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

**MESTRES EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOB A ÓPTICA DA TEORIA DO CAPITAL
HUMANO**

Romildo de Oliveira Moraes

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins

SÃO PAULO
2009

Prof. Dr. João Grandino Rodas
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Carlos Roberto Azzoni
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Fábio Frezatti
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Edgard Bruno Cornachione Junior
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis

ROMILDO DE OLIVEIRA MORAES

**MESTRES EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOB A ÓPTICA DA TEORIA DO CAPITAL
HUMANO**

Tese apresentada ao Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins

SÃO PAULO

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Moraes, Romildo de Oliveira

Mestres em ciências contábeis sob a óptica da teoria do capital humano / Romildo de Oliveira Moraes. -- São Paulo, 2009.
156 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2010.
Bibliografia.

1. Capital humano 2. Mestrado 3. Contabilidade I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
II. Título.

CDD – 657.4

Para

Miguel e Jandira, alicerces da minha vida;
Naira e Paola, frutos da minha existência;
Ednéia, um amor puro.

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde e pela oportunidade de aprendizado contínuo na senda da vida.

Aos meus pais Senhor Miguel Alves de Moraes e Dona Jandira de Oliveira Moraes por me ensinarem na infância que, quanto maior a minha escolaridade, maiores seriam os benefícios que colheria na vida.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins, por aceitar o convite para me orientar em um momento muito difícil em minha vida e por tê-lo feito com sabedoria, competência, humildade, generosidade, dedicação e amizade.

Às professoras Dra. Maria Aparecida Gouvêa e Dra. Olga Molina, que participaram de minha qualificação, com sugestões e contribuições que permitiram o desenvolvimento e refinamento da pesquisa.

Aos professores doutores Luiz João Corrar, Valmor Slomski, Alexsandro Broedel Lopes, Silvia Pereira de Castro Casa Nova e Welington Rocha, pelos conhecimentos e ensinamentos durante as disciplinas que cursei no doutorado. Ao professor Dr. Fábio Frezatti pelo apoio e por acreditar em meu potencial para o ensino e pesquisa.

Aos meus amigos Emanuel Junqueira, Reinaldo Camacho e Patrícia Varela pela amizade e companheirismo nos bons e maus momentos da vida.

À professora Dra. Vilma Geni Slomski, pelo apoio por ocasião das Discussões Metodológicas do meu projeto de doutorado. Aos professores, amigos e colegas que contribuíram com ideias e sugestões o meu mais profundo agradecimento.

A todos os meus amigos e colegas que amealhei ao longo deste curso, em especial aos da turma de doutorado de 2006.

Aos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis pela gentileza do fornecimento de informações dos egressos que me possibilitaram o contato para o envio do questionário da pesquisa.

Ao acadêmico Murillo dos Santos Andrade pelo incansável apoio na busca de informações e no tratamento dos dados da pesquisa.

Aos funcionários do EAC/FEA e FIPECAFI, em especial a Belinda, a Cristina e o Rodolfo, pelo apoio, dedicação e amizade ao longo do doutorado.

À Universidade Estadual de Maringá, por me proporcionar a oportunidade do afastamento remunerado de minhas atividades para cursar a pós-graduação e aos professores do Departamento de Ciências Contábeis que me apoiaram nesta empreitada.

A FIPECAFI – Fundação Instituto de Pesquisas Atuariais e Financeiras pelo auxílio financeiro recebido no último ano do doutorado.

“Estava mais angustiado, que o goleiro na hora do gol,
quando você entrou em mim, como um sol no quintal...”

Belchior

“Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo,
qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.”

Chico Xavier

RESUMO

A Teoria do Capital Humano estabelece que o conjunto de conhecimentos, habilidades, aptidões e outras características adquiridas que contribuem para a produção e proporcionam impacto na economia são afetadas diretamente pelo nível de escolaridade do indivíduo. Em consequência, uma maior escolaridade leva a um aumento no nível de renda, melhor qualidade de vida e maiores oportunidades profissionais e sociais. A partir desta base conceitual, este trabalho pesquisou a relação entre os perfis demográficos e profissiográficos dos mestres em Ciências Contábeis e os indicadores de avaliação dos programas de pós-graduação destes egressos. A população de pesquisa envolveu 2.007 mestres titulados por 14 Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis reconhecidos pela Capes. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário por meio eletrônico hospedado no *website Formsite.com*. Foram obtidas 671 respostas válidas, representativas de todos os programas de pós-graduação. Para análise dos dados foram utilizadas técnicas de análise multivariada, incluindo a estatística descritiva, testes de hipóteses não paramétricas, análise fatorial, regressão logística e regressão linear múltipla, com o uso do SPSS, versão 13.0. A materialização desta pesquisa resultou em um significativo volume de dados sobre os Mestres em Ciências Contábeis do Brasil que permitiram o mapeamento e conhecimento dos perfis desses egressos. Dentre as análises destacam-se que, 50,1% possuíam o mercado como a principal atividade remunerada sendo que a docência faz parte de 55,6% dos mestres em Ciências Contábeis. Atualmente, 41,1% desenvolvem atividades como empregados do setor público e 36,5% como empregados do setor privado, 10,1% são autônomos e 8,8% são proprietários de empresas. As regiões Sul e Sudeste concentram 78,8% dos mestres, sendo 34,9% deles no Estado de São Paulo. A análise das faixas salariais antes e após o mestrado mostra uma migração de uma faixa salarial mais baixa para uma faixa salarial mais alta tanto para os que exercem atividades no mercado ou na academia. O mesmo ocorre entre homens e mulheres. A maior remuneração bruta mensal é verificada entre os mestres do sexo masculino que atuam no mercado e a menor remuneração bruta mensal é verificada entre os mestres do sexo feminino que atuam na academia. Com relação a avaliação dos programas não foram encontrados elementos que permitissem o aceite da hipótese inicial de que os mestres em Ciências Contábeis titulados por programas com melhor conceito avaliam mais positivamente o programa que lhe conferiu o título do que aqueles que se titularam em programas que apresentaram menores conceitos Capes. A análise fatorial reduziu a avaliação em quatro dimensões e a regressão linear múltipla, com os escores fatoriais, validou as seguintes variáveis que mais impactam na avaliação: Produção Científica, Conteúdo Programático e Docentes, Infraestrutura do programa e Avaliação discente. Na percepção dos egressos, todos os fatores identificados com a Teoria do Capital Humano foram significativamente alterados pelo fato de obterem o título de mestre, corroborando a tese estabelecida neste trabalho. O fator mais bem avaliado foi o espírito acadêmico e o fator com menor avaliação foi a remuneração. A percepção sobre a influência nos seus desenvolvimentos provocada pelo título de mestre difere entre os egressos de um programa para outro. Entre os fatores que podem explicar essa discriminação incluem os diferentes estágios de evolução e o processo de amadurecimento dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. O conhecimento dos perfis poderá contribuir com os diferentes setores sociais na elaboração de políticas, planos e metas que visem o aprimoramento e desenvolvimento da profissão, permitindo a contribuição para o aumento do Capital Humano individual e sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade.

ABSTRACT

The Human Capital theory states that the combination of knowledge, abilities, aptitudes and other acquired characteristics contribute to production, have an impact on the economy and are directly affected by the educational level of the individual. Consequently, a higher level of education leads to an increase in the level of income, a better quality of life, and greater professional and social opportunities. Using this theory as a conceptual basis, this study examines the relationship between the demographic and professional profiles of graduated Master's students of Accounting Sciences and evaluation indices of their post-graduate programs. The study was carried out with a population of 2,007 Masters from 14 post-graduate programs in Accounting Sciences recognized by Capes. An electronic questionnaire hosted on the website Formsite.com was used to collect data. A total of 671 valid responses were obtained, representing all of the post-graduate programs. Multivariate analysis techniques were used to analyze the data, including descriptive statistics, non-parametric hypothesis tests, factor analysis, logistic regression and multiple linear regression, using SPSS, version 13.0. The study produced a significant volume of data about Masters of Accounting Sciences in Brazil, which enabled the charting and understanding of the profile of these graduates. From the analyses, it was found that 50.1% of the Masters held the market as their main paid activity, with 55.6% of them working in the area of teaching accountancy. Currently, 41.1% are working as public sector employees, 36.5% are working in the private sector, 10.1% are self-employed and 8.8% are company owners. The south and southeast regions of the country account for 78.8% of the Masters, with 34.9% of them being in the state of São Paulo. An analysis of their salary ranges before and after the Master's course shows a migration from a lower to a higher salary range for both those that work in business and in academia. This occurs for both males and females. The highest gross monthly income was found among the male Masters working in business, and the lowest gross monthly income was found among the female Masters working in academia. With regard to evaluation of the programs, no data was found that permitted the acceptance of the initial hypothesis that Masters in Accounting Sciences from programs with better Capes reputations evaluated their courses more positively than those that graduated from programs with lesser reputations. Factor analysis reduced the evaluations down to four dimensions and multiple linear regression, with factorial scores, validated the following variables, which had the greatest impact on evaluation: Scientific Production, Program Contents and Professors, Program Infrastructure, and Student Evaluation. According to the perceptions of the Masters, all the factors identified with the Human Capital Theory were significantly altered by the act of obtaining the title of Master, corroborating the thesis established in this study. The most valued factor was academic spirit, and the least valued was remuneration. Perceptions about the influence of gaining the title of Master on their development differed among the graduates from one program to another. Among the factors that could explain these differences are the different stages of evolution of the individuals and the degrees of maturation of the different Post-Graduate Programs in Accounting Sciences in Brazil. Knowledge of the profiles could contribute to different social sectors through the proposal of policies, plans and goals which aim at the improvement and development of the profession, enabling an enhancement of individual Human Capital and its contribution to the development of society.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	3
LISTA DE TABELAS	4
1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Contextualização	7
1.2 Problema da pesquisa	15
1.2.1 Questões adicionais da pesquisa	15
1.3 Objetivos	16
1.3.1 Objetivos específicos	16
1.4 Sobre a tese	16
1.5 Hipóteses	17
1.6 Justificativas	18
1.7 Organização da tese	21
2 PLATAFORMA TEÓRICA	23
2.1 A Teoria do Capital Humano	23
2.1.1 Taxa de retorno sobre a educação	30
2.1.2 Externalidades provocadas pela educação	32
2.1.3 Críticas à Teoria do Capital Humano	36
2.1.4 Realidade brasileira	38
2.2 Avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela Capes	44
3 METODOLOGIA	49
3.1 Tipologia do estudo	49
3.2 Caracterizações da população e amostra	49
3.3 Instrumento para coleta de dados, informações e evidências	50
3.4 Trabalho de campo	52
3.5 Plano de análise dos dados	53
4 ANÁLISES DOS RESULTADOS	55
4.1 Introdução	55
4.2 Estatísticas descritivas	56
4.3 Percorso acadêmico	61
4.4 Atividade atual e quando do ingresso no mestrado	65
4.5 Mestrado em Ciências Contábeis e formação profissional	78
4.6 Avaliações sobre o programa em que cursou o mestrado em Ciências Contábeis ..	86
4.7 Fatores de avaliação de um Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis ..	96
4.8 Variáveis discriminantes entre os Programas	99
4.8.1 Variáveis discriminantes entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 5 ou 4	100
4.8.2 Variáveis discriminantes entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 5 ou 3	101
4.8.3 Variáveis discriminantes entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 4 ou 3	102
4.9 Influências do mestrado em Ciências Contábeis	103
4.10 Fatores de percepção sobre as influências do Mestrado em Ciências Contábeis ..	110
4.11 Variáveis discriminantes entre fatores da Teoria do Capital Humano	112
4.11.1 Variáveis discriminantes dos fatores da Teoria do Capital Humano entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 5 ou 4 da Capes	113
4.11.2 Variáveis discriminantes dos fatores da Teoria do Capital Humano entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 5 ou 3 da Capes	113

4.11.3	Variáveis discriminantes dos fatores da Teoria do Capital Humano entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 4 ou 3 da Capes.....	113
5	CONCLUSÕES	115
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICES	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CNPq:	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FEA/USP:	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
Fucape:	Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças
Furb:	Fundação Universidade Regional de Blumenau
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES:	Instituição de Ensino Superior
Inep:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEC/FGV:	Instituto Superior de Estudos Contábeis da Fundação Getúlio Vargas
KMO:	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
OECD:	<i>Organisation for Economic Co-Operation and Development</i>
ONU:	Organização das Nações Unidas
PIB:	Produto Interno Bruto
PNAD:	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PUC/SP:	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UERJ:	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA:	Universidade Federal da Bahia
UFC:	Universidade Federal do Ceará
UFPB:	Universidade Federal da Paraíba
UFPE:	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR:	Universidade Federal do Paraná
UFRJ:	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN:	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC:	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB:	Universidade de Brasília
Unesco:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniFecap:	Centro Universitário Álvares Penteado
Unisinos:	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPM:	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP/RP:	Universidade de São Paulo/Campus de Ribeirão Preto

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IES no Brasil, por categoria administrativa – 2007.....	10
Tabela 2 - Matrículas globais por nível de formação em 2006.....	12
Tabela 3 - Número de alunos em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil em 2003 e 2006.....	12
Tabela 4 - Evolução dos mestrados acadêmico e profissional em Contabilidade no Brasil – 1997 a 2006 ¹³	
Tabela 5 - Programas de mestrado em Contabilidade no Brasil, por conceitos atribuídos pela Capes na avaliação trienal 2004-2006 e conceito inicial para cursos abertos em 2007 e 2008	14
Tabela 6 - Diferença de salários entre brancos formados em <i>College x High School</i> - 1949 – EUA.....	27
Tabela 7 - Retornos médios privados à educação em 2000, por região, em %	32
Tabela 8 - Fatores que são influenciados pelo título de doutor em Ciências Contábeis – 2007	40
Tabela 9 - Frequência dos egressos e respondentes por Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado em Contabilidade no Brasil.....	50
Tabela 10 - Domicílio dos mestres em contabilidade até 31/05/2009 e sede dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis	56
Tabela 11 - Região do país de domicílio antes do mestrado e atual, dos Mestres em Ciências Contábeis do Brasil – 2009	58
Tabela 12 - Percentual de egressos de acordo com o gênero para os cursos de Mestrado na área das Ciências Sociais Aplicadas.....	59
Tabela 13 - Idade dos mestres em Ciências Contábeis, no fim da graduação, início e término do mestrado	60
Tabela 14 - Tempo transcorrido, entre a graduação e o mestrado e entre o mestrado e o doutorado e de término do doutorado dos mestres em Ciências Contábeis no Brasil	62
Tabela 15 - Tempo de duração para cursar a graduação, o mestrado e o doutorado, dos Mestres em Ciências Contábeis.....	64
Tabela 16 - Atividade quando do ingresso e atividade atual dos Mestres em Ciências Contábeis - 2009.....	68
Tabela 17 - Características das IES onde lecionavam quando do ingresso no mestrado e onde atualmente (2009) lecionam os mestres em Ciências Contábeis.....	71
Tabela 18 – Remuneração bruta mensal dos Mestres em Ciências Contábeis, por atividade desenvolvida - 2009.....	73
Tabela 19 - Remuneração bruta mensal dos Mestres em Ciências Contábeis, por gênero - 2009	73
Tabela 20 – Remuneração bruta mensal dos mestres em Ciências Contábeis, quando do ingresso no mestrado, em função da área de atuação.....	75
Tabela 21 – Remuneração bruta mensal dos mestres em Ciências Contábeis quando do ingresso no mestrado, em função do gênero	76
Tabela 22 – Grau de concordância dos mestres em Ciências Contábeis quanto à afirmação de que buscaram o mestrado para corrigir as deficiências na formação da graduação - 2009	80
Tabela 23 – Grau de concordância dos mestres em Ciências Contábeis quanto à afirmação de que cursar o mestrado em Ciências Contábeis seria fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira docente - 2009	81

Tabela 24 – Grau de concordância dos mestres em Ciências Contábeis quanto à afirmação de que o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria ampliar as oportunidades de trabalho - 2009.....	83
Tabela 25 – Grau de concordância dos mestres em Ciências Contábeis quanto à afirmação de que o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria obter melhor nível de rendimentos - 2009	84
Tabela 26 – Grau de concordância dos mestres em Ciências Contábeis quanto à afirmação de que cursar o mestrado em Ciências Contábeis seria fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira profissional - 2009	86
Tabela 27 - Avaliação dos programas de Mestrado em Ciências Contábeis no Brasil - 2009.	88
Tabela 28 – Notas atribuídas pelos alunos aos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis no Brasil, de acordo com as três maiores frequências - 2009	90
Tabela 29 – Teste Qui-quadrado de significância para proporções populacionais das afirmativas sobre os Programas de Mestrado em Ciências Contábeis, de acordo com o gênero - 2009	91
Tabela 30 – Teste Qui-quadrado de significância para proporções populacionais das afirmativas sobre os Programas de Mestrado em Ciências Contábeis, de acordo com a principal atividade remunerada - 2009	92
Tabela 31 – Teste Qui-quadrado de significância para proporções populacionais das afirmativas sobre todos os Programas de Mestrado em Ciências Contábeis que tinham egressos em 2009	93
Tabela 32 – Notas atribuídas pelos egressos aos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis no Brasil	95
Tabela 33 – Matriz dos componentes rotacionados e a comunalidade das afirmativas vinculadas aos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis no Brasil	97
Tabela 34 – Teste de ANOVA para Regressão Linear entre a avaliação da pós-graduação e os fatores da avaliação dos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis	98
Tabela 35 – Teste dos coeficientes do modelo regressivo linear entre a avaliação da pós-graduação e os escores fatoriais	99
Tabela 36 – Fatores que são influenciados pelo título de Mestre em Ciências Contábeis - 2009	105
Tabela 37 – Teste de significância para proporções populacionais das percepções sobre os fatores que são influenciados pelo título de Mestre em Ciências Contábeis, de acordo com a principal atividade remunerada - 2009	106
Tabela 38 – Fatores influenciados pelo título de Mestre em Ciências Contábeis segregados por principal atividade remunerada – 2009	107
Tabela 39 – Teste de significância para proporções populacionais das percepções sobre os fatores que são influenciados pelo título de Mestre em Ciências Contábeis, de acordo com o gênero - 2009	108
Tabela 40 – Teste de significância para proporções populacionais das percepções sobre os fatores que são influenciados pelo título de Mestre em Ciências Contábeis, por Programa de Mestrado em Ciências Contábeis - 2009.....	109
Tabela 41 – Matriz dos componentes rotacionados e a comunalidade das percepções sobre a influência do título de mestre no desenvolvimento pessoal, profissional e financeiro dos egressos - 2009	111

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

A pós-graduação brasileira *stricto sensu* na área de Ciências Contábeis ainda se apresenta bastante incipiente quando comparada com outras áreas do conhecimento. Dos dezenove cursos de Mestrado em Ciências Contábeis existentes atualmente no Brasil, dezesseis deles foram criados nos últimos dez anos, sendo que seis foram criados nos últimos dois anos.

Compreender a extensão da contribuição da educação para o desenvolvimento do país e dos cidadãos titulados, bem como da sua contribuição para o sucesso profissional, social e financeiro pode colaborar para a definição de políticas públicas que visem ao crescimento e desenvolvimento do Estado e, conseqüentemente, de seus habitantes.

Na última década, a Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil apresentou um crescimento quantitativo. O número de programas saltou de 03 em 1997 para 19 em 2008, apresentando um crescimento de 533,3%. Tal crescimento deve-se ao fato de que a oferta de cursos de pós-graduação era carente dada a demanda existente. Analisar o impacto desse extraordinário crescimento nesta área do conhecimento é importante para que se possa fortalecer ou redirecionar as políticas de manutenção e criação de novos cursos de pós-graduação que atendam às demandas econômicas, financeiras e sociais.

Há, na literatura que analisa o processo de desenvolvimento da sociedade, o entendimento de que o sistema educacional constitui-se em um dos meios mais eficazes para criar ou aumentar o desenvolvimento da sociedade de modo que permita aos seus membros uma melhor qualidade de vida (PINHO, 1976, p. 77; SILVA, 1957, p. 30-35; BLAUG, 1975, p. 63-64; BEAR, 1940, p. 329-330; JOHNSON, 1971, p. 34-44). A *OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development*, organização internacional, com sede em Paris, a qual reúne 30 países que juntos representam mais de 50% da produção da riqueza do mundo, no relatório *Education at a Glance 2008*, confirma que os investimentos em educação proporcionam melhoria na renda individual do cidadão, bem como o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Dentre os resultados encontrados nos dados da *OECD*, de 2008, ressalta-se o crescimento do acesso ao ensino superior nos países membros, saltando, de 37% em 1995, para 57% em 2006, o número de pessoas que concluíram o ensino médio. Em países como Austrália, Finlândia, Islândia, Polônia e Suécia, três em cada quatro concluintes do ensino médio iniciam seus estudos no ensino superior.

Os resultados indicaram também que em todos os países membros da *OECD* os ganhos das pessoas com ensino superior são em média mais elevados do que o das pessoas que completaram apenas o ensino médio. Em países como Nova Zelândia e Dinamarca, o ganho adicional por possuir uma qualificação superior pode ser relativamente baixo, em torno de 15% a 25%. No entanto, em outros países, como a Hungria, a taxa de crescimento dos ganhos é de 2 para 1, salientando que, em todos os países, a taxa adicional de retorno por ter um curso superior continua a subir a cada ano. Observa-se que a taxa de crescimento dos ganhos por ter um curso superior é inversamente correlacionada com a desigualdade social do país. Indivíduos de países com maior desigualdade social tendem a ter uma maior taxa de ganho adicional por possuir uma qualificação superior.

Em relação ao financiamento do ensino superior são os recursos públicos que custeiam a maioria dos estudantes dos países membros da *OECD*. O financiamento privado, ou seja, o pagamento dos custos de matrícula e mensalidades com a instituição de ensino responde, em média, por um quarto do total dos custos com ensino superior, com taxas crescentes de participação a cada ano. Na Austrália, Japão e Estados Unidos, a percentagem de financiamento privado ultrapassa 50% e na Coreia atinge 75%. Embora a participação do financiamento privado tenha apresentado significativo crescimento, o relatório de 2008 conclui que a média das despesas públicas em educação superior, dos países membros da *OECD*, quase triplicou ao longo dos últimos 5 anos, contra um crescimento de 26% nas despesas públicas em geral.

Em quase todos os países da *OECD* (2008), as pessoas mais jovens são mais bem educadas do que os seus compatriotas mais velhos. O destaque é da Coreia, que apresenta 97% das pessoas com idade entre 25 a 34 anos que concluíram o ensino médio, contra 37% de concluintes entre as pessoas com idade entre 55 e 64 anos. Na Irlanda, são 82% de concluintes do ensino médio para a faixa etária de 25 a 34 anos, contra 41% na faixa etária de 55 a 64 anos. Isso demonstra um aumento da escolarização da população nos últimos 30 anos. Nos Estados

Unidos, ambos os grupos etários mostram proporção igual a 87%, evidenciando que a universalização do ensino médio é mais antiga nos Estados Unidos, quando comparada com outros países do mundo. No Brasil, dados de 2006 mostram que 8% da população na faixa etária de 25 a 34 anos possuem curso superior contra 4% da faixa etária de 55 a 64 anos, com um crescimento de 50% nos últimos 30 anos.

O processo de qualificação profissional em nível de graduação, no Brasil, apresenta um crescimento significativo nos últimos anos. De acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura - MEC, de 1991 a 2007, o crescimento de vagas no ensino superior foi de 446,6% e no período de 2001 a 2007 foi de 100,5%. O número de matrículas cresceu 18,0% nas Instituições de Ensino Superior - IES públicas e 49,9% nas IES privadas no período entre 2002 e 2007. Em 2002 as IES públicas, incluindo as Federais, Estaduais e Municipais, respondiam por 30,2% e as IES privadas por 69,8% do total de matrículas no ensino superior. O crescimento desigual neste período fez com que, em junho de 2007, as IES privadas respondessem por 74,6% e as IES públicas por 25,4% do total de matrículas.

De acordo com estatísticas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, o número de cursos de graduação presenciais de ensino superior passou de 3.923 em 1985 para 23.488 em 2007, com crescimento de mais de 498%. O total de concluintes saltou de 226.423 alunos em 1980 para 756.799 concluintes por ano em 2007, com crescimento de mais de 238,7%, considerando que a população brasileira cresceu pouco mais de 54,5% (de 119 milhões em 1980 para pouco mais de 183,9 milhões em 2007). Esse período foi marcado por um crescimento significativo na taxa de desenvolvimento educacional, com crescimento superior a 4,3 vezes de acesso ao ensino superior.

Grande parte do crescimento de oferta de cursos de nível superior deve-se principalmente ao elevado número de IES privadas que foram constituídas no período. O número de IES, compreendendo as universidades, centros universitários e faculdades isoladas, em 2007, reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, dá uma ideia de como ocorre o financiamento do ensino superior no Brasil (Tabela 1). Fruto da estagnação de investimentos no setor, nas décadas de 1980 e 1990, o setor privado do ensino superior cresceu significativamente, respondendo, atualmente, pela maioria da oferta de vagas no ensino superior brasileiro. No entanto, por encontrar-se significativamente atrelada à pesquisa, a pós-

graduação *stricto sensu* ainda mantém a maioria das vagas em instituições públicas de ensino superior.

Tabela 1 – IES no Brasil, por categoria administrativa – 2007

Categoria Administrativa	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.281	825	1.456
Pública	249	83	166
Federal	106	55	51
Estadual	82	28	54
Municipal	61	-	61
Privada	2.032	742	1.290
Particular	1.594	590	1.004
Comun/Confes/Filant	438	152	286

FONTE: Inep

No entanto, o que se verifica é que este crescimento ainda não é suficiente para atender à demanda de curso superior pela população brasileira. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2008, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no período entre 1998 e 2008, dobrou a proporção de jovens cursando o ensino superior no Brasil, passando de 6,9% para 13,9%. Comparado com os países classificados pela Organização das Nações Unidas - ONU como desenvolvidos, o Brasil apresenta uma taxa muito pequena de profissionais de nível superior. Em países como França, Espanha e Reino Unido, essa proporção é superior a 50%. Na América Latina, destaca-se o Chile, com 52% dos jovens entre 18 a 24 anos cursando o ensino superior.

Comparado com outros países latino-americanos que, no início do século XIX, incorporaram e transformaram as antigas universidades coloniais católicas, fundadas nos séculos XVI e XVII, ao novo modelo acadêmico formando instituições de ponta, tais como Universidad de Chile, Universidad de Buenos Aires, Universidad Mayor de São Marcos, no Peru, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de La Republica, no Uruguai (SCHWARTZMAN, 1991, 1996), o ensino superior brasileiro possui uma curta história. As primeiras escolas de ensino superior foram criadas para atender às necessidades da Corte Imperial, com a vinda da família Real de Portugal para o Brasil, em 1808. Assim, foram criadas as Escolas de Medicina, Engenharia Civil e Militar, no Rio de Janeiro. A primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, foi criada em 1920 (GRACELLI; CASTRO, 1985, p. 188-9; MARTINS, 2002, p. 4; OLIVEN, 2005, p. 123).

Não obstante a insuficiente expansão das IES e o baixo acesso às camadas mais pobres da população, o atraso no desenvolvimento de suas IES, os retornos econômicos mensurados pela variação salarial estão entre os mais altos do mundo, atribuídos principalmente ao baixo processo de expansão educacional e aspectos socioculturais. O rendimento salarial médio, de indivíduos com 15 a 16 anos de estudo, o que representa o ensino superior completo, é quase doze vezes maior ao daqueles sem escolaridade, sendo que esta diferença sobe para dezesseis por um para aqueles que possuem um mestrado, configurando-se a educação como um dos principais determinantes de desigualdade de renda (MENEZES-FILHO, 2001, p. 2-23).

Cave e Weale (1996, p. 238) afirmam que, além do benefício financeiro, a redução da propensão ao desemprego é um fator significativo relacionado com o ensino superior. O abandono da escola, no Reino Unido, em 1987, levava o indivíduo a uma propensão ao desemprego quatro vezes maior quando comparado com um graduado.

De acordo com Menezes-Filho (2001, p. 5), “[...] o investimento em capital humano é responsável por grande parte das diferenças de produtividade entre os países.” Harbison (1965, *apud* PINHO, 1976, p. 16-17) afirma que é o potencial humano de alto nível estratégico, que inclui pessoas que tenham 12 anos ou mais de instrução, ou um equivalente em especializações e experiência, tais como professores, cientistas, engenheiros, arquitetos, agrônomos, médicos, juristas, administradores, empresários, entre outros, que indica o grau de desenvolvimento ou subdesenvolvimento de um país.

A *OECD* (2008), em estudo realizado em 2006, encontrou evidências de que as taxas de emprego para os diplomados do ensino superior são nitidamente mais elevadas, com cerca de 9 pontos percentuais, em média, nos países da *OECD*, do que para os que possuem o ensino médio. O desemprego para graduados é mais baixo do que para outros tipos de trabalhadores sem graduação.

O desenvolvimento do capital humano constitui-se no processo de aumentar o conhecimento, as habilitações e a capacidade das pessoas. Cunha (2007, p. 13) afirma que o Brasil percorreu todos os estágios de sua formação: inicialmente recebeu capital humano especializado do exterior, em seguida enviou estudantes para especializar-se no exterior e, finalmente, formou seu próprio capital humano. A autora cita que tão ou mais importante do que o desenvolvimento do capital humano é a sua conservação, através de melhorias em saúde,

habitação e estabelecimento de políticas e estímulos para evitar a fuga do capital humano do país, através de pagamento de salário condigno e acesso a condições para desenvolvimento de trabalho e pesquisas.

A conservação do capital humano, como bem assinalado por Cunha (2007), incluiria, também, sua permanente qualificação. Em um mundo globalizado, de mudanças vertiginosas das tecnologias, inaugura uma renovação e uma fluidez do conhecimento jamais experimentada antes pela humanidade. O desafio lançado é o da formação continuada dos indivíduos. O desnível de acesso aos diferentes níveis de ensino, se não corrigido, poderá levar a uma variação salarial ainda maior no futuro. O número de pessoas que se matricularam no ensino fundamental e médio e o número de pessoas que se matricularam no ensino superior, mestrado e doutorado, no ano de 2006, podem ser vistos na Tabela 2.

Tabela 2 - Matrículas globais por nível de formação em 2006

Nível	Número de matrículas	% (Fundamental = 100)
Fundamental	33.282.363	100,0
Médio	8.906.820	26,76
Superior	4.676.646	14,05
Mestrado	74.412	0,22
Mestrado profissionalizante	6.548	0,02
Doutorado	44.466	0,13

FONTE: Inep e Capes

De acordo com o MEC/Inep, existiam 3,9 milhões de estudantes na graduação em 2003, passando para 4,7 milhões em 2006, com crescimento de pouco mais de 20% no período. Quando são analisados os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, com relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, verifica-se um crescimento inferior para o mesmo período, conforme mostra a Tabela 3, passando de 107,4 mil em 2003 para 125,4 mil em 2006, o que permite observar que a pós-graduação não tem acompanhado o crescimento da graduação.

Tabela 3 - Número de alunos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em 2003 e 2006

Titulação	Ano 2003	Ano 2006	Crescimento
Mestrado	65.099	74.412	14,3%
Mestrado Profissional	4.761	6.548	37,5%
Doutorado	37.540	44.466	18,4%
Total	107.400	125.426	16,8%

FONTE: Capes

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, em nível de mestrado, recomendada e avaliada pela Capes e credenciada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, é dividida entre as modalidades mestrado acadêmico e mestrado profissional. O mestrado profissional difere do acadêmico pela ênfase em princípios como o de aplicabilidade técnica e flexibilidade operacional, com exposição dos alunos aos processos de utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício de inovação, com a valorização da experiência profissional. Um dos principais objetivos do mestrado profissional é o de transferir conhecimentos para a sociedade e capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional, visando melhorar a eficiência e a eficácia de organizações públicas e privadas.

Apesar de a pós-graduação *stricto sensu* não crescer na mesma proporção da graduação, verifica-se que o mestrado profissional, voltado para formação de profissionais para o mercado, apresentou um crescimento bastante superior ao crescimento do mestrado e doutorado acadêmicos. Ressalta-se também o crescimento do doutorado, superior ao crescimento médio da pós-graduação *stricto sensu*.

O mesmo comportamento se verifica em relação aos cursos de mestrado em Ciências Contábeis. Com apenas três programas em 1997, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP, o mestrado em Contabilidade experimentou uma grande expansão no início do século XXI, passando de 03 programas em 1997 para 05 em 2000, 08 em 2003 e 11 em 2006, conforme pode ser visualizado na Tabela 4.

Tabela 4 - Evolução dos mestrados acadêmico e profissional em Contabilidade no Brasil – 1997 a 2006

Ano	Ano 1997		Ano 2000		Ano 2003		Ano 2006		Crescimento 2003/2006	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Tipo de Mestrado										
Alunos matriculados	230	0	322	0	555	52	419	142	-24,5%	173,1%
Novos ingressantes	87	0	113	0	231	61	248	73	7,4%	19,7%
Alunos titulados	27	0	70	0	233	0	166	57	-28,8%	
Número de programas	3	0	5	0	8	2	11	2	37,5%	0,0%

FONTE: Capes – M = Mestrado acadêmico – F = Mestrado profissional

O crescimento do número de alunos no mestrado acadêmico em Ciências Contábeis é significativo. Em 1997 eram 230, passando para 322 em 2000, 555 em 2003 e reduzindo em 24,5% para 2006, com um total de 419 alunos matriculados nos 11 programas de mestrado no

Brasil. Paralelamente à redução do número de alunos no mestrado acadêmico, verifica-se uma expansão de alunos matriculados em mestrado profissional, crescendo de 52 alunos em 2003 para 142 alunos em 2006, com expansão significativa de 173,1%, revelando, assim, uma provável tendência de crescimento para o futuro, acompanhando a política de expansão da pós-graduação *stricto sensu* projetada pela Capes.

Em relação ao número de alunos titulados, verifica-se uma retração de 2003 para 2006. Em 2003 titularam-se 233 mestres contra 166 em 2006. O mestrado profissional, no início de sua formação, não havia titulado nenhum mestre em 2003 e titulou 57 mestres em 2006. Percebe-se, assim, uma transferência de titulações de mestrado acadêmico para mestrado profissional em Contabilidade no Brasil.

A expansão dos programas de mestrado em Contabilidade no Brasil apresenta-se em alta. Nos últimos dois anos foram implantados 06 programas, sendo 03 programas em 2007 e 03 programas em 2008. Os programas de mestrado em Contabilidade, autorizados pela Capes, com as respectivas notas de avaliação do triênio 2004-2006 estão na Tabela 5.

Tabela 5 - Programas de mestrado em Contabilidade no Brasil, por conceitos atribuídos pela Capes na avaliação trienal 2004-2006 e conceito inicial para cursos abertos em 2007 e 2008

PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO		
			M	D	F
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	FUCAPE	ES	3	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	FUCAPE	ES	-	-	4
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFMG	MG	3	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFPE	PE	3	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFRJ	RJ	4	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UERJ	RJ	3	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UNISINOS	RS	4	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	FURB	SC	3	4	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UPM	SP	-	-	4
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UNIFECAP	SP	3	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ATUARIAIS	PUC/SP	SP	3	-	-
CONTABILIDADE	UFBA	BA	3	-	-
CONTABILIDADE	UFPR	PR	3	-	-
CONTABILIDADE	UFSC	SC	3	-	-
CONTABILIDADE - UNB - UFPB - UFRN	UNB	DF	4	4	-
CONTABILIDADE E CONTROLADORIA	UFAM	AM	-	-	3
CONTROLADORIA	UFC	CE	-	-	3
CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	USP	SP	5	5	-
CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	USP/RP	SP	3	-	-

M = Mestrado acadêmico - D = Doutorado - F = Mestrado Profissional

FONTE: Capes

Observa-se que a grande maioria dos programas de mestrado em Contabilidade no Brasil possui conceito 3, que é o conceito mínimo para credenciamento e reconhecimento dos títulos dos egressos junto a Capes. Como 6 dos 19 programas iniciaram suas atividades em 2007 e 2008, a partir dos critérios estabelecidos pela Capes é justificável que tenham conceitos mínimos. Contudo, exceção pode ser verificada no Mestrado Profissional da Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM, que implantou o mestrado com conceito inicial 4.

1.2 Problema da pesquisa

Sob o enfoque da Teoria do Capital Humano, de que os gastos com educação se constituem em investimentos, responsável direta e indiretamente pelo desenvolvimento das pessoas e da sociedade como um todo, se estabelece a principal questão de pesquisa deste trabalho:

Qual é a relação entre os perfis demográficos e profissiográficos, sob a óptica da Teoria do Capital Humano, dos mestres em Ciências Contábeis, e os indicadores de avaliação dos Programas de Pós-Graduação desses egressos ?

1.2.1 Questões adicionais da pesquisa

- a) Quais os perfis demográfico e profissiográfico dos mestres em Ciências Contábeis titulados no Brasil?
- b) Quais foram as motivações que os levaram a fazer o curso?
- c) O que faziam quando se inscreveram no curso e o que fazem hoje?
- d) Os que se titularam mestres em Contabilidade continuaram seus estudos? Qual foi a área escolhida para o doutorado?
- e) Qual o rendimento bruto mensal dos titulados mestres em Contabilidade, segundo o tipo de trabalho que desenvolvem?
- f) Qual a avaliação dos mestres em relação à proposta do programa, corpo docente e discente, produção intelectual e inserção social dos Programas de Pós-Graduação que lhes conferiram o título de Mestre em Ciências Contábeis?
- g) Qual a percepção dos egressos sobre a influência do título de Mestre em Ciências Contábeis em seus desenvolvimentos pessoal, profissional, social e financeiro em relação

aos fatores descritos pela Teoria do Capital Humano como influenciados por uma maior escolaridade?

