplo: 2005) _____

12. Em que ano você começou a atuar como professor(a) no ensino superior em instituições públicas brasileiras, incluindo graduação e pós-graduação? (Por favor, informe somente números. Exemplo: 2007) _____
13. Em que ano você começou a atuar como docente na pós-graduação *stricto sensu* em instituições públicas brasileiras? (Por favor, forneça apenas números. Exemplo: 2010)

14. Informe a instituição pública de ensino na qual você exerce atualmente a função de professor na pós-graduação *stricto sensu*: _____
15. Em que ano você iniciou como professor(a) na instituição de ensino mencionada anteriormente? (Por favor, forneça apenas números. Exemplo: 2008)

16. Você faz parte do Núcleo Docente Permanente no programa de pós-graduação em que trabalha?
- () Sim
- () Não
17. Na universidade, você ocupa ou já ocupou cargo de gestão/coordenação?
- () Sim, atualmente ocupo cargo de gestão/coordenação.
- () Sim, já ocupei cargo de gestão/coordenação.
- () Não, nunca ocupei cargo de gestão/coordenação.
18. Informe seu regime de trabalho:
- () Dedicção Exclusiva
- () Integral (40 horas)
- () Parcial (20 horas)
- () Outro (especifique): _____

Caso a resposta à questão 18 seja “Dedicção Exclusiva”, o questionário avançará para a questão 20. Para qualquer outra opção de resposta, o questionário continuará para a pergunta 19.

19. Você possui outras ocupações profissionais além da sua função de professor na universidade pública na qual trabalha? (Se necessário, marque mais de uma opção)

- ☐ Sim, exerço a docência no ensino superior (graduação) em outra(s) instituição(ões) de ensino.
- ☐ Sim, exerço a docência na pós-graduação *lato sensu* (MBA, Aperfeiçoamento e/ou Especialização) em outra(s) instituição(ões) de ensino.
- ☐ Sim, exerço a docência na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) em outra(s) instituição(ões) de ensino.
- ☐ Sim, tenho outra atividade profissional além da docência.
- ☐ Não, não tenho outra atividade profissional além da docência.

20. Você ocupa ou já ocupou a posição de liderança em órgãos acadêmicos representativos (por exemplo: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCont), entre outros)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se a resposta à questão 20 for “Sim”, o questionário continuará para a questão 21. Caso contrário, o questionário avançará para a pergunta 22.

21. Informe o(s) órgão(s) acadêmico(s) representativo(s) em que atua ou já atuou: (Se necessário, marque mais de uma opção)

- ☐ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
- ☐ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
- ☐ Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCont)
- ☐ Outro (especifique): _____

22. Você ocupa ou já ocupou o cargo de editor geral de periódicos científicos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

23. Você ocupa ou já ocupou o cargo de editor adjunto de periódicos científicos?

☐ Sim

☐ Não

24. Você mantém algum projeto de pesquisa financiado por agências de fomento?

☐ Sim

☐ Não

25. Você tem ou teve orientandos de mestrado nos últimos 12 meses?

☐ Sim

☐ Não

26. Você tem ou teve orientandos de doutorado nos últimos 12 meses?

☐ Sim

☐ Não

III – CONVITE PARA A SEGUNDA FASE DO ESTUDO:

27. É com satisfação que o convidamos a participar da próxima etapa do estudo, que consiste em uma entrevista. A entrevista será conduzida *on-line*, através do aplicativo Microsoft® Teams. A data do encontro será previamente acordada com cada entrevistado.

Por favor, selecione a opção correspondente à sua preferência:

☐ Sim, tenho interesse em participar da entrevista.

☐ Não tenho interesse em participar da entrevista.

Se a resposta à questão 27 for “Sim, tenho interesse em participar da entrevista”, o questionário continuará para a questão 28. Caso contrário, o questionário será finalizado.

28. Por favor, informe o seu nome e e-mail para contato:

----- FIM -----

Olá!

Obrigado pelas contribuições ao responder este questionário!

Caso deseje conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores.

