

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

**DOUTORES EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA FEA/USP: ANÁLISE SOB A ÓPTICA
DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO**

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

Orientador: Prof. Dr. Edgard Bruno Cornachione Jr.

Co-orientador: Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins

SÃO PAULO

2007

Profa. Dra. Suely Vilela
Reitora 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. Gilberto de Andrade Martins
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis

JACQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA

**DOUTORES EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA FEA/USP: ANÁLISE 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. Edgard Bruno Cornachione Jr.

Co-orientador: Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins

**SÃO PAULO
2007**

Tese defendida e aprovada no Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, pela seguinte banca examinadora:

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Publicações e Divulgação do SBD/FEA/USP

Cunha, Jacqueline Veneroso Alves da
Doutores em ciências contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano / Jacqueline Veneroso Alves da Cunha. -- São Paulo, 2007.
267 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2007
Bibliografia

1. Contabilidade – Estudo e ensino 2. Doutorado 3. Capital humano I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 657.07

*Para Sávio, Patrícia, Onésimo
e Maria Tereza, sempre presentes.*

A Deus, pelo dom da vida, da perseverança e por colocar no meu caminho pessoas tão especiais.

Ao meu marido Sávio, grande companheiro de todos os momentos, pelo apoio incondicional e por não me deixar desistir nunca.

À minha filha Patrícia, meu genro Marcos e aos meus pais, por terem acreditado, confiado e lutado junto comigo. A Glória, Eustáquio e Flávio, que, mais uma vez, me receberam em sua casa em São Paulo.

Aos meus orientadores, e mais que isso, grandes amigos, Professores Doutores Edgard Bruno Cornachione Jr. e Gilberto de Andrade Martins, por aceitarem o convite de me orientar, e tê-lo feito com tanta sabedoria, competência e brilhantismo, mas principalmente humildade, generosidade, entusiasmo e dedicação.

Aos Professores Doutores Francisco Anuatti Neto e Nádia Wacila Hanania Vianna, que participaram do meu exame de qualificação, com sugestões e contribuições que permitiram o aprimoramento da pesquisa.

Aos Professores Doutores Welington Rocha, Luiz João Corrar, Maisa de Souza Ribeiro e Carlos Renato Theóphilo, que participaram do pré-teste do questionário. Aos Professores Doutores que participaram do comitê de especialistas nas duas aplicações da técnica *Delphi* e aos Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP que participaram da construção desta pesquisa como respondentes do questionário.

A Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo auxílio financeiro recebido.

Ao Guillermo Braunbeck, fundamental na construção do questionário no formsite, a Valéria Lourenção, incansável na busca por informações sobre o passado do programa e ao Rafael Tessari competente na coleta de dados nos *curricula Lattes*.

A todos os professores dos quais tive o privilégio de ser aluna durante o doutorado e aos amigos e colegas que juntei ao longo desta caminhada.

RESUMO

Os pressupostos da teoria do capital humano estabelecem que as pessoas se educam e que o principal efeito da educação é a mudança que ela provoca nas habilidades e conhecimentos de quem estuda. Quanto maior o nível de escolaridade alcançado, maior o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de produtividade. A conseqüência prevista é uma melhora no nível de renda, na qualidade de vida e nas oportunidades profissionais e sociais. Tendo por base esse arcabouço teórico, o propósito geral desta pesquisa foi identificar e analisar 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. Os achados da pesquisa confirmaram as expectativas, explicações e previsões da teoria. Na percepção dos egressos, os 19 fatores possíveis de ser alterados que lhes foram apresentados, identificados na teoria do capital humano e levantados em duas aplicações da técnica *Delphi*, foram substancialmente influenciados com a titulação. Foram eles: respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, diferenciação profissional, espírito acadêmico, amadurecimento pessoal, produção acadêmica, oportunidades na carreira, autonomia profissional, habilidades cognitivas, competências analíticas, empregabilidade, prestígio, produtividade, mobilidade profissional, responsabilidade social, *status*, remuneração, promoção social, estabilidade profissional e estilo de vida, em ordem de classificação estabelecida pelos respondentes do questionário. Todos os 19 fatores foram muito bem avaliados pelos egressos, suportando a tese estabelecida de que cursar o Doutorado em Ciências Contábeis influencia positivamente no desenvolvimento profissional e social do indivíduo, conforme preconiza a teoria do capital humano. A condução desta pesquisa resultou em um volume expressivo de dados que permitiram, ainda, traçar um perfil demográfico e profissiográfico dos egressos do Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP, levantando também suas contribuições acadêmicas. Mesmo sendo poucos os possuidores do título de doutor em Ciências Contábeis quando confrontados com os mais de 700 cursos de Ciências Contábeis, 159 titulados até 31/12/2005, uma parte significativa mantém a principal atividade remunerada vinculada ao mercado. Se considerarmos que o objetivo principal do doutoramento é a qualificação para a docência e a formação de pesquisadores, este não vem cumprindo integralmente seu papel. Os resultados evidenciam que o Doutorado em Ciências Contábeis tem encontrado sua principal clientela entre homens casados que desenvolvem suas atividades junto ao mercado, em grande parte oriundos de São Paulo e do próprio Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP, e que a maioria de seus egressos permanece em São Paulo atuando na academia. Titulam-se, em média, aos 42 anos e, ao ingressarem, buscavam seguir ou aprimorar a carreira de pesquisador. Parece que essa motivação foi delegada a segundo plano após a sua conclusão, pois cerca de 30,0% dos pesquisadores nunca publicaram um artigo científico em periódicos ou eventos ou, se o fizeram, foi feito antes de 31/12/2004. Mesmo motivados pela obtenção de mais conhecimento quando do ingresso no doutorado (a maioria dos doutores declarou que esse fator pesou muito nas suas decisões em fazer o doutorado), parece não ser intenção dos egressos disseminá-lo. Uma outra motivação que conduziu os respondentes ao doutorado (a maior parte deles declarou que essa motivação teve um peso de médio a alto) foi a obtenção de melhor nível de renda. E, nesse ponto, alcançaram pleno êxito. Os efeitos da titulação sobre os rendimentos são bastante acentuados. De uma forma geral, o que se percebe é que, quando almejavam a titulação, estavam em busca de aprimoramento profissional, ampliação de oportunidades e competitividade no desenvolvimento de suas atividades, prestígio, conhecimentos e melhora na renda. Características essas que, acreditavam, a escolaridade diferenciada lhes traria, e trouxe. Os egressos demonstram grande satisfação quanto às contribuições do doutorado para as atividades que desenvolvem atualmente, dentro do escopo avaliado pela pesquisa.

ABSTRACT

The assumptions pertaining to the human capital theory establish that people study, and that the main result of education is the change it grants to the abilities and knowledge of those who study. The higher the education level, the more one is rewarded with the development of cognitive abilities and productivity results. The anticipated consequence is the improvement in income, life quality and professional and social opportunities. Based on this theoretical framework, this research aimed at identifying and analyzing the evaluations and views that holders of a PhD degree in Accounting Sciences from FEA/USP have on the influence of this degree on their social responsibilities and progress. The findings substantiate the expectations, explanations and predictions of the theory. According to graduates from this program, the 19 factors that might possibly have been altered and were presented to them, were identified by the human capital theory and recognized in two applications of the Delphi technique, were substantially influenced by the title. They were: respectability and academic/professional acknowledgement, professional distinctiveness, academic spirit, personal growth, academic production, career opportunities, professional autonomy, cognitive abilities, analytical competence, employability, prestige, productivity, professional mobility, social responsibility, status, earnings, social improvement, professional stability and lifestyle, in accordance with the order established by the respondents. The 19 factors were very well evaluated by the PhD holders, and give support to the thesis that holding a PhD degree in Accounting Sciences influences the professional and social development in a positive manner, which goes hand in hand with the human capital theory. This research resulted in an impressive amount of data that also allowed for the drawing of the demographic and professional profile of those who had obtained the degree in Accounting Sciences at FEA/USP, together with their academic contribution. Even not being in a high number when compared to the number in some other 700 institutions – 159 PhD holders as of December 31st 2005, a significant number still keeps their main income activity connected with the market. If we consider that the main purposes of the acquisition of the degree are teaching qualification and the building of researchers, the PhD has not been fully accomplishing its mission. The results show that the PhD in Accounting Sciences has found its place mainly among married men who perform in the market, mostly coming from Sao Paulo, and from the FEA/USP Post Graduation Program on Accounting Sciences, and the majority of its graduates remain in Sao Paulo, working in the academic area. In the average, they finish their degree around 42 years of age and intended to follow or enhance research skills when they first started. It seems this motivation decreases after the degree is a reality, for around 30% of the researchers never published a scientific article in journals or events, and if this has been done, it happened before December 31st, 2004. Even motivated by the acquisition of more knowledge when entering the program (most PhD holders declared that this fact weighed in favor of their decision toward the PhD), it seems this is not something to be disseminated by the graduates. Another motivation driving the respondents (most declared this motivation to have medium or high weight in the decision toward the PhD) was the achievement of a higher income level. This pursuit was fully satisfied. The effects of the title on income are outstanding. In general, it is possible to notice that when those people were first willing to achieve the degree, they were in search of professional improvement; expansion of opportunities and competitiveness in the accomplishment of their activities; prestige; knowledge and better income. These, they believed, would be brought by better schooling. And that was so. The findings of this research show that they demonstrate great appreciation for the contributions of the PhD degree to the activities they currently perform.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	3
LISTA DE QUADROS	5
LISTA DE TABELAS	6
LISTA DE GRÁFICOS	8
1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Contextualização	9
1.2 Problema de pesquisa	20
1.3 Questões adicionais de pesquisa.....	20
1.4 Objetivos	21
1.4.1 Objetivo geral.....	21
1.4.2 Objetivos específicos.....	21
1.5 Sobre a tese.....	22
1.6 Hipóteses	23
1.7 Justificativas	24
1.8 Organização da tese.....	25
2 PLATAFORMA TEÓRICA	27
2.1 Influências da escolaridade	27
2.1.1 A teoria do capital humano	28
2.1.1.1 Os trabalhos precursores de Schultz e Becker	30
2.1.1.2 O trabalho de Jacob Mincer	43
2.1.1.3 Taxa de retorno sobre a educação.....	45
2.1.1.4 Externalidades.....	50
2.1.1.5 A realidade brasileira	62
2.1.2 Críticas à teoria do capital humano	68
2.1.3 Teorias oponentes à teoria do capital humano	71
2.1.3.1 Habilidades inatas	71
2.1.3.2 Sinalização	75
2.1.3.3 Credencialismo	80
2.2 Estudos assemelhados	85
3 PLATAFORMA HISTÓRICA	91
3.1 Origem do doutorado.....	91
3.2 A Pós-Graduação no Brasil	94
3.2.1 O sistema de avaliação dos programas <i>Stricto Sensu</i>	100
3.2.2 Estatísticas e tendências da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	102
3.3 A Pós-Graduação em Ciências Contábeis na FEA/USP	105
3.3.1 Estatísticas dos Programas de Pós-Graduação da FEA/USP	121
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	125
4.1 Caracterização do estudo.....	125
4.2 Técnicas e procedimentos	125
4.2.1 Levantamento histórico e entrevistas	126
4.2.2 A técnica <i>Delphi</i>	128
4.2.2.1 Seleção dos especialistas.....	129
4.2.2.2 Elaboração do questionário da primeira rodada <i>Delphi</i>	130
4.2.2.3 Tabulação e análise dos resultados recebidos.....	130
4.2.2.4 Elaboração do próximo questionário e <i>feedback</i>	130
4.2.2.5 Conclusões gerais e relatório final.....	131

4.2.2.6	Aplicação da técnica <i>Delphi</i> para identificação dos fatores que são influenciados pelo doutorado no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.....	133
4.2.3	Questionário	134
4.2.3.1	Estruturação do questionário.....	135
4.2.4	Análise de Currículo <i>Lattes</i>	138
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	141
5.1	Resultados da aplicação da técnica <i>Delphi</i> com doutores de IES públicas.....	141
5.1.1	Perfil dos especialistas	141
5.1.2	Primeira rodada	143
5.1.3	Segunda rodada	149
5.1.4	Terceira rodada.....	151
5.2	Resultados da aplicação da técnica <i>Delphi</i> com doutores de IES particulares ...	155
5.2.1	Comissão de especialistas	156
5.2.2	Primeira rodada	157
5.2.3	Segunda rodada	161
5.2.4	Terceira rodada.....	162
5.3	Considerações sobre os resultados encontrados nas aplicações da técnica <i>Delphi</i>	163
5.4	Resultados da aplicação do questionário.....	164
5.4.1	Estatísticas descritivas.....	165
5.4.1.1	Identificação.....	165
5.4.1.2	Percurso acadêmico	168
5.4.1.3	Atividade atual dos doutores em Ciências Contábeis e quando do ingresso no doutorado	171
5.4.1.4	Doutorado em Ciências Contábeis e trabalho.....	180
5.4.1.5	Influências do Doutorado em Ciências Contábeis	183
5.4.1.5.1	Fatores influenciados pelo Doutorado em Ciências Contábeis - Comparação <i>Delphi</i> x questionário.....	187
5.4.1.6	Análise da linha do tempo dos doutores em Ciências Contábeis.....	189
5.4.1.7	Alguns comentários dos respondentes	196
5.4.1.8	Perfil do doutor em Ciências Contábeis titulado pela FEA/USP.....	198
5.5	Resultados da análise dos currículos <i>Lattes</i> dos doutores em Ciências Contábeis	199
5.5.1	Visão geral.....	199
5.5.2	Análise dos currículos <i>Lattes</i> dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário	204
5.5.2.1	Análise dos currículos <i>Lattes</i> dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário com principal atividade remunerada vinculada à academia.....	207
6	CONCLUSÕES	213
	REFERÊNCIAS	223
	APÊNDICES.....	243

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA - *American Accounting Association*
 AACSB – *Association to Advance Collegiate Schools of Business*
 AAPLG - *Accounting Programs Leadership Group*
 AEA - *American Economic Association*
 Anpad - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
 Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 Cebrap - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
 Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica
 Cenep - Centro de Estudos Peirceanos da PUC/SP
 CESu - Conselho de Educação Superior
 CFC – Conselho Federal de Contabilidade
 CFE - Conselho Federal de Educação
 CNE - Conselho Nacional de Educação
 CNPq - Conselho Nacional de Pesquisas
 CPG – Comissão de Pós-Graduação
 CPS/FGV - Centro de Pesquisas Sociais da Fundação Getúlio Vargas
 Cuaso - Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira
 CV – Coeficiente de Variação
 EAC - Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA/USP
 Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
 FCEA - Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas
 FEA - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP
 Fead - Faculdade de Estudos de Administração
 Fecap - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
 FIA - Fundação Instituto de Administração
 Finep - Financiadora de Estudos e Projetos
 Fipe - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
 Fipecafi - Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras
 Fumec - Fundação Mineira de Educação e Cultura
 Fucape – Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças
 Furb – Universidade Regional de Blumenau
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
 IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
 IES - Instituição de Ensino Superior
 Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
 ISI - *Institute for Scientific Information*
 LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 Lilacs - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
 MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia
 MEC - Ministério da Educação
 NRD - Núcleo de Referência Docente
 OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
 OECD - *Organisation for Economic Co-operation and Development*
 PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
 PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
 PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI - Quociente de Inteligência
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCH - Teoria do Capital Humano
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará.
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
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
UNI-DF – Centro Universitário do Distrito Federal
Unib - Universidade Ibirapuera
Unifecap – Centro Universitário Álvares Penteado
Unigranrio – Universidade do Grande Rio
Unisa - Universidade de Santo Amaro
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP - Universidade de São Paulo
USP/RP – Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto
USS – Universidade Severino Sombra

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagens e formas de realizações do capital humano	13
Quadro 2 - Catálogo dos impactos da educação, sua natureza e evidências sobre a sua magnitude, nível e valor	54
Quadro 3 - Características do sistema de pós-graduação norte-americano no qual o brasileiro se inspirou.....	95
Quadro 4 - Mestres e doutores em Economia e Administração– 1950-2005.....	122
Quadro 5 - Mestres em Ciências Contábeis - 1975-2005.....	123
Quadro 6 - Doutores em Ciências Contábeis – 1962-2005	123
Quadro 7 - Fatores afetados pela escolaridade (1 ^a . rodada)	143
Quadro 8 - Fatores que são influenciados pelo título de doutor em Ciências Contábeis – 1960- 2005	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação matrículas/programas de pós-graduação - 2004.....	18
Tabela 2 - Cursos de pós-graduação recomendados e reconhecidos - 2006	18
Tabela 3 – Ganhos renunciados e outros custos de recursos – <i>College e University Education</i> – 1900- 1956.....	32
Tabela 4 - Diferença de salários entre brancos formados em <i>College X High School</i> - 1949 (EUA)	38
Tabela 5 - Retornos médios privados à educação, por região (em %)	48
Tabela 6 - Taxas de retorno comparativas ao longo do tempo em diversos países.....	49
Tabela 7 - Retornos sociais e privados à educação, por nível educacional e região (em %) ...	57
Tabela 8 - Correlações entre QI e ganhos	73
Tabela 9 - Evolução do sistema de pós-graduação – cursos	102
Tabela 10 - Evolução do sistema de pós-graduação - alunos.....	103
Tabela 11 - Evolução do sistema de pós-graduação - Doutorado	104
Tabela 12 - Cenários de crescimento da pós-graduação	105
Tabela 13 - Turmas de mestrado dos professores de escolas públicas.....	115
Tabela 14 - Convênio CFC x Fipecafi - FEA/USP	118
Tabela 15 - Porcentagem de aceitação dos fatores (1ª. Rodada).....	146
Tabela 16 - Resultados da 2ª. Rodada	151
Tabela 17 - Resultados da 3ª. Rodada	152
Tabela 18 - Grau de importância dos fatores	153
Tabela 19 - Resultados da 3ª. Rodada – Especialistas Professores Doutores em Ciências Contábeis	154
Tabela 20 - Grau de importância dos fatores – Especialistas Professores Doutores em Ciências	155
Tabela 21 - Porcentagem de aceitação dos fatores (1ª. rodada da aplicação da técnica <i>Delphi</i> com doutores vinculados a IES particulares)	158
Tabela 22 - Resultados da 2ª. Rodada (aplicação da técnica <i>Delphi</i> com doutores de IES particulares).....	161
Tabela 23 - Resultados da 3ª. Rodada (aplicação da técnica <i>Delphi</i> com doutores de IES particulares).....	162
Tabela 24 - Grau de importância dos fatores (aplicação da técnica <i>Delphi</i> com doutores de IES particulares).....	163
Tabela 25 - Localização dos doutores em Ciências Contábeis e dos Programas de Pós- Graduação em Ciências Contábeis <i>Stricto Sensu</i>	166
Tabela 26 - Comparativo entre os doutores em Ciências Contábeis e em outras áreas do conhecimento - Sexo	167
Tabela 27 - Instituição do título de mestrado na área contábil.....	169
Tabela 28 - Idade do titulado e tempo de duração do doutoramento	170
Tabela 29 – Trajetória acadêmica dos doutores em Ciências Contábeis	171
Tabela 30 - Atividade atual dos doutores em Ciências Contábeis	172
Tabela 31 - Características das IES onde lecionam os doutores em Ciências Contábeis	173
Tabela 32 - Trajetória do ingresso à situação de trabalho atual dos doutores em Ciências Contábeis	175
Tabela 33 - Características das IES onde lecionam e lecionavam os doutores em Ciências Contábeis – Trajetória	176
Tabela 34 - Faixa de remuneração atual dos doutores em Ciências Contábeis.....	178
Tabela 35 - Remuneração no ingresso e atual dos doutores em Ciências Contábeis.....	178

Tabela 36 - Fatores que pesaram na decisão de fazer o Doutorado em Ciências Contábeis .	181
Tabela 37 - Contribuições do Doutorado em Ciências Contábeis para as atividades atuais..	183
Tabela 38 - Fatores que são influenciados pelo título de doutor em Ciências Contábeis	185
Tabela 39 - Fatores que são influenciados pelo título de doutor em Ciências Contábeis segregados por principal atividade remunerada	187
Tabela 40 - Classificação dos fatores influenciados pela titulação – Comparação <i>Delphi</i> x questionário	188
Tabela 41 - Trajetória de atividades e rendimentos dos doutores em Ciências Contábeis – 1960-2005.....	193
Tabela 42 - Motivações para realização do Doutorado em Ciências Contábeis – 1960-2005	194
Tabela 43 - Contribuições do Doutorado em Ciências Contábeis para as atividades desenvolvidas – 1960-2005	195
Tabela 44 - Currículo <i>Lattes</i> dos doutores em Ciências Contábeis.....	200
Tabela 45 - Artigos em periódicos e eventos dos doutores em Ciências Contábeis	202
Tabela 46 - Bancas e orientações dos doutores em Ciências Contábeis	203
Tabela 47 - Currículo <i>Lattes</i> dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário	204
Tabela 48 - Artigos em periódicos e eventos dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário.....	206
Tabela 49 – Bancas e orientações dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário	207
Tabela 50 - Currículo <i>Lattes</i> dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário – Principal atividade remunerada academia	208
Tabela 51 - Artigos em periódicos e eventos dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário – Principal atividade remunerada academia	210
Tabela 52 - Bancas e orientações dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário – Principal atividade remunerada academia	211

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idades médias na trajetória da graduação ao doutorado por década de conclusão do Doutorado em Ciências Contábeis	190
Gráfico 2 - Duração média do curso de mestrado e doutorado por década de conclusão do Doutorado em Ciências Contábeis	191
Gráfico 3 - Prazos transcorridos entre graduação, mestrado e doutorado por década de doutoramento.....	192

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo permite um exame do cenário da educação brasileira e do ambiente da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no geral e, especificamente, na área de Ciências Contábeis, bem como do problema de pesquisa, dos propósitos gerais e específicos do estudo, da tese estabelecida, suas justificativas e organização.

1.1 Contextualização

Entender a extensão em que a educação contribui para o sucesso profissional e social é importante por razões teóricas e práticas. Pragmaticamente, a educação é cara. Os custos diretos da educação, não importa quem os financie, se o aluno ou o Estado, são de cálculo mais objetivo, bastando que o estudante some todos os gastos financeiros que despendeu durante todo o processo. Quanto aos custos indiretos já não se pode dizer o mesmo. Investir em educação tem como consequência a dedicação de tempo que anteriormente era destinado à família, ao lazer ou ao trabalho. E isso, não é fácil mensurar.

Dentre outras atividades, conforme o *Executive Summary do Education at a Glance: OECD Indicators – 2005 Edition*, investir em educação traz gratificações tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Adultos com maiores níveis educacionais teriam maiores possibilidades de trabalho e, quando empregados, melhores salários. Pinho (1976, p. 77) salienta que o sistema educacional se constitui num dos meios mais eficazes de que dispõe a sociedade para criar (em países menos desenvolvidos) ou aumentar (em países mais desenvolvidos) um ritmo de expansão que permita a seus membros o acesso a essa vida melhor.

Segundo Pastore (s.d., p. 12), a educação não gera postos de trabalho de forma direta e sim atraindo capitais e investimentos produtivos que são os verdadeiros geradores de emprego. Comparativamente aos Tigres Asiáticos, que têm 10 anos de escola, Japão, 11 anos e Estados Unidos da América e Europa, cuja força de trabalho possui 12 anos de escola, a força de trabalho no Brasil tem apenas 5 anos de frequência aos bancos escolares. Ferreira e Paes de

Barros (2000, p. 42), analisando o período de 1976 a 1996, comprovaram que o nível médio de educação para a população acima de 10 anos de idade aumentou de 3,2 para 5,3 anos efetivos de escolaridade.

No Brasil não se conta, ainda, com um contingente expressivo de potencial humano de alto nível ou estratégico, que, segundo Harbison (1965, *apud* PINHO, 1976, p. 16-17), é o que indica o grau de desenvolvimento ou subdesenvolvimento de um país. O potencial humano de alto nível ou estratégico inclui as pessoas com 12 anos ou mais de instrução, ou um equivalente em especialização e experiência. Nesse contexto, estão englobadas as pessoas que possuem as especializações e conhecimentos que são vitais ao desenvolvimento dos países, como, por exemplo, aqueles que pertençam ao magistério, os profissionais cientistas, engenheiros, arquitetos, agrônomos, médicos, juristas e outros; os subprofissionais da agricultura, indústria, comércio e serviços em geral, os administradores, gerentes e empresários, os líderes políticos e outros. O autor estabelece a seguinte comparação: nos países mais desenvolvidos o número de pessoal considerado estratégico, provavelmente, ultrapassa a 100 em 1.000 habitantes, a educação primária de 6 anos é obrigatória e universal, mais de 50% dos jovens entre 14 e 17 anos freqüentam a escola secundária e mais de 10% daqueles entre 18 e 20 anos cursam o nível superior; nos países subdesenvolvidos mais primitivos, é possível que apenas 1 em 1.000 habitantes pertença ao nível estratégico, menos de 1/3 dos jovens entre 7 e 13 anos freqüente escolas primárias e menos de 1% do grupo entre 14 e 17 anos esteja em escolas secundárias, com poucos indivíduos cursando o ensino superior, no próprio país ou fora dele.

Observando-se o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) referente ao ano de 2006, que representa a medida do bem-estar das nações, baseada em fatores como pobreza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, estabelece-se uma conexão sobre a discussão de Harbison. Países detentores de uma força de trabalho com um número maior de anos de escolaridade ocupam o topo da lista de países com IDH considerado alto (acima de 0,800 até 1), dentre eles, Japão e Estados Unidos da América classificados em 7º. e 8º. lugares, respectivamente. A Noruega detém o primeiro lugar com um IDH de 0,965 (é o sétimo ano seguido que obtém a mesma classificação), o Brasil ocupa o 69º., com IDH de 0,792 (classificado como IDH médio, entre 0,500 e 0,799); o Uruguai 43º. (com IDH de

0,851), o Chile 38°. (com IDH de 0,859) e a Argentina 36°. (com IDH de 0,863) estão à frente do Brasil. O último lugar da lista (177º.) é ocupado por Níger, na África, com IDH de 0,311¹.

Convém lembrar, entretanto, que o estoque de educação relativamente à força de trabalho difere marcadamente dependendo de como é medido. O estoque de educação refere-se à educação da população como um todo, representando sua média de escolaridade medida em anos. Segundo Schultz (1973, p.121-9), quando se mede o estoque de educação relativamente à soma dos anos de escola cursados (como é feito no Brasil), não se considera a diversidade de qualidade das escolas e, portanto, comparações com essas medidas são ruins. Mesmo considerando que existam disparidades na qualidade das escolas, o que só agrava a análise, essa situação é constrangedora no Brasil, onde o complexo educacional foi estruturado muito tardiamente (principalmente o universitário) e ainda está em processo de consolidação.

O ensino superior brasileiro tem uma história curta, até mesmo quando comparada aos padrões latino-americanos. As primeiras escolas superiores, no Rio de Janeiro e na Bahia, só foram instaladas por D. João VI com a vinda da Família Real para o Brasil. As escolas de Medicina, Engenharia Civil e Militar foram fundadas, principalmente, para atender necessidades da própria Corte (GRACELLI; CASTRO, 1985, p. 188-9; MARTINS, 2002, p. 4; OLIVEN, 2005, p. 123). A expansão foi lenta, de 1808 até o ano da Proclamação da República, 1889, apenas quatorze estabelecimentos de ensino superior foram criados. Durante a Primeira República (1890-1929) mais 64 estabelecimentos – dentre eles a Universidade do Rio de Janeiro (1920), a primeira do país. Uma expansão mais acentuada só se inicia a partir do governo de Getúlio Vargas, em 1930, coincidente com o avanço do modelo de desenvolvimento urbano-industrial que se instaura no país (GRACELLI; CASTRO, 1985, p. 188-9). Até a Proclamação da República, no entanto, o objetivo atribuído ao ensino superior era assegurar um diploma profissional que desse o direito de ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho bastante restrito, além de garantir privilégio social. O modelo adotado combinava o pragmatismo da reforma pombalina em Portugal e o napoleônico com descasamento total entre ensino e pesquisa científica. Apenas a partir da década de 1920, o debate sobre a criação de universidades extrapolou as questões de ordem política (MARTINS, 2002, p.4).

¹ Informações divulgadas pelo Organização das Nações Unidas no *Human Development Report 2006*. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/hdr2006/statistics>>. Acesso em 15/08/2007.

Apesar do atraso, Menezes-Filho (2001, p. 2-23) relata que os retornos econômicos, em termos salariais no Brasil, estão entre os mais altos do mundo, o que é atribuído ao próprio processo de expansão educacional e a aspectos socioculturais. Os indivíduos com 15 a 16 anos de estudo, que representam o superior completo, têm um rendimento salarial médio quase doze vezes maior do que aqueles sem escolaridade. Quando o indivíduo tem o mestrado a diferença sobe para dezesseis vezes.

Em estudo realizado pelo Professor Álvaro Comin, do Departamento de Sociologia da USP e do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), publicado no jornal Folha de São Paulo (Folha *online*, 2006), destaca-se que houve uma queda generalizada na renda em todos os níveis de escolaridade de 1995 a 2004. Entretanto, possuir um diploma, principalmente de mestrado ou doutorado, continua fazendo muita diferença no mercado de trabalho. Apesar de a renda média dos possuidores de mestrado e doutorado ter caído 24%, conforme a pesquisa citada, de 1995 a 2004, a distância entre o ganho médio desses trabalhadores super escolarizados e os que possuem apenas a graduação aumentou no período, passando de 84,2% em 1995 para 96,3% em 2004, demonstrando maior declínio na renda desses últimos do que na dos primeiros. O trabalhador que teve a maior queda na renda foi aquele com diploma do ensino médio, mostrando, com isso, que o maior degrau entre o impacto da escolaridade continuava sendo do ensino médio para o superior: 173,3%.

No entanto, conforme Cave e Weale (1996, p. 238), o benefício financeiro trazido pelo ensino superior, apesar de importante, não é o único, há vários outros. Os autores relatam que, numa comparação internacional realizada pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) em 1989, foram encontradas evidências de que o desemprego para graduados é mais baixo do que para outros tipos de trabalhadores sem a graduação. No Reino Unido, em 1987, a propensão ao desemprego para uma pessoa que houvesse abandonado a escola era quatro vezes maior do que para um graduado.

Quando se reporta à importância social da educação é novamente a fala de Menezes-Filho (2001, p.5) que dá suporte: “[...] o investimento em capital humano é responsável por grande parte das diferenças de produtividade entre os países.” Entretanto, apenas o desenvolvimento de capital humano não é suficiente. Harbison (1965, *apud* PINHO, 1976, p. 17-27) ressalta que, pela importância que o fator humano vem adquirindo no desenvolvimento econômico e

social, devem ser abordados pelos menos três de seus aspectos, conforme mostra o Quadro 1, além do desenvolvimento do capital humano, sua conservação e utilização.

