
Estratégias de Orientação e Estudos de Campo em Contabilidade

André Carlos Busanelli de Aquino ¹

• Artigo recebido em: 05/03/2009 •• Artigo aceito em: 01/05/2009 ••• Segunda versão aceita em: 03/06/2009

Resumo

O artigo discute a aderência da estratégia de orientação aos desafios do desenho e condução de estudos de campo. Tal aderência pode potencializar a qualidade desse tipo de pesquisa no teste e desenvolvimento de teorias em contabilidade gerencial e financeira. Para tanto, foram identificadas as estratégias de orientação relatadas na literatura de educação superior, e analisadas segundo as particularidades da condução de estudos de campo. Em seguida, a análise tratou do papel do orientador em uma gama de táticas aplicadas em estudos de campo, destacando a contribuição destas táticas na redução das ameaças às condições de confiabilidade e validade. Devido à natureza das tarefas a serem realizadas pelo aluno (menos antecipáveis e padronizadas ex ante), estudos de campo demandam uma participação mais intensa do orientador. Isto se dá tanto na capacitação do aluno nas fases de desenho da pesquisa e do protocolo, quanto em seu apoio nas definições ex post à entrada em campo, por exemplo, ajudando a resolver as lacunas e inconsistências identificadas nas informações trianguladas por meio de entrevista, arquivos da empresa, questionário e observação pessoal.

Palavras-chave: Estratégias de Orientação; Estudos de Campo; Contabilidade.

¹ Doutor em Ciências Contábeis – Universidade de São Paulo. Departamento de Contabilidade – Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Endereço: Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto – São Paulo. Telefone: (016) 3602-4972 E-mail: aaquino@usp.br

Nota: este artigo foi aceito pela Editora Científica Jacqueline Veneroso Alves Cunha e passou por uma avaliação *double blind review*.

Accounting Field Studies and Supervisory Strategies

Abstract

This paper discusses the supervisory strategy's adherence to the challenges of field studies' design and conduction. This adherence may increase the quality of this type of research, being useful for theory development or testing in management and financial accounting. For accomplishing this, the recognized supervisory strategies are identified in Higher Education literature and analyzed according the field studies particularities. Following the analyses focuses on the supervisor role in a range of tactics applied in field studies, highlighting their contribution in mitigate the threats to reliability and validity conditions. Field study supervisory, mainly due to nature of the students tasks (less prone to anticipate a standard design *ex ante*), demands more intensive supervisor's participation, as developing the student's skills at research and protocol design phases as supporting them after start the field data collection in *ex post* choices, like helping to resolve the gaps and inconsistencies identified in triangulated information through interview, firm's archival data, survey and personal observation.

Keywords: Field Studies; Supervisory Strategies; Accounting.

1. Introdução

A orientação é um dos fatores críticos da realização bem-sucedida de um programa de mestrado ou doutorado (SEAGRAM; GOULD; PYKE, 1998), chegando a ser uma das principais causas do abandono do programa (HOCKEY, 1994). O processo de orientação de uma pesquisa é bilateral, uma complexa interação entre orientador e estudante. Essa interação exerce um papel significativa, o que afeta a qualidade do processo de orientação (KAM, 1997). Cabe ao orientador antecipar uma direção geral de pesquisa para o estudante (HOCKEY, 1996), que mesmo no âmbito do doutorado é visto como aprendiz de conhecimentos e habilidades da prática profissional de pesquisa e docência (PEARSON, 1996). Assim, o orientador pode apoiá-lo a se tornar um profissional independente, tanto na pesquisa quanto na docência (PEARSON, 1996). Esse apoio engloba: i) prover *expertise* intelectual; e ii) aconselhar e suportar a confiança e a moral do estudante (HOCKEY, 1994).

Contudo, a relação não se resume a esse papel. Down, Martin e Bricknell (2000) encontraram que o orientador pode se envolver em 16 diferentes papéis,

uma função mais complexa do que tradicionalmente é vista. Isso remete à questão se um ou outro modelo de orientação poderia satisfazer todas essas necessidades (SHANNON, 1995).

O processo de orientação pode ser caracterizado por três dimensões: (i) a composição orientador(es)-orientado; (ii) a estratégia de orientação; e (iii) a personalidade do orientador. A composição pode ser de vários orientadores um aluno, ou um orientador um aluno, a mais utilizada no Brasil. A estratégia de orientação trata do grau de intervenção do orientador, das responsabilidades distribuídas, ou seja, dos papéis de cada um, assim como os meios que são utilizados para solução de problemas, frequência de encontros, transparência e *feedback*, documentação e registro, entre outros. Já a personalidade do orientador influencia uma tendência para observação de detalhes ou de uma *big picture*, se o mesmo é pensador concreto vs. abstrato, intuitivo vs. reflexivo, oral vs. escrito, etc. Por fim, personalidade do aluno, barreiras de idioma, fatores culturais, raça, assédio e habilidades inatas do estudante, apesar de serem questões relevantes tratadas na literatura, não são incluídas nesta análise.

No Brasil uma leitura atenta dos relatórios de avaliação continuada dos programas de pós-graduação, na área de Administração e Turismo, para o ano-base de 2005, deixa evidente que dos 74 programas constantes, são raros os casos em que o item “Corpo discente, teses e dissertações” fica livre de inadequações segundo o critério da Capes vigente à época. Elevado prazo de conclusão, desistências ou baixas taxas de conclusão e excesso de alunos por professor são casos recorrentes. Alguns desses problemas não são exclusividades do Brasil. A criação de um “eficiente sistema de orientação de dissertações e de tese” já é reconhecida como ação necessária para o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil (CAPES, 2004, p. 19). Contudo, enquanto no Brasil ainda não se observa políticas específicas na questão, agências de fomento e universidades no Reino Unido, Austrália, Estados Unidos já regulam a atividade de orientação.

O modelo de orientação acadêmica no Reino Unido, que data dos anos 1920, assim como outros derivados dele, vem sofrendo mudanças recentemente. Para lidar com históricos de 30% de desistências, ou projetos de doutorado não finalizados, agências de fomento do Reino Unido e Austrália estão regulando a atividade de orientação. Entre as principais causas de abandono está a fraca orientação (BUCKLEY; HOOLEY, 1988; McCORMACK,

2005). Nesses dois países, para melhorar a taxa de finalização e o tempo de duração dos projetos, assim como a qualidade da pesquisa – cobrada pelas agências de fomento –, e também para reduzir processos litigiosos colocados por alunos (HOLDAWAY; DEBLOIS; WINCHESTER, 1995), estão sendo implantados programas de treinamento e certificação de orientadores, assim como difundidos a orientação por equipes (DOUGLAS, 2003) e a adoção de *benchmarking* das habilidades desenvolvidas no aluno ao longo do programa. Quanto à capacitação para orientação, no exterior como aqui, assume-se que indivíduos mais titulados e mais produtivos seriam capazes de orientar pesquisas,² porém naqueles países os professores que se candidatam à função de orientador devem cumprir o treinamento, evitando a perpetuação de práticas pobres de orientação. Sobretudo na orientação um a um (1-1), as práticas que foram utilizadas na orientação dos jovens pesquisadores são por eles imitadas, sem uma reflexão crítica (SHANNON, 1995). O treinamento, além de técnicas de orientação em si, como avaliação e monitoramento da pesquisa, divisão das responsabilidades das partes, papel do orientador, etc., envolve recrutamento de alunos e *coaching*.