APÊNDICE C: Carta de agradecimento aos participantes

Prezado(a) Professor(a),

renovamos nossos agradecimentos por sua disponibilidade em participar da segunda fase do estudo “*Desafios à sucessão de professores da pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras*”, desenvolvido pelo doutorando Leonardo Barbosa Amaral, com a orientação da professora doutora Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG. Esta etapa consiste em uma entrevista que visa compreender a percepção do docente sobre os desafios relacionados à sucessão de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, em instituições de ensino públicas brasileiras.

A entrevista será realizada de maneira virtual, utilizando a plataforma Microsoft® *Teams*, em horário previamente definido com o entrevistado. Estimamos que tenha uma duração média de 1 (uma) hora. Sugerimos o dia xx/xx (xx-xx), às xxh (horário de Brasília), mas estamos à disposição para agendar em um dia e horário que melhor lhe convier.

Salientamos que, em caso de dúvidas, você pode enviar um e-mail para leonardoamaral@ufmg.br, ou contatar pelo telefone (31) 99103-1175.

Cabe destacar que os dados obtidos, por meio da entrevista, serão tratados estatisticamente e evidenciados de maneira agregada, não permitindo a identificação das respostas individuais do participante.

Podemos confirmar sua participação na data e horário sugeridos para a entrevista?

Atenciosamente,

Leonardo Barbosa Amaral

leonardoamaral@ufmg.br / (31) 99103-1175

Prof.^a Dr.^a Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

Universidade Federal de Minas Gerais

APÊNDICE D: Roteiro de entrevista - Titular

Nome do entrevistado: _____

Nome da instituição: _____

Data da entrevista: ____/____/____ Horário: _____

Fundamentação teórica:

Cabrera-Suarez et al. (2001); Sharma et al. (2001); Dyck et al. (2002); Venter et al. (2005); Malakwen (2013); Maciel et al. (2015); Cericato (2016); Melo & Cavalcante (2019); Wagner & Carlesso (2019); Lima (2020); Giuliato & Feldkercher (2021); Goulart & Antunes (2020) e Pesquisador (2024).

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras
[A] A legitimação da entrevista e questões éticas.	- Explicar os objetivos da entrevista. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista. - Solicitar autorização para a gravação da entrevista.	- Explicação dos objetivos da entrevista no contexto da investigação. - Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista.
[B] Antecedentes sucessórios.	Compreender as expectativas de carreira dos docentes e identificar os desafios que antecedem ao processo de sucessão.	- Quais são suas expectativas profissionais em relação à pós-graduação? Isso inclui pesquisa, posições de liderança, diminuição de carga horária, entre outras considerações relevantes para sua carreira acadêmica. - Quais fatores, em sua opinião, tornam a carreira docente menos atrativa e quais a tornam mais atrativa, impactando na permanência de professores nos Programas de Pós-Graduação (PPG)? - Considerando a saída das atuais lideranças acadêmicas do seu PPG, ou das entidades representativas, você avalia que seria difícil identificar sucessores com

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras
		habilidades gerenciais e de liderança adequadas? 7. Pensando na possibilidade de sua saída do PPG, você considera que seria difícil encontrar um sucessor com as habilidades e experiências necessárias para dar continuidade ao seu trabalho? 8. Como você vê a continuidade do seu trabalho acadêmico nos próximos anos? 9. Como você definiria o seu sucessor? 10. Existe algum colega, ou mesmo orientando, seja da sua instituição ou de outra, que você considere preparado ou apto para dar continuidade às suas pesquisas e projetos, caso você queira se desligar? Se sim, poderia informar o nome dele?
[C] O processo de sucessão.	Verificar as estratégias e práticas adotadas pelos docentes que direta ou indiretamente se relacionam ao processo de sucessão no PPG, e identificar os desafios envolvidos nesse processo.	11. Existe um plano de gestão de sucessões em vigor no seu PPG? Se sim, poderia explicar como ele funciona? 12. O seu PPG possui práticas de gestão de sucessão, como programas de planejamento de carreira, mentoria/coaching ou programas de <i>trainee</i> em gestão/liderança? 13. Quais estratégias você adota ou pretende adotar que se relacionam, direta ou indiretamente, ao seu processo de sucessão no PPG? 14. Considerando essas estratégias, quais fatores você percebe que poderiam impedir que a sucessão fosse bem-sucedida? 15. A identificação de um sucessor com as habilidades e experiências adequadas representa um desafio no processo de sucessão de líderes docentes no seu PPG? 16. O modo como a sucessão será conduzida, incluindo a