1.3 Objetivos

O objetivo geral foi o de identificar e analisar as relações entre os perfis demográficos e profissiográficos dos mestres em Ciências Contábeis titulados no Brasil, sob a óptica da Teoria do Capital Humano e os indicadores de avaliação da Capes dos Programas de Pós-Graduação desses egressos.

1.3.1 Objetivos específicos

- a) Traçar um perfil demográfico e profissiográfico dos mestres em Ciências Contábeis, titulados por programas de mestrado em Ciências Contábeis no Brasil, reconhecidos pela Capes;
- b) Identificar a motivação individual para a titulação de Mestre em Contabilidade e, se continuaram seus estudos em nível de doutorado, em que área;
- c) Identificar a relação entre a nota atribuída pela Capes na avaliação trienal do programa do egresso e seus perfis demográfico e profissiográfico;
- d) Apurar a avaliação dos mestres em relação à proposta do programa, corpo docente e discente, produção intelectual e inserção social dos Programas de Pós-Graduação que lhes conferiram o título de Mestre em Ciências Contábeis;
- e) Apurar as influências do mestrado em Ciências Contábeis nos fatores de desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, preconizados pela Teoria do Capital Humano e descritos por Cunha (2007), na percepção dos egressos.

1.4 Sobre a tese

A diversidade econômica e social brasileira reflete na diversidade educacional. Dados de 2007 do Inep mostram que existem no Brasil 922 cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Destes, 144 ou 15,6% estão vinculados a IES públicas e 778 ou 84,4% em IES privadas, sejam universidades, centros universitários ou faculdades isoladas.

De acordo com dados da Capes, em 2008 se encontravam em pleno funcionamento 19 programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis em nível de mestrado, sendo que, destes, 06 iniciaram suas atividades nos anos de 2007 e 2008, não contando, dessa forma, com egressos. Em termos de regionalização, os cursos, que antes estavam centralizados nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, foram pulverizados em 12 estados da Federação, sendo eles: Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Bahia, Paraná, Distrito Federal, Amazonas e Ceará.

Embora significativamente pulverizados em 2008, quando comparados com os dados de 1997, percebe-se ainda uma concentração de cursos em regiões mais desenvolvidas economicamente. Todos os estados da região Sul e Sudeste estão contemplados com, no mínimo, um Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Os estados de Pernambuco, Bahia, Ceará e Amazonas e o Distrito Federal são os únicos fora do eixo Sul e Sudeste que possuem um programa de pós-graduação. Destaca-se que esse é o mesmo número de programas existentes somente no Estado de São Paulo.

De acordo com informações preliminares verificou-se que existiam, em 2008, 2.007 mestres em Ciências Contábeis formados por programas de pós-graduação reconhecidos pela Capes, em funcionamento. Admitindo-se a hipótese de que todos os mestres estejam desempenhando suas atividades como docentes em cursos de graduação no Brasil, teremos a média de 2 mestres em Ciências Contábeis por curso de graduação.

Nesse cenário, estabelece-se a tese de que cursar Mestrado em Ciências Contábeis influencia positivamente no desenvolvimento pessoal, profissional, social e financeiro do indivíduo, em corroboração aos pressupostos da Teoria do Capital Humano.

1.5 Hipóteses

De acordo com G. de A. Martins (2000, p. 33), “[...] nem todos os tipos de pesquisa necessitam de formulação de hipóteses”. No entanto, a sua contribuição como orientação do

pesquisador na condução do trabalho é reconhecida por diversos autores. Trivinos (1987, p. 105) afirma que “A hipótese surge após a formulação do problema. A dificuldade está presente. Diante dela o investigador vislumbra prováveis soluções. A hipótese envolve uma possível verdade, um resultado provável. É uma verdade pré-estabelecida, intuída, com o apoio de uma teoria.” Apoiadas na plataforma teórica da Teoria do Capital Humano, as hipóteses orientadoras deste trabalho foram:

H₁: Mestres em Ciências Contábeis titulados por Programas com melhor conceito avaliam mais positivamente o Programa que lhes conferiu o título do que aqueles que se titularam em Programas que apresentaram menores conceitos junto a Capes.

H₂: Mestres em Ciências Contábeis titulados por Programas com melhores avaliações percebem maiores influências socioeconômicas positivas após a titulação do que aqueles que se titularam em Programas que apresentaram menores notas na avaliação.

1.6 Justificativas

A área de Ciências Contábeis no Brasil carece de investigações profundas visando ao conhecimento e melhor entendimento das variáveis que envolvem a profissão. Embora amplamente discutida internacionalmente, pesquisas sobre fatores que contribuem para o desenvolvimento e valorização profissional ainda são incipientes no país.

Uma das exceções é o trabalho realizado por Cunha (2007). Em tese de doutorado, a autora identificou e analisou as avaliações e percepções dos doutores em Ciências Contábeis, titulados pela FEA/USP, sobre as influências do doutorado nos seus desenvolvimentos e nas suas responsabilidades sociais. Na percepção dos titulados, os 19 fatores identificados pela Teoria do Capital Humano e levantados em duas aplicações da técnica *Delphi* foram substancialmente influenciados com a titulação. Os fatores, em ordem de classificação dos respondentes foram: respeitabilidade e reconhecimento acadêmico profissional, diferenciação profissional, espírito acadêmico, amadurecimento profissional, produção acadêmica, oportunidades de carreira, autonomia profissional, habilidades cognitivas, competências analíticas, empregabilidade, prestígio, produtividade, mobilidade profissional, responsabilidade social, *status*, remuneração, promoção social, estabilidade profissional e

estilo de vida, concluindo que os egressos demonstraram grande satisfação quanto às contribuições do doutorado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) determina que as Universidades contemplem, em seu corpo docente, um mínimo de 1/3 de docentes com títulos de mestrado ou doutorado. Sabe-se que uma das funções do mestrado é a de prover treinamento e especialização para o exercício da docência em nível fundamental, médio ou superior.

Nos últimos dez anos, verificou-se um crescimento significativo do número de programas de Mestrado em Ciências Contábeis. No entanto, desconhece-se o perfil demográfico e profissiográfico dos Mestres em Ciências Contábeis titulados por esses programas. A ausência de conhecimento sobre o egresso dificulta o processo de aprimoramento do ensino e da pesquisa, bem como não permite um planejamento adequado dos órgãos governamentais e de fomento para investimentos que visem ao desenvolvimento desta área do conhecimento.

Em 2002 e 2003 foram realizadas pesquisas com Mestres e Doutores em diversas áreas do conhecimento, patrocinadas pela Capes e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco e coordenadas pelo Prof. Dr. Jacques Velloso. Na pesquisa de 2002 foram incluídas as áreas de Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia. Em 2003 foram incluídas na pesquisa as áreas de Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia. A área de Ciências Contábeis não foi contemplada na pesquisa, talvez, pelo incipiente desenvolvimento, quando comparado com outras áreas de pesquisa.

A pesquisa de Cunha (2007) identificou e analisou o perfil demográfico e profissiográfico dos Doutores em Ciências Contábeis do Brasil. Como até o ano de 2007 existia apenas um único Programa de Doutorado em Ciências Contábeis no país, a pesquisa abrangeu a totalidade dos doutores formados pela FEA/USP.

A formação de recursos humanos também é fundamental para o desenvolvimento econômico, financeiro e social dos países e, conseqüentemente, das empresas públicas e privadas. Mão de obra com alta qualificação proporciona condições de investimentos em pesquisa e desenvolvimento de novos modelos de gestão que podem possibilitar maior competitividade interna e externa, fundamental para o desenvolvimento do país.

O conhecimento sobre o perfil demográfico e profissiográfico dos mestres em Ciências Contábeis e a identificação do impacto do título de Mestre sobre os fatores de seu desenvolvimento tornam-se muito importantes para identificar se os objetivos institucionais da pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil estão sendo atingidos, bem como contribuem para o planejamento de novos cursos, alocação de recursos, identificando-se, assim, a importância dos Programas para o desenvolvimento da profissão e sua contribuição para a sociedade.

Esta pesquisa é importante para os órgãos governamentais e de fomento que poderão, a partir do conhecimento do perfil demográfico e profissiográfico dos egressos dos programas de pós-graduação existentes, traçar políticas de implementação e fomento aos novos programas que possibilitem a disseminação e formação de mestres de forma homogênea nos Estados da Federação.

Conhecer os Mestres em Ciências Contábeis poderá contribuir, também, para que empresas públicas e privadas possam ter informações sobre quem são, o que fazem e onde estão os profissionais que podem contribuir com o aprimoramento de gestão e com melhorias na produtividade e rentabilidade.

Um estudo da percepção dos mestres sobre as influências provocadas pela obtenção do título de mestre em seus desenvolvimentos pessoal, cognitivo, profissional, social e financeiro permite testar empiricamente pressupostos da Teoria do Capital Humano com profissionais da área das Ciências Contábeis no Brasil.

Analisar a opinião dos egressos sobre o programa de pós-graduação que lhes conferiu o título de Mestres em Ciências Contábeis é importante para verificar se o modelo utilizado pela Capes para avaliação do programa é semelhante à percepção e avaliação dos egressos.

Os programas de pós-graduação, de posse das informações geradas por esta pesquisa, poderão analisar e tomar decisões sobre a efetividade dos objetivos propostos quando de sua implantação. O conhecimento do perfil do egresso pode ser comparado com os objetivos institucionais, de forma a permitir a melhoria da qualidade de formação de Mestres em Ciências Contábeis.

1.7 Organização da tese

Este trabalho foi estruturado em cinco capítulos, referências e apêndices.

O Capítulo 1 – Introdução - identifica o problema a ser estudado com a definição dos objetivos gerais e específicos com vistas à identificação e análise das relações entre os perfis demográficos e profissiográficos dos mestres em Ciências Contábeis titulados no Brasil, os indicadores de avaliação da Capes dos Programas de Pós-Graduação desses egressos e apresenta a justificativa para o desenvolvimento e a organização do estudo.

No Capítulo 2 – Plataforma Teórica - são discutidos os principais conceitos teóricos, apresentados os resultados empíricos e referências bibliográficas sobre o desenvolvimento e evolução da Teoria do Capital Humano.

O Capítulo 3 – Abordagem metodológica – descreve a metodologia utilizada, com identificação dos instrumentos e etapas da pesquisa.

O Capítulo 4 – Análises dos Resultados – destina-se à análise dos dados coletados junto aos Mestres em Ciências Contábeis através de formulário de pesquisa.

No Capítulo 5 – Conclusões – são efetuadas as deduções e recomendações deste estudo com vista à resposta ao problema da pesquisa e aos objetivos propostos, traçando recomendações para estudos posteriores.

2 PLATAFORMA TEÓRICA

2.1 A Teoria do Capital Humano

O Capital Humano pode ser definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, aptidões e outras características adquiridas que contribuem para a produção e que proporcionam impacto na economia (GOODE, 1959, BECKER, 1962; JOHNSON, 1971, BLAUG, 1975; BAPTISTE, 2001). O que caracteriza o capital humano é que ele é parte do homem, encontrando-se configurado no homem, e é capital porque representa fonte de satisfações e/ou rendimentos futuros. O capital humano não é um ativo que pode ser negociado, mas pode ser adquirido não como um ativo que se compra no mercado, mas com investimento no próprio indivíduo (SCHULTZ, 1973, p. 53). A aquisição e a manutenção do capital humano envolvem custo econômico e a promessa de retorno futuro que pode ser estimado por um período de muitos anos (GOODE, 1959, p. 147). O capital humano é diferente de outros ativos porque produz retorno somente na proporção do trabalho do indivíduo (HALL; JOHNSON, 1980).

Na opinião de Blundell *et al.* (1999), existem dois componentes principais do capital humano, com forte complementaridade: a capacidade inicial do indivíduo (adquirida ou inata) e as competências e habilidades adquiridas através de educação formal ou treinamento no trabalho. Ishikawa e Ryan (2002) sugerem que é o estoque de capital humano que predominantemente determina o rendimento dos indivíduos.

Conforme Cunha (2007, p. 28):

A chave da teoria do capital humano é o conceito de que a aquisição de mais conhecimentos e habilidades aumenta o valor do capital humano das pessoas, aumentando sua empregabilidade, produtividade e rendimento potencial. Conseqüentemente, o investimento em educação leva a um aumento de renda futura, além de ocupar uma posição destacada no progresso das sociedades na forma de bem-estar social e inovação tecnológica.

De acordo com Blaug (1975, p. 16-22), Keynes tratava consumo e investimentos como categorias mutuamente excludentes de dois setores distintos da economia: família e negócios. A educação, para Keynes, compunha os gastos da família, tratando-se assim de consumo, sem qualquer relação com investimentos. Schultz (1967, p. 13) afirma que Adam Smith

considerava como parte do capital todas as habilidades adquiridas e utilizáveis de todos os habitantes de um país e afirma que tais ideias também eram defendidas por H. Von Thunen, entre outros. Salienta que foi Irving Fisher quem lançou o fundamento analítico de um conceito integrado de capital, envolvendo tanto o homem como os elementos materiais.

A proposta de tratar a educação como uma forma de investimento no homem, em função de que ela se torna parte da pessoa que a recebe foi proposta por Schultz, em 1960, no artigo denominado *Capital formation by education*, publicado no *The Journal of Political Economy* (1960, p. 571-583). Estruturada sob a hipótese de que alguns aumentos importantes no rendimento nacional americano seriam consequências do que ele denominou de capital humano, o objetivo do artigo foi estimar os recursos despendidos pela própria escola e os ganhos a que os estudantes renunciam enquanto estão na escola, nos três níveis: *Elementary*, *High School* e *College e University*.

Conforme descrito por Schultz (1973, p. 82-83), os recursos despendidos pela escola compreenderiam todos os custos para mantê-la em funcionamento, tais como o salário dos professores, salários do pessoal de apoio didático e administrativo, envolvendo os bibliotecários, pessoal administrativo, de segurança e limpeza, gastos com manutenção e funcionamento, além da depreciação de equipamentos e edificações e juros sobre o capital financeiro. Os ganhos a que os estudantes renunciam enquanto estão na escola compreendem o custo de oportunidade do tempo dedicado ao estudo, pelo qual foi sacrificado um tempo que poderia ser utilizado para obtenção de rendimentos, incluindo o sacrifício do tempo destinado ao lazer, os quais poderiam ser obtidos pela média dos rendimentos auferidos pelas pessoas que não estão indo à escola, como uma medida alternativa de mensuração da produtividade e do tempo dos estudantes, além dos gastos com livros e demais materiais escolares, roupas adicionais e gastos com transporte para deslocamento de ida e volta da escola. No entanto, ressalta a dificuldade na estimação dos custos da renda adiada pelos estudantes, salientando, no entanto, que é um componente longe de ser desprezível e que a sua não inclusão na formação do custo da educação pode levar a estimativas errôneas do custo da formação do capital humano.

Durante a 73ª Reunião da *American Economic Association*, em 1960, em seu discurso como presidente, Schultz apresentou sua visão sobre o impacto que investimentos em educação e treinamento das pessoas podem ter no potencial produtivo de um sistema econômico,

constituindo-se assim, numa forma de capital, o qual seria, em parte substancial, resultado do investimento consciente dos agentes em educação na busca de maiores rendimentos futuros no mercado de trabalho, lançando a hipótese de que o processo educacional fornecia competência que aumentava a competitividade do trabalhador, além de seu enriquecimento cultural.

Muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros. Os rendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento no local de trabalho são igualmente claros exemplos. Não obstante, em lugar algum tais fatos entram nos registros contábeis nacionais. A utilização do tempo de lazer para a melhoria de capacidades técnicas e de conhecimentos é um fato amplamente difundido e, também isto, não se acha registrado. Por estas e outras maneiras, a qualidade do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e a sua produtividade incrementada. Sustentarei que um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais por trabalhador. (SCHULTZ, 1973, p. 31-32).

De acordo com Schultz (1961, p. 2), o autoinvestimento pode aumentar as possibilidades de escolhas disponíveis para as pessoas e assim aumentar seu bem-estar, salientando que o capital humano seria provavelmente a principal explicação para a diferença observada entre o resultado nacional e a soma dos incrementos em terra, homem-hora e capital físico.

Os benefícios que a educação proporciona aos indivíduos foram categorizados por Weisbrod (1962, p. 108-115) em: retorno financeiro, retorno da opção financeira, opções de oportunidade não monetária, oportunidade de escapar das oscilações provocadas pelas mudanças tecnológicas e benefício de executar tarefas para as quais seriam contratados serviços de terceiros.

Weisbrod (1961) desenvolveu o primeiro quadro conceitual para estimar os valores dos ativos na forma de capital humano. O valor do capital das pessoas como ativos produtivos são incorporados em uma função analítica de sexo, idade, estoque de capital humano, entre outros. O valor presente de um indivíduo em uma determinada idade é definido como a soma do valor presente de seus ganhos futuros. Kiker (1966) afirma que existem dois métodos para determinar o valor do capital humano: a soma dos custos de formação e a soma dos rendimentos capitalizados a valor presente.

A teoria do capital humano expandiu-se a partir do desenvolvimento de uma teoria de investimentos com ênfase em implicações empíricas efetuadas por Gary Becker em 1962, a partir de uma explicação global para um conjunto de fenômenos empíricos para os quais existiam apenas explicações específicas, tais como: 1) os ganhos aumentam com a idade a uma taxa decrescente; 2) taxa de desemprego tende a ser negativamente relacionada com o nível de habilidades; 3) empresas em países desenvolvidos mostram-se menos paternalistas que as dos países subdesenvolvidos; 4) pessoas mais jovens mudam mais frequentemente de emprego e recebem mais treinamento e educação do que pessoas mais velhas; 5) a distribuição de ganhos é positivamente inclinada; 6) pessoas mais competentes recebem mais educação e outros tipos de treinamento que outros (BECKER, 1962, p. 9-10).

Blaug (1975, p. 1) afirma que, comparando as pessoas da mesma idade, verifica-se que as pessoas com mais educação percebem, em média, rendimentos mais elevados do que aquelas com menos educação e que os custos incorridos pelos indivíduos para adquirir a educação constituem-se em investimentos com objetivo de obtenção de maiores resultados futuros.

De acordo com Becker (1962, p. 14-16), é significativo o número de jovens que recebem ganhos menores durante o treinamento e que passam a receber ganhos maiores no período subsequente, em comparação com aqueles que não participaram do treinamento. Ele demonstrou a relação existente entre a idade e os ganhos das pessoas treinadas: “[...] o treinamento tem um efeito importante sobre a relação entre ganhos e idade”. Salienta ainda que os ganhos menores das pessoas treinadas durante o período de treinamento estão relacionados com o pagamento indireto efetuado por essas pessoas para obterem o treinamento, cujos custos estariam sendo indiretamente deduzidos de seus ganhos. No entanto, no período subsequente, seus ganhos são maiores que os das pessoas não treinadas.

Becker (1962) abordou também o treinamento específico, que compreende aquele que aumenta a produtividade em diferentes percentuais nas empresas que os fornecem em relação a outras empresas.

O treinamento que aumenta a produtividade nas empresas que o fornecem será chamado treinamento específico. O treinamento completamente específico pode ser definido como aquele

treinamento que não tem efeito sobre a produtividade dos *trainees* que seria útil em outras empresas (BECKER, 1962, p. 17, tradução livre)¹.

Os recursos despendidos para familiarizar novos empregados com o funcionamento e organização da empresa são apresentados por Becker (1962, p. 17-25) como exemplo deste tipo de treinamento. As características destes gastos indicam a presença de um investimento porque, após um curto período de tempo, criam efeitos positivos sobre a produtividade e são de capital humano porque eles perdem seu valor a partir do momento em que os funcionários resolvem transferir-se para outra empresa. Assim, a probabilidade de *turnover* no trabalho é um fator importante na decisão de empresas ou trabalhadores em arcar com os custos de um treinamento específico.

A comprovação da hipótese de que a educação é um investimento que desenvolve competências as quais serão compensadas com aumentos salariais futuros foi efetuada por Becker (1975, p. 156) conforme demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 - Diferença de salários entre brancos formados em *College* x *High School* - 1949 – EUA

Idade (anos)	Diferença (em %)
18-19	-111
20-21	-95
22	-59
23-24	-16
25-29	8
30-34	42
35-44	86
45-54	100
55-64	85

FONTE: adaptado de Becker (1975, p. 156)

Os custos da educação são tratados por Becker (1962) e Schultz (1973), dividindo-os em custos diretos, representados pelos livros, transporte para ir à escola, despesas com alojamentos e mensalidades escolares e os custos indiretos, representados pelos rendimentos atuais que foram renunciados em favor de uma perspectiva de aumento de renda futura. O custo indireto seria a diferença entre o valor de seus ganhos sem abrir mão do tempo para estudos e o seu ganho efetivo, ainda que representado pelo tempo de renúncia ao lazer.

Assim, o ganho líquido dos estudantes é representado pelo ganho que poderia ser recebido depois de deduzidos os custos diretos e indiretos. Como a educação tem a mesma implicação

¹ “Training that increases productivity more in firms providing it will be called specific training. Completely specific training can be defined as training that no effect on the productivity of trainees that would be useful in other firms.”

do treinamento geral no trabalho, o seu custo principal é representado pelos ganhos renunciados enquanto se estuda, mesmo que representados pelo tempo renunciado ao lazer, tornando íngreme a curva dos ganhos em função da idade, com a presença de um sinal negativo entre os ganhos atuais e permanentes das pessoas mais jovens, permitindo, assim, uma depreciação sobre o capital humano (BECKER, 1962, p. 26).

O elemento chave do modelo de Becker (1964) é que a educação é um investimento de tempo e perda de salário para maiores taxas de retorno em períodos posteriores. O retorno da educação é baseado no aumento dos ganhos do trabalhador, no aumento da produtividade da empresa e no aumento das probabilidades de emprego (BLOCH; SMITH, 1977). Para Rephann (2002), existem dois determinantes do retorno da educação: os custos da educação e as oportunidades de emprego após a educação.

Além da educação formal e do treinamento no trabalho, o investimento em informação sobre política, micro e macroeconomia e sistema social, bem como o investimento em saúde física e emocional também são considerados como investimentos em capital humano por serem determinantes nos ganhos e melhorias de produtividade dos indivíduos, através de um aumento da expectativa de vida do cidadão, aumentando o tempo no qual os ganhos serão recebidos, além de provocar uma melhoria na produtividade por meio da afetação do moral do indivíduo (BECKER, 1962, p. 27-28).

O fator motivação, que está diretamente relacionado com o aumento dos ganhos, o aumento do moral e o atendimento às aspirações pessoais do indivíduo não foi desprezado na análise de Becker (1962, p. 30), reconhecendo que, embora exista uma relação entre o aumento da educação do indivíduo, quer pela escolarização formal quer pelo treinamento na empresa, e o aumento da produtividade, esta não depende apenas das habilidades pessoais e investimentos em capital humano.

Em estudo empírico com doutores em contabilidade titulados no período de 1985 a 1986 nos EUA, Beard e Elfrink (1990) analisaram os custos diretos envolvidos e encontraram uma média de US\$ 17 mil por aluno, além do custo de oportunidade de US\$ 93 mil, calculado com base na diferença entre a renda anterior ao início do doutorado e a renda como estudante. A pesquisa de Carcello *et al.* (1994) com 346 estudantes de doutorado e 76 chefes de

departamento de programas de doutorado em Contabilidade nos EUA estimou que os custos de oportunidade totais para obter o doutoramento seriam de cerca de US\$ 90 mil.

Para Jacob Mincer (1974), tanto a educação quanto a experiência são fatores de influência sobre os rendimentos. Em 1974, ele desenvolveu a equação salarial Minceriana, sob a hipótese de que os anos de escola exercem um impacto linear nos rendimentos (mais anos de escolaridade, maiores rendimentos), enquanto que os anos de experiência no trabalho apresentam um padrão quadrático (crescente até um certo ponto e decrescente com o envelhecimento do indivíduo), a qual é descrita da seguinte forma:

$$\ln E_t = \ln E_0 + rs + \beta_1 t_1 + \beta_2 t_2 + \varepsilon$$

Onde:

$\ln E_t$ = logaritmo natural do salário ou renda E no período t ;

$\ln E_0$ = logaritmo natural do salário ou renda inicial, sem escolaridade ou experiência;

rs = “s” é o número de anos de escolaridade ou graus completados do indivíduo e “r”, seu coeficiente, é equivalente à taxa de retorno de um ano de escola;

t = anos de experiência no mercado de trabalho;

ε = erro estocástico que comporta todas as forças não diretamente explicitadas no modelo, mas que possuem influência sobre o salário ou renda do indivíduo.

Embora não negue a existência de outros fatores que influenciam os ganhos do indivíduo, Mincer (1974) incluiu em seu modelo o investimento em educação, durante o período escolar e o tempo de experiência, como uma *proxy* de mensuração no período pós-escola, enfatizando que é a experiência e não a idade que deve ser utilizada para explicar a variação nos rendimentos do indivíduo.

Se possuir uma idade definida para a aposentadoria, cada período inicial de ensino ou treinamento no trabalho posterga o tempo de obtenção de rendimentos do indivíduo e reduz a amplitude de sua vida de trabalho, os quais representam altos custos. Esse custo do tempo mais os gastos diretos formam o custo total do investimento. Em função do aumento dos custos, o investimento não é feito a não ser que ocorra um aumento dos rendimentos correntes. Então, no momento em que ele é feito, o valor presente dos ganhos reais correntes com e sem investimentos são iguais apenas a uma taxa de desconto positiva. Essa é a taxa interna de retorno do investimento (MINCER, 1974, p. 7, tradução livre).²

² “Each additional period of schooling or job training postpones the time of the individual’s receipt of earnings and reduces the span of his working life, if he retires at a fixe date. The deferral of earnings and the possible

A partir dos trabalhos de Schultz, Becker e Mincer, pioneiros da Teoria do Capital Humano, é que se passou a entender a educação como um investimento feito pelo homem com o objetivo de melhorar seus rendimentos no futuro. A teoria define que é a educação que aumenta a produtividade de quem a recebe, o que, em mercados competitivos, proporciona aumentos de rendimentos.

2.1.1 Taxa de retorno sobre a educação

A taxa de retorno sobre a educação pode ser analisada a partir de uma abordagem micro ou macroeconômica. Em uma visão microeconômica, a taxa de retorno mede a remuneração extra de um indivíduo para um ano adicional de escolaridade e formação, enquanto que os estudos na visão macroeconômica investigam se o nível de educação em uma seção transversal de países está relacionada com a taxa de crescimento do Produto Interno Bruto - PIB (KRUEGER; LINDAHL, 2001).

A lucratividade ou a taxa de retorno constitui-se em um fator importante para a determinação do montante a ser investido em capital humano. Becker (1964, p. 45) afirma que a opção pela educação será sempre a decisão a ser tomada quando a taxa de retorno ou o valor presente dos ganhos futuros de uma atividade com aprendizagem for maior do que numa atividade sem aprendizagem.

Um dos fatores que influenciam diretamente a taxa de retorno sobre a educação é o crescimento da expectativa de vida do ser humano, constituindo-se em um incentivo ao investimento na educação pelo aumento da taxa de retorno em função do aumento do período no qual o indivíduo irá obter rendimentos adicionais em função da maior escolaridade. Assim, pessoas mais jovens teriam mais incentivos para investir em capital humano em função de um maior período de coleta de retornos financeiros decorrentes do investimento. O crescimento do mercado e a maior demanda por pessoas com maior escolaridade é outro fator favorável ao

reduction of earning life are costly. These time costs plus direct money outlays make up the total cost of investment. Because of these costs investment is not undertaken unless it raises the level of the deferred income stream. Hence, at the time it is undertaken, the present value of real earnings streams with and without investment are equal only at a positive discount rate. This rate is the internal rate of return on the investment."

investimento em capital humano, quando comparado com mercados em áreas limitadas (BECKER, 1962, p. 37-39).

Para Ioschpe (2004, p. 31), a taxa de retorno do investimento em educação é igual ao valor presente do rendimento pelo ano adicional de escolaridade, diminuídos os custos incorridos nesse ano e que igualam custos e benefícios. Para o autor, essa taxa é significativamente mais alta do que a do capital físico, o que é corroborado por Sheehan (1975, p. 48), ao afirmar que a taxa de retorno privado para a educação apresenta resultados em torno de 10%, para a qual formula a hipótese de ser reflexo, em grande parte, do financiamento do Estado.

Becker (1962, p. 41-43) já alertava que o capital humano é um ativo com pouca liquidez. Pouca liquidez porque se trata de um ativo que depende de demanda específica do mercado para que se possa convertê-lo em fluxo de caixa no presente, além das influências de diversos fatores, tais como a expectativa de vida e a impossibilidade de ser transferido a terceiros, tal como acontece com as *commodities*. Cave e Weale (1996, p. 235-236) afirmam que os efeitos da educação de nível superior tornam-se evidentes em um longo período após a graduação. Diferente do capital humano específico, para o qual se obtém retorno imediatamente após o período de treinamento, por constituir-se em capital humano geral, a educação superior demanda um maior tempo para usufruto do retorno do investimento.

Equiparando os custos e benefícios a valor presente, Becker (1964) estimou uma taxa interna de retorno para o ensino superior e ensino médio de 13% a 28%. Ashenfelter e Krueger (1994) estimaram o retorno sobre a educação contrastando o salário de gêmeos de diferentes níveis de habilitações e verificaram que um ano adicional de escolaridade gera um aumento salarial de 12% a 16%. Utilizando a mesma metodologia, Rouse (1999) concluiu que a taxa de retorno à educação é de cerca de 10% para cada ano de escolaridade.

As evidências empíricas para as economias ocidentais desenvolvidas sugerem que a estimativa média de retorno por ano adicional de educação varia de 5% a 10% (WILSON, 2001). Para o Reino Unido, Dearden (1998) considera que o retorno médio anual por um ano adicional de educação é de 5,5% para homens e 9,3% para mulheres.

Psacharopoulos e Patrinos (2002), em estudo sobre as taxas médias de retornos da escolaridade no mundo, constataram que as mais altas são as da África Subsaariana, seguidas

da América Latina e região do Caribe, em todos os níveis educacionais analisados. As taxas mais baixas foram verificadas para países membros da *OECD*, conforme Tabela 7.

Tabela 7 - Retornos médios privados à educação em 2000, por região, em %

Região	Retorno Privado		
	Primário	Secundário	Superior
Ásia*	20,0	15,8	18,2
Europa/Oriente Médio/África do Norte*	13,8	13,6	18,8
América Latina/Caribe	26,6	17,0	19,5
<i>OECD</i>	13,4	11,3	11,6
África Subsaariana	37,6	24,6	27,8
Mundo	26,6	17,0	19,0

* Excluindo países da *OECD*

FONTE: adaptado de Psacharopoulos e Patrinos (2002, p. 13)

A taxa de retorno para a educação tende a ser maior nos países menos desenvolvidos, quando comparados com os países mais desenvolvidos (ACEMOGLU, 2002). Observa-se que as regiões que apresentam maior escassez de pessoas mais educadas são aquelas que proporcionam maiores taxas de retorno sobre o capital investido, muito provavelmente em função da restrição da oferta educacional.

Em comparação das taxas de retorno individual em educação superior quando segregadas por cursos de formação do indivíduo, Sobel (1978, p. 286) constatou que, embora variassem de país a país, as maiores taxas foram verificadas em Odontologia, Medicina, Engenharia, Administração e Economia. Direto e Ciências Físicas ocuparam posições medianas de retorno e as taxas mais baixas foram observadas em Agronomia, Arquitetura e Ciências Humanas.

2.1.2 Externalidades provocadas pela educação

A educação impacta positivamente as pessoas que participam como agentes diretos do processo educacional em termos de retorno sobre o investimento efetuado. No entanto, alguns benefícios podem ser observados na sociedade e nas pessoas que não participaram do processo, mas que se encontram próximas às que participaram: o contato com indivíduos instruídos e competentes leva a uma maior produtividade, além de melhorias para a saúde, consciência social e propagação de novas tecnologias (IOSCHPE, 2004, p. 57-58).

O alto nível de educação tende a acelerar o desenvolvimento econômico de um país, cujos benefícios são repassados de uma geração à outra por meio de canais que não são internalizados pelas famílias ou firmas individuais, constituindo-se em uma externalidade positiva do investimento em capital humano pelo indivíduo (LUCAS, 1988). Para Bowen (1968, p. 85), os benefícios sociais espalham-se sobre a economia como um todo, aumentando tanto o nível de renda real quanto o bem-estar da sociedade.

De acordo com Pio (2002, p. 126):

[...] em razão da alta mobilidade social e geográfica, que caracteriza a sociedade contemporânea, as vantagens geradas para o conjunto da sociedade pelo investimento em educação superior são cada vez menores em relação aos benefícios que são gerados para os indivíduos.

O aumento do nível de escolaridade e aumento da produtividade da economia caracteriza-se como um componente público associado à demanda por educação em todos os níveis, sem que haja redução do componente privado, representado pelo retorno esperado pelo indivíduo em função dos anos adicionais de estudo (ANUATTI NETO, 1997, p. 187-188).

Weisbrod (1962, p. 116-120) classificou os beneficiados pela educação em três grupos, além dos estudantes, ressaltando que uma pessoa pode pertencer a mais de um dos grupos, os quais são formados por: 1) Aqueles cujos benefícios estão relacionados com o estudante e seu local de moradia; 2) Os que obtêm algum benefício decorrente do relacionamento no trabalho do estudante; e 3) A sociedade em geral, através de produtos da educação, tais como as atividades de pesquisa desenvolvidas.

De acordo com Galor e Moav (2003), além de atingir diretamente o indivíduo, os benefícios trazidos pelos investimentos em educação podem aumentar a produtividade potencial e os recursos de capital humano de uma nação.

Blaug (1965, p. 243) elencou os benefícios indiretos da escolaridade:

- 1) Reflexo favorável nos rendimentos das gerações futuras;
- 2) Reflexo favorável nos rendimentos de pessoas distintas das que receberam a educação adicional;
- 3) Proporcionar condições para a descoberta de potenciais talentos;

- 4) Assegurar a flexibilidade e adaptabilidade ocupacional da força de trabalho;
- 5) Estimular a produção de pesquisa em ciência e tecnologia;
- 6) Fornecer condições para estímulo ao cumprimento de normas sociais;
- 7) Propiciar condições para formação de líderes e eleitorado mais capacitado;
- 8) Estabelecer um controle social pela transmissão de herança intelectual comum;
- 9) Ampliar os horizontes culturais do educado e dos não educados.

Haveman e Wolfe (1984) elaboraram um catálogo dos efeitos da educação identificados pela literatura sobre capital humano, discriminando os impactos da educação que contribuem positivamente para o bem-estar econômico, de outros que contribuem negativamente (instabilidade conjugal, stress relacionado ao trabalho), ressaltando que todos devem ser considerados em qualquer avaliação de custos e benefícios da educação.

Moretti (2002) testou a hipótese de que a presença de pessoas com diplomas universitários impacta nos outros habitantes da cidade onde moram. Os resultados indicaram que, para cada aumento de 1% no número de trabalhadores com diplomas universitários, o salário das pessoas com curso secundário incompleto aumenta em 1,9% e o salário das pessoas com curso secundário completo aumenta em 1,6%. Para aqueles que já são portadores do diploma de curso superior, o aumento do salário varia de 0,4% a 1,2%.

Estimar o efeito da graduação no ensino secundário sobre a participação em atividades criminosas nos EUA foi o objetivo da pesquisa de Lochner e Moretti (2001). Os resultados indicaram que os maiores impactos foram associados aos crimes de assassinato, assalto e roubo de veículo e afirmam que o retorno social da educação é maior que o retorno privado, pois uma economia de 1,4 bilhão de dólares seria gerada pela redução dos custos de incorrer em criminalidade pela sociedade em geral para cada 1% de aumento na taxa de término do ensino secundário, na população masculina de 20 a 60 anos.

Rauch (1993) verificou, em seu estudo, que cidades dos EUA com maiores níveis médios de capital humano teriam salários maiores. Para comprovar esta afirmativa, o autor utilizou níveis médios de educação formal e experiência no trabalho como *proxies* para o nível médio de capital humano. O resultado da pesquisa indicou que, em cidades dos EUA, a produtividade geral da população aumenta em 2,8% para cada ano adicional de escolaridade dos cidadãos.

Para Cunha (2007, p. 58), a presença de externalidades seria um motivo para a adoção de políticas de subsídio educacional pelos governos, mas ressalta que alguns estudos discutem a racionalidade desta intenção ao questionar a relação entre aumento da educação e o crescimento econômico.

A presença de externalidades negativas também é discutida por Ioschpe (2004, p. 257):

[...] uma sociedade em que um médico atinge enriquecimento e notoriedade enquanto fraudava o fisco e o sistema de previdência estimula a formação de novos bandidos de avental; aquela em que os picaretas vão para a cadeia e os estudiosos e competentes são recompensados gera melhor medicina e saúde.

No entanto, o que se verifica do exemplo apresentado pelo autor a respeito de externalidades negativas relacionadas ao curso superior é uma confusão entre retorno vinculado à educação com comportamento ético e valores morais dos indivíduos.