O desenvolvimento de capital humano constitui-se no processo de aumentar o conhecimento, as habilitações e a capacidade das pessoas. Pode ser realizado tanto formando o capital humano dentro do próprio país, sobretudo por meio da educação formal e informal, quanto enviando estudantes e profissionais para especialização no exterior, ou, ainda, recebendo técnicos e cientistas como imigrantes. O Brasil trilhou os três estágios: inicialmente, apenas recebendo capital humano especializado externo; depois, enviando estudantes para especialização no exterior e, finalmente, formando seu próprio capital humano, quando já contava com um estoque razoável de capital humano no país. Tão ou mais importante que o desenvolvimento de capital humano é a sua conservação, seja por meio de melhorias em saúde, habitação, seja pela implementação de políticas demográficas eficazes, mas, principalmente, criando os estímulos necessários para evitar a fuga do capital humano do país. Para isso, é necessário o recebimento de salários condignos e acesso a condições para o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas. Finalmente, mas não menos importante, é a utilização do capital humano, que implica tanto na sua valorização quanto na valorização das atividades que são consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social do país. Para tanto, torna-se necessária a criação de estímulos para que os jovens escolham essas atividades, evitando o desemprego dos graduados e, ainda, os desequilíbrios econômicos regionais ou setoriais, de modo que a mão-de-obra qualificada se encaminhe para regiões e setores onde exista maior carência.

Quadro 1 - Abordagens e formas de realizações do capital humano

Abordagens do capital humano	Formas de realização
Desenvolvimento	Formação de capital humano dentro do país;
	Especialização e treinamento de capital humano no exterior;
	Contribuição de capital humano externo.
Conservação	Melhoria dos níveis de vida individual e coletiva;
	Políticas demográficas oriundas de estudos das relações força de trabalho X crescimento demográfico;
	Evitar a emigração de capital humano qualificado.
Utilização	Criação de estímulos.

Fonte: adaptado de Harbison (1965, apud PINHO, 1976, p. 17-27)

Mesmo com a juventude do nosso sistema educacional e, conseqüentemente científico, nas últimas décadas houve um crescimento no segmento de Ciência e Tecnologia, comprovado tanto pelos indicadores internacionais quanto pela produção científica qualificada pela indexação do *Institute for Scientific Information* (ISI, Filadélfia, EUA). Dentre os países responsáveis por 90% da produção científica mundial (em número de 30 países formadores do *ranking* da ciência mundial), o Brasil só perdeu para a Coréia do Sul, Taiwan, China, Espanha e Turquia (GUIMARÃES, 2004, p. 304).

Cabe observar que essa posição no *ranking* foi garantida por algumas áreas específicas como Física, Medicina, Química, nas quais a pesquisa já se encontra mais consolidada. Outras áreas obtiveram um desempenho modesto, enquanto muitas sequer participaram do banco de dados. Essa é uma realidade da pesquisa brasileira. Em muitas áreas carece-se, ainda, de capacitação de recursos humanos.

O número de profissionais qualificados também cresceu muito nos últimos anos. De acordo com as estatísticas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de cursos no ensino superior cresceu mais de 375%, passando de 3.923, em 1985², para 18.644 em 2004. O total de concluintes aumentou mais de 175% de 1980 para 2004. Em 1980, formavam-se 226.423 alunos e, em 2004, foram 626.617 (em 1963 esse número não passava de 19.049). Nesse mesmo período, a população do país aumentou pouco mais de 50% (de 119.002.706 em 1980 para mais de 180.000.000 em 2004) e o PIB cresceu mais de 150%.

Essa grande oferta de cursos se deve principalmente ao número elevado de instituições particulares que foram abertas no período. Em 1980, elas eram 682 de um total de 882 instituições existentes no país contra 1.789 de um total de 2.013 em 2004. Em 1980, representavam 77,3% do total e, em 2004, passaram a 88,9%. É bem verdade que uma possível implicação para tanta expansão seja o declínio da qualidade da instrução.

No entanto, mesmo com essa expansão experimentada pelo ensino superior brasileiro nas últimas décadas, nossa taxa bruta de matrícula³ ainda se mostra inferior à de diversos países da América Latina. Em 2003, apresentou-se com 20%, enquanto Argentina e Chile ficaram

² Os anos que foram ressaltados representam as primeiras estatísticas apresentadas ou destacadas pelo Inep.

³ Taxa bruta de matrícula = total de matriculados comparado com a população de 18 a 24 anos.

em torno de 40% e Bolívia e Paraguai perto de 30% (UFMG, 2002-2006). Em 1996, esse percentual estava em 14,5% contra 16% no México, 22,9% na República Dominicana e em torno de 30% no Chile, Colômbia e Panamá. Uma das explicações para o tamanho reduzido do ensino superior no Brasil pode ser a política de acesso adotada pelo país, um sistema seletivo nas universidades públicas, enquanto países como México, Argentina e Peru mantiveram uma política de acesso aberto em seus países. Dos 20% de taxa bruta de matrícula observados no ano de 2003, 70% são representados pelo setor de ensino privado, o caminho alternativo para a expansão, adotado pelo ensino superior brasileiro (SCHWARTZMAN, 2005).

Quando são avaliados os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileiros, também se comprova o notável crescimento desse segmento no Brasil. De 1976, ano em que teve início o processo de avaliação dos Cursos de Pós-Graduação pela Capes, a 2004, os cursos recomendados passaram de um total de 673, (desses, 183 doutorados) para 2.993 (sendo 1.034 doutorados). O país que, em 1987, contava com 7.914 alunos matriculados nos cursos de doutorado passou, em 2003, a contar com 40.213. O número de titulados (mestrado e doutorado) saiu de 7.039 em 1990 para 35.724 em 2003. Nesse mesmo período, o número de doutores subiu de 1.302 para 8.094 (CAPES, 2004). Nos EUA, com uma pós-graduação de proporções gigantescas, são outorgados mais de 38.000 novos títulos ao ano (CHUBIN; ROBINSON, 1992, p. 334).

O segmento público, no Brasil, é responsável pela oferta de 82% dos cursos de mestrado e 90% dos de doutorado. O segmento privado também cresceu muito na pós-graduação, a exemplo do ocorrido na graduação. Em 1996, era responsável por 87 cursos de mestrado e 44 de doutorado; em 2004, esse número passou para 346 e 96, respectivamente (CAPES, 2004).

No entanto, segundo Guimarães e Caruso (1996), a capacitação docente não acompanhou o inegável sucesso da pós-graduação, principalmente quando analisada regionalmente; primeiramente, pela adoção do modelo sequencial no país, com o mestrado constituindo-se em pré-requisito para o doutorado, elevando o tempo médio para titulação; segundo, pela competição do mercado não acadêmico com a academia na disputa pelos egressos e, finalmente, em função da relativa perda de prestígio das profissões acadêmicas com a exaltação do *business* (mercado corporativo).

É verdade que ainda existem muitas assimetrias estaduais na oferta da pós-graduação. Dos 2.993 cursos existentes em 2004, pode-se verificar que a região Sudeste absorve 1.765 (59%) cursos de pós-graduação, sendo 1.076 mestrados e 689 doutorados; seguida pela região Sul com 561 (19%), sendo 384 mestrados e 177 doutorados; região Nordeste com 412 (14%), sendo 305 mestrados e 107 doutorados; região Centro-Oeste com 168 (5%), sendo 126 mestrados e 42 doutorados; e a região Norte com 87 (3%), sendo 68 mestrados e 19 doutorados (CAPES, 2006b).

Até meados da década de 1980, no entanto, acima de 40% dos títulos dos doutores brasileiros haviam sido obtidos em uma instituição estrangeira. Na segunda metade dos anos 1990, apenas 20% deles foram obtidos na mesma origem (VELLOSO, 2002, p. 39). A política expansionista, que deu prioridade à formação de doutores, conseguiu atingir seus objetivos e o país aumentou sua taxa de doutores titulados a cada 100 mil habitantes: de 0,82 em 1990 para 3,50 em 2001. Essa taxa de crescimento médio de 14,23% ao ano foi maior do que a de países como EUA, França, Alemanha, Reino Unido, Japão e Coréia do Sul (MARCHELLI, 2005, p. 9). Muito provavelmente, o motivo é que o projeto educacional desses países já está consolidado e não em implantação como o brasileiro.

Em decorrência do aumento acentuado no número de doutores, a pesquisa passou a ocupar um lugar de destaque nas universidades brasileiras. Em 1990, das 131.641 funções docentes em exercício no ensino superior, apenas 16.939 delas eram ocupadas por titulados com grau de doutor (representando 12,8%). Em 1998, esse número subiu para 31.073 doutores em 165.122 funções docentes, representando 19,8% (INEP). Nos primórdios de nossas instituições universitárias (nos idos de 1920), a única missão delegada a elas era a institucionalização do ensino de terceiro grau. A primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro (1920), era apenas nominal, sem integração acadêmica, constando que foi criada somente para conceder o título *honoris causa* ao rei Adolfo, da Bélgica (GRACELLI; CASTRO, 1985, p. 189). Com notável exceção da Universidade de São Paulo - USP (1934), a pesquisa sequer era tolerada nos primeiros tempos (GUIMARÃES, 2002, p. 45). A USP foi criada pelo Decreto Estadual nº. 6.283 de 25/01/1934, assinado pelo então interventor Armando de Salles Oliveira, com a pretensão cultural e científica de ser a primeira universidade no país digna desse nome, onde nada mais fosse feito, além da ciência, e com a ambição de ajudar a reconquistar a liderança nacional que o Estado de São Paulo havia perdido com a revolução de 1930 (SCHWARTZMAN, s.d., p. 1).

Entretanto, o avanço brasileiro nas titulações e cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* mostra-se totalmente incipiente quando tratado sob a óptica da área de Ciências Contábeis. Apesar da elevação no número de cursos de graduação, de concluintes, abertura de vagas, inscrições e ingressantes, a exemplo de todo o sistema em geral, os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis não acompanharam esse avanço. Apenas para servir como parâmetro, em 1997, o Curso de Graduação em Ciências Contábeis era o sexto em número de concluintes no país (10.566, representando 3,9% do total). Em 1998, era o nono em número de inscrições para acesso (91.843 ou 3,2% do total), o sexto em número de vagas (40.575 ou 5,2%) e o quinto em número de alunos matriculados com 122.427 (INEP, 2000).

Segundo dados da Capes⁴, existem 16 Programas de Pós-Graduação cujas áreas de concentração são a Contabilidade, a Controladoria, a Controladoria e Contabilidade e as Ciências Contábeis. Três deles tiveram seus processos reconhecidos em 2007: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal do Amazonas - UFAM (em nível profissional). Dois deles, reconhecidos em 2003, mantêm o Mestrado Profissional: a Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças - Fucape e a Universidade Federal do Ceará - UFC. Os outros onze contam com o Mestrado Acadêmico: Universidade de Brasília - UNB com o Programa Multiinstitucional e Inter-Regional UNB/UFPB/UFRN (Universidades Federais da Paraíba e Rio Grande do Norte, reconhecido em 2000), Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (reconhecido em 1999), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (homologado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 2006), Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (reconhecido em 2001), Universidade Regional de Blumenau - Furb (reconhecido em 2006), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Universidade Federal do Paraná - UFPR (reconhecido em 2006), Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (reconhecido em 2004), Universidade de São Paulo - USP, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto - USP/RP, Centro Universitário Álvares Penteado - Unifecap (reconhecido em 2001). Vale ressaltar que, até 1999, eram apenas três os cursos: UERJ, PUC/SP e USP.

No âmbito do Doutorado em Ciências Contábeis apenas a USP mantém a hegemonia. A UNB, até 2007, estava com seu Programa Multiinstitucional e Inter-Regional UNB/UFPB/UFRN reconhecido e homologado pelo CNE desde 2006, no entanto, não entrou

⁴ Consulta realizada em 04/07/2007.

em funcionamento. Apenas para fins de comparação, conforme Hasselback⁵ (2007), nos EUA são 91 os programas de doutorado em Contabilidade, ativos, em escolas acreditadas pela *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB). Na Tabela 1, pode-se observar uma comparação entre cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas (na qual Ciências Contábeis está inserido), com a relação entre o número de matrículas e o número de programas de Pós-Graduação.

Tabela 1 - Relação matrículas/programas de pós-graduação - 2004

Cursos	Matrículas graduação	Programas de pós graduação	Relação matrículas/programas pós-graduação
Administração	396.218	45	8.805
Direito	391.991	48	8.166
Ciências Contábeis	127.468	9	14.163
Economia	52.778	34	1.552

Fonte: Capes/Inep

Observe-se que a área de Ciências Contábeis apresenta números tímidos quando comparada às outras áreas das Ciências Sociais Aplicadas. Da mesma forma, quando se compara a grande área de Ciências Sociais Aplicadas às outras grandes áreas, percebe-se que seus números em termos de cursos recomendados e reconhecidos são também modestos. Principalmente tratando-se de doutorado em relação às grandes áreas de Ciências da Saúde e Ciências Humanas (Tabela 2).

Tabela 2 - Cursos de pós-graduação recomendados e reconhecidos - 2006

Grande área	Mestrado Acadêmico		Mestrado Profissional		Doutorado		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Ciências Agrárias	254	11,8	4	2,1	154	12,5	412	11,5
Ciências Biológicas	198	9,2	8	4,3	155	12,6	361	10,1
Ciências da Saúde	377	17,5	39	20,9	264	21,5	680	19,0
Ciências Exatas e da Terra	237	11,0	10	5,3	140	11,4	387	10,8
Ciências Humanas	327	15,2	5	2,7	173	14,1	505	14,1
Ciências Sociais Aplicadas	255	11,8	36	19,3	97	7,9	388	10,9
Engenharias	241	11,2	31	16,6	132	10,7	404	11,3
Linguística, Letras e Artes	132	6,1	1	0,5	69	5,6	202	5,7
Outras	136	6,3	53	28,3	44	3,6	233	6,5
Total	2.157	100,0	187	100,0	1.228	100,0	3.572	100,0

Fonte: Capes – atualizada até 19/09/2006

⁵ Disponível no website de James R. Hasselback <<http://www.jrhasselback.com/>>. Acesso em 03/02/2007.

O Curso de Doutorado em Controladoria e Contabilidade da USP iniciou-se em 1978 e titulou, até 31 de dezembro de 2005, 159 doutores. Se todos os doutores titulados até 2003 (em número de 135) estivessem alocados nos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis existentes na mesma data (701 cursos), ter-se-ia uma taxa de 0,19 doutores por curso. Tomados o número de alunos matriculados nos cursos de graduação em 2004 (127.468) e os 142 doutores titulados até então, obtêm-se um índice de 0,001 doutores por aluno, ou 897 alunos por doutor, isso se estivessem todos na ativa e na área acadêmica. É um indicador ilustrativo, porém irrisório, e que leva a alguns questionamentos. Se os cursos de graduação em Ciências Contábeis vêm mantendo uma evolução quantitativa crescente, por qual motivo o sistema de Pós-Graduação *Stricto Sensu* não acompanha essa evolução? Cursar um Doutorado em Ciências Contábeis tem um efeito diferente de cursá-lo em outra área? O investimento não é compensador? O papel desempenhado pela educação no desenvolvimento e promoção social dos indivíduos sob a óptica da teoria do capital humano não é reconhecido para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade? O mercado que exige competências e titulação está recompensando e incentivando adequadamente os profissionais que as buscam? Seria o caráter de formação prática dirigida para o trabalho, característico das Ciências Contábeis, o grande culpado? Entrando em choque com a formação acadêmica, característica de um curso de doutorado? Ou a falta de prestígio profissional do curso? Dentre outros.

Para Schwartzman (1997), coexistem diferentes tradições intelectuais, profissionais e educacionais no sistema educativo brasileiro. O topo da escala de prestígio e valorização do sistema de ensino superior é ocupado e disputado pelas profissões liberais clássicas (tradicionalistas), Medicina, Direito, Odontologia e Engenharia, e pela chamada tradição acadêmica, que engloba as carreiras científicas e de pesquisa como Física, Biologia, Economia e Antropologia. Do outro lado, as profissões de baixo prestígio e pouca valorização, que procuram competir com as de alto prestígio, seja buscando a garantia do monopólio profissional, por via legal, seja pela cópia das instituições e padrões de comportamento delas. Como representantes desse segundo escalão: Contabilidade, Biblioteconomia, Serviço Social, Processamento de Dados, Magistério Secundário e outras.

As dificuldades de acesso e profissionalização nas profissões liberais clássicas levaram à criação dessas “novas profissões” que, com poucas exceções (Administração de Empresas e Economia, em algumas regiões), tendem a atrair estudantes menos qualificados que encontram dificuldades na obtenção de trabalhos que correspondam aos conteúdos formais

das carreiras que escolheram. “A profissionalização efetiva nestas carreiras só ocorre geralmente no nível de pós-graduação, que seleciona um número muito limitado de estudantes, fazendo com que os demais fiquem sem uma habilitação profissional efetiva” (SCHWARTZMAN, 1994, p. 151). Nossa (1999, p. 76) argumenta que, no caso das Ciências Contábeis, na maioria das vezes esses estudantes já trabalham e não têm problemas para conseguir emprego, mas esperam obter melhores salários e oportunidades no mercado com a conclusão do curso.

1.2 Problema de pesquisa

Estabelecidos o entendimento da educação como um investimento e, como qualquer deles, sujeito à depreciação e obsolescência, responsável por influências tanto diretas quanto indiretas sobre o desenvolvimento dos indivíduos e da coletividade; as características peculiares do cenário educacional superior brasileiro, que Schwartzman (1994) resume:

[...] a educação superior no Brasil foi desde o início uma instituição de elite, criada pelo governo para atender a uma parcela diminuta de sua população, ou para o treinamento de seus próprios quadros. O desenvolvimento de uma sociedade moderna e de massas em alguns pontos do país levou a uma certa expansão e modernização relativas deste sistema público, mas sobretudo à criação de um sistema de ensino superior subsidiário, voltado para áreas de conhecimento menos consolidadas e de mais fácil acesso, e em instituições privadas, noturnas e de menor qualidade.

e, ainda, as peculiaridades inerentes à profissão e as exigências das sociedades modernas que demandarão cada vez mais pessoas com mais e mais habilidades, é que se estabelece a principal questão de pesquisa que será respondida ao longo do estudo: Quais as percepções e avaliações dos doutores em Ciências Contábeis, titulados pela FEA/USP, sobre a influência dessa formação em seus desenvolvimentos?

1.3 Questões adicionais de pesquisa

A investigação permitirá, ainda, responder a questões como as enunciadas a seguir:

(a) Quais os perfis demográfico e profissiográfico dos doutores em Ciências Contábeis titulados pela FEA/USP?

(b) Qual foi a motivação para fazer o curso?

(c) O que faziam quando se inscreveram no curso e o que fazem hoje? De onde vieram e para onde foram?

(d) Qual o rendimento dos titulados, segundo o tipo de trabalho que desenvolvem?

(e) Quais as contribuições que o curso aportou ao trabalho profissional, à formação, experiência em pesquisa, contatos e trajetória salarial?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Estabelece-se como objetivo geral identificar e analisar as avaliações e percepções dos doutores em Ciências Contábeis titulados pela FEA/USP sobre as influências do doutorado nos seus desenvolvimentos e responsabilidades sociais.

1.4.2 Objetivos específicos

- Resgatar a história do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA/USP;
- Identificar, por meio da plataforma teórica levantada, potenciais fatores do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade influenciados pela escolaridade;
- Estabelecer, por meio da técnica *Delphi*, fatores do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade que são potencialmente influenciados por um curso de doutorado;
- Traçar um perfil demográfico e profissiográfico dos doutores em Ciências Contábeis, titulados pela FEA/USP;
- Levantar as influências do doutoramento em Ciências Contábeis nos fatores do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, estabelecidos pela *Delphi*, na percepção dos egressos;
- Levantar contribuições acadêmicas dos doutores em Ciências Contábeis, titulados pela FEA/USP.

1.5 Sobre a tese

O cenário brasileiro exhibe grande diversidade tanto na sua estrutura econômica quanto social e educacional. São 971 cursos de graduação em Ciências Contábeis⁶, a grande maioria deles em cursos noturnos e nas mãos de escolas particulares, cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* intuitivamente em números crescentes, visto que a Capes não possui cadastro completo dos cursos reconhecidos nesse nível; 16 programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área; e apenas 1 curso de doutorado em funcionamento. São apenas 0,19 doutores por curso de graduação em 2003 e 0,001 por aluno matriculado nesses cursos em 2004. Dentro desse cenário, encontra-se o sistema de promoções na carreira nas universidades brasileiras, privilegiando a titulação, assim como em outros órgãos e faculdades particulares, além do constrangimento legal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, que, em seu artigo 52, exige que uma instituição, para ascender à condição de universidade, tenha produção intelectual institucionalizada, um terço do corpo docente, pelo menos, com mestrado e doutorado e um terço com tempo integral.

Assim, estabelece-se a tese de que cursar o Doutorado em Ciências Contábeis na FEA/USP influencia positivamente no desenvolvimento profissional e social do indivíduo, conforme preconiza a teoria do capital humano.

Embora isso possa parecer senso comum não está cientificamente sustentado. E nenhum conhecimento científico pode ser considerado óbvio ou imune de sustentação. Além disso, existem evidências que conduzem a uma outra visão, como, por exemplo, a baixa procura pelo doutoramento enfrentada pelo programa. Apenas como exemplo, no período de 2002 a 2006, conforme dados da coordenação do programa, inscreveram-se para o doutoramento 264 candidatos, enquanto para o mestrado foram 526. Muito provavelmente, essa baixa procura é reflexo do desemprego de doutores que vem sendo noticiado pela imprensa e das dificuldades que serão enfrentadas em função do deslocamento necessário para aqueles que não se encontram em São Paulo.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no final de 1996, estabeleceu-se que as universidades deveriam ter no mínimo 1/3 de seu corpo docente composto por mestres e doutores, para fins de credenciamento. No entanto, não ficou determinado quanto

⁶ Dados obtidos em 26/06/2007 no *website* do Inep.

desse 1/3 deveria ser de doutores. Assim, para as muitas instituições privadas que buscaram sua transformação em universidades, nos últimos anos, a exigência por doutores não se fazia, visto que um mestre custa menos e, algumas instituições podem assumir, produz a mesma coisa. Aliado a isso, a restrição à contratação de professores pelas instituições federais, mesmo para preenchimento de vagas abertas em virtude de aposentadoria, a partir do final dos anos 1990, parece atuar em sentido contrário à demanda provocada pelo crescimento do número de cursos de graduação no mesmo período. Situação semelhante vem sendo enfrentada nos EUA, modelo do programa brasileiro de pós-graduação e “a inveja do mundo” (CHUBIN; ROBINSON, 1992, p. 334), onde vêm decaindo os números de titulados em programas de doutoramento em Ciências Contábeis. Dados apresentados por Carpenter e Robson (2004) comprovam que, do final dos anos 1980 até o meio dos anos 1990, os programas americanos de doutoramento em Ciências Contábeis formavam em torno de 200 indivíduos por ano. A partir daí esse número vem caindo, atingindo menos de 90 titulações ao ano na década de 2000. A pesquisa dos autores também indica uma diminuição no tamanho dos programas de doutorado na área, relatada por quase 85% dos diretores de programas entrevistados. Para Shipley e Engle (1982, p. 1-4), no entanto, esse decréscimo tem como origem, basicamente, a pouca atratividade que a academia exerce sobre candidatos qualificados ao programa e que se encontram no mercado. Segundo esses autores, a maioria dos candidatos potenciais a um doutoramento em Ciências Contábeis pode ganhar tanto, ou até mais, sem um doutorado. Assim, os custos não compensariam os benefícios, pelo menos os financeiros.

1.6 Hipóteses

Cohen e Nagel (1934 *apud* SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 42-43) ressaltam a importância das hipóteses para uma pesquisa:

Não podemos dar um único passo adiante em qualquer pesquisa, se não começarmos com uma explicação ou solução *sugeridas* para a dificuldade que provocou a pesquisa. Tais explicações provisórias nos são sugeridas para a dificuldade que provocou a pesquisa. Tais explicações provisórias nos são sugeridas por algo no objeto e por nosso conhecimento anterior. Quando formuladas como proposições, são denominadas *hipóteses*.

A função de uma hipótese é *orientar* nossa busca de ordem entre os fatos. As sugestões formuladas na hipótese *podem* ser as soluções para o problema. Saber *se* o são é a tarefa da pesquisa. Não é *necessário* que qualquer das sugestões conduza ao nosso objetivo. E, freqüentemente, algumas das sugestões são incompatíveis entre si, de forma que nem todas podem ser soluções para o mesmo problema.

Martins (2000, p. 33) observa que “Nem todos os tipos de pesquisa necessitam da formulação de hipóteses.” Entretanto, em estudos em que é possível enunciá-las, as vantagens metodológicas são grandes, em função de as hipóteses possuírem, como função adicional, orientar e balizar o pesquisador na condução do trabalho.

Adotou-se sua utilização neste trabalho com esse sentido orientador e na busca por prováveis soluções para a resolução do problema. Conforme é salientado por Triviños (1987, p. 105): “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.” As verdades preestabelecidas intuitivamente, baseadas na teoria do capital humano, e que poderão ser negadas ou confirmadas no percurso do trabalho, contaram, ainda, com um componente observado por Lakatos e Marconi (1992, p. 104), “[...] relação entre, pelo menos, duas variáveis.” São elas:

H₁: Quanto maior o tempo de titulação dos doutores em Ciências Contábeis formados pela FEA/USP mais conscientes eles estão das influências positivas do doutorado nos seus desenvolvimentos.

H₂: Doutores em Ciências Contábeis, titulados pela FEA/USP, que possuem a principal atividade remunerada relacionada à docência e pesquisa, percebem menores influências socioeconômicas positivas após a titulação do que aqueles que possuem a principal atividade remunerada não relacionada à docência e pesquisa.

1.7 Justificativas

A educação é um tema bastante discutido e estudado, tanto no contexto mundial quanto no brasileiro. No âmbito das Ciências Contábeis nem tanto. Mas, mesmo assim, pesquisas foram desenvolvidas no Brasil no que tange à educação do profissional titulado nessa área. No entanto, pouco se falou sobre os cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis, principalmente *stricto sensu*.

Assim, desenvolver um trabalho sobre o perfil profissional e demográfico dos doutores em Contabilidade, e sobre os fatores dos seus desenvolvimentos e da sociedade que sofreram a influência dessa titulação, torna-se primordial, principalmente sabendo que eles fazem parte de uma elite intelectual formada por professores, pesquisadores e profissionais de mercado.

Os resultados deste estudo sobre as influências do curso de Doutorado em Ciências Contábeis poderão servir de fonte de consulta para futuros aspirantes ao título e para instituições de fomento à pesquisa na sua alocação de recursos, principalmente nesse momento em que se cogita a implantação de outros programas de doutoramento em Contabilidade no país, após 30 anos de hegemonia do doutorado da USP. No âmbito da universidade, conhecer o desempenho profissional dos egressos do doutorado da FEA/USP permitirá ao departamento uma compreensão do seu próprio papel e as contribuições do programa para os indivíduos e a sociedade. Além disso, a geração de dados demográficos e profissiográficos que permitirá estabelecer um perfil dos doutores em Ciências Contábeis é importante, em função da indisponibilidade desse tipo de informação.

1.8 Organização da tese

Este trabalho está estruturado em seis capítulos, além das referências e dos apêndices.

O Capítulo 1 – Introdução: procura identificar e caracterizar o problema a ser estudado, traça os objetivos gerais e específicos estabelecidos e define, como propósito, avaliar as influências provocadas pelo doutoramento em Ciências Contábeis na carreira dos titulados, apresenta a justificativa para o desenvolvimento e discute a tese dentro do cenário brasileiro, além de conter a organização deste estudo.

No Capítulo 2 – Plataforma Teórica: são tratados os principais aspectos teóricos, conceituais e referências bibliográficas. É apresentado o desenvolvimento da teoria do capital humano, na década de 1960, e sua evolução.

No Capítulo 3 – Plataforma Histórica: abordam-se os itens específicos relacionados à história e ao surgimento do doutorado no mundo, a história da pós-graduação no Brasil e,

especificamente, do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEA/USP.

O Capítulo 4 – Abordagem metodológica: descreve a metodologia e aplicação das etapas da pesquisa proposta, além dos instrumentos utilizados.

O Capítulo 5 – Análise dos Resultados: é destinado à divulgação e análise dos resultados da investigação proposta.

Por fim, no Capítulo 6 – Conclusões: são apresentadas as deduções e recomendações próprias a este estudo e para estudos posteriores.

2 PLATAFORMA TEÓRICA

Este capítulo examina a plataforma teórica utilizada. A plataforma teórica tem por objetivo fornecer sustentação teórico-conceitual à pesquisa. A estrutura conceitual necessária a este estudo é aquela que fornece um entendimento sobre as influências da escolaridade discutidas sob a óptica da teoria do capital humano. Aborda-se da abrangência do termo capital humano, do desenvolvimento da teoria a partir da década de 1960 às taxas de retorno relativas à escolaridade, tanto privadas quanto públicas. Aspectos referentes ao campo macroeconômico são discutidos no item específico sobre externalidades, que trata, ainda, da expansão da sabedoria e da propagação do conhecimento por meio da pesquisa. São destacadas as críticas e teorias oponentes à base teórica discutida: teoria das habilidades inatas, teoria da sinalização e teoria do credencialismo. Adicionalmente, são analisadas pesquisas empíricas relacionadas ao assunto, ao tema e ao problema desta investigação.

2.1 Influências da escolaridade

Adam Smith já sabia da influência que a escolaridade exercia sobre o mercado de trabalho quando afirmava que a diferença entre um filósofo e um carregador de malas parecia surgir não tanto da natureza, mas de hábitos, costumes e educação. Foi ele o introdutor da noção do ser humano como capital no seu clássico “Riqueza das nações” – *Wealth of nations* (1776) e, também, quem formulou as bases do que mais tarde se tornaria a ciência do capital humano. Outros, como Alfred Marshall e Irving Fisher, mantiveram a idéia viva (WALSH, 1935; SCHULTZ, 1961; SCHULLER; FIELD, 1998; FITZSIMONS, 1999; BAPTISTE, 2001; STUART *et al.*, 2004; IOSCHPE, 2004; STAMATAKIS; PETRAKIS, 2005).

O termo capital humano refere-se ao conjunto de capacidades produtivas dos seres humanos formadas pelos conhecimentos, atitudes e habilidades e que geram resultados em uma economia (BECKER, 1962; BLAUG, 1975; BAPTISTE, 2001). A característica preponderante do capital humano é que ele parte do homem. Configura-se como capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. É humano porque se torna uma parte do homem. Como os homens são livres, o capital humano não é um ativo negociável que se adquire no mercado, no sentido de que possa ser vendido.