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras
		transferência de informações, o treinamento do sucessor e a definição clara das responsabilidades, constitui um obstáculo no processo de sucessão de líderes docentes no seu PPG? 17. O tempo necessário para preparar o sucessor configura uma dificuldade no processo de sucessão de líderes docentes no seu PPG? 18. A clareza na comunicação entre as partes envolvidas na sucessão implica uma barreira no processo de sucessão de líderes docentes no seu PPG?
[D] Considerações finais.	- Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista. - Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.	-
[E] Agradecimento e validação da entrevista.	- Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações. - Informar sobre a transcrição da entrevista para validação (<i>a posteriori</i>). - Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador.	-

APÊNDICE E: Convite aos pretensos sucessores

Prezado(a) Professor(a),

meu nome é Leonardo Barbosa Amaral, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Jacqueline Veneroso Alves da Cunha. O motivo do meu contato é convidá-lo(a) a participar de uma entrevista que integra a pesquisa de minha tese, cujo objetivo é analisar os desafios do processo sucessório de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* da área contábil em instituições de ensino públicas brasileiras.

Sua participação será de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Caso tenha interesse, por gentileza, informe o melhor dia e horário para a realização da entrevista.

Agradecemos desde já pela atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Leonardo Barbosa Amaral

leonardoamaral@ufmg.br / (31) 99103-1175

Prof.^a Dr.^a Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

Universidade Federal de Minas Gerais

APÊNDICE F: Roteiro de entrevista - Sucessor

Nome do entrevistado: _____

Nome da instituição: _____

Data da entrevista: ____/____/____ Horário: _____

Fundamentação teórica:

Cabrera-Suarez et al. (2001); Sharma et al. (2001); Dyck et al. (2002); Venter et al. (2005); Malakwen (2013); Maciel et al. (2015); Cericato (2016); Melo & Cavalcante (2019); Wagner & Carlesso (2019); Lima (2020); Giuliani & Feldkercher (2021); Goulart & Antunes (2020) e Pesquisador (2024).

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras
[A] A legitimação da entrevista e questões éticas.	- Explicar os objetivos da entrevista. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista. - Solicitar autorização para a gravação da entrevista.	- Explicação dos objetivos da entrevista no contexto da investigação. - Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista.
[B] Antecedentes sucessórios.	Compreender as expectativas de carreira dos docentes e identificar os desafios que antecedem ao processo de sucessão.	- Quais são suas expectativas profissionais em relação à pós-graduação? Isso inclui pesquisa, posições de liderança, entre outras considerações relevantes para sua carreira acadêmica. - Quais fatores, em sua opinião, tornam a carreira docente menos atrativa e quais a tornam mais atrativa, impactando na permanência de professores nos Programas de Pós-Graduação (PPG)? - Considerando a saída das atuais lideranças acadêmicas do seu PPG, ou das entidades representativas, você avalia que seria difícil identificar sucessores com

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras
		habilidades gerenciais e de liderança adequadas? 7. Você se vê como o(a) sucessor(a) de algum colega, seja da sua instituição ou de outra? Se sim, poderia informar o nome dele? Como você o(a) definiria? 8. O que faz com que você se veja como sucessor(a) dessa pessoa?
[C] O processo de sucessão.	Verificar as estratégias e práticas adotadas pelos docentes que direta ou indiretamente se relacionam ao processo de sucessão no PPG, e identificar os desafios envolvidos nesse processo.	9. Existe um plano de gestão de sucessões em vigor no seu PPG? Se sim, poderia explicar como ele funciona? 10. O seu PPG possui práticas de gestão de sucessão, como programas de planejamento de carreira, mentoria/coaching ou programas de <i>trainee</i> em gestão/liderança? 11. Caso você se veja como o(a) sucessor(a) de algum colega, quais estratégias você adota ou pretende adotar que se relacionam, direta ou indiretamente, ao processo de sucessão? 12. Considerando essas estratégias, quais fatores você percebe que poderiam impedir que a sucessão fosse bem-sucedida? 13. A identificação de um sucessor com as habilidades e experiências adequadas representa um desafio no processo de sucessão de líderes docentes no seu PPG? 14. O modo como a sucessão será conduzida, incluindo a transferência de informações, o treinamento do sucessor e a definição clara das responsabilidades, constitui um obstáculo no processo de sucessão de líderes docentes no seu PPG? 15. O tempo necessário para preparar o sucessor configura uma dificuldade no processo de sucessão de líderes docentes no seu PPG?