No Reino Unido, a taxa de retorno individual é maior do que a taxa de retorno social porque os estudantes não pagam pela educação. Os custos com a educação são financiados pelo Estado. A presunção de que a educação tenha um positivo retorno econômico e social é descartada por Cave e Weale (1996, p. 237) e afirmam que, como os custos com a educação no Reino Unido são financiados pelo Estado, a ausência de desembolso financeiro direto por parte dos estudantes é que leva a uma taxa de retorno individual maior do que a taxa de retorno social.

Resultado similar ao obtido por Cave e Weale, para o Reino Unido, foi o obtido por Pissarides (2000) no estudo com quatro países: Chile, Egito, Índia e Tanzânia. O resultado da pesquisa indicou evidências de altas taxas de retorno privado, na forma de melhores salários para os titulados, bem como evidências da inexistência de maiores retornos sociais. Para estes países, o investimento em capital humano proporciona retornos para o indivíduo, sem que haja a contribuição para o crescimento e desenvolvimento social.

Para Pritchett (1996), o impacto da educação no desenvolvimento é grande, negativo e estatisticamente significativo, afirmando a ausência de suporte para a proposição de que taxas mais rápidas de crescimento do capital educacional produzem maior desenvolvimento. O

resultado de sua pesquisa é coerente com a afirmação do World Bank (1994, p. 43): “Educação em todos os níveis aumenta o desenvolvimento, mas educação sozinha não gerará o desenvolvimento.”

Conforme Bowen (1968, p. 85), os efeitos econômicos são decorrentes da ligação entre o processo educacional e o avanço do conhecimento. Cave e Weale (1996, p. 238) justificam as reduzidas taxas de retorno social por não considerarem que a pesquisa é um produto conjunto da educação superior. Neste argumento, Pinho (1976, p. 12) concorda com esses autores ao afirmar a necessidade de que os conhecimentos científicos sejam amplamente divulgados a fim de que haja uma eficiente utilização da ciência.

Estimar o quanto o indivíduo e a sociedade deixam de ganhar quando o cidadão se utiliza da prerrogativa de abandonar os estudos se constitui em uma abordagem proposta por Camargo (2006, p. 11-12) para apresentar tanto ganhos privados quanto ganhos sociais de investimentos em educação. Segundo o autor, a evasão escolar resulta em redução da receita tributária do país, pelo menos nível de renda per capita e aumento de despesas públicas em função de maior demanda por programas sociais. Além disso, salienta a existência de uma maior probabilidade de envolvimento com drogas, gravidez precoce e crimes para as pessoas com menor nível educacional e de renda, com aumento dos custos para a sociedade.

2.1.3 Críticas à Teoria do Capital Humano

Dentre as diversas críticas à Teoria do Capital Humano, Baptiste (2001, p. 191-197) destaca: a) o reconhecimento único da maximização da utilidade individual e o livre-mercado; b) o tratamento das pessoas como materialistas movidos apenas pelo desejo de felicidade e segurança material; c) a adoção da premissa de que o mundo é meritocrático e que o *status* socioeconômico das pessoas é definido pela educação; d) pessoas mais bem educadas são mais produtivas do que as menos educadas; e) o tratamento dos homens como lobo solitários que misturam avareza com racionalidade econômica.

Tais acusações foram defendidas por Schultz (1960, p. 572), onde afirmou que o objetivo de sua pesquisa era verificar se a educação impactava na melhoria das habilidades dos indivíduos, proporcionando um aumento da remuneração, sem menosprezar as contribuições culturais advindas da maior escolarização dos indivíduos.

Para Cacciamalli e Freitas (1992, p. 345), a existência de outros fatores, tais como a demanda do trabalho, estoque disponível de capital, estrutura do mercado, hierarquia e perfil das ocupações influenciam no repasse ao salário, dos benefícios advindos do aumento da capacidade produtiva do indivíduo.

Buscando relativizar o papel da educação na explicação dos diferenciais de remuneração dos indivíduos, destaca-se a Teoria das Habilidades Inatas, a Teoria da Sinalização e a Teoria do Credencialismo (CUNHA, 2007, p. 71).

Para a Teoria das Habilidades Inatas, a produtividade aumentada é explicada pela própria habilidade em buscar nível educacional mais alto. Para Da Silva (2005), as pessoas são desiguais no potencial cognitivo, similar às diferenças entre peso, altura e força física e que a inteligência, valorizada pela sociedade, explica a realização acadêmica e o desempenho no trabalho.

De acordo com a Teoria da Sinalização, não é o maior nível escolar que influencia a produtividade do indivíduo, proporcionando aumento na remuneração. O maior nível de educação, materializado na forma de diplomas e certificados sinalizam os aspectos qualitativos aos eventuais empregadores. Assim, a produtividade do indivíduo seria explicada por outros aspectos tais como talento, força de vontade e inteligência (RAMOS; VIEIRA, 1996). Todavia, Kroch e Sjoblom (1994) compararam empiricamente a Teoria do Capital Humano e a Teoria da Sinalização através de estimativas de rendimentos que incluem os valores absolutos, em anos e, relativos, em percentuais. Os resultados mostraram que somente os anos de escolaridade afetam os rendimentos. Groot e Oosterbeek (1994) pesquisaram os atuais e os efetivos anos de escolaridade no sistema educacional holandês e constataram que os rendimentos são negativamente correlacionados com a aprovação, positivamente correlacionados com o abandono e neutros em relação à repetência escolar. Ambas as pesquisas mostraram evidências positivas para a Teoria do Capital Humano.

A respeito da Teoria do Credencialismo, Ramos e Vieira (1996, p. 496) afirmam que esta teoria contesta a existência de qualquer vínculo, direto ou indireto entre a educação e a produtividade, afirmando que a relação entre a educação e a remuneração reflete apenas a existência do processo de socialização, no qual o diploma representa a certificação de que o

seu detentor possui determinados atributos importantes em um sistema capitalista, tais como respeito à hierarquia, ética, habilidades e conhecimentos específicos da área. Essa idéia é apontada por Schwartzman (1986) como um dos principais responsáveis pela expansão, no Brasil, de um ensino superior de má qualidade. Por outro lado, Black e Lynch (1996) analisaram, empiricamente, se a educação era positivamente correlacionada com a produtividade, conforme sugerido pela Teoria do Capital Humano. Os achados mostraram que um aumento de 10% no ensino médio proporcionava um aumento de 8,5% na produtividade da indústria e 12,7% na produtividade de setores não industriais.

2.1.4 Realidade brasileira

Langoni (1973) utilizou o censo de 1960 e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1969 e comparou a taxa de retorno do capital físico quando da análise das taxas de retorno da educação no Brasil. As taxas de retorno para o capital físico variaram de 4% para a indústria têxtil a 22% para a indústria de mineração, enquanto que as taxas de retorno para o capital humano variaram de 12% para o ensino superior a 32% para o ensino primário.

Comparando os retornos da educação entre trabalhadores homens brasileiros e norte-americanos, para o ano de 1985, Lam e Levison (1990) verificaram que os salários no Brasil aumentavam cerca de 15% para cada ano de estudo, com taxa de retorno da educação mais alta do que a norte-americana em 5 pontos percentuais, mas que, de forma idêntica aos EUA, a diferença entre os níveis educacionais cresce com a idade e decresce com a experiência no mercado de trabalho.

De forma similar aos estudos efetuados por Cave e Weale (1996) para o Reino Unido e, Pissarides (2000) para Chile, Egito, Índia e Tanzânia, os resultados da pesquisa de Tannen (1991) para estimar os retornos da educação no Brasil, com dados do Censo de 1980, apontam que os retornos privados superaram os retornos sociais em cerca de 9 pontos percentuais. O retorno foi de 8,1% para a educação básica e de 23,4% para a educação superior, creditando tal diferença ao subsídio público oferecido aos alunos do curso superior.

Analisando os salários de trabalhadores do sexo masculino para as décadas de 1980 e 1990, Menezes-Filho *et al.* (2000) verificaram que, exceto para o nível de ensino superior, a taxa de retorno da educação caiu no período estudado e que, ao longo do ciclo de vida, os diferenciais

de salários associados a uma idade maior cresceram a uma taxa maior para os mais educados em relação ao grupo com menor nível educacional.

Utilizando dados do Censo de 2000 do IBGE, o Centro de Pesquisas Sociais da Fundação Getúlio Vargas efetuou um estudo visando identificar o retorno relativo das diferentes carreiras universitárias em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Mestrado ou doutorado em Administração, Medicina, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas revelaram ser os melhores cursos em termos salariais. No entanto, quando a análise envolve a probabilidade de arrumar um emprego, a pós-graduação em Ciências Contábeis e em Ciências Econômicas ocupam a 21ª posição, com uma chance superior a 8 vezes em relação aos não escolarizados. A combinação de salários e empregabilidade faz com que mestres e doutores em contabilidade e economia ocupem a 4ª posição. Quando o ranqueamento envolve a renda, mestrado e doutorado em Ciências Contábeis e Ciências Econômicas ocupam o 4º lugar, com média salarial de R\$ 7.085,24. A graduação em Ciências Contábeis ocupa a 39ª posição, com salário médio de R\$ 3.099,10. O acréscimo salarial para os detentores do título de mestre ou doutor em Ciências Contábeis é de 128,6% em relação aos que possuem apenas a graduação.

Cunha (2007) identificou e analisou as avaliações e percepções dos doutores em Ciências Contábeis, titulados pela FEA/USP, sobre as influências do doutorado nos seus desenvolvimentos e nas suas responsabilidades sociais. Na percepção dos titulados, os 19 fatores identificados pela Teoria do Capital Humano e levantados em duas aplicações da técnica *Delphi* foram substancialmente influenciados com a titulação. Os fatores, em ordem de classificação dos respondentes, constam da Tabela 8.

Tabela 8 - Fatores que são influenciados pelo título de doutor em Ciências Contábeis – 2007

Fatores	Escore		Média	Desvio Padrão
	N	% (1320 =		
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	1111	84,2	8,6	1,9
Diferenciação profissional	1095	83	8,4	2,0
Espírito acadêmico	1085	82,2	8,4	2,0
Amadurecimento pessoal	1073	81,3	8,3	2,1
Produção acadêmica	1071	81,1	8,3	1,8
Oportunidade de carreira	1042	79,0	8,0	2,3
Autonomia profissional	1041	78,9	8,0	2,4
Habilidades cognitivas	1015	76,9	7,8	2,1
Competência analíticas	1013	76,7	7,9	2,3
Empregabilidade	1013	76,7	7,7	2,5
Prestígio	1008	76,4	7,7	2,4
Produtividade	996	75,5	7,6	2,3
Mobilidade profissional	972	73,6	7,5	2,6
Responsabilidade social	941	71,3	7,2	2,6
Status	936	70,9	7,2	2,8
Remuneração	932	70,6	7,1	2,5
Promoção social	908	68,8	6,9	2,8
Estabilidade profissional	897	68,0	6,9	3,0
Estilo de vida	830	62,9	6,3	3,1

FONTE: adaptado de Cunha (2007, p. 185)

O escore obtido por Cunha (2007) para os fatores descritos pela Teoria do Capital Humano que são influenciados pela educação foi calculado tomando-se por base o número de respondentes igual a 132 doutores e multiplicado por 100, que seria o maior grau de intensidade para o fator. A soma dos escores atribuídos pelos respondentes dividida pela pontuação máxima indicou o percentual do grau de intensidade da influência do título de Doutor em Ciências Contábeis em cada um dos fatores.

Sob a égide da Teoria do Capital Humano, o significado de cada um dos fatores foi assim conceituado:

1) **Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional:** representa a valorização da opinião do titulado na comunidade acadêmica e é base para o reconhecimento nacional e internacional, conferindo respeitabilidade à pessoa e maior deferência no tratamento (CUNHA, 2007, p. 146);

2) **Diferenciação profissional:** significa o maior valor atribuído pelo mercado (DUGAN *et al.*, 1999 *apud* CUNHA, 2007, p. 145);

- 3) **Espírito acadêmico:** significa o desenvolvimento do espírito investigativo e mais aberto a inovações (CUNHA, 2007, p. 147);
- 4) **Amadurecimento pessoal:** representado pelo crescimento como pessoa e o aumento no relacionamento interpessoal (CUNHA, 2007, p. 147);
- 5) **Produção acadêmica:** trata-se do desenvolvimento de um ambiente propício e estimulante da produção de pesquisa em ciência e tecnologia, provocado pela escolaridade (BLAUG, 1965 *apud* CUNHA, 2007, p. 144);
- 6) **Oportunidades na carreira:** maior acesso a posições e cargos importantes e altamente visíveis, não apenas em termos de pagamentos, também em qualificações para posições em que doutores podem fazer a diferença, econômica, política e socialmente. Nem sempre se trata de uma opção profissional superior, mas são mais alternativas, tanto no mundo acadêmico quanto no mercado profissional (CUNHA, 2007, p. 146);
- 7) **Autonomia profissional:** é a autonomia e independência conquistadas por meio do aumento de oportunidades que o título acarreta (CUNHA, 2007, p. 147);
- 8) **Habilidades Cognitivas:** constituem-se nas competências relativas ao conhecimento desenvolvidas pela educação (BECKER, 1975; BARUCH; PEIPERL, 2000; HUNTON *et al.*, 2005 *apud* CUNHA, 2007, p. 144);
- 9) **Competências analíticas:** constituem-se no desenvolvimento provocado na capacidade de equacionar problemas e lidar com eles, pesquisar, analisar e concluir, de disciplina intelectual do trabalho. Denota capacidade em vencer obstáculos (CUNHA, 2007, p. 147);
- 10) **Empregabilidade:** representa o alargamento das escolhas disponíveis ao indivíduo, não necessariamente monetárias, que a escolaridade permite (SCHULTZ, 1961; WEISBROD, 1962 *apud* CUNHA, 2007, p. 144);

11) **Prestígio**: trata-se do reconhecimento da comunidade e do mercado como simbólico do conhecimento superior adquirido (FREZATTI; KASSAI, 2003; HUNTON *et al.*, 2005 *apud* CUNHA, 2007, p. 144);

12) **Produtividade**: seu aumento atinge o indivíduo e os que se encontram a sua volta. Quanto mais indivíduos educados houver no mercado, mais produtivos eles tendem a ser (HAVEMAN; WOLFE, 1984; RAUCH, 1993; GALOR; MOAV, 2003; IOSCHPE, 2004 *apud* CUNHA, 2007, p. 144);

13) **Mobilidade profissional**: representa os meios que a escolaridade proporciona e que asseguram a flexibilidade e adaptabilidade ocupacionais (BLAUG, 1965 *apud* CUNHA, 2007, p. 143);

14) **Responsabilidade social**: a educação repercute na formação de líderes, eleitorado mais capacitado, consciência social, doação de tempo e dinheiro à caridade (BLAUG, 1965; HAVEMAN; WOLFE, 1984; IOSCHPE, 2004 *apud* CUNHA, 2007, p. 145);

15) **Status**: significa o relacionamento provocado pelo prestígio na posição social. Advém de uma mistura de salário e prestígio, *glamour*, privilégios e discriminação (SCHWARTZMAN, 1986; DINIZ, 2000 *apud* CUNHA, 2007, p. 145);

16) **Remuneração**: constitui-se no retorno econômico proporcionado pela escolaridade ao indivíduo e até mesmo aos membros da comunidade em que vive (BLAUG, 1975; RAUCH, 1993; DUGAN *et al.*, 1999; MORETTI, 2002 *apud* CUNHA, 2007, p. 143);

17) **Promoção social**: constitui-se no critério de inclusão social representado pelas qualidades adquiridas pela educação e aprendizagem (DINIZ, 2000). Um dos principais meios de exclusão e inclusão são as qualificações acadêmicas e profissionais, sendo que os diplomas determinam a posição social do indivíduo (PARKIN, 1979; AZEVEDO, 1999; SCHWARTZMAN, 2001 *apud* CUNHA, 2007, p. 144);

18) **Estabilidade profissional**: significa a manutenção do emprego devido às transformações ocorridas no mercado de trabalho, com abundância de qualificação da força de trabalho

(WALTENBERG, 2002; MACHADO *et al.*, 2003; PAIVA, 2004 *apud* CUNHA, 2007, p. 144);

19) **Estilo de vida:** trata-se da repercussão produzida pela educação no bem-estar e que conduz até mesmo a alterações comportamentais (BOWEN, 1968; NEWELL *et al.*, 1996; MORETTI, 2002 *apud* CUNHA, 2007, p. 145).

O resultado da pesquisa efetuada por Cunha (2007) indicou que parte significativa dos egressos do doutorado mantém a principal atividade remunerada vinculada ao mercado, evidenciando que o doutorado não vem cumprindo efetivamente seu papel como qualificante para a pesquisa e para a docência, pois cerca de 30% dos pesquisadores nunca publicaram um artigo científico ou, se o fizeram, foi antes de 31/12/2004.

As evidências indicaram que a maioria dos egressos permanece em São Paulo e atuando na academia, evidenciando-se assim uma baixa propagação de ensino e pesquisa para outros estados da federação. Um dos fatores, indicados pelos egressos, como motivadores do ingresso no doutorado foi a perspectiva de aumento do nível de renda, ponto em que alcançaram pleno êxito, confirmando o que preconiza a teoria de que o maior nível de estudos possibilita maiores rendimentos aos indivíduos.

Cunha (2007) identificou também que, quando buscavam a titulação, os egressos buscavam o aprimoramento profissional, ampliação de oportunidades e competitividade no desenvolvimento de suas atividades, prestígio, conhecimentos e melhoria de renda, no que foram bem sucedidos. Concluindo, os egressos declararam demonstrar grande satisfação quanto às contribuições do doutorado para as atividades desenvolvidas.

A Teoria do Capital Humano afirma que os investimentos em educação e treinamento aumentam a renda em indivíduos mais velhos porque os retornos são parte dos rendimentos e são menores em indivíduos mais novos porque os custos da educação e do treinamento são deduzidos dos rendimentos durante o período em que o indivíduo investe em sua formação, explicando a diferença de rendimentos em pessoas com diferentes níveis de escolaridade: alguns investem mais em sua formação do que outros. Os investimentos em capital humano suportados pelas empresas que empregam os indivíduos não afetam os ganhos dos indivíduos, tendo em vista a busca de retorno para as empresas. No entanto, se o investimento for em

treinamento geral e não específico para as atividades desempenhadas na empresa, o indivíduo pode obter um ganho adicional quando ele deixar a empresa. As evidências empíricas internacionais e brasileiras confirmam a afirmação da teoria.

2.2 Avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela Capes

Conforme Maccari (2008, p. 56), na década de 50 era evidente que o capital humano e o domínio do conhecimento científico e tecnológico eram condições indispensáveis para o desenvolvimento econômico-social e para a afirmação nacional de um país. Daí a necessidade premente da criação de um Sistema Nacional de Pós-Graduação para o Brasil.

O modelo de pós-graduação brasileiro foi formalmente regulamentado na década de 1960, por meio do Parecer n. 977/65 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 03/12/1965, o qual definiu e fixou as características do curso de mestrado e doutorado, traçando o perfil da pós-graduação brasileira, além de distinguir a pós-graduação *Lato Sensu* da *Stricto Sensu*. Os primeiros cursos de doutorado instalados antes da regulamentação concentravam-se na Biologia, Física, Matemática e Química. As demais áreas do conhecimento, incluindo as Ciências Sociais Aplicadas contavam apenas com mestrado. Nas décadas seguintes, mais notadamente na década de 1990, a pós-graduação passou por notável expansão e consolidação, além de ampliar as áreas do conhecimento (SAMPAIO, 2000).

Em 1951 foi criada a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender as necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país.

A institucionalização da pós-graduação veio com a Lei n. 5.540/68 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que definiu como objetivos: a) formar professores para o ensino superior; b) preparar pessoal de alta qualificação para empresas públicas e particulares; c) estimular estudos e pesquisas científicas por meio da formação de pesquisadores, que servissem ao desenvolvimento do país (CUNHA, 2007, p. 97-98).

O modelo originalmente concebido para a pós-graduação visava ao aperfeiçoamento de docentes para o ensino superior brasileiro - mestres - e formação de pesquisadores cientificamente independentes - doutores. A universidade tornou-se o principal destino dos mestres e doutores que atuavam no país, de acordo com levantamento efetuado na década de 1980 (SPAGNOLO, GUNTHER, 1986).

A Capes foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em 1981, por meio do Decreto n. 86.791. Foi também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas à pós-graduação.

As avaliações dos programas de pós-graduação são efetuadas pela Capes desde 1976. De acordo com Cunha (2007, p. 100), “[...] a avaliação da pós-graduação permite a Capes o cumprimento de um papel de fundamental importância para o desenvolvimento da educação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil.” A avaliação contribui ainda para impulsionar, aprimorar e estabelecer um padrão de qualidade dos programas de pós-graduação, pelos próprios pares, visando aumentar a eficiência dos programas, além de oferecer subsídios para a definição de políticas para o desenvolvimento da pós-graduação.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado ou doutorado são avaliados mediante um processo de avaliação trienal para o seu reconhecimento. Os critérios e parâmetros são iguais para cursos novos e cursos já existentes e são válidos para o triênio seguinte. A última avaliação abrangeu o período de 2004-2006 e é válida para o período de 2007-2009, quando os programas serão novamente avaliados e, assim, receberão uma nota para o triênio seguinte.

A partir de 1998, o sistema de avaliação passou a ser feito por programa e não por curso, ou seja, caso o Programa de Pós-Graduação ofereça mestrado e doutorado, a avaliação dos dois níveis é feita em conjunto, analisando-se o programa como um todo, com a adoção de padrão internacional como referência para desempenho em cada área, com escala de notas de 1 a 7, visando permitir uma maior diferenciação e discriminação entre os programas, além da adoção da nota 3 como padrão mínimo de desempenho para validação nacional dos diplomas emitidos pelos programas de pós-graduação.

Os critérios de avaliação são explicitados por área de conhecimento. Os quesitos avaliados são: a) proposta do programa; b) corpo docente; c) atividades de pesquisa e formação; d) corpo discente; e) teses e dissertações; e f) produção intelectual. Todas as informações a respeito dos programas, incluindo os dados e pareceres emitidos são divulgados no *site* da Capes, com livre acesso a todos os interessados.

O Quadro 1 mostra os critérios para atribuição de conceitos definidos para a área de Administração, Contabilidade e Turismo.

Quadro 1 - Critérios para atribuição de conceitos definidos pela área de Administração, Contabilidade e Turismo

CRITÉRIOS	CONCEITO 3	CONCEITO 4	CONCEITO 5	CONCEITO 6	CONCEITO 7
Proposta	Adequada	Adequada	Adequada	Adequada	Adequada
Corpo docente	Regular	Bom	Bom	Muito bom	Muito bom
Produção Intelectual	Regular	Bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Avaliação Global	Regular	Bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Bolsistas de produtividade/Coordenador de projeto de pesquisa *			10%	20%	40%
Produção bibliográfica definitiva **			> 6 pontos	> 6 pontos	> 6 pontos
Programa de doutorado que tenha titulado doutores nos últimos 5 anos				Sim	Sim
Inserção internacional ***				Sim	Sim
Produção internacional ****				25%	40%
Apoio a outros programas em consolidação				Sim	Sim
Legenda: * Docentes permanentes que deverão ser bolsistas de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – ou coordenar projetos de pesquisa financiados por agências de fomento (estadual, nacional ou internacional); ** Produção bibliográfica qualificada definitiva (artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros de, no mínimo, seis pontos anuais, em média, por docente permanente); *** Inserção internacional: convênios internacionais com resultados evidenciados; professores visitantes de universidades estrangeiras reputadas como de primeira linha; intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras (em ambos os sentidos); participação na organização de eventos internacionais, no Brasil ou no exterior; e participação em comitês e diretorias de associações internacionais; **** Produção internacional: Docentes permanentes com artigos publicados em periódicos internacionais A ou B.					

FONTE: Maccari, 2008, p. 60.

De acordo com a Capes, os requisitos mínimos para atribuição final de conceitos a programas de administração, contabilidade e turismo, para o triênio 2004-2006 eram os seguintes:

- a) conceito 1 e 2: fraco desempenho, sem condições de funcionamento, por encontrar-se abaixo do padrão mínimo de qualidade;
- b) conceito 3: avaliação global regular, com proposta adequada, e conceito regular em corpo docente e produção intelectual, representando um padrão mínimo de qualidade;
- c) conceito 4: avaliação global bom, com proposta adequada, conceito bom em corpo docente e produção intelectual;
- d) conceito 5: avaliação global muito bom, com proposta adequada, conceito bom em corpo docente e muito bom em produção intelectual, com 6 pontos anuais em média, por docente permanente e pelo menos 10% dos docentes classificados como bolsistas de produtividade em pesquisa pelo CNPq ou como coordenadores de projetos de pesquisa financiados por agências de fomento ao ensino e pesquisa, externa à IES, de nível estadual, nacional ou internacional;
- e) conceito 6: além do exigido por um programa com conceito 5, programa com doutorado que tenha titulado doutores nos últimos 5 anos, inserção internacional, com pelo menos 25% dos docentes permanentes com artigos publicados em periódicos internacionais A ou B no triênio, atuação comprovada de atividades de apoio ao desenvolvimento de programas de pós-graduação em fase de consolidação e 20% dos docentes permanentes classificados como bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq ou como coordenadores de projetos de pesquisa financiados por agências de fomento ao ensino e pesquisa, externa à IES, de nível estadual, nacional ou internacional;
- f) conceito 7: programa com nota 6 com desempenho claramente diferenciado e compatível com padrões internacionais em relação à produção intelectual e grau de inserção internacional, com pelo menos 40% de docentes permanentes com artigos publicados em periódicos internacionais A ou B no triênio e 40% dos docentes classificados como bolsistas de produtividade em pesquisa no CNPq ou como coordenadores de projetos de pesquisa financiados por agências de fomento ao ensino e pesquisa, externa à IES, de nível estadual, nacional ou internacional.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipologia do estudo

Para os propósitos desta pesquisa, foi utilizada uma abordagem empírico-analítica, que conforme G. de A. Martins (2000, p. 30):

Representam em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados marcadamente quantitativas. Privilegiam estudos práticos. Suas propostas têm caráter técnico, restaurados e incrementalista. Tem forte relação causal entre as variáveis. A validação da prova científica é obtida através de testes de instrumentos, graus de significância e sistematização das definições operacionais.

A estratégia de pesquisa usada para atender aos objetivos estabelecidos, responder a questão de pesquisa, testar as hipóteses propostas e evidenciar a tese foi a descritiva. De acordo com Martins (2000, p. 28), além da descrição das características de determinada população ou fenômeno, esse tipo de pesquisa tem como principal objetivo estabelecer relações entre variáveis e fatos.

As técnicas e procedimentos utilizados envolveram uma pesquisa bibliográfica, visando à elaboração de uma plataforma teórica para a discussão das teorias relacionadas à comprovação da tese estabelecida e um levantamento de dados junto aos egressos dos cursos de Mestrado em Ciências Contábeis do país.

3.2 Caracterizações da população e amostra

Em 31/12/2008, a população da pesquisa era de 2.007 mestres provenientes de 14 programas de Mestrado em Contabilidade, reconhecidos pela Capes, incluindo mestrado acadêmico e mestrado profissional. Não se trata da totalidade de mestres em Ciências Contábeis no Brasil, tendo em vista a existência de mestres que foram titulados por programas outrora reconhecidos, mas que, em 2008, encontravam-se sem reconhecimento, tal como o Programa de Mestrado em Contabilidade da Fundação Visconde de Cairu, da Bahia, e o Programa de Mestrado em Contabilidade da Unopar, de Londrina-PR.

A exclusão dos mestres formados pelos programas extintos é justificada pelos objetivos desta pesquisa. Um dos objetivos da pesquisa envolve a avaliação pelo egresso do Programa de Pós-Graduação que lhe conferiu o título de mestre, comparando tal avaliação com o conceito atribuído pela Capes ao programa. Dessa forma, é imprescindível que o programa esteja em atividade para que se possa efetuar tal comparação. A população dos mestres em Ciências Contábeis no Brasil, por programas, pode ser observada na Tabela 9.

Tabela 9 - Frequência dos egressos e respondentes por Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado em Contabilidade no Brasil

Programa de Pós-Graduação	Modalidade	Egressos		Respondentes	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
USP	Acadêmico	465	23,2	169	25,2
Unifecap	Acadêmico	221	11,0	84	12,5
UnB	Acadêmico	167	8,3	80	11,9
UNISINOS	Acadêmico	175	8,7	72	10,7
FUCAPE	Profissional	143	7,1	64	9,5
PUC/SP	Acadêmico	284	14,2	60	8,9
UERJ(Inclui ISEC/FGV)	Acadêmico	284	14,2	50	7,5
FURB	Acadêmico	84	4,2	34	5,1
USP/RP	Acadêmico	23	1,1	16	2,4
UFSC	Acadêmico	20	1,0	14	2,1
UFPR	Acadêmico	22	1,1	12	1,8
UFRJ	Acadêmico	55	2,7	8	1,2
UFC	Profissional	63	3,1	7	1,0
UFBA	Profissional	1	0,0	1	0,1
Totais		2.007	100,0	671	100,0

Inicialmente, optou-se por contactar todos os mestres para comporem a base de dados. Buscou-se, junto aos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, a listagem dos egressos com vistas à identificação dos respondentes. Uma pequena parte dos programas forneceu maiores informações sobre os egressos, tais como endereço, telefone e e-mail para contato. No entanto, a maioria alegou não dispor de autorização para liberar informações sobre os egressos. Assim, de posse da listagem dos egressos, buscou-se efetuar uma pesquisa através da internet, com utilização de *website* de buscas, listas telefônicas, plataforma *lattes*, grupos de pesquisa e *sites* de instituições de ensino superior. Foram obtidos dados para contato de 1.293 egressos ou 64,4% do total da população.

3.3 Instrumento para coleta de dados, informações e evidências

Com vistas à coleta de dados dos egressos dos programas de mestrado em contabilidade foi elaborado um questionário. Martins e Theóphilo (2007, p. 90-91) afirmam que o questionário consiste em “[...] um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir e transcrever”. Nesta pesquisa optou-se pelo uso do formulário por meio eletrônico, por ser considerada a forma mais segura, interativa, agradável e rápida, tanto para os respondentes quanto para os pesquisadores. Considerando a experiência bem sucedida efetuada por Cunha (2007), utilizaram-se os serviços da *Vroman Systems, Incorporation*, uma empresa privada, baseada em Chicago, Illinois, responsável pelo desenvolvimento do *FormSite.com*. O questionário foi construído via *web*, gerando um *link* para que os pesquisados possam acessá-lo.

O questionário foi elaborado visando buscar informações que pudessem responder ao problema de pesquisa, bem como atender os objetivos propostos. A partir do formulário inicial foi efetuado um pré-teste com o formulário já hospedado no site e disponibilizado na internet visando à resolução de dúvidas sobre o seu preenchimento, entendimento quanto ao conteúdo e registro do tempo de resposta, de modo a torná-lo mais prático e amigável ao indivíduo pesquisado.

O questionário foi estruturado da seguinte forma:

- A – Identificação - informações pessoais do respondente;
- B – Trajetória acadêmica – da graduação ao doutorado (se fosse o caso);
- C – Atividade atual – dividida entre informações atuais de trabalho no mercado ou academia e informação sobre remuneração;
- D – Atividade quando do ingresso no mestrado – dividida entre informações de trabalho no mercado ou academia e informação sobre remuneração quando do ingresso no mestrado;
- E – Mestrado e trabalho – informações de múltipla escolha sobre os motivos da escolha do mestrado, em escalas Likert;
- F – Opiniões sobre o programa em que cursou o mestrado em Ciências Contábeis – avaliação do egresso sobre o programa de pós-graduação que lhe conferiu o título de mestre, com afirmações sobre a proposta do programa, corpo docente, infraestrutura, pesquisa, etc., com nota de 0 a 10;

G – Influências do mestrado – avaliação da percepção sobre a influência do título de mestre nos fatores preconizados pela Teoria do Capital Humano como influenciados por uma maior escolaridade, de acordo com o grau de intensidade em escala de 0 a 10.

Para validar o questionário, foi efetuado um pré-teste, o qual, de acordo com Martins e Theóphilo (2007, p. 92), tem por objetivo o aprimoramento e o aumento da confiabilidade e validade do instrumento da pesquisa, com 5 doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP e que se titularam mestres em Ciências Contábeis em diferentes períodos. As falhas decorrentes de dificuldade de entendimento foram corrigidas e as sugestões foram incorporadas ao formulário. Procurou-se ajustar as questões para que o formulário fosse preenchido em um período de 10 a 20 minutos.

Foram utilizados os fatores descritos por Cunha (2007), identificados como influenciados pela escolaridade no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, sob a óptica da Teoria do Capital Humano, fatores esses que foram objeto de pesquisa com os doutores em Ciências Contábeis pela FEA/USP quanto à percepção que tinham sobre as influências provocadas pelo título de doutor em sua vida acadêmica, profissional, pessoal e financeira.

O apêndice mostra cópia da carta de apresentação enviada aos coordenadores dos programas de pós-graduação, carta de apresentação e questionário enviado aos mestres em Ciências Contábeis.

3.4 Trabalho de campo

O processo de coleta das informações envolveu o envio de solicitação aos coordenadores dos Programas de Mestrado em Contabilidade brasileiros reconhecidos pela Capes, da relação dos egressos até 31/12/2008. A maioria dos programas forneceu apenas a relação dos egressos, sem maiores informações para localização do egresso. Alguns programas tardaram em enviar a relação dos egressos, o que só foi possível após diversos contatos. Desta forma, o envio dos formulários para a pesquisa ocorreu em diferentes períodos para diferentes programas. A partir destas informações, foram efetuadas pesquisas pela internet em busca de endereço eletrônico e dados adicionais do egresso que permitiriam o contato para envio do questionário

de pesquisa. Esta pesquisa envolveu a consulta a sites de busca, pesquisa através de dados da plataforma *lattes* e pesquisa em listas telefônicas *on-line*.

O processo para coleta de dados para a pesquisa deu-se no período de dezembro de 2008 a maio de 2009. O contato com o egresso deu-se através do envio de um *e-mail* pessoal a todos os egressos dos quais foram obtidas informações de contato. Conforme o recomendado por Martins e Theóphilo (2007, p. 91), no *e-mail* foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e sua finalidade e solicitou-se que preenchessem o formulário eletrônico hospedado no site da empresa *Formsite.com*, no endereço eletrônico <http://www.formsite.com>.

A cada intervalo de pelo menos 30 dias foram encaminhadas novas solicitações aos que ainda não haviam preenchido o formulário, até o máximo de 3 (três) solicitações por egresso. O primeiro questionário foi respondido em 18 de dezembro de 2008 e o último questionário em 31 de maio de 2009, data em que foi encerrada a recepção de respostas *on-line*. Ao final do trabalho de campo, foram obtidas respostas em 683 formulários de pesquisa. Como a data de encerramento da pesquisa deu-se no final do mês de maio, foram aceitos questionários de egressos que efetuaram a defesa da dissertação no período de janeiro a maio de 2009.

O controle das respostas foi efetuado com base na relação dos mestres fornecida pelos programas de pós-graduação, quando o pesquisador conferia se os dados fornecidos pelos respondentes eram coincidentes com as informações prévias obtidas junto ao programa. Foi efetuado um controle de respostas recebidas, bem como um controle de envio de *e-mails* solicitando a resposta com o objetivo de evitar que fosse solicitada ao pesquisador uma nova resposta. Em caso de respostas duplicadas, tomou-se o cuidado de efetuar a exclusão da primeira resposta, mantendo-se a última informação fornecida. A resposta duplicada ocorria em casos em que o respondente não concluía o preenchimento do formulário e efetuava o seu preenchimento em outra oportunidade.

3.5 Plano de análise dos dados

Os dados foram analisados com o uso de Estatística descritiva que, de acordo com Martins e Theóphilo (2007, p. 103), compreende a organização, sumarização e descrição de um conjunto de dados. A fim de efetuar inferências sobre os parâmetros populacionais, foram

efetuados testes de significância, testes de hipóteses não paramétricos, tais como teste do qui-quadrado, teste de McNemar, entre outros.

Para os dados sobre a avaliação dos programas de pós-graduação foram aplicadas as técnicas estatísticas de análise fatorial, com objetivo de reduzir o número de variáveis de análise dos programas de pós-graduação e regressão linear, com o objetivo de validar as respostas obtidas pela análise fatorial. Foi utilizada também a técnica de regressão logística, com o objetivo de discriminar os programas de pós-graduação de acordo com os conceitos atribuídos pela Capes, dadas as avaliações efetuadas pelos mestres.

Para os dados sobre a percepção da influência do mestrado nos fatores preconizados pela Teoria do Capital Humano foram aplicadas as técnicas estatísticas de análise fatorial, com o objetivo de reduzir o número de variáveis observadas e a regressão logística e com o intuito de verificar se a percepção da influência do mestrado na vida profissional, pessoal e social do egresso é discriminada pelo fato de o mestre ser egresso de um programa com conceito Capes igual a 3, 4 ou 5.

4 ANÁLISES DOS RESULTADOS

4.1 Introdução

Após o recebimento dos questionários no *website* da *Formsite*, os dados foram exportados para uma planilha eletrônica. Antes de iniciado o processo de análise, procedeu-se a crítica e consistência dos dados. Foram detectados 12 questionários com problemas de preenchimento, tais como ausência de respostas de parte dos dados e data de defesa do mestrado posterior à data da pesquisa. Estes questionários foram excluídos da amostra para análise. No processamento das questões sobre o percurso acadêmico, alguns dados foram corrigidos e completados utilizando as informações constantes da Plataforma *Lattes* do pesquisado. Durante o processo de crítica e consistência dos dados foram observados aspectos quanto a anos de término da graduação e início e término do mestrado e início e término do doutorado, estado e cidade de domicílio atual, bem como informações sobre o estado e cidade onde residia quando do ingresso no mestrado.