No Brasil, Capes e agências de fomento não demandam treinamento de orientação. Os propulsores da qualidade da pesquisa e, portanto, do esforço na sistematização das estratégias de orientação, ficam restritos aos incentivos individuais de orientador e aluno. De um lado, orientadores são incentivados a finalizar projetos financiados por agências de fomento e aumentar a taxa de publicação futura decorrente da orientação. De outro, o aluno é motivado principalmente pela conclusão do programa em si.

Decidir-se por um orientador,³ junto com obter financiamento e lidar com o isolamento social, são os principais desafios que o aluno enfrenta em um mestrado (JOHNSTON; BRODA, 1996). Tanto no modelo um orientador

² A condição necessária para atuar como orientador nos programas de pós-graduação no Brasil se resume a “ser portador do título de doutor ou de qualificação profissional inquestionável (...)” e “ter (...) produção intelectual de alto nível (...) para sua área de conhecimento” (CAPES, 2005).

³ Cabe ressaltar que em campos de conhecimento com significativa presença de recursos físicos para a pesquisa, alunos aderem às vagas nos projetos de pesquisa existentes, como na física, química ou biologia. Já nas ciências sociais e humanidades, em que a demanda por recursos laboratoriais é menor, os alunos propõem seus próprios tópicos de pesquisa dentro do campo de *expertise* dos potenciais orientadores (HOLDAWAY; DEBLOIS; WINCHESTER, 1995). A forma como esse par é estabelecido, seja o aluno sendo selecionado na entrada do programa para vincular-se a um projeto de pesquisa, ou alternativamente o aluno tendo a iniciativa ao longo do programa de procurar um orientador, não será discutida neste artigo, o que não significa que não tenha impacto no processo.

– um aluno (1-1) – quanto em modelos de coorientação (ex. 2-1), é assumido que o orientador guiará o aluno, justamente por ser o mais qualificado e experiente do par na área e no método de pesquisa em questão. Como resultado da orientação reduzir-se-ia a probabilidade de o aluno fazer escolhas indesejadas e irreversíveis quanto ao desenho da pesquisa. E terminada a pesquisa o jovem pesquisador então estaria apto a escrever e comunicar os métodos e resultados da pesquisa atendendo os padrões de qualidade e rigor científico da área, seguindo uma forma convencionada (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000). Para realizar essa atividade final o estudante necessita de habilidades de escrita e argumentação (HAKSEVER; MANISALI, 2000), incluindo teoria e evidências para sustentação da ideia central. Estas habilidades (ou a ausência delas) deveriam ser identificadas pelo orientador, que passaria a trabalhar em um plano para desenvolvê-las no aluno.

Dessa forma, a escolha do orientador traz consigo uma maior ou menor facilidade na realização da pesquisa objetivada pelo aluno. Analisando a dinâmica da orientação, Leite Filho e Martins (2006) evidenciaram que a prática em programas de pós-graduação em Contabilidade da USP, PUC-SP e FECAP, predominantemente incluem: (i) o uso de encontros não sistemáticos, em clima de autocracia, com efeitos pouco significativos na qualidade do trabalho; (ii) a falta de direcionamento e de retorno dos orientadores; (iii) a ausência de clareza do que se esperar de uma dissertação ou tese; (iv) uma zona de indefinição do papel de orientador e orientando no processo, e um ambiente de (v) pressões com relação à diminuição dos prazos de conclusão. O estudo ainda apontou que mesmo quando ocorria uma sistematização, os encontros careciam de estruturação, sugerindo um processo mais artesanal do que técnico intencionado. Berndt (2003) *apud* Leite Filho e Martins (2006) ao entrevistar alunos, da pós-graduação em administração da FGV-SP e da FEA-USP, que já tinham cumprido as disciplinas e que vieram a abandonar o curso, identificou que as principais causas da desistência estão associadas a uma fraca orientação. Entre as razões estão: falta de uma orientação efetiva (14%); falta de tempo, conhecimento, didática e dedicação dos professores (12%); e deficiente organização de agenda de aulas e de encontros de orientação (23%).

O resultado do processo de orientação, inserido no ambiente regulado, no Brasil, pela Capes, é potencializado pelo uso combinado de (i) insumos

oferecidos pelo programa (de mestrado ou doutorado), como disciplinas, recursos físicos e capacidade de orientação e (ii) insumos do aluno, como habilidades anteriores, capacidade de aprendizagem e motivação (GATFIELD; ALPERT, 2002). Por sua vez, a capacidade de orientação potencial em um programa inclui as habilidades de seus orientadores de: (i) estabelecer e manter a relação interpessoal; (ii) estruturar e manter a dinâmica da orientação; e (iii) selecionar a estratégia de orientação aderente à questão de pesquisa proposta. Essas habilidades são exigidas em diferentes intensidades, dada a técnica de pesquisa (experimento, questionários, estudo de campo, etc.) a ser adotada pelo aluno. Um experimento mantém o aluno por perto e permite ao orientador observar o aluno em ação. Já um estudo de campo, requer certa autonomia do aluno, demanda uma maior curva de aprendizagem no início do programa, para o aluno fazer suas incursões na realidade observada, com pouco espaço para correção das evidências coletadas.

As pesquisas em contabilidade gerencial e financeira, nos Estados Unidos, Reino Unido e Brasil, geralmente são realizadas no paradigma explicativo pragmático de Abbott (2004), o qual Burrell e Morgan, em 1979, denominaram de paradigma funcionalista (GIOIA; PITRE, 1990). Nesse paradigma o objetivo é identificar as relações de causalidade existentes em fenômenos reais, para que os mesmos sejam previstos e controlados. Assume-se que existe apenas uma única realidade, objetiva, independente do observador (SEARCY; MENTZER, 2003). Inserida nesse paradigma, a academia em contabilidade privilegia questões de pesquisa dentro do que se convencionou chamar de Teoria Positiva da Contabilidade.⁴ Nesse programa de pesquisa predominam testes de teoria, empiricamente validados, cujos dados quantitativos geralmente são extraídos de bases de dados preexistentes (de natureza monetária ou não). Contudo, nem sempre o uso de dados secundários (*archival research*) é possível, ou desejável. Determinados propósitos de refinamento ou desenvolvimento teórico, ou questões de pesquisa que demandam maior riqueza de evidências, pedem um método de análise mais rico e profundo. Estudos de campo aplicam-se nesses casos.

⁴ Aos poucos esse programa se tornou uma referência de rigor científico em contabilidade no Brasil, apesar dessa tendência monoparadigmática na pesquisa em contabilidade nos Estados Unidos estar sendo criticada (TUTTLE; DILLARD, 2007) inclusive pela pouca resposta que tem dado às questões relevantes da contabilidade na pesquisa mundial (HOPWOOD, 2007).

O estudo de campo é um método⁵ difundido em áreas como operações, teoria organizacional e contabilidade gerencial,⁶ mas apenas recentemente esse método de pesquisa tem sido aplicado em contabilidade financeira. Gibbins, Richardson e Waterhouse (1990) realizaram observações diretas do processo de evidenciação e entrevistas com analistas das empresas para aumentar a compreensão das diretrizes de *disclosure* das firmas, incluindo como as firmas escolhem os eventos econômicos que serão evidenciados. Maines e Wahken (2006) também incentivam estudos de campo na contabilidade financeira, para observar quais dados as firmas coletam para capturar a natureza e o valor dos eventos econômicos, e como elas os resumem nos relatórios financeiros.