Entretanto, pode ser adquirido por intermédio de um investimento no próprio indivíduo (SCHULTZ, 1973, p. 53). A característica diferenciadora entre o capital físico e o capital humano é que o poder para utilizá-lo no capital humano pertence ao indivíduo que o incorpora, independente de qual foi a fonte financiadora do investimento (JOHNSON, 1964, p. 40) e a comum é que ambos estão sujeitos à obsolescência, devendo sofrer manutenção (SCHULTZ, 1973, p. 157).

No prefácio de seu livro “O capital humano” (1973), Schultz declara que:

Na Universidade de Chicago, a partir de fins da década de 1940, comecei a procurar uma explicação mais completa e a verificar o papel das capacidades adquiridas dos agentes humanos como uma fonte mais importante dos ganhos de produtividade não explicados. Essas capacidades adquiridas obviamente não eram gratuitas. Recursos escassos estavam sendo destinados à aquisição de tais capacidades; e, desta forma, o estágio analítico voltou-se para os investimentos feitos no homem. Investimento no homem significava que o conceito tradicional de capital tinha de ser ampliado, a fim de abarcar a realidade relativa ao capital humano.

Entretanto, só na década de 1960 se começou a atribuir valor ao fator humano pela sua capacidade de gerar serviços com o surgimento da Teoria do Capital Humano (TCH) pelas mãos de Theodore W. Schultz, Gary S. Becker, ganhadores do prêmio Nobel de Economia em 1979 e 1992, respectivamente, e Jacob Mincer.

2.1.1 A teoria do capital humano

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.

Conforme Blaug (1975, p. 1):

Em todas as economias de que temos notícia, as pessoas que receberam mais educação percebem, em média, rendimentos mais elevados do que aquelas que receberam menos, pelo menos quando se comparam pessoas da mesma idade. Em outras palavras, um acréscimo de educação é compensador, sob a forma de rendimentos vitálcios mais altos. [...] os custos em que incorrem os indivíduos ao adquirirem mais educação constituem um investimento em sua própria capacidade futura de ganhar.

A educação pode ser puro consumo, investimento, ou pode servir a ambos os propósitos. Ela é considerada investimento quando analisada sob a perspectiva da aplicação de recursos para a obtenção, posteriormente, de maior eficácia do trabalho, maiores quantidades de bens e serviços, ou o aumento das qualidades físicas e intelectuais dos indivíduos. Portanto, a educação pode ser considerada um investimento quando se trata de algo adquirido por causa dos benefícios que poderá render no futuro. Essa abordagem é oposta à do consumo, em que a educação é considerada como uma simples despesa social, no mesmo nível de bens e serviços que propiciam benefício imediato aos consumidores, independente de quaisquer benefícios futuros (SCHULTZ, 1960, p. 571; PINHO, 1976, p. 69-70; SHEEHAN, 1975, p. 35). Se a percepção é de que a educação não é um bem fungível e não se consome com sua utilização, o enfoque deve ser de investimento.

Na concepção de Baptiste (2001, p. 185-186), o atraso de quase dois séculos (do final da década de 1776 até a década de 1960) na formulação de uma teoria do ser humano como capital se deveu principalmente a três fatores: o primeiro baseado nas diferenças de opinião vigentes entre os teóricos sobre o relacionamento existente entre o homem, o trabalho, o capital e os lucros. Emergiram três correntes. John Stuart Mill e Alfred Marshall são os representantes da primeira delas, que distinguia entre as capacidades adquiridas pelo homem, classificadas como capital, e as habilidades próprias do ser humano. Mantinham um compromisso filosófico e moral com a dignidade e liberdade humanas e defendiam que o simples pensamento do homem como capital era ofensivo. Afinal, o homem era o único propósito para a existência da riqueza e do capital ou a finalidade do esforço econômico. Um segundo grupo, representado por Adam Smith e Irving Fisher afirmava que a noção do homem como capital não era incompatível com sua dignidade e liberdade e que, investindo em si mesmas, as pessoas ampliavam seu leque de opções disponíveis aumentando seus limites de liberdade (SCHULTZ, 1961). Karl Marx era o representante do terceiro grupo que, assim como Adam Smith, concordava que a maior produtividade sozinha não explicava ganhos maiores de trabalhadores educados e que o custo da educação compunha a equação. Marx concordava com a venda pelos trabalhadores do seu poder de trabalho em oposição à venda deles mesmos. Entretanto, para ele, o poder de trabalho dos trabalhadores tornava-se capital apenas quando usado no processo produtivo. Segundo Marginson (1993, p. 34), a economia Marxista divergia do que viria a ser a teoria do capital humano.

Outro motivo do atraso na formulação de uma teoria do capital humano era o uso freqüente da visão Keinesiana para a definição de consumo e investimento. Conforme Blaug (1975, p. 16-22), consumo e investimento eram vistos por Keynes como categorias mutuamente excludentes. Gastos de dois setores distintos da economia: famílias e negócios respectivamente. Para Keynes, a educação era um gasto das famílias e, portanto, de puro consumo, sem qualquer componente de investimento. Conseqüentemente, enquanto reinou esse ponto de vista, os gastos com educação eram gastos das famílias e, portanto, tratados como puro consumo.

A terceira razão deve-se à natureza da produção econômica vigente antes da 2ª. Guerra Mundial que não exigia trabalhadores habilitados por ser essencialmente agrícola e industrial. Briggs (1987, p. 1201-1210) acreditava que as economias altamente tecnológicas que emergiram após a 2ª. Guerra Mundial exigiram doses elevadas de trabalhadores habilitados, fornecendo a base para a construção da teoria do capital humano.

2.1.1.1 Os trabalhos precursores de Schultz e Becker

Em 1960, Schultz, em um artigo seminal publicado no *The Journal of Political Economy* (1960, p.571-583), propõe tratar a educação como uma forma de investimento no homem, visto que ela se torna parte da pessoa que a recebe. Portanto, é uma forma de capital humano. Sua proposta baseou-se na hipótese de que alguns aumentos importantes no rendimento nacional americano seriam conseqüência das adições dessa forma de capital. O principal objetivo do artigo foi estimar os recursos que entram na educação nos três níveis cobertos pelo estudo (*Elementary, High School e College e University*). Para o autor, esses recursos são formados por dois componentes: os recursos despendidos pela própria escola e os ganhos a que os estudantes renunciam enquanto estão na escola.

Os custos dos serviços fornecidos pela escola, o primeiro componente, consistiriam nos serviços dos professores, bibliotecários e administradores escolares, dos custos de manutenção e operação e da depreciação e juros. Ou seja, o somatório de todos os custos incorridos pela instituição para manter sua estrutura em funcionamento.

Os ganhos a que os estudantes renunciam, na forma do tempo e esforço despendidos por eles durante seu período escolar, seriam responsáveis por mais da metade do total dos recursos que

entram na educação e poderiam ser abordados sob os seguintes aspectos: (1) o “trabalho” dos estudantes, que é estudar, dentre outras coisas ajuda a criar capital humano. Estudantes não estão gozando de lazer quando eles estudam, nem estão engajados totalmente em consumo, estão produzindo capital como “autônomos”; (2) se os estudantes não freqüentassem a escola, eles estariam empregados produzindo outros produtos e serviços de valor para a economia e pelo qual seriam remunerados. Existe, portanto, um custo de oportunidade em ir à escola; (3) a média de ganhos semanais daqueles que não estão freqüentando a escola, pessoas com idade, sexo e qualificação comparáveis aos que estão, são uma medida alternativa do valor da produtividade do esforço e tempo dos estudantes; (4) o custo de vida de estudantes e não-estudantes representa quase a mesma coisa, exceto por itens como: livros, roupas extras e viagens de deslocamentos para ir e vir da escola.

O mesmo autor ressalta as facilidades e dificuldades na estimação dos custos.

Não é difícil estimar os custos convencionais da educação que consistem dos custos dos serviços dos professores, dos bibliotecários e dos administradores, que mantêm e operam as instituições educacionais, e os juros incorporados do capital que se configuram no complexo das instalações destinadas à educação. É infinitamente mais difícil estimar um outro componente do custo total, a renda adiada pelos estudantes. Mesmo assim, esse componente deve ser incluído, e é um componente que está longe de ser desprezível. (SCHULTZ, 1961, p. 11)⁷

Na Tabela 3, constam os ganhos renunciados pelos estudantes e outros custos dos recursos suportados pela escola, estimados por Schultz (1960) para o período de 1900 a 1956, para o *College e University Education*, em condições de inflação e pleno emprego. Os gastos adicionais referem-se a itens tais como livros, roupas extras e viagens e foram estimados em 10% do total dos ganhos renunciados pelos estudantes (10% da coluna 3).

As conclusões de Schultz são que os ganhos renunciados pelos estudantes são muito importantes e expressivos. Em 1900 e 1910, eles foram cerca de metade do total dos custos, aumentando para 63% em 1920 e caindo para 49% em 1930 e 1940. Em 1950 e 1956 subiram para 59%.

⁷ “It is not difficult to estimate the conventional costs of education consisting of the costs of the services teachers, librarians, administrators, of maintaining and operating the educational plant, and interest on the capital embodied in the educational plant. It is far more difficult to estimate another component of total cost, the income foregone by students. Yet this component should be included and it is far from negligible.”

Tabela 3 – Ganhos renunciados e outros custos de recursos – *College e University Education* – 1900- 1956

Em preços correntes

Ano	Número de Estudantes (em mil US\$)	Ganhos Renunciados pelos Estudantes (em US\$)	Total de Ganhos Renunciados (em milhões US\$)	Custos das Escolas (em milhões US\$)	Gastos Adicionais (em milhões US\$)	Total (em milhões US\$)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1900	238	192	46	40	4	90
1910	355	259	92	81	9	182
1920	598	626	374	184	37	595
1930	1.101	509	560	535	56	1.151
1940	1.494	537	802	742	80	1.624
1950	2.659	1.422	3.781	2.128	378	6.287
1956	2.996	1.943	5.821	3.500	582	9.903

Fonte: Schultz (1960, p. 580)

Sheehan (1975, p. 41), também, classificou os gastos da educação: em custos diretos que incluem todos os gastos financeiros óbvios por parte dos estudantes – anuidades, livros, despesas de transporte, e outros, que não apresentam problemas quanto à mensuração; e em custos indiretos, assim denominados pelo fato de não haver qualquer despesa monetária inerente a eles nem qualquer medida direta. Esses têm outra conotação. Quando decide estudar, o indivíduo deverá realocar seu tempo, um período anteriormente dedicado ao lazer, ou ao trabalho, será agora empregado em educação. Nos dois casos, trata-se de um custo: o lazer é desejável e abandoná-lo envolve um custo; o trabalho implica em recebimento de numerários e o tempo dedicado à educação significa perder o trabalho e sacrificar lazer e rendimentos.

O quanto de trabalho ou de lazer é perdido depende tanto de circunstâncias individuais e de fatores não-mensuráveis e do qual só se pode chegar a um valor aproximado. A quantidade de trabalho perdido deixa poucas dúvidas. Quanto ao lazer, é quase sempre uma questão de suposição. A mensuração dessas alternativas perdidas também é uma aproximação, usando-se o nível salarial de um indivíduo com a mesma escolaridade para fazê-lo (SHEEHAN, 1975, p. 42), ou seja, utiliza-se o conceito de custo de oportunidade, o qual, segundo Bowman (1987, p. 25), é “[...] um velho e poderoso conceito que é o coração da teoria econômica, o conceito de custo de oportunidade – os custos de tempo gasto na escola ou treinamento.”⁸

O nascimento da teoria do capital humano foi anunciado por Schultz nesse mesmo ano (1960), em discurso pronunciado, na qualidade de presidente, durante a 73^a. Reunião da *American Economic Association* (AEA) e publicado na *The American Economic Review* em

⁸ “[...] an old and powerful concept that is the heart of economic theory, the concept of opportunity cost – to the costs of spending time in school or training.”

março de 1961 (p.1-17). Na sua fala, ele apresentou sua visão sobre o impacto que investimentos em educação e treinamento das pessoas pode ter no potencial produtivo de um sistema econômico, ou seja, o impacto do capital humano. Ele ressaltou que, embora fosse óbvio que as pessoas adquirem habilidades e conhecimentos úteis, não era óbvio que essas habilidades e conhecimentos fossem uma forma de capital. E que esse capital fosse, em parte substancial, resultado do investimento consciente dos agentes em educação buscando maiores rendimentos futuros no mercado de trabalho, aventando a hipótese de que o processo educacional fornecia não apenas enriquecimento cultural, mas também competências que aumentavam a produtividade do trabalhador e, assim, seu salário.

Muito do que nós chamamos consumo constitui investimento no capital humano. Gastos diretos em educação, saúde, e migração interna obtendo vantagens de melhores oportunidades de trabalho são exemplos claros. Ganhos renunciados pelos estudantes adultos enquanto freqüentam a escola e pelos trabalhadores adquirindo treinamento no trabalho são igualmente exemplos claros. Apesar disso, nenhum desses entra nas nossas contas nacionais. O uso do tempo de lazer para melhorar habilidades e conhecimento é freqüente e isso também não é registrado. Dessas e de outras maneiras a *qualidade* do esforço humano pode ser grandemente aumentada e sua produtividade melhorada. Eu sustento que tal investimento em capital humano é o responsável pela maioria do expressivo aumento nos ganhos reais por trabalhador (SCHULTZ, 1961, p. 1)⁹.

Na visão de Schultz (1961, p. 2), “Investindo em si mesmas, as pessoas podem alargar a gama de escolhas disponíveis a elas. É uma forma livre de os homens aumentarem seu bem estar.”¹⁰ Salientou, também, que há muito vinha sendo observado que os incrementos no resultado nacional eram maiores se comparados com os incrementos na terra, homens-hora e capital físico reproduzível e que o capital humano seria provavelmente a principal explicação para essa diferença.

Weisbrod (1962, p. 108-115) dividiu em cinco os benefícios proporcionados pela educação sobre os indivíduos: (1) retorno financeiro: ajustado pela habilidade, ambição e outras variáveis; (2) retorno da opção financeira: que é o valor da oportunidade de obter ainda mais educação adicional e a recompensa que acompanha isso; (3) opções de oportunidade não

⁹ “*Much of what we call consumption constitutes investment in human capital. Direct expenditures on education, health, and internal migration to take advantage of better job opportunities are clear examples. Earnings foregone by mature students attending school and by workers acquiring on-the-job training are equally clear examples. Yet nowhere do these enter into our national accounts. The use of leisure time to improve skills and knowledge is widespread and it too is un-recorded. In these and similar ways the quality of human effort can be greatly improved and its productivity enhanced. I shall contend that such investment in human capital accounts for most of the impressive rise in the real earnings per worker.*”

¹⁰ “*By investing in themselves, people can enlarge the range of choice available to them. It is one way free men can enhance their welfare*”.

monetária: envolvendo a amplitude de escolhas que a educação permite a pessoa e que não necessariamente são monetárias, por exemplo, escolhas de empregos; (4) oportunidade de “escapar” das oscilações provocadas pelas mudanças tecnológicas, ou seja, adaptabilidade. Pessoas com mais educação são propensas a estar numa posição de se ajustar mais facilmente que aquelas com menos educação e alcançar os retornos da educação que as novas tecnologias tornam possível; (5) benefícios de não usar o mercado: são aqueles não diretamente relacionados às condições de emprego. Os frutos do conhecimento permitem às pessoas desempenharem elas mesmas tarefas que, de outra forma, seriam pagas por elas ao mercado.

No entanto, a articulação formal da teoria do capital humano só teve lugar dois anos após o discurso de posse de Schultz quando o *Journal Political Economy* publicou seu volume de outubro de 1962 sobre “Investimento no Ser Humano”. Esse volume incluiu, dentre outros artigos que romperam caminhos, os capítulos preliminares da monografia de Gary S. Becker *Human Capital*, de 1964, que tem, desde então, servido como *locus classicus*¹¹ da matéria (BLAUG, 1976, p. 827).

Gary Becker (1962) expandiria, significativamente, a teoria do capital humano com o desenvolvimento de uma teoria de investimentos em capital humano com ênfase em implicações empíricas. Ele inicia seu trabalho tecendo considerações sobre a capacidade de certas atividades em afetar, primeiramente, o futuro bem-estar e renda real das pessoas por meio da fixação de recursos nas pessoas, enquanto outras mantêm seu principal impacto no presente. O primeiro é chamado de investimento em capital humano e tem como exemplos a educação, o treinamento no trabalho, cuidados médicos, consumo de vitaminas e aquisição de informação sobre o sistema econômico. Todos eles melhoram as habilidades mental e física das pessoas elevando a possibilidade de rendimento real (1962, p. 9).

A intenção de Becker era preencher uma lacuna até então existente propondo uma explicação unificada para uma gama de fenômenos empíricos aos quais tinham sido dadas explicações *ad hoc*¹² e que haviam confundido os pesquisadores. Dentre eles: (1) os ganhos aumentam com a idade a uma taxa decrescente. Tanto a taxa de aumento quanto de decréscimo de velocidade tendem a ser positivamente relacionadas com o nível de habilidades; (2) taxas de desemprego tendem a ser negativamente relacionadas com o nível de habilidades; (3) empresas em países

¹¹ Lugar principal.

¹² Específicas.

desenvolvidos mostram-se menos “paternalistas” que as dos países subdesenvolvidos; (4) pessoas mais jovens mudam mais freqüentemente de emprego e recebem mais treinamento e educação do que pessoas mais velhas; (5) a distribuição dos ganhos é positivamente inclinada, especialmente entre profissionais e trabalhadores experientes; (6) pessoas mais competentes recebem mais educação e outros tipos de treinamento que outros (1962, p. 10). Seu ponto de partida é uma longa discussão sobre o treinamento no trabalho e sua divisão em geral e específico.

O treinamento geral desenvolveria habilidades no trabalhador que seriam úteis tanto para a empresa que fornece o treinamento quanto para muitas outras empresas. Assim, o treinamento geral deveria ter seu custo arcado pelo *trainee* e não pela empresa que fornece o treinamento, pois ela correria o risco de arcar com o custo e não obter retorno já que o funcionário poderia trocar de emprego e levar sua habilidade recém-adquirida para outra empresa. As empresas só forneceriam treinamento geral se não tivessem que pagar por ele. Dessa maneira, os custos e os retornos futuros do treinamento geral deveriam ser sustentados e recebidos pelo empregado que só estaria disposto a arcar com esses custos se tivesse seu rendimento futuro aumentado. Portanto, os empregados que recebem treinamento geral arcam com esse custo recebendo salários menores do que receberiam em outro lugar (abaixo de sua produtividade) durante o período de treinamento, na expectativa de que, no futuro, esse investimento aumente seu rendimento.

Em outras palavras, o ganho das pessoas recebendo treinamento no trabalho (ganhos líquidos) seria líquido dos gastos com o treinamento (investimento). Segundo Becker (1962, p. 14), é considerável o número de jovens que recebe treinamento e que, em função disso, tende a receber ganhos menores durante sua ocorrência e ganhos subseqüentes maiores que outros jovens que não receberam.

Becker (1962, p. 15-16) 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.”¹³ Ele supôs que pessoas não treinadas obteriam o mesmo valor de ganhos independente de sua idade. Pessoas treinadas receberiam ganhos menores que os das pessoas não treinadas durante o período do treinamento (porque o treinamento estaria sendo pago por elas e assim seu custo

¹³ “*Training has an important effect on the relation between earnings and age.*”

seria deduzido dos seus ganhos) e ganhos maiores que os das pessoas não treinadas em períodos subsequentes (visto que, se os custos foram arcados por elas, os retornos esperados também serão delas). O efeito combinado entre arcar “com” e receber o retorno “pelo” treinamento geraria uma curva de ganhos em função da idade. Sua concavidade significa que a taxa de aumento nos ganhos é afetada mais em pessoas mais jovens do que em pessoas mais velhas. Num caso extremo, seria como se os ganhos das pessoas treinadas que são inferiores aos das pessoas não treinadas durante a fase do treinamento obtivessem um aumento substancial de ganhos logo após o término do período de treinamento e, então, mantivessem o nível.

A outra forma de treinamento abordada por Becker (1962) foi o treinamento específico. Alguns tipos de treinamento aumentariam a produtividade em montantes diferentes nas empresas que os fornecem do que em outras empresas.

O treinamento que aumenta a produtividade mais nas firmas que o fornecem seria 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 firmas (BECKER, 1962, p. 17)¹⁴.

Algumas considerações foram feitas por Becker (1962, p. 17-25) sobre essa forma de treinamento, que tem, como exemplo, os recursos gastos pelas empresas para familiarizar os novos empregados com seu funcionamento e organização. Primeiramente, suas características são de um investimento porque os gastos, além de um período curto, criam efeitos distribuídos sobre a produtividade e são de capital humano porque eles perdem seu valor em qualquer momento que os empregados abandonem as empresas. O treinamento não é responsável por aumentos de salários que o empregado venha a receber em outros empregos e as empresas que arcam com seus custos têm menos incentivos para demitir o empregado que passa por ele, pois uma firma é prejudicada pela saída de um funcionário treinado já que um novo empregado igualmente produtivo pode não ser obtido e, conseqüentemente, deverá ser treinado, gerando gastos adicionais para a empresa. Da mesma forma, um empregado que arca com os custos de um treinamento específico sofrerá uma perda por ser demitido porque não terá a oportunidade de receber os retornos oriundos do seu investimento, visto que esse conhecimento não será aproveitado em outras empresas. Isso implica em que tanto as taxas de

¹⁴ “*Training that increases productivity more in firms providing it will be called specific training. Completely specific training can be defined as training that has no effect on the productivity of trainees that would be useful in other firms.*”

abandono voluntário quanto de demissão tendem a ser inversamente relacionadas ao montante de treinamento específico. Portanto, a disposição de empresas ou trabalhadores de arcar com os custos de um treinamento específico depende da probabilidade de rotação (*turnover*) no trabalho.

Se por um outro lado, o treinamento não foi totalmente específico, a produtividade do *trainee* também aumentaria em outras empresas e o salário que poderia ser recebido em outro lugar também aumentaria. Tal forma de treinamento pode ser olhada como a soma dos dois componentes: um completamente geral e outro específico, com o primeiro se apresentando relativamente mais volumoso quanto maior for o efeito que ele causar sobre os salários em outras firmas comparativamente ao salário na empresa que o forneceu.

Transferir essa discussão para o campo do ensino é possível, pois “A escola pode ser definida como uma instituição especializada na produção de treinamento, distinguindo-se de uma firma que oferece treinamento juntamente com a produção de mercadorias”¹⁵ (BECKER, 1962, p. 25-26). O investimento é feito numa instituição que se especializa em ensinar e não no trabalho.

Para o autor, as escolas e as firmas são fontes substitutas de habilidades particulares, sendo que alguns tipos de conhecimento podem ser mais bem dominados se forem relacionados a um problema prático, enquanto outros exigem especializações mais prolongadas, criando complementações tanto entre aprendizagem (especialização) e trabalho (experiência) quanto entre aprendizagem e tempo. Dessa forma, o desenvolvimento de certas habilidades pode ser obtido, parcialmente, nas escolas e, parcialmente, nas empresas. Becker comprovou a hipótese de que a educação é um investimento que desenvolve competências que serão compensadas futuramente com aumentos salariais (Tabela 4).

¹⁵ “A school can be defined as an institution specializing in the production of training, as distinct from a firm that offers training in conjunction with the production of goods.”

Tabela 4 - 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)

Após a entrada no mercado de trabalho, em torno de 25 anos, observa-se uma tendência crescente entre as diferenças salariais dos formados no *College* e os formados na *High School*. A maior diferença salarial ocorre entre os 45 e 54 anos quando os primeiros chegam a ganhar até 100% a mais que os últimos. Na idade em que os investimentos em educação estão sendo feitos (até os 24 anos), os salários dos graduados no *College* apresentam-se inferiores aos do *High School*, demonstrando que os custos do investimento são descontados dos ganhos (conforme comprovado por Schultz e demonstrado na Tabela 3).

Becker (1962), assim como Schultz e outros autores, também trata dos custos da educação, ressaltando que o estudante, durante seu período de estudos, abre mão de rendimentos presentes em favor da perspectiva de um aumento de renda futura. A diferença entre o valor que poderia ter sido o seu ganho e o que realmente é representa um importante custo indireto da educação (mesmo que representado apenas pela renúncia ao lazer). Livros, transporte não usual, despesas de alojamento e mensalidades são outros custos, só que diretos. A diferença entre os ganhos atuais e os custos diretos é definida como ganhos líquidos e pode ser simbolizada por:

$$W = MP - k$$

Em que:

W = ganhos líquidos;

MP = produto marginal atual (assumido como sendo igual aos ganhos);

K = custos diretos.

Assumindo que MP_0 representa o produto marginal que poderia ter sido recebido caso não se estudasse, a equação assumiria a seguinte forma:

$$W = MP_0 - (MP_0 - MP + k)$$

Ou

$$W = MP_0 - C$$

Em que:

$W =$ ganhos líquidos;

$MP_0 =$ produto marginal que poderia ter sido recebido;

$C =$ custos totais = soma dos custos diretos e indiretos.

Representando os ganhos líquidos (W) como a diferença entre ganhos potenciais (MP_0), também denominado produto marginal que poderia ter sido recebido, e os custos totais (C).

Os ganhos líquidos dos estudantes são livres de todos os seus custos, sejam diretos ou indiretos. Isso devido ao fato de a educação ter as mesmas implicações do treinamento geral no trabalho: seu custo principal seriam os ganhos renunciados enquanto se estuda (mesmo que representados pelo lazer), tornaria íngreme a silhueta dos ganhos em função da idade, introduziria um sinal negativo entre os ganhos atuais e permanentes das pessoas jovens, e permitiria depreciação sobre o capital humano (BECKER, 1962, p. 26). A depreciação ideal para o capital tangível e humano durante qualquer período se igualaria às suas mudanças de valor durante o período. Fossem elas positivas ou negativas. Diferente do tratamento dado ao capital tangível, que tem a depreciação igualmente reconhecida ao longo de um período que é aproximadamente sua vida econômica.

Além do treinamento no trabalho e educação, Becker ressaltou outras atividades que aumentariam o rendimento real, incrementando o conhecimento sob comando das pessoas. Dentre elas: investimento em informação sobre política, sistema econômico e social, que não deixam de ser educação. Também o investimento em saúde, tanto física quanto emocional, é considerado um investimento em capital humano determinante de ganhos e de melhoras de produtividade. Principalmente se resultar num declínio nas taxas de mortalidade e aumento na perspectiva de vida, aumentando, assim, o período de tempo no qual os ganhos serão

recebidos. Por um outro lado, as melhorias nas condições de trabalho também melhorariam a produtividade, por meio da afetação da moral (1962, p. 27-28).

Contudo, Becker (1962, p. 30) ressalta que a produtividade não depende apenas da habilidade e do montante investido no capital humano, mas também da motivação da pessoa. A motivação também é afetada pelos ganhos em função do efeito do aumento dos ganhos sobre a moral e aspirações.

Para Alves (2005), podem-se separar as teorias de motivação em grandes correntes, que se diferenciam quanto à visão do que seria a força propulsora para as realizações, ou motivação. Essas correntes seriam:

- (1) os etologistas, que sugerem ser a conduta instintiva de cada espécie animal e a busca por adaptação ao meio a maior motivação para a ação, inclusive dos homens;
- (2) os behavioristas, que acreditam que a força propulsora são os estímulos externos através do processo de aprendizagem, que é possível e necessário aprender a motivar os outros. A força que conduz o comportamento motivado está fora da pessoa, nasce de fatores extrínsecos que são soberanos a sua vontade. Dessa forma, para os behavioristas existe uma ligação necessária entre o estímulo externo e a resposta comportamental. Trata-se de uma espécie de acomodação do organismo vivo às modificações operadas no meio ambiente. Assim, pelo reforço, ou recompensa, a motivação passa a ser vista como um comportamento reativo, que leva ao movimento;
- (3) os cognitivistas que, ao contrário dos behavioristas, acreditam que os indivíduos possuem valores, opiniões e expectativas em relação ao mundo que os rodeia e que assim também são direcionados em seus comportamentos, só que, dessa vez, baseados nas representações internas. Isto é, os indivíduos possuem representações internalizadas do seu ambiente, que envolvem os processos de percepção, pensamento e aprendizagem. De acordo com essas representações, os indivíduos formam objetivos e lutam para atingi-los. Os cognitivistas acreditam que ninguém jamais pode motivar quem quer que seja, uma vez que as ações humanas são espontâneas e gratuitas, tendo como origem suas impulsões interiores;
- (4) a psicanálise, que enfatiza as motivações como de caráter inconsciente derivadas de pulsões (força ou impulso energético que leva o organismo em direção a um fim) biológicas e experiências passadas, principalmente durante a infância;

(5) um grupo de teóricos que procuram compreender o ser humano na sua vivência concreta, evitando assim os reducionismos.

Assim, a visão de Becker se encaixa dentro da corrente behaviorista, com a motivação sendo afetada por um estímulo externo: os ganhos.

Sampaio (2004, p. 58-59) salienta que três autores que se dedicaram ao estudo da motivação são destacados pelos especialistas: Abraham Harold Maslow, David Clarence McClelland e Joseph Nuttin. Além de justificarem os fundamentos do seu arcabouço teórico, desenvolveram modelos explicativos e compreensivos dos processos motivacionais.

A teoria da motivação humana de Maslow é a essência de uma hierarquia das necessidades humanas, constituída pelas necessidades biológicas, psicológicas e sociais. Assim, pode-se dizer que sua teoria considera o ser humano na sua totalidade, ao contrário das abordagens anteriores, dando ênfase à integração desses aspectos. Ele dividiu as necessidades humanas em quatro níveis (fisiológicas, segurança, participação/amor e estima), além de uma necessidade principal de crescimento (auto-atualização). No raciocínio de Maslow, o ser humano seria eternamente insatisfeito e buscaria satisfazer uma categoria de necessidade (superior) assim que uma outra categoria de necessidade (inferior) estivesse razoavelmente satisfeita. Nessa hierarquia, o indivíduo procura satisfazer suas necessidades fisiológicas, fundamentais à existência, e necessidades de segurança, antes de procurar satisfazer as necessidades sociais, as necessidades de estima e auto-realização. Maslow aprimorou sua hierarquia de necessidades com o tempo. Na abordagem revista, foram modificadas as necessidades “superiores”, incluindo a transcendência e aspectos relativos às necessidades estéticas e de saber/conhecer, com a mesma ênfase na visão do homem como um todo (CORNACHIONE Jr. 2004, p. 38-42; SAMPAIO, 2004, p. 58-69; FORTIER, 2003, p. 19-21). Ele também distinguiu impulsos de necessidades, nessas incluídas os desejos, e percebeu que o homem é capaz de empregar determinados meios para atingir alguns fins. Como exemplo, um homem obtém dinheiro para adquirir um automóvel ao mesmo tempo em que compra esse automóvel, tendo em vista o prestígio que ele trará junto às pessoas do seu meio social. Assim, os impulsos teriam uma base orgânica e as necessidades seriam mobilizadas a partir de uma finalidade social almejada (SAMPALIO, 2004, p. 63-4).