As inconsistências encontradas foram corrigidas utilizando os dados encontrados nos respectivos currículos *Lattes*. Ao final, foram anotadas 671 respostas válidas emitidas por mestres em contabilidade egressos de Programas de Pós-graduação no Brasil. O número de respostas representa 33,4% do total de mestres em Ciências Contábeis e 51,9% do total de egressos com os quais foram efetuados contatos para que respondessem o questionário de pesquisa. A tabela 9 mostra o total de egressos e total de respondentes por Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.

Após o processo de crítica, consistência e elaboração de variáveis a partir dos dados fornecidos, os dados numéricos e não numéricos foram convertidos em uma matriz de dados com utilização de planilha eletrônica e transferidos para o software SPSS 13.0 para processamento visando análises estatísticas.

4.2 Estatísticas descritivas

Os mestres em Ciências Contábeis estão concentrados em poucos Estados da Federação. Dos 671 respondentes, 34,9% estão no Estado de São Paulo, 10,3% no Rio Grande do Sul, 8,6% no Espírito Santo, 7,5% em Santa Catarina, 7,2% no Rio de Janeiro, 6,7% no Paraná, 0,9% estão em outros países e os demais 23,9% estão distribuídos entre os demais estados da Federação, com exceção dos Estados do Acre, Amapá e Roraima. A distribuição dos egressos por região mostra uma concentração de mestres nos estados do Sul e Sudeste do país, totalizando 78,8%. O Sudeste lidera com 54,4% dos mestres em contabilidade, seguido pela região Sul, com 24,4%, a região Nordeste com 11,6%, Centro-Oeste com 7,2% e a região Norte com 1,5%. Esta concentração de respondentes é coerente com a sede dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis que possuíam egressos até 31/05/2009, conforme pode ser visualizado na Tabela 10. Egressos que atualmente moram em outros países estão na Alemanha, Bélgica, Chile, Estados Unidos e Portugal. Na região Nordeste, os egressos concentram-se nos Estados da Paraíba e Pernambuco com 2,7% cada e Ceará e Rio Grande do Norte com 2,2% cada. Tal concentração justifica-se pela presença do Programa de Pós-Graduação Universidade de Brasília/Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UnB/UFPB/UFRN.

Tabela 10 - Domicílio dos mestres em contabilidade até 31/05/2009 e sede dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis

Região	Respondentes		Programas	
	Frequência	%	Frequência	%
Sudeste	365	54,4	7	50,0
Sul	164	24,4	4	28,6
Nordeste	78	11,6	2	14,3
Centro-Oeste	48	7,2	1	7,1
Norte	10	1,5	0	-
Exterior	6	0,9	0	-
Total	671	100	14	100

Com exceção dos estados do Paraná e Santa Catarina, que apresentam uma dispersão dos mestres nas cidades do interior do estado, nos demais Estados da Federação os mestres estão concentrados na capital ou cidades que fazem parte da região metropolitana da capital. A Figura 1 mostra a distribuição geográfica dos Mestres em Ciências Contábeis nos Estados e Municípios:

Figura 1 - Distribuição geográfica dos Mestres em Ciências Contábeis nos Estados e Municípios - 2009

Quando do ingresso no mestrado, os respondentes possuíam como residência o Estado de São Paulo, com 33,1%, seguido do Estado do Rio Grande do Sul, com 11,2%, Espírito Santo com 9,2%, Santa Catarina com 7,3%, Paraná com 7,0%, Rio de Janeiro com 6,4%, Distrito Federal com 5,2% e os demais 20,6% divididos entre os demais estados da Federação, com exceção dos Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Tocantins, Roraima e Sergipe. A distribuição por região do país mostra uma concentração entre os Estados do Sul e Sudeste, totalizando 78,4%. A região Sudeste era o domicílio de 52,9% dos respondentes antes do ingresso no mestrado, seguido da região Sul com 25,5%, Nordeste com 12,4%, Centro-Oeste com 7,6%, Norte com 1,5% e o Chile com 0,1%. A Tabela 11 mostra o atual domicílio dos respondentes, bem como o domicílio quando do ingresso no mestrado.

Tabela 11 - Região do país de domicílio antes do mestrado e atual, dos Mestres em Ciências Contábeis do Brasil – 2009

Região	Domicílio Antes do Mestrado		Domicílio Atual	
	Frequência	%	Frequência	%
Sudeste	355	52,9	365	54,4
Sul	171	25,5	164	24,4
Nordeste	83	12,4	78	11,6
Centro-Oeste	51	7,6	48	7,2
Norte	10	1,5	10	1,5
Exterior	1	0,1	6	0,9
Total	671	100	671	100

Verifica-se um pequeno deslocamento dos mestres por região do país. As regiões Sul, Nordeste e Centro-Oeste contribuem para que a região Sudeste concentre ainda mais o número de mestres. Verifica-se, assim, uma pequena tendência de migração dos egressos da região onde moravam para o Sudeste do país, região com maior desenvolvimento econômico.

A baixa mobilidade dos egressos pode ser explicada pelo fato de que a maioria (96,9%) dos mestres em Ciências Contábeis estava trabalhando quando do ingresso no Mestrado, seja em empresas públicas, privadas ou Instituições de Ensino Superior. Matos *et al.* (2000), em pesquisa com Mestres em Administração no período de 1994 a 1999, constataram que 84% dos ingressantes estavam em plena atividade, com baixo índice de desemprego. Tais dados são análogos aos resultados sobre os estudantes de pós-graduação em Administração da USP (GOUVÊA; ZWICKER, 2000), os quais mostram que 78% deles atuavam em empresas. Outro fator significativo é que, a partir de 1996, com a abertura de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em outras regiões do país além da região Sudeste, percebe-se a tendência de que o aluno da pós-graduação realize seus estudos na mesma região em que mora e trabalha. Tal fato pode ser analisado na Tabela 10, na qual se verifica uma alta correlação (Correlação de *Spearman* $r = 98,9\%$) entre o percentual de respondentes e o percentual de programas de pós-graduação por região do Brasil.

Em relação ao gênero, observa-se um grande predomínio de egressos do sexo masculino. De acordo com Velloso e Velho (2001, p. 34), a tendência é de aumento na proporção do sexo feminino na pós-graduação, em vários países do mundo. Cunha (2007, p. 166) identificou que entre os doutores em Contabilidade, a proporção é de 84,8% para o sexo masculino e 15,2% para o sexo feminino. Entre os mestres, esta diferença não é tão significativa, embora haja o predomínio de egressos do sexo masculino, representando 69% dos respondentes contra 31% do sexo feminino. O resultado é muito similar ao encontrado por O. S. Martins (2009, p. 68),

em pesquisa efetuada com Mestres em Ciências Contábeis titulados pelo Programa Multi-institucional UnB/UFPB/UFRN/UFPE, no qual se obteve o percentual de 65,6% para o sexo masculino e 34,4% para o sexo feminino. No entanto, se comparado com o estudo efetuado por Velloso (2002, 2003) envolvendo os cursos da mesma área como Administração, Economia e Direito, o mestrado em Ciências Contábeis é o que possui a menor proporção de egressos do sexo feminino. Entre outros cursos pesquisados por Velloso (2002,2003), fica à frente somente do curso de Física, com 30,3% e de Engenharia Elétrica, com 11,6% de egressos do sexo feminino. Contrasta, ainda, com o observado entre os estudantes de mestrado da grande área de Ciências Sociais Aplicadas, efetuada por Velloso e Velho (2001), na qual se verifica uma igualdade na distribuição por gênero. A proporção de egressos do sexo masculino e feminino na área de Ciências Contábeis e a sua comparação com outros cursos da mesma área de formação podem ser observadas na Tabela 12.

Tabela 12 - Percentual de egressos de acordo com o gênero para os cursos de Mestrado na área das Ciências Sociais Aplicadas

Classificação	Curso	Gênero	
		Feminino	Masculino
1	Direito	35,5%	64,5%
2	Administração	34,0%	66,0%
3	Economia	32,3%	67,7%
4	Ciências Contábeis	31,0%	69,0%

FONTE: Adaptado de Velloso (2002, 2003)

A idade média atual dos mestres em contabilidade é de 41 anos (base 2008), com desvio padrão de 9,3 anos. A mediana é de 40 anos e a moda de 35 anos. O egresso mais velho possuía 69 anos (nascimento 1939) e o mais novo 23 anos (nascimento 1985). Cunha (2007, p. 166), em pesquisa com doutores em contabilidade, verificou que a idade média dos doutores era de 51 anos (base 2007), com desvio padrão de 10,47 anos. O doutor mais velho possuía 79 anos e o mais novo 28 anos (base 2007).

Quando ingressaram no mestrado, a idade média dos mestres em contabilidade era de 34 anos, com desvio padrão de 7,8 anos, mediana e moda de 33 anos. O ingressante mais jovem tinha 21 anos e o mais idoso tinha 60 anos, sendo que 75% dos ingressantes tinham idade igual ou inferior a 39 anos. Entre os mestres em Administração, Matos *et al.* (2002) verificaram que os mestres ingressaram no curso por volta dos 32 anos. O ingresso e a consequente titulação tardia na pós-graduação *stricto sensu*, em relação às demais pós-graduações na mesma área do

conhecimento, podem ser explicados pelo alto índice de empregabilidade dos mestres quando da entrada no curso (96,9% desenvolviam atividades remuneradas). A conclusão da graduação leva o profissional a ter condições de inserir-se no mercado de trabalho, fazendo com que ocorra o adiamento de estudos pós-graduados.

Os mestres em Ciências Contábeis titularam-se, em média, com 36,6 anos, com desvio padrão de 7,8 anos, mediana de 35 anos e moda de 32 anos. O mestre mais jovem tinha 23 anos e o mais idoso tinha 63 anos ao obter o título de mestre. A pesquisa de O. S. Martins (2009, p. 69) identificou que os mestres em Ciências Contábeis do Programa de Pós-Graduação da UnB titularam-se em média aos 38,7 anos, sendo o mais jovem com 25 anos e o mais idoso com 66 anos, idades levemente maiores do que a média encontrada nesta pesquisa, com mestres em Ciências Contábeis de todos os programas de pós-graduação no Brasil. A Tabela 13 mostra os indicadores com relação à idade dos mestres no término da graduação, início e término do mestrado.

Tabela 13 - Idade dos mestres em Ciências Contábeis, no fim da graduação, início e término do mestrado

		Idade em anos		
		no término da graduação	no início do mestrado	no término do mestrado
Observações	Válidas	666	662	662
	Missing	5	9	9
Média		25,7	34,0	36,6
Mediana		24,0	33,0	35,0
Moda		23	33	32
Desvio padrão		4,5	7,8	7,8
Variância		19,9	60,8	60,6
Coeficiente		30	39	40
Mínimo		20	21	23
Máximo		50	60	63
Percentis	25	23	28	30,75
	50	24	33	35
	75	27	39	42

Entre os mestres em Administração, Matos *et al.* (2002) verificaram que 26,1% dos mestres titulavam-se até os 30 anos, 31,1% de 31 a 35 anos, 20,8% de 36 a 40 anos, 14,3% de 41 a 45 anos e 7,8% acima de 46 anos. A moda da idade dos mestres em Administração situava-se na faixa de 31 a 35 anos. Observa-se que os mestres em Ciências Contábeis titulam-se mais tardiamente do que mestres na mesma área de conhecimento. Ao obterem o título, 75% dos titulados tinham mais do que 30,75 anos. De acordo com Velloso (2002, 2003), a idade média

dos mestres em Administração era de 36 anos, mestres em Direito de 35 anos e dos mestres em Economia de 32 anos.

4.3 Percurso acadêmico

Mestres em Ciências Contábeis terminaram suas graduações, em média, aos 25,7 anos, com desvio padrão de 4,46. Provenientes, em sua maioria, da mesma área de graduação, possuem como primeira graduação Ciências Contábeis (79,4%), Administração (10,0%), Economia (4,6%), representando 94,0%. Os que possuem a área de Engenharia com primeira graduação representam 2,5% e os demais 3,5% possuem outros cursos como primeira graduação. Em pesquisa com os mestres em Administração, Matos *et al.* (2002, p. 64) observaram que a maioria (60,4%) são provenientes de outras áreas. Essa heterogeneidade de formação entre os mestres em Administração também foi observada por Gouvêa e Zwicker (2000), verificando-se que quase 40% provinham da mesma área do curso de graduação. Em pesquisa realizada por Cunha (2007, p. 168), verificou-se que os doutores em Ciências Contábeis terminaram sua graduação aos 24,4 anos, com desvio padrão de 3,26. Entre os doutores em Ciências Contábeis 55,3% cursaram Ciências Contábeis como primeira graduação, 22% Administração, 14,4% Economia e o restante entre Direito, Engenharia e Matemática. Em pesquisa com mestres em Economia, Sampaio e Velloso (2003) verificaram que a maioria (88%) destes fez sua graduação na mesma área do curso. Verifica-se que, em relação à formação na graduação, os mestres em Ciências Contábeis são mais correlacionados com os mestres em Economia do que com mestres em Administração, cursos da grande área de Ciências Sociais Aplicadas.

O tempo médio decorrido entre o final da graduação e o início do mestrado foi de 7,7 anos, com desvio padrão de 6,9 anos, mediana de 5,8 anos, com tempo mínimo igual a zero e tempo máximo de 32,7 anos. A dispersão é ainda mais elevada do que aquela encontrada por Cunha (2007, p. 168) com os doutores em Ciências Contábeis, em que o tempo médio entre o final da graduação e início do mestrado foi de 6 anos, com desvio padrão de 5,54, revelando que, assim como no caso dos doutores, os mestres em contabilidade possuem trajetórias com grande diferenciação. No entanto, observa-se que o tempo é muito similar ao encontrado na pesquisa de Matos *et al.* (2002) com mestres em Administração, os quais apresentam uma média de 7 anos entre o fim da graduação e o início do mestrado. Comparado com o tempo

médio despendido pelos mestrandos no país (VELLOSO; VELHO, 2001), os mestres em Ciências Contábeis iniciam a sua pós-graduação quase 3 anos mais tarde do que seus pares em todas as áreas do conhecimento. Como já destacado anteriormente, a maioria dos mestres em Ciências Contábeis e Administração estava trabalhando quando iniciou o curso, fator este que corrobora a afirmação de que o fato de ingressarem no mercado de trabalho logo após o término da graduação faz com que adiem a entrada para a pós-graduação, principalmente se comparados com os mestres em Economia, que transitam da graduação para o mestrado num prazo médio de 3 anos, sendo que apenas 47,1% estavam trabalhando quando do início da pós-graduação (SAMPAIO; VELLOSO, 2003, p. 93). O tempo transcorrido, em anos, entre a graduação e o mestrado, entre o mestrado e doutorado e de término do mestrado encontra-se na Tabela 14.

Tabela 14 - Tempo transcorrido, entre a graduação e o mestrado e entre o mestrado e o doutorado e de término do doutorado dos mestres em Ciências Contábeis no Brasil

		Tempo transcorrido em anos		
		entre graduação e mestrado	entre mestrado e doutorado	de término do mestrado
Observações	Válidas	667	189	667
	<i>Missing</i>	4	482	4
Média		7,7	2,5	5,0
Mediana		5,8	1,6	3,6
Moda		0,3	0,0	4,4
Desvio padrão		6,9	2,6	4,8
Variância		578,2	83,8	281,5
Coeficiente		32,7	16,7	29,8
Mínimo		0,0	0,0	0,0
Máximo		32,7	16,7	29,8
Percentis	25	2,3	0,6	1,9
	50	5,8	1,6	3,6
	75	11,3	3,7	6,2

Os mestres em Ciências Contábeis terminaram o seu mestrado, em média há 5 anos, com desvio padrão de 4,8 anos, mediana de 3,6 anos e moda de 4,4 anos, sendo que o mestre mais recente concluiu seu mestrado em maio de 2009 e o mestre mais antigo concluiu seu mestrado há 29 anos e 9 meses. Destaca-se que 75% dos mestres terminaram seu mestrado há 6,2 anos, o que significa que o crescimento do número de mestres em Ciências Contábeis no Brasil deu-se de forma significativa na última década, provavelmente por influências da Lei de Diretrizes e Bases, bem como do crescimento do número de programas no país.

O prazo médio para conclusão do mestrado foi de 2 anos e 10 meses, com desvio padrão de 1 ano e 2 meses. A mediana foi de 2 anos e 6 meses e a moda de 2 anos. O tempo mínimo para conclusão do mestrado foi de 11 meses e o tempo máximo foi de 9 anos e 7 meses. O alto nível de dispersão apresentado é justificado pelos prazos para conclusão do mestrado, os quais eram de 48 meses, com possibilidade de prorrogação. Cunha (2007, p. 168) relatou que o prazo médio para conclusão do mestrado, para os doutores em contabilidade, foi de 3 anos e 9 meses. A redução do prazo médio entre esta pesquisa com os doutores e a pesquisa com os mestres em contabilidade decorre, provavelmente, da redução do prazo para conclusão do mestrado, determinado pela Capes. Em relação aos mestres em Ciências Contábeis pelo Programa de Pós-Graduação da UnB, Martins (2009, p. 72) constatou que estes concluíram o curso em um período médio de 2 anos e 2 meses.

O tempo médio para conclusão do curso é adequado aos padrões da Capes. No entanto, apresenta um grande índice de dispersão, provavelmente, devido às grandes diferenças das idades e operações dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no país.

Estes prazos contrastam com o verificado por Matos *et al.* (2002, p. 66) com os mestres em Administração, para o período de 1994 a 1999. Nessa pesquisa os autores verificaram que o prazo médio para conclusão do mestrado foi de 3,8 anos, apresentando uma leve tendência de queda durante o período. Verifica-se que, no período estudado por esses autores, a Capes concedia um maior prazo para a conclusão da pós-graduação. Os dados com os tempos de duração, em anos, para cursar a graduação, mestrado e doutorado consta da Tabela 15.

Tabela 15 - Tempo de duração para cursar a graduação, o mestrado e o doutorado, dos Mestres em Ciências Contábeis

		Tempo de duração em anos		
		para cursar a graduação	para cursar o mestrado	para cursar o doutorado
Observações	Válidas	671	667	94
	<i>Missing</i>	0	4	577
Média		4,6	2,8	4,2
Mediana		4,7	2,5	3,8
Moda		3,8	2,0	3,8
Desvio padrão		1,2	1,1	2,0
Variância		16,8	15,3	45,8
Coeficiente		15,4	8,7	15,9
Mínimo		0,8	0,9	1,7
Máximo		16,2	9,6	17,6
Percentis	25	3,8	2,2	3,1
	50	4,7	2,5	3,8
	75	4,9	3,1	4,9

O mestrado parece ser um ponto terminal no estudo da maioria dos mestres em Ciências Contábeis, pois apenas 28,5% dos mestres continuaram seus estudos em nível de doutorado. Conforme pode ser observado na Tabela 14, o número de mestres que iniciaram o doutorado foi de 189 respondentes (observações válidas), sendo que 94 (observações válidas) destes (Tabela 15) já concluíram seus estudos. Dos que continuaram seus estudos, 10% optaram por cursar o doutorado fora do país, em países como Alemanha, Argentina, Bélgica, Canadá, Chile, Espanha, Estados Unidos, Paraguai e Portugal. Dentre os que optaram por fazer o doutorado no país, o Estado de São Paulo é o grande destino, com 71,2% das opções dos doutorandos, sendo a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA o destino de 64% dos alunos.

O curso preferido pelos mestres em Ciências Contábeis para o doutorado é o Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP, destino de 61,9% deles. Os mestres em Ciências Contábeis optaram por continuarem seus estudos nas mais variadas áreas do conhecimento. O doutorado em Ciências Contábeis é o preferido por 67,2% dos mestres, seguido do doutorado em Administração, com 13,2%, em Engenharia, com 6,9%, em Educação e em Planejamento Energético, com 2,6% cada. Os outros 7,5% optaram pelos cursos de Agronegócios, Ciência da Informação, Ciências Empresariais, Ciências Sociais, Comunicação Social, Economia, História da Ciência e Serviço Social.

Entre os mestres que continuaram seus estudos em nível de doutorado, 50,8% estão com o doutorado em andamento e 49,2% já concluíram seus estudos. Dos que concluíram seus estudos em nível de doutorado, o prazo médio para conclusão foi de 4 anos e 2 meses, com desvio padrão de 2 anos. A mediana foi de 3 anos e 10 meses e a moda de 3 anos e 10 meses. O tempo mínimo para conclusão do doutorado foi de 1 ano e 8 meses e o tempo máximo foi de 17 anos e 7 meses. O alto nível de dispersão apresentado é justificado pelos prazos para conclusão do doutorado, os quais eram superiores a 48 meses, com possibilidade de prorrogação. Cunha (2007, p. 169), em pesquisa com Doutores em Ciências Contábeis, constatou um prazo médio para conclusão do curso de 4 anos e 5 meses, com desvio padrão de 1 ano e 7 meses. Este prazo para conclusão do curso é muito próximo do encontrado entre os mestres em Ciências Contábeis que concluíram seus estudos em nível de doutorado. Estes prazos encontram-se muito próximos da média norte-americana de 4 anos e 6 meses (CARCELLO *et al.*, 1994, p. 229). Verifica-se ainda que o prazo é inferior ao tempo para conclusão do curso entre os doutores em Administração, de 5 anos e 2 meses, de Sociologia com 5 anos, Química com 5 anos e 1 mês e Engenharia civil com 5 anos e 3 meses e superior ao prazo para doutoramento em Agronomia, com 4 anos, e Clínica Médica, com 3 anos e 9 meses, em média, conforme pesquisa de Velloso (2002, 2003).

4.4 Atividade atual e quando do ingresso no mestrado

A principal atividade remunerada dos respondentes é bastante equilibrada entre o mercado (empresas) e a academia (universidades, centros universitários e institutos isolados): 50,1% dos respondentes têm como principal fonte de renda a atividade em empresas, enquanto que os demais 49,9% possuem as atividades acadêmicas como a principal fonte de renda. Antes de ingressarem no mestrado, 75,4% dos respondentes possuíam o mercado como principal fonte de renda, contra 24,6% na atividade acadêmica.

Verifica-se que, ao cursar o mestrado em Ciências Contábeis, os respondentes migram das atividades relacionadas com as empresas e passam a desenvolver suas atividades no meio acadêmico. Essa migração é de 3 para 1, ou seja, para cada 3 ingressantes que tinham o mercado como principal fonte de renda, ocorre a migração de 1 egresso do mercado para o meio acadêmico, passando a ter como principal fonte de renda as atividades relacionadas com a academia.

Atualmente, 41,1% dos mestres em Ciências Contábeis desenvolvem suas principais atividades remuneradas como empregados no setor público, 36,5% são empregados do setor privado, 10,1% são autônomos, 8,8% são proprietários de empresas e os demais 3,5% desenvolvem outras atividades. Antes de ingressarem no mestrado, a maioria (50,7%) possuía vínculo como empregado do setor privado, seguido por empregados no setor público com 27,7%, autônomos com 10,4%, proprietários de empresas com 8,0% e demais atividades com 3,2%.

Percebe-se claramente uma migração dos egressos da área de mercado para a academia. Após a conclusão do mestrado em Ciências Contábeis, 25% dos egressos passaram a dedicar-se à academia como principal atividade remunerada. Com base no Teste de McNemar, com Qui-quadrado = 133,463 e $p\text{-value} = 0,000$, ao nível de significância de 5%, rejeita-se a hipótese nula de igualdade entre as populações, sendo estatisticamente significativa a migração dos mestres do mercado para a academia. Essa migração deu-se tanto para o exercício da docência em instituições de ensino superior públicas quanto particulares. Dos que migraram do mercado para a academia, 56% passaram a exercer a atividade docente em instituições de ensino superior públicas e 44% em instituições de ensino superior particulares.

A pesquisa efetuada por Cunha (2007, p. 171) com doutores em Ciências Contábeis evidenciou que 68,9% dos respondentes tinham a academia como principal atividade remunerada, sendo que mais da metade (51,1%) atuava como empregado do setor público. O. S. Martins (2009, p. 73) em pesquisa efetuada com Mestres em Contabilidade, egressos do Programa Multi-institucional da UnB/UEPB/UFPE/UFRN, verificou que 66,7% dos respondentes tinham o mercado como principal atividade remunerada antes do mestrado. Após a conclusão do mestrado, houve uma migração do mercado para a academia, sendo que 51,0% dos respondentes mantiveram o mercado como principal atividade remunerada, enquanto que os demais migraram para a academia. Esses resultados são similares aos encontrados nesta pesquisa com Mestres em Ciências Contábeis de todos os programas de mestrado do Brasil.

Matos *et al.* (2002, p. 71), em pesquisa com Mestres em Administração no período de 1990 a 1999, verificaram que, quando da inscrição no mestrado, 45,4% dos egressos atuavam no setor público e 46,0% no setor privado. Quanto ao tipo de trabalho 24,0% trabalhavam na administração pública, 53,6% trabalhavam em empresas privadas, 16,3% trabalhavam em IES

e os demais em outras atividades. Em pesquisa com Mestres em Economia referente ao mesmo período, Sampaio e Velloso (2003, p. 93) evidenciaram que 57,2% dos egressos eram empregados do setor público e 36,5 empregados do setor privado e que o tipo de trabalho envolvia a administração e serviços públicos para 38,6% dos respondentes, 30,9% atuavam em empresas privadas, 14,3% em universidades e os demais em outras atividades.

Quando do ingresso no mestrado, os dados desta pesquisa encontram similaridade com os resultados da pesquisa efetuada por O. S. Martins (2009). Um fator significativo é que, embora a maioria dos mestrados tenha natureza acadêmica, a grande maioria dos ingressantes são oriundos do mercado. Nesta pesquisa, 75,4% possuem o mercado como principal fonte de renda, enquanto que, na de O. S. Martins (2009), 66,7% dos ingressantes tinham o mercado como a principal fonte de renda quando do ingresso no mestrado. Após a conclusão do mestrado, Martins (2009) verificou que 51% dos respondentes continuaram a ter o mercado como maior fonte de renda. De forma similar, nesta pesquisa verificou-se que 50,1% dos respondentes continuaram a ter o mercado como principal fonte de renda.

Esta não é a situação que se verifica entre os doutores em Ciências Contábeis. A pesquisa de Cunha (2007) mostrou que, ao ingressar no doutorado, 68,9% dos respondentes tinham a academia como principal fonte de renda. Essa diferenciação é explicada pelo caráter fortemente acadêmico da pós-graduação em nível de doutorado, com objetivos de formação de pesquisadores.

Comparativamente com outros cursos na mesma área de concentração, verifica-se um destoamento no perfil dos ingressantes no mestrado. Ao ingressarem no mestrado, 46% dos mestres em administração atuavam no setor privado (MATTOS *et al.*, 2002), muito próximos dos dados com mestres em Economia, em que 36,5% eram oriundos do setor privado.

A docência faz parte da atividade de 55,6% do total dos mestres em Ciências Contábeis no Brasil e os demais 44,4% não possuem nenhuma atividade com a docência. Para os que possuem a academia como principal atividade remunerada, este percentual é de 92,2% e os demais 7,8% exercem outras atividades na área acadêmica. Dos que possuem a atividade em empresas como principal atividade remunerada, 19% exercem como atividade secundária a docência em IES e os demais 81% não exercem qualquer atividade com o ensino. Quando do ingresso no mestrado, 71,7% responderam que não e apenas 28,3% que já eram docentes no

ensino superior. Verifica-se, assim, que a proporção do número de docentes salta de 28,3% para 55,6% do total dos respondentes, indicando que o mestrado influencia significativamente na opção da carreira como docente em instituições de ensino superior. No entanto, o salto é baixo, levando-se em consideração que a grande maioria dos mestrados é acadêmica, em que se pretendia a formação de docentes e pesquisadores. Matos *et al.* (2002, p. 84), sobre os mestrados em Administração, afirmam que “[...] embora idealizados para a preparação e qualificação de quadros docentes para o ensino superior – assim como os das demais áreas do conhecimento, não vem cumprindo esse papel para a maioria dos egressos.” Gouvêa e Zwicker (2000, p. 105) apontaram situação semelhante afirmando que “[...] em pequena escala, o programa cumpre seu papel de formação de docentes.” Nesta pesquisa, verifica-se que, assim como para os mestrados em Administração, os mestrados em Ciências Contábeis não vêm atingindo esse objetivo de maneira contundente. A Tabela 16 apresenta um resumo da atividade quando do ingresso e a atual desempenhada pelos mestres em Ciências Contábeis.

Tabela 16 - Atividade quando do ingresso e atividade atual dos Mestres em Ciências Contábeis - 2009

	No ingresso						Atual					
	Academia		Mercado		Total		Academia		Mercado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Principal atividade remunerada												
Total	165	24,6	506	75,4	671	100,0	335	49,9	336	50,1	671	100,0
Relação com a principal atividade remunerada												
Empregado no setor público	77	46,7	109	21,5	186	27,7	160	47,8	116	34,5	276	41,1
Empregado no setor privado	74	44,8	266	52,6	340	50,7	139	41,5	106	31,5	245	36,5
Autônomo	4	2,4	66	13,0	70	10,4	16	4,8	52	15,5	68	10,1
Proprietário	2	1,2	52	10,3	54	8,0	5	1,5	54	16,1	59	8,8
Bolsista	6	3,6	2	0,4	8	1,2	12	3,6	0	0,0	12	1,8
Outros	2	1,2	11	2,2	13	1,9	3	0,9	8	2,4	11	1,6
Total	165	100,0	506	100,0	671	100,0	335	100,0	336	100,0	671	100,0
Docência em IES na principal atividade remunerada												
Não	25	15,2	456	90,1	481	71,7	26	7,8	272	81,0	298	44,4
Sim	140	84,8	50	9,9	190	28,3	309	92,2	64	19,0	373	55,6
Total	165	100,0	506	100,0	671	100,0	335	100,0	336	100,0	671	100,0

Comparando com os mestres em Economia e Administração, o número de mestres em Ciências Contábeis que já eram docentes no ensino superior quando do ingresso no mestrado é significativamente maior. Quando do ingresso no mestrado, 28,3% dos respondentes já eram docentes no ensino superior, enquanto que 16,3% dos mestres em Administração e 14,3% dos mestres em Economia declararam exercer atividades docentes quando do ingresso no mestrado. Um dos fatores que podem explicar esta diferença está associado a um maior contingente de mestres e doutores em Administração e Economia, se comparados com

mestres e doutores em Ciências Contábeis, o que proporciona maior possibilidade de atuação na docência para os graduados e especialistas em Ciências Contábeis.

Dos mestres envolvidos com a docência em instituições de ensino superior na principal atividade remunerada, 65,7% desempenham a função em universidades, 13,7% em centros universitários, 18,2% em institutos isolados e 2,4% em outras instituições. Antes de ingressarem no mestrado, 58,4% estavam em universidades, 14,7% em centros universitários e 25,8% em institutos isolados. Percebe-se claramente que, após concluído o curso, ocorre uma migração dos egressos dos institutos isolados para as universidades, o que era de se esperar, uma vez que, com o baixo número de mestres em Ciências Contábeis, se comparado com o número de cursos de graduação em Ciências Contábeis existentes no Brasil, tornar-se-ia um atrativo expressivo à migração do profissional de pequenas instituições para outras nas quais possam efetivamente obter condições de desempenhar atividades que envolvam a docência e a pesquisa.

A pesquisa de Cunha (2007, p. 173) mostrou que 85% dos doutores que lecionam desempenham suas funções em universidades. Entre os mestres em Administração, com dados de 1999, Matos *et al.* (2002, p. 77) verificaram que 30,9% dos mestres eram docentes em Instituições de Ensino Superior. O resultado com mestres em Economia, também com dados de 1999, mostrou que 29,8% eram docentes em Instituições de Ensino Superior. Em comparação aos seus colegas da mesma área de formação, os mestres em Ciências Contábeis possuem inserção na docência muito mais significativa, pois, atualmente, 55,6% declararam que a docência em IES faz parte de sua principal atividade remunerada, cujo percentual é significativamente superior ao de seus colegas da mesma área de formação. A resposta para uma maior inserção de mestres em Ciências Contábeis na docência em relação aos mestres em Economia e Administração pode ser explicado pelo reduzido número de doutores em Ciências Contábeis no Brasil, fazendo com que os mestres tenham maior campo para atuação na docência, se comparado com a área de Economia e Administração, na qual o número de doutores é significativamente maior.

Antes de ingressarem no mestrado, 32,6% dos respondentes que estavam envolvidos com a docência dedicavam-se como professor horista, 29,5% tinham dedicação exclusiva à docência e pesquisa, 20% com tempo parcial à docência e 17,9% dos respondentes dedicavam-se integralmente à docência. Atualmente, 42,6% dos docentes dedicam-se exclusivamente à

docência e pesquisa e 14,5% dedicam-se integralmente à docência, representando 57,1% dos respondentes com dedicação integral à docência e dedicação à docência e pesquisa. Antes do mestrado representavam 47,4% dos respondentes. Verifica-se assim que, embora ocorra uma migração, por parte dos docentes, de dedicação parcial e horista para dedicação integral e dedicação integral e pesquisa, essa migração representa um crescimento de pouco mais de 10%, mostrando que a conclusão do mestrado em si não é suficiente para que possam dedicar-se exclusivamente à docência e à docência e à pesquisa.

O crescimento do percentual de respondentes que, após a conclusão do mestrado, passaram a dedicar-se integralmente à docência ou à docência e à pesquisa alterou-se de 47,4% para 57,1% dos respondentes. Como o objetivo dos programas de mestrado acadêmicos em Ciências Contábeis é preparar o egresso para atuar como professor e pesquisador, este não vem sendo alcançado de forma satisfatória. A migração do mercado para a academia não se dá de forma satisfatória, pois de cada 3 que atuavam no mercado antes de ingressar no mestrado, apenas 1 deixa suas atividades junto ao mercado visando dedicar-se à academia. Isso demonstra a necessidade de uma revisão nos objetivos dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil, haja vista que, entre os respondentes, a maioria (89,4%) é oriunda de programas acadêmicos e 10,6% são oriundos de mestrados profissionais.

Entre os doutores em Ciências Contábeis, Cunha (2007, p. 173) observou que 73,9% dos docentes possuíam dedicação exclusiva à docência e pesquisa e 11,9% tinham dedicação integral à docência, representando 85,8% do total de doutores, o que seria esperado, tendo em vista que o objetivo da formação em nível de doutorado é a formação do docente e pesquisador.

O. S. Martins (2009, p. 75), na pesquisa com mestres em Ciências Contábeis do Programa Interinstitucional Unb/UFPE/UFRN/UFPB, identificou que 35% dos egressos que exerciam a docência atuavam em regime de dedicação exclusiva e tempo integral e que, após o mestrado, estes passaram a representar 57,6% do total dos docentes, cujos percentuais são equivalentes aos encontrados nesta pesquisa com mestres em Ciências Contábeis de todos os programas de pós-graduação no Brasil.

A Tabela 17 mostra as características das instituições de ensino onde lecionavam e onde lecionam os mestres que exercem a docência no ensino superior como principal atividade remunerada.

Tabela 17 - Características das IES onde lecionavam quando do ingresso no mestrado e onde atualmente (2009) lecionam os mestres em Ciências Contábeis

	No ingresso		Atual	
	Observações	Percentual	Observações	Percentual
Tipo da IES				
Universidade	111	58,4	245	65,7
Centro Universitário	28	14,7	51	13,7
Instituto Isolado	49	25,8	68	18,2
Outra	2	1,1	9	2,4
Total	190	100,0	373	100,0
Regime de trabalho				
Dedicação exclusiva à docência e pesquisa	56	29,5	159	42,6
Tempo integral à docência	34	17,9	54	14,5
Tempo parcial à docência	38	20,0	62	16,6
Horista	62	32,6	91	24,4
Outros	0	0,0	7	1,9
Total	190	100,0	373	100,0
Atividades envolvem pesquisa				
Não	136	71,6	121	32,4
Sim	54	28,4	252	67,6
Total	190	100,0	373	100,0
Área em que efetua/efetua pesquisa				
Contabilidade para usuários externos	19	35,2	67	26,6
Controladoria e Contabilidade Gerencial	23	42,6	103	40,9
Ensino e Pesquisa em Contabilidade	7	13,0	51	20,2
Mercado Financeiro, de crédito e de capitais	2	3,7	14	5,6
Outra	3	5,6	17	6,7
Total	54	100,0	252	100,0

Se o número de mestres que passou a dedicar-se à docência após o mestrado saltou de 190 para 373 respondentes, com um crescimento de 96,3%, o número de docentes envolvidos com a pesquisa apresentou um crescimento ainda maior. Quando do ingresso no mestrado, dos 190 docentes, 28,4% estavam envolvidos com a pesquisa. Atualmente, dos 373 docentes, 67,6% estão envolvidos com a pesquisa em contabilidade, em diversas áreas, com predominância para a área de Controladoria e Contabilidade Gerencial, com 40,9% da preferência dos docentes, seguida da área de Contabilidade para usuários externos com 26,6% e Ensino e Pesquisa em Contabilidade, com 20,2%. Destaca-se que, embora se verifique um crescimento significativo do mercado de capitais no Brasil na última década, com expansão e crescimento significativo do mercado acionário, o número de docentes que declararam dedicar suas pesquisas na área de Mercado Financeiro, de crédito e de capitais foi de apenas 5,6%.