Apesar da importância de estudos de campo em contabilidade gerencial, em uma abordagem mais voltada para teste de teoria (ANDERSON; WIDENER, 2007; LILLIS; MUNDY, 2005), desenvolvimento de teoria (KEATING, 1995; EISENHARDT, 1989), até mais explanatória (HUMPHREY; SCAPENS, 1996) e o potencial uso em contabilidade financeira, esse método tem recebido críticas pela aparente inabilidade de alcançar um nível mínimo de rigor científico quando à validação e confiabilidade. Isso é esperado dado à restrita exposição formal de pesquisadores (e avaliadores e consumidores) de estudos de campo e em todas as táticas que o método demanda (McKINNON, 1988). Por extensão natural, isto se aplica também para orientadores e orientandos.

A demanda por eficiência no processo de orientação, a utilidade de estudos de campo para temas de contabilidade e as ineficiências na condução e avaliação desses estudos justificam a discussão da aderência da estratégia de orientação às particularidades de um estudo de campo, contribuindo para a difusão dessas aplicações sem o risco de colocar a qualidade da pesquisa em jogo. A análise proposta não tem o objetivo de desenvolver um modelo de orientação ou propor teoria a respeito, mas sim reunir recomendações e comportamentos já publicados na literatura e questionar, em fase exploratória, tal aderência, contribuindo para o amadurecimento do uso do método.

⁵ É adotado o termo “método de pesquisa” seguindo a literatura na área (AHRENS; DENT, 1998; ABERNETHY *et al.*, 1999; FERREIRA; MERCHANT, 1992; ANDERSON; WIDENER, 2007; LILLIS; MUNDY, 2005; LUKKA; KASANEN, 1995; McKINNON, 1988; VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002).

⁶ Veja Ferreira e Merchant (1992) e Lillis e Mundy (2005) para revisão de diversas pesquisas que utilizam estudos de campo em contabilidade gerencial.

Esta análise partiu da abordagem configuracional utilizada pelos autores em Educação Superior. A abordagem configuracional categoriza os potenciais atributos de um fenômeno – no caso o processo de orientação – em um número menor de padrões, internamente consistentes (MACHLUP, 1978). Utilizando esta abordagem, Gatfield e Alpert (2002) definiram estratégias típicas observadas no processo de orientação de pesquisas acadêmicas. Poderia supor então que, entre as estratégias típicas de orientação identificadas na literatura haveria uma, ou uma combinação de uso das mesmas, que potencializasse a qualidade dos resultados finais da pesquisa, quando utilizado o método de estudos de campo. A análise objeto deste artigo intenciona discutir essa aderência. Para tanto, inicialmente foi selecionado o paradigma de pesquisa, pois os conceitos de qualidade de pesquisa e rigor científico são distintos em relação a como se chegam neles, e, portanto, em como o orientador atua neste processo. Associado ao paradigma identificou-se então os padrões de qualidade da pesquisa e os fatores que condicionariam o alcance de tal qualidade, entre os quais está o processo de orientação. No paradigma escolhido, existe uma extensa literatura sobre confiabilidade e validade em estudos de campo, e recomendações de estratégias e táticas para reduzir a perda de confiabilidade e de validade em estudos de campo. Assim, a análise cruzou as características das estratégias de orientação identificadas com as táticas sugeridas para preservação da qualidade do estudo de campo, buscando a aderência entre estratégia de orientação e qualidade do estudo de campo.

Os padrões de qualidade de pesquisa, e dos condicionantes do resultado da pesquisa, são apresentados na seção 2. Os conceitos estruturantes da análise – modelos de orientação, identificados na literatura de educação superior, e os desafios de preservação de validade a serem vencidos em estudos de campo, assim como táticas utilizadas, identificados na literatura de contabilidade gerenciais – são apresentados respectivamente nas seções 3 e 4. A seção 5 apresenta a harmonização feita com os quatro estilos de orientação identificados, e as duas estratégias dominantes: mais desestruturada ou mais estruturada. Em seguida, como apresentado na seção 6, a análise foi aprofundada no papel do orientador para uma gama de táticas aplicadas para redução das ameaças à confiabilidade e validade em estudos de campo. Por fim, são apresentadas as considerações finais e propostas de pesquisas ao tema.

2. Condicionantes Gerais do Desempenho da Pesquisa

O que é qualidade de pesquisa? Existe pouco acordo no Brasil, assim como no Reino Unido (DENICOLO, 2003; POWELL; GREEN, 2003), sobre o que constitui um doutorado, um mestrado, ou até um mestrado profissionalizante, no que tange ao resultado final desejado. Algumas noções, no caso do doutorado, como “contribuição original”, “publicação em revistas indexadas”, e “evidência de habilidades de pesquisa”, são comuns. Mas o padrão de qualidade final do projeto é vago, individualizado para cada programa. No caso do Reino Unido uma iniciativa já surge para parametrizar a questão por meio de um benchmarking para os programas de pós-graduação por intermédio da Quality Assurance Agency for Higher Education, órgão sustentado por agências de fomento e universidades locais (SHAW; GREEN, 2002).

A qualidade do projeto pode guardar relação com publicações futuras, mas o cumprimento do prazo parece ser uma dimensão de desempenho muito mais presente na realidade do par orientador-aluno no curto prazo. Apesar de esta hipótese carecer de teste, observa-se que, em vias de perda de prazo, a pesquisa passa a ser julgada na subjetividade do parâmetro de rigor e qualidade existentes no programa em questão.

Enquanto alguns fatores retardam de forma geral o desempenho, outros potencializam. Entre os que retardam estão: pouca dedicação do aluno, problemas circunstanciais do aluno, excessivo número de alunos por orientador, pouca dedicação do docente, ausência de suportes financeiros, dificuldade de acesso a dados e bibliografias. A orientação a distância demanda cuidados adicionais (SUSSEX, 2008). Por outro lado, melhoram os resultados: o início do projeto antes da entrada no programa, relação prévia com o orientador e com o tópico de pesquisa em projeto anterior, frequência de reuniões com orientador e colaboração com o orientador em artigos de congressos (SEAGRAM; GOULD; PYKE, 1998). Pode-se dizer que as dimensões de desempenho são impactadas pela eficiência no uso dos recursos disponíveis no programa,⁷ e de habilidades e motivação preexistentes no aluno, para ampliar tais habilidades ou adquirir novas, com a finalidade de realizar as tarefas necessárias.

⁷ A instituição de ensino ao longo do programa oferece insumos como: teorias e técnicas, dis tribuídas em disciplinas (instrumentais e teóricas), acesso a dados e periódicos, e reputação da escola e dos professores para abertura de portas em organizações para pesquisas de campo, e por fim, orientação formal.

A motivação do aluno, definida aqui como a condição exógena ao processo de orientação, surge como a composição de incentivos profissionais, personalidade e características psicológicas, sobre as quais o orientador tem alguma influência quando exerce o papel de mentor, no que se chama de mentoring. Nesse papel de mentor, o orientador com maior habilidade e experiência, serve como modelo, professor, patrocinador, encorajador, conselheiro para o aluno, menos habilidoso e experiente, com o propósito de promovê-lo profissional ou pessoalmente. A relação mentor-protegido pode envolver o suporte técnico, a reputação compartilhada em coautorias, apoio psicológico ao aluno no desenvolvimento do senso de competência, confiança e conhecimento de seu próprio papel, e aconselhamento de carreira e recomendação aos pares (PAGLIS; GREEN; BAUER, 2006). A confiança no orientador, como guia e motivador na organização do trabalho, na resolução de problemas e preparação da pesquisa, assim como a comunicação entre as partes, exercem um significativo efeito na qualidade da orientação (KAM, 1997). Esse efeito foi observado em Paglis, Green e Bauer (2006), que testaram orientandos em programas de física, química e engenharia, concluindo que o apoio do orientador (*mentoring*) impacta no número de publicações em congressos, periódicos, capítulo de livros, e aceites em propostas de financiamento, após quatro anos de programa.