A teoria das necessidades de McClelland identifica 3 (três) necessidades básicas que as pessoas desenvolvem: realização, afiliação e poder. A presença dessas necessidades em um indivíduo, em maior ou menor grau, indicaria a predisposição pessoal para comportar-se de certa maneira. Sampaio (2004, p. 97) observa que um dos pressupostos sobre o qual se apóia o modelo teórico de motivação de McClelland é a idéia de que os motivos são aprendidos, não herdados. A fome é motivadora porque seus sinais biológicos se acham associados ao prazer da alimentação. O motivo, portanto, seria a expectativa de prazer (ou evitar a dor), que foi associado pela pessoa a algum sinal durante sua vida. (1) A necessidade de realização seria o desejo de fazer algo melhor ou de maneira mais eficiente do que já foi feito, assumindo responsabilidades para encontrar as soluções para os problemas, para controlar tarefas complexas, estabelecer metas e obter retorno sobre o nível do sucesso. O motivo representa uma orientação para a excelência, uma preferência por riscos moderados, a procura por *feedback* tendo em vista melhorar o desempenho. A satisfação da necessidade de realização pode ser observada na gratificação encontrada pelo indivíduo ao constatar o sucesso de uma ação realizada por ele. O sucesso seria o próprio resultado da ação, e não seu reconhecimento público. (2) A necessidade de poder, primariamente de se sentir forte e secundariamente de agir poderosamente; desejo de controlar o ambiente, influenciar o comportamento dos outros, e se responsabilizar por ele, mantendo relações de seguidor-líder. Envolve uma orientação para o prestígio e a produção de impacto nos comportamentos ou emoções de outras pessoas. (3) E a necessidade de afiliação que se caracteriza pelo desejo de reconhecimento público, aprovação, criar e manter relações amigáveis e poderosas com outras pessoas, sentindo-se seguro de que é aceito por elas, ou seja, necessidade de pertencer, fazer parte de um determinado grupo (REGO; CARVALHO, 2002, p. 17; FORTIER, 2003, p. 24; SAMPAIO, 2004, p. 98-9, 102).

A teoria cognitiva e relacional de Nuttin coloca de cabeça para baixo a idéia de que uma necessidade faz com que o indivíduo busque um objeto que a satisfaça. A origem da motivação não é interna nem externa, é recíproca. É uma relação entre um sujeito que deseja e um objeto que desperta o desejo. O comportamento não nasce de uma carência ou desequilíbrio homeostático, mas de um “dinamismo temporal” que leva o indivíduo ao desenvolvimento e ao “progresso”. O sujeito pensa o futuro com aspirações, projetos, construindo planos de ação. Assim, a ação dirige-se a uma categoria de objetos na qual o sujeito pode satisfazer as suas necessidades, podendo até fazer opções. As necessidades, os

motivos e as finalidades da ação são personalizados, compreendidos em função da pessoa, das suas mentalizações e dos seus projetos de vida (SAMPAIO, 2004, p. 111-117).

Cerca de trinta anos depois do trabalho realizado por Schultz (1960), estimando os custos de universitários, e outros, Beard e Elfrink (1990) analisaram os sacrifícios financeiros (livros, mensalidades e outros) envolvidos nos estudos de doutoramentos em Contabilidade pelos titulados no período de 1985 e 1986 nos EUA, e encontraram, em média, 17.000 dólares (variando de 1.200 dólares o mais baixo a 80.000 dólares o mais alto) e um custo de oportunidade em torno de 93.000 dólares. Mais de 40,0% dos respondentes relataram ter arcado com 100% dos custos com seus próprios recursos. Segundo os autores, os resultados sugerem que o custo de oportunidade poderia funcionar como desestimulador na busca pelo título. O custo de oportunidade para cada estudante foi a diferença entre sua renda antes de entrar no doutorado e a renda atual como estudante. A média anual do custo de oportunidade foi de 20.217 dólares. O total foi estimado multiplicando o custo de oportunidade anual pelo tempo gasto para conclusão do curso (4 anos e meio).

Carcello *et al.* (1994) também analisaram os custos envolvidos nos estudos de um doutorado em Contabilidade e o apoio financeiro disponível para os estudantes durante o curso. A pesquisa foi realizada junto a 346 estudantes de doutorado e 76 chefes de departamento da maioria dos programas de doutorado em Contabilidade nos EUA. As principais constatações foram de que os custos diretos para cursar o doutorado são de aproximadamente 1.500 dólares por ano. Muitas escolas renunciam às mensalidades, o que mantém os custos diretos baixos. Os custos de oportunidade estimados totais para obter o doutoramento seriam de cerca de 90.000 dólares. Os estudantes contam, ainda, com uma renda média de 15.700 dólares por ano e apoio médio total anual de mais ou menos 22.500 dólares. Cerca de 55,0% do apoio total vêm da Universidade e quase todos os estudantes recebem suporte financeiro durante os três primeiros anos do curso. Os autores assumem que os custos com o doutoramento vêm decaindo desde o estudo anterior empreendido por Beard e Elfrink (1990).

2.1.1.2 O trabalho de Jacob Mincer

Jacob Mincer, a última ponta do tripé responsável pelo estudo da educação na esfera econômica, que sustenta esta pesquisa, formulou uma equação salarial, considerando tanto educação quanto experiência como fatores de influência sobre o salário. A equação

denominada Minceriana, foi desenvolvida em 1974. A hipótese subjacente é de que os anos de escola exercem um impacto linear nos salários (mais anos de escolaridade maiores rendas) enquanto os anos de experiência no trabalho assumiriam um impacto de padrão quadrático (crescente até um certo ponto e decrescente com o envelhecimento do indivíduo). A equação salarial Minceriana considerando escolaridade e experiência está reproduzida abaixo:

$$\ln E_t = \ln E_0 + rs + \beta_1 t + \beta_2 t^2 + \varepsilon$$

Em que:

$\ln E_t$ = 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.

Mincer não negou que outros fatores poderiam influenciar os ganhos, mas trabalhou com dois elementos principais do capital humano no seu modelo: o investimento em educação e após a escola. Na ausência de medidas específicas de investimento após a escola, Mincer utilizou a experiência. Ele estimou a experiência da idade e da duração da educação, mostrando que são os anos de experiência e não a idade que devem ser enfatizados na tentativa de explicar as variações nos ganhos.

Cada período adicional de ensino ou treinamento no trabalho posterga o tempo de receita de ganhos da pessoa e reduz a amplitude da sua vida de trabalho, se ele tem uma idade fixada para se aposentar. O adiamento e a possível redução da vida dos ganhos são caros. Esse custo do tempo mais os gastos diretos de dinheiro formam o custo total do investimento. Por causa desses custos o investimento não é feito a não ser que ele aumente o nível dos rendimentos correntes adiados. Então, no momento em que ele é feito, o valor presente dos ganhos reais correntes com e sem investimento são iguais apenas a uma taxa de desconto positiva. Essa taxa é a taxa interna de retorno do investimento¹⁶ (MINCER, 1974, p. 7).

¹⁶ “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 fixed age. The deferral of earnings and the possible 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.”

O trabalho de Mincer referenda e conclui os trabalhos de Schultz e Becker e, a partir desses pioneiros que deram origem à teoria do capital humano, passou-se a entender a educação como um investimento feito pelos homens com o intuito de melhorar seu futuro. Essa teoria estipula que a educação gera competências que aumentam a produtividade daquele que a recebe, o que, em mercados competitivos, traz consigo aumentos salariais.

2.1.1.3 Taxa de retorno sobre a educação

Para determinar o montante a ser investido em capital humano, tanto pelas empresas quanto pelas próprias pessoas, um fator importante a ser considerado é a lucratividade ou taxa de retorno (ganhos reais), assim como na análise de qualquer investimento em capital físico. Ganhos reais são compostos pela soma dos ganhos monetários e equivalentes monetários aos ganhos físicos. O termo “investimento em capital humano”, portanto, não está restrito a custos e retornos monetários. Assim, o valor presente dos ganhos líquidos seria o somatório dos ganhos de todos os períodos afetados, independente de sua condição monetária ou não. Para analisar o efeito da aprendizagem e decidir pela educação, basta comparar o valor presente dos ganhos em uma atividade com aprendizagem e o valor presente dos ganhos numa atividade sem aprendizagem, ou, o que é equivalente, a taxa de retorno que iguala o valor presente dos ganhos com a educação com as taxas que seriam obtidas em outro lugar. Decidir-se-ia pela educação se o valor presente com ela, ou a taxa de retorno, fosse maior (BECKER, 1962, p. 30-36).

Na estimativa de taxas de retorno dos investimentos, um ponto a ser observado é a expectativa de vida para coletar os retornos. A influência da duração da vida sobre as taxas de retorno e assim sobre o incentivo para investir é importante de muitas formas, pois um aumento na expectativa de vida aumenta a taxa de retorno sobre o investimento feito em qualquer período. E a expectativa de vida é afetada, obviamente, pelas taxas de mortalidade. A constatação da diminuição das taxas de mortalidade no mundo todo pode ser a explicação para o aumento das taxas de retorno sobre o investimento em capital humano comprovado empiricamente. Assim, a explicação para o fato de que uma fração maior de pessoas mais jovens está na escola pode não ser porque elas relativamente estão mais interessadas em aprender, são mais capazes de absorver novas idéias, menos comprometidas com as responsabilidades familiares ou mais flexíveis com relação a mudanças em suas rotinas e locais de moradia. É preciso reconhecer que pessoas mais jovens têm mais incentivos para investir no capital humano porque elas

podem coletar o retorno por um período de tempo maior. Além disso, pessoas mais jovens também teriam mais incentivos para investir em educação, se os custos do investimento aumentassem com a idade. Os custos totais dos investimentos incluem os ganhos renunciados (ganhos dos quais é necessário abrir mão) e esses naturalmente aumentam com a idade, elevando os custos. Outro incentivo para investir em educação viria do tamanho do mercado. Mercados em áreas limitadas inibem investimentos, portanto, especializações em certas atividades e incentivos para investimentos em educação aumentariam à medida que o mercado crescesse (BECKER, 1962, p. 37-39).

Para Ioschpe (2004, p. 31), a taxa básica de retorno de um ano extra de educação é aquela que leva em conta apenas seus custos e benefícios. Os benefícios seriam os ganhos salariais recebidos a mais por um indivíduo durante sua vida de trabalho¹⁷, em relação a outro com um ano a menos de escolaridade. Os custos seriam formados pelos custos diretos, que são todos os valores desembolsados (por todos os financiadores: aluno, pais e governo) com a educação e o custo de oportunidade que é o montante que o estudante deixa de receber em salários por escolher ir à escola (medido pelo ganho salarial de uma pessoa com o mesmo nível de escolaridade em que ele se encontra). A taxa de retorno seria igual ao valor presente do prêmio salarial pelo ano a mais de escolaridade, diminuídos os custos incorridos nesse ano. E que formalmente iguala custos e benefícios:

$$\sum_{t=t_0}^T \frac{\omega_s - \omega_{s-1}}{(1+r)^t} = \omega_{s-1} + c_s$$

Em que:

ω_s = *salário obtido por alguém com “s” anos de escolaridade;*

c = *custo direto da educação;*

r = *taxa de retorno que iguala custos a benefícios;*

t = *período desde o fim da vida escolar.*

Ioschpe (2004, p. 36-37) ressalta que historicamente, ao redor do mundo, a taxa de retorno do investimento em educação é significativamente mais alta do que aquela referente ao capital físico, em função de alguns riscos peculiares apresentados pelo investimento em capital

¹⁷ Medida desde o fim da vida escolar (t_0) até os 65 anos de idade (T).

humano. Cita alguns deles: (1) dificuldade em afiançar: a morte do objeto do investimento torna-o irrecuperável; (2) incertezas maiores: componentes geradores da taxa de retorno, como prazo de vida e produtividade, estão sujeitos a fatores imprevisíveis; e (3) prazo de amortização muito longo: diferenças marcantes no mercado podem ser observadas entre a época do investimento e o término do período previsto para a educação.

Considerações relativas ao risco e liquidez dos investimentos em capital humano já haviam sido feitas por Becker (1962, p. 41-43), alertando que o capital humano é um ativo com pouca liquidez: ele não pode ser vendido, é particularmente pobre em garantir empréstimos e seu retorno real varia em torno da expectativa e das incertezas sobre diversos fatores. Dentre elas a expectativa de vida, o longo tempo necessário para coletar os retornos e, ainda, o perfil diferenciado dos investidores mais constantes: mais jovens e, portanto, inclinados a superestimar suas habilidades e chances de enriquecer.

A idéia de Cave e Weale (1996, p. 235-236) é complementar, afirmando que a educação, principalmente a superior, possui o agravante de ser um produto experimentado no longo prazo: seus efeitos só se tornam conhecidos um longo período após a graduação. Apenas informações limitadas sobre os efeitos da graduação podem ser obtidas por meio de uma busca prévia: trata-se, portanto, de uma informação assimétrica.

Sheehan (1975, p. 48) confirma essa realidade ao afirmar que os cálculos da taxa de retorno privada para a educação têm rendido resultados altos, em torno de 10% ou mais, em quase todos os casos. Compara-se, portanto, favoravelmente, às taxas de juros em períodos normais e, em muitos casos, apresenta-se superior à taxa de retorno em capital físico. A educação parece ser, assim, um investimento bastante atraente para os indivíduos, o que pode ser reflexo, em grande parte, da forma como ela é financiada: grande parte pelo Estado. Essa é uma evidência a favor da teoria. Por um outro lado, um aumento na taxa de juros diminuirá a demanda por educação e a ocorrência oposta, diminuição da taxa de juros, levará o investidor “racional” a buscar por mais educação.

Um estudo realizado por Psacharopoulos e Patrinos (2002), revisando e apresentando as últimas estimativas e padrões de taxas médias de retorno à escolaridade em diversos países do mundo, constatou que as mais altas são as da África Subsaariana, seguidas da América Latina e região do Caribe, qualquer que seja o nível educacional analisado. As taxas de retorno mais

baixas para a escolaridade foram as pertencentes ao grupo de países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁸. A Tabela 5 mostra as taxas encontradas.

Tabela 5 - Retornos médios privados à educação, 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
OCDE	13,4	11,3	11,6
África Subsaariana	37,6	24,6	27,8
Mundo	26,6	17,0	19,0

*Excluindo países da OCDE

Fonte: adaptado de Psacharopoulos e Patrinos (2002, Tabela 1, p. 13)

Cabe observar que as taxas de retorno mais altas foram aquelas de países onde a oferta educacional é mais restrita, ou seja, a escassez de pessoas mais educadas nessas regiões proporciona taxas de retorno à educação mais altas aos poucos que conseguem acesso ao estudo. Maiores do que as taxas de retorno de países mais ricos, onde o acesso à educação é amplo. Também na educação funciona a lei da oferta e demanda. Pode-se observar que o retorno mais alto dentre os níveis educacionais quase sempre é da educação primária. Provavelmente isso se dá em função dos custos, que são relativamente mais baixos nesse nível educacional, principalmente os ganhos renunciados.

Nesse mesmo estudo, os autores retrocitados apresentaram outras constatações: (1) em níveis agregados, as mulheres recebem retornos maiores nos seus investimentos em educação (9,8% contra 8,7% dos homens). Em níveis desagregados, apenas os retornos à educação secundária apresentam o mesmo perfil (18,4% contra 13,9% de homens). Os retornos para a educação primária dos homens são muito maiores que os das mulheres (20,1% contra 12,8%) e a educação superior traz, praticamente, o mesmo retorno aos dois, com ligeira superioridade da taxa masculina de retorno (11,0% contra 10,8%); (2) durante os últimos 12 anos, os retornos médios para a escolaridade declinaram cerca de 0,6%, enquanto os níveis de escolaridade

¹⁸ Instituição não-governamental que agrega 30 países da Europa, América do Norte, Ásia e Oceania, que compartilham de um compromisso democrático e economia de livre mercado. Países membros: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia.

média aumentaram, o que, de acordo com a teoria, deixa tudo igual, pois um aumento no fornecimento de educação conduz a um leve decréscimo nas taxas de retorno à escolaridade. Alguns exemplos de países apresentando as taxas de retorno estão na Tabela 6.

Tabela 6 - Taxas de retorno comparativas ao longo do tempo em diversos países

País	Ano	Taxa de retorno (%)	Origem do estudo
Bolívia	1981	12,2	World Bank (1996)
Bolívia	1993	10,7	Patrinos (1995)
Brasil	1970	16,5	Patrinos (1995)
Brasil	1989	14,7	Patrinos (1995)
Chile	1974	8,3	Patrinos (1995)
Chile	1989	8,2	Patrinos (1995)
Colômbia	1965	17,3	Patrinos (1995)
Colômbia	1989	8,2	Patrinos (1995)
Alemanha (ocidental)	1977	12,6	Patrinos (1995)
Alemanha (ocidental)	1987	4,9	Patrinos (1995)
Peru	1985	11,5	Patrinos (1995)
Peru	1991	5,7	Patrinos (1995)
Portugal	1977	9,1	Patrinos (1995)
Portugal	1991	8,6	Cohn e Addison (1998)
Reino Unido	1975	8,0	Patrinos (1995)
Reino Unido	1987	6,8	Patrinos (1995)
Estados Unidos	1976	7,5	Kling (1999)
Estados Unidos	1991-1995	10,0	Psacharopoulos (1999)
Japão	1975	6,5	Psacharopoulos (1994)
Japão	1988	13,2	Cohn e Addison (1998)

Fonte: adaptado de Psacharopoulos e Patrinos (2002, Tabela A4, p. 25)

Entretanto, os autores ressaltam que compilações de retornos para a educação, ao modo da realizada por eles, são duramente criticadas, em função da falta de comparabilidade das estimativas, principalmente pelas metodologias diversas utilizadas e abrangência dos dados das amostras. O ideal seria que a taxa de retorno da educação fosse baseada em uma amostra representativa da população dos países. No entanto, essa não é a regra. Concluem, finalmente, que os investimentos em educação comportam-se mais ou menos de maneira similar aos investimentos em capital físico.

Um estudo de Sobel (1978, p. 286) salienta que as taxas de retorno por profissão variam de país a país, mas, em geral, as maiores podem ser obtidas em Odontologia, Medicina, Engenharia, Administração de Negócios e Economia. A Grã-Bretanha constitui-se numa exceção nos dois primeiros campos. No lado oposto, situam-se Agronomia, Arquitetura e Ciências Humanas, com o Direito e as Ciências Físicas colocando-se em posições medianas em termos de taxas de retorno e exibindo grandes variações entre países.

O impacto provocado pela educação, analisado até agora, refere-se àquele interno, gerado apenas nas vidas das pessoas que participam como agentes diretos no processo educacional. Entretanto, a educação provoca impactos, também, na sociedade e nas pessoas que não participaram do processo, mas se encontram próximas das que participaram. Quanto mais indivíduos educados houver em um mercado, mais produtivos eles tendem a ser em função do contato com outros indivíduos instruídos e competentes. Além disso, a educação traz melhorias para a saúde, consciência social e propagação de novas tecnologias. É o que a teoria chama de externalidades (IOSCHPE, 2004, p. 57-58).

2.1.1.4 Externalidades

O impacto da educação nos indivíduos é uma perspectiva microeconômica enquanto o impacto da educação no âmbito social pertence ao campo macroeconômico, que será tratado a seguir.

Existe um ganho para a sociedade, provocado pela educação, que vai além do somatório dos prêmios de salários individuais, ou seja, a taxa de retorno social para a educação difere positivamente da taxa de retorno privada. A premissa básica da externalidade é que o capital humano do indivíduo aumenta a produtividade de outros fatores de produção, como capital físico e o capital humano de outros, por meio de canais que não são internalizados pelas famílias ou firmas do indivíduo. Um alto nível de educação tem a propensão de acelerar a taxa de progresso técnico. Como os benefícios do progresso técnico passam de uma geração para outra, beneficiando tanto a geração atual quanto as futuras, isso cria um benefício externo, distinto da possibilidade de que a educação possa aumentar a produtividade tanto dos que têm formação quanto dos que não têm (LUCAS, 1988). Esta é uma boa razão para a educação ser financiada com recursos públicos. Alguns vêem o ganho social acontecendo em menor escala, pelo menos no que tange à educação superior. Pio (2002, p. 126) afirma que:

[...] 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.

Weisbrod (1962, p. 116-120) dividiu em três grupos as pessoas beneficiadas pela educação fora os próprios estudantes. Alertou, contudo, que uma mesma pessoa poderia pertencer a mais de um desses grupos. O primeiro deles seria formado por aqueles cujo benefício advém de algum relacionamento entre o estudante e seu local de moradia. A educação pode gerar subprodutos como permitir às mães trabalharem enquanto os filhos se encontram na escola gerando produção que se equipararia àquela renunciada pelos estudantes enquanto na escola. Além desse, o próprio benefício que o educado gera na educação informal da sua própria família ou comunidade por meio de normas de comportamento e valores sociais inculcados. Ou, ainda, os benefícios sociais fornecidos pela educação reduzindo a necessidade de incorrer em “custos para evitar” violências muitas vezes causadas pelo desemprego. Um segundo grupo abriga as pessoas cujo benefício é propiciado por algum relacionamento no trabalho do educado. Baseado no pressuposto de que a educação desenvolve as propriedades de flexibilidade e adaptação, se a produção implica no esforço conjunto dos trabalhadores, o grau de adaptabilidade e flexibilidade do educado redundam em benefício para os demais. O terceiro grupo de beneficiados seria a sociedade em geral. O autor admite que existem vários outros fatores responsáveis pelo desenvolvimento econômico, mas a cultura ocupa um valor não apenas para quem a detém ou para o empresário que emprega o educado, e sim para a sociedade em geral, pois sem uma cultura difundida se reduziria o significado dos livros, periódicos e outros meios de transmissão de informação que têm uma importância crucial para a manutenção da competência, de uma economia de mercado e da democracia política de um povo. Outro produto da educação que beneficiaria a sociedade de uma forma geral seria representado pelas atividades de pesquisa desenvolvidas.

Galor e Moav (2001) também entendem que os benefícios trazidos pelos investimentos em educação, habilidades e saúde não atingem apenas o indivíduo, podendo, também, aumentar a produtividade potencial e os recursos de capital humano do país.

Blaug (1965, p. 243) citou os benefícios indiretos da escolaridade (ou seja, que não atingem apenas o indivíduo que a desfrutou) mais frequentemente mencionados pelos autores: (1) repercussão favorável na renda de gerações futuras, devido à melhor educação da geração

presente; (2) repercussão favorável na renda de pessoas distintas daquela que recebeu a educação; (3) proporcionar um mecanismo adequado para descobrir e cultivar talentos em potencial; (4) proporcionar meios que assegurem a flexibilidade e adaptabilidade ocupacional da força de trabalho, munindo-a com conhecimentos inerentes à economia em crescimento; (5) propiciar o desenvolvimento de um ambiente que estimula a produção de pesquisa em ciência e tecnologia; (6) favorecer o processo de cumprimento de normas sociais, reduzindo a demanda por serviços sociais; (7) formação de líderes e eleitorado mais capacitados, fomentando a estabilidade política; (8) estabelecer um certo “controle social” ao permitir a transmissão de uma herança cultural comum e (9) ampliar os horizontes intelectuais que conduzem ao melhor aproveitamento do lazer e divertimento do educado e dos não educados.

Anuatti Neto (1997, p. 187-188) ressalta que a demanda por educação em todos os níveis tem um componente privado, associado ao retorno esperado pelos anos adicionais de estudos, e um componente público, conseqüência do aumento de produtividade geral da economia com a melhoria do nível de escolaridade da população. Para o autor, a diferença entre as taxas de retorno privadas e sociais são elevadas, devido a gratuidade dos serviços de educação e, ainda, da complementação feita pelo sistema de bolsas de estudo. Essa afirmativa pode ser considerada verdadeira, especialmente para a realidade brasileira da escola pública.

Bowen (1963, p. 85) conceitua os benefícios sociais como aqueles que não se limitam aos indivíduos e não se mostram nos ganhos de grupos identificáveis e, sim, espalhando-se sobre a economia como um todo, aumentando tanto o nível de renda real quanto o bem-estar.

Ioschpe (2004, p. 72) esclarece que a taxa de retorno social não precisa ser menor que a privada. Talvez, a diferença resida no fato de que parte dos benefícios sociais não possam ser capturados por mensurações salariais. Pode ocorrer que, conforme o tamanho da externalidade, o ganho social se apresente maior que o retorno individual. O problema é que as externalidades não são fáceis de ser identificadas e medidas.

Uma tentativa pioneira foi feita por Haveman e Wolfe (1984). Nesse trabalho, os autores forneceram um catálogo abrangente dos efeitos da educação que haviam sido listados na literatura de capital humano até então, indicando o caráter econômico de cada um deles. Os vinte impactos identificados por eles abrangem desde aqueles exclusivos do sujeito ativo da educação, aos quais os ganhos diferenciados estão associados, àqueles geradores de

externalidades e que atingem pessoas que não registram essas diferenças de ganhos, aos que possuem valor negociável no mercado (mercadológico) ou sem valor mercadológico (não-mercadológico) e classificados como consumo ou investimento.

O Quadro 2, a seguir, fundamentado no trabalho retrocitado, apresenta esses impactos e sugere que as estimativas sobre a taxa de retorno da educação baseadas nas diferenças nos ganhos no mercado de trabalho associados às diferenças nos níveis de escolaridade capturam apenas parte do montante com o qual a educação contribui para o bem-estar econômico. Os benefícios são bem maiores do que aqueles capturados por essas estimativas. Os autores ressaltam, ainda, que, enquanto alguns dos impactos da educação contribuem positivamente para o bem-estar econômico, outros contribuem negativamente (instabilidade conjugal, *stress* relacionado ao trabalho, alienação) e todos devem ser abrangidos em qualquer avaliação de custos benefícios da educação. Os autores destacam como geradores de algum tipo de efeito exterior ao detentor da educação os impactos listados nos itens 6 a 9, 10b, e 12 a 20 do Quadro 2.

Quadro 2 - Catálogo dos impactos da educação, sua natureza e evidências sobre a sua magnitude, nível e valor

Canal do impacto da educação	Natureza econômica do impacto	Natureza da pesquisa existente sobre a magnitude do impacto	Status do benefício econômico estimado
1. Produtividade individual no mercado	Privada; mercadológica; investimento em capital humano	Pesquisa extensa sobre a magnitude do impacto ganhos por grupos demográficos e tipos de educação	Aumento no valor marginal do produto
2. Remuneração no mercado de trabalho não pecuniária	Privada; mercadológica; e não-mercadológica; investimento em capital humano	Alguma pesquisa sobre diferenças nas margens de benefícios e condições de trabalho por níveis educacionais	Estimativas brutas do real retorno da educação 10 a 40% maiores que o indicado pelas taxas de retorno estimadas
3. Lazer	Privada; não-mercadológica; consumo	Diferenças nos salários identificados em 1, que podem ser usados para avaliar o lazer, mas raramente são	Nenhuma evidência firme sobre a extensão do valor
4. Produtividade individual na produção do conhecimento	Privada; não-mercadológica; investimento em capital humano	Alguma evidência de que a educação aumenta a produtividade na produção de capital humano adicional	Nenhuma estimativa do valor econômico
5. Produtividade individual não mercadológica (por exemplo, fazer por si mesmo)	Privada; não-mercadológica; investimento em capital humano	Alguma evidência de que a educação induziu a redução no tempo gasto pelas mulheres no trabalho doméstico e aumentou em qualidade; nenhuma evidência para homens	Nenhuma estimativa do valor econômico
6. Produtividade intra-família	Privada; alguns efeitos externos; mercadológica e não-mercadológica; investimento em capital humano	Relacionamento entre a educação das esposas e os ganhos dos maridos é bem estabelecida	Nenhuma estimativa do valor econômico
7. Qualidade das crianças pelas atividades familiares	Privada; alguns efeitos externos; mercadológica e não-mercadológica; investimento em capital humano	Substantial evidência de que a qualidade da criança em diversas dimensões (saúde, desenvolvimento cognitivo, educação, ganhos futuros) é positiva e significativamente relacionada à educação dos pais	Nenhuma evidência significativa do valor econômico exceto o efeito nos ganhos entre as gerações
8. Saúde própria	Privada; modestos efeitos externos; parcialmente mercadológica; investimento e consumo de capital humano	Evidência de que a educação própria afeta significativamente e positivamente o <i>status</i> da saúde e, sobre um nível agregado, que mais educação diminui a mortalidade	Pouca evidência sobre o valor econômico; exceto evidência indireta via ganhos, semanas trabalhadas e expectativa de vida
9. Saúde do esposo e da família	Privada; modestos efeitos externos; parcialmente mercadológica; investimento e consumo de capital humano	Evidência de que a educação própria e do esposo afetam significativamente e positivamente o <i>status</i> da saúde e, sobre um nível agregado, que mais educação diminui a mortalidade	Pouca evidência sobre o valor econômico; exceto evidência indireta via ganhos, semanas trabalhadas e expectativa de vida
10a. Fertilidade (alcance do tamanho da família desejado)	Privado; não-mercadológico; consumo	Pesquisa sobre técnicas de uso de contraceptivos sugere que a eficiência no uso de métodos anticoncepcionais e o alcance do tamanho de família desejado estão relacionados à educação	Nenhuma estimativa do valor econômico

continua

continuação

10b. Fertilidade (mudança na preferência por filhos)	Privado; alguns efeitos externos; não-mercadológico; consumo	Evidências sugerem que a educação reduz o tamanho da família desejado	Nenhuma estimativa do valor econômico; impossível talvez, dada a natureza da mudança de gosto, exceto pela influência sobre o crescimento econômico
11. Entretenimento	Privado; não-mercadológico; consumo	A educação parece ser consumida por seu valor intrínseco, e possivelmente para ampliar as formas de entretenimento divertido	Nenhuma estimativa do valor econômico; impossível talvez, dada a natureza da mudança de gosto
12. Eficiência da escolha do consumidor	Privado; alguns efeitos externos; não-mercadológico; investimento em capital humano	Evidência de que a educação altera a alocação do orçamento na mesma direção da renda, indicando a existência do efeito positivo da eficiência	Nenhuma estimativa do valor da eficiência aumentada
13. Eficiência na busca pelo mercado de trabalho (incluindo migração)	Privado; alguns efeitos externos; não-mercadológico; investimento em capital humano	Alguma evidência de que os custos de busca por trabalho reduziram com a informação melhorada e o conhecimento e que a mobilidade regional aumentou	Nenhuma estimativa do valor da eficiência aumentada
14. Eficiência na escolha conjugal	Privado; pequenos efeitos externos; não-mercadológico; consumo	Alguma evidência de seleção melhorada no mercado matrimonial e positiva no empareiramento pela inteligência	Nenhuma estimativa do valor da eficiência aumentada
15. Redução de crime	Público	Evidência de que a educação é, <i>ceteris paribus</i> , positivamente associada com a redução da atividade criminal	Nenhuma estimativa do valor econômico
16. Coesão social	Público	Evidência impressionista de relacionamento positivo com a educação	Nenhuma estimativa do valor econômico
17. Mudança tecnológica	Público	Evidência limitada de que a educação influencia o comportamento econômico em termos de pesquisa e desenvolvimento	Nenhuma estimativa do valor econômico
18. Distribuição de renda	Público	Evidência sobre a direção do impacto da educação sobre a desigualdade de renda é inconclusiva	Nenhuma estimativa do valor econômico
19. Poupança	Privado; alguns efeitos externos; fator produtivo mercadológico	Mantidos constantes renda e outros determinantes da poupança, a educação parece ser positivamente associada com as taxas de poupança	Nenhuma estimativa do valor econômico
20. Doações	Privado e público; não-mercadológico	Evidência de que a educação aumenta tanto a doação de tempo quanto de dinheiro à caridade	Nenhuma estimativa do valor econômico

Fonte: adaptado de Haveman e Wolfe (1984, p. 382-386)

No entanto, pode-se afirmar que, em alguma medida, o ganho do indivíduo é revertido em algum tipo de vantagem para a sociedade. O aumento de escolaridade de trabalhadores acarreta aumentos na produtividade da economia e, conseqüentemente, na competitividade internacional do país. O que deve ser atentamente observado é até que ponto o investimento suportado pelo Estado está sendo compensado, principalmente em países como o Brasil, onde a mobilidade geográfica (principalmente a internacional) se encontra bastante presente e o apelo para que trabalhadores qualificados deixem o país para trabalhar e gerar riqueza no exterior é muito forte.