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras
		16. A clareza na comunicação entre as partes envolvidas na sucessão implica uma barreira no processo de sucessão de líderes docentes no seu PPG?
[D] Considerações finais.	- Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista. - Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.	-
[E] Agradecimento e validação da entrevista.	- Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações. - Informar sobre a transcrição da entrevista para validação (<i>a posteriori</i>). - Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador.	-

APÊNDICE G: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - Questionário

CAAE: 55389422.1.0000.5149

Número do Parecer de Aprovação: 5.341.260

Este é um convite para você participar da pesquisa: “*Desafios à sucessão de professores da pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras*”, desenvolvida pelo doutorando Leonardo Barbosa Amaral, com a orientação da professora doutora Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG. Sua participação é voluntária e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A pesquisa tem por finalidade analisar os desafios apresentados à sucessão de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* da área contábil em instituições de ensino públicas brasileiras. A sucessão se tornou um assunto relevante e tem sido uma das principais preocupações das empresas, especialmente àquelas caracterizadas como familiares (Cunha, 2021). A sucessão de negócios geralmente apresenta muitos desafios, que são ainda maiores quando realizados nos níveis mais altos da hierarquia de comando. A continuidade no poder e a prerrogativa de decidir os objetivos de uma organização são algumas das maiores ambições dos superiores hierárquicos (Duarte & Oliveira, 2010).

No contexto das universidades e, mais especificamente, dos programas de pós-graduação, a realidade não é diferente. Falar em sucessão nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade envolve, em grande parte, os mesmos dilemas da sucessão que ocorrem em qualquer outro cenário organizacional (Cunha, 2021).

Assim, torna-se urgente colocar em pauta a discussão sobre o processo sucessório nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade e em suas entidades representativas, principalmente em um contexto no qual a força de trabalho nesses programas vem envelhecendo rapidamente.

A primeira fase do estudo consiste na aplicação de um questionário, disponibilizado de forma *on-line*, na população-alvo da pesquisa. A pesquisa *survey* é amplamente utilizada para coletar

dados sobre as características, ações ou opiniões de um grupo específico de indivíduos (Freitas et al., 2000). O questionário é composto por três seções, além deste termo de consentimento. Ele abrange perguntas sobre as perspectivas e os desafios da carreira acadêmica, questões relacionadas às características sociodemográficas e profissionais dos respondentes e inclui também um convite para a participação na segunda fase da pesquisa. Estima-se que o tempo necessário para a conclusão do questionário seja de aproximadamente 12 (doze) minutos.

O risco da participação consiste na exposição das próprias opiniões. Cabe ressaltar que os nomes dos participantes, seguidos de suas titulações e experiências, não serão divulgados na pesquisa. Os dados obtidos, por meio dos instrumentos de pesquisa, serão tratados estatisticamente e evidenciados de maneira agregada, não permitindo a identificação das respostas individuais dos participantes. O fornecimento do nome e do endereço de e-mail no questionário é simplesmente uma forma de se estabelecer contato com o participante, caso ele tenha interesse em continuar nas fases posteriores do estudo. Os dados tabulados ficarão armazenados no formato eletrônico sob supervisão dos pesquisadores responsáveis pelo estudo por um período de 5 (cinco) anos.

O respondente não terá benefícios pessoais diretos ao participar do estudo, mas poderá se beneficiar dos resultados e conclusões advindas da pesquisa e análises posteriores. Essas conclusões serão traduzidas em benefícios para a academia de Ciências Contábeis e à sociedade em geral, na perspectiva de que podem apontar caminhos para discutir as mudanças no corpo docente decorrentes de processos sucessórios. Não estamos prevendo que você venha a ter quaisquer despesas ou danos em decorrência de sua participação, mas, se vierem a ocorrer, você será ressarcido ou indenizado, caso necessário.