3. Estratégias de Orientação

A seleção e a implementação da estratégia de orientação, e táticas associadas, impactam na qualidade final da pesquisa (HOCKEY, 1996). Estratégia de orientação é aqui definida como um estilo predominante, ou a combinação de estilos adotados deliberadamente pelo orientador para aumentar a taxa de sucesso do aluno na pesquisa.

Gatfield e Alpert (2002) propõem quatro estilos de orientação. No estilo *laissez-faire* o orientador oferece restritos suporte e estruturação, com pouca interação e intervenção nas decisões do aluno, o qual fica responsável pelas suas próprias escolhas. No estilo Diretivo (*directorial*) o suporte ainda é restrito, mas com maior estruturação, ou seja, tarefas definidas, prazos, e com maior frequência dos contatos, focados em assuntos relacionados apenas com as tarefas. O estilo Contratual (*contractual*) tem um alto nível de estruturação e suporte por parte do orientador. Neste estilo o aluno, alta-

mente motivado e apto a agir com iniciativa própria, recebe um próximo e atento acompanhamento das escolhas feitas, com maior relação interpessoal. É o estilo que mais demanda em termos de tempo de orientação. Por fim, no estilo Guia (*pastoral*) o orientador oferece um alto grau de suporte, porém de forma desestruturada para um aluno com baixa habilidade de gerenciamento de tarefas. Esse aluno demanda atenção pessoal, além das questões técnicas relacionadas às tarefas. Cada orientador pode apresentar uma maior predominância de um desses estilos citados.

Ao final, para um observador externo, a condução do processo pode ter sido: (i) mais desestruturada, fornecendo ao aluno um maior grau de liberdade intelectual; e (ii) mais estruturada com um maior controle operacional mantido pelo orientador (DELAMONT; ATKINSON; PARRY 1997a; HOCKEY, 1994; HOCKEY, 1995). O grau de controle/interferência que o orientador exerce na pesquisa, e conseqüentemente o quanto se envolve e divide as responsabilidades pelas escolhas feitas pelo aluno, também foi observado por Murphy, Bain e Conrad (2007): em alguns casos o (iii) orientador direcionou e assumiu parte da responsabilidade da pesquisa (controle), em outros (iv) apenas se limitou a guiar o processo (condução). Quanto ao foco da condução do processo, este pode ter sido predominantemente: (v) na consecução das tarefas (cronograma), ou (vi) no desenvolvimento do candidato (pessoas) (MURPHY; BAIN; CONRAD, 2007). Esta tendência foi observada em estudo realizado em três universidades britânicas, nos departamentos de educação e psicologia, variando entre uma racionalidade técnica, que prioriza os procedimentos, sendo a mais recomendada pelos entrevistados, e um processo negociado e aberto à mudança, que é a orientação mais utilizada (ACKER; HILL; BLACK, 1994).

Gatfield e Alpert (2002) propõem também que o processo de orientação não é estático. Os quatro estilos de orientação por eles citados podem variar, de um para o outro, dependendo da fase em que a pesquisa se encontra e se surgem condições anormais ou crises. Na fase inicial da pesquisa pode aparecer o estilo *laissez-faire*, quando o aluno ainda procura um problema de pesquisa e está encaminhando nos primeiros passos na revisão de literatura. Quando um problema é identificado, e a orientação é oficializada, surgem traços do estilo “diretivo”, mais intenso e estruturado no apoio à criação do desenho de pesquisa. A seguir, o aluno engajado com a coleta de dados

e análise pode ser acompanhado em um estilo “contratual”. Em casos de crise, se o aluno necessita de cuidados motivacionais ou significativa mudança no rumo de sua orientação, poderá aparecer uma orientação no estilo “guia” (GATFIELD; ALPERT, 2002).

De forma geral, pode ser observada uma predominância de interações desestruturadas, desde um *laissez-faire* extremo, até uma maior interferência do orientador num estilo “diretivo” coordenando um processo negociado durante as fases mais incertas da pesquisa, desenvolvendo habilidades no aluno, dividindo a responsabilidade com o mesmo, e não apenas passando tarefas *ex ante*. Como também pode ter uma predominância de interações estruturadas, desde um estilo “diretivo”, até um estilo mais “contratual”, com foco na definição *ex ante* de tarefas, que recebem prioridade de acompanhamento de cronograma, com baixa autonomia intelectual do aluno, quase como um replicador de tarefas pré-concebidas. Na estratégia predominantemente estruturada a menor ênfase em procedimento técnico e controle de cronograma não implica que estes não estejam presentes. O mesmo vale para estratégia estruturada, na qual a não prioridade do desenvolvimento das habilidades do candidato não implica inexistência desse item. Em ambas pode surgir manifestação do estilo “guia”.

Na realidade brasileira observada, os alunos caminham ao longo de seu curso de mestrado ou doutorado, em algum ponto entre os dois extremos, apontados em Delamont, Atkinson e Parry (1997b), de um lado uma experiência altamente apoiada e colegiada, com contato com seus pares e estreita relação de orientação, mas, de outro, uma vivência intensamente pessoal, quase solitária (FREITAS, 2002).

4. Desafios na Condução de um Estudo de Campo

Em Anderson e Widener (2007) e em Ferreira e Merchant (1992), estudos de campo são análises em profundidade baseados na triangulação de dados de diversos casos, selecionados de forma não randômica, em um dado nível de análise (equipes, unidades de negócios ou empresas).⁸ Geral-

⁸ O foco tratado aqui é em estudos de campo que seguem uma epistemologia positivista, pragmática, apoiados em extensa construção teórica, aprimorando construtos e fundamentos da teoria, que buscam apoio em achados conflitantes ou concordantes de estudos empíricos anteriores. Ver Keating (1995) e Ahrens e Dent (1998) para aplicação de estudos de campo em abordagens qualitativas.

mente a coleta de dados envolve entrevistas, análise de documentos e dados históricos disponibilizados pelas empresas.

A grande contribuição dos estudos de campo está na riqueza da análise (ABERNETHY *et al.*, 1999), preenchendo lacunas ou resolvendo discordâncias nos resultados encontrados em outros métodos, como aplicação de questionários generalizados (*surveys*) e experimentos, melhorando a precisão conceitual da teoria (KEATING, 1995). Em termos de generalização *vs.* profundidade de análise, pode-se dizer que o método de “estudos de campo” está entre *surveys* e estudo de caso único em profundidade (LILLIS; MUNDY, 2005). Portanto, estudo de campo não é sinônimo de estudo de caso, pois, além da profundidade de análise, estudos de campo ganham algum poder de generalização por utilizarem casos múltiplos (LILLIS; MUNDY, 2005). Como exemplo, Ferreira e Merchant (1992) catalogaram estudos de campo em contabilidade gerencial que chegam a envolver de 12 a 42 sítios de pesquisa, controlando o padrão de replicação. A partir de condições controladas, esse método de pesquisa isolaria a fonte de variabilidade entre as ocorrências estudadas. Mas esse poder de generalização dos resultados para outros sítios, tempo ou condições, associado à validade externa, só pode ser defendido se antes as validades internas e de construto e a confiabilidade estiverem minimamente garantidas. Sendo a validade de construto o grau em que são estabelecidas medidas operacionais corretas para os conceitos estudados, o grau em que são estabelecidas relações causais tanto quanto distintas de relações espúrias e a confiabilidade o grau em que as operações realizadas em um estudo de caso particular podem ser repetidas, chegando aos mesmos resultados (YIN, 1994).