O envolvimento com a pesquisa em contabilidade extrapola, em termos numéricos, o que se espera de um profissional que se dedique à atividade docente. Espera-se que se dediquem à pesquisa os profissionais que possuam dedicação exclusiva à docência e à pesquisa. No entanto, com base nas respostas dos egressos, verifica-se que o percentual de pesquisadores abrange os docentes que se dedicam à docência e à pesquisa, os docentes em tempo integral e parte dos docentes que se dedicam em tempo parcial e docentes horistas. Considerando que os docentes em regime de trabalho de dedicação exclusiva à docência e à pesquisa e os docentes em tempo integral representam 57,1% do total e os que estão envolvidos com pesquisas representam 67,6% dos docentes, tem-se uma diferença de 10,5% do total de docentes com regime de trabalho em tempo parcial ou horista que se dedicam às atividades de pesquisa na área das Ciências Contábeis.

Em relação à informação sobre a faixa de remuneração mensal atual, 35,5% dos respondentes declararam se situar entre R\$ 3.000,01 e R\$ 6.000,00, 21,3% entre R\$ 6.000,01 e R\$ 9.000,00, 13,6% entre R\$ 9.000,01 e R\$ 12.000,00 e 19,5% acima de R\$ 12.000,00. Apenas 10,1% informaram receber até R\$ 3.000,00, sendo que 75,0% destes possuem como principal fonte de remuneração as atividades ligadas à academia. Dos que declararam possuir rendimentos superiores a R\$ 12.000,00, 83,2% deles desenvolvem suas atividades junto ao mercado. Dos egressos que desenvolvem suas atividades na academia, 86,8% possuem rendimentos inferiores a R\$ 9.000,00 mensais, enquanto que 75% dos que desenvolvem suas atividades junto ao mercado percebem rendimentos mensais superiores a R\$ 6.000,00. Com o valor da estatística Qui-quadrado = 144,67 a um nível de significância de 5%, com $p\text{-value} = 0,000 > 0,05$, rejeita-se a hipótese de que a remuneração paga pelo mercado é igual àquela paga pela academia, verificando-se, assim, que existe diferença entre os valores pagos para os egressos que atuam no mercado em relação aos que atuam na academia. Os dados com a faixa de remuneração entre os respondentes que atuam na academia e no mercado encontram-se na Tabela 18.

Tabela 18 – Remuneração bruta mensal dos Mestres em Ciências Contábeis, por atividade desenvolvida - 2009

	Academia		Mercado		Total	
	N	%	N	%	N	%
Total de respondentes	335	49,9	336	50,1	671	100,0
Faixa de remuneração bruta mensal						
Até R\$ 3.000,00	51	15,2	17	5,1	68	10,1
De R\$ 3.000,01 a R\$ 6.000,00	171	51,0	67	19,9	238	35,5
De R\$ 6.000,01 a R\$ 9.000,00	69	20,6	74	22,0	143	21,3
De R\$ 9.000,01 a R\$ 12.000,00	22	6,6	69	20,5	91	13,6
Acima de R\$ 12.000,00	22	6,6	109	32,4	131	19,5
Total	335	100,0	336	100,0	671	100,0

Em relação ao gênero, 62,5% das mulheres declararam que sua remuneração bruta mensal era de até R\$ 6.000,00, enquanto que, para 62% dos homens, a remuneração bruta mensal era superior a R\$ 6.000,00. Apenas 9,1% das mulheres declararam possuir remuneração superior a R\$ 12.000,00, enquanto que para os homens esse percentual é de 24,2%, representando quase $\frac{1}{4}$ dos respondentes. Percebe-se nitidamente que existe uma diferença de remuneração bruta mensal em função do gênero. A sustentação da afirmativa se dá com a realização do teste de significância de igualdade para duas proporções Qui-quadrado. Como o $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$, rejeita-se a hipótese de igualdade entre as remunerações percebidas pelos egressos em função do gênero. A um nível de significância de 5% conclui-se que a remuneração percebida pelos mestres do sexo masculino é significativamente diferente daquela percebida pelos mestres em Ciências Contábeis do sexo feminino. Os dados com a remuneração percebida pelos mestres em Ciências Contábeis, dividida por gênero, encontram-se descritos na Tabela 19.

Tabela 19 - Remuneração bruta mensal dos Mestres em Ciências Contábeis, por gênero - 2009

	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Total de respondentes	463	69,0	208	31,0	671	100,0
Faixa de remuneração bruta mensal						
Até R\$ 3.000,00	34	7,3	34	16,3	68	10,1
De R\$ 3.000,01 a R\$ 6.000,00	142	30,7	96	46,2	238	35,5
De R\$ 6.000,01 a R\$ 9.000,00	97	21,0	46	22,1	143	21,3
De R\$ 9.000,01 a R\$ 12.000,00	78	16,8	13	6,3	91	13,6
Acima de R\$ 12.000,00	112	24,2	19	9,1	131	19,5
Total	463	100,0	208	100,0	671	100,0

Verificou-se, através dos testes estatísticos de significância de igualdade para duas proporções, que as remunerações percebidas pelos mestres em Ciências Contábeis não são iguais para os que atuam no mercado ou na academia. Esta desigualdade foi percebida também em relação ao gênero, pois os mestres do sexo masculino possuem remuneração superior aos mestres do sexo feminino.

A dúvida que persiste em relação à questão de remuneração é se existe diferença de remuneração entre os mestres do sexo masculino ou mestres do sexo feminino de acordo com a área de atuação (mercado ou academia). O teste de significância de igualdade para duas proporções populacionais para o gênero masculino indicou a estatística Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$, apontando, a um nível de significância de 5%, que entre os mestres do sexo masculino existe diferença entre a remuneração percebida em função de atuar na academia ou no mercado.

O teste de significância com os mestres do sexo feminino indicou para a estatística Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$, que existe diferença entre a remuneração percebida pelas mulheres em função de atuar no mercado ou na academia. Tanto os homens como as mulheres que atuam no mercado possuem remuneração superior à de seus colegas do mesmo sexo que atuam na academia.

Os mestres do sexo masculino possuem remuneração superior aos mestres do sexo feminino quando se efetua a análise entre os que trabalham no mercado ou na academia. Existe diferença entre a remuneração percebida pelos mestres que atuam no mercado em relação ao gênero, corroborada na estatística Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$. Entre os mestres que atuam na academia, a remuneração também não é igual. O teste de significância para proporções populacionais indica um $p\text{-value} = 0,011 < 0,05$, confirmando que existe diferença entre a remuneração percebida pelos mestres do sexo masculino em relação aos mestres do sexo feminino mesmo quando atuam na academia.

Das análises efetuadas, conclui-se que os mestres que atuam no mercado possuem maior remuneração bruta mensal dos que os que atuam na academia. Esta diferenciação é verdadeira tanto para os mestres do sexo masculino quanto para os mestres do sexo feminino. Uma outra afirmação é a de que os mestres do sexo masculino possuem maior remuneração bruta mensal quando comparados com os mestres do sexo feminino. Esta diferenciação também é

verdadeira tanto para os que desenvolvem suas atividades junto ao mercado quanto para os que desenvolvem suas atividades na academia. Resumindo: a maior remuneração bruta mensal é verificada entre os mestres do sexo masculino que atuam no mercado, enquanto que a menor remuneração bruta mensal é verificada entre os mestres do sexo feminino que atuam junto à academia.

Quando do ingresso no mestrado, 43,8% dos respondentes declararam que a sua remuneração bruta mensal situava-se na faixa de até R\$ 3.000,00, 30,4% entre R\$ 3.000,01 e R\$ 6.000,00, 13,3% entre R\$ 6.000,01 e R\$ 9.000,00, 7,7% entre R\$ 9.000,01 e R\$ 12.000,00, e apenas 4,8% acima de R\$ 12.000,00. Entre os que atuavam na academia, 67,9% declararam possuir uma remuneração bruta mensal de até R\$ 3.000,00 e 27,9% possuíam uma renda mensal bruta na faixa de R\$ 3.000,01 a R\$ 6.000,00, totalizando 95,8% do total dos ingressantes no mestrado que desempenhavam suas atividades junto à academia. Destaca-se a ausência de ingressantes no mestrado em Ciências Contábeis com remuneração bruta mensal superior a R\$ 12.000,00.

Entre os ingressantes no mestrado que atuavam junto ao mercado, 36,0% declararam possuir rendimento bruto mensal até R\$ 3.000,00 e 31,2% possuíam renda bruta mensal na faixa de R\$ 3.000,01 a R\$ 6.000,00, totalizando 67,2% do total dos ingressantes no mestrado que desempenhavam suas atividades junto ao mercado. Diferentemente dos ingressantes que atuavam na academia, 6,3% dos ingressantes que atuavam no mercado declararam possuir rendimento bruto mensal superior a R\$ 12.000,00. A Tabela 20 ilustra os dados com a remuneração dos mestres em Ciências Contábeis quando do ingresso no mestrado, em função da área de atuação.

Tabela 20 – Remuneração bruta mensal dos mestres em Ciências Contábeis, quando do ingresso no mestrado, em função da área de atuação

	Academia		Mercado		Total	
	N	%	N	%	N	%
Total de respondentes	165	24,6	506	75,4	671	100,0
Faixa de remuneração bruta mensal						
Até R\$ 3.000,00	112	67,9	182	36,0	294	43,8
De R\$ 3.000,01 a R\$ 6.000,00	46	27,9	158	31,2	204	30,4
De R\$ 6.000,01 a R\$ 9.000,00	6	3,6	83	16,4	89	13,3
De R\$ 9.000,01 a R\$ 12.000,00	1	0,6	51	10,1	52	7,7
Acima de R\$ 12.000,00	0	0,0	32	6,3	32	4,8
Total	165	100,0	506	100,0	671	100,0

Percebe-se que, quando do início do mestrado, já existia uma diferença significativa entre a remuneração bruta mensal daqueles que se dedicavam ao mercado em relação aos que se dedicavam à academia. A sustentação da afirmativa se dá com a realização do teste de significância de igualdade para duas proporções. Com o nível de significância observado no teste Qui-quadrado igual a 0,000, menor do que 0,05, rejeita-se a hipótese de igualdade entre as remunerações percebidas pelos egressos quando do ingresso no mestrado, em função da área de atuação.

Em relação ao gênero, quando do ingresso no mestrado, os homens possuíam uma remuneração superior à das mulheres. Enquanto que 87% das mulheres possuíam remuneração bruta mensal de até R\$ 6.000,00 quando do ingresso no mestrado, entre os homens esse percentual é de 68,5%. Destaca-se de forma significativa a diferença entre os extremos da faixa de remuneração bruta mensal. Declararam possuir uma renda de até R\$ 3.000,00 quando do ingresso no mestrado 34,8% dos homens, enquanto que, entre as mulheres, 63,9% declararam possuir uma remuneração bruta mensal de até R\$ 3.000,00.

No outro extremo da faixa de remuneração, enquanto apenas 1,9% das mulheres declararam que sua remuneração bruta mensal era superior a R\$ 12.000,00 mensais, entre os homens, 6,0% declararam situar-se entre os que possuíam rendimentos brutos mensais acima de R\$ 12.000,00. A Tabela 21 ilustra os dados com a remuneração dos mestres em Ciências Contábeis quando do ingresso no mestrado, em função do gênero.

Tabela 21 – Remuneração bruta mensal dos mestres em Ciências Contábeis quando do ingresso no mestrado, em função do gênero

	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Total de respondentes	463	69,0	208	31,0	671	100,0
Faixa de remuneração bruta mensal						
Até R\$ 3.000,00	161	34,8	133	63,9	294	43,8
De R\$ 3.000,01 a R\$ 6.000,00	156	33,7	48	23,1	204	30,4
De R\$ 6.000,01 a R\$ 9.000,00	75	16,2	14	6,7	89	13,3
De R\$ 9.000,01 a R\$ 12.000,00	43	9,3	9	4,3	52	7,7
Acima de R\$ 12.000,00	28	6,0	4	1,9	32	4,8
Total	463	100,0	208	100,0	671	100,0

De forma análoga ao encontrado na remuneração atual, quando do início do mestrado, os homens possuíam uma remuneração bruta mensal maior do que a das mulheres. A sustentação da afirmativa se dá com a realização do teste de significância de igualdade para duas proporções com *p-value* calculado igual a 0,000. A um nível de significância de 5% rejeita-se a hipótese de igualdade entre as remunerações percebidas pelos egressos em função do gênero e conclui-se que a remuneração percebida pelos mestres do sexo masculino é significativamente diferente daquela percebida pelos mestres em Ciências Contábeis do sexo feminino quando do ingresso no mestrado.

A diferença salarial entre os gêneros masculino e feminino permanece quando analisada por área de atuação. Os homens que desempenhavam junto ao mercado a principal atividade remunerada possuíam uma remuneração superior à daqueles que atuavam na academia, com *p-value* calculado de 0,000. Entre as mulheres a situação é similar, ou seja, as mulheres que possuíam o mercado como principal atividade remunerada obtinham uma remuneração superior à das que desempenhavam sua atividade junto à academia, com *p-value* calculado de 0,003. Ao nível de significância de 5% rejeita-se a hipótese de igualdade entre as remunerações percebidas pelos egressos e conclui-se que a remuneração percebida pelos mestres do sexo masculino e feminino é diferente entre os que possuíam o mercado como principal atividade remunerada, em relação aos que desempenhavam suas atividades junto à academia.

A remuneração bruta mensal percebida atualmente pelos mestres em Ciências Contábeis é estatisticamente diferente daquela percebida quando do ingresso no mestrado. Esta afirmação é confirmada pelo teste de significância de igualdade para proporções populacionais. O teste Qui-quadrado com *p-value* = 0,000 ao nível de significância de 5% permite afirmar que os valores percebidos pelos mestres quando do ingresso no mestrado não são iguais aos valores percebidos atualmente (2009). Quando separados por gênero, o teste Qui-quadrado com *p-value* = 0,000 demonstra que a diferenciação da remuneração na comparação da renda atual com a percebida no ingresso no mestrado é verificada tanto para os mestres do sexo masculino quanto para os mestres do sexo feminino. Esta diferenciação na remuneração também é verificada quando se analisa as remunerações levando-se em conta a separação entre os que possuem o mercado ou a academia como principal fonte de renda. O teste Qui-quadrado com *p-value* = 0,000, ao nível de significância de 5%, permite afirmar que, tanto para os mestres que possuem o mercado quanto para os que possuem a academia como a

principal fonte de renda, o rendimento bruto mensal é significativamente diferente do rendimento bruto mensal percebido quando do ingresso no mestrado.

Quando da análise de faixas salariais, com base nas respostas obtidas junto aos mestres em Ciências Contábeis, identifica-se de forma clara a migração de uma faixa salarial mais baixa para faixas salariais mais altas tanto para os que exercem as atividades junto ao mercado quanto para aqueles que exercem suas atividades junto à academia. Essa migração também é verdadeira quando se segrega esta análise por gênero, identificando que tanto os mestres do sexo masculino quanto os mestres do sexo feminino migraram entre as faixas salariais no período compreendido entre o ingresso no mestrado e o período atual. Esta constatação é corroborada pela Teoria do Capital Humano, na qual se afirma que o maior nível de escolaridade proporciona ao indivíduo a possibilidade de elevar seus rendimentos brutos.

4.5 Mestrado em Ciências Contábeis e formação profissional

Os fatores que motivaram os respondentes à realização do mestrado constituem um dos questionamentos efetuados na pesquisa. Solicitou-se que avaliassem 5 afirmativas em uma escala onde constavam 1. discordo totalmente, 2. discordo parcialmente, 3. nem discordo, nem concordo, 4. concordo parcialmente e 5. concordo totalmente.

No formulário, foi solicitado aos mestres que avaliassem as afirmativas conforme os fatores que foram decisivos na escolha de cursar o Mestrado. As afirmativas apresentadas foram:

- a) Busquei cursar o mestrado em Ciências Contábeis para corrigir deficiências na formação da graduação;
- b) Cursar o mestrado em Ciências Contábeis seria fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira docente;
- c) O mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria ampliar as oportunidades de trabalho;
- d) O mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria obter melhor nível de rendimentos;
- e) Cursar o mestrado em Ciências Contábeis seria fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira profissional.

Concordaram parcialmente com a afirmativa “Busquei cursar o mestrado em Ciências Contábeis para corrigir deficiências na formação da graduação”, 20,7% dos mestres. Não concordaram plenamente com esta afirmativa 39% dos egressos, e 16,2% afirmaram discordar parcialmente, totalizando 55,3% o número de respondentes que discordam total ou parcialmente da afirmativa. Como pouco mais de 1/3 dos respondentes discordaram totalmente com a afirmação, presume-se que os cursos de graduação em Ciências Contábeis, na opinião dos mestres, possuem deficiências na sua formação. Este achado merece um estudo mais aprofundado para conhecimento das deficiências, bem como a sua extensão e comprometimento da formação da graduação.

Quando segregados em relação ao gênero, verificou-se que não existe diferença significativa entre as respostas de homens e mulheres. Enquanto que 54% dos homens afirmaram que discordam total ou parcialmente da afirmativa, entre as mulheres o percentual foi de 58,2%. O teste de significância para proporções populacionais Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,235$ ao nível de significância de 5% corrobora esta afirmativa, o que faz com que não se possa rejeitar a hipótese nula, confirmando que a percepção de homens e mulheres quanto à busca do mestrado para corrigir as deficiências na formação da graduação são iguais.

Entre os mestres que possuem o mercado ou a academia como principal fonte de renda, de forma similar à segregação por gênero, verificou-se que não existe diferença significativa entre as respostas. Enquanto que 58,1% dos que possuem o mercado como principal atividade remunerada afirmaram que discordam total ou parcialmente da afirmativa, entre os que possuem a academia como principal fonte de renda bruta mensal, esse percentual foi de 52,5%. O teste de significância para proporções populacionais Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,649$ ao nível de significância de 5% corrobora esta afirmativa, o que faz com que não se possa rejeitar a hipótese nula, confirmando que os mestres que atuam no mercado e os que atuam na academia possuem a mesma percepção quanto à afirmativa a respeito de que se buscou o mestrado para corrigir as deficiências na formação da graduação. Os dados quanto às respostas dos mestres em Ciências Contábeis em relação à afirmativa de que buscaram o mestrado para corrigir as deficiências na formação encontram-se na Tabela 22.

Tabela 22 – Grau de concordância dos mestres em Ciências Contábeis quanto à afirmação de que buscaram o mestrado para corrigir as deficiências na formação da graduação - 2009

		Mercado		Academia		Total	
		N	%	N	%	N	%
<u>Masculino</u>	Discordo totalmente	104	40,9	70	33,5	174	37,6
	Discordo parcialmente	41	16,1	35	16,7	76	16,4
	Nem discordo, nem concordo	40	15,7	44	21,1	84	18,1
	Concordo parcialmente	49	19,3	48	23,0	97	21,0
	Concordo totalmente	20	7,9	12	5,7	32	6,9
	Soma	254	100,0	209	100,0	463	100,0
<u>Feminino</u>	Discordo totalmente	36	43,9	52	41,3	88	42,3
	Discordo parcialmente	14	17,1	19	15,1	33	15,9
	Nem discordo, nem concordo	10	12,2	15	11,9	25	12,0
	Concordo parcialmente	18	22,0	24	19,0	42	20,2
	Concordo totalmente	4	4,9	16	12,7	20	9,6
	Soma	82	100,0	126	100,0	208	100,0
<u>Total</u>	Discordo totalmente	140	41,7	122	36,4	262	39,0
	Discordo parcialmente	55	16,4	54	16,1	109	16,2
	Nem discordo, nem concordo	50	14,9	59	17,6	109	16,2
	Concordo parcialmente	67	19,9	72	21,5	139	20,7
	Concordo totalmente	24	7,1	28	8,4	52	7,7
	Soma	336	100,0	335	100,0	671	100,0

A afirmativa de que cursar o mestrado em Ciências Contábeis seria fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira docente foi apontada com concordância total por 67,8% dos mestres. Os que concordam parcialmente representam 19,1%, totalizando 86,9% do total de mestres, de onde se verifica, na opinião dos egressos, a importância do mestrado para a sua formação como docente. Considerando que o objetivo do mestrado acadêmico no Brasil é a formação de docentes e pesquisadores, tal objetivo encontra-se atrelado à opinião dos respondentes como fundamental para a carreira na docência.

Quando segregados em relação ao gênero, verificou-se que não existe diferença significativa entre as respostas de homens e mulheres. Enquanto que 86,9% dos homens afirmaram que concordam total ou parcialmente com a afirmativa, entre as mulheres o percentual foi de 87%. O teste de significância para proporções populacionais Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,570$ ao nível de significância de 5% corrobora esta afirmativa, o que faz com que não se possa rejeitar a hipótese nula, confirmando que a percepção de homens e mulheres quanto à importância em cursar o mestrado para ingressar e/ou ascender na carreira docente são iguais.

Entre os mestres que possuem o mercado ou a academia como principal fonte de renda, de forma contrária à segregação por gênero, verificou-se a existência de diferença significativa

entre as respostas. Enquanto que 61,3% dos que possuem o mercado como principal atividade remunerada afirmaram que concordam totalmente e 23,2% concordam parcialmente com a afirmação, entre os que possuem a academia como principal fonte de renda bruta mensal, esse percentual foi de 74,3% para os que concordam totalmente e 14,9% para os que concordam parcialmente com a afirmativa. O teste de significância para proporções populacionais Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,010$ ao nível de significância de 5% corrobora esta afirmativa, o que faz com que se rejeite a hipótese nula, confirmando que os mestres que atuam no mercado e os que atuam na academia não possuem a mesma percepção quanto à afirmativa a respeito de que cursar o mestrado seria fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira docente. O resultado do teste de significância entre mestres que atuam no mercado e na academia ressalta um resultado esperado, em vista da menor importância na formação para a docência percebida pelos mestres que têm no mercado a principal remuneração. Os dados quanto às respostas dos mestres em Ciências Contábeis em relação à afirmativa de que cursar o mestrado em Ciências Contábeis seria fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira docente encontram-se na Tabela 23.

Tabela 23 – Grau de concordância dos mestres em Ciências Contábeis quanto à afirmação de que cursar o mestrado em Ciências Contábeis seria fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira docente - 2009

		Mercado		Academia		Total	
		N	%	N	%	N	%
<u>Masculino</u>	Discordo totalmente	12	4,7	5	2,4	17	3,7
	Discordo parcialmente	11	4,3	4	1,9	15	3,2
	Nem discordo, nem concordo	20	7,9	9	4,3	29	6,3
	Concordo parcialmente	61	24,0	30	14,4	91	19,7
	Concordo totalmente	150	59,1	161	77,0	311	67,2
	Soma	254	100,0	209	100,0	463	100,0
<u>Feminino</u>	Discordo totalmente	4	4,9	7	5,6	11	5,3
	Discordo parcialmente	3	3,7	5	4,0	8	3,8
	Nem discordo, nem concordo	2	2,4	6	4,8	8	3,8
	Concordo parcialmente	17	20,7	20	15,9	37	17,8
	Concordo totalmente	56	68,3	88	69,8	144	69,2
	Soma	82	100,0	126	100,0	208	100,0
<u>Total</u>	Discordo totalmente	16	4,8	12	3,6	28	4,2
	Discordo parcialmente	14	4,2	9	2,7	23	3,4
	Nem discordo, nem concordo	22	6,5	15	4,5	37	5,5
	Concordo parcialmente	78	23,2	50	14,9	128	19,1
	Concordo totalmente	206	61,3	249	74,3	455	67,8
	Soma	336	100,0	335	100,0	671	100,0

Concordaram parcialmente com a afirmativa de que o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria ampliar as oportunidades de trabalho 27,3% dos mestres. Os que concordaram totalmente com esta afirmativa representam 64,8%, totalizando 92,1% dos respondentes que concordam parcial ou totalmente de que cursar o mestrado ampliaria as oportunidades de trabalho. O resultado desta questão está relacionada com o preconizado pela teoria. Para a Teoria do Capital Humano, o fato de o indivíduo ampliar o período de estudos possibilita a ampliação das oportunidades de trabalho.

Quando segregados em relação ao gênero, verificou-se que não existe diferença significativa entre as respostas de homens e mulheres. Enquanto que 92% dos homens afirmaram que concordam total ou parcialmente com a afirmativa, entre as mulheres o percentual foi de 92,3%. O teste de significância para proporções populacionais Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,139$ ao nível de significância de 5% corrobora esta afirmativa, o que faz com que não se possa rejeitar a hipótese nula, confirmando que a percepção de homens e mulheres quanto à percepção da ampliação de oportunidades de trabalho são iguais.

Entre os mestres que possuem o mercado ou a academia como principal fonte de renda, verificou-se a existência de diferença significativa entre as respostas. Enquanto que 33,6% dos que possuem o mercado como principal atividade remunerada afirmaram que concordam parcialmente, entre os que possuem a academia como principal fonte de renda bruta mensal, esse percentual foi de 20,9%. De forma distinta entre a concordância parcial, 71% dos que possuem a academia como principal remuneração concordam totalmente com a afirmativa, enquanto que, para aqueles que possuem o mercado como principal fonte de renda, este percentual é de 58,6%. O teste de significância para proporções populacionais Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,006$ ao nível de significância de 5% corrobora esta afirmativa, o que faz com que se rejeite a hipótese nula, confirmando que os mestres que atuam no mercado e os que atuam na academia não possuem a mesma percepção quanto à afirmativa de que o mestrado possibilitaria ampliar as oportunidades de mercado. Verificou-se, assim, que a percepção de ampliação das oportunidades de trabalho é mais significativa entre os que possuem a academia como a principal fonte de renda. Os dados quanto às respostas dos mestres em Ciências Contábeis em relação à afirmativa de que o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria ampliar as oportunidades de trabalho encontram-se na Tabela 24.

Tabela 24 – Grau de concordância dos mestres em Ciências Contábeis quanto à afirmação de que o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria ampliar as oportunidades de trabalho - 2009

		Mercado		Academia		Total	
		N	%	N	%	N	%
<u>Masculino</u>	Discordo totalmente	4	1,6	2	1,0	6	1,3
	Discordo parcialmente	4	1,6	3	1,4	7	1,5
	Nem discordo, nem concordo	12	4,7	12	5,7	24	5,2
	Concordo parcialmente	82	32,3	42	20,1	124	26,8
	Concordo totalmente	152	59,8	150	71,8	302	65,2
	Soma	254	100,0	209	100,0	463	100,0
<u>Feminino</u>	Discordo totalmente	2	2,4	6	4,8	8	3,8
	Discordo parcialmente	0	0,0	1	0,8	1	0,5
	Nem discordo, nem concordo	4	4,9	3	2,4	7	3,4
	Concordo parcialmente	31	37,8	28	22,2	59	28,4
	Concordo totalmente	45	54,9	88	69,8	133	63,9
	Soma	82	100,0	126	100,0	208	100,0
<u>Total</u>	Discordo totalmente	6	1,8	8	2,4	14	2,1
	Discordo parcialmente	4	1,2	4	1,2	8	1,2
	Nem discordo, nem concordo	16	4,8	15	4,5	31	4,6
	Concordo parcialmente	113	33,6	70	20,9	183	27,3
	Concordo totalmente	197	58,6	238	71,0	435	64,8
	Soma	336	100,0	335	100,0	671	100,0

Concordaram parcialmente com a afirmativa de que o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria obter melhor nível de rendimentos, 33,2% dos mestres. Os que concordaram totalmente com esta afirmativa representam 51,6%, totalizando 84,8% dos respondentes que concordam parcial ou totalmente de que cursar o mestrado possibilitaria obter melhor nível de rendimentos. O resultado desta questão está relacionado com o preconizado pela teoria. Para a Teoria do Capital Humano, o fato de o indivíduo ampliar o período de estudos possibilita a obtenção de melhor nível de rendimentos.

Quando segregados em relação ao gênero, verificou-se que não existe diferença significativa entre as respostas de homens e mulheres. Enquanto que 84,5% dos homens afirmaram que concordam total ou parcialmente com a afirmativa, entre as mulheres o percentual foi de 85,6%. O teste de significância para proporções populacionais Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,343$ ao nível de significância de 5% corrobora esta afirmativa, o que faz com que não se possa rejeitar a hipótese nula, confirmando que a percepção de homens e mulheres de que o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria obter melhor nível de rendimentos são iguais.

Entre os mestres que possuem o mercado ou a academia como principal fonte de renda verificou-se a existência de diferença significativa entre as respostas. Enquanto que 40,5%

dos que possuem o mercado como principal atividade remunerada afirmaram que concordam parcialmente, entre os que possuem a academia como principal fonte de renda bruta mensal, esse percentual foi de 26,0%. De forma distinta entre a concordância parcial, 58,2% dos que possuem a academia como principal remuneração concordam totalmente com a afirmativa, enquanto que, para aqueles que possuem o mercado como principal fonte de renda, este percentual é de 44,9%. O teste de significância para proporções populacionais Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,002$ ao nível de significância de 5% corrobora esta afirmativa, o que faz com que se rejeite a hipótese nula, confirmando que os mestres que atuam no mercado e os que atuam na academia não possuem a mesma percepção quanto à afirmativa de que o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria obter melhor nível de rendimentos. Verifica-se, assim, que a percepção de melhor nível de rendimentos é mais significativa entre os que possuem a academia como a principal fonte de renda. Os dados quanto às respostas dos mestres em Ciências Contábeis em relação à afirmativa de que o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria obter melhor nível de rendimentos encontram-se na Tabela 25.

Tabela 25 – Grau de concordância dos mestres em Ciências Contábeis quanto à afirmação de que o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria obter melhor nível de rendimentos - 2009

		Mercado		Academia		Total	
		N	%	N	%	N	%
<u>Masculino</u>	Discordo totalmente	6	2,4	3	1,4	9	1,9
	Discordo parcialmente	9	3,5	10	4,8	19	4,1
	Nem discordo, nem concordo	20	7,9	24	11,5	44	9,5
	Concordo parcialmente	102	40,2	47	22,5	149	32,2
	Concordo totalmente	117	46,1	125	59,8	242	52,3
	Soma	254	100,0	209	100,0	463	100,0
<u>Feminino</u>	Discordo totalmente	1	1,2	7	5,6	8	3,8
	Discordo parcialmente	5	6,1	4	3,2	9	4,3
	Nem discordo, nem concordo	8	9,8	5	4,0	13	6,3
	Concordo parcialmente	34	41,5	40	31,7	74	35,6
	Concordo totalmente	34	41,5	70	55,6	104	50,0
	Soma	82	100,0	126	100,0	208	100,0
<u>Total</u>	Discordo totalmente	7	2,1	10	3,0	17	2,5
	Discordo parcialmente	14	4,2	14	4,2	28	4,2
	Nem discordo, nem concordo	28	8,3	29	8,7	57	8,5
	Concordo parcialmente	136	40,5	87	26,0	223	33,2
	Concordo totalmente	151	44,9	195	58,2	346	51,6
	Soma	336	100,0	335	100,0	671	100,0

Concordaram parcialmente com a afirmativa de que cursar o mestrado em Ciências Contábeis seria fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira profissional 35,9% dos mestres, mesmo percentual dos que concordaram totalmente com esta afirmativa, totalizando 71,8%

dos respondentes que concordaram parcial ou totalmente com a afirmação. O resultado obtido com esta afirmativa está relacionado com o preconizado pela teoria. Para a Teoria do Capital Humano, o fato de o indivíduo ampliar o período de estudos possibilita ingressar e/ou ascender na carreira profissional.

Quando segregados em relação ao gênero, verificou-se que não existe diferença significativa entre as respostas de homens e mulheres. Enquanto que 72,7% dos homens afirmaram que concordam total ou parcialmente com a afirmativa, entre as mulheres o percentual foi de 69,7%. O teste de significância para proporções populacionais Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,073$ ao nível de significância de 5% corrobora esta afirmativa, o que faz com que não se possa rejeitar a hipótese nula, confirmando que a percepção de homens e mulheres de que cursar o mestrado em Ciências Contábeis seria fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira profissional.

Entre os mestres que possuem o mercado ou a academia como principal fonte de renda, verificou-se a existência de diferença significativa entre as respostas. Enquanto que 43,2% dos que possuem o mercado como principal atividade remunerada afirmaram que concordam parcialmente, entre os que possuem a academia como principal fonte de renda bruta mensal, esse percentual foi de 28,7%. De forma distinta entre a concordância parcial, 45,4% dos que possuem a academia como principal remuneração concordam totalmente com a afirmativa, enquanto que, para aqueles que possuem o mercado como principal fonte de renda, este percentual é de 26,5%. O teste de significância para proporções populacionais Qui-quadrado com $p\text{-value} = 0,000$ ao nível de significância de 5% corrobora esta afirmativa, o que faz com que se rejeite a hipótese nula, confirmando que os mestres que atuam no mercado e os que atuam na academia não possuem a mesma percepção quanto à afirmação de que cursar o mestrado em Ciências Contábeis seja fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira profissional. Verifica-se, assim, que a percepção de melhor ascensão na carreira profissional em virtude de cursar o mestrado é mais significativa entre os que possuem a academia como a principal fonte de renda. Os dados quanto às respostas dos mestres em Ciências Contábeis em relação à afirmação de que cursar o mestrado em Ciências Contábeis seja fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira profissional encontram-se na Tabela 26.

Tabela 26 – Grau de concordância dos mestres em Ciências Contábeis quanto à afirmação de que cursar o mestrado em Ciências Contábeis seria fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira profissional - 2009

		Mercado		Academia		Total	
		N	%	N	%	N	%
Masculino	Discordo totalmente	17	6,7	7	3,3	24	5,2
	Discordo parcialmente	15	5,9	14	6,7	29	6,3
	Nem discordo, nem concordo	40	15,7	33	15,8	73	15,8
	Concordo parcialmente	112	44,1	60	28,7	172	37,1
	Concordo totalmente	70	27,6	95	45,5	165	35,6
	Soma	254	100,0	209	100,0	463	100,0
Feminino	Discordo totalmente	6	7,3	16	12,7	22	10,6
	Discordo parcialmente	10	12,2	6	4,8	16	7,7
	Nem discordo, nem concordo	14	17,1	11	8,7	25	12,0
	Concordo parcialmente	33	40,2	36	28,6	69	33,2
	Concordo totalmente	19	23,2	57	45,2	76	36,5
	Soma	82	100,0	126	100,0	208	100,0
Total	Discordo totalmente	23	6,8	23	6,9	46	6,9
	Discordo parcialmente	25	7,4	20	6,0	45	6,7
	Nem discordo, nem concordo	54	16,1	44	13,1	98	14,6
	Concordo parcialmente	145	43,2	96	28,7	241	35,9
	Concordo totalmente	89	26,5	152	45,4	241	35,9
	Soma	336	100,0	335	100,0	671	100,0

4.6 Avaliações sobre o programa em que cursou o mestrado em Ciências Contábeis

Com vistas a obter avaliações dos mestres em Ciências Contábeis sobre o programa em que cursaram o mestrado em Ciências Contábeis, foram efetuadas afirmativas nas quais o respondente deveria atribuir uma nota entre 0 (zero) e 10 (dez).

As afirmativas versaram sobre pontos que são analisados pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior para avaliação dos programas de pós-graduação. As afirmativas foram as seguintes:

1. A estrutura curricular do curso era coerente com a área de concentração e as linhas de pesquisas do Programa;
2. Os conteúdos das disciplinas encontravam-se vinculados à área de concentração e às linhas de pesquisas existentes;
3. A biblioteca era adequada;

4. A instituição possuía uma infraestrutura adequada para o ensino, pesquisa e extensão no nível de Pós-Graduação;
5. A formação do corpo docente estava de acordo com a proposta do Programa;
6. Em sala de aula, os docentes apresentavam atitudes inovadoras e diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem;
7. O sistema de avaliação do aluno priorizava a realização de provas escritas;
8. A produção científica dos alunos era fruto do trabalho de pesquisa realizado sob a coordenação de docente do Programa;
9. As dissertações e publicações dos docentes e discentes possibilitavam a inserção e o impacto regional e/ou nacional do Programa;
10. A definição do tema da dissertação era feita exclusivamente pelo mestrando;
11. O orientador conhecia profundamente o tema da sua dissertação;
12. O programa oferecia incentivos financeiros aos discentes para publicação e apresentação de trabalhos em seminários, congressos, etc.;
13. Os docentes encontravam-se disponíveis para contato sobre atividades extraclasse, bem como para apoio a estudos e pesquisas dos alunos.

Por último, solicitou-se que o mestre avaliasse, mediante uma nota de 0 (zero) a 10 (dez), o Programa de Pós-Graduação onde havia concluído o seu mestrado em Ciências Contábeis.

As afirmativas mais bem avaliadas foram aquelas que estão relacionadas com a formação do corpo docente e sua aderência à proposta do programa, com média 8,94 e desvio padrão de 1,49, sendo que a moda foi igual a 10. A segunda afirmativa mais bem classificada é a que se refere à infraestrutura adequada para o ensino, pesquisa e extensão, com nota 8,43, desvio padrão 1,94 e moda igual a 10. Para este quesito, verifica-se uma maior variabilidade na avaliação, o que pode demonstrar diferenças de estrutura entre os diferentes programas. Os demais pontos mais bem classificados envolvem a estrutura curricular, com média 8,21, desvio padrão 1,72 e moda 10, o conhecimento profundo do orientador sobre o tema da dissertação, com média 8,20, desvio padrão 2,36 e moda igual a 10, e o vínculo dos conteúdos com a área e linhas de pesquisa, com média 8,16, desvio padrão 1,83 e moda igual a 10. Destaca-se que, com exceção da segunda afirmativa, todas as demais estão ligadas a questões relacionadas à formação do corpo docente, estrutura curricular, conteúdos e conhecimento profundo do orientador sobre o tema das dissertações.