Qualquer dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para os pesquisadores do projeto (endereço e telefone especificado ao final). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa também poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme endereço também especificado ao final. Além disso, se desejar, você tem a opção de fazer o *download* deste TCLE para armazenamento.

Ao concordar em participar do estudo, você declara que compreendeu os objetivos deste trabalho, como ele será realizado, os riscos e benefícios envolvidos e concorda em participar voluntariamente da pesquisa: “*Desafios à sucessão de professores da pós-graduação stricto*

sensu em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras”.

Leonardo Barbosa Amaral

Universidade Federal de Minas Gerais

Doutorando em Controladoria e Contabilidade

Assinatura do participante

Nome do participante:

Você está ciente do exposto e deseja participar da pesquisa?

() Sim

() Não

Endereço: Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade (CEPCON) do Departamento de Ciências Contábeis, da Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – CEP 31270-901 – Belo Horizonte – MG. Telefone: (31) 99103-1175. E-mail: leonardoamaral@ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Campus Pampulha – CEP 31270-901 – Belo Horizonte – MG. Telefone: (31) 3409-4592.

APÊNDICE H: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - Entrevista

CAAE: 55389422.1.0000.5149

Número do Parecer de Aprovação: 5.341.260

Este é um convite para você participar da pesquisa: “*Desafios à sucessão de professores da pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras*”, desenvolvida pelo doutorando Leonardo Barbosa Amaral, com a orientação da professora doutora Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG. Sua participação é voluntária e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A pesquisa tem por finalidade analisar os desafios apresentados à sucessão de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* da área contábil em instituições de ensino públicas brasileiras. A sucessão se tornou um assunto relevante e tem sido uma das principais preocupações das empresas, especialmente aquelas caracterizadas como familiares (Cunha, 2021). A sucessão de negócios geralmente apresenta muitos desafios, que são ainda maiores quando realizados nos níveis mais altos da hierarquia de comando. A continuidade no poder e a prerrogativa de decidir os objetivos de uma organização são algumas das maiores ambições dos superiores hierárquicos (Duarte & Oliveira, 2010).

No contexto das universidades e, mais especificamente, dos programas de pós-graduação, a realidade não é diferente. Falar em sucessão nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade envolve, em grande parte, os mesmos dilemas da sucessão que ocorrem em qualquer outro cenário organizacional (Cunha, 2021).

Assim, torna-se urgente colocar em pauta a discussão sobre o processo sucessório nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade e em suas entidades representativas, principalmente em um contexto no qual a força de trabalho nesses programas vem envelhecendo rapidamente.

A segunda fase do estudo consiste na realização de entrevistas com uma amostra da população-alvo da pesquisa. O principal interesse dos pesquisadores com as entrevistas é compreender as

perspectivas e experiências dos entrevistados, bem como o significado que atribuem aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana relacionados aos objetivos da investigação (Marconi & Lakatos, 2024).

As entrevistas seguirão roteiros semiestruturados, o que proporcionará a flexibilidade de adaptação de acordo com os entrevistados. Assim, o esquema de perguntas é mais flexível e permite uma maior adaptação para as necessidades da pesquisa e adequação às características dos participantes (Richardson, 2017). Essa técnica torna-se, portanto, fundamental para a análise do fenômeno. As entrevistas serão realizadas de maneira virtual, utilizando a plataforma Microsoft® *Teams*, em horários previamente definidos com os entrevistados. A estimativa é de que cada entrevista tenha uma duração média de 1 (uma) hora.

O risco da participação consiste na exposição das próprias opiniões. Cabe ressaltar que os nomes dos participantes, seguidos de suas titulações e experiências, não serão divulgados na pesquisa. Os dados obtidos, por meio dos instrumentos de pesquisa, serão tratados estatisticamente e evidenciados de maneira agregada, não permitindo a identificação das respostas individuais dos participantes. As transcrições das entrevistas ficarão armazenadas no formato eletrônico sob supervisão dos pesquisadores responsáveis pelo estudo por um período de 5 (cinco) anos.