A qualidade de um estudo de campo é medida pelo grau de confiabilidade e de validade (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002; MCKINNON, 1988; LILLIS; MUNDY, 2005; FERREIRA; MERCHANT, 1992; EISENHARDT, 1989), sendo que as principais ameaças à validade e confiabilidade são: (i) efeitos causados pela presença e comportamento do observador em campo; (ii) viés do observador; (iii) limitações de acesso a dados; e (iv) complexidades e limitações de entendimento do pesquisador (MCKINNON, 1988). O primeiro decorre de alterações no ambiente observado pela presença do pesquisador; o segundo trata do viés na condução de entrevistas e observação, quanto ao registro, interpretação e armazenamento das

informações sobre os eventos em discussão, decorrentes de treinamento e experiência prévios do pesquisador no fenômeno específico. Quanto à limitação de acesso a dados, se o pesquisador tem acesso por um limitado período de tempo no caso, surge a dificuldade de obter registros e relatos de eventos passados, podendo acabar acessando um período em que certos fenômenos estão super ou subevidenciados. Por fim, o entrevistado pode informar os eventos na forma como ele acredita que o pesquisador gostaria de vê-lo, de uma forma mais aceitável. E mesmo que a intenção seja de retratar fidedignamente, pessoas esquecem fatos ou colocam mais atenção em alguns aspectos que em outros.

5. Aderência de Estratégias de Orientação e Estudos de Campo

Mesmo no paradigma funcionalista, pragmático, existe uma variedade de abordagens de pesquisa, escolhidas a partir do problema de pesquisa.⁹ Em um extremo, abordagens mais quantitativas com uso de dados secundários para teste de teoria, em outro extremo, abordagens de maior profundidade, exploratórias, com coleta de dados em campo. O orientador pode preponderantemente atuar segundo uma estratégia que seja mais ou menos aderente à (a) maturidade da fase teórica do tema (exploratória, desenvolvimento ou teste de teoria); e à (b) origem dos dados utilizados na análise.¹⁰

Nessa variedade de possibilidade de problemas de pesquisa, existem aqueles associados a programas de pesquisa cujas maiores questões epistemológicas e metodológicas já foram resolvidas. Ou seja, conceitos e formas de operacionalizá-los, assim como as formas de testá-los, já estão estabilizados a partir de teorias em fase de refinamento, e por isso demandam menor desafio na concepção do desenho da pesquisa. Nesses casos, uma vez idealizada a questão problema e os dados acessados, o processo de orientação

⁹ A afirmação: “a questão de pesquisa puxa a definição do método de pesquisa”, mais parece ser uma norma, que uma observação do “como as coisas acontecem na realidade” (ABERNETHY *et al.*, 1999). Porém, é consenso que certos métodos são mais apropriados que outros para certas questões de pesquisa.

¹⁰ Destaca-se que a inserção de um professor em um programa de pesquisa implica maior propensão de uso de um tipo de método de pesquisa. A pesquisa em gerenciamento de resultados ou relevância da informação contábil, no Brasil, até recentemente focava dados secundários, conhecidos em sua natureza e possibilidades de criação de questões-problema previamente. Por outro lado, alguns temas em contabilidade demandam dados primários e desenhos de pesquisa que triangulam diversas técnicas.

contém muito mais de ações já realizadas por pesquisadores anteriores na linha de pesquisa, e as soluções de problemas restringem-se a refinamentos de testes e construção de variáveis (AHRENS; DENT, 1998). Esses programas, por estarem em fase de teste de teoria, buscam generalização, e em contabilidade e finanças, geralmente estão associados ao uso de bases públicas de dados contábeis conhecidas *ex ante*.

Mas enquanto algumas teorias estão desenvolvidas a ponto de aceitarem previsão e ajustes de modelos, outras se mantêm em uma fase exploratória (LUKKA; KASANEN, 1995; KEATING, 1995). Temas de pesquisa baseados em teorias em fase exploratória ou em desenvolvimento teórico, com resultados empíricos ainda não convergentes, envolvem desafios menos técnicos e operacionais, e mais associados a resoluções de problemas e adaptações criativas, como: identificação de *proxies* para variáveis, escalas, fontes de evidências, hipóteses alternativas, visões teóricas concorrentes, etc.

Em relação aos dados a serem utilizados na análise, estudos de campo oferecem desafios adicionais devido ao intenso uso de dados primários. Ao planejar o uso de entrevistas e de questionários o aluno aumenta a incerteza da pesquisa, pois a taxa de respostas válidas nos questionários a serem aplicados, a ausência de viés dos respondentes, as condições alcançadas na validade convergente e divergente de construtos, poderão apenas ser observadas *ex post*. Com isso acumula-se tempo de pesquisa (e de orientação) comprometido com uma questão por vezes específica a um conjunto de empresas ou sítios, sem razoável certeza de que a viabilidade do estudo está garantida. Essa certeza virá com o tempo após contínua observação da adequação do desenho da pesquisa com a realidade que se descortina para o par orientador-aluno. Enquanto isso o par, à medida que recebe os dados e percebe a realidade sobre o fenômeno investigado, deverá ter flexibilidade na adaptação do desenho de pesquisa.

Quanto mais antecipável for o desenho da revisão de literatura, coleta de dados e potenciais contingências, mais a orientação predominantemente estruturada será adequada. O orientador prescreve tarefas bem delineadas no cronograma do aluno, recomenda a constituição da base de dados, e oferece construtos pré-operacionalizados na literatura. Por sua vez o aluno faz uso de testes, de formas de argumentação, linguagem e estilos de redação previamente aceitos e difundidos no paradigma. Este é o caso de programas de pesquisa

em fase de teste de modelos, cuja ênfase está no cronograma e na execução da técnica. Por outro lado, quanto menos antecipável a questão de pesquisa, mais contingências a serem resolvidas ao longo do estudo. Maior maturidade é demandada do aluno para porventura ajustar a questão de pesquisa com as chances de observações em campo. Por sua vez, o orientador deverá capacitar o aluno para realizar entrevistas, observar eventos, e demais atividades de geração de dados.

Assim, pode ser mais efetivo iniciar a orientação de um estudo de campo no estilo “diretivo”, com intenso desenvolvimento de capacitação, durante a revisão de literatura, podendo migrar para o estilo “contratual”, retomando o estilo diretivo no desenho final do estudo de campo e coleta de dados. O orientador deveria estar pronto para atuar como mentor em momentos críticos, assim como levar o aluno nas incursões de observação em seus próprios estudos de campo. Por fim, pelas mesmas razões, o estilo *laissez-faire* poderia ser extremamente prejudicial ao novato em estudos de campo.

6. O Papel do Orientador na Validade e Confiabilidade do Estudo de Campo

As oportunidades para preservação da validade e confiabilidade acontecem em fases distintas do estudo de campo. Em cada uma delas o orientador tem um papel específico. A validade interna pode ser preservada na fase de análise de dados com a busca de padrões ou de explicações alternativas. A validade de construto, por sua vez, pode ser preservada, principalmente, na coleta de dados com o uso de múltiplas fontes de evidência, por exemplo, usando informantes-chave para validar os registros feitos. A confiabilidade é potencializada no desenho da pesquisa ao prever um protocolo e instrumentos de coleta de dados que sejam replicáveis e que prevejam triangulação de evidências, mas também na coleta de dados com uma melhor execução desse protocolo.