Por outro lado, as afirmativas que apresentaram a menor avaliação foram as relacionadas ao fornecimento de incentivos financeiros aos alunos, com média 4,11 e desvio padrão 3,73 e moda igual a 0, o que revela um forte desequilíbrio entre os programas neste quesito. A priorização de provas escritas apresentou média de 5,41, desvio padrão de 3,19 e moda igual a 8. Neste quesito, esperava-se que a média fosse ainda menor, tendo em vista que se espera, em nível de pós-graduação, uma redução de provas escritas como critério de avaliação. No entanto, a moda igual a 8 revela uma forte tendência, nos programas, de priorizar a realização de provas escritas. A disponibilidade do docente para atividades extraclasse apresentou média 7,23, desvio padrão 2,58 e moda igual a 10. Embora, de acordo com a nota média, esteja entre as três afirmativas com menor avaliação, a moda igual a 10 e o alto desvio padrão revelam uma disparidade entre os programas de mestrado no Brasil. A avaliação dos programas de Mestrado em Ciências Contábeis no Brasil efetuada pelos egressos encontra-se na Tabela 27.

Tabela 27 - Avaliação dos programas de Mestrado em Ciências Contábeis no Brasil - 2009

Afirmativas	N	Média	Desvio-padrão	Moda
Formação do corpo docente de acordo com proposta do programa	671	8,94	1,49	10
Infraestrutura adequada para Ensino/Pesquisa/Extensão na pós-graduação	671	8,43	1,94	10
Avaliação do Programa de Pós-graduação	671	8,39	1,17	9
Estrutura curricular coerente com área e linhas de pesquisa	671	8,21	1,72	10
Orientador conhecia profundamente o tema da dissertação	671	8,20	2,36	10
Conteúdos vinculados à área e linhas de pesquisa	671	8,16	1,83	10
Biblioteca adequada	671	8,04	2,36	10
Dissertações/publicações discentes possibilitam inserção e impacto regional/nacional	671	7,68	2,23	10
Docentes apresentavam atitudes inovadoras e diferenciadas	671	7,44	2,18	8
Produção científica alunos era orientada por docente	671	7,42	2,54	10
Definição do tema da dissertação era feita exclusivamente pelo mestrando	671	7,33	2,62	10
Docentes disponíveis para contato sobre atividades extraclasse	671	7,23	2,58	10
Avaliação priorizava realização provas escritas	671	5,41	3,19	8
Programa oferecia incentivos financeiros para apresentação trabalhos em congressos	671	4,11	3,73	0

Com vistas ao conhecimento mais aprofundado sobre o que representa a avaliação dos discentes sobre o programa em que cursou o mestrado em Ciências Contábeis, foi elaborada uma tabela na qual se registraram as três notas que tiveram maior frequência em cada afirmativa. Esta classificação mudou muito pouco o *ranking* das afirmações que tiveram melhor e pior avaliações pelos alunos. A afirmativa mais bem avaliada refere-se à formação do corpo docente que teve a nota 10 atribuída por 49% dos respondentes, seguida pela nota 9 por 23% dos respondentes e a nota 8 por 15,4% dos respondentes. Essas três notas representam 87,4% do total das notas atribuídas a este quesito, o que revela ser um ponto forte nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

Em segundo lugar, a infraestrutura adequada para o ensino/pesquisa/extensão na pós-graduação foi avaliada com nota 9 por 35,6% dos respondentes, nota 8 por 30,3% dos respondentes e nota 10 por 15,6% dos respondentes, cujas notas representam 81,5% do total dos respondentes. Em terceiro lugar, a estrutura curricular coerente com a área e linhas de pesquisa foi bem avaliada com nota 10 por 26,8% dos respondentes, nota 8 por 25,3% dos respondentes e nota 9 por 22,1% dos respondentes, sendo que as notas com maior frequência representaram 77% dos respondentes.

As afirmativas que apresentaram piores avaliações foram as que se referiam à priorização de provas escritas, sendo que 13,4% dos respondentes atribuíram nota 8, 12,2% nota 7 e 12,1% nota 5, representando 37,7% do total dos respondentes. O alto desvio padrão, com 3,19 pontos, indica uma dispersão de critérios de avaliação entre os programas.

O oferecimento de incentivos financeiros para apresentação de trabalhos em congressos foi a segunda afirmativa com menor avaliação. Os respondentes que atribuíram nota igual a 0 (zero) representaram 32,5%. Por outro lado, 11,2% dos respondentes atribuíram nota igual a 10, e 9,2% dos respondentes atribuíram nota igual a 5, representando 52,9% do total de respondentes. A atribuição de nota igual a zero por quase 1/3 dos respondentes revela uma importante lacuna a ser preenchida pelos programas, pois a nota revela a total ausência de incentivos para apresentação de trabalhos em eventos científicos na área.

A disponibilidade dos docentes para atividades extraclasse foi a terceira afirmativa com menor avaliação. A frequência de atribuição da nota 10 foi de 23,1%, da nota 8 de 17,7% e nota 9 com 15,1%, totalizando 55,9% dos respondentes, cujos valores são refletidos pela média e desvio padrão encontrados neste quesito. Os dados com as três notas com maior frequência encontram-se na Tabela 28.

Tabela 28 – Notas atribuídas pelos alunos aos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis no Brasil, de acordo com as três maiores frequências - 2009

Afirmativas	Maiores frequências						Soma %
	N1	%N1	N2	%N2	N3	%N3	
Formação do corpo docente de acordo com proposta do programa	10	49,0	9	23,0	8	15,4	87,4
Avaliação do Programa de Pós-graduação	9	35,6	8	30,3	10	15,6	81,5
Infraestrutura adequada para Ensino/Pesquisa/Extensão na pós-graduação	10	40,7	9	19,5	8	16,8	77,0
Estrutura curricular coerente com área e linhas de pesquisa	10	26,8	8	25,3	9	22,1	74,2
Orientador conhecia profundamente o tema da dissertação	10	42,8	9	16,5	8	14,3	73,6
Conteúdos vinculados à área e linhas de pesquisa	10	26,7	9	24,0	8	22,1	72,8
Biblioteca adequada	10	37,1	8	17,4	9	17,3	71,8
Dissertações/publicações discentes possibilitam inserção e impacto regional/nacional	10	24,7	8	21,6	9	17,1	63,4
Docentes apresentavam atitudes inovadoras e diferenciadas	8	25,0	7	17,9	10	16,8	59,7
Produção científica alunos era orientada por docente	10	25,9	8	18,0	9	15,5	59,4
Definição do tema da dissertação era feita exclusivamente pelo mestrando	10	24,1	8	18,2	9	16,4	58,7
Docentes disponíveis para contato sobre atividades extraclasse	10	23,1	8	17,7	9	15,1	55,9
Programa oferecia incentivos financeiros para apresentação trabalhos em congressos	0	32,5	10	11,2	5	9,2	52,9
Avaliação priorizava realização provas escritas	8	13,4	7	12,2	5	12,1	37,7

As frequências de respostas sobre os programas de mestrado em Ciências Contábeis consideram todos os programas de pós-graduação. Com vista a identificar se as respostas variavam em relação ao gênero do respondente, efetuou-se um teste de significância para proporções populacionais Qui-quadrado. Esperava-se que não existisse diferença entre a percepção e avaliação de homens e mulheres sobre o Programa de Pós-Graduação onde se titulou Mestre em Ciências Contábeis. O valor do *p-value* do teste para as afirmativas encontram-se na Tabela 29.

Tabela 29 – Teste Qui-quadrado de significância para proporções populacionais das afirmativas sobre os Programas de Mestrado em Ciências Contábeis, de acordo com o gênero - 2009

Afirmativas	P-value
Biblioteca adequada	0,974
Conteúdos vinculados à área e linhas de pesquisa	0,725
Formação do corpo docente de acordo com proposta do programa	0,466
Estrutura curricular coerente com área e linhas de pesquisa	0,463
Programa oferecia incentivos financeiros para apresentação trabalhos em congressos	0,422
Orientador conhecia profundamente o tema da dissertação	0,406
Avaliação priorizava realização provas escritas	0,228
Dissertações/publicações discentes possibilitam inserção e impacto regional/nacional	0,224
Produção científica alunos era orientada por docente	0,198
Definição do tema da dissertação era feita exclusivamente pelo mestrando	0,195
Infraestrutura adequada para Ensino/Pesquisa/Extensão na pós-graduação	0,064
Avaliação do Programa de Pós-graduação	0,059
Docentes disponíveis para contato sobre atividades extraclasse	0,038
Docentes apresentavam atitudes inovadoras e diferenciadas	0,018

Ao nível de significância de 5% rejeita-se a hipótese nula de que as proporções populacionais sejam iguais para as afirmativas que se relacionam com a disponibilidade dos docentes para contato sobre atividades extraclasse e sobre a apresentação de atitudes inovadoras e diferenciadas e conclui-se que homens e mulheres não apresentaram a mesma percepção e avaliação nestes quesitos. Para as demais afirmativas, ao nível de significância de 5%, não se pode rejeitar a hipótese nula, ou seja, não existe diferença entre a percepção de homens e mulheres quanto às afirmativas sobre o Programa de Pós-Graduação onde concluíram seu mestrado.

Os resultados obtidos permitem, ainda, ao nível de significância de 10%, rejeitar a hipótese nula de igualdade entre as respostas de homens e mulheres, para as afirmativas que envolvem a disponibilidade dos docentes, a apresentação de atitudes inovadoras pelos docentes, bem como para as afirmações sobre a adequação da infraestrutura da instituição para o ensino/pesquisa e extensão e para a avaliação do programa de pós-graduação. Destaca-se que homens e mulheres, ao nível de significância de 10%, não possuem a mesma percepção e avaliação dos programas de pós-graduação onde concluíram o mestrado. Para as demais afirmativas, ao nível de significância de 10%, não se pode rejeitar a hipótese nula, ou seja, não existe diferença entre a percepção de homens e mulheres quanto às afirmativas sobre o Programa de Pós-Graduação onde concluíram seu mestrado.

Outro questionamento analisado foi a existência de diferença entre as respostas dadas por aqueles que possuíam a academia como principal fonte de renda em relação aos que possuíam o mercado como a principal fonte de renda. Esperava-se que existisse diferença entre a percepção e avaliação do Programa de Pós-Graduação entre os dois grupos. O valor do *p-value* do teste para as afirmativas encontram-se na Tabela 30.

Tabela 30 – Teste Qui-quadrado de significância para proporções populacionais das afirmativas sobre os Programas de Mestrado em Ciências Contábeis, de acordo com a principal atividade remunerada - 2009

Afirmativas	P-value
Conteúdos vinculados à área e linhas de pesquisa	0,958
Orientador conhecia profundamente o tema da dissertação	0,856
Formação do corpo docente de acordo com proposta do programa	0,802
Docentes disponíveis para contato sobre atividades extraclasse	0,774
Estrutura curricular coerente com área e linhas de pesquisa	0,704
Docentes apresentavam atitudes inovadoras e diferenciadas	0,510
Definição do tema da dissertação era feita exclusivamente pelo mestrando	0,507
Avaliação priorizava realização provas escritas	0,497
Produção científica alunos era orientada por docente	0,340
Dissertações/publicações discentes possibilitam inserção e impacto regional/nacional	0,299
Biblioteca adequada	0,102
Avaliação do Programa de Pós-graduação	0,029
Infraestrutura adequada para Ensino/Pesquisa/Extensão na pós-graduação	0,013
Programa oferecia incentivos financeiros para apresentação trabalhos em congressos	0,000

Ao nível de significância de 5% rejeita-se a hipótese nula de que as proporções populacionais sejam iguais para as afirmativas que se relacionam com a oferta de incentivos financeiros para apresentação de trabalhos em congressos, a infraestrutura adequada para o ensino/pesquisa e extensão na pós-graduação e a avaliação do programa de Pós-Graduação. Conclui-se que os que possuem o mercado ou a academia como principal fonte de remuneração não apresentaram a mesma percepção e avaliação nestes quesitos. Para as demais afirmativas, ao nível de significância de 5%, não se pode rejeitar a hipótese nula, ou seja, não existe diferença entre a percepção e avaliação daqueles que atuam no mercado ou na academia em relação às afirmativas sobre o Programa de Pós-Graduação onde concluíram seus mestrados.

Efetuaram-se testes de significância para analisar se as afirmativas avaliadas pelos egressos eram diferentes entre os Programas de Pós-Graduação. A hipótese nula era de que não existia diferença entre a percepção e avaliação do egresso quanto às afirmativas sobre o programa de pós-graduação que lhe conferiu o título de Mestre em Ciências Contábeis e a hipótese

alternativa era de que a percepção e avaliação dos egressos eram diferentes entre os egressos dos programas de pós-graduação. Os valores do *p-value* do teste para as afirmativas encontram-se na Tabela 31.

Tabela 31 – Teste Qui-quadrado de significância para proporções populacionais das afirmativas sobre todos os Programas de Mestrado em Ciências Contábeis que tinham egressos em 2009

Afirmativas	P-value
Conteúdos vinculados à área e linhas de pesquisa	0,104
Dissertações/publicações discentes possibilitam inserção e impacto regional/nacional	0,095
Docentes apresentavam atitudes inovadoras e diferenciadas	0,081
Docentes disponíveis para contato sobre atividades extraclasse	0,050
Definição do tema da dissertação era feita exclusivamente pelo mestrando	0,015
Produção científica alunos era orientada por docente	0,009
Orientador conhecia profundamente o tema da dissertação	0,001
Formação do corpo docente de acordo com proposta do programa	0,000
Estrutura curricular coerente com área e linhas de pesquisa	0,000
Avaliação priorizava realização provas escritas	0,000
Biblioteca adequada	0,000
Avaliação do Programa de Pós-graduação	0,000
Infraestrutura adequada para Ensino/Pesquisa/Extensão na pós-graduação	0,000
Programa oferecia incentivos financeiros para apresentação trabalhos em congressos	0,000

Ao nível de significância de 5% não se pode rejeitar a hipótese nula de que as proporções populacionais são iguais para as afirmativas que se relacionam com o conteúdo vinculado à área de pesquisa, a inserção e impacto regional/nacional das dissertações e publicações discentes, a apresentação de atitude inovadora e diferenciada pelo docente, bem como a disponibilidade do docente para contato em atividades extraclasse. Para as demais afirmativas, que envolvem a definição do tema da dissertação, produção científica orientada por docentes, conhecimento profundo do orientador sobre o tema da dissertação, formação do corpo docente, estrutura curricular, biblioteca, infraestrutura para a pós-graduação e o oferecimento de incentivos financeiros para apresentação de trabalhos em congressos, ao nível de significância de 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, a percepção e avaliação dos egressos quanto às afirmativas sobre o Programa de Pós-Graduação onde concluíram seus mestrados não são iguais, mostrando que os egressos de diferentes programas possuem diferentes percepções e avaliações sobre os programas de pós-graduação.

A avaliação do egresso sobre o Programa de Pós-Graduação que lhe conferiu o título de Mestre em Ciências Contábeis difere de um programa para o outro. A percepção e avaliação

dos egressos de um programa não são iguais aos egressos de outros programas. Os fatores que podem explicar essa discriminação incluem os diferentes estágios de evolução e amadurecimento dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. A sua grande maioria encontra-se em fase de implementação. Outro fator importante para explicar a diferenciação na avaliação envolve a localização geográfica dos programas. Como os Programas de Pós-Graduação localizam-se em diferentes Estados da Federação, era de se esperar que apresentassem divergências quanto à avaliação, pela diferente percepção sobre o objeto que estava sendo avaliado.

Além de opinarem sobre afirmativas a respeito do conteúdo dos programas, do corpo docente, da infraestrutura e incentivos financeiros, foi solicitado aos mestres que atribuísem uma nota final, de zero a dez, para o programa onde efetuaram o seu mestrado. Ao nível de significância de 5%, com $p\text{-value} = 0,000$ (Tabela 31), conclui-se que as proporções populacionais não são iguais em relação às notas atribuídas aos Programas de Pós-Graduação.

No entanto, é possível elaborar um *ranking* das notas atribuídas pelos egressos. Nesse *ranking*, os programas do Instituto Superior de Estudos Contábeis da Fundação Getúlio Vargas - ISEC/FGV (extinto e atualmente encampado pela UERJ), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos e da Fundação Universidade Regional de Blumenau - Furb ocupam o primeiro, segundo e terceiro lugares, respectivamente. O que chama atenção para estes três cursos é a elevada média e o baixo desvio padrão, se comparados com as demais avaliações, o que revela uma reduzida dispersão de opinião entre os mestres formados por estes programas.

A média das avaliações dos programas de pós-graduação foi de 8,39, com desvio padrão igual a 1,17. Destaca-se que apenas 15,6% dos egressos atribuíram nota 10 e que a moda foi a nota 9, com atribuição desta nota por 35,6% dos respondentes.

No lado oposto da tabela, além do programa da Universidade Federal da Bahia - UFBA, com uma única observação, temos os programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo/Campus de Ribeirão Preto USP/RP, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, embora estes programas apresentem um maior desvio padrão nas avaliações, o que indicaria uma maior divergência de opiniões sobre

o programa. Os dados com o número de observações, a média e o desvio padrão das notas atribuídas pelos egressos aos programas de pós-graduação encontram-se na Tabela 32.

Tabela 32 – Notas atribuídas pelos egressos aos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis no Brasil

Programa de pós-graduação	N	Nota Média	Desvio padrão	Nota Capes
ISEC/FGV	10	9,3	0,67	3
UNISINOS	72	8,9	0,79	4
FURB	34	8,6	0,65	3
UniFECAP	84	8,5	1,04	3
USP	169	8,4	1,25	5
FUCAPE	64	8,3	1,31	4
PUC/SP	60	8,3	1,08	3
UFC	7	8,3	0,95	3
UnB	80	8,3	1,21	4
UFPR	12	8,2	1,11	3
UFSC	14	8,1	1,56	3
UERJ	40	7,8	1,17	3
UFRJ	8	7,8	1,16	4
USP/RP	16	7,8	1,57	3
UFBA	1	7,0	.	3
Todos os programas	671	8,4	1,17	

Os Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil são jovens quando comparados com programas de pós-graduação em outras áreas de conhecimento ou mesmo quando comparados com os da mesma área, tais como Programas de Pós-Graduação em Administração e Economia. Entre os programas mais antigos destacam-se os programas da USP, PUC/SP e UERJ, que já se encontravam em funcionamento antes de 1997. Os demais programas foram implantados a partir de 1998, sendo que, em 2007 e 2008, foram implantados 6 novos programas.

Mesmo sendo mais antigos, os Programas de Pós-Graduação da USP, PUC/SP e UERJ não foram os mais bem avaliados pelos seus respectivos egressos. A nota média atribuída pelos alunos ao Programa de Pós-Graduação da USP (8,4) foi equivalente à média das notas de todos os programas (8,4), embora, pelo critério da Capes, seja o único Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil com nota igual a 5. Os Programas de Pós-Graduação da PUC/SP e UERJ obtiveram uma avaliação abaixo da média, com nota média atribuída pelos egressos de 8,3 e 7,8 respectivamente.

As notas atribuídas pelos egressos aos Programas de Pós-Graduação não estão correlacionadas com a nota atribuída pela Capes aos respectivos programas. Programas que

foram avaliados pela Capes como bons (nota 4) ou muito bons (nota 5) não obtiveram a mesma avaliação dos egressos. O teste de Correlação de Pearson para nota média dos egressos e a nota da Capes atribuídas aos programas indicou um grau de correlação igual a $r = 0,14$, evidenciando uma fraca correlação entre as avaliações e um descompasso entre a nota atribuída ao programa pela Capes e a percepção e avaliação dos egressos sobre o programa que lhes conferiu o título de Mestre em Ciências Contábeis.

4.7 Fatores de avaliação de um Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis

As respostas obtidas sobre as afirmativas que compõem a avaliação do programa permitem verificar que há uma forte correlação entre as respostas. A presença dessa correlação permite que se efetue uma redução do número de variáveis pela aplicação da análise fatorial.

Para a análise fatorial foram efetuados os seguintes procedimentos:

- a) Padronização das variáveis 1 a 13;
- b) Eliminação da amostra dos *outliers* existentes, considerando como *outlier* resposta acima ou abaixo do intervalo entre a média de cada variável e três desvios padrões.

Foram excluídas 55 respostas das amostras por serem consideradas como *outliers*. Foram calculadas as estatísticas KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) que avalia o grau de correlação parcial entre as variáveis. A estatística KMO foi igual a 0,781, considerado como adequado para a aplicação da análise fatorial (FAVERO *et al.*, 2009, p. 242). Foi também efetuado o teste de esfericidade de Bartlett, com o objetivo de avaliar a hipótese de que a matriz das correlações seja a matriz identidade com determinante igual a 1, caso em que a aplicação da análise fatorial pode não ser adequada. O nível de significância do teste com *p-value* igual a 0,000 conduziu à rejeição da hipótese de a matriz de correlações ser a identidade, evidenciando que havia correlações entre as variáveis, corroborando a aplicação da análise fatorial.

O modelo inicial, com *eigenvalues* igual ou superior a 1 indicou a existência de 4 fatores, com explicação de 61,26% da variância. Com o objetivo de verificar um acréscimo no percentual explicativo da variância efetuou-se um novo teste com 5 fatores. O quinto fator indicou a

presença de apenas uma única variável, o que não é recomendado para a Análise Fatorial. Dessa forma, manteve-se o modelo inicial, com a presença de 4 fatores explicativos. Os fatores foram rotacionados utilizando-se o método Varimax com normalização Kaiser. A Tabela 33 mostra a matriz dos componentes rotacionados e o resultado da comunalidade das variáveis.

Tabela 33 – Matriz dos componentes rotacionados e a comunalidade das afirmativas vinculadas aos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis no Brasil

Afirmativas	Fatores				Comunalidade
	1	2	3	4	
Estrutura curricular coerente com área e linhas de pesquisa	0,848				0,775
Conteúdos vinculados à área e linhas de pesquisa	0,858				0,802
Biblioteca adequada			0,869		0,788
Infraestrutura adequada para Ensino/Pesquisa/Extensão na pós-graduação			0,859		0,798
Formação do corpo docente de acordo com proposta do programa	0,445				0,429
Docentes apresentavam atitudes inovadoras e diferenciadas	0,454				0,471
Avaliação priorizava realização provas escritas				0,776	0,628
Produção científica alunos era orientada por docente		0,733			0,646
Dissertações/publicações discentes possibilitam inserção e impacto regional/nacional		0,755			0,642
Definição do tema da dissertação era feita exclusivamente pelo mestrando				0,749	0,598
Orientador conhecia profundamente o tema da dissertação		0,362			0,303
Programa oferecia incentivos financeiros para apresentação trabalhos em congressos		0,461			0,490
Docentes disponíveis para contato sobre atividades extraclasse		0,698			0,594

O fator 1, nominado como Conteúdo Programático e Docentes, agrupou quatro variáveis:

- i) Estrutura curricular coerente com a área de pesquisa;
- ii) Conteúdos vinculados a área e linhas de pesquisa;
- iii) Formação do corpo docente de acordo com a proposta do programa;
- iv) Docentes apresentavam atitudes inovadoras e diferenciadas.

O fator 2, nominado como Produção Científica, agrupou cinco afirmações:

- i) Produção científica dos alunos orientada por docentes;
- ii) Dissertações/publicações discentes possibilitam inserção e impacto regional/nacional;
- iii) Orientador conhecia profundamente o tema da dissertação;
- iv) Programa oferecia incentivos financeiros para apresentação de trabalhos em congressos;
- v) Docentes disponíveis para contato sobre atividades extraclasse.

O fator 3, nominado como Infraestrutura do Programa, agrupou duas afirmações:

- i) Biblioteca adequada;
- ii) Infraestrutura adequada para o Ensino/Pesquisa/Extensão na pós-graduação.

O fator 4, nominado como Avaliação Discente, agrupou duas afirmações:

- i) Avaliação priorizava realização de provas escritas;
- ii) Definição do tema da dissertação era feita exclusivamente pelo mestrando.

O fator 4, diferentemente dos demais fatores, agrupou duas afirmativas sobre o programa de pós-graduação que não possuem, aparentemente, correlação entre si. No entanto, observa-se que ambas remetem à questão de avaliação do discente. A primeira, em relação à realização de avaliação por provas escritas, e a segunda pela definição do tema da dissertação.

Os resultados obtidos pela aplicação da Análise Fatorial mostram que a efetividade de um Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis pode ser sintetizada em 4 dimensões, conforme revelaram os fatores.

Com o objetivo de validar os fatores obtidos, procedeu-se à utilização de outra técnica da análise multivariada. Utilizando como variável dependente a nota padronizada atribuída aos programas de pós-graduação e como variáveis independentes os escores fatoriais dos quatro fatores, aplicou-se a técnica da Regressão Linear Múltipla.

O modelo apresentou $R = 0,764$ e $R^2 = 0,583$, ou seja, com 58,3% de capacidade explicativa do modelo linear. A estatística de *Durbin-Watson* foi igual a 1,897, considerada satisfatória. O teste ANOVA para verificar a validade do modelo apresentou os seguintes dados:

Tabela 34 – Teste de ANOVA para Regressão Linear entre a avaliação da pós-graduação e os fatores da avaliação dos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis

ANOVA					
Modelo	Soma dos quadrados	df	Quadrado médio	F	Sig.
Regressão	264,172	4	66,043	213,865	0,0000
Residual	188,682	611	0,309		
Total	452,854	615			

Com Estatística $F = 213,865$ e $p\text{-value} = 0,000$, ao nível de significância de 5%, conclui-se pela existência de regressão linear, indicando que os fatores são representativos. A ampliação dos testes do modelo de regressão linear múltiplo foi obtida pelos testes parciais de

significância dos coeficientes. Para tanto, efetuou-se o teste t, cujos valores constam da Tabela 35.

Tabela 35 – Teste dos coeficientes do modelo regressivo linear entre a avaliação da pós-graduação e os escores fatoriais

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
	β	Erro padrão	β		
Constante	0,122	0,022		5,434	0,000
Conteúdo e docentes	0,363	0,022	0,423	16,208	0,000
Produção Científica	0,408	0,022	0,476	18,213	0,000
Infraestrutura	0,347	0,022	0,405	15,495	0,000
Avaliação	0,103	0,022	0,120	4,578	0,000

Todos os coeficientes da regressão mostraram-se significativos, conforme pode ser observado pelo teste t, ao nível de significância de 5%, com $p\text{-value} = 0,000$ para todas as variáveis do modelo. Assim, as variáveis que mais impactaram na avaliação foram, respectivamente, produção científica com $\beta = 0,476$, conteúdo e docentes com $\beta = 0,423$, infraestrutura com $\beta = 0,405$ e avaliação com $\beta = 0,120$.

β

4.8 Variáveis discriminantes entre os Programas

Uma das questões de pesquisa desta tese envolve a análise e estudo das avaliações dos Programas de Pós-Graduação sob a óptica dos Mestres em Ciências Contábeis e a perspectiva da avaliação efetuada pela Capes. A Capes avalia, a cada triênio, os programas e atribui conceitos. Os cursos com conceitos 1 e 2 são descredenciados e os conceitos 6 e 7 são atribuídos a cursos com desempenhos equivalentes aos dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa. O conceito 5, para cursos com alto nível de desempenho, é o maior conceito admitido para programas que ofereçam apenas mestrado. O conceito 4, para bom desempenho e o 3, para o padrão mínimo de qualidade.

Os Programas de Mestrado em Ciências Contábeis, reconhecidos pela Capes, possuem conceitos que variam de 3 a 5, para o triênio 2003-2006. Com o objetivo de analisar as avaliações dos egressos e os conceitos atribuídos pela Capes, utilizou-se a regressão logística. Essa técnica usa um modelo binário de variáveis dependentes em função de diversas variáveis independentes, nos quais se busca discriminar as variáveis dependentes a partir das variáveis

independentes, bem como verificar o total de alocações corretas nos grupos formados, neste caso, por duas populações.

Para este estudo, efetuou-se a análise através de 3 modelos. O primeiro comparando o programa com conceito Capes igual a 5 aos programas com conceito Capes igual a 4. O segundo com o programa com conceito Capes igual a 5 aos programas com conceito Capes igual a 3 e, por último, os programas com conceito Capes igual a 4 com os programas com conceito Capes igual a 3.

4.8.1 Variáveis discriminantes entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 5 ou 4

Para se obter o modelo de regressão logística que buscou identificar as variáveis que discriminam a avaliação entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 5 e 4, foi utilizado o método *forward stepwise* Wald. O modelo logístico ajustou-se após 7 passos com a identificação de 7 variáveis. A qualidade de ajuste do modelo foi verificada pela função de Verossimilhança L que é indicada pela probabilidade de se obter os resultados da amostra com base nas estimativas dos parâmetros do modelo logístico. O valor de -2LL foi igual a 377,756. A medida *Cox & Snell* R^2 foi igual a 0,333 e a medida *Nagelkerke* R^2 foi igual a 0,447, indicando que o modelo possui um bom ajuste.

Foram incluídas na equação logística as seguintes variáveis:

- F2. Os conteúdos das disciplinas encontravam-se vinculados à área de concentração e às linhas de pesquisas existentes;
- F3. A biblioteca era adequada;
- F7. O sistema de avaliação do aluno priorizava a realização de provas escritas;
- F8. A produção científica dos alunos era fruto do trabalho de pesquisa realizado sob a coordenação de docente do Programa;
- F9. As dissertações e publicações dos docentes e discentes possibilitavam a inserção e o impacto regional e/ou nacional do Programa;
- F10. A definição do tema da dissertação era feita exclusivamente pelo mestrando;
- F12. O programa oferecia incentivos financeiros aos discentes para publicação e apresentação de trabalhos em seminários, congressos, etc.

O modelo logístico apresentou um índice de classificação correta entre os egressos de programas com conceito 4 da Capes igual a 82,6% e os egressos de programa com conceito 5 da Capes igual a 71,0%, com média de acertos de 77,6%, indicando que as variáveis incluídas no modelo possibilitam uma boa discriminação entre os programas.

4.8.2 Variáveis discriminantes entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 5 ou 3

Para se obter o modelo de regressão logística que buscou identificar as variáveis que discriminam a avaliação entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 5 ou 3, foi utilizado o método *forward stepwise* Wald. O modelo logístico ajustou-se após 5 passos com a identificação de 5 variáveis. A qualidade de ajuste do modelo foi verificada pela função de Verossimilhança L que é indicada pela probabilidade de se obter os resultados da amostra com base nas estimativas dos parâmetros do modelo logístico. O valor de -2LL foi igual a 477,535. A medida *Cox & Snell* R^2 foi igual a 0,272 e a medida *Nagelkerke* R^2 foi igual a 0,363, indicando que o modelo possui um ajuste razoável.

Foram incluídas, na equação logística, as seguintes variáveis:

- F1. A estrutura curricular do curso era coerente com a área de concentração e as linhas de pesquisas do Programa;
- F4. A instituição possuía uma infraestrutura adequada para o ensino, pesquisa e extensão no nível de Pós-Graduação;
- F7. O sistema de avaliação do aluno priorizava a realização de provas escritas;
- F8. A produção científica dos alunos era fruto do trabalho de pesquisa realizado sob a coordenação de docente do Programa;
- F12. O programa oferecia incentivos financeiros aos discentes para publicação e apresentação de trabalhos em seminários, congressos, etc.

O modelo logístico apresentou um índice de classificação correta entre os egressos de programas com conceito 3 da Capes igual a 84,2% e os egressos de programa com conceito 5 da Capes igual a 58,0%, com média de acertos de 74,3%, indicando que as variáveis incluídas no modelo possibilitam uma boa discriminação entre os programas.

4.8.3 Variáveis discriminantes entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 4 ou 3

Para se obter o modelo de regressão logística que buscou identificar as variáveis que discriminam a avaliação entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 4 ou 3 foi utilizado o método *forward stepwise* Wald. O modelo logístico ajustou-se após 6 passos com a identificação de 6 variáveis. A qualidade de ajuste do modelo foi verificada pela função de Verossimilhança L que é indicada pela probabilidade de se obter os resultados da amostra com base nas estimativas dos parâmetros do modelo logístico. O valor de -2LL foi igual a 608,103. A medida *Cox & Snell* R^2 foi igual a 0,151 e a medida *Nagelkerke* R^2 foi igual a 0,202, indicando que o modelo possui um fraco ajuste, sugerindo que não há expressiva diferença entre os programas com conceito 3 ou 4.

Foram incluídas, na equação logística, as seguintes variáveis:

- F3. A biblioteca era adequada;
- F4. A instituição possuía uma infraestrutura adequada para o ensino, pesquisa e extensão no nível de Pós-Graduação;
- F7. O sistema de avaliação do aluno priorizava a realização de provas escritas;
- F9. As dissertações e publicações dos docentes e discentes possibilitavam a inserção e o impacto regional e/ou nacional do Programa;
- F10. A definição do tema da dissertação era feita exclusivamente pelo mestrando;
- F12. O programa oferecia incentivos financeiros aos discentes para publicação e apresentação de trabalhos em seminários, congressos, etc.

O modelo logístico apresentou um índice de classificação correta entre os egressos de programas com conceito 3 pela Capes igual a 76,3% e os egressos de programa com conceito 4 pela Capes igual a 58,9%, com média de acertos de 68,5%, indicando que as variáveis incluídas no modelo possibilitam uma boa discriminação entre os programas.

4.9 Influências do mestrado em Ciências Contábeis

A Teoria do Capital Humano descreve uma gama de fatores pessoais, profissionais e financeiros que são influenciados pelo fato de o indivíduo ampliar seus conhecimentos através de estudos de aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação, bem como os treinamentos específicos para determinada atividade.

A pesquisa de Cunha (2007), com utilização da técnica *Delphi*, levantou 19 fatores que foram identificados pelos doutores em Ciências Contábeis como influenciados pelo fato de concluírem o doutorado. Nesta pesquisa foi solicitado aos mestres em Ciências Contábeis que avaliassem tais fatores em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), conforme o grau de intensidade, das alterações percebidas em suas vidas pessoal, profissional, financeira e social. Os fatores considerados:

1. Amadurecimento pessoal;
2. Autonomia profissional;
3. Competências analíticas;
4. Diferenciação profissional;
5. Empregabilidade;
6. Espírito acadêmico;
7. Estabilidade profissional;
8. Estilo de vida;
9. Habilidades cognitivas;
10. Mobilidade profissional;
11. Oportunidades na carreira;
12. Prestígio;
13. Produção acadêmica;
14. Produtividade;
15. Promoção social;
16. Remuneração;
17. Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional;
18. Responsabilidade social;
19. *Status*.

A expectativa inicial era de que o curso de Mestrado em Ciências Contábeis alterasse positivamente o desenvolvimento pessoal, profissional, financeiro e social dos egressos, a qual se confirmou, como pode ser observado na Tabela 36. Os cinco fatores mais bem avaliados estão relacionados com o espírito acadêmico, diferenciação profissional, amadurecimento pessoal, competências analíticas, e respeitabilidade e reconhecimento acadêmico e profissional. Percebe-se que esses fatores representam crescimento, amadurecimento e reconhecimento profissional provocado pelo fato de cursar o Mestrado em Ciências Contábeis.

Os três fatores mais bem avaliados apresentaram moda igual a 10. Os fatores foram o Espírito acadêmico, com média 8,9 e desvio padrão de 1,53; Diferenciação profissional, com média 8,5 e desvio padrão de 1,70; e Amadurecimento profissional, com média 8,4 e desvio padrão de 1,66. Com moda igual a 9, o fator denominado Competências Analíticas apresentou média 8,3 e desvio padrão de 1,53; com moda igual a 10, o fator Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional apresentou média de 8,3 e desvio padrão igual a 1,70.

Os cinco fatores que foram percebidos pelos egressos como aqueles que sofreram menor impacto com a obtenção do título de Mestres em Ciências Contábeis estão relacionados com as expectativas sociais. O fator indicado pelos egressos como aquele que impactou com menor intensidade a sua vida pessoal, profissional e financeira foi o fator Remuneração, com média 7,0 e desvio padrão 2,44, e moda igual a 8, sendo um dos maiores desvios padrão entre os fatores preconizados pela Teoria do Capital Humano como influenciados pelo ato de obter maior grau de instrução, o que revela que este fator influencia de forma heterogênea os mestres em Ciências Contábeis no Brasil e, de certa maneira, contraria as bases da Teoria do Capital Humano.

O segundo menos impactado foi o fator Estabilidade profissional, com média 7,1 e desvio padrão igual a 10. Os outros três fatores menos impactados apresentaram moda igual a 8, sendo que Responsabilidade Social apresentou média igual a 7,2 e desvio padrão de 2,49. Estilo de vida com média 7,3 e desvio padrão de 2,30 e Promoção social com média 7,3 e desvio padrão igual a 2,15 compõem a lista dos cinco fatores que foram percebidos pelos Mestres em Ciências Contábeis como os que foram impactados com menor intensidade.