Alguns autores coletaram evidências de efeitos externos da educação por meio de benefícios sociais, sejam na saúde, hábitos, diminuições de criminalidade ou na dispersão do próprio conhecimento, na forma do “*knowledge spillovers*” (transbordamento de conhecimentos).

Farrel e Fuchs (1982) testaram a hipótese de que a educação provoca diferenças num comportamento que afeta a saúde: o hábito de fumar. Constataram forte correlação negativa entre anos de escolaridade e o hábito do fumo.

Moretti (2002) testou a hipótese de que os retornos econômicos da educação para os detentores de diploma universitário estão totalmente refletidos nos ganhos desses trabalhadores contra a teoria alternativa de que outros indivíduos num mesmo mercado de trabalho se beneficiam dos excedentes associados aos níveis gerais de educação superior, ou seja, a presença de pessoas com diplomas universitários impacta nos outros habitantes da cidade onde moram. Suas constatações foram de que um aumento de 1% no número de trabalhadores com diplomas universitários aumenta os salários das pessoas com curso secundário incompleto em 1,9%, daquelas com curso secundário completo em 1,6% e de outras pessoas com diplomas universitários de 0,4% a 1,2%. Portanto, o efeito comprovado se apresentou maior nos grupos menos educados.

Lochner e Moretti (2001) estimaram o efeito da graduação no ensino secundário sobre a participação em atividades criminosas e constataram que, em geral, as estimativas sugerem que completar o curso secundário reduz a probabilidade de prisões em 0,76% e 3,4% para brancos e negros respectivamente, por meio de alterações no comportamento. Os maiores impactos foram associados aos crimes de assassinato, assalto e roubo de veículo. A externalidade provocada pela educação foi estimada em cerca de 14% a 26% do retorno

privado da educação, sugerindo que uma parte significativa do retorno social da educação vem na forma da externalidade de redução de crimes. Afirmam que o impacto da graduação no crime indica que existem benefícios da educação não considerados pelas pessoas individualmente, portanto o retorno social da educação é maior que o retorno privado. Cada 1% de aumento na taxa de término do ensino secundário nos EUA, na população masculina de 20 a 60 anos, geraria uma economia de 1,4 bilhão de dólares anuais pela redução dos custos de incorrer em criminalidade pelas vítimas e pela sociedade em geral.

Rauch (1993) argumenta, em seu estudo, que o nível médio de capital humano é um bem público local. Cidades com maiores níveis médios de capital humano teriam salários maiores. A previsão do autor é comprovada em cidades dos EUA, utilizando os níveis médios de educação formal e a experiência no trabalho como *proxies* para o nível médio de capital humano. A estimativa encontrada é que um ano a mais de escolaridade dos membros de uma cidade aumenta a produtividade geral dos seus pares em 2,8%.

Psacharopoulos e Patrinos (2002) compararam os retornos sociais e privados para investimentos em educação por regiões e por níveis de educação. Os resultados estão na Tabela 7.

Tabela 7 - Retornos sociais e privados à educação, por nível educacional e região (em %)

Região	Retorno Social			Retorno Privado		
	Primário	Secundário	Superior	Primário	Secundário	Superior
Ásia*	16,2	11,1	11,0	20,0	15,8	18,2
Europa/Oriente Médio/África do Norte*	15,6	9,7	9,9	13,8	13,6	18,8
América Latina/Caribe	17,4	12,9	12,3	26,6	17,0	19,5
OCDE	8,5	9,4	8,5	13,4	11,3	11,6
África Subsaariana	25,4	18,4	11,3	37,6	24,6	27,8
Mundo	18,9	13,1	10,8	26,6	17,0	19,0

*Excluindo países da OCDE

Fonte: Psacharopoulos e Patrinos (2002, Tabela 1, p. 13)

Na Tabela 7, observa-se que as taxas de retorno social seguem a mesma tendência das taxas de retorno privada: são mais altas na África Subsaariana, América Latina e Caribe e mais baixas nos países de alta renda da OCDE. No entanto, diferentemente do retorno privado que se apresenta menor na educação secundária, o social vai caindo continuamente, atingindo seu ponto mais baixo no ensino universitário, exceto nos países da OCDE. Constataram, também, que os retornos sociais são menores que as taxas privadas, fundamentados no fato de grande parte dos custos educacionais serem financiados pelo governo, enquanto os benefícios são

apropriados pelos indivíduos. Uma preocupação, na literatura, é apontada por Psacharopoulos e Patrinos (2002, p. 3): cálculos de taxas sociais que incluam os benefícios reais, ou seja, as externalidades. Os esforços são numerosos, mas os ganhos dos indivíduos educados não refletem as externalidades, ou *spillover*, que afetam a sociedade como um todo e que não são capturados pelos ganhos dos indivíduos. Além de difíceis de serem identificadas, elas são mais duras de mensurar.

Alguns autores (já citados anteriormente neste estudo) obtiveram sucesso na sua identificação, no entanto poucos foram capazes de quantificá-las. Se as externalidades fossem incluídas, então, as taxas de retorno social à educação poderiam ser maiores que as taxas de retorno privadas.

A presença de externalidades (retornos sociais) seria, assim, motivo para a adoção de políticas de subsídio educacional pelos governos. No entanto, alguns estudos discutem a racionalidade disso e jogam por terra a presunção de que as externalidades da educação sejam todas positivas ou de que exista uma relação entre o aumento da educação e o crescimento econômico.

Ioschpe (2004) discute a possibilidade da existência de externalidades negativas (a exemplo do que foi citado por Haveman e Wolfe em 1984), ou seja, casos em que a educação de uma pessoa resulta em ganhos privados, mas perdas coletivas. Alguns indivíduos estudados optam por utilizar sua competência e habilidades adquiridas para sugar os tesouros de outros ao invés de usá-las para construir os seus, o que impulsionaria o país para frente. Em ambos os casos a pessoa pode tornar-se rica e sua escolha dependerá do custo-benefício de cada uma.

[...] 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. (IOCHSPE, 2004, p. 257)

Esse tipo de comportamento, no qual o indivíduo pode optar por extrair a renda de outros a concentrar seus esforços para criar sua própria riqueza, é denominado pela literatura como *rent-seeking* (IOSCHPE, 2004; PISSARIDES, 2000).

Cave e Weale (1996, p.237) observam que não se deve presumir que a educação tenha, necessariamente, um retorno econômico-social positivo. Ressaltam que a taxa privada de

retorno no Reino Unido é maior do que a taxa de retorno social porque os estudantes não pagam pela educação. Segundo o autor, estimativas de taxas privadas de retorno, feitas pelo *Department for Education and Employment* em 1988, sugerem um retorno social relativo à educação superior de cerca de 5,0% ao ano. No entanto, há uma variação significativa, dependendo do curso. Cursos superiores nas áreas de Ciências Sociais apresentam o maior retorno, 26,0% privada e 8,0% social. As graduações em artes apresentam retorno privado menor que 10,0% e retorno social negativo.

Pissarides (2000), discutindo os resultados de quatro estudos baseados na contribuição do capital humano para o crescimento e desenvolvimento de quatro países, Chile, Egito, Índia e Tanzânia, esclarece que subsidiar a educação sem ao mesmo tempo criar uma provisão para o aumento e desenvolvimento de empregos pode até ser bom para o indivíduo, mas é ruim para o desenvolvimento e presumivelmente para as finanças públicas. O caso do Egito é um exemplo. O governo garantiu emprego a qualquer pessoa com grau intermediário ou superior, com o intuito de melhorar o nível educacional do país. Isso resultou num inchaço no setor universitário e no emprego público, trazendo conseqüências negativas ao país e aos próprios diplomados, que sofreram diminuição de salários pelo próprio excesso e do prestígio pela detenção de um emprego governamental. A conclusão do autor é que existem evidências de retornos privados bastante altos para a educação, na forma de maiores salários para os detentores de diplomas, mas também evidências de que esses retornos nem sempre são acompanhados de maiores retornos sociais. Ao governo caberia assegurar que os indivíduos tivessem incentivos para trabalhar nas ocupações que contribuíssem para o bem-estar social. Assim, seria necessário realizar estudos para identificar quais setores atraem trabalho educado e quais são líderes no processo de desenvolvimento. Sem esse conhecimento, trabalhadores educados podem tirar vantagem da posição social fornecida pelo subsídio do setor público e empregar suas habilidades para atingir retornos altos para si, à custa de outros na sociedade.

Pritchett (1996) conclui que a proposição de que taxas mais rápidas de crescimento do capital educacional produzem maior desenvolvimento não tem suporte e que o impacto estimado da educação no desenvolvimento é grande, negativo e estatisticamente significativo. São exploradas três possíveis explicações para o resultado surpreendente encontrado na amostra utilizada. A primeira delas é que a educação pode não desenvolver realmente habilidades cognitivas ou produtividade, mas poderia aumentar os salários porque funcionaria para os empregadores como um sinal positivo de ambição ou habilidades inatas. Em segundo lugar,

que o retorno marginal para a educação está em queda rápida em locais onde a demanda por trabalho educado está estagnada. Expandir o fornecimento de educação em locais com essa característica causa queda na taxa de retorno, principalmente onde a demanda ociosa é devida à adoção limitada de inovações. E finalmente que, apesar de a educação ter criado habilidades cognitivas, o ambiente institucional típico é ruim e essas habilidades foram lucrativas privadamente, mas socialmente devastadoras, ou mesmo contraprodutivas. O autor reconhece, enfim, que seu estudo apenas salienta o que já é reconhecido pelo *World Bank* (1994, p. 43): “Educação em todos os níveis aumenta o desenvolvimento, mas educação sozinha não gerará desenvolvimento.”¹⁹

Rudd (2000) examina se os “*spillovers*” do capital humano postulados pela literatura são observáveis em Estados americanos. Utilizando um modelo da equação de ganhos Minceriana, verificou um período de 14 anos (1978 a 1991) em 49 Estados, para determinar se o relacionamento positivo mensurado entre a educação média da região e os ganhos dos indivíduos refletiam um efeito externo real da acumulação do capital humano. O autor rejeita a hipótese de que os excessos do capital humano afetam os ganhos do indivíduo e conclui que muito, se não tudo, da correlação observada é devida ao fato de que o nível médio de educação numa região é uma boa *proxy* para outros fatores verdadeiramente produtivos.

Venniker (2000) discutiu a pesquisa empírica e teórica sobre as externalidades do capital humano e concluiu que as evidências empíricas disponíveis são escassas e não conclusivas, fornecendo algum suporte para a matéria, mas não muito forte e indiscutível.

Camargo (2006, p.11-12) ressalta que uma abordagem alternativa para apresentar tanto os ganhos privados quanto os ganhos sociais de investimentos em educação seria estimar quanto o indivíduo e a sociedade deixam de ganhar quando o sujeito se utiliza da prerrogativa de abandonar os estudos antes de completá-los. Para o indivíduo, o abandono resulta em perda da oportunidade em elevar a produtividade e, conseqüentemente, a renda, e em reduzir a possibilidade de desemprego. Para a sociedade, a evasão precoce resulta, no mínimo, em maior demanda por programas sociais e na redução da receita tributária do país devido ao menor nível de renda, além da maior possibilidade do envolvimento de pessoas com menor nível educacional e renda em atividades de alto-risco, que geram custos suplementares à

¹⁹ “*Education at all levels increases growth, but education alone will not generate growth.*”

sociedade, como drogas, gravidez precoce e crimes e ainda afetam negativamente a vida das pessoas. O autor dá como exemplo um estudo do Banco Mundial de 2003, para cinco países do Caribe: República Dominicana, Guiana, Jamaica, St. Lúcia e Trinidad e Tobago. Segundo o estudo, a probabilidade de um jovem do sexo masculino com baixo envolvimento com o processo escolar adquirir o vício do fumo é cinco vezes maior do que naqueles envolvidos com a escola; a de praticar atos de violência é 14 vezes maior; e a de consumir drogas aumenta mais de 27 vezes no primeiro grupo.

Bowen (1963, p. 85) esclarece que o processo educacional está muito ligado ao avanço no conhecimento, o que produz importantes efeitos econômicos. Primeiramente, porque as novas idéias não são utilizadas apenas pelos que estão aprendendo e, além disso, os resultados de pesquisas básicas são disseminados livres de tributos. Cave e Weale (1996, p. 238) ressaltam que as taxas de retorno social não consideram o fato de que a pesquisa é um produto conjunto da educação superior, com benefícios externos.

Pinho (1976, p. 12) ao dizer que, para que haja uma eficiente utilização da ciência, é necessário que os conhecimentos científicos sejam amplamente propagados, concorda com os autores anteriores.

Eis o caráter de externalidade da educação por meio da pesquisa, conforme ressalta Leontief (1960, p. 4) ao evidenciar a disponibilidade universal e ilimitada do conhecimento e das idéias produzidas pela pesquisa, certamente uma característica muito desejável para a sociedade e para a humanidade como um todo.

Ioschpe (2004, p. 76) completa destacando que o efeito externo da educação denominado propagação de conhecimento é de difícil mensuração já que, em princípio, a sabedoria não deixa um sinal quando se espalha.

Fato é que mensurar os efeitos externos da educação é uma tarefa que deverá ocupar a atenção de cientistas sociais nas próximas décadas. O certo é supor que, se a escolaridade faz bem às pessoas individualmente, certamente fará bem à comunidade. Principalmente, quando se analisa pelo lado de que, se os benefícios tivessem efeito apenas no indivíduo que a recebe, haveria poucas razões para as preocupações públicas com os gastos e com a propagação da educação.

2.1.1.5 A realidade brasileira

A realidade brasileira reafirma as constatações do estudo de Psacharopoulos e Patrinos (2002). O valor do investimento em educação também é estabelecido pelas leis de oferta e demanda, ou seja, seu retorno é maior onde ela é mais escassa e também resulta em retornos sociais. As características do mercado nacional foram influenciadas pela expansão da indústria e serviços urbanos, que passaram a demandar de forma crescente por trabalhadores qualificados. Esses indivíduos, facilitados pela melhor educação e pelo número reduzido, passaram a usufruir de rendimentos mais altos, prestígio e mobilidade, alcançando-se a patamares mais altos na escala social e, infelizmente, levando a um aumento da desigualdade. Além disso, enquanto em países mais desenvolvidos a entrada no mercado de trabalho se dá após os 18 anos, em países menos desenvolvidos, como o Brasil, enquanto uma parte da população interrompe a educação para começar a trabalhar, a outra parte continua estudando enquanto trabalha (PASTORE; SILVA, 2000, p. 5, 35).

Além disso, o país sofre dos mesmos problemas de outros países em desenvolvimento: preocupação com a questão de que o titular superior obtenha atividade compatível com o estudo que fez, escapando do que é conhecido como degradação funcional, e até mesmo do desemprego (TENÓRIO, Oscar. *In*: CASTRO, 1976, p. IX). Fernandes e Narita (2001, p. 7) ressaltam que a proporção de pessoas com instrução superior exercendo ocupações típicas de sua formação é baixa e decrescente, evidenciando o descompasso existente, no Brasil, entre as formações tradicionais e as ocupações do mercado de trabalho.

Langoni (1973) realizou um trabalho pioneiro no Brasil. Utilizando o censo de 1960 e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1969 analisou as taxas de retorno da educação no Brasil e comparou-as com a taxa de retorno de investimentos em capital físico. Esse estudo apresentou como principal conclusão a superioridade da taxa de retorno em capital humano, principalmente em educação básica, comparativamente à taxa obtida com investimentos em capital físico. O autor encontrou taxas de retorno à educação variando de 32% para o ensino primário a 12% para o ensino superior enquanto as taxas de retorno para o capital físico iam de 4% para a indústria têxtil a 22% para a indústria de mineração. Seus resultados deram início a um debate intenso, principalmente pela sua interpretação de que as

disparidades educacionais entre os trabalhadores constituíam-se no principal fator determinante dos diferenciais salariais.

Senna (1976), investigando homens na área urbana brasileira trabalhando no setor formal em 1970, encontrou uma taxa de retorno de aproximadamente 14% para um ano adicional de educação quando utilizou a experiência no trabalho como variável de controle. Sem o uso dessa variável de controle, os retornos à educação caem para 12,5%. O autor utilizou dados que eram coletados pelo Ministério do Trabalho anualmente que excluía os trabalhadores rurais, domésticos, funcionários públicos e de autarquias e trabalhadores autônomos.

Lam e Levison (1990) compararam os retornos à educação de trabalhadores homens brasileiros e norte-americanos no ano de 1985. Constataram que, no Brasil, a diferença entre os rendimentos para níveis educacionais distintos cresce com a idade e decresce com a experiência no mercado de trabalho, enquanto nos EUA esses perfis são semelhantes e apresentam formato de U. Constataram, também, que as taxas de retorno à educação no Brasil são cerca de 5 pontos percentuais mais altas que as norte-americanas e que os salários aumentavam cerca de 15% por ano de estudo, uma das maiores taxas do mundo.

Tannen (1991) estimou os retornos para a escolaridade no Brasil utilizando dados do Censo de 1980. Constatou que a taxa média de retorno privado para a educação caiu cerca de 1/3 (um terço) desde 1970, mas mostrou-se ainda bastante alta: 13,7%. Quando os níveis educacionais são desagregados, a taxa de retorno mais baixa é a da educação básica: 8,1% e a mais alta é a da educação superior: 23,4%. Os retornos privados para a educação superior foram muito maiores do que os retornos sociais, cerca de 9 pontos percentuais, o que não surpreendeu o autor que credita esse fato ao grande subsídio por aluno nas universidades públicas. Mesmo assim, o retorno social para a educação superior foi o maior dentre os diversos níveis educacionais. Os altos níveis de retorno encontrados pelo autor para a educação superior coincidem com o período em que a expansão da matrícula no ensino superior se mostrou relativamente lento. A aceleração ocorreu a partir da década de 1980. Quando analisou o retorno da educação conforme a região geográfica encontrou resultados que mostraram não haver grandes disparidades entre as taxas das regiões Sudeste e Nordeste para o ensino básico e para o ensino médio. No entanto, para o ensino superior, as diferenças apresentaram-se mais pronunciadas. No Sudeste 20,7% enquanto no Nordeste chegou a 24,3%.

Ramos (1991) investigou o período de 1976 a 1985, utilizando a base de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) e estimou os diferenciais de cada etapa do ciclo educacional (primário, ginásio, secundário e superior) em relação à instrução primária. Encontrou percentuais em torno de 30% com relação ao ginásio, 95% relativos ao secundário e 300% no ensino superior. Indivíduos sem instrução recebiam 30% a menos que o grupo de comparação (ensino primário). Constatou que, de 1976 a 1981, os diferenciais relacionados à educação tenderam a diminuir, aumentando após esse período. As evidências tornaram clara a ocorrência de progressos na elevação do nível de escolaridade da força de trabalho analisada no período, diminuindo a parcela de indivíduos sem instrução ou com instrução primária e aumentando a daqueles detentores de formação universitária ou secundária.

Barros e Ramos (1994) analisaram as mudanças no relacionamento entre educação e salário, no período de 1976 a 1989, considerando a idade e a região de residência de homens entre 25 e 50 anos, morando em área urbana e trabalhando pelo menos 20 horas semanais. Encontraram uma trajetória ascendente para os retornos referentes ao nível secundário e superior e descendente para o ensino primário e ganhos para o ensino terciário muito superiores aos da educação primária. A análise regional indicou que a região Nordeste possuía os maiores ganhos para a educação nos níveis secundário e terciário (entre 19,0 % e 20,0%) e os mais baixos para os níveis inferiores de escolaridade (entre 11,0% e 12,0%). O oposto ocorreu em São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Distrito Federal e região Sul. Os autores concluíram que a inclusão de controles por idade e região de residência tende a diminuir os ganhos da educação e suas variações ao longo do tempo.

Gonzaga e Soares (1999) analisaram em que medida são observadas diferenças salariais entre trabalhadores que não são explicadas apenas por diferenças nos seus atributos produtivos. Utilizaram dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) de 1998, com uma amostra restrita a homens, chefes de família, com idade entre 18 e 65 anos. Encontraram evidências que levam a concluir que a educação é determinante básico do salário e do acesso aos bons postos de trabalho no Brasil. Constataram que o retorno à educação do setor primário (caracterizado por bons postos de trabalho e remuneração sensível às variáveis do capital humano) é quase duas vezes maior que o retorno à educação do setor secundário (caracterizado por postos de trabalho ruins e remuneração pouco sensível às variáveis do capital humano).

Arbache (1999) examinou a validade das constatações da literatura de que os retornos à educação para trabalhadores sindicalizados são maiores do que para os não sindicalizados. Utilizando dados de 1992, 1993 e 1995 do PNAD, para homens com idade entre 18 e 65 anos com média qualificação, constatou que a sindicalização cria um diferencial salarial positivo, mas que a dispersão salarial entre sindicalizados também é maior. Sua conclusão foi que os sindicatos no âmbito da indústria de transformação brasileiros têm poder para alcançar um pequeno prêmio salarial para seus membros.

Menezes-Filho *et al.* (2000) analisaram o comportamento dos salários de trabalhadores do sexo masculino, nas décadas de 1980 e 1990. Constataram que os retornos à educação caíram no período, exceto para o nível de ensino superior. Quando observaram o comportamento dos retornos ao longo do ciclo de vida, os resultados mostraram que os diferenciais de salários associados a uma idade maior crescem a uma taxa maior para os mais educados em relação ao grupo de menor nível educacional, devido à interação entre educação e experiência.

Num estudo do Centro de Pesquisas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV), coordenado por Marcelo Néri, destinado a identificar qual o retorno relativo de diferentes carreiras universitárias, foi avaliado o impacto de diferentes cursos superiores no desempenho trabalhista, observado *a posteriori*. A base foram os microdados do Censo 2000 do IBGE. A pesquisa ressalta que o Brasil é o país latino-americano com os mais altos diferenciais entre quem vai a universidade e os demais. O resultado encontrado revelou que, em termos salariais, os melhores cursos são mestrado ou doutorado, em Administração, Medicina e Ciências Contábeis e Econômicas, com salários até 1503% maiores do que daqueles que nunca frequentaram a escola. Quando a análise é quanto à probabilidade de conseguir emprego, a liderança pertence à pós-graduação em Medicina, com chance de ocupação 18 vezes maior do que os não escolarizados. Os graduados em Medicina e Computação ocupam o segundo e o terceiro lugares, respectivamente. A pós-graduação em Ciências Contábeis e Econômicas ocupa a vigésima primeira colocação, com uma chance de mais de 8 vezes. Combinados salário e empregabilidade, os médicos, com mestrado ou doutorado, ocupam a ponta, seguidos pelos administradores. Os mestres ou doutores em Ciências Contábeis e Economia ocupam o quarto lugar. No *ranking* da renda de todos os trabalhadores, os mestres e doutores em Medicina ocupam o topo (média salarial de R\$ 8.066,07), seguidos pelos em Administração (R\$ 8.012,10), em Direito (R\$ 7.540,79) e Ciências Contábeis e Econômicas (R\$ 7.085,24). O curso de graduação em Ciências Contábeis ocupa a 39ª. colocação, com

salário médio de R\$ 3.099,10, o de Economia a 20^a. (R\$ 4.644,67) e Administração a 24^a. (R\$ 4.006,61). Mestres e doutores em Medicina são os que mais trabalham (mais de 52 horas por semana contra menos de 46 para os mestres e doutores em Ciências Contábeis e Econômicas), no entanto recebem o maior salário/hora (R\$ 41,03), seguidos pelos mestres e doutores em Ciências Contábeis e Econômicas (R\$ 40,24).

Fernandes e Narita (2001) avaliaram o desempenho no mercado de trabalho das pessoas com instrução superior entre 1980 e 1991, num estudo abrangendo 38 formações superiores (dentre elas, Ciências Contábeis). Encontraram evidências de que o retorno do ensino superior é alto e crescente, mesmo para aqueles que não trabalham em empregos típicos de sua formação. Ultrapassa a 20,0% o crescimento salarial por ano adicional de estudo superior, e o rendimento médio das pessoas com 3^o. grau (15 anos ou mais de estudos) é mais de 150% superior ao rendimento médio das pessoas com 2^o. grau completo (11 anos de estudo). O resultado desagregado encontrado para Ciências Contábeis, em 1991, foi: 9,54% dos titulados exerciam atividades por conta própria e 77,95% eram empregados (em Odontologia esses percentuais foram de 50,06% e 32,44%, em Administração 8,48% e 76,68% e em Economia 7,99% e 77,13%, respectivamente). O percentual dos titulados em Ciências Contábeis, trabalhando em ocupações típicas da sua formação, foi de 29,60% (contra 87,9% de Odontologia, 27,1% de Administração e 16,0% de Economia). A taxa de retorno, por ano adicional de ensino superior em Ciências Contábeis, foi de 18,33%, contra 33,22% para Odontologia, 23,27% para Administração, 25,37% para Economia e -4,13% para Teologia, a menor delas.

Blom *et al.* (2001) investigaram como a expansão do alcance educacional e as políticas de ajuste econômico alteraram o relacionamento entre os ganhos e a educação. O estudo abrangeu o período de 1982 a 1998 e constatou que a remuneração pela educação se alterou no período. Os retornos para o ensino superior cresceram 23%, passando de 16,2% em 1982 para 19,9% em 1998. Entretanto, os retornos para a educação primária (de 1^a. a 4^a. séries), ensino fundamental e ensino médio caíram em 26%, 35% e 7%, respectivamente. Em 1982, o retorno para o ensino primário era de 10,9%, baixando para 8,1% em 1998; para o ensino fundamental, a queda foi de 11,4% para 7,4% e, para o ensino médio, de 16,7% para 15,5%. A percepção foi de que a oferta disponível de atividades que exigiam maiores habilidades encontrava demanda inadequada, sendo desejável o desenvolvimento de políticas que aumentassem o acesso e, principalmente, a conclusão, da educação superior.

Sachsida *et al.* (2002) analisaram a questão do retorno para a escolaridade no Brasil com base em três metodologias distintas, utilizando dados obtidos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) para os anos de 1992 a 1999. Encontraram, para um homem branco com quatro anos de estudo, retornos variando de 8,35% a 11,89%, 12,79% a 15,59% e 15,32% a 23,41%, conforme a metodologia adotada. Para um nível de escolaridade de dezesseis anos, os percentuais de retorno encontrados foram 17,7% a 22,86%, 14,84% a 17,38% e 16,35% a 25,76%. Concluíram, dentre outras coisas, que os retornos em educação parecem aumentar com o nível de escolaridade do indivíduo.

Ioschpe (2004, p. 261) justifica a situação contrária: diminuição das taxas de retorno com a evolução do nível educacional, alegando que o propósito com o qual a educação é buscada pode, de alguma forma, ajudar a explicar seus efeitos. Em alguns níveis educacionais, muito provavelmente, a educação não seja apenas um investimento, mas também um bem de consumo. Pode-se pagar pela educação pelo prazer de aprender coisas novas, expandir horizontes e estar em contato com pessoas estimulantes intelectualmente, não necessariamente para obter maiores chances de progresso na vida. Portanto, nesses casos, pode acontecer que a educação não propicie bons retornos. Assim, seria natural que a função de investimento e a taxa de retorno diminuíssem com o nível de educação: um doutorando tem mais probabilidades de possuir como motivação o desejo de satisfazer curiosidades do que um aluno do ensino básico.

Assunção e Carvalho (2004), em um estudo sobre os custos sociais e privados provocados pelo abandono escolar precoce, realizado para o Banco Mundial com base no PNAD 2002, constataram que os custos privados da evasão escolar, por pessoa, são bastante altos. Para os que completaram o 2º. grau e não completaram o superior, variam de US\$ 45.580, para mulheres não brancas, a US\$ 92.830, para homens brancos. Esse é o valor da perda, ao longo da vida desses indivíduos. Os custos sociais, incorridos pela sociedade, pela não arrecadação de tributos, também são maiores tratando-se de homens brancos que não se graduaram em curso superior. Estes deixam de pagar, em tributos ao governo, US\$ 9.337, ao longo de sua vida, enquanto, para mulheres não brancas com a mesma escolaridade, esse valor é de US\$ 205. Os custos totais de um homem branco que não se graduou em um curso superior atingem US\$ 102.167.

O que se observa é que os estudos realizados no Brasil, tendo como arcabouço teórico a teoria do capital humano, apresentam resultados bastante consistentes e não diferem muito daqueles obtidos em outros países. Pode-se afirmar com segurança que pessoas com níveis mais altos de educação têm maiores probabilidades de receber salários mais elevados. Esses resultados, além de consistentes, são recorrentes e mostram que, em média, um ano adicional de escolaridade aumenta a renda em mais de 10,0%. Esse retorno está entre os mais altos do mundo.