A seguir são expostos os principais pontos de preservação de qualidade e o que se espera do orientador. As ameaças podem ser mitigadas por escolhas no processo de orientação de forma proativa pelo par orientador-orientando antes da entrada em campo, por táticas adotadas durante a coleta e análise de dados, e por cuidados na redação do manuscrito final. O orientador, depois

de capacitar o aluno sobre tais táticas (para ser o observador no estudo de campo), tem pouca margem para evitar perdas de validade, cabendo em grande parte ao aluno a preservação da qualidade.

Antes da entrada em campo, o orientador pode auxiliar o aluno no desenho da pesquisa, antecipando se o tema em questão está em fase de teste de teoria, ou refinamento, o que impactará no grau de generalização e na justificativa de abordagens exploratórias, no equilíbrio entre validade interna e externa desejadas, e, conseqüentemente, na seleção da amostra. Abordagens exploratórias em estudo de caso, sem uma justificativa plausível para desconsideração da teoria preexistente, diminuiriam a relevância do estudo, portanto, o resultado da pesquisa. A preservação da qualidade implicitamente contém um equilíbrio entre validade interna e externa, de acordo com o propósito do estudo de campo (LILLIS; MUNDY, 2005; KEATING, 1995). Como o tempo é restrito, ganhar generalização por meio de uma maior amostra de casos comparados implica perda de profundidade de análise e menor tempo em cada caso (aumentando o potencial de viés de observação já discutido). Por sua vez, a seleção dos casos envolve inserção não aleatória de casos que irão proporcionar resultados similares (para replicação lateral), ou resultados contrários e previsíveis (para replicação teórica). A amostra ainda pode conter casos excepcionais ou discrepantes para enfatizar diferenças na questão estudada, como empresas *benchmarking* ou com “melhores práticas” (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002). A composição da amostra deve considerar quais variáveis serão endogenizadas, variando nos casos escolhidos, e quais serão controladas, sendo constantes em todos os casos escolhidos (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002). Nesses casos, existe o risco das relações estudadas na questão de pesquisa não existirem, ou os construtos envolvidos não serem mensuráveis. Esse risco pode ser reduzido em uma etapa piloto (*fishing expeditions*). Não é raro verificar mudança de questões de pesquisa nessa fase do estudo (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002).

O desenho de pesquisa tem o apoio do orientador, mas é desenvolvido pelo aluno considerando a lastreado pela revisão de literatura. A revisão inclui estudos em validação e condução de estudos de campo e estudos empíricos anteriores (no tema em questão, nesse ou em outros métodos de pesquisa). O apoio na construção dessa revisão cabe ao orientador (AQUINO; PAGLIARUSSI;

BITTI, 2008). O refinamento do desenho da pesquisa se dá com a construção do protocolo de coleta de dados, personalizado à questão de pesquisa, o qual contém os instrumentos de pesquisa, procedimentos e regras gerais a serem utilizadas nos instrumentos de coleta de dados, e indica de quem ou de onde virão os diferentes conjuntos de informações a serem coletados. A coleta deve considerar triangulação de evidências (McKINNON, 1988), e envolve entrevista estruturada, apoiada por entrevistas não estruturadas, observação direta, conversas informais, participação em reuniões e eventos, questionários administrados dentro da organização, coleta de dados objetivos e revisão de arquivos. Exemplo de triangulação é o uso de dados de arquivos da empresa, confirmando opiniões dos entrevistados, potencialmente viesadas devido a falhas de memória e subjetividade de entendimento. Associado à coleta de dados, nessa fase deve ser decidido o tipo de participação observante, pois estes têm um impacto em cada uma das quatro ameaças à validade citadas em McKinnon (1988). Os tipos “observação de fora” e “participante com identidade não revelada” mitigam os efeitos da interferência da presença do observador, mas aumentam problemas de viés de observação pela menor riqueza de observação, assim como reduzem acesso a dados. Com o uso de “interações limitadas” o pesquisador interage com respondentes questionando sobre os eventos à medida que eles ocorrem, sem direcionar sobre um tópico específico, o que poderia mitigar equilibradamente as ameaças. O uso de uma equipe de pesquisadores no mesmo caso permite triangulação de observações, demandando convergência do observado, contudo pode levar os observadores a certo conservadorismo em suas observações. Em relação às entrevistas, o ponto central do protocolo é o conjunto de perguntas a serem feitas, os assuntos a serem abrangidos e os dados específicos a serem solicitados. Essas escolhas tornam fundamental a experiência do orientador no desenho da pesquisa para reduzir as ameaças à validade e, portanto, os riscos de perda de qualidade de pesquisa, ou até mesmo do programa de mestrado/doutorado. Enquanto esse processo caminha, a negociação do acesso aos potenciais casos é iniciada. A abertura de portas é um processo (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002). Como estudo de campo consome tempo da organização, existe a tendência de a organização economizar neste tempo; desse modo, a relevância do estudo, assim como tempo e recursos exigidos da organização devem estar claros para a organização desde o início (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002). O orientador pode auxiliar nessa men-

sagem. McKinnon (1988) expõe cinco formas com que a ampliação do tempo em campo reduz o viés de observação, tornando fundamental uma rápida entrada em campo, e a manutenção da janela temporal de coleta de dados. Primeiro, uma maior janela temporal permite que diversos eventos aconteçam, incluindo eventos que são contrários às pré-concepções e expectativas do pesquisador. Segundo, um maior tempo no caso reduz a pressão pela busca por padrões e significados de forma precipitada para geração de hipóteses e conclusões. Nos estágios iniciais do estudo o pesquisador tem poucos dados para trabalhar, e ainda mantém diversas lacunas de informação e de interpretação sobre o fenômeno, lacunas essas que serão preenchidas com os valores e expectativas do observador. Terceiro, os sujeitos do caso ao se acostumarem com a presença do observador voltam a se portar de forma natural, realizando suas atividades da forma costumeira. Quarto, o contato aumenta a chance de acesso a dados, eventos e pessoas que poderiam ter lhe sido negados no momento da entrada no caso. Quinto, uma maior interação com os entrevistados permite uma maior percepção sobre os respondentes mais articulados e mais influentes no ambiente e o papel deles nesse ambiente (McKINNON, 1988). Como o tempo de permanência nos casos interfere na preservação de validação, e o aluno tem prazo final de entrega da pesquisa, quanto antes a entrada no caso for feita, melhor. Por fim, no início do desenho da pesquisa deverão ser identificadas as técnicas adicionais a serem estudadas pelo aluno, como análise de conteúdo e análise temática para tratamento de dados de natureza qualitativa. Ao orientador cabe capacitar o aluno nestas técnicas, assim como colocar sua experiência em estudos de campo para orientar a conduta do aluno no contato com os sujeitos nas organizações de forma a aumentar a janela temporal.