Tabela 36 – Fatores que são influenciados pelo título de Mestre em Ciências Contábeis - 2009

Fatores da Teoria do Capital Humano	N	Média	Desvio padrão	Moda
Espírito acadêmico	671	8,9	1,53	10
Diferenciação profissional	671	8,5	1,70	10
Amadurecimento pessoal	671	8,4	1,66	10
Competências analíticas	671	8,3	1,53	9
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	671	8,3	1,70	10
Prestígio	671	8,2	1,80	10
Empregabilidade	671	8,2	1,90	10
Oportunidades na carreira	671	8,1	1,94	10
Habilidades cognitivas	671	8,1	1,58	8
Autonomia profissional	671	8,0	2,07	8
Mobilidade profissional	671	7,9	1,95	8
Produção acadêmica	671	7,7	2,07	8
Produtividade	671	7,7	1,91	8
Status	671	7,5	2,19	8
Promoção social	671	7,3	2,15	8
Estilo de vida	671	7,3	2,30	8
Responsabilidade social	671	7,2	2,49	8
Estabilidade profissional	671	7,1	2,66	10
Remuneração	671	7,0	2,44	8

Cunha (2007, p. 185), em pesquisa efetuada junto aos doutores em Ciências Contábeis no Brasil, identificou que os fatores mais bem avaliados pelos doutores de acordo com o grau de intensidade percebida por eles foram, respectivamente: Respeitabilidade e Reconhecimento acadêmico profissional, com média 8,6 e desvio padrão de 1,9; diferenciação profissional, com média 8,4 e desvio padrão igual a 2,0; espírito acadêmico com média 8,4 e desvio padrão igual a 2,0; amadurecimento pessoal, com média 8,3 e desvio padrão igual a 2,0; e produção acadêmica com média 8,3 e desvio padrão igual a 1,8.

Verificou-se a existência de uma alta correlação entre as respostas proferidas pelos doutores em Ciências Contábeis, na pesquisa efetuada por Cunha em 2007, com os resultados obtidos junto aos mestres em Ciências Contábeis nesta pesquisa. Dos cinco fatores mais bem avaliados pelos mestres em Ciências Contábeis, quatro também estiveram entre os cinco fatores mais bem avaliados pelos doutores em Ciências Contábeis. Comparativamente, a intensidade média percebida por mestres e doutores em Ciências Contábeis são correlacionadas. O teste de Correlação de *Spearman* (r) para as médias obtidas com mestres e doutores foi igual a 0,832, o que corrobora esta afirmativa.

Quando se analisam as médias obtidas pelos fatores em relação à principal atividade remunerada do egresso, percebe-se que o grupo dos acadêmicos possui percepções

diferenciadas quando comparadas ao grupo que possui a principal atividade remunerada ligada ao mercado. O grau de intensidade média percebida pelos que possuem a academia como principal atividade remunerada é ligeiramente superior. No entanto, os dois grupos elegeram o Espírito acadêmico como o fator mais influenciado com média 9,1 para os acadêmicos e 8,7 para os que atuam junto ao mercado.

Com vistas a identificar se variavam as respostas entre aqueles que possuíam a academia em relação aos que possuíam o mercado como a principal fonte de renda, efetuou-se teste de significância para proporções populacionais. A Tabela 37 mostra os resultados dos testes para cada variável.

Tabela 37 – Teste de significância para proporções populacionais das percepções sobre os fatores que são influenciados pelo título de Mestre em Ciências Contábeis, de acordo com a principal atividade remunerada - 2009

Fatores da Teoria do Capital Humano	<i>P-value</i>
Empregabilidade	0,000
Oportunidades na carreira	0,000
Autonomia profissional	0,000
Estabilidade profissional	0,000
Mobilidade profissional	0,001
Produção acadêmica	0,001
Remuneração	0,001
Promoção social	0,003
Espírito acadêmico	0,004
Produtividade	0,005
Status	0,005
Prestígio	0,009
Estilo de vida	0,009
Diferenciação profissional	0,044
Responsabilidade social	0,057
Habilidades cognitivas	0,079
Amadurecimento pessoal	0,264
Competências analíticas	0,274
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	0,416

Ao nível de significância de 5% rejeita-se a hipótese nula de que as proporções populacionais sejam iguais para os seguintes fatores da Teoria do Capital Humano: Empregabilidade, Oportunidades na carreira, Autonomia profissional, Estabilidade profissional, Mobilidade profissional, Produção acadêmica, Remuneração, Promoção social, Espírito acadêmico, Produtividade, *Status*, Prestígio, Estilo de vida e Diferenciação profissional. Conclui-se que os que possuem o mercado ou a academia como principal fonte de remuneração não apresentaram a mesma percepção do grau de intensidade da influência do título de Mestre em

Ciências Contábeis para estes fatores. Para os demais, quais sejam, responsabilidade social, habilidades cognitivas, amadurecimento pessoal, competências analíticas e respeitabilidade e reconhecimento acadêmico / profissional, ao nível de significância de 5% não se pode rejeitar a hipótese nula, ou seja, não existe diferença sobre a percepção da influência do título nos seus desenvolvimentos entre os que atuam no mercado ou na academia.

Em pesquisa realizada por Cunha (2007) com os doutores em Ciências Contábeis, observou-se um resultado semelhante. Os doutores em Ciências Contábeis que atuavam na academia demonstraram que possuíam uma percepção mais positiva da influência do título de Doutor em Ciências Contábeis em sua vida pessoal, profissional, financeira e social.

O resultado da pesquisa com os mestres em Ciências Contábeis evidencia que os que possuíam a principal atividade remunerada ligada à academia tinham percepções mais positivas quanto à influência do título em seu desenvolvimento pessoal e profissional do que aqueles que possuíam o mercado como principal atividade remunerada. A Tabela 38 mostra as médias, desvio padrão e classificação dos fatores dentro do conjunto dos que possuem a principal atividade remunerada junto à academia em relação àqueles que a possuem vinculada ao mercado.

Tabela 38 – Fatores influenciados pelo título de Mestre em Ciências Contábeis segregados por principal atividade remunerada – 2009

Fatores da Teoria do Capital Humano	Escore						Classificação	
	Academia			Mercado			Academia	Mercado
	N	Média	Desvio padrão	N	Média	Desvio padrão		
Espírito acadêmico	336	9,1	1,47	335	8,7	1,57	1	1
Diferenciação profissional	336	8,8	1,45	335	8,3	1,88	2	3
Amadurecimento pessoal	336	8,6	1,55	335	8,3	1,74	3	2
Empregabilidade	336	8,6	1,70	335	7,8	2,01	4	8
Competências analíticas	336	8,5	1,40	335	8,2	1,63	5	4
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	336	8,5	1,62	335	8,1	1,76	6	5
Oportunidades na carreira	336	8,5	1,71	335	7,8	2,09	7	9
Habilidades cognitivas	336	8,4	1,45	335	7,9	1,66	8	7
Prestígio	336	8,4	1,71	335	8,1	1,86	9	6
Autonomia profissional	336	8,4	1,72	335	7,5	2,28	10	11
Mobilidade profissional	336	8,3	1,78	335	7,6	2,05	11	10
Produção acadêmica	336	8,1	1,85	335	7,4	2,21	12	13
Produtividade	336	8,0	1,68	335	7,4	2,07	13	12
Promoção social	336	7,7	1,88	335	7,0	2,35	14	16
Status	336	7,7	2,02	335	7,2	2,32	15	14
Estabilidade profissional	336	7,6	2,39	335	6,5	2,80	16	19
Remuneração	336	7,5	2,18	335	6,6	2,62	17	18
Estilo de vida	336	7,5	2,24	335	7,1	2,34	18	15
Responsabilidade social	336	7,5	2,24	335	6,9	2,68	19	17

Com vistas a identificar se as respostas variavam em relação ao gênero do respondente, efetuaram-se testes de significância para proporções populacionais. O valor do *p-value* do teste para as afirmativas encontra-se na Tabela 39.

Tabela 39 – Teste de significância para proporções populacionais das percepções sobre os fatores que são influenciados pelo título de Mestre em Ciências Contábeis, de acordo com o gênero - 2009

Fatores da Teoria do Capital Humano	<i>P-value</i>
Respeitabilidade e reconhecimento	0,746
acadêmico/profissional	
Mobilidade profissional	0,499
Prestígio	0,470
Promoção social	0,444
Remuneração	0,358
Status	0,351
Habilidades cognitivas	0,342
Responsabilidade social	0,298
Produção acadêmica	0,293
Produtividade	0,288
Autonomia profissional	0,279
Oportunidades na carreira	0,227
Espírito acadêmico	0,215
Diferenciação profissional	0,204
Empregabilidade	0,140
Competências analíticas	0,094
Estilo de vida	0,089
Amadurecimento pessoal	0,014
Estabilidade profissional	0,006

Homens e mulheres possuem iguais compreensões para a grande maioria dos fatores da Teoria do Capital Humano, excetuando-se o amadurecimento pessoal e estabilidade profissional, conforme mostram os resultados da Tabela 39.

Efetuaram-se testes de significância para analisar se os fatores percebidos pelos egressos quanto às influências nos seus desenvolvimentos eram diferentes entre os Programas de Pós-Graduação. O valor do *p-value* do teste para as afirmativas encontram-se na Tabela 40.

Tabela 40 – Teste de significância para proporções populacionais das percepções sobre os fatores que são influenciados pelo título de Mestre em Ciências Contábeis, por Programa de Mestrado em Ciências Contábeis - 2009

Fatores da Teoria do Capital Humano	<i>P-value</i>
Prestígio	0,575
Mobilidade profissional	0,555
Promoção social	0,555
Status	0,303
Produtividade	0,293
Oportunidades na carreira	0,203
Espírito acadêmico	0,094
Diferenciação profissional	0,078
Habilidades cognitivas	0,050
Produção acadêmica	0,044
Autonomia profissional	0,029
Estabilidade profissional	0,019
Empregabilidade	0,005
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	0,002
Remuneração	0,001
Competências analíticas	0,001
Responsabilidade social	0,000
Estilo de vida	0,000
Amadurecimento pessoal	0,000

Os egressos de programas com conceitos Capes iguais a 3, 4 ou 5 possuem diferentes percepções sobre a influência do título de mestre nos seus desenvolvimentos para os fatores ligados a questões profissionais, financeiras e acadêmicas. Os fatores que diferenciam esses egressos são: habilidades cognitivas, produção acadêmica, autonomia profissional, estabilidade profissional, empregabilidade, respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, remuneração, competências analíticas, responsabilidade social, estilo de vida e amadurecimento pessoal. Esses fatores são influenciados de maneira heterogênea para todos os mestres.

No entanto, os mestres oriundos de programas com conceitos Capes iguais a 3, 4 ou 5 apresentam a mesma percepção sobre a influência do título para os fatores *status*, prestígio e diferenciação social e profissional. Os egressos possuem a mesma percepção para os fatores: prestígio, mobilidade profissional, promoção social, *status*, produtividade, oportunidades na carreira, espírito acadêmico e diferenciação profissional. A percepção para estes fatores são iguais entre os egressos de programas com conceitos Capes iguais a 3, 4 ou 5.

A percepção sobre a influência nos seus desenvolvimentos provocada pelo título de mestre difere entre os egressos de um programa em relação ao outro. Os fatores que podem explicar

essa discriminação incluem os diferentes estágios de evolução e amadurecimento dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. A sua grande maioria encontra-se em fase de implementação, a qual ocorreu em um período não superior a 10 (dez) anos. Outro fator importante para explicar a diferenciação na percepção envolve a localização geográfica dos programas. Como os Programas de Pós-Graduação localizam-se em diferentes Estados da Federação, era de se esperar que apresentassem divergências quanto à percepção sobre a influência, nos seus desenvolvimentos, do título de Mestre em Ciências Contábeis.

4.10 Fatores de percepção sobre as influências do Mestrado em Ciências Contábeis

As respostas obtidas sobre percepções dos mestres sobre as influências do título nos seus desenvolvimentos permitem verificar que há uma forte correlação entre as respostas. A presença dessa correlação permite que se efetue uma redução do número de variáveis pela aplicação da análise fatorial.

Para a análise fatorial foram efetuados os seguintes procedimentos:

- a) Padronização das variáveis 1 a 19;
- b) Eliminação da amostra dos *outliers* existentes, considerando como *outlier* resposta acima ou abaixo do intervalo entre a média de cada variável e três desvios padrões.

Foram excluídas 78 respostas e calculadas as estatísticas KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*), que avalia o grau de correlação parcial entre as variáveis. A estatística KMO foi igual a 0,917, considerada como muito boa para a aplicação da análise fatorial (FAVERO *et al.*, 2009, p. 243). Foi também efetuado o teste de esfericidade de Bartlett, com o objetivo de avaliar a hipótese de que a matriz das correlações seja a matriz identidade com determinante igual a 1, caso em que a aplicação da análise fatorial pode não ser adequada. O nível de significância do teste com *p-value* igual a 0,000 conduziu à rejeição da hipótese de a matriz de correlações ser a identidade, evidenciando que havia correlações entre as variáveis, corroborando a aplicação da análise fatorial.

O modelo inicial, com *eigenvalues* maior ou igual a 1 indicou a existência de 4 fatores, com explicação de 59,6% da variância. Os fatores foram rotacionados utilizando-se o método

Varimax com normalização Kaiser. A Tabela 41 mostra a matriz dos componentes rotacionados e o resultado da comunalidade das variáveis.

Tabela 41 – Matriz dos componentes rotacionados e a comunalidade das percepções sobre a influência do título de mestre no desenvolvimento pessoal, profissional e financeiro dos egressos - 2009

Fatores da Teoria do Capital Humano	Fatores				Comunalidade
	1	2	3	4	
Amadurecimento pessoal			0,690		0,568
Autonomia profissional	0,575				0,563
Competências analíticas			0,773		0,667
Diferenciação profissional	0,675				0,570
Empregabilidade	0,794				0,688
Espírito acadêmico			0,523		0,441
Estabilidade profissional	0,618				0,453
Estilo de vida		0,491			0,498
Habilidades cognitivas			0,706		0,655
Mobilidade profissional	0,642				0,551
Oportunidades na carreira	0,737				0,627
Prestígio		0,719			0,652
Produção acadêmica				0,869	0,806
Produtividade				0,686	0,722
Promoção social		0,731			0,648
Remuneração	0,618				0,485
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional		0,646			0,605
Responsabilidade social		0,526			0,375
Status		0,832			0,747

O fator 1, nominado como Autonomia e Diferenciação Profissional, agrupou sete variáveis:

- i) Autonomia profissional;
- ii) Diferenciação profissional;
- iii) Empregabilidade;
- iv) Estabilidade profissional;
- v) Mobilidade profissional;
- vi) Oportunidades na carreira;
- vii) Remuneração.

O fator 2, nominado como Benefícios Pessoais, agrupou seis variáveis:

- i) Estilo de vida;
- ii) Prestígio;
- iii) Promoção social;
- iv) Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional;

- v) Responsabilidade social;
- vi) *Status*.

O fator 3, nominado como Fatores Cognitivos, agrupou quatro variáveis:

- i) Amadurecimento pessoal;
- ii) Competências analíticas;
- iii) Espírito acadêmico;
- iv) Habilidades cognitivas.

O fator 4, nominado como Produtividade, agrupou duas variáveis:

- i) Produção acadêmica;
- ii) Produtividade.

Os resultados obtidos pela aplicação da Análise Fatorial mostram que os fatores preconizados pela Teoria do Capital Humano e que são influenciados pelo título de Mestre em Ciências Contábeis podem ser sintetizados em quatro dimensões conforme revelaram os fatores.

4.11 Variáveis discriminantes entre fatores da Teoria do Capital Humano

Com o objetivo de analisar a percepção dos mestres sobre as influências causadas no seu desenvolvimento em função da obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis, utilizou-se a regressão logística. Essa técnica utiliza um modelo binário de variáveis dependentes em função de diversas variáveis independentes, no qual se busca discriminar as variáveis dependentes a partir das variáveis independentes, bem como verificar o total de alocações corretas nos grupos formados pelas duas populações.

Para este estudo, efetuou-se a análise através de 3 modelos. O primeiro comparando o programa com conceito Capes igual a 5 com os programas com conceito Capes igual a 4. O segundo com o programa com conceito Capes igual a 5 com os programas com conceito Capes igual a 3 e, por último, os programas com conceito Capes igual a 4 com os programas com conceito Capes igual a 3.

4.11.1 Variáveis discriminantes dos fatores da Teoria do Capital Humano entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 5 ou 4 da Capes

Foram incluídas na equação logística as seguintes variáveis:

G7 – Espírito acadêmico;

G13 – Produção acadêmica.

O modelo logístico apresentou um índice de classificação correta entre os egressos de programas com conceito 4 da Capes igual a 92,9% e os egressos de programa com conceito 5 da Capes igual a 8,9%, com média de acertos de 56,7%, indicando que as variáveis incluídas no modelo possibilitam uma boa discriminação entre os programas.

4.11.2 Variáveis discriminantes dos fatores da Teoria do Capital Humano entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 5 ou 3 da Capes

Foram incluídas na equação logística as seguintes variáveis:

G6 – Espírito acadêmico;

G7 – Estabilidade profissional.

O modelo logístico apresentou um índice de classificação correta entre os egressos de programas com conceito 3 da Capes igual a 97,8% e os egressos de programa com conceito 5 da Capes igual a 4,7%, com média de acertos de 62,6%, indicando que as variáveis incluídas no modelo possibilitam uma boa discriminação entre os programas.

4.11.3 Variáveis discriminantes dos fatores da Teoria do Capital Humano entre os Programas de Pós-Graduação com conceito 4 ou 3 da Capes

Foi incluída na equação logística a seguinte variável:

G18 – Responsabilidade social.

O modelo logístico apresentou um índice de classificação correta entre os egressos de programas com conceito 3 pela Capes igual a 96,0% e os egressos de programa com conceito

4 pela Capes igual a 4,0%, com média de acertos de 55,0%, indicando que as variáveis incluídas no modelo possibilitam uma boa discriminação entre os programas.

Os resultados obtidos indicam que, na percepção dos respondentes, não há diferença significativa entre os programas com notas 5, 4 ou 3. A percepção dos egressos sobre as influências do mestrado em Ciências Contábeis nos fatores preconizados pela Teoria do Capital Humano como influenciados pela obtenção do título de mestre não discriminam os programas com conceitos diferentes, de acordo com a avaliação da Capes.

Dos 19 fatores preconizados pela Teoria do Capital Humano como influenciados pela obtenção de um maior nível de educação, apenas 4 fatores discriminam os programas. O fator espírito acadêmico discrimina os programas com conceito 5 ou 4 e 5 ou 3, mostrando que existem diferenças no desenvolvimento do espírito investigativo e abertura para inovações entre esses programas. Entre os egressos de programas com conceito 5 ou 3, além do espírito acadêmico, outro fator discriminante é a estabilidade profissional, indicando que os egressos desses programas avaliam diferentemente a influência do título na manutenção do emprego devido às transformações ocorridas no mercado de trabalho, com abundância de qualificação da força de trabalho. Entre os programas com conceito 5 ou 4, além do espírito acadêmico, a produção acadêmica foi um fator discriminante, indicando que os egressos avaliam de forma diversa a influência da titulação no desenvolvimento de um ambiente propício e estimulante da produção de pesquisa em ciência e tecnologia, provocado pela escolaridade. Por último, o único fator que discrimina os programas com conceito 4 ou 3 é a responsabilidade social, indicando que os egressos percebem de forma diferenciada a repercussão da educação na formação de líderes, eleitorado mais capacitado, consciência social, doação de tempo e dinheiro à caridade.

5 CONCLUSÕES

A Teoria do Capital Humano estabelece que o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, aptidões e outras características adquiridas que contribuem para a produção e que proporcionam impacto na economia são afetadas diretamente pelo nível de escolaridade do indivíduo. Em consequência, uma maior escolaridade leva a um aumento no nível de renda, melhor qualidade de vida e maiores oportunidades profissionais e sociais.

Esta pesquisa buscou identificar e analisar as relações entre os perfis demográficos e profissiográficos dos Mestres em Ciências Contábeis titulados no Brasil sob a óptica da Teoria do Capital Humano e os indicadores de avaliação da Capes dos Programas de Pós-Graduação desses egressos.

A materialização desta pesquisa resultou em um significativo volume de dados sobre os Mestres em Ciências Contábeis do Brasil que permitiram o mapeamento e conhecimento sobre o perfil desses egressos. Uma constatação significativa para delineamento do perfil dos programas de pós-graduação é que 50% dos mestres possuem o mercado como a principal atividade remunerada. Considerando que uma das funções do mestrado seria a formação de professores para a docência e que o número de docentes mestres em Ciências Contábeis é uma raridade na maioria das IES brasileiras, os programas de mestrado acadêmico ainda não têm conseguido cumprir seu papel com efetividade. Dados do MEC, de 2007, atestam a existência de 922 cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis no Brasil. Se 50% dos 2.007 mestres se encontram vinculados ao mercado, então, os dados indicam que, na média, existe pouco mais de 1 mestre por curso de graduação em Ciências Contábeis.

A distribuição geográfica dos mestres em Ciências Contábeis não é homogênea. As regiões Sul e Sudeste concentram 78,8% do total de mestres e, entre os estados, São Paulo possui 34,9%, seguido do Rio Grande do Sul com 8,6% e o Espírito Santo com 7,5% dos mestres. À exceção dos estados do Paraná e Santa Catarina, que apresentam uma dispersão dos mestres nas cidades do interior, nos demais estados, os mestres estão concentrados na capital ou cidades que fazem parte da região metropolitana da capital. No entanto, verifica-se que essa concentração é coerente com a sede dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, verificando-se uma baixa migração de mestres de uma região para outra após a conclusão do

mestrado. A região Sudeste é o destino dos migrantes, região com maior desenvolvimento econômico do país, contribuindo para o crescimento da concentração de mestres. No entanto, a maioria dos mestres tende a permanecer em sua região de origem. A baixa mobilidade pode ser explicada pelo fato de que cerca de 97% dos egressos estavam trabalhando quando do ingresso no mestrado, seja em empresas públicas, privadas ou Instituições de Ensino Superior.

Os homens ainda predominam entre os Mestres em Ciências Contábeis, representando 69% dos egressos, embora se observe uma tendência de aumento da proporção feminina na pós-graduação, em vários países do mundo (VELLOSO e VELHO, 2001). A pesquisa efetuada por Cunha (2007) mostrou que os homens representam 84,8% dos doutores em Ciências Contábeis. A maioria absoluta do sexo masculino na pós-graduação é uma realidade na área das Ciências Sociais Aplicadas. Pesquisa efetuada por Velloso (2002, 2003) mostrou que os homens representavam 64,5% dos mestres em Direito, 66% dos mestres em Administração e 67,7% dos mestres em Economia.

A idade média atual (base 2008) dos mestres em contabilidade é de 41 anos. O egresso mais velho possuía 69 anos e o mais jovem 23 anos. Quando ingressaram no mestrado, a idade média era de 34 anos, com 21 anos para o mais jovem e 60 anos para o mais idoso. O ingresso e a consequente titulação tardia na pós-graduação *stricto sensu* podem ser explicados pelo alto índice de empregabilidade dos mestres quando do início do curso (96,9% desenvolviam atividades remuneradas).

Quando se titularam, os respondentes tinham 36,6 anos, em média. O mais jovem tinha 23 anos e o mais idoso 63 anos. Observe-se que os mestres em Ciências Contábeis se titulam mais tardiamente que os mestres na mesma área do conhecimento. Pesquisa efetuada por Velloso (2002, 2003) mostrou que os mestres em Administração titulam-se aos 36 anos, os mestres em Direito aos 35 anos e os mestres em Economia aos 32 anos.

Os mestres em Ciências Contábeis terminaram suas graduações, em média, aos 25,7 anos e eram provenientes, em sua maioria (94,0%), da mesma área de graduação, tendo como primeira graduação Ciências Contábeis (79,4%), Administração (10,0%) e Economia (4,6%). O tempo médio decorrido entre o final da graduação e o início do mestrado foi de 7,7 anos.

Os mestres em Ciências Contábeis terminaram seu mestrado, em média, há 5 anos. O mais recente defendeu sua dissertação em maio de 2009 e o mais antigo concluiu seu mestrado há 29 anos e 9 meses. O prazo médio para a conclusão do mestrado foi de 2 anos e 10 meses, com tempo mínimo de 11 meses e tempo máximo de 9 anos e 7 meses, inferior ao prazo médio dos mestres em Administração, que foi de 3,8 anos, em estudo realizado por Matos *et al.* (2002), para o período de 1994 a 1999.

O mestrado parece ser um ponto terminal no estudo da maioria dos mestres em Ciências Contábeis, pois apenas 28,5% continuam seus estudos em nível de doutorado. Dos que continuaram seus estudos, 10% optaram por cursar doutorado em países como Alemanha, Bélgica, Canadá, Chile, Espanha, Estados Unidos, Paraguai e Portugal.

O curso preferido pelos mestres em Ciências Contábeis para o doutorado é de Ciências Contábeis da FEA/USP, destino de 61,9% deles. Os mestres em Ciências Contábeis optaram por continuarem seus estudos nas mais variadas áreas do conhecimento. O doutorado em Ciências Contábeis é o preferido por 67,2% dos mestres, seguido do doutorado em Administração, com 13,2%, em Engenharia, com 6,9%, em Educação e em Planejamento Energético, com 2,6% cada. Os outros 7,5% optaram pelos cursos de Agronegócios, Ciência da Informação, Ciências Empresariais, Ciências Sociais, Comunicação Social, Economia, História da Ciência e Serviço Social.

Entre os mestres que continuaram seus estudos em nível de doutorado, 50,8% estão com o doutorado em andamento e 49,2% já concluíram seus estudos. Dos que concluíram, o prazo médio para a conclusão foi de 4 anos e 2 meses, com tempo mínimo de 1 ano e 8 meses e tempo máximo de 17 anos e 7 meses.

Em relação à principal atividade remunerada, os mestres em Ciências Contábeis estão igualmente distribuídos: 50,1% desenvolvem suas atividades no mercado e 49,9% possuem a academia como sua principal fonte de renda. Antes de ingressarem no mestrado, essa proporção era de 75,4% para o mercado e 24,6% para a academia. Percebe-se, claramente, uma migração dos egressos da área de mercado para a academia. Após a conclusão do mestrado, 25% dos egressos passaram a ter a academia como principal atividade remunerada. Dos que migraram para a academia, 56% passaram a exercer as atividades em IES públicas e

44% em IES privadas. Um fator significativo é que, embora a maioria dos mestrados tenham natureza acadêmica, a grande maioria dos ingressantes são oriundos do mercado.

Atualmente, 41,1% dos mestres desenvolvem suas atividades como empregados do setor público, 36,5% como empregados do setor privado, 10,1% são autônomos e 8,8% proprietários de empresas. Antes de ingressar no mestrado, a maioria era de empregados no setor privado, 27,7% de empregados no setor público, 10,4% de autônomos e 8,0% de proprietários de empresas. Observe-se que os empregados migraram da área privada para a área pública, mantendo-se o percentual médio de autônomos e proprietários de empresas.

A docência faz parte da atividade de 55,6% do total de mestres em Ciências Contábeis no Brasil e os demais não possuem nenhuma atividade com a docência. Para os que possuem a academia como principal fonte de renda esse percentual é de 92,2% e os demais exercem outras atividades na área acadêmica. Os que possuem o mercado como principal atividade remunerada, 19% exercem a docência em IES como atividade secundária e 81% não exercem qualquer atividade de ensino.

Quando do ingresso no mestrado, apenas 28,3% eram docentes em IES. Após o mestrado, a proporção de docentes vai para 55,6% do total de respondentes, um crescimento de 96,5%, indicando que o mestrado influencia significativamente na opção da carreira como docente em IES.

Os mestres que possuem a docência como principal atividade remunerada desempenham suas funções em universidades (65,7%), centros universitários (18,2%), institutos isolados (18,2%) e outras instituições (2,4%). Antes de ingressarem no mestrado, 58,4% lecionavam em universidades, 14,7% em centros universitários e 25,8% em institutos isolados. Percebe-se, assim, uma migração dos egressos dos institutos isolados para as universidades após a conclusão do mestrado, o que era de se esperar, pois buscariam melhores condições para que pudessem desempenhar atividades de docência e pesquisa, já que, antes de ingressarem no mestrado, 47,4% dos docentes dedicavam-se, exclusivamente, à docência e pesquisa ao passo que 32,6% exerciam suas atividades como professor horista. Após o mestrado, o número de docentes com dedicação exclusiva ao ensino e pesquisa saltou para 57,1%. Esse modesto crescimento de 10% revela que a conclusão do mestrado em si não é suficiente para que possam se dedicar à docência e pesquisa.

Outro ponto que merece uma análise mais profunda refere-se aos objetivos dos programas de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis na formação de egressos para atuar como professor e pesquisador. Após o mestrado, a migração do mercado para a academia não se dá de forma satisfatória, pois, de cada 3 egressos que atuavam no mercado antes de ingressarem no mestrado, apenas 1 deixa suas atividades visando à dedicação à academia, sinalizando para a necessidade de revisão nos objetivos dos programas de pós-graduação, tendo em vista que a maioria dos respondentes (89,4%) são egressos de mestrado acadêmico.

Atualmente 67,6% dos docentes declararam que estão envolvidos com a pesquisa em contabilidade, em diversas áreas, com predominância para a área de Controladoria e Contabilidade Gerencial, com 40,9%, seguida da área de Contabilidade para usuários externos, com 26,6% e área de Ensino e Pesquisa em Contabilidade, com 20,2% da preferência.

Sobre a remuneração mensal atual, 19,5% declararam possuir remuneração superior a R\$ 12.000,00, sendo que 83,2% desses desenvolvem suas atividades no mercado. Apenas 10,1% declararam possuir remuneração igual ou inferior a R\$ 3.000,00, dos quais 75% possuem como principal fonte de remuneração as atividades ligadas à academia. Os rendimentos mensais são inferiores a R\$ 9.000,00 para 86,8% dos egressos que desenvolvem suas atividades ligadas à academia, enquanto 75% dos que desenvolvem suas atividades no mercado percebem rendimentos mensais superiores a R\$ 6.000,00. Os testes estatísticos corroboram a evidência de que existe diferença entre os valores pagos aos egressos que atuam no mercado em relação aos que atuam na academia.

A diferenciação salarial, também, é uma realidade em relação ao gênero. Enquanto 62,5% das mulheres possuem remuneração bruta mensal igual ou inferior a R\$ 6.000,00, 62% dos homens possuem remuneração bruta mensal igual ou superior a R\$ 6.000,00. Apenas 9,1% das mulheres declaram possuir remuneração superior a R\$ 12.000,00, enquanto, para os homens, esse percentual é de 24,2%, representando quase $\frac{1}{4}$ dos respondentes. Os testes estatísticos comprovam que, a um nível de significância de 5%, a remuneração recebida pelos mestres do sexo masculino é significativamente diferente daquela percebida pelos mestres do sexo feminino.

Quando segregados por área de atuação, observou-se que tanto os homens como as mulheres que atuam no mercado possuem remuneração superior aos seus colegas do mesmo sexo que desenvolvem suas atividades na academia. As análises efetuadas permitem concluir que os mestres que atuam no mercado possuem maior remuneração bruta mensal em relação aos que atuam na academia. Essa diferenciação é verdadeira tanto para os mestres do sexo masculino quanto para os do sexo feminino. Em suma, a maior remuneração bruta mensal é verificada entre os mestres do sexo masculino que atuam no mercado e a menor remuneração bruta mensal é verificada entre os mestres do sexo feminino que atuam na academia.

De forma idêntica ao encontrado na relação com a remuneração atual, quando do início do mestrado, os homens possuíam uma remuneração bruta mensal superior à das mulheres e os mestres que atuavam no mercado possuíam uma remuneração bruta mensal superior à daqueles que atuavam na academia. A remuneração bruta mensal percebida pelos mestres em Ciências Contábeis é estatisticamente diferente daquela percebida quando do ingresso no mestrado. Quando segregados por gênero e por principal atividade remunerada, verifica-se que, em todos os casos, a remuneração bruta atual é superior à remuneração bruta mensal antes do ingresso no mestrado.

A análise das faixas salariais explicita, de forma clara, a migração de uma faixa salarial mais baixa para faixas salariais mais altas tanto para os que exercem suas atividades no mercado quanto para os que exercem suas atividades na academia. O mesmo ocorre quando se analisam as faixas salariais por gênero, identificando que tanto mestres do sexo masculino quanto os do sexo feminino migraram entre as faixas salariais no período compreendido entre o ingresso no mestrado e o período atual, comprovando-se um dos pressupostos da Teoria do Capital Humano de que um maior nível de escolaridade proporciona ao indivíduo uma maior possibilidade de elevação de seus rendimentos brutos.

Dentre os fatores que motivaram os egressos à realização do mestrado, 35,4% concordaram parcial ou totalmente de que necessitavam corrigir as deficiências da graduação e 55,3% discordaram parcial ou totalmente dessa afirmação. Quando segregados por gênero ou por principal atividade remunerada, não se verificou diferenças significativas entre os respondentes. Como pouco mais de 1/3 dos respondentes concordaram parcial ou totalmente que necessitavam de corrigir deficiências na graduação, presume-se que os cursos de graduação em Ciências Contábeis possuem deficiências na sua formação, cujo achado merece

um estudo mais aprofundado visando à identificação e à mensuração de sua extensão e comprometimento na formação da graduação.

Cursar o mestrado em Ciências Contábeis foi fundamental para ingressar e/ou ascender na carreira docente na opinião de 86,9% dos egressos que concordaram parcial ou totalmente com a afirmativa. Como o objetivo do mestrado acadêmico brasileiro é a formação de docentes e pesquisadores, tal objetivo encontra ressonância na opinião dos egressos. Segregados por gênero, verificou-se que não existe diferenças significativas nessa opinião. No entanto, os mestres que possuem o mercado como principal atividade remunerada possuem opiniões divergentes dos que atuam na academia.

Para 92,1% dos egressos, o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria ampliar as oportunidades de trabalho. Esse achado encontra respaldo na Teoria do Capital Humano, para o qual, a ampliação do período de estudos possibilita a ampliação das oportunidades de trabalho. Entre homens e mulheres não se verificou diferença significativa nas opiniões. No entanto, os que possuem o mercado ou a academia como principal atividade remunerada não apresentam a mesma opinião. Observou-se que a percepção de ampliação das oportunidades de trabalho é mais significativa entre os que possuem a academia como principal atividade remunerada.

Para a Teoria do Capital Humano, o fato de o indivíduo ampliar o período de estudos possibilita a obtenção de maiores rendimentos. Essa hipótese é corroborada por 84,8% dos egressos que concordam parcial e totalmente com a afirmação de que o mestrado em Ciências Contábeis possibilitaria obter melhor nível de rendimentos. Segregados em relação ao gênero, verificou-se que homens e mulheres possuem a mesma percepção. No entanto, mestres que atuam na academia possuem uma percepção mais significativa sobre essa afirmativa do que os que possuem o mercado como principal atividade remunerada. Provavelmente, o fato de o mestre que desenvolve suas atividades na academia perceber um maior impacto quanto à obtenção de maiores rendimentos esteja relacionado com o plano de carreira das IES que preveem uma maior remuneração em função da titulação.

A Teoria do Capital Humano preconiza que o fato de o indivíduo ampliar o período de estudos lhe possibilita ingressar e/ou ascender na carreira profissional. Nesta pesquisa, 71,8% dos mestres concordaram parcial ou totalmente com a afirmação, não existindo diferenças

entre homens e mulheres. No entanto, os egressos que atuam na academia possuem uma percepção mais significativa sobre a influência do título de mestre no ingresso ou ascensão na carreira profissional em relação aos que têm o mercado como principal atividade remunerada.

Foi apresentada aos mestres uma lista de afirmações sobre pontos que são utilizados pela Capes para a avaliação dos programas de pós-graduação. Visando à obtenção de uma avaliação do egresso a respeito do programa que lhe conferiu o título de mestre, foi solicitado que atribuísse uma nota de 0 (zero) a 10 (dez), conforme o grau de concordância com a afirmação e, ao final, solicitou-se que ele avaliasse o programa mediante a atribuição de uma nota que variasse de 0 (zero) a 10 (dez).

As afirmativas mais bem avaliadas foram as relacionadas com a formação do corpo docente e aderência à proposta do programa, com média 8,94, e que teve a nota 10 atribuída por 49% dos egressos, seguida pela afirmação sobre a infraestrutura adequada para o ensino, pesquisa e extensão na pós-graduação, com nota média igual a 8,43 e nota 9,0 atribuída por 35,6% dos respondentes. Em terceiro lugar, e estrutura curricular coerente com as áreas e as linhas de pesquisa com nota 8,21 e com nota 10 na avaliação de 26,8% dos mestres.

As afirmativas com menor avaliação média foram as relacionadas com o fornecimento de incentivos financeiros para a apresentação de trabalhos em congressos, com média 4,11 e nota zero atribuída por 32,5% dos respondentes. A priorização de provas escritas, com nota média igual a 5,41, moda igual a 8 e desvio padrão igual a 3,19 indica uma dispersão de critérios de avaliação entre os programas. A disponibilidade dos docentes para atividades extraclasse foi a terceira alternativa com menor avaliação, com média igual a 7,23 e nota 10 atribuída por 23,1% dos mestres.

Homens e mulheres não possuem a mesma percepção e avaliação para as afirmações que se relacionam com a disponibilidade dos docentes para contrato sobre atividades extraclasse e sobre a apresentação de atitudes inovadoras e diferenciadas. Para as demais afirmativas, não existe diferença na percepção entre homens e mulheres a respeito do Programa de Pós-Graduação que lhes conferiu o título de mestre.

Os egressos dos diferentes Programas de Pós-Graduação possuem diferentes percepções e avaliações sobre a maioria das afirmativas. Os egressos possuem a mesma percepção e

avaliação para os seguintes quesitos: conteúdos vinculados à área e às linhas de pesquisa, inserção e impacto regional/nacional das dissertações e publicações discentes, a apresentação de atitude inovadora e diferenciada pelo docente e a disponibilidade do professor para contato em atividades extraclasse.