O entrevistado não terá benefícios pessoais diretos ao participar do estudo, mas poderá se beneficiar dos resultados e conclusões advindas da pesquisa e análises posteriores. Essas conclusões serão traduzidas em benefícios para a academia de Ciências Contábeis e à sociedade em geral, na perspectiva de que podem apontar caminhos para discutir as mudanças no corpo docente decorrentes de processos sucessórios. Não estamos prevendo que você venha a ter quaisquer despesas ou danos em decorrência de sua participação, mas, se vierem a ocorrer, você será ressarcido ou indenizado, caso necessário.

Qualquer dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para os pesquisadores do projeto (endereço e telefone especificado ao final). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa também poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme endereço também especificado ao final. Além disso, se desejar, você tem a opção de fazer o *download* deste TCLE para armazenamento.

Ao concordar em participar do estudo, você declara que compreendeu os objetivos deste trabalho, como ele será realizado, os riscos e benefícios envolvidos e concorda em participar voluntariamente da pesquisa: “*Desafios à sucessão de professores da pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas brasileiras*”.

Leonardo Barbosa Amaral

Universidade Federal de Minas Gerais

Doutorando em Controladoria e Contabilidade

Assinatura do participante

Nome do participante:

Você está ciente do exposto e deseja participar da pesquisa?

() Sim

() Não

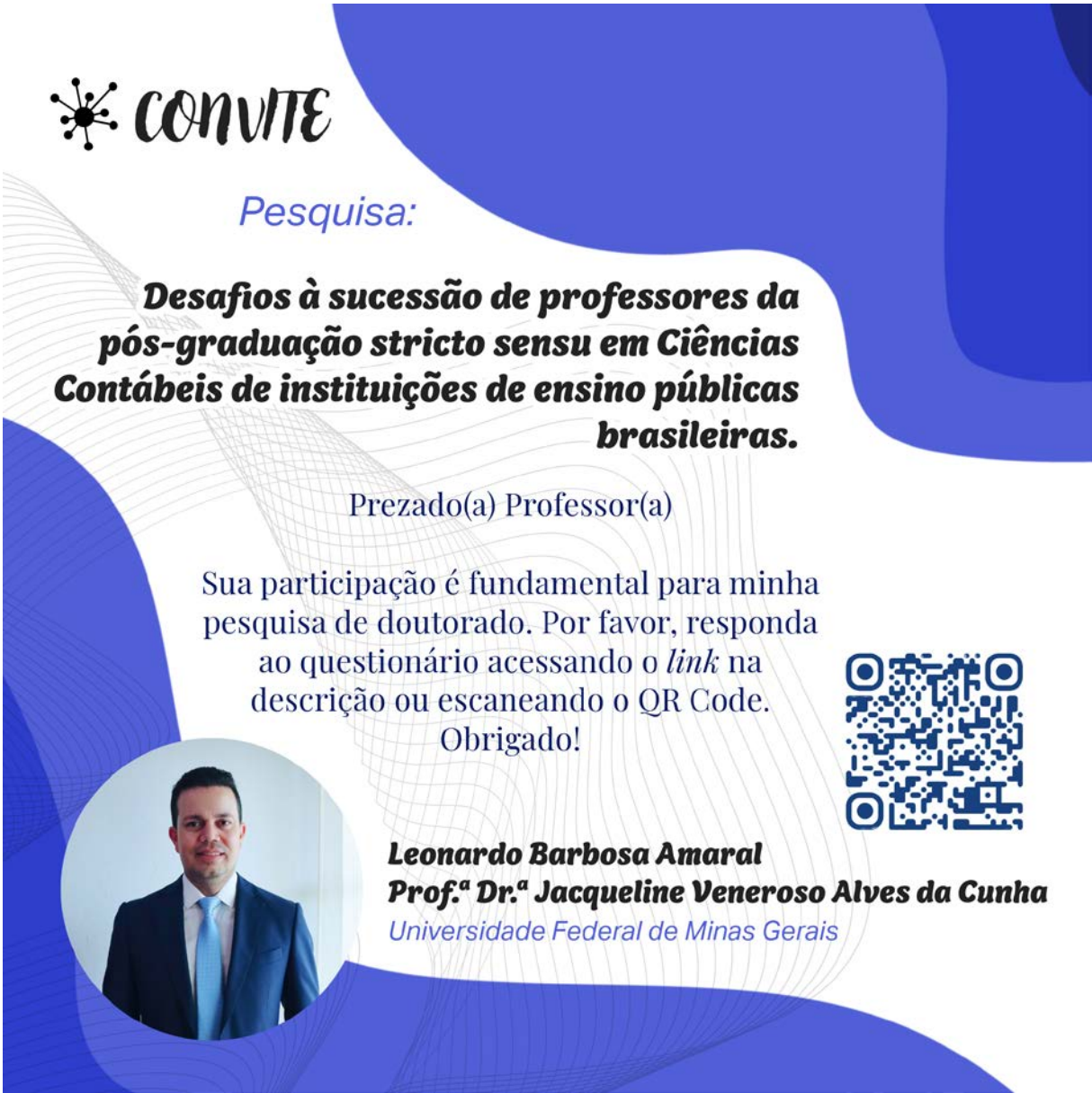
Endereço: Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade (CEPCON) do Departamento de Ciências Contábeis, da Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – CEP 31270-901 – Belo Horizonte – MG. Telefone: (31) 99103-1175. E-mail: leonardoamaral@ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Campus Pampulha – CEP 31270-901 – Belo Horizonte – MG. Telefone: (31) 3409-4592.