Ao entrar em campo, o aluno deverá identificar um informante-chave para cada caso e a lista de respondentes. O informante-chave abre portas e retrata de forma geral os fatos e eventos ocorridos no caso, e os respondentes informam com mais profundidade a realidade de determinada área, função ou evento. O informante-chave nem sempre será identificado nos primeiros contatos; até encontrá-lo, o aluno contará com um agente sênior da organização estudada para ajudá-lo na abertura inicial de portas, indicando o melhor caminho para sequência de entrevistas e para obtenção de dados (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002), até chegar ao informante-chave. O orientador também deve ajudar na capacitação do aluno para as entrevistas, pois

a efetividade do estudo de campo dependerá em parte dessas habilidades, ou seja: (i) fazer perguntas e interpretar respostas; (ii) ser bom ouvinte e não prejudicar; (iii) ser adaptável e flexível, ver situações não previstas como oportunidades e não ameaças; (iv) não se deixar viesar por noções pré-concebidas, esperadas; e (v) ser receptivo e sensível a evidências contraditórias (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002). Ao longo da coleta de dados o aluno deve estar atento à convergência de visões e informações sobre eventos. É comum encontrar visões diferentes ou incompletas, assim como lacunas e incertezas nas informações recebidas. O aluno, ao desafiar tais visões divergentes, visitar a questão, e buscar outras fontes de dados, reduz tais lacunas e inconsistências. O orientador pode ajudar nessa questão, recomendando táticas e percorrendo tais inconsistências ao longo da coleta e análise de dados. O aluno deve ainda cuidar para não ser visto como uma ameaça aos respondentes, mas sim como genuína e pessoalmente interessado nos respondentes, mantendo, dessa forma, portas abertas e evitando viés de resposta (McKINNON, 1988). A realização de entrevistas e observações leva a outra questão fundamental, o registro de todas essas informações. McKinnon (1988) recomenda que o registro seja dividido em Notas observacionais (fatos observados), Notas teóricas (ideias do observador sobre a aderência de dados e teoria) e Notas metodológicas (métodos já escolhidos e planos a serem seguidos), evitando julgamentos e associações prematuros entre observações, teoria e método, antes de ter suficiente parte dos dados coletados, o que poderia gerar viés de observação. Na análise dos dados o orientador pode apoiar a identificação de evidências da relação de causa e efeito objetivada, que nem sempre é uma questão facilmente mapeada em um “emaranhado” de dados. Para isso as observações e os dados coletados podem ser categorizados, para análises intra e inter casos (EISENHARD, 1989). Ambos dependem de um bom registro das observações a cada visita e entrevista (incluindo transcrição e confirmação das gravações pelos entrevistados) (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002).

A fase de redação do manuscrito final não é necessariamente posterior e hermeticamente separada das fases anteriores da pesquisa (DELAMONT; ATKINSON; PARRY, 2005, p. 125). A redação pode ser suportada pelo orientador com treinamentos específicos e recomendação de livros sobre o assunto. A habilidade de escrita depende de motivação para a prática contínua, independentemente de talento e inspiração artística, rotineira, aperfeiçoável.

O manuscrito envolve dirigir-se a um público-alvo, com um claro argumento ou tese principal identificados, ligados por um plano de publicação. A redação de estudos de campo traz desafio adicional, que é mitigar a redução da riqueza na descrição de evidências e procedimentos pressionada pelo limitado espaço editorial (AHRENS; DENT, 1998; FERREIRA; MERCHANT, 1992).

Portanto, antes, durante e após a coleta de dados – fase que envolve grande parte dos riscos de um estudo de campo – o orientador pode ter o resultado do processo de orientação potencializado ao (i) capacitar, no início do processo, (ii) apoiar o desenho da pesquisa, e (iii) apoiar a resolução das inconsistências de informações e decorrentes readequações ao longo da coleta de dados. A capacitação envolve desenvolver o aluno na revisão de literatura de bons estudos de campo no tema ou em temas correlatos, observando soluções e técnicas criativas adotadas pelos autores, o que deixará o aluno mais confortável com os construtos no fenômeno a ser observado em campo. Ainda, capacitar em táticas para redução das ameaças à validade e confiabilidade em estudos de campo, que facilitará o desenho da pesquisa e triangulação de evidências, e em condução de entrevistas e técnicas de análise de informações não estruturadas. Todas estas medidas contribuirão na confecção do manuscrito final.

7. Considerações Finais

A análise proposta objetivou reunir recomendações e comportamentos já publicados na literatura e questionar a aderência em uma fase exploratória. Não foi objetivo desenvolver um modelo de orientação ou propor teoria a respeito. Dentre as particularidades do estudo de campo, as habilidades demandadas do aluno não são facilmente desenvolvidas em sala de aula. Tais habilidades incluem técnicas específicas de coletas de dados (como habilidades de entrevista) e observação de dimensões subjetivas de objetos da realidade. Note que um “um trator rebocador quebrado dentro de uma planta industrial” não é apenas um veículo inoperante, é uma contingência, uma falha de manutenção ou falha de incentivos contratuais a terceiros. Assim como “uma reunião do comitê de auditoria”, ao discutir as políticas da auditoria interna, possui várias dimensões a serem observadas. Como visto, a janela temporal

neste método tem significativo impacto na pesquisa. Assim como “portas abertas” e a disponibilidade dos respondentes, bases de dados, observação de sucessão ou de uma adequação de auditores e *controllers* à nova regulação são objetos voláteis e privados.

A qualidade da pesquisa, sendo associada à publicação futura, estará sujeita ao que os pares da área julgam como sendo rigor científico e relevância do tema tratado. A orientação então cumpriria um importante papel em, além de apoiar a escolha de temas de relevância teórica e empresarial, preservar o rigor científico reduzindo as ameaças à validade e confiabilidade dos estudos de campo. Como tratado, estudos de campo têm particularidades em relação às ameaças à validade e confiabilidade, e a principal delas é que tais ameaças, em grande parte, não são passíveis de uma solução plena na fase do projeto do estudo, tampouco são mitigadas por procedimentos adotados em estudos anteriores. Em estudos de campo o par orientador-aluno deverá lidar com elas ao longo do processo da pesquisa, sobretudo na fase de coleta de dados.

Assim, analisando as ameaças à validade e as táticas a serem empregadas, conclui-se que a orientação de estudos de campo demanda uma participação mais intensa do orientador, tanto na capacitação do aluno e apoio no desenho da pesquisa e do protocolo, quanto nas definições *ex post* à entrada em campo, por exemplo, ajudando na resolução de lacunas e inconsistências observadas nas informações trianguladas. Assim, parecem ser mais adequados os estilos “diretivo” e “contratual”, de forma mais estruturada, com maior intensidade em capacitação do aluno no início do programa, extensa revisão de literatura, e construção de habilidades de análise e argumentação lógica. A capacitação é fundamental, mesmo aumentando a frequência de contato, pois o orientador geralmente não acompanhará lado a lado o aluno nas visitas em campo.

No ambiente brasileiro de pesquisa, não regulado quanto à capacidade de orientação, a não consideração das particularidades envolvidas, por cada orientador envolvido com estudos de campo, ou que pretenda orientar nesse método, conduzirá ao mau uso do método, com um resultado final pouco confiável, portanto, ao desperdício de recursos e ao descrédito do potencial do método na área. Como consequência, no longo prazo, o predomínio do uso de métodos de menor profundidade de análise levaria à perpetuação de

falhas de entendimento quanto às demais variáveis envolvidas em um fenômeno – ainda não identificadas pelos métodos superficiais de análise, assim como às falhas na definição dos construtos vigentes.

Para ampliação da reflexão, sugere-se que sejam analisados textos finais de pesquisas em contabilidade que utilizaram estudos de campo no paradigma funcionalista. A análise dos textos poderia ser triangulada a entrevistas com o par orientando-aluno, questionando o processo de orientação utilizado, incluindo estratégia de orientação e o uso de seminários e de outras táticas de desenvolvimento de habilidades. A abordagem empírica permitiria observar as questões enunciadas e ajudar no desenvolvimento da prática de orientação de estudos de campo em contabilidade.

Referências

AQUINO, A. C. B.; PAGLIARUSSI, M. S.; BITTI, E. J. S. Heurística para composição de referencial teórico. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 19, p. 73-88, 2008.

ABBOTT, A. *Methods of discovery: heuristics for the social sciences*. London: W. W. Norton & Company, 2004.

ABERNETHY, M. A. et al. Research in managerial accounting: learning from others' experiences. *Accounting and Finance*, v. 39, p. 1-27, 1999.