A percepção e avaliação dos egressos de um programa não são iguais aos egressos de outros programas. Os fatores que podem explicar essa discriminação incluem os diferentes estágios de evolução e amadurecimento dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. A sua grande maioria encontra-se em fase de implantação. Outro fator importante para explicar a diferenciação na avaliação envolve a localização geográfica dos programas. Como os Programas de Pós-Graduação localizam-se em diferentes Estados da Federação, era de se esperar que apresentassem divergências quanto à avaliação, pela diferente percepção sobre o objeto que estava sendo avaliado.

Mesmo sendo mais antigos, os Programas de Pós-Graduação da USP, PUC/SP e UERJ não foram os mais bem avaliados pelos seus respectivos egressos. A nota média atribuída pelos alunos ao Programa de Pós-Graduação da USP (8,4) foi equivalente à média das notas de todos os programas (8,4), embora, pelo critério da Capes, seja o único Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil com nota igual a 5. Os Programas de Pós-Graduação da PUC/SP e UERJ obtiveram uma avaliação abaixo da média, com nota média atribuída pelos egressos de 8,3 e 7,8 respectivamente.

As notas atribuídas aos Programas de Pós-Graduação pelos respectivos egressos não estão correlacionadas com o conceito atribuído pela Capes aos respectivos programas. Programas que foram avaliados pela Capes como bons (conceito 4) ou muito bons (conceito 5), não obtiveram a mesma avaliação dos egressos. O teste de Correlação de Pearson para a nota média dos egressos e o conceito Capes indicou um grau de correlação igual a 0,14, evidenciando uma fraca correlação entre as avaliações e um descompasso entre o conceito atribuído ao programa pela Capes e a avaliação dos egressos sobre o programa que lhes conferiu o título de Mestre em Ciências Contábeis.

Entre os programas em funcionamento, o programa da UNISINOS (conceito 4 da Capes) foi o mais bem avaliado, com média igual a 8,9, seguido do programa da FURB (conceito 3 da

Capes), com nota média igual a 8,6. Assim, não foram encontrados elementos que permitissem o aceite da primeira hipótese:

H₁: Mestres em Ciências Contábeis titulados por Programas com melhor conceito avaliam mais positivamente o Programa que lhes conferiu o título do que aqueles que se titularam em Programas que apresentaram menores conceitos na Capes.

Esperava-se que essa hipótese fosse suportada, visto que, em tese, o curso com maior conceito na Capes apresenta melhor proposta do programa, melhor corpo docente, melhor corpo discente, melhor produção intelectual, melhor estrutura física para o ensino e pesquisa na pós-graduação e melhor inserção social.

A existência de uma forte correlação entre as respostas obtidas sobre as afirmações sobre os programas de pós-graduação permitiram que se efetuasse uma redução do número de variáveis pela aplicação da análise fatorial. Os resultados obtidos pela aplicação da análise fatorial mostrou que a efetividade de um Programa de Pós-Graduação pode ser sintetizada em 4 dimensões, nominadas como: Conteúdo Programático e Docentes, Produção Científica, Infraestrutura do Programa e Avaliação Discente.

Com o objetivo de validar as dimensões explicativas da efetividade de um programa, foi utilizada a técnica da Regressão Linear Múltipla, tendo como variável dependente a nota padronizada atribuída pelos egressos aos programas de pós-graduação e como variáveis independentes os escores fatoriais dos quatro fatores. Com uma capacidade explicativa de 58,3% na efetividade do programa, as variáveis que mais impactaram na avaliação foram: a Produção Científica, com $\beta = 0,476$; o Conteúdo Programático e os Docentes, com $\beta = 0,423$; a Infraestrutura do Programa, com $\beta = 0,405$ e a Avaliação Discente com $\beta = 0,120$.

A fim de analisar as avaliações dos egressos e os conceitos atribuídos pela Capes aos programas, utilizou-se a regressão logística, a fim de encontrar variáveis que pudessem discriminar os programas agrupados de acordo com o conceito 3, 4 ou 5, bem como verificar o total de alocações corretas nos grupos formados pelas populações, comparando-se os programas com os conceitos 5 ou 4; 5 ou 3 e 3 ou 4.

Entre os programas com conceito 5 ou 4, o modelo apresentou um bom ajuste, com um índice de classificação correta entre os egressos dos programas com conceito 4 igual a 82,6% e os egressos de programa com conceito 5 igual a 71,0%, com média de acertos de 77,6%. Foram incluídas, na equação logística, as seguintes variáveis:

- F2. Os conteúdos das disciplinas encontravam-se vinculados á área de concentração e às linhas de pesquisas existentes;
- F3. A biblioteca era adequada;
- F7. O sistema de avaliação do aluno priorizava a realização de provas escritas;
- F8. A produção científica dos alunos era fruto do trabalho de pesquisa realizado sob a coordenação de docente do Programa;
- F9. As dissertações e publicações dos docentes e discentes possibilitavam a inserção e o impacto regional e/ou nacional do Programa;
- F10. A definição do tema da dissertação era feita exclusivamente pelo mestrando;
- F12. O programa oferecia incentivos financeiros aos discentes para a publicação e apresentação de trabalhos em seminários, congressos etc. .

Entre os programas com conceito 5 ou 3, o modelo apresentou um ajuste razoável, com um índice de classificação correta entre os egressos dos programas com conceito 3 igual a 84,2% e os egressos de programa com conceito 5 igual a 58,0%, com média de acertos de 74,3%, indicando que as variáveis incluídas no modelo possibilitam uma boa discriminação entre os programas. Foram incluídas, na equação logística, as seguintes variáveis:

- F1. A estrutura curricular do curso era coerente com a área de concentração e as linhas de pesquisas do Programa;
- F4. A instituição possuía uma infraestrutura adequada para o ensino, pesquisa e extensão no nível de Pós-Graduação;
- F7. O sistema de avaliação do aluno priorizava a realização de provas escritas;
- F8. A produção científica dos alunos era fruto do trabalho de pesquisa realizado sob a coordenação de docente do Programa;
- F12. O programa oferecia incentivos financeiros aos discentes para publicação e apresentação de trabalhos em seminários, congressos etc. .

Entre os programas com conceito 4 ou 3, o modelo apresentou um fraco ajuste, com um índice de classificação correta entre os egressos dos programas com conceito 3 igual a 76,3%

e os egressos de programa com conceito 4 igual a 58,9%, com média de acertos de 68,5%, indicando que as variáveis incluídas no modelo possibilitam uma razoável discriminação entre os programas. Foram incluídas, na equação logística, as seguintes variáveis:

F3. A biblioteca era adequada;

F4. A instituição possuía uma infraestrutura adequada para o ensino, pesquisa e extensão no nível de Pós-Graduação;

F7. O sistema de avaliação do aluno priorizava a realização de provas escritas;

F9. As dissertações e publicações dos docentes e discentes possibilitavam a inserção e o impacto regional e/ou nacional do Programa;

F10. A definição do tema da dissertação era feita, exclusivamente, pelo mestrando;

F12. O programa oferecia incentivos financeiros aos discentes para a publicação e apresentação de trabalhos em seminários, congressos etc. .

As variáveis F7 e F12 foram as únicas incluídas no modelo que discriminou os programas com conceito 5 ou 4, 5 ou 3 e 3 ou 4. Estas se referem a questões que envolvem a avaliação e o oferecimento de incentivos financeiros pelo programa para que os alunos possam participar de congressos, seminários e outros eventos científicos da área. Verifica-se assim, a existência de um diferencial significativo entre os programas nestes quesitos. Com relação às outras variáveis, observa-se que a variável F-3 – a biblioteca era adequada – foi incluída nos modelos que discriminam os programas com conceito 5 ou 4 e os programas com conceito 4 ou 3, demonstrando diferenças entre a avaliação dos mestres quanto à biblioteca para a pós-graduação nestes programas. No entanto, esta não é uma variável que discrimina os programas com conceito 5 ou 3, vislumbrando uma provável igualdade na avaliação entre os programas com conceito 5 e 3 neste quesito, contra uma avaliação diferenciada dos egressos de programas com conceito 4.

Em relação à percepção dos mestres sobre as influências do mestrado em seu desenvolvimento pessoal, profissional, social e financeiro, os achados da pesquisa confirmaram, em parte, as afirmações preconizadas pela teoria. De acordo com os Mestres em Ciências Contábeis, os 19 fatores identificados pela Teoria do Capital Humano e que são passíveis de serem alterados pelo acréscimo de um maior nível de educação, foram significativamente influenciados pela titulação. Em ordem de classificação definida pela média das respostas dos egressos, os fatores foram: espírito acadêmico, diferenciação

profissional, amadurecimento pessoal, competências analíticas, respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, prestígio, empregabilidade, oportunidades na carreira, habilidades cognitivas, autonomia profissional, mobilidade profissional, produção acadêmica, produtividade, *status*, promoção social, estilo de vida, responsabilidade social e remuneração.

Na percepção dos egressos, todos os fatores foram significativamente alterados pelo fato de obterem o título de Mestre em Ciências Contábeis, corroborando a tese estabelecida, neste trabalho, de que cursar o Mestrado em Ciências Contábeis influencia positivamente no desenvolvimento pessoal, profissional, social e financeiro do indivíduo, como preconiza a Teoria do Capital Humano. O fator com maior avaliação – espírito acadêmico – atingiu, em uma avaliação de 0 a 10, a média igual a 8,9. O fator com menor avaliação – remuneração – atingiu uma média igual a 7,0, ou seja, bem mais do que dois terços da maior avaliação possível. No entanto, com um desvio padrão igual a 2,44, um dos maiores entre os demais fatores, revelando que a remuneração é influenciada de forma heterogênea entre os mestres em Ciências Contábeis no Brasil e, de certa maneira, contraria uma das bases da Teoria do Capital Humano.

Também não foram encontradas evidências de que exista diferença significativa entre os egressos de diferentes programas quanto à percepção das influências socioeconômicas positivas provocadas pela obtenção do título de mestre. Uma Regressão Logística aplicada aos fatores preconizados pela Teoria do Capital Humano como influenciados pela maior escolaridade não identificou ou não foi conclusiva quanto à existência de fatores que pudessem discriminar os programas de pós-graduação. Assim, rejeita-se a segunda hipótese estabelecida na pesquisa:

H₂: Mestres em Ciências Contábeis titulados por Programas com melhores avaliações percebem maiores influências socioeconômicas positivas após a titulação do que aqueles que se titularam em Programas que apresentaram menores notas na avaliação.

Os resultados obtidos indicam que, na percepção dos respondentes, não há diferença significativa entre os programas com notas 5, 4 ou 3. A percepção dos egressos sobre as influências do mestrado em Ciências Contábeis nos fatores preconizados pela Teoria do

Capital Humano como influenciados pela obtenção do título de mestre não discriminam os programas com diferentes conceitos.

Os egressos de programas com conceitos Capes iguais a 3, 4 ou 5 possuem diferentes percepções sobre a influência do título de mestre nos seus desenvolvimentos para os fatores ligados a questões profissionais, financeiras e acadêmicas. Os fatores que diferenciam esses egressos são: habilidades cognitivas, produção acadêmica, autonomia profissional, estabilidade profissional, empregabilidade, respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, remuneração, competências analíticas, responsabilidade social, estilo de vida e amadurecimento pessoal. Esses fatores são influenciados de maneira heterogênea para todos os mestres.

No entanto, os mestres oriundos de programas com conceitos Capes iguais a 3, 4 ou 5 apresentam a mesma percepção sobre a influência do título para os fatores *status*, prestígio e diferenciação social e profissional. Os egressos possuem a mesma percepção para os fatores: prestígio, mobilidade profissional, promoção social, *status*, produtividade, oportunidades na carreira, espírito acadêmico e diferenciação profissional. A percepção para estes fatores são iguais entre os egressos de programas com conceitos Capes iguais a 3, 4 ou 5.

A percepção sobre a influência nos seus desenvolvimentos provocada pelo título de mestre difere entre os egressos de um programa em relação a outro. Os fatores que podem explicar essa discriminação incluem os diferentes estágios de evolução e amadurecimento dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. A sua grande maioria encontra-se em fase de implementação, a qual ocorreu em um período não superior a 10 (dez) anos. Outro fator importante para explicar a diferenciação na percepção envolve a localização geográfica dos programas. Como os Programas de Pós-Graduação localizam-se em diferentes Estados da Federação, era de se esperar que apresentassem divergências quanto à percepção sobre a influência, nos seus desenvolvimentos, do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Recomenda-se aos programas acadêmicos de pós-graduação no Brasil que busquem, no processo seletivo, selecionar o candidato que possua o perfil para tornar-se um docente em instituições de ensino superior, com vistas a ampliar a oferta de mestres em Ciências Contábeis, necessários para o desenvolvimento do ensino superior na área. Aos responsáveis

pelos órgãos normatizadores da pós-graduação que promovam políticas diferenciadoras para a pós-graduação que atenda ao mercado e à academia.

Alguns pontos não foram investigados neste trabalho e são sugeridos para futuras pesquisas entre as quais: A demanda por mestres em Ciências Contábeis se apresenta compatível com a oferta? A linha de pesquisa adotada na dissertação do mestre influencia na percepção dos egressos quanto aos benefícios trazidos pelo mestrado e que são preconizados pela Teoria do Capital Humano?

REFERÊNCIAS

ACEMOGLU, Daron. *Technical change, inequality, and the labor market*. **Journal of Economic Literature**, [S.l.], v. 40, n. 1, p. 7-72, March 2002.

ANUATTI NETO, F. Competição e complementaridade dos centros de pós-graduação em Economia. In: LOUREIRO, M. R. (Org.). **50 anos de Ciência Econômica no Brasil (1946-1996)**: pensamento, instituições, depoimentos. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 183-201.

ASHENFELTER, Orley; KRUEGER, Alan. *Estimates of the economic return to schooling from a new sample of twins*. **The American Economic Review**, [S.l.], v. 84, n. 5, p. 1157-1173, dec 1994.

BAPTISTE, I. *Educating lone wolves: pedagogical implications of human capital theory*. **Adult Education Quartely**, Washington, v. 51, n. 3, p. 184-201, May.2001.

BARUCH, Y.; PEIRPERL, M. *The impact of an MBA on graduate careers*. **Human Resource Management Journal**, Oxford, ABI/INFORM Global, v. 10, n. 2, 2000.

BEAR, Robert M. **The social functions of education**. New York: The Macmillan Company, 1940.

BEARD, D. F.; ELFRINK, J. A. *A profile of recent doctoral graduates in accounting: some guidance in what to expect*. **Journal of Accounting Education**, Moon Township, v. 8, n. 2, p. 285-298, Autumn, 1990.

BECKER, Gary. S. **Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education**. New York: Columbia University Press, 1964.

BECKER, G. S. **Human capital investment and economic growth: exploring the cross-country evidence**. Chicago: University of Chicago-Press, 1975.

BECKER, G. S. *Investment in human capital: a theoretical analysis*. **The Journal of Political Economy**. Part 2: Investment in human beings, Chicago, v. 70, n. 5, p. 9-49, Oct. 1962.

BLACK, Sandra E.; LYNCH, Lisa M. *Human capital investments and productivity*. **The American Economic Review**, [S.l.], vol. 86, n. 2, p. 263-267, May 1996.

BLAUG, M. **Introdução à economia da educação**. Tradução de Leonel Vallandro e Volnei Alves Correa. Porto Alegre: Globo, 1975.

BLAUG, M. *The rate of return on investment in education in Great Bret. The Manchester School*, v. 33, n. 3, p. 205-251, 1965. In: _____. **Economics of Education 1**. Selected Readings. Maryland: Penguin Books, 1968. p. 215-262.

BLOCH, Farrel E.; SMITH, Sharon P. *Human capital and labor market employment*. **The Journal of Human Resources**, [S.l.], v. 12, n. 4, p. 550-560, 1977.

BLUNDELL, Richard; DEARDEN, Lorraine; MEGHIR, Costas; SIANESI, Barbara. *Human Capital Investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy*. **Fiscal Studies**, London, v. 20, n. 1, p. 1-23, 1999.

BOWEN, W. G. *Assessing the economic contribution of education: an appraisal of alternative approaches*. *Higher Education Report of the Committee under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63*. London: H. M. S. O., Appendix IV, p. 73-96, 1963. In: BLAUG, M. **Economics of Education 1** – Selected Readings, Maryland: Penguin Books, 1968. p. 67-100.

BRASIL. CESu/CFE. Parecer 977 de 03 de dezembro de 1965. **Diário Oficial da União**: 20/01/1966. Brasília, DF, 1965.

BRASIL. CFE. Parecer 77 de 1969. Publicado em 11 de fevereiro de 1969, **Documenta**, Brasília, DF, n. 98, p. 128-132, 1969.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 5.539 de 27 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29/11/1968.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968.

BRASIL, Decreto n. 86.791, de 28 de dezembro de 1981. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28/12/2981.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2009. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2009/indic_sociais2009.pdf>. Acesso em 01/12/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Decreto 19.851** de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. [S.l., s.n.].

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: 23/12/1996. Brasília, DF, 1996.

CACCIAMALI, M. C.; FREITAS, P. S. Do capital humano ao salário-eficiência: uma aplicação para analisar os diferenciais de salário em cinco ramos manufatureiros da Grande São Paulo. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 343-368, ago. 1992.

CAMARGO, J. M. **Dívida por educação**: efeitos sobre crescimento e pobreza. Edições Unesco, Série Debates, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149315por.pdf>>. Acesso em: 25/08/2008.

CARCELLO, J. V. *et al.* **Doctoral study in accounting: costs and financial support. Issues in Accounting Education**, Sarasota, v. 9, n. 2, fall. 1994.

CAVE, M.; WEALE, M. *Higher education: expansion and reform*. In: JENKINSON, Tim. **Reading in microeconomics**. New York: Oxford University Press, 1996. p. 229-242.

CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **O retorno da educação no mercado de trabalho**. Coordenador: Marcelo Néri. Disponível em: <http://www4.fgv.br/cps/simulador/quali2/apresenta%C3%A7%C3%A3o/FGV_Pesquisa_Retornos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o.PDF>. Acesso em: 22/08/2008.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE n. 977/65**, aprovado em 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>>. Acesso em: 08/09/2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Avaliação da pós-graduação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacaopos.html>>. Acesso em: 28/08/2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Critérios de avaliação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios/>>. Acesso em: 28/08/2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Cursos recomendados e reconhecidos**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/recomendados.html>>. Acesso em: 28/08/2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Estatísticas da pós-graduação**. Disponível em: <<http://ged.capes.gov.br/AgDw/silverstream/pages/frPesquisaColeta.html>>. Acesso em: 28/08/2008

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Histórico e missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html>>. Acesso em: 28/08/2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005-2010**. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 21/08/2008.

CUNHA, J. V. A. **Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP**: análise sob a óptica da Teoria do Capital Humano. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP, 2007.

DA SILVA, J. A. **Inteligência**. Resultado da genética, do ambiente ou de ambos? São Paulo: Lovise, 2005.

DEARDEN, Lorraine. *Ability, families, education and earnings in Britain*. **Institute for Fiscal Studies**, [S.l.], n. 14, 42 p., Jul. 1998.

DINIZ, M. **Estrato profissional**: uma análise comparada entre Brasil e Estados Unidos. Latin American Studies Association. 2000. Disponível em: <<http://lasa.internacional.pitt.edu/lasa2000/Mdiniz.PDF>>. Acesso em: 02/09/2008.

DUGAN, M. K. *et al.* *The benefits of an MBA: a comparison of graduates and non-graduates*. **Selections**, v. 15, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.gmac.com/publications/rad061CC.pdf>>. Acesso em: 02/09/2008.

FAVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana Lopes da; CHAN, Betty Lilian. **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FREZATTI, F.; KASSAI, S. Estudo do impacto de um curso de MBA em Controladoria na evolução de seus egressos. **Revista Contabilidade & Finanças**. São Paulo, USP, Edição Comemorativa, p. 54-65, Out. 2003.

GALOR, O.; MOAV, O. *Das human kapital*. **Brown University Working Paper**. N. 2000-17, 2003. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=246295>>. Acesso em: 05/09/2008.

GOODE, Richard B. *Adding to the Stock of Physical and Human Capital*. **The American Economic Review**, Pittsburgh, v. 49, n. 2, p. 147-155, May, 1959.

GOUVEA, Maria Aparecida; ZWICKER, Ronaldo. O mestrado profissionalizante e o perfil dos alunos de um mestrado acadêmico: resultados de uma pesquisa empírica. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 07, n. 03, julho/setembro, 2000.

GRACELLI, A.; CASTRO, C. M. O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 37, n. 7, suplemento, p. 188-201, 1985.

GROOT, Wim; OOSTERBEEK, Hessel. *Earnings effects of different components of schooling: Human capital versus Screening*. **The Review of Economics and Statistics**, [S.l.], vol. 76, n. 2, p. 317-321, May 1994.

HALL, Arden; JOHNSON, Terry R. *The determinants of planned retirement age*. **Industrial and Labor Relations Review**, Ithaca-NY, v. 33, n. 2, p. 241-254, jan. 1980.

HARBISON, F. H. O desenvolvimento do potencial humano de alto nível e o crescimento econômico. Recursos humanos para o desenvolvimento. Rio de Janeiro, USAID, 1965 *apud* PINHO, C. M. **Economia da educação e desenvolvimento econômico**. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

HAVEMAN, R. H.; WOLFE, B. L. *Schooling and economic well-being: the role of nonmarket effects*. **Journal of Human Resources**. Madison, v. 19, n. 3, p. 377-407, 1984.

HUNTON, J. E. *et al.* *Does graduate business education contribute to professional accounting success?* **Accounting Horizons**. Sarasota, v. 19, n. 2, p. 85-100, Jun. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS ORGANIZACIONAIS ANISIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação básica**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm>. Acesso em: 02/09/2008.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS ORGANIZACIONAIS ANISIO TEIXEIRA - INEP. **Evolução da educação superior – graduação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em: 02/09/2008.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS ORGANIZACIONAIS ANISIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior – graduação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>>. Acesso em: 02/09/2008.

IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.

ISHIKAWA, Mamoru; RYAN, Daniel. *Schooling, basic skills and economic outcomes*. **Economics of Education Review**, Columbia, n. 21, p. 231-243, 2002,

JOHNSON, H. G. *Towards a generalized capital accumulation Approach to economic development*. In: BLAUG, Mark (Org.). **Economics of Education 1**: selected readings. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1971.

KIKER, B. F. *The Historical Roots of the Concept of Human Capital*. **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 74, n. 5, p. 481-499, oct. 1966.

KROCH, Eugene A.; SJOBLÖM, Kriss. *Schooling as human capital or a signal: Some evidence*. **The Journal of Human Resources**, Madison, vol. 29, n. 1, p. 156-180, 1994.

KRUEGER, Alan B.; LINDAHL, Mikael. *Education for growth: why and For whom?* **Journal of Economic Literature**, [S.l.], v. 39, n. 4, p. 1101-1136, Dec. 2001.

LAM, D.; LEVISON, D. Idade, experiência, escolaridade e diferença de renda: EUA e Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 219-256, Ago. 1990.

LANGONI, C. G. **Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.

LOCHNER, L.; MORETTI, E. *The effect of education on crime: evidence from prison inmates, arrests and self-reports*. **NBER Working Paper 8605**. 2001. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/8605>>. Acesso em: 02/09/2008.

LUCAS, R. E. *On the mechanics of economic development*. **Journal of Monetary Economics**, Amsterdam, v. 22, n. 1, p. 3-42, 1988.

MACCARI, E. A. **Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte-americano e brasileiro**. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP, 2008.

MACHADO, M. R. *et al.* Tipologia de qualificação da força de trabalho: uma proposta a partir da noção de incompatibilidade entre ocupação e escolaridade. **Texto para Discussão**, Belo Horizonte, UFMG/Cedeplar, n. 218, 2003.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. São Paulo, v. 17, suplemento 3, 2002, p. 04-06. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001>. Acesso em: 02/09/2008.

MARTINS, G. de A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, Gilberto de A.; THEÓPHILO, Carlos R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Orleans Silva. **Mestres em Ciências Contábeis pelo programa multiinstitucional da UNB/UFPB/UFPE/UFRN: uma análise a partir de suas percepções e avaliações**. João Pessoa, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Programa Multiinstitucional e Inter-Regional da Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2009.

MATOS, Bráulio Porto; BALBACHEVSKY, Elisabeth; SAMPAIO, Helena; VELLOSO, Jacques. Formação acadêmica e mercado de trabalho: os destinos profissionais de mestres e doutores em Administração. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. Volume 1.

MENEZES-FILHO, N. A. **A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho**. 2001. Disponível em: <http://ifb.com.br/arquivos/artigo_naercio.pdf>. Acesso em: 05/09/2008.

MENEZES-FILHO, N. A. *et al.* A evolução da distribuição de salários no Brasil: fatos estilizados para as décadas de 80 e 90. In: HENRIQUES, R. M. (Org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

MINCER, J. **Schooling, experience, and earnings**. New York: Columbia University Press, 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, Dez, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em 05/09/2008.

MORETTI, E. *Estimating the social return to higher education: evidence from longitudinal and repeated cross-sectional data*. **NBER Working Paper 9108**. 2002. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/9108>>. Acesso em: 05/09/2008.

NEWELL, G. *et al.* *Accounting faculty profiles: demographics and perceptions of academia*. **Journal of Education for Business**, Washington, ABI/INFORM, Global, v. 72, n. 2, Nov./Dez. 1996.

OLIVEN, A. C. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 125, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0735125.pdf>>. Acesso em: 02/09/2008.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT-OECD. **Education at a Glance 2001**. Paris: OECD Publications, 2001. Disponível em: <<http://titania.sourceoecd.org/vl=7157953/cl=34/nw=1/rpsv/cgi-bin/fulltextew.pl?prpsv=/ij/oecdthemes/99980029/v2001n10/s1/p11.idx>>. Acesso em: 22/08/2008.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT-OECD. **Education at a Glance 2008**. Paris: OECD Publications, 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>>. Acesso em: 11/09/2008.

PAIVA, V. P. Educação brasileira: errar é um luxo a que já não nos podemos permitir. In: CASTRO, A. C. (Org.). **Brasil em desenvolvimento: instituições políticas e sociedade**. Rio de Janeiro: Record, Nov, 2004. v. 1.

PINHO, C. M. **Economia da educação e desenvolvimento econômico**. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

PIO, C. R. C. F. Ensino superior: bem público ou privado? 3. ed. **Revista Primeira Leitura**. São Paulo, p. 125-129, 2002.

PISSARIDES, C. A. *Human capital and growth: a synthesis report*. **OECD Development Centre**, Technical Paper n. 168, 2000. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/38/39/1922754.pdf>>. Acesso em: 31/08/2008.

PRITCHETT, L. *Where has all the education gone?* **World Bank Policy Research Working Paper n. 1581**, 1996. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=569239>>. Acesso em: 25/08/2008.

PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H. A. *Returns to investment in education: a further update*. **World Bank Policy Research Working Paper**, n. 2881, 2002. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2002/09/27/000094946_02091705491654/Rendered/PDF/multi0page.pdf>. Acesso em: 05/09/2008.

RAMOS, L. A.; VIEIRA, M. L. A relação entre educação e salários no Brasil. **A Economia Brasileira em Perspectiva**, Rio de Janeiro, IPEA, 1996.

RAUCH, J. E. *Productivity gains from geographic concentration of human capital: evidence from the cities*. **Journal of Urban Economics**, New York, v. 34, n. 3, p. 380-400, 1993.

REPHANN, Terance J. *The importance of geographical attributes in the decision to attend college*. **Socio-Economic Planning Sciences**, [S.l.], v. 36, n. 4, p. 291-307, 2002.

ROUSE, Cecilia E. *Further estimates of the economic return to schooling from a new sample of twins*. **Economics of Education Review**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 149-157, 1999.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Ed. Hucitec/Fapesp, 2000.

SAMPAIO, Helena; VELLOSO, Jacques. **Mestres e doutores em Economia: entre a universidade, o estado e a empresa**. In: VELLOSO, Jacques (Org.). *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003. Volume 2.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHULTZ, T. W. *Investment in human capital*. **The American Economic Review**. Cambridge, v. 51, n. 1, p. 1-17, Mar. 1961.

SCHULTZ, T. W. *Capital formation by education*. **The Journal of Political Economy**. Chicago, v. 68, n. 6, p. 571-583, Dez. 1960.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Trad. P.S. Werneck, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SCHWARTZMAN, S. **América Latina: universidades en transición**. Washington: Organization of American States, 1996. Disponível em: < <http://www.schwartzman.org.br/simon/oea/sumario.htm>>. Acesso em: 25/08/2008.

SCHWARTZMAN, S. *Changing roles of new knowledge: research institutions and societal transformations in Brazil*. In: WAGNER, P.; WEISS, C. H.; WITTROCK, B.; WOLLMAN, H. (Ed.) **Social sciences and modern states national experiences and theoretical crossroads**. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press, 1991, p. 230-60. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/newknow.htm>>. Acesso em: 25/08/2008.

SCHWARTZMAN, S. Universidades, diplomas e profissões. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 20/09/1986. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/cendec.htm>>. Acesso em: 02/09/2008.

SHEEHAN, J. **A economia da educação**. Tradução de Fernando Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SILVA, Geraldo B. **Educação e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1957.

SOBEL, I. *The human capital revolution in economic development: its current history and status*. **Comparative Education Review**, New York, v. 22, n. 2, p. 278-308, June. 1978.

SPAGNOLO, F.; GUNTHER, H. Vinte anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? Uma visão geral. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 38, n. 10, p. 1643-1662, 1986.

TANNEN, M. B. *New estimates of the returns to schooling in Brazil*. **Economics of Education Review**, Columbia, v. 10, n. 2, p. 123-135, 1991.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a palavra qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELLOSO, Jacques (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. Volume 1.

VELLOSO, Jacques (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003 Volume 2.

VELLOSO, Jacques, VELHO, Léa. **Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação**. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

WALTENBERG, F. D. **Análise econômica de sistemas educativos**. Uma resenha crítica da literatura e uma avaliação empírica da iniquidade do sistema educativo brasileiro. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP, 2002.

WEISBROD, B. A. *Education and investment in human capital*. **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 70, n. 5, parte 2, p. 106-123, 1962.

WEISBROD, Burton A. *The Valuation of Human Capital*. **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 69, n. 5, p. 425-436, oct. 1961.

WILSON, Kathryn. *The determinants of educational attainment: modeling and estimating the human capital model and education production functions*. **Southern Economic Journal**, [S.l.], v. 67, n. 3, p. 518-551, Jan. 2001.

WORLD BANK. *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*. **Education and Social Policy Department**, Washington, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Carta aos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação

APÊNDICE 2 – Carta aos Mestres em Ciências Contábeis

APÊNDICE 3 – Questionário

APÊNDICE 1 – CARTA AOS COORDENADORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

São Paulo, 17 de novembro de 2008.

Prezado Coordenador:

Apresento-lhe o doutorando Romildo de Oliveira Moraes que está desenvolvendo Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP, sob minha orientação.

Sob a óptica da Teoria do Capital Humano a pesquisa visa a identificar e avaliar as influências na carreira profissional e/ou acadêmica provocadas pela obtenção do grau de Mestre em Ciências Contábeis.

Os resultados serão tratados de forma agregada, mantendo-se sigilo sobre a identidade e informações individuais dos pesquisados.

Para fins de contacto com os egressos do Programa que o colega coordena, solicito a especial gentileza de fornecer informações relativas aos endereços completos para contato, incluindo os respectivos e-mails. As informações podem ser enviadas diretamente para o e-mail romoraes@usp.br.

Agradeço a especial atenção e aguardo sua valiosa colaboração.

Saudações Acadêmicas,

Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins
Coordenador do PPGCC – FEA/USP

Romildo de Oliveira Moraes
Doutorando em Ciências Contábeis

Ao Prof. Dr.

MD. Coordenador do Mestrado em Contabilidade
Nome da IES
Cidade - UF

APÊNDICE 2 – CARTA AOS MESTRES EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

São Paulo, dezembro de 2008.

Prezado(a) Colega:

Sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP, onde estou desenvolvendo Tese de Doutorado, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins.

Sob a óptica da Teoria do Capital Humano, a pesquisa visa a identificar e avaliar as influências na carreira profissional e/ou acadêmica provocadas pela obtenção do grau de Mestre em Ciências Contábeis.

Obtive seu endereço eletrônico através de contato do Coordenador do Programa de Pós-Graduação da USP e o Coordenador do Programa no qual você titulou-se Mestre em Ciências Contábeis. A participação é voluntária e você pode responder o questionário no momento que melhor lhe convier. Os resultados serão tratados de forma agregada, mantendo-se sigilo sobre a identidade e informações individuais dos pesquisados.

O questionário da pesquisa encontra-se disponível no endereço eletrônico:

<http://fs16.formsite.com/FEAUSP/Romildo/index.html>

Caso tenha dúvidas no preenchimento ou necessite de esclarecimentos, entre em contato com Romildo Moraes pelo e-mail: romoraes@usp.br ou pelo telefone: (11) 3091-5820, ramal 215.

Agradeço a especial atenção e aguardo sua valiosa colaboração.

Romildo de Oliveira Moraes
Doutorando em Ciências Contábeis

Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins
Coordenador do PPGCC – FEA/USP

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO

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

Análise dos Mestres em Ciências Contábeis sob a ótica da Teoria do Capital Humano

Dúvidas sobre o preenchimento do questionário:

Favor entrar em contato com **Romildo Moraes (44) 9146-1966** ou
(11) 3091-5820 ramal 215 ou pelo e-mail: **romoraes@usp.br**.

A. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
 2. Cidade onde reside atualmente: _____ UF: _____
 3. Ano de Nascimento: 19 _____
 4. Gênero: (____) (1) Masculino; (2) Feminino
 5. E-mail: _____
 6. Informe o **Programa de Pós-Graduação** que lhe conferiu o título de Mestre em Ciências Contábeis: _____
- Por favor, informe a data de início e data de término do Mestrado em Ciências Contábeis.
- Início: ____/____/____ (mês/ano) Término: ____/____/____ (mês/ano)

B. TRAJETÓRIA ACADÊMICA

1. Graduação

Informe a Instituição onde cursou a sua graduação. Caso possua mais de uma graduação, por favor, informe a que julgar **mais relevante para sua formação**.

Início ____/____/____ (mês/ano) Término ____/____/____ (mês/ano)
Curso: _____ Instituição: _____ UF: _____

2. Caso você cursou ou esteja cursando Pós-Graduação em nível de **Doutorado**, por favor, informe:

Início ____/____/____ (mês/ano) Término ____/____/____ (mês/ano)
Curso: _____ Instituição: _____ UF: _____

C. ATIVIDADE ATUAL

As informações referentes ao Módulo C referem-se à atividade que você exerce atualmente.

1. Sua **principal atividade** remunerada está ligada à:

- (____) (1) Mercado;
(____) (2) Academia.

2. Qual a sua relação com a **principal atividade** remunerada?

- (____) (1) Empregado do setor público;
(____) (2) Empregado do setor privado;
(____) (3) Autônomo, profissional liberal; assessor; consultor;
(____) (4) Proprietário ou sócio-proprietário;
(____) (5) Outra: Qual? _____

3. A docência no ensino superior se insere na sua **principal atividade** remunerada?

- (____) (1) Não (vá para a questão 4)
(____) (2) Sim (assinale as características da principal instituição em que leciona)

3.1. Natureza da Instituição na qual você é docente:

- (____) (1) Universidade;
(2) Centro Universitário;
(3) Instituto Isolado (Faculdade);
(4) CEFET;
(5) Outra. (Qual? _____)

3.2. Regime de trabalho:

- (____) (1) Dedicção exclusiva à docência e pesquisa;
(2) Tempo integral à docência;
(3) Tempo parcial à docência;
(4) Horista;
(5) Outra. Qual? _____

3.3. Suas atividades atuais envolvem pesquisa?

- (____) (1) Não;
(2) Sim

3.4. Informe a área em que, predominantemente, efetua pesquisas:

- (____) (1) Contabilidade para usuários externos;
(2) Controladoria e Contabilidade gerencial;
(3) Ensino e Pesquisa de Contabilidade;
(4) Mercado Financeiro, de Crédito e de Capitais;
(5) Outra: Qual? _____

4. Indique a sua remuneração bruta mensal atual:

- (____) (1) Até R\$ 3.000,00;
(2) De R\$ 3.000,01 a R\$ 6.000,00;
(3) De R\$ 6.000,01 a R\$ 9.000,00;
(4) De R\$ 9.000,01 a R\$ 12.000,00;
(5) Acima de R\$ 12.000,00.

D. ATIVIDADE QUANDO DO INGRESSO NO MESTRADO

As informações a serem prestadas referentes ao **Módulo D** referem-se às atividades que você **desenvolia quando da época do ingresso no Mestrado em Ciências Contábeis**.

1. Na época do **ingresso no mestrado**, sua **principal atividade** remunerada estava ligada a:

- (____) (1) Mercado;
(2) Academia.

1.1. Em qual Cidade? _____ UF: _____

2. Quando do **ingresso no mestrado**, qual era sua relação com a **principal atividade remunerada**?

- (____) (1) Empregado do setor público;
(2) Empregado do setor privado;
(3) Autônomo, profissional liberal; assessor; consultor;
(4) Proprietário ou sócio-proprietário;
(5) Outra. Qual? _____

3. Quando do **ingresso no mestrado**, era docente no ensino superior na **principal atividade remunerada**?

- (____) (1) Não (vá para a questão 4);
(2) Sim (assinale as características da principal instituição em que lecionava).

3.1. Natureza da instituição na qual você era docente:

- (____) (1) Universidade;
(2) Centro Universitário;
(3) Instituto Isolado (Faculdade);
(4) CEFET;
(5) Outra. (Qual? _____)