APÊNDICE I: Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade de instituições públicas

Código da Capes	Instituições de Ensino Superior	Nome do Programa
53001010105P0	Universidade de Brasília	Ciências Contábeis
33002010086P1	Universidade de São Paulo	Controladoria e Contabilidade
33002029040P7	Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto)	Controladoria e Contabilidade
31004016048P0	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Ciências Contábeis
31004016161P0	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Controladoria e Gestão Pública
40004015044P0	Universidade Estadual de Maringá	Ciências Contábeis
40015017070P9	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Contabilidade
28001010063P4	Universidade Federal da Bahia	Contabilidade
24001015075P8	Universidade Federal da Paraíba	Ciências Contábeis
52001016104P7	Universidade Federal de Goiás	Ciências Contábeis
51001012173P6	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Ciências Contábeis
32001010078P0	Universidade Federal de Minas Gerais	Controladoria e Contabilidade
25001019068P4	Universidade Federal de Pernambuco	Ciências Contábeis
41001010054P2	Universidade Federal de Santa Catarina	Contabilidade
41001010163P6	Universidade Federal de Santa Catarina	Planejamento e Controle de Gestão
42002010167P0	Universidade Federal de Santa Maria	Ciências Contábeis
32006012035P0	Universidade Federal de Uberlândia	Ciências Contábeis
22001018065P7	Universidade Federal do Ceará	Administração e Controladoria
22001018071P7	Universidade Federal do Ceará	Administração e Controladoria
30001013041P3	Universidade Federal do Espírito Santo	Ciências Contábeis
15001016172P8	Universidade Federal do Pará	Contabilidade
40001016050P0	Universidade Federal do Paraná	Contabilidade
31001017113P7	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ciências Contábeis
42004012157P4	Universidade Federal do Rio Grande	Contabilidade
23001011076P1	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Ciências Contábeis
42001013170P1	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Controladoria e Contabilidade
25003011070P1	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Controladoria
41006011007P2	Universidade Regional de Blumenau	Ciências Contábeis

APÊNDICE J: Divulgação da pesquisa nas redes sociais do pesquisador



 **CONVITE**

Pesquisa:

Desafios à sucessão de professores da pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis de instituições de ensino públicas brasileiras.

Prezado(a) Professor(a)

Sua participação é fundamental para minha pesquisa de doutorado. Por favor, responda ao questionário acessando o *link* na descrição ou escaneando o QR Code.

Obrigado!



Leonardo Barbosa Amaral
Prof.ª Dr.ª Jacqueline Veneroso Alves da Cunha
Universidade Federal de Minas Gerais