Em resumo, a teoria diz que maioria dos investimentos em capital humano – educação, treinamento ou migração – aumenta os ganhos observados em indivíduos mais velhos porque os retornos são parte dos ganhos, diminuindo-os quando os indivíduos são mais novos porque os custos são deduzidos dos ganhos durante o período em que o investimento é feito. Em função disso, algumas pessoas ganham mais que outras simplesmente porque investiram mais em si mesmas. Alguns investimentos em capital humano não afetariam os ganhos porque os custos são pagos e os retornos coletados não pelas pessoas envolvidas, mas pelas empresas que as empregam. As evidências empíricas, no Brasil e no mundo, confirmam o que é preconizado pela teoria.

2.1.2 Críticas à teoria do capital humano

A teoria do capital humano, entretanto, enfrentou várias críticas. Baptiste (2001, p. 191-197) ressaltou algumas delas: (1) a teoria do capital humano só reconhece duas realidades sociais: a maximização da utilidade individual e o livre-mercado; (2) os teóricos do capital humano tratam as pessoas como *homines economici*, radicalmente isoladas, materialistas, livres de restrições sociais ou responsabilidades, direcionadas apenas pelo desejo de felicidade e segurança material; (3) os proponentes da teoria assumem que o mundo é uma meritocracia em que o *status* socioeconômico das pessoas é limitado pelo investimento em educação; (4) pessoas mais educadas sempre são mais produtivas que as menos educadas, como se a diferença de produtividade fosse suficiente para explicar toda a injustiça social; (5) a instituição social mais legítima para governar e explicar o comportamento e realizações das pessoas é o mercado livre; (6) a teoria trata os homens como lobos solitários que misturam avaréza com racionalidade econômica.

Em 1960, Schultz (p. 572) já havia se defendido desse tipo de acusação afirmando que o seu tratamento da educação não menosprezaria suas contribuições culturais e que sua intenção era apenas determinar se haveria também alguns benefícios econômicos advindos dela que pudessem ser identificados e estimados e, assim, ser tratados como capital. Sua réplica era de que, além de alcançar metas culturais, a educação poderia melhorar as habilidades das pessoas e essas melhorias conduziram a um aumento de rendimento.

É mantido por muitos ser degradante para o homem e moralmente errado olhar sua educação como uma forma de criar capital. Para aqueles que mantêm essa visão a boa idéia do capital humano é repugnante porque para eles a educação é basicamente cultural e não econômica nos seus propósitos, porque a educação serve para desenvolver os indivíduos tornando-os cidadãos competentes e responsáveis, dando aos homens e mulheres oportunidade para adquirir um entendimento dos valores que eles mantêm e uma compreensão do que eles significam para a vida²⁰ (SCHULTZ, 1960, p. 572).

Shaffer (1961, p. 1026-1027) refuta as afirmações de Schultz sobre a oposição ao conceito de capital humano ser baseada no medo do que seria moralmente errado e degradante para o homem livre ao ser tratado como capital. Essa não é sua razão para a oposição. Ele alega que os economistas teriam pelo menos 3 (três) razões para pouco ganhar e muito perder pela aplicação do conceito de capital ao homem: (1) o investimento no homem é diferente do investimento em capital não humano. Uma parte de qualquer gasto direto para melhoria do homem não é investimento, pelo menos como essa terminologia é usada normalmente. Uma parte se realiza por causas distintas à expectativa de retorno monetário, não tem efeitos demonstráveis sobre a produção futura e satisfaz diretamente as necessidades. Admitindo que parte do gasto seja investimento, ela não é racional, ou seja, baseada em comparação cuidadosa de oportunidades alternativas de investimento, com o retorno monetário esperado e o grau de segurança (risco) como linha de ação. E, qualquer que seja essa parte, é inseparável das demais, que são consideradas como gasto de consumo; (2) onde é possível separar os gastos de consumo e de investimento no homem, seria mantida a impossibilidade para alocar um retorno específico a um investimento específico; (3) se o gasto de consumo pudesse ser separado do de investimento e se fosse possível computar a parte do rendimento que resulta de um investimento, seria pouco prudente, sob o ponto de vista do bem-estar social e econômico, utilizar essa informação, assim obtida, como principal fundamento para a

²⁰ “It is held by many to be degrading to man and morally wrong to look upon his education as a way of creating capital. To those who hold this view the very idea of human capital is repugnant, because for them education is basically cultural and not economic in its purpose, because education serves to develop individuals to become competent and responsible citizens by giving men and women an opportunity to acquire an understanding of the values they hold and an appreciation of what they mean to life.”

formação de políticas públicas ou privadas. Portanto, a utilização do conceito de capital humano mais confundiria que elucidaria, criaria mais problemas do que resolveria e teria valor questionável.

Cacciamali e Freitas (1992, p. 345) ressaltam que nem sempre a maior capacidade produtiva propiciada pelo acúmulo do capital humano é repassada para o salário. Existem contra-argumentos que podem ser lançados para refutar a associação entre uma melhor distribuição de capital humano e de salários. Outros elementos, como: a demanda do trabalho, estoque disponível de capital e seu tipo, estrutura do mercado, hierarquia e perfil das ocupações, podem vir a alterar esse repasse.

Sheehan (1975, p. 63) é categórico ao criticar a relação de “causalidade” entre anos de escolaridade e rendimentos:

[...] da mesma maneira como a associação observada entre educação e rendimentos é a base para a inferência de que a educação “causa” os diferenciais de rendimento, também podemos inferir igualmente, de um modo válido, que os diferenciais de rendimento são causados pelas diferenças raciais, religiosas, de aptidão e todos os outros tipos de diferença.

Paiva (2004) acentua que, diante das transformações ocorridas no mercado de trabalho, principalmente em função da abundância de qualificação da força de trabalho, não há mais quem pretenda que o número de anos de escolaridade tenha um reflexo positivo nos salários. A escolaridade já não funciona mais como um seguro contra o desemprego, subemprego, baixos salários, insegurança e instabilidade profissionais. Não dá garantias de emprego de longa duração nem carreiras contínuas. Os benefícios individuais não são evidentes no século XXI. Entretanto, a importância da educação da coletividade para o desenvolvimento econômico-social e cultural, mesmo sem forma adequada de mensuração, é percebida como sendo cada vez maior.

A despeito de todas as críticas recebidas pela teoria do capital humano, Sobel (1978, p. 306-307) afirmou:

Infelizmente, quando conceitos novos e supostamente revolucionários são introduzidos em qualquer disciplina, os “movimentos” mais entusiásticos e seguidores menos sofisticados tentam estender a nova abordagem bem mais além dos limites proibidos cuidadosamente reivindicados pelos seus proponentes originais. São essas extensões, que não apenas conduzem para o desencantamento com a abordagem, mas também obscurecem o sólido feito inerente em uma

literatura crescente e extensa e um bem projetado aparato analítico, o qual trouxe análises do recurso humano dentro do objetivo final da teoria econômica.²¹

O que se percebe, contudo, é que as críticas feitas, de forma geral, são pontuais. Questionam alguns conceitos ou mesmo procedimentos da teoria do capital humano, sem, contudo, rejeitar sua estrutura ou mesmo seu arcabouço teórico.

Além das críticas, foram levantadas hipóteses de que a relação entre escolaridade e renda não refletiam qualquer efeito de causalidade. Essas correntes, mesmo concordando que as pessoas tomem decisões de investir em escolaridade almejando aumentar ganhos futuros, não estabelecem relações causais entre os diferenciais de renda e a aquisição de educação adicional. São as hipóteses, ou teorias, oponentes à idéia de retornos provocados pela educação, defendida pela teoria do capital humano.

2.1.3 Teorias oponentes à teoria do capital humano

Dentre as teorias oponentes à teoria do capital humano, que relativizam o papel da educação na explicação dos diferenciais de rendimentos, podem-se destacar a teoria da inteligência “g” ou das habilidades inatas, a teoria da sinalização e a teoria do credencialismo.

2.1.3.1 Habilidades inatas

A habilidade inata é que responderia pela produtividade aumentada. A razão pela qual os mais instruídos receberiam maiores remunerações seria uma tendência da sua própria habilidade natural para buscar níveis educacionais mais altos. Alunos mais inteligentes reprovam menos e têm menos problemas comportamentais e, assim, teriam maior probabilidade em continuar os estudos (IOSCHPE, 2004, p. 43-44). Portanto, a habilidade inata é que influenciaria a decisão de permanecer na escola.

²¹ “Unfortunately when new and allegedly revolutionary concepts are introduced into any discipline, the ‘movement’s’ more enthusiastic and less sophisticated followers attempt to extend the new approach far beyond the carefully proscribed limits claimed by its original proponents. It is these extensions, which not only led to disenchantment with the approach but also obscured the solid achievement inherent in an extensive and growing literature and a well-designed analytical apparatus, which have brought human resource analysis into the mainstream of economic theory.”

Silva (2005, p. xii-xiii) afirma que há uma habilidade mental geral comumente denominada inteligência, importante para as diferentes arenas práticas da vida. Essa habilidade seria o melhor e mais eficiente preditor do desempenho individual, evasão escolar e também do sucesso econômico, dentre outros, carregando notícias sobre o talento que muitos não querem ouvir. As pessoas são desiguais no potencial intelecto, da mesma forma que nascem com diferentes potenciais para altura, força atlética e outros traços. Esse potencial pode ser modelado, mas indivíduos com aptidões mentais amplamente divergentes nunca serão intelectualmente iguais. A inteligência é, assim, um meio para alcançar fins sociais que são valorizados, como, por exemplo, realização acadêmica e desempenho no trabalho.

Numerosos estudos ao longo do tempo mostraram que a inteligência é correlacionada e determinante de vários fenômenos sociais e econômicos, incluindo talento educacional, *status* socioeconômico e ganhos. Baixa inteligência é um determinante significativo de desemprego, pobreza, mortalidade e crime. A inteligência é medida pelos testes de inteligência e os escores obtidos nos testes são expressos em uma métrica, o quociente de inteligência (QI). O primeiro teste de inteligência foi desenvolvido na França por Albert Binet, em 1905 (LYNN; VANHANEN, 2002, p. 21-22).

Hause (1972) encontrou fortes evidências de complementaridade entre habilidade, educação e experiência pós-escola. Habilidades diferenciais não tinham efeito sobre os ganhos em níveis de educação mais baixos, mas apresentavam um efeito significativo em níveis de educação superiores, tornando-se esse efeito mais pronunciado maior fosse a experiência da força de trabalho dos trabalhadores.

Lynn e Vanhanen (2002) pesquisaram o quociente de inteligência de 185 nações e mostraram que eles são fortemente correlacionados com a renda nacional e o crescimento econômico. A tese defendida pelos autores é que diferenças entre a renda das nações são devidas, basicamente, às diferenças nas inteligências da população. Países com populações mais inteligentes são mais capazes de controlar complexas tecnologias modernas e alcançar padrões de vida mais altos.

Os autores retrocitados sumarizaram vários estudos demonstrando a existência de uma associação positiva entre a inteligência e os ganhos dos indivíduos, conforme Tabela 8.

Tabela 8 - Correlações entre QI e ganhos

Correlação	Referência
.31	Duncan, 1968
.35	Jencks, 1972
.33	Brown e Reynolds, 1975
.13	Brown e Reynolds, 1975
.37	Murray, 1998

Fonte: Lynn e Vanhanen (2002, p. 28)

Duncan (1968) utilizou uma amostra de homens brancos com idade entre 24 e 35 anos encontrando uma correlação de 0,31. Jencks (1972) resumizou a literatura de pesquisa americana até 1970 sobre o relacionamento entre os ganhos e a inteligência dos indivíduos e concluiu que a melhor estimativa foi resumida pela correlação de 0,35. Brown e Reynolds (1975) estudaram o relacionamento entre o QI de homens medido na idade adulta e os ganhos medidos aproximadamente 12 anos depois, numa amostra de 24.819 brancos e 4.008 negros, encontrando correlações de 0,33 e 0,13 respectivamente. Murray (1998) avaliou uma amostra de 12.686 jovens americanos e encontrou uma correlação de 0,37 entre o QI desses jovens e seu rendimento cerca de 12 anos mais tarde (LYNN; VANHANEN, 2002, p. 28).

Volken (2003) critica o trabalho empírico de Lynn e Vanhanen argumentando que os autores confundem quociente de inteligência com capital humano, esse sim correlacionado positivamente com a renda e o crescimento econômico.

Jones e Schneider (2004) utilizam a inteligência (medida pelos testes de inteligência) como indicador do capital humano. Encontram evidências de que ela é um importante componente do crescimento econômico e afirmam que a média nacional de QI é a melhor medida de capital humano testada até então.

Gronau (2003, p. 19) esclarece, entretanto, que a interação entre educação e habilidade (ou medida de inteligência) não é uma relação de mão única. A habilidade pode ser afetada pela educação e também pelo ambiente em que a pessoa vive e ela afeta o montante de aprendizagem atingida. O estudante mais inteligente é favorecido com um maior “dom” de conhecimento inicial e é mais eficiente em adquirir conhecimento adicional. Alguns podem se arriscar a definir o grosso da produção do sistema de educação como habilidade e, pelo

menos, parte do retorno aparente para a habilidade deve ser imputado para o sistema de educação.

Lynn e Vanhanen (2002, p. 29) observam que, apesar de os estudos utilizando correlações mostrarem que a inteligência é um determinante significativo dos ganhos, ele não é, naturalmente, o único. A psicologia considera que os outros principais determinantes são a força da motivação para a realização e a oportunidade. Eles citam (p. 29) a fórmula apresentada por Jensen (1980), em seu livro *Bias in mental testing*, onde:

$$\text{QI} \times \text{Motivação} \times \text{Oportunidade} = \text{Realização}$$

Os autores salientam que, se qualquer das três variáveis é baixa ou igual a zero, o produto da realização também o será (LYNN; VANHANEN, 2002, p. 29).

Becker (1962, p. 45-48) já havia avaliado a influência das habilidades na distribuição dos ganhos. Sua posição é de que tanto os cientistas que defendem o argumento de que a única forma de medir o talento econômico é pelos resultados ou ganhos obtidos, quanto aqueles que defendem medidas convencionais de habilidade (por exemplo, testes de inteligência), vão longe demais, só que em direções opostas. O sucesso exige um tipo particular de personalidade, persistência e inteligência sendo que a principal razão para relacionar habilidades e ganhos é distinguir os efeitos das habilidades das diferenças advindas da educação, treinamento, saúde e outros fatores. Pessoas mais capazes investem mais em si mesmas, portanto, habilidades e educação teriam uma correlação positiva, visto que pessoas mais hábeis investiriam mais em educação.

A influência das habilidades não-observadas, da riqueza familiar e das oportunidades no mercado de trabalho foi analisada por Lam e Schoeni (1993). Utilizando dados brasileiros da PNAD de 1982 incluíram a educação do pai, da mãe, do sogro e da sogra como determinantes dos rendimentos dos indivíduos para tentar capturar a parte dessa influência. A inclusão dessas variáveis diminuiu os retornos à educação de 16% (em média) para cerca de 11% por ano completo de estudo. Comprovaram assim que o efeito da educação sobre os salários dos indivíduos continua bastante elevado mesmo considerando que pais, mães, sogros e sogras possuem o mesmo nível educacional.

Ashenfelter e Krueger (1994) analisaram os dados sobre salários e educação de 198 gêmeos univitelinos nos Estados Unidos, com diferentes níveis de escolaridade entre si. Concluíram que, mesmo entre indivíduos nascidos na mesma família e com características genéticas idênticas, aqueles que estudam mais recebem um salário maior, em média.

2.1.3.2 Sinalização

Uma outra hipótese que pode ser discutida e que envia a relação de causalidade entre educação e renda é que a educação traria melhores salários não por trazer conhecimentos que se traduzem em produtividade e sim pelo seu mecanismo “sinalizador” ao mercado. Essa hipótese – da “sinalização”, “filtro” ou “seleção” - considera que a escolarização não influencia diretamente a produtividade do indivíduo e, conseqüentemente, sua remuneração. A produtividade dos indivíduos seria determinada por outras características pessoais, como talento, força de vontade, inteligência e outras (RAMOS; VIEIRA, 1996). A escolarização, na forma de diplomas e certificados, apenas sinaliza essas qualidades não observáveis dos indivíduos aos potenciais empregadores.

A hipótese da seleção sugere que ganhos diferenciados intereducacionais, mesmo quando padronizados por diferenças devido a fatores não educacionais, não refletem os efeitos da educação direto no aumento de produtividade, mas apenas seus efeitos como um dispositivo para sinalizar as diferenças de habilidade preexistentes.²² (LAYARD; PSACHAROPOULOS, 1974, p. 985)

Gronau (2003, p. 12) esclarece que a educação não “produz” qualquer “habilidade orientada para o mercado”, apenas ajuda os empregadores que tentam selecionar seus trabalhadores pelas suas habilidades. O trabalhador mais capaz é também o mais eficiente para “produzir” escolaridade e, portanto, comprará mais educação para sinalizar sua maior habilidade.

Na perspectiva de Taubman e Wales (1973, p. 29), vários estudos de taxa de retorno para a educação são baseados na premissa de que as diferenças nos ganhos em diferentes níveis educacionais aumentam por causa das várias habilidades afetivas e cognitivas adquiridas com a educação. Entretanto, a diferença de resultados não precisa significar que a educação

²² “The screening hypothesis suggests that intereducational earnings differentials, even when standardized for differences due to non-educational factors, reflect no direct productivity-enhancing effects of education but only its effects as a device for signaling preexisting ability differences.”

produziu tais habilidades e sim porque a falta da certificação da educação funciona como uma barreira para a entrada em ocupações mais bem pagas.

Spence (1973) esclarece que o empregador, no período da contratação, não está certo das capacidades produtivas do indivíduo que ele contrata. Portanto, a contratação seria uma decisão de investimento. Como as capacidades dos candidatos não são conhecidas ou observáveis antes das contratações, a tomada de decisão torna-se uma incerteza. Assim, o empregador observa o que lhe está disponível. Ele avalia os dados pessoais do candidato pela ficha e adquire uma imagem do indivíduo. “A imagem que o indivíduo apresenta inclui educação, trabalho anterior, raça, sexo, registros de serviço e criminal, e vários outros dados.”²³ (SPENCE, 1973, p. 357).

O autor retromencionado divide os atributos pessoais que coletivamente compõem a imagem do candidato ao emprego em inalteráveis e alteráveis. Raça e sexo são exemplos daqueles não passíveis de alteração. A educação, entretanto, é algo em que o indivíduo pode investir tempo e dinheiro, e alterar. Ele rotula os atributos inalteráveis como “índices”, reservando o termo “sinalização” para aquelas características observáveis, ligadas ao indivíduo, e que estão sujeitas à sua manipulação. Assim, não há o que se fazer quanto aos “índices”, mas a “sinalização” pode ser alterada pelo candidato ao emprego. Entretanto, existem custos para realizar esses ajustes. São os chamados custos de sinalização. A educação, por exemplo, é cara e o indivíduo só investirá nela se houver retorno suficiente de acordo com o programa de oferta salarial. Os custos da sinalização devem ser interpretados amplamente de forma a incluir os custos psíquicos entre outros, assim como os monetários. Um elemento do custo é, por exemplo, o tempo. Como novas informações de mercado chegam ao empregador por meio da contratação e observação subsequente dos potenciais produtivos relacionados com os sinais, as crenças probabilísticas condicionais do empregador se ajustam e uma nova fase se inicia. Assim, o programa salarial que observa os recém-contratados no mercado, geralmente, difere daquele que analisa o grupo anterior. À medida que sucessivas ondas de candidatos entram no mercado, podem-se imaginar ciclos que se repetem. Crenças probabilísticas condicionais dos empregadores são modificadas, quadros salariais são ajustados, o comportamento dos candidatos com relação à escolha de sinais muda e, após a contratação, novos dados tornam-se disponíveis ao empregador.

²³ “The image that the individuals presents includes education, previous work, race, sex, criminal and service records, and a host of other data.”

O mercado de trabalho, então, poderia ser comparado a um caso de assimetria de informação. Quando o empregador não consegue identificar quão produtivos são os candidatos às vagas das quais ele dispõe, institui um salário médio tanto para os produtivos quanto para os ineptos. Aqueles mais produtivos e inteligentes, e plenamente cientes disso, buscariam um mecanismo que sinalizasse sua verdadeira performance ao mercado e os diferenciasse dos outros. Esse instrumento seria a educação.

A escola é considerada um sinalizador de habilidades na sociedade porque essa informação é um subproduto natural da sua principal atividade: fornecer conhecimento (habilidades) e guiar o indivíduo para as ocupações corretas (STIGLITZ, 1975, p. 294).

Waltenberg (2002, p. 29) esclarece que a empresa, na contratação de novos empregados, desconhece exatamente sua produtividade e desempenho profissional e, caso tentasse identificar e selecionar os mais apropriados por meio de testes específicos, incorreria em custos proibitivos. Assim, ao invés de incorrer nesses custos, utiliza instrumentos disponíveis de identificação e seleção dos trabalhadores mais produtivos, como, por exemplo, os níveis de escolaridade. O sistema educativo, portanto, seria encarregado de realizar a triagem.

O fundamental para as empresas, no momento da contratação, seria identificar as habilidades pessoais do indivíduo e o seu potencial para ser treinado. O aprendizado realmente importante para o bom desempenho profissional seria obtido na própria empresa e as habilidades e talentos inatos poderiam ser incrementados por meio do treinamento dentro dela (ARROW, 1973; STIGLITZ, 1975).

Apesar de concordarem que a teoria da sinalização possa se constituir numa parte da explicação dos ganhos diferenciados, Layard e Psacharopoulos (1974) concluem que ela está longe de constituir um contraponto contundente à teoria do capital humano. A essência de seu trabalho consiste na exposição, explicação e críticas de algumas implicações da teoria da sinalização. Os autores ressaltam que, se a educação funciona como um dispositivo de sinalização que ajuda a colocar o homem certo no emprego certo, conforme preconiza a hipótese da seleção, pelo menos três previsões não são sustentadas pelo espírito dessa teoria:

(1) contrariando a base da versão da hipótese de que os salários aumentam mais rápido com anos extras de educação quando o ano extra também conduz a um “certificado”, ou

“diploma”, as taxas de retorno para cursos incompletos (abandonados pelos alunos antes do término) são tão altas (em alguns casos até maiores) do que as taxas de retorno de cursos completos. Apenas a constatação de que para desistentes e não-desistentes a taxa de retorno é a mesma já implica no descarte do “efeito diploma” e, conseqüentemente, numa boa parte da teoria da sinalização;

- (2) a hipótese prevê que o efeito parcial da educação sobre os ganhos cai com a experiência no trabalho à medida que os empregadores passam a ter melhor informação sobre a produtividade real do empregado. Isso está em desacordo com as constatações de que o efeito da educação aumenta tanto em termos absolutos quanto proporcionalmente com a idade, devido aos ganhos renunciados pelos empregados mais novos em favor de ganhos maiores em idades mais avançadas;
- (3) conforme a hipótese, empregadores estariam dispostos a empregar indivíduos com maior escolaridade com maiores salários porque eles consideram isso mais lucrativo do que empregar não escolarizados com salários menores. O custo de descobrir talentos em não escolarizados por meio de testes adequados é, pelo menos, tão grande, quanto os ganhos diferenciais entre os dois grupos de indivíduos com as mesmas habilidades. No caso dos indivíduos com mais escolaridade, ele já foi pré-testado pela escola. Se é verdade que a seleção é a principal função da educação, essa seleção poderia ser feita de forma mais barata por procedimentos de testes mais simples que já deveriam ter sido desenvolvidos pelas agências de contratação ou pelos próprios empregadores que lucrariam com isso.

Em 1996, Ramos e Vieira desagregaram o efeito da educação por etapa do ciclo educacional isolando o “efeito diploma” que estaria associado à sinalização das habilidades e/ou inteligência do indivíduo ao completar cada etapa do ciclo. O objetivo foi examinar a natureza da relação entre educação e salários no Brasil, buscando evidências empíricas que substanciassem a teoria do capital humano frente à teoria da sinalização. Utilizaram a base de dados da PNAD/IBGE de 1976, 1981, 1985 e 1990 constituída por homens assalariados que trabalhassem mais de 20 horas na ocupação principal e com idade entre 25 e 65 anos. Os autores constataram que esse efeito tende a ser maior nos estágios superiores do processo educacional, principalmente o diploma de ensino superior. No entanto, esse “efeito diploma” apresentou queda entre 1976 e 1990, enquanto o efeito associado ao término do primeiro grau aumentou nesse mesmo período. Concluíram que havia respaldo para a tese de que a aquisição de educação no Brasil funciona tanto para aumentar a produtividade dos indivíduos, conforme preconiza a teoria do capital humano, quanto como elemento sinalizador ao

mercado, atendendo à teoria da sinalização. Assim, os dois tipos de relação entre educação e salários (seja pelo aumento de produtividade ou não) coexistem no mercado de trabalho brasileiro.

Ioschpe (2004) observa que a hipótese da sinalização possui pelo menos alguma relevância, particularmente nos primeiros anos de carreira, mas que, se a educação transmite apenas sinalização, não deveria ser possível observar relações entre nível educacional e salário ao longo dos anos, pois, se o empregador, em princípio, contrata pelo diploma, após algum tempo no emprego as incompetências aparecerão e os salários de indivíduos com níveis de escolaridade distintos e habilidades iguais deveriam se igualar.

Além disso, a hipótese da “sinalização” não negou uma das principais conclusões da teoria do capital humano – amplamente comprovada em estudos empíricos – de que, em média, os indivíduos com maior escolaridade apresentam maior probabilidade de receber salários mais elevados. Apenas considerou os teóricos do capital humano um tanto ingênuos ao suporem que os indivíduos seriam mais produtivos por causa do que a escola lhes havia oferecido em termos de desenvolvimento e aprimoramento de habilidades. Essas habilidades já existiriam anteriormente e a escola serviria simplesmente como um instrumento para ressaltá-las, ou sinalizá-las. A teoria da sinalização também defendeu que os agentes racionais teriam incentivos para demandar mais educação, visto que isso lhes permitiria aumentar seus ganhos futuros, assim como a teoria do capital humano, embora por razões diferentes das apontadas por ela. E que a hipótese da sinalização forneceu um enfoque complementar ao da teoria do capital humano no que se refere às motivações subjacentes à demanda por educação (WALTENBERG, 2002, p. 30; 2006, p. 121).

A teoria da sinalização evidenciou, ainda, a idéia de que um aumento na escolaridade média não afetaria, necessariamente, a renda. Em contrapartida poderia ocorrer o efeito contrário, o aumento do número de universitários formados a cada ano, por exemplo, elevaria o nível de exigência das empresas nos processos de seleção e contratação, levando um indivíduo a estudar mais tempo para obter o mesmo salário que seu pai recebia anos antes para desempenhar a mesma função. Isso explicaria porque os diplomas que se massificam tornam-se menos rentáveis para seus portadores (WALTENBERG, 2002, p. 29).

No entanto, a característica complicadora da teoria da sinalização, segundo Gronau (2003, p. 12), é que suas implicações empíricas são quase não distinguíveis da teoria do capital humano “tradicional”.

2.1.3.3 Credencialismo

No esteio da idéia da educação como sinalizador de competências, apresenta-se a hipótese do credencialismo. Essa teoria contesta a existência de qualquer vínculo, seja ele direto ou indireto, entre educação e produtividade e entre produtividade e salários (RAMOS; VIEIRA, 1996, p. 496). Aqui, a relação positiva entre educação e salários, observada empiricamente, não alcança noções de causalidade, reflete apenas a existência do processo de socialização. Um diploma escolar serviria como uma certificação ou credencial ao mercado de que a educação indicaria hábitos supostamente caros a ele, como: respeito a hierarquias, pontualidade, ética profissional, adaptabilidade na hierarquia industrial e burocrática e outros, ou seja, características importantes num sistema capitalista. Durkheim (1955, p. 43-45) esclarece o caráter socializador da educação:

Na realidade, esse ser social não nasce com o homem, não se apresenta na constituição humana primitiva, como também não resulta de nenhum desenvolvimento espontâneo. Espontaneamente, o homem não se submeteria à autoridade política; não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria, não se sacrificaria. Nada há em nossa natureza congênita que nos predisponha a tornarmos, necessariamente, servidores de divindades ou de emblemas simbólicos da sociedade, que nos leve a render-lhes culto, a nos privarmos em seu proveito ou em sua honra. [...] A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma tábua rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e a-social, que acaba de nascer, uma natureza de vida moral e social. Eis aí, a obra da educação. [...] Mas, o que demonstra claramente, apesar das aparências, que aqui, como alhures, a educação satisfaz, antes de tudo, a necessidades sociais, é que existem sociedades em que esses predicados não são cultivados; e mais, que eles têm sido muito diversamente compreendidos, segundo cada grupo social considerado.

As credenciais escolares seriam, assim, consideradas pela sociedade como seletores legítimos.

Max Weber elaborou um conceito de fechamento social (*closure*) para indicar o processo utilizado pelas coletividades para maximizar seus ganhos restringindo o acesso a recursos e oportunidades, normalmente de natureza econômica, a um grupo limitado de eleitos que buscariam monopolizá-los. Atributos sociais ou físicos poderiam funcionar como critério de exclusão ou seleção com intuito da manutenção do monopólio. As qualidades adquiridas através da educação, aprendizagem, treinamento funcionariam como critérios de inclusão ou

elegibilidade. O clamor por certificados educacionais e diplomas aponta menos para a “sede por educação” do que para as pretensões de restringir o acesso a posições social e economicamente mais vantajosas (DINIZ, 2000, p. 1-2).

O conceito de credencialismo, de inspiração weberiana, foi desenvolvido por Parkin (1979, p. 45-54) como o uso inflacionado dos certificados educacionais para monitorar a entrada para posições-chave na divisão do trabalho, servindo o profissionalismo como limitador da entrada em uma ocupação com o propósito de salvaguardar ou aumentar seu valor de mercado. O autor considera que, nas modernas sociedades capitalistas, um dos principais meios de exclusão são as credenciais e qualificações acadêmicas e profissionais.

Para Azevedo (1999, p. 118-119), no credencialismo as escolas são analisadas como lugares onde se podem obter certificados que funcionam como passaportes para se aspirar a uma ocupação no mercado de trabalho. A função educativa da escola é, desse modo, superada pela visão de que essa examina, diferencia, certifica e, em termos mais práticos, estratifica as pessoas e outorga aos selecionados nos vários patamares escolares os diplomas correspondentes. Como o certificado que é obtido determina, muito provavelmente, a posição social que o indivíduo ocupará ao terminar os estudos, a “febre dos diplomas” impulsiona uma escalada competitiva em direção aos títulos superiores, os mais prestigiados. Esse processo, além de levar a uma massificação escolar crescente, provoca também uma contínua e evolutiva desvalorização dos certificados.