AHRENS, T; DENT, J. Accounting and organizations: Realizing the richness of field research. *Journal of Management Accounting Research*, v.10, p. 1-39, 1998.

ACKER, S.; HILL, T.; BLACK, E. Thesis supervision in the social sciences: Managed or negotiated? *Higher Education*, v. 28, n. 4, p. 483-498, 1994.

ANDERSON, S.; WIDENER, S. Doing quantitative field research in management accounting. In: CHRISTOPHER S. et al. *Handbook of Management Accounting Research*. Oxford: Elsevier, 2007. p. 319-341.

BOOTH, W.; COLOMB, G.; WILLIAMS, J. *The craft of research*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

BUCKLEY, P. J.; HOOLEY, G. J. The non-completion of doctoral research in management: symptoms, causes and cures. *Educational Research*, v. 30, n. 2, p. 110-120, 1988.

CAPES (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR). Programa de flexibilização do modelo de pós- graduação senso estrito em nível de mestrado – 1995. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 145-146, 2005.

_____. *Plano nacional de pós-graduação 2005-2010*. Dezembro, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf> Acesso em: 20 fev. 2009.

DENICOLO, P. Assessing the PhD: a constructive view of criteria. *Quality Assurance in Education*, v. 11, n. 2, p. 84- 91, 2003.

DELAMONT, S.; ATKINSON, P.; PARRY, O. *Supervising the PhD*. A guide to success. Buckingham: Open University Press, 1997a.

DELAMONT, S.; ATKINSON, P.; PARRY, O. Critical mass and doctoral research: reflections on the Harris report. *Studies in Higher Education*, v. 22, n. 3, p. 319-331, 1997b.

DELAMONT, S.; ATKINSON, P.; PARRY, O. *Supervising the doctorate: a guide to success*. New York: Open University Press, 2005.

DOUGLAS, D. Reflections on research supervision: a grounded theory case of reflective practice. *Research in Post-Compulsory Education*, v. 8, n. 2, p. 213-230, 2003.

DOWN, C. M.; MARTIN, E.; BRICKNELL, L. *Student focused postgraduate supervision: a mentoring approach to supervising postgraduate students*. Melbourne: RMIT University, 2000.

EISENHARDT, K. Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FERREIRA, L. D.; MERCHANT, K. A. Field research in management accounting and control: a review and evaluation. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, v. 5, n. 4, p. 3-34, 1992.

FREITAS, M. E. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. *Revista de Administração de Empresas*, v. 42, n. 1, p. 88-93, 2002.

GATFIELD, T.; ALPERT, F. The supervisory management styles model. In: ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE HIGHER EDUCATION RESEARCH AND DEVELOPMENT SOCIETY OF AUSTRALASIA (HERDSA). Perth, Australia: HERDSA, 2002.

GIBBINS, M.; RICHARDSON, A.; WATERHOUSE, J. The management of corporate financial disclosure: opportunism, ritualism, policy, and process. *Journal of Accounting Research*, v. 28, p. 121-143, 1990.

GIOIA, D.; PITRE, E. Multiparadigm perspectives in theory building. *The Academy of Management Review*, v. 15, n. 4, p. 584-602, 1990.

HAKSEVER, A. M.; MANISALI, E. Assessing supervision requirements of PhD students: The Case of Construction Management and Engineering in the UK.

European Journal of Engineering Education, v. 25, n. 1, p.19-32, 2000.

HOCKEY, J. Establishing boundaries: problems and solutions in managing the PhD supervisors' role. *Cambridge Journal of Education*, v. 24, p. 293-313, 1994.

HOCKEY, J. Change and the social science PhD: supervisors' responses. *Oxford Review of Education*, v. 21, n. 2, p. 195-206, 1995.

HOCKEY, J. Strategies and tactics in the supervision of UK PhD social science students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 9, n. 4, p. 481-500, 1996.

HOPWOOD, A. G. Whither accounting research? *The Accounting Review*, v. 82, n. 5, p. 1.365-1374, 2007.

HOLDAWAY, E.; DEBLOIS, C.; WINCHESTER, I. Supervision of graduate students. *The Canadian Journal of Higher Education*, v. XXV, n. 3, p. 1-29, 1995.

HUMPHREY, C; SCAPENS, R. Theories and case studies of organizational accounting practices: limitation or liberation? *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, v. 9, n. 4, p. 86-106, 1996.

JOHNSTON, S.; BRODA, J. Supporting educational researchers of the future. *Educational Review*, v. 48, n. 1, p. 269-281, 1996.

KAM, B. H. Style and quality in research supervision: the supervisor dependency factor. *Higher Education*, v. 34, n. 1, p. 81-103, 1997.

KEATING, P. A framework for classifying and evaluating the theoretical contributions of case research in management accounting. *Journal of Management Accounting Research*, v. 5, p. 66-86, 1995.

LEITE FILHO, G. A. L.; MARTINS, G. A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, p. 99-109, 2006.

LILLIS, A M.; MUNDY, J. Cross-sectional field studies in management accounting research – closing the gaps between surveys and case studies. *Journal of Management Accounting Research*, v. 17, n. 1, p. 119-141, 2005.

LUKKA, K.; KASANEN, E. The problem of generalizability: anecdotes and evidence in accounting research. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, v. 8, n. 5, p. 71-90, 1995.

MAINES, L.; WAHLEN, J. The nature of accounting information reliability: inferences from archival and experimental research. *Accounting Horizons*, v.20, n.4, p.399-425, 2006.

- MACHLUP, F. *Methodology of economics and other social sciences*. New York: Academic Press, 1978.
- McCORMACK, C. Is non-completion a failure or a new beginning? Research non-completion from a student's perspective. *Higher Education Research & Development*, v. 24, n. 3, p. 233-247, 2005.
- McKINNON, J. Reliability and Validity in Field Research: Some Strategies and Tactics. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, v. 1, n. 1, p. 34-54, 1988.
- MURPHY, N.; BAIN, J.; CONRAD, L. Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, v. 53, n. 2, p. 209-234, 2007.
- PAGLIS, L. L.; GREEN, S. G.; BAUER, T. N. Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, v. 47, n. 4, p. 451-476, 2006.
- PEARSON, M. Professionalizing Ph.D. education to enhance the quality of the student experience. *Higher Education Volume*, v. 32, n. 3, p. 303-320, 1996.
- POWELL, S.; GREEN, H. Research degree examining: quality issues of principle and practice. *Quality Assurance in Education*, v. 11, n. 2, p. 55-63, 2003.
- SEAGRAM, B.; GOULD, J.; PYKE, S. An investigation of gender and other variables on time to completion of doctoral degrees. *Research in Higher Education*, v. 39, n. 3, p. 319-335, 1998.
- SEARCY, D.; MENTZER, J.T. A framework for conducting and evaluating research. *Journal of Accounting Literature*, v. 22, p. 130-167, 2003.
- SHAW, M.; GREEN, D. Benchmarking the PhD – a tentative beginning. *Quality Assurance in Education*, v.10, n. 2, p. 116-124, 2002.
- SHANNON, A. G. Research degree supervision: “more mentor than master”. *Australian Universities’ Review*, v. 2, p. 12-15, 1995.
- SUSSEX, R. Technological options in supervising remote research students. *Higher Education*, v. 55, n. 1, p. 121-137, 2008.
- TUTTLE, B.; DILLARD, J. Beyond competition: Institutional isomorphism in U.S. accounting research. *Accounting Horizons*, v. 21, n. 4, p. 387-409, 2007.
- VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. Case research in operations management. *International Journal of Operations & Production Management*, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002.
- YIN, R. K. *Case study research, design and methods*. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1994.