Schwartzman (1986) ressalta que o credencialismo é um dos principais responsáveis pela expansão do ensino superior de má qualidade no Brasil e não é uma verdade absoluta que um diploma reconhecido e registrado garanta a qualificação do portador. Principalmente devido às diferenças de qualidade no ensino e à falta de capacidade do Estado em garantir que o conteúdo de um curso corresponda ao diploma que ele proporciona. No entanto, é verdade que a adoração exacerbada de certas titulações desqualifica outras sem tanto *glamour*, criando privilégios e discriminações.

Diniz (2000, p. 3) também atribui um caráter discriminante e excludente ao credencialismo quando esclarece que o “fechamento” com base no credenciamento educacional (que atesta a especialidade do seu portador) é uma forma típica de exclusão utilizada pelos profissionais; é uma forma de “fechamento social” pela qual os profissionais tentam monopolizar os

mercados e os privilégios na hierarquia. Em outras palavras, os profissionais procuram gerar a escassez no mercado como forma de manter ou aumentar seus ganhos materiais e privilégios.

A forma de controle da produção de profissionais difere de país para país. O sucesso nesse controle advém, principalmente, do grau de controle do acesso ao credencialismo, isto é, sobre a grade curricular, sobre os critérios de licenciamento para o exercício profissional, dentre outros. No Brasil, esse controle monopolista é exercido pelo Estado visto que o controle do sistema educacional está centralizado no Governo Federal que, por meio do Conselho Nacional de Educação, estabelece os critérios para o licenciamento das instituições de ensino superior, fiscaliza seu funcionamento, estabelece currículos mínimos e formula as políticas sem qualquer interferência das associações profissionais (que, por sua vez, são entidades de direito público, mais precisamente autarquias). Por outro lado, as instituições de ensino licenciadas pelo Estado guardam a dupla função de atestar a aptidão dos candidatos (credenciamento) e de licenciá-los para o exercício profissional: o diploma é o instrumento que atesta a aptidão profissional e do seu registro advém o licenciamento para o exercício profissional (DINIZ, 2000, p. 8-12).

Conforme Gamboa (2003, p. 79-80), no Brasil, o credencialismo acentuou-se ainda mais após a Nova Lei de Diretrizes Básicas que instituiu a exigência das titulações de mestre e doutor para pelo menos 1/3 (um terço) do corpo docente das universidades, sacrificando o compromisso com o conhecimento científico em prol da titulação, do cumprimento dos prazos estabelecidos e de formalismos acadêmicos.

A situação brasileira é relatada com bastante propriedade numa apresentação preparada para o Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ em novembro de 2001 por Schwartzman:

Assim, a educação e as profissões têm sempre uma face dupla. Por um lado, elas têm a ver com a competência, a cultura, a produtividade, os serviços. Por outro, elas têm a ver com o monopólio, os privilégios, os direitos estabelecidos, a diferenciação e a discriminação social. No melhor dos casos, estas duas faces coexistem em harmonia - os que têm competência e produzem mais recebem os benefícios deste trabalho meritório, e tratam de preservar seu mercado de trabalho. Mas existem muitas situações em que elas se dissociam - quando os benefícios do monopólio, do privilégio e das sinecuras preponderam sobre os da competência.

No Brasil, esta dissociação atingiu um grau extremamente elevado, criando uma situação que os economistas costumam chamar de "*moral hazard*" - um risco moral. Nenhum país do mundo, possivelmente, tem tantas profissões regulamentadas, e não sei se existem outros exemplos de países que criaram tantas exigências de diplomas e credenciais educacionais em todos os níveis da

vida social, antes que tivessem sistemas educacionais capazes de formar pessoas com as competências esperadas para estes níveis. O resultado desta situação é que existem incentivos crescentes para a obtenção de credenciais educacionais, que não são acompanhados de incentivos equivalentes em termos de competência e produtividade. E, na medida em que o mercado de credenciais inflaciona, surge a necessidade de criar credenciais adicionais, e assim por diante.

Assim, em uma Secretaria de Educação do Centro-Sul, o aumento de salários associado à posse de um título universitário levou à que todos os professores tratassem de se graduar pelo menor custo possível. Em uma segunda etapa, a Secretaria estabeleceu um prêmio às credenciais de pós-graduação, e com isto proliferaram os cursos de especialização. Assim, a folha de pagamento inchou, mas não se sabe se realmente a qualidade do ensino melhorou na mesma proporção. A suposição, naturalmente, é que um corpo de professores de nível superior e com cursos de especialização é melhor, para os alunos, do que um corpo de professores que só tenham a escola normal. Mas, dados os incentivos certos à posse de credenciais, e a falta de um sistema adequado de acompanhamento de resultados, esta suposição não tem como ser confirmada, e muito menos requerida.

O risco moral, portanto, é a tendência ao crescimento sem limites das demandas por credenciais, elevando cada vez mais os custos da educação, sem que a “fase de crescimento” chegue a seu termo, e sem que as questões de qualidade e competência passem ao primeiro plano.

O credencialismo também foi lembrado por Lynn e Vanhanen (2002, p. 28) ao analisarem o trabalho de Brown e Reynolds (1975), que encontraram relacionamentos entre o QI de homens brancos e seus ganhos, medidos aproximadamente 12 anos depois, da ordem de 0,327 e de negros de 0,126. Foi apontada como a principal razão para a menor correlação entre os negros, a possibilidade de os negros inteligentes terem nascido em um ambiente de pobreza, o que fez com que não obtivessem as credenciais educacionais exigidas para assegurar ganhos maiores.

Sobel (1978, p. 286) trata o credencialismo e a sinalização como um mesmo fenômeno. Referindo-se a estudos sobre taxas de retorno, realizados por diversos autores, ele relata que no nível da graduação os dados sugerem que as taxas de retorno são bastante baixas para os primeiros dois anos do curso, melhoram um pouco no terceiro ano e registram um ganho substancial no quarto ano (cerca de 16% nos EUA). Ocorrências similares foram registradas para o quarto ano da educação secundária em outros países, sugerindo um valor significativo para o ato formal de finalizar um nível de escolaridade.

No âmbito brasileiro, Neves, Fernandes e Haller (1998) analisaram teorias (dentre elas a do capital humano, credencialismo e sinalização) que visavam entender os possíveis efeitos da escolaridade sobre o nível salarial e o cargo ou posição ocupacional dos trabalhadores. Utilizando dados da PNAD de 1988 testaram suas hipóteses de pesquisa. Encontraram evidências que indicavam claramente uma fraca aderência das hipóteses derivadas das teorias alternativas à abordagem do capital humano. Os resultados apontaram para a importância que

os aumentos nos níveis de capital humano têm para gerar aumentos significativos na produtividade, nos salários, na competitividade das empresas e no bem-estar dos empregados; e forneceram forte suporte empírico para a teoria do capital humano. Os autores acima referidos concluíram (p. 1047):

Embora nossos resultados contribuam para adicionar mais algumas evidências em favor da já bem documentada relevância dos fatores de capital humano para a explicação do processo de determinação dos salários e da alocação de cargos a pessoas, é evidente que novas pesquisas se fazem necessárias, pois novos aspectos relevantes podem ser descobertos.

Ou seja, as fortes evidências existentes a favor da teoria do capital humano já são mais que suficientes e, para suplantá-las, as novas pesquisas deverão descobrir novos aspectos relevantes, pois os até então existentes são favoráveis a ela.

A teoria do capital humano e as três teorias oponentes a ela, examinadas anteriormente, fornecem visões distintas para a relação educação-produtividade-salários. A teoria do capital humano preconiza que a educação torna os indivíduos mais produtivos e, assim, mais habilitados a receber maiores salários. A teoria das habilidades inatas defende que é a inteligência que conduz a produtividade aumentada, sendo ela a responsável pela continuidade dos estudos e pela busca por níveis educacionais mais altos. A teoria da sinalização nega a relação causal entre educação e produtividade. A educação não causaria aumento de produtividade que levaria a maiores salários e sim sinalizaria ao mercado as qualidades do indivíduo. Por fim, a teoria credencialista que refuta qualquer vínculo entre educação e produtividade e produtividade e salário, defendendo que a credencial é a responsável pela reserva de mercado e pelos melhores salários.

Mesmo existindo dificuldades em interpretar a relação entre educação e rendimentos como causal, conforme defende a teoria do capital humano, as evidências disponíveis fortalecem uma interpretação causal para essa relação. Conforme Teixeira (2006, p. 14): “A educação tem um papel central na moderna economia do trabalho. Indivíduos mais educados ganham salários maiores, experimentam menos desemprego e trabalham em ocupações de maior prestígio”.

A teoria do capital humano garante uma explicação importante para a atribuição da educação no aumento da produtividade e como o principal fator de explicação para os diferenciais de renda observados no mercado de trabalho. As evidências empíricas comprovam que ela tende

a ser mais importante para países subdesenvolvidos do que para os desenvolvidos, em virtude da má distribuição da educação entre a força de trabalho. Um paradigma da teoria do capital humano é que as pessoas investiriam em si mesmas (saúde, aquisição de informações, educação, etc.) visando retornos futuros, mesmo que estes ganhos não representassem aspectos pecuniários ou os indivíduos poderiam adquirir mais escolaridade simplesmente por satisfação pessoal. A escolaridade geraria habilidades cognitivas que representariam um enorme valor para o próprio sujeito, para o mercado e para a comunidade que retribuiriam com maior remuneração, mobilidade, diferenciação e estabilidade profissional, *status*, prestígio, respeitabilidade e reconhecimento, dentre outros. Elevações nos níveis de capital humano dos indivíduos, no entanto, não geram apenas significativos aumentos na produtividade e nos salários. Elevam também a competitividade das empresas, o bem-estar dos empregados, os níveis de responsabilidade social e a vida da comunidade como um todo.

O que se pode perceber é que, passados quase 50 anos da proposição da teoria do capital humano com os trabalhos de Schultz, Becker e Mincer, as discussões sobre a “coisificação” do homem e a “mercantilização” da educação já não têm mais lugar. A idéia da educação como um investimento com destacado valor no mercado de trabalho, aumentando a produtividade de seus detentores e até mesmo o bem-estar dos que o cercam, encontra-se amplamente comprovada e aceita. Aspectos como abundância de qualificação, estrutura de mercado, hierarquia das ocupações e qualificação da força de trabalho apenas atualizaram a discussão. Esses aspectos são variáveis que influenciam apenas no quanto os anos a mais de escolaridade, que aumentam a produtividade de seus detentores, irá refletir nos salários.

2.2 Estudos assemelhados

Pesquisa prévia sobre os doutores titulados em Ciências Contábeis no Brasil é inexistente, seja qual for o foco. A grande maioria dos estudos relacionados a impactos e influências da educação encontrados refere-se ao impacto provocado por cursos de MBA.

Ressalte-se que não foram encontrados trabalhos avaliando os impactos de um curso de doutorado no Brasil, e sim alguns que avaliaram a percepção dos doutores quanto ao desenvolvimento dos cursos nos quais eles se titularam.

Em 1986, um trabalho pioneiro de Spagnolo e Günther analisou as respostas de 12.650 mestres e doutores brasileiros, de quase todas as áreas do conhecimento, para responder ao questionamento do que eles estariam fazendo hoje. A pesquisa foi desenvolvida entre 1981 e 1984 e constatou que 66,2% dos entrevistados trabalhavam em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, o interesse em pesquisa foi mencionado como o mais relevante para a realização do curso de pós-graduação; prestígio do curso e instituição foram apontados como os critérios para a escolha do lugar do curso. Quanto aos doutores, 67,3% deles ensinavam em nível de pós-graduação, 58,3% orientavam dissertações de mestrado e teses de doutorado e 41% realizaram seu curso no exterior. A maioria dos titulados buscou a pós-graduação com a motivação em pesquisa e apresentava-se satisfeita com sua formação. Finalmente, a produção científica dos respondentes mostrou uma notável contribuição para o avanço das ciências no Brasil.

Newell *et al.*, em 1996, compararam os perfis dos titulados com um grau de doutorado em Contabilidade entre os anos de 1970 e 1990 nos EUA para avaliar diferenças entre as turmas de formados. Foram analisadas as percepções dos titulados e os resultados indicaram que a maioria perseguiu a carreira acadêmica por preferências pelo estilo de vida. Os níveis de satisfação foram altos e eles percebem que há menos oportunidades na educação superior hoje, do que quando se titularam. As graduações cursadas pelos titulados mais recentes são primordialmente em outras áreas não relacionadas à área de negócios e eles demoraram mais tempo para terminar o programa e eram mais velhos quando receberam seus títulos; também possuíam menores certificações profissionais, percebiam maiores níveis de *stress* “na academia” e davam maior ênfase à publicação e pesquisa. Foram enviados 543 questionários e a taxa de respostas foi de 42%.

O impacto de programas de MBA sobre as carreiras foi pesquisado por Dugan *et al.* (1999). Os autores fizeram uma comparação entre titulados e não titulados. A amostra contou com 7.006 indivíduos. Os resultados constataram haver diferenças significativas de ganhos, na média, entre titulados e não titulados e na manutenção de responsabilidades administrativas nos seus trabalhos. Os pesquisadores concluíram que os titulados tinham mais valor no mercado de trabalho que os não titulados e podiam esperar ganhos maiores, mais posições de responsabilidade e maior satisfação com oportunidades de promoção.

Baruch e Peiperl (2000) avaliaram o impacto de um curso de MBA sobre o desempenho gerencial e o sucesso na carreira dos titulados. Os autores utilizaram uma amostra com empregados administradores possuidores e não possuidores de MBAs, de quatro empresas do Reino Unido. Foram enviados questionários aos participantes e foi solicitado aos gerentes de recursos humanos das empresas informações sobre salários, posição hierárquica, idade e sexo dos respondentes. O questionário aplicado não fornecia indicação de que se tratava de um estudo para medir o impacto de um MBA e contava com uma lista de 18 competências e habilidades que poderiam ser afetadas pelos estudos de um MBA. As constatações foram que, em todos os elementos, os níveis de competência percebidos nos titulados foram maiores, e o relacionamento da competência média com salário, satisfação e desempenho sugeria que o impacto de um MBA pode ser mais amplo que o encontrado. Também, as expectativas de carreira futura dos titulados eram maiores. A posse do título mostrou-se correlacionada com maior auto-confiança, auto-eficiência e auto-estima. A conclusão a que chegaram foi que o MBA tem um impacto. Os titulados são melhores, pelo menos na sua própria percepção.

Velloso e Velho (2001) realizaram um estudo cujos objetivos foram analisar a trajetória acadêmica de mestrados e doutorandos no país e estudar aspectos de suas perspectivas profissionais e origens educacionais. A pesquisa abrangeu todas as áreas do conhecimento, envolvendo uma amostra de 107 cursos e 1.312 alunos para o mestrado (ingressantes até 1994), e 90 cursos e 891 estudantes para o doutorado (ingressantes até 1993), utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados primários. Os dados levantados mostraram que o típico mestrando inicia seu curso aos 30 anos, cinco anos depois de concluída sua graduação. Em geral, a graduação foi feita no mesmo campo disciplinar do mestrado. O mestrando das áreas de Humanas, Saúde, Sociais Aplicadas e Lingüística, Letras e Artes, geralmente, tem trabalho regular e não publicou artigos ou trabalhos antes do curso. Após concluir o mestrado, trabalha algum tempo antes de ingressar no doutorado. O doutorando médio é um bolsista, com pequeno predomínio de homens e, sendo mulher, estará vinculada principalmente a programas das áreas Biológicas ou Lingüística, Letras e Artes. Passou pelo mestrado, iniciando o curso aos 35 anos, quase 11 anos após a graduação. Quase sempre está estudando na mesma área da graduação e na mesma instituição do mestrado. Assim como os mestrados, têm trabalho regular se sua área for Humanas, Saúde, Sociais Aplicadas e Lingüística, Letras e Artes e já publicou algum artigo ou trabalho antes de ingressar no doutorado.

Em 2002, Fletcher avaliou as percepções de ex-alunos de três programas americanos que forneciam o grau de mestre em Administração de entidades sem fins lucrativos, sobre o impacto que o grau havia produzido em suas vidas profissionais. As percepções foram colhidas por meio de um questionário com 47 questões. A análise dos dados do questionário mostrou que a maioria dos respondentes estava mais positivos que negativos em suas percepções e estavam satisfeitos com o impacto do grau nas suas carreiras. Também, que a experiência anterior no setor os ajudava a obter trabalho. Não foram encontradas relações entre as percepções positivas e o montante de tempo da titulação. Outras constatações foram quanto às possíveis fragilidades mostradas, como, por exemplo, o ensino de habilidades de administração geral e a falta de teoria e pesquisa que permitiriam aos estudantes contribuir com o conhecimento para a área após a titulação. A amostra foi de 645 ex-alunos com uma taxa de respostas de 64,9%.

O trabalho de Frezatti e Kassai, realizado em 2003, avaliou os impactos de um programa brasileiro de MBA na percepção dos próprios egressos. Um questionário foi enviado aos egressos das 17 turmas que haviam se formado, obtendo-se resposta válida de 160 ex-alunos. As informações fornecidas pelos questionários foram cruzadas com os perfis dos ex-alunos e com seu desempenho acadêmico como forma de determinar os fatores que implicariam no sucesso após o curso. Em torno de 58% dos respondentes apresentaram evolução profissional (alteração de posição hierárquica, monetária ou de reconhecimento no mercado). Cerca de 66% consideraram ter havido um impacto grande ou muito grande em suas carreiras. Apenas 10% consideraram o impacto como inexistente ou pequeno. Não foi percebida relação entre o impacto percebido e o tempo de formação no MBA.

Machado (2003) avaliou o resultado econômico-financeiro proporcionado aos profissionais que concluíram cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Contabilidade na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 1988 a 2001. A amostra era composta de 143 egressos e constatou que os cursos em questão não proporcionaram resultado econômico-financeiro aos profissionais pesquisados. Além disso, constatou, ainda, que o intuito dos profissionais ao ingressar nesse curso não foi buscar esse tipo de resultado. A maioria dos entrevistados manifestou a vontade em cursar uma Pós-Graduação *Stricto Sensu* e alegou como principais fatores impeditivos à submissão a esses cursos a falta de tempo para dedicação, a falta de ofertas de cursos e o elevado custo, além da dificuldade para a obtenção de bolsa.

Velloso (2004) pesquisou o destino profissional de mestres e doutores formados no país na década de 1990, em 15 áreas do conhecimento. A seleção das áreas foi realizada em comum acordo com a Capes, que apoiou o estudo, em convênio com a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). Foram aplicados questionários a mais de 6.000 mestres e quase 3.000 doutores, atingindo-se em média 70% e 80%, respectivamente, dos sujeitos que se desejava contactar. O estudo foi dividido em áreas básicas (Agronomia, Bioquímica, Física, Geociências, Química e Sociologia), áreas tecnológicas (Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica) e áreas profissionais (Administração, Clínica Médica, Direito, Economia, Odontologia e Psicologia). Entre os doutores, constatou-se forte predomínio das atividades acadêmicas. De forma agregada, quase 85% dos titulados trabalham em universidades e instituições de pesquisas. Nas áreas profissionais, a situação é diferente. Apenas 62% dos doutores atuam em universidades, quase 15% trabalham em escritórios e consultorias e quase 20% na administração e serviços públicos. Dentro do grupo dos profissionais, a maior presença em universidades é de doutores em Economia e Clínica Médica e a menor dos doutores em Direito, que também têm a maior participação em escritórios e consultorias. Quase 90% dos doutores docentes das áreas básicas e tecnológicas estão em IES públicas, contra 75% das áreas profissionais. Quanto ao nível de satisfação com a formação em pesquisa, quase 90% dos doutores indicaram que a experiência em pesquisa no doutoramento tem tido grande importância para o trabalho desenvolvido. Quando a relevância da formação em pesquisa para o trabalho foi avaliada entre os que estão na academia e os que não estão, foram constatadas diferenças consideráveis apenas nas áreas tecnológicas, em torno de 16%.

Em 2005, Hunton *et al.* investigaram o valor da educação em pós-graduação na área de negócios para alcançar sucesso profissional contábil e também conhecimento. Os dados de 5.932 contadores gerenciais empregados em 2.525 companhias norte-americanas e canadenses indicaram que as avaliações de desempenho no trabalho daqueles funcionários possuidores de um grau de mestre em Contabilidade ou um MBA eram geralmente melhores do que as avaliações dos funcionários sem o grau. Os resultados também sugeriram que as titulações contribuíram de forma diferenciada para o sucesso nas carreiras dos profissionais: o título de mestre fornecia maiores benefícios que o MBA no início e meio da carreira enquanto o MBA suplantava o mestrado em anos mais avançados. A conclusão dos autores foi que os dois títulos contribuíram para o sucesso das carreiras em função do incremento de tipos específicos

de conhecimento e aumento da capacidade de aprendizagem dos indivíduos. Foi utilizada regressão múltipla para a análise dos dados.

Também em 2005, a *American Accounting Association* (AAA) e o *Accounting Programs Leadership Group* (AAPLG), em um projeto conjunto, publicaram o relatório do comitê instituído para avaliar a demanda e oferta de Ph.D.s em Contabilidade. Um dos objetivos desse estudo foi analisar as características demográficas dos estudantes envolvidos em programas de Ph.D. em Contabilidade. Algumas constatações do estudo foram: 60,8% dos estudantes são homens, com uma média de idade de 30 anos (44,8% estão entre 26 e 30 anos). Dentre os motivos alegados pelos pesquisados para cursar o doutorado, aqueles considerados mais importantes foram crescimento e desenvolvimento pessoal (76,5%) e desafio intelectual (66,5%). Ganhos potenciais e reconhecimento profissional foram considerados menos motivadores e mesmo assim obtiveram 80,3% e 75,7%, respectivamente, de avaliação importante ou de alguma forma importante. Propósitos em seguir carreira de professor e de pesquisador foram considerados importantes fatores motivadores para 57,2% e 44,1% dos entrevistados. Os dados também revelaram que os estudantes consideram o programa estressante (48,3% concordam total ou parcialmente com isso).

3 PLATAFORMA HISTÓRICA

Neste capítulo é feito um resgate da história e do significado do título de doutorado no mundo, da implantação do atual sistema de pós-graduação no Brasil e na FEA/USP e, ainda, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. São apresentadas, também, algumas estatísticas relacionadas aos programas de pós-graduação da FEA/USP e, especificamente, aquelas inerentes ao Programa *Stricto Sensu* do Departamento de Contabilidade e Atuária.

3.1 Origem do doutorado

Segundo Clark (1992, p. 98), o Ph.D. – *Doctor of Philosophy* americano, no qual o modelo atual brasileiro se inspirou, tem suas raízes nas universidades alemãs. Em 1810, Johann Fichte (Universidade de Berlim) instituiu o *Doctor of Philosophy* e a “*dissertatio doctoralis*” passou a ser produzida e examinada publicamente com ênfase numa pesquisa criativa e original. No século XIX, os *Doctors of Philosophy* se multiplicaram. Mais recentemente, ocorreu o caminho inverso, com o modelo americano de pós-graduação inspirando iniciativas na organização de escolas francesas, alemãs e holandesas (VELHO, 1998, p. 92).

Park (2005, p. 191-192) confirma que foi na Alemanha que o doutorado adquiriu um *status* especial como grau de pesquisa, devendo seu desenvolvimento, em grande parte, à iniciativa e visão de Humboldt. Foi ele o fundador da primeira universidade de pesquisa moderna, a *University of Berlin*, em 1810 (WYATT, 1998).

O prêmio pelo doutorado alemão exigia presença bem sucedida em aulas, submissão de uma tese aceitável e a passagem por um exame oral abrangente. A ênfase era sobre uma pesquisa criativa e original (GOODCHILD; MILLER, 1997).

Entretanto, Engel (1966, p. 781) relata que a origem das teses é anterior ao seu uso na educação científica por diversos séculos. Elas apareceram no Século XIII, quando Saint Bonaventure conferiu a prática de descrever e defender uma tese ou doutrina para a entrada de futuros colegas na Ordem Franciscana. As universidades medievais seguiram esse guia e

adotaram a prática de geração e defesa de teses, que mais tarde se tornou uma exigência para a conquista de um grau avançado (BOWEN, 2004, p. 4).

Logo no início, em torno de 1815, a credibilidade e vitalidade acadêmicas das universidades alemãs atraíram estudantes brilhantes e ambiciosos, graduados na Inglaterra e na América que não tinham oportunidades adequadas em seus países de origem (SIMPSON, 1983; EIDMANN, 2002). Quando retornavam eram empregados por universidades e instituições de ensino superior (*colleges*), ajudando, assim, a elevar o perfil da pesquisa acadêmica em seus países de origem, principalmente nas universidades norte-americanas (SCHATTE, 1977).

Clark (1992, p. 99-102) esclarece que, na Idade Média, obter o *degree* habitava a mesma esfera de um título de nobreza. Os estatutos estabeleciam que os candidatos estavam sujeitos: a linhagem legítima, condição de cristãos, homem, idade certa e, como o conhecimento era considerado perigoso, também deveriam se submeter a três testes de coragem. O título, portanto, era o grau com a mais alta dignidade. De 1450 a 1550, seu prestígio declinou por duas razões: (1) em 1450, o primeiro alemão acadêmico retornou da Itália como humanista e ridicularizou o título chamando-o de farsa. Rejeitou-o e adotou o de “Poeta” em seu lugar; (2) doutores em Teologia, Jurisprudência e Medicina não necessitavam de títulos para existir e argumentavam que os privilégios dos verdadeiros “doutores” não deveriam se estender a outros que não estivessem dentro dos três campos estabelecidos. E os privilégios não eram poucos. Incluía desde o direito de parar a construção de um prédio, sentar na presença de magistrados, vestir a mesma roupa dos nobres e ter preferência ao lado deles até o benefício em caso da dúvida em suspeita de crimes, não podendo ser torturados.

Na universidade medieval chamavam-se mestres todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professores de todas as faculdades, com exceção da Faculdade de Direito, onde os professores se intitulavam doutores. Após o Renascimento o grau de Mestre tende a desaparecer nas instituições européias (PARECER CESu/CFE 977/65).

Na Inglaterra, o *Doctor of Science* entrou na *University of London* entre 1857 e 1860, na *Cambridge University* apenas em 1882 e a *Oxford University* só outorgou seu primeiro *Doctor of Philosophy* em 1917. A propagação do *Doctor of Philosophy* teve, como maior resultado, o desenvolvimento da pesquisa universitária.

A partir de 1860, os EUA começaram a importar da Alemanha as noções de pesquisa universitária e graus de doutorado (PARK, 2005). A Universidade de *Yale* foi a primeira a adotar o grau de Ph.D., em 1861 (PARK, 2005, p. 192; EIDMANN, 2002, p. 14; CLARK, 1992, p. 98). Foi seguida pelas Universidades de *Harvard*, *Michigan* e *Pennsylvania* (PARK, 2005, p. 192). O Ph.D. de *Yale* exigia que os estudantes terminassem cursos especializados, se alistassem por três anos, demonstrassem proficiência em pelo menos uma língua estrangeira, se submetessem a um exame abrangente, apresentassem uma tese e fossem avaliados em um exame oral (BUCHANAN; HERUBEL, 1995). A expansão foi rápida na América do Norte, entre 1870 e 1900 e, no final do século XIX, o Ph.D. havia se tornado o *sine qua non*²⁴ dos professores universitários americanos (SIMPSON, 1983).

Também foi o desenvolvimento alemão que levou para o padrão das teses de Ph.D. (ENGEL, 1966, p. 783) dirigidas para produzir contribuições originais, permanecendo a marca do estudo doutoral. É importante reconhecer que a maioria dos Ph.Ds. outorgados no século XIX, na América, eram honorários. Os graus eram conferidos por diversas razões, como, por exemplo, anos de estudos acumulados, ao invés de ser por um estudo rigoroso e uma contribuição original para a disciplina. Apenas após a virada do século é que a prática de outorgar os graus de doutorado como efetivamente conquistados tornou-se mais padronizada (STRICKER, 1973).

Uma tese representa a “pedra superior” do doutoramento. Seu término e a conseqüente defesa e aceitação estão intimamente associados com a conferência do grau de doutor. Sua intenção é representar as habilidades adquiridas e o conhecimento na aplicação de um projeto de pesquisa apropriados, a perícia do estudante em certa área de estudo e a sua contribuição original para o campo do conhecimento. Rigor apropriado deve ser demonstrado no desenvolvimento da investigação científica, revisão da literatura, aplicação de metodologia e análise empírica apropriadas, e defesa do seu projeto, análise dos resultados e implicações sob exame detalhado de um comitê de profissionais (BOWEN, 2004 p. 6).

²⁴ Sem o qual não.

3.2 A Pós-Graduação no Brasil

No Brasil, a gestação da pós-graduação durou pelo menos 30 anos. A primeira reforma educacional de caráter nacional foi realizada no início da era Vargas (1930-1945), autorizando e regulamentando as universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público era gratuito, e estabelecendo sua finalidade social. Foi instaurada pelo primeiro ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos (o Ministério da Educação e Saúde fora instituído em 1930), por meio do Decreto 19.851/31. Essa reforma ficou conhecida como Reforma Francisco Campos e previa que nos institutos de ensino superior seriam realizados os cursos normais, equiparados, de aperfeiçoamento, de especialização, livres, de extensão e de doutorado, que se destinavam a prolongar a atividade técnica e científica dos institutos universitários, em benefício da coletividade. As normas para o doutoramento baseado no modelo europeu, principalmente o francês, ficam estabelecidas (GRACELLI; CASTRO, 1985, p. 189; SPAGNOLO; GÜNTHER, 1986, p. 1644; MARTINS, 2002). Mesmo representando um avanço, uma reivindicação do movimento da década de 1920 não foi atendida, a não exclusividade pública ao ensino superior (MARTINS, 2002, p. 5). Os primeiros cursos com o nome de Pós-Graduação só surgem no país a partir de 1946 na Universidade do Brasil (MARTINS; SERRA, 1998, p. 20). Mesmo assim, não havia o mestrado, e o título de doutor era ostentado por um número muito reduzido de pessoas (BEIGUELMAN, 1998, p. 33).

Entretanto, a pós-graduação só foi regulamentada mais de 30 anos depois, pelo Parecer nº. 977/65 do Conselho de Educação Superior (CESu), aprovado em 03/12/1965. Esse parecer definiu e fixou as características dos cursos de mestrado e doutorado, traçando o perfil da pós-graduação brasileira e estruturando-a no modelo do sistema norte-americano (Quadro 3), além de distinguir a Pós-Graduação *Lato Sensu*²⁵ da *Stricto Sensu*²⁶. Nesse momento, encontravam-se em funcionamento no país 27 cursos classificados no nível de mestrado e 11 de doutorado (FAPESP, 2001). O referido parecer destaca que a implantação de estudos de pós-graduação “[...] é condição básica para transformar a universidade brasileira em centro criador de ciências, artes e tecnologias”.

²⁵ Em sentido amplo, por extensão.

²⁶ Em sentido estrito.

Quadro 3 - Características do sistema de pós-graduação norte-americano no qual o brasileiro se inspirou

1. A pós-graduação se constitui num sistema de cursos que procedem ao bacharelado, conferido pelo *college*;
2. Conferem os graus de Mestre (M. A. - *Master of Arts* ou M. S. - *Master of Science*) e de Doutor (Ph.D, *Philosophiae* e *Doctor*)
3. Mestrado e Doutorado representam dois níveis que se hierarquizam, entretanto, são autônomos;
4. O doutorado em pesquisas, o Ph.D, é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade;
5. Os doutorados profissionais tem como exemplo Doutorado em Engenharia, em Administração;
6. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa quanto profissional;
7. O Ph.D. não exige, necessariamente, o Mestrado;
8. O Mestrado é útil como sinal de competência profissional, para o magistério secundário e garantia de melhor remuneração;
9. O Ph.D. é o título necessário para o acesso na carreira de professor universitário;
10. Teoricamente, se requer um ano para o Mestrado e dois anos para o Ph.D.;
11. Exige-se frequência regular aos cursos para a obtenção dos créditos;
12. Os critérios de admissão são tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade;
13. Para o Ph.D há exigência da tese, para o M. A. pode ser dissertação, memória ou ensaio, ou apenas os exames prestados;
14. O método de instrução, por excelência é o seminário;
15. A pós-graduação não se limita ao preparo da tese ou dissertação;
16. O aluno está obrigado a uma série de cursos com o intuito de proporcionar sólida formação científica.

Fonte: Parecer 977/65 CESu/CFE

A Pós-Graduação *Lato Sensu* foi definida como representando todo e qualquer curso que se segue à graduação. Normalmente cursos destinados ao treinamento, com objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se situa a especialidade. Como meta o domínio técnico-científico de uma área certa e limitada do saber ou da profissão, para a formação do profissional especializado. Como características fundamentais: (1) o sentido eminentemente prático-profissional e (2) conceder certificado (Parecer 977/65).

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* definiu o sistema de cursos que se sobrepõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Apresenta como características fundamentais: (1) a natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico; (2) conferir grau acadêmico; e (3) possuir uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia de cursos que constituem o complexo universitário (PARECER CESu/CFE 977/65).

A definição e características do mestrado e doutorado, conforme texto do Parecer 977/65, compreendia, dentre outras coisas, a divisão do programa de estudos em duas fases: a primeira compreendendo a frequência às aulas, culminando com um exame geral para verificação do aproveitamento; a segunda, dedicada à investigação para preparação da dissertação ou tese; a eleição do crédito ou unidades equivalentes como unidade de medida dos estudos exigidos; o total de 360 a 450 horas de trabalhos escolares, aulas, seminários ou atividades de laboratórios, por ano letivo.

Em suas conclusões, o Parecer 977/65 formulou as características fundamentais dos cursos de pós-graduação correspondentes aos dois níveis: mestrado e doutorado, com duração mínima de 1 (um) e 2 (dois) anos, respectivamente, hierarquizados, mas não se constituindo o primeiro em condição indispensável à inscrição no segundo. A exigência para a matrícula em qualquer dos dois níveis é o diploma do curso de graduação, cabendo às instituições estabelecer os requisitos para a seleção. Preparação de dissertação (mestrado) ou tese (doutorado) com a assistência de orientador, cumprimento de disciplinas, exames parciais e gerais e provas de proficiência em língua estrangeira. A orientação é para que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral.

Pode-se observar, pelas definições, pelo que pôde ser visto no Quadro 3 e pela análise do Parecer 977/65, que o modelo brasileiro reteve do sistema norte-americano alguns aspectos. Dentre eles: os dois níveis (mestrado e doutorado), distinção entre mestrado profissional e de pesquisa; a sistemática de créditos; duração variável; exames de qualificação, domínio de língua estrangeira; acompanhamento dos estudos e pesquisas por um orientador e exigência de dissertação para o mestrado e tese para o doutorado.

Durante as três décadas de intervalo entre a primeira reforma educacional de caráter nacional (1931) e a regulamentação da pós-graduação pelo Parecer 977/65, nos moldes do modelo norte-americano, o ensino para graduados assumiu a forma de cursos de aperfeiçoamento e especialização, conforme definido no art. 35 do Decreto 19.851/31, com os primeiros destinados a ampliar conhecimentos, enquanto os segundos estavam destinados a aprofundar os conhecimentos necessários às finalidades profissionais ou científicas. Tornam-se efetivas as normas de cursos de doutoramento definidas pelo Decreto 19.851/31 – ainda seguindo a tradição européia. Registre-se, nesse intervalo, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e a vinda de vários cientistas europeus

implementando o doutorado segundo o modelo das universidades européias, iniciando-se no Brasil a prática da pesquisa no seio da universidade (GRACELLI; CASTRO, 1985, p. 189; SPAGNOLO; GÜNTHER, 1986, p. 1644). A marca das atividades de pesquisa comprova-se pelos registros dos candidatos ao doutorado, que, de um modo geral, haviam passado pelos programas de iniciação científica durante a graduação. A relação dos doutorandos com o professor-orientador obedecia a um caráter quase tutelar, sendo que o título de doutor não conferia vantagens financeiras ou profissionais ao portador, apenas demonstrava prestígio e competência em pesquisa. Em casos especiais e com a comprovação de trabalhos publicados, era possível defender tese sem a presença de um orientador (BEIGUELMAN, 1998, p. 34).

Podem-se distinguir alguns fatores que concorreram para a implantação do sistema de pós-graduação e o desenvolvimento científico e da pesquisa brasileiros nesses mais de 30 anos que transcorreram entre o Decreto 19.851/31 e o Parecer 977/65: (1) a criação, em 1948, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), catorze anos depois da fundação da Universidade de São Paulo, como fruto de um movimento de afirmação do pensamento científico, bastante motivado pela chegada ao país de grandes cientistas europeus. O fator decisivo para a constituição da entidade foi a iniciativa intervencionista do então Governador de São Paulo, Adhemar de Barros, de transformar um instituto de pesquisas - o Butantã - em uma instituição apenas produtora de soros antiofídicos. Para fazer frente a essa interferência e a outros problemas semelhantes, os cientistas resolveram criar uma associação para defender os seus interesses e lutar pelo progresso da ciência (SPAGNOLO; GÜNTHER, 1986, p. 1644; SBPC, 2006); (2) a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país e, também, do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), destinado ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país, ambos em 1951. Esses órgãos de fomento mantinham missões paralelas: a Capes voltada a questões de ensino e o CNPq com preocupações inerentes à pesquisa (GRACELLI; CASTRO, 1985, p. 190; SPAGNOLO; GÜNTHER, 1986, p. 1644).

A institucionalização da pós-graduação veio com a Lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), que definiu como seus objetivos: a) formar professores para o ensino superior; b) preparar pessoal de alta qualificação para as empresas públicas e particulares; c) estimular

estudos e pesquisas científicas por meio da formação de pesquisadores, que servissem ao desenvolvimento do país.

A partir da institucionalização da referida lei, teve início um período de acelerado crescimento no sistema de pós-graduação do país, coincidente também com a aprovação do Parecer nº. 77/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), estabelecendo as normas para credenciamento dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, que deveriam obter a maioria dos votos dos conselheiros e serem homologados pelo Ministro da Educação. Exigia-se um alto padrão dos cursos, com corpo docente altamente qualificado (com título de doutor), equipamentos, laboratórios, pesquisas e publicações em livros ou revistas científicas além de serem realizadas visitas *in loco*²⁷ (PARECER CFE nº. 77/69).

Além do Parecer 77/69, retrocitado, a modificação do Estatuto do Magistério Federal, Lei 5.539/68, concedendo inicialmente um prazo ao auxiliar de ensino para apresentar certificado de conclusão de curso de pós-graduação e, posteriormente, impondo a titulação pós-graduada *stricto sensu* como condição para a progressão na carreira docente das universidades, também acelerou o crescimento do sistema de pós-graduação no Brasil.

O grande momento dessa expansão ocorreu entre 1969 e a década de 1970, quando o próprio país atravessou uma grande fase de expansão econômica, sobretudo no setor particular, que, até o momento, não havia direcionado seus recursos para esse nível de ensino. Em 1969, havia 135 cursos de pós-graduação que passaram para 462 em 1972, 764 em 1976 e 974 em 1979 (GRACELLI; CASTRO, 1985, p. 191; SPAGNOLO; GÜNTHER, 1986, p. 1644; CURY, 2005, p. 16).

Gracelli e Castro (1985, p. 199) concluem que, apesar de a pós-graduação ter começado muito tarde, um século depois da norte-americana, seu ritmo de crescimento foi o mais alto jamais experimentado por qualquer nível de ensino do Brasil até então. Com o retorno dos primeiros mestres e doutores, que inicialmente passaram por um período de formação principalmente no exterior, começaram a ser criados os programas. Detectaram três focos para o ímpeto e velocidade na abertura dos cursos: (1) a institucionalização da pós-graduação com a Lei

²⁷ No lugar.

5.540/68 e posteriores medidas institucionais para o aprimoramento do quadro docente; (2) a expansão do ensino superior e (3) o incentivo financeiro fornecido pelas agências de fomento.

Atualmente, os docentes das universidades públicas continuam impostos a uma titulação pós-graduada *stricto sensu* para progressão na carreira, o mesmo ocorrendo em algumas instituições de ensino superior particulares (por exemplo, Faculdades Novos Horizontes, Centro Universitário Newton Paiva, Faculdades Ibmec) e órgãos públicos ou autarquias governamentais (Banco Central, Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, dentre outros). Também o constrangimento legal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, que, em seu artigo 52, exige que uma instituição para pleitear as prerrogativas de universidade tenha produção intelectual institucionalizada, um terço do corpo docente, pelo menos, com mestrado e doutorado e um terço com tempo integral. Portanto, podem-se acrescentar esses fatores aos detectados por Gracelli e Castro (1985, p. 199), como incentivadores do desenvolvimento do sistema de pós-graduação brasileiro e demandantes por mestres e doutores.

A configuração atual da pós-graduação brasileira está dividida em ciclos, organizada sob uma moldura legal centralizada, sujeita à avaliação de pares sob o amparo de um órgão específico do Estado e a um financiamento sistemático (FAPESP, 2001). Pode-se, no entanto, creditar ao Parecer 977/65 o título de texto fundador da pós-graduação sistemática no Brasil, sendo que, após sua emissão, parece não haver outro que articule doutrina e normatização ao mesmo tempo sobre o assunto, e tenha provocado tanto impacto nesse nível de educação (CURY, 2005, p. 30).

O processo de credenciamento dos cursos de mestrado e doutorado segue os seguintes passos: (1) autorização da administração superior da universidade; (2) avaliação e recomendação, ou não, pela Capes; (3) credenciamento, ou não, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e (4) homologação, ou não, pelo Ministro da Educação.

A Capes foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em 1981, por meio do Decreto nº 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, o que só fortalece seu papel. No início do governo Fernando Collor

de Melo, foi extinta por meio da Medida Provisória nº 150, de 15/03/1990, provocando intensa movimentação das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação das universidades que mobilizaram a opinião acadêmica e científica. Com o apoio do Ministério da Educação, conseguiram reverter a medida e, em 12 de abril do mesmo ano, a Capes foi recriada pela Lei nº 8.028 (CAPES, 2006a).

3.2.1 O sistema de avaliação dos programas *Stricto Sensu*²⁸

A Capes é quem realiza a avaliação dos programas de pós-graduação, desde sua implantação, ocorrida em 1976. A avaliação da pós-graduação permite-lhe cumprir um papel de fundamental importância para o desenvolvimento da educação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil. A avaliação contribui para: (1) impulsionar a evolução dos programas de pós-graduação, estabelecendo-lhes metas e desafios para o avanço da ciência e tecnologia e aumento da competência nacional nesse campo; (2) aprimorar os programas de pós-graduação, fornecendo-lhes um parecer criterioso da comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontram; (3) estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado identificando os que atendem a tal padrão; (4) fundamentar os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigidos para que possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC); (5) o aumento da eficiência dos programas para a formação de recursos humanos de alto nível; (6) dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação; e (7) oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação. Uma oitava contribuição da avaliação mantida pela Capes, na avaliação de Anuatti Neto (1997, p. 188), seria a introdução de um grau de competição entre os centros de pós-graduação, ao condicionar a obtenção de recursos ao desempenho na avaliação.

A avaliação da pós-graduação abrange tanto programas de pós-graduação já integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), por meio de uma avaliação trienal que define

²⁸ Todas as informações constantes neste item foram coletadas no *site* da Capes em <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/>> item avaliação. Acesso em 30/08/2006.

quais programas e cursos terão seu “reconhecimento” renovado pelo MEC, vigorando a partir do triênio seguinte; quanto aos novos cursos de doutorado e mestrado, utilizando os mesmos critérios e parâmetros usados na avaliação trienal, sendo que os cursos aprovados passam a integrar o SNPG. Os critérios de avaliação são explicitados por áreas de conhecimento e os quesitos avaliados são a proposta do programa, o corpo docente, as atividades de pesquisa e formação, o corpo discente, as teses e dissertações e a produção intelectual. Os resultados da avaliação são comunicados às IES/programas, que têm 30 dias para a eventual apresentação de recursos contra. Todas as informações referentes ao processo de avaliação, incluindo os dados utilizados e pareceres emitidos, são divulgadas no *site* da Capes, podendo ser acessadas por qualquer interessado.

Em 1998, foram promovidas significativas alterações no sistema de avaliação. Dentre elas: (1) a adoção do padrão internacional como referência de desempenho para cada área; (2) a adoção de notas de 1 a 7 em substituição à escala anterior de cinco conceitos - de modo a permitir uma maior diferenciação entre os programas; (3) o estabelecimento da nota 3 como padrão mínimo de desempenho para validação nacional dos diplomas emitidos pelos programas de pós-graduação, sendo a atribuição de notas imposta a todos os cursos; e (4) a avaliação é feita por programa e não mais por curso.

O significado das notas atribuídas é o seguinte:

1. notas 6 e 7: apenas para programas com oferta de doutorado com nível de excelência, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade;
2. nota 5: alto nível de desempenho, sendo o maior conceito atribuído aos cursos que ofereçam apenas mestrado;
3. nota 4: bom desempenho;
4. nota 3: desempenho regular, padrão mínimo de qualidade exigido;
5. notas 1 e 2: desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo de qualidade exigido.

A nota atribuída ao programa vigora até a homologação pelo MEC dos resultados da próxima avaliação trienal e aplica-se apenas aos cursos de mestrado e doutorado já devidamente

recomendados pela Capes. Os programas com nota igual ou superior a 3 obtêm junto ao CNE/MEC a renovação do reconhecimento dos cursos por eles oferecidos para o triênio subsequente; os demais (notas 1 e 2) deixam de ser oficialmente reconhecidos. Os alunos desses têm, porém, assegurado o direito - adquirido quando foram matriculados em cursos devidamente credenciados - de reconhecimento da validade nacional de seus diplomas.

3.2.2 Estatísticas e tendências da Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Como se pode observar pelas Tabelas 9, 10 e 11, os resultados são indicadores diretos da evolução do sistema de pós-graduação ao longo do tempo, que desde sua origem está associada ao propósito de formação de pesquisadores e professores para a expansão do ensino superior.

Tabela 9 - Evolução do sistema de pós-graduação – cursos

	1976	1990	1996	2004
Número de cursos				
Mestrado	490	975	1.083	1.959
Doutorado	183	510	541	1.034
Doutorados				
Federal			230	568
Estadual			267	370
Particular			44	96

Fonte: Capes, 2004

Na Tabela 9, constata-se o crescimento de quase 300% nos cursos de mestrado de 1976 a 2004 e de mais de 465% nos cursos de doutorado. Observa-se que a concentração maior de cursos de doutorado é na área pública. Mesmo assim, o seu crescimento na área privada foi de mais de 100% num período de 8 anos (1996-2004).

O número de alunos titulados no período de 1987 a 2003 apresenta um crescimento superior a 650% no mestrado e a 830% no doutorado. Os números para alunos matriculados e alunos novos também apresentaram aumento expressivo: mais de 145% no mestrado e quase 410% no doutorado, para o primeiro e cerca de 275% para o mestrado e 535% para o doutorado no segundo (Tabela 10).

Tabela 10 - Evolução do sistema de pós-graduação - alunos

	1987	1990	1996	2003
Alunos titulados				
Mestrado	3.647	5.737	10.499	27.630
Doutorado	868	1.302	2.985	8.094
Alunos matriculados				
Mestrado	29.281	37.789	45.622	72.001
Doutorado	7.914	11.210	22.198	40.213
Alunos novos				
Mestrado	9.440	13.014	16.457	35.305
Doutorado	1.786	2.922	5.159	11.343

Fonte: Capes, 2004

Percebe-se a tentativa de eliminar assimetrias quando a análise é desagregada por região e por grande área de conhecimento, no período de 1996 a 2004. Enquanto o número de cursos de doutorado cresceu 53% na região Sudeste, apresentou crescimento de 386% na região Nordeste. A concentração continua maior nas regiões Sul e Sudeste do país. A grande área de Ciências da Saúde mantinha o maior número de cursos de doutorado em 1996 e continuou a mantê-lo em 2004. Percentualmente, foi a grande área que apresentou menor crescimento, cerca de 40%. Multidisciplinares e Ensino apresentou o maior avanço percentual, mais de 350%, seguida por Ciências Sociais Aplicadas com quase 210% (Tabela 11).

Tabela 11 - Evolução do sistema de pós-graduação - Doutorado

	1996	2004
Nº. Cursos por região		
Sudeste	450	689
Sul	50	177
Nordeste	22	107
Centro-Oeste	12	42
Norte	7	19
Nº. Cursos por grande área do conhecimento		
Multidisciplinares e Ensino	7	32
Ciências Sociais Aplicadas	27	82
Ciências Agrárias	51	121
Ciências Humanas	65	142
Ciências Biológicas	64	131
Engenharias	53	104
Linguística, Letras e Artes	34	60
Ciências Exatas e da Terra	74	124
Ciências da Saúde	166	235

Fonte: Capes, 2004

A tendência é a de que o crescimento continue. As projeções fazem parte do Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 – PNPGE, que utilizou um modelo apoiado na variável “número de alunos titulados no doutorado”. Essa variável depende do número de alunos novos (ingressados 3, 4 e 5 anos antes), do total de alunos matriculados no ano anterior e da evolução das séries históricas. As projeções foram realizadas baseadas em três possíveis cenários: (I) considerando-se que o número de alunos novos continuará crescendo, de forma exponencial, na mesma taxa observada de 1987-2003; (II) considerando-se a média geométrica das estimativas encontradas nos cenários I e III; e (III) considerando-se que o número de alunos novos continuará crescendo, de forma linear, baseado no passado recente, 1996-2003. A Tabela 12 permite uma visualização dessas perspectivas.

Tabela 12 - Cenários de crescimento da pós-graduação

	2003	2010		
		Cenário I	Cenário II	Cenário III
Doutorado				
Alunos titulados	8.094	16.918	15.280	13.818
Alunos novos	11.343	25.739	20.679	16.754
Alunos matriculados (final do ano)	40.213	70.336	63.218	56.801
Mestrado				
Alunos titulados	27.630	56.956	50.910	45.667
Alunos novos	35305	65.496	62.156	59.065
Alunos matriculados (final do ano)	72.001	106.837	104.465	102.191
Docentes Doutores atuando na pós-graduação	32.354	52.974	49.020	45.432

Fonte: Capes, 2004

3.3 A Pós-Graduação em Ciências Contábeis na FEA/USP

O tópico que se desenvolve a seguir foi baseado nas seguintes obras: (a) trabalho da Profa. Alice Piffer Canabrava (1984), considerado marco na comemoração dos trinta e cinco anos de existência da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade e no cinquentenário da Universidade de São Paulo; (b) trabalho da Profa. Diva Benevides Pinho (2006) – A FEA-USP no tempo: contribuição à memória de seus 60 anos; (c) folheto informativo sobre o Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade (2002); (d) nos *websites* da FEA/USP e edição comemorativa dos 60 anos da FEA (acesso em 17/04/2007); (e) na legislação pertinente; e (f) em entrevistas realizadas, no período de 09/04/2007 a 13/04/2007, com os Professores Sérgio de Iudícibus (Professor Emérito da FEA/USP, chefe de departamento quando da proposta de implantação do doutorado e no seu credenciamento); Eliseu Martins (Professor titular da FEA/USP, ex-coordenador do programa de pós-graduação e um dos responsáveis pela proposta do doutorado); Masayuki Nakagawa (ex-coordenador do programa de pós-graduação e um dos dez primeiros doutores titulados); Lázaro Plácido Lisboa, Diogo Toledo do Nascimento e Fábio Frezatti (ex-coordenadores do programa); Ariovaldo dos Santos (coordenador do programa de recepção de professores de universidades públicas para realização do mestrado); e Gilberto de Andrade Martins (atual coordenador do programa).

A Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo foi criada em 1946, com a denominação de Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas

(FCEA), no ano seguinte ao que foi criado o curso de Ciências Contábeis e Atuariais em nível superior, pelo Decreto-Lei nº. 7988 de 22/09/1945. Estabelecida pelo Decreto-Lei estadual nº. 15.601 de 26 de janeiro de 1946, instalou-se como instituição da Universidade de São Paulo neste mesmo ano, na esquina da Rua Dr. Vila Nova com a Rua Maria Antônia. Inicialmente, manteve os cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais, com ingresso mediante exame vestibular, e com várias disciplinas em comum. O curso de Administração foi implementado apenas em 1964.

Desde o início da FEA as cadeiras eram agrupadas em Departamentos, inicialmente com um departamento com função administrativa (Departamento de Publicações) e sete departamentos com função docente – Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, Matemática, Estatística, Direito e Ciências Culturais. No entanto, na prática, a estrutura era a de cátedras, conforme consolidado pelos decretos estaduais de criação da USP e aprovação de seus primeiros Estatutos, que eram preenchidas por concurso de títulos e provas. A estrutura departamental existia apenas do ponto de vista legal e regimental durante o período de 1946-1969. Os Assistentes e Auxiliares de Ensino ocupavam funções de confiança dos catedráticos. Para o início do ano escolar de 1946, os catedráticos foram nomeados sem se submeterem a concursos e vários professores foram contratados por três anos, após concurso de títulos. Dentre eles, para o Departamento de Contabilidade e Ciências Atuariais, o Prof. Attílio Amatuzzi, da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (hoje Fecap) para a Cadeira de Contabilidade Geral e Pública e, no segundo semestre, para a Cadeira de Estrutura de Análise de Balanços, foi contratado o Prof. Francisco D'Áuria. O acesso às cátedras era extremamente restrito e ela só mudava de titular em casos especiais. Para a criação de novas cátedras era necessário passar pelo crivo das já existentes. “A cátedra se constituía na base de poder sobre a política, o ensino, a pesquisa universitária. Através de uma hierarquia muito bem definida, ao professor catedrático estava subordinado todo o trabalho acadêmico” (ALVES, 1984, p. 114).

O dispêndio financeiro com a manutenção da Faculdade era enorme, comparativamente ao número de alunos que se formavam. A primeira turma a se formar no curso de Ciências Contábeis e Atuariais (onde o fenômeno era mais sentido) tinha 5 alunos (1949). Entre 1949 e 1960 o número de formandos girou entre 2 e 7 ao ano. A turma titulada em 1961 foi a primeira a superar esse número, contava com 10 formandos, dentre eles os professores Sérgio de Iudícibus, Eric Dietrich Lemmermann e Edmundo Éboli Bonini, que, posteriormente,

integrariam o corpo docente do Departamento de Contabilidade e Atuária. Nem mesmo a instituição do curso noturno, em 1950, melhorou a situação. Imputa-se como causa as atribuições profissionais e competência legal praticamente idênticas às do bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais e do técnico em Contabilidade, curso ministrado pelas Escolas de Comércio. Essa situação perdurou enquanto os alunos fizeram opção pelo curso que pretendiam seguir após a conclusão do primeiro ano. Os que optavam pelo curso de Ciências Contábeis e Atuariais eram sempre em número reduzido. A situação se atenuou mais recentemente, quando a opção passou a ser exigida no ato da inscrição ao processo vestibular e, mais ainda, quando se procedeu à separação das carreiras de Economia, Administração e Ciências Contábeis, após a Reforma Universitária de 1969.

Em 12/05/1958, o Decreto nº. 32.207, assinado pelo então governador do Estado de São Paulo Jânio Quadros, dispôs sobre o doutoramento na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, estabelecendo que a FCEA da USP conferiria o título de doutor aos que fossem aprovados na defesa de uma tese de doutoramento perante uma banca de cinco professores indicados pela Congregação e, previamente, em duas disciplinas subsidiárias. Os diplomas conferidos seriam: doutor em Ciências Econômicas, doutor em Ciências Contábeis e doutor em Ciências Atuariais, devendo ser mencionada no diploma, em subtítulo, a disciplina a que se referia a tese. Os candidatos, quando de sua inscrição, indicariam o assunto de sua tese e poderiam escolher o orientador, que seria designado pela Congregação caso o candidato não o fizesse.

Em 1964, a Faculdade passa por uma reformulação e o Curso de Ciências Contábeis e Atuariais é separado em cursos distintos que outorgam títulos profissionais também distintos: o Curso de Ciências Contábeis formando Contadores e o de Ciências Atuariais formando Atuários. Nos três primeiros anos, as disciplinas eram comuns, diferenciando-se totalmente no quarto ano. O curso de Atuária, no entanto, formou apenas 4 atuários até 1975, quando foi desativado, vindo a ser novamente implementado no ano de 2006.

Em dezembro de 1969, com a reforma estatutária da USP, no esteio da Reforma Universitária promovida pela Lei 5.540/68, as cadeiras dos catedráticos são eliminadas e o Departamento torna-se a menor fração da universidade, no lugar delas. Naquela época, o Departamento de Contabilidade e Atuária tinha apenas o Prof. Antônio Peres Rodrigues Filho, concursado em 1968, como Professor Catedrático da Cadeira VIII – Organização e Contabilidade Bancária;

Organização e Contabilidade de Seguros, em substituição ao Prof. Francisco D'Áuria, que se aposentara. A figura máxima da carreira universitária passa a ser o professor titular. Conforme Portaria GR nº. 1.023 de 19/01/1970, passa a funcionar o modelo com os três departamentos: Economia, Administração e Contabilidade e Atuária. Neles ficaram distribuídas as disciplinas decorrentes das antigas Cátedras e cada um dos departamentos ficou responsável por um curso de graduação. Muitos dos vínculos entre os três departamentos foram eliminados, apesar da manutenção das relações de cooperação, desaparecendo o curso básico e o vestibular único. Na Reforma são criadas condições que permitem a ascensão do docente na carreira tão somente pelo seu mérito, de uma forma menos pessoal e mais objetiva. Para tanto, deve ingressar em cursos de mestrado e doutorado. O grau de Professor Adjunto é anterior ao de Professor Titular e o título de Livre-Docente continua como pré-requisito à ascensão aos degraus superiores da carreira universitária. A denominação da Faculdade passa a Faculdade de Economia e Administração da USP. Até a reforma de 1969, o Departamento de Contabilidade teve como chefes os Profs. Francisco D'Áuria, Attilio Amatuzzi, Milton Improta e José da Costa Boucinhas. Também, passam a ser estruturados os cursos de Pós-Graduação da Faculdade em nível de mestrado e doutorado.

A reestruturação de 1969 trouxe em seu esteio o reconhecimento do curso de Graduação em Contabilidade da FEA como o mais bem sucedido dentre os oferecidos pela escola. No período de 1969 a 1979 era o curso que apresentava o maior retorno de investimento em educação, conforme pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), com os graduados obtendo colocações rápidas no mercado e a demanda no vestibular crescendo 20% ao ano. Em 1977, as 60 vagas eram disputadas por 800 candidatos, 13,33 candidatos por vaga e, em 1981, as 90 vagas foram disputadas por 2.000 candidatos, passando a 22,22 candidatos por vaga. Nesse momento, em que o país passava por um rápido crescimento, o contador e o “*controller*” passaram a ser profissões valorizadas no mercado. Esse perfil era completamente diferente daquele observado nos primeiros anos de funcionamento do curso, com o número ínfimo de formandos.

Logo após a reforma universitária, alguns fatos marcantes tiveram lugar na FEA: a criação, em abril de 1970, da Comissão de Pós-Graduação da FEA - CPG, de acordo com o disposto no artigo 7º. da Portaria GR-885 de 25/08/1969, com membros dos três departamentos e do corpo discente; a implantação do mestrado em Contabilidade no segundo semestre de 1970, já no novo formato preconizado pelo Parecer 977/65, autorizado em 30/09/1970 juntamente com

os mestrados em Economia e Administração; a alteração no sistema de doutoramento dos cursos de Economia e Administração, também para nova formatação; e a mudança para o campus da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira (Cuaso), em 1971.

O regulamento dos cursos de Pós-Graduação da FEA/USP, adaptado ao Parecer nº. 977/65 do Conselho Federal de Educação, foi aprovado pela Portaria nº. 1.164 de 29/04/1970, durante a reitoria de Miguel Reale logo após a criação e implementação da Pós-Graduação pela Universidade de São Paulo, em 1969. Constituiu como pressupostos e requisitos do regime, dentre outros, os seguintes: dois níveis de formação, mestrado e doutorado, com o grau de mestre não se constituindo em requisito obrigatório para obtenção do título de doutor e com a duração mínima de um e dois anos, respectivamente; escolha do orientador, pelo aluno, de uma relação de docentes organizada anualmente pela CPG, cabendo-lhe a incumbência de fixar o programa de estudos do candidato; desenvolvimento das atividades escolares expressas em unidades de crédito; elaboração de trabalho, ou dissertação, a critério do departamento e da CPG, pelo candidato ao título de mestre e de tese com base em investigação original ao candidato ao grau de doutor, e submissão a uma comissão julgadora composta por três e cinco membros, respectivamente; créditos obtidos em disciplinas com prazo máximo de três e quatro anos para o mestrado e doutorado, respectivamente; submissão à comissão examinadora designada, ao exame geral de qualificação, após término dos créditos correspondentes às disciplinas, constituído de provas escrita e oral; matrícula do candidato ao curso de pós-graduação dependente da apresentação de diploma de curso superior, exame do currículo escolar e da verificação de aptidão por meio de entrevista ou prova, a critério do departamento, e prova de proficiência em uma língua estrangeira para o mestrado e duas para o doutorado. Foi assegurado, aos candidatos inscritos no doutoramento até 31/12/1969, o direito de concluir o processo de acordo com a legislação anterior, no prazo de três anos. “Quando houve a reforma universitária os que estavam inscritos tinham um prazo para entregar a tese e terminar o doutoramento até 31 de dezembro de 1972.” (Professor Eliseu Martins).

O novo sistema de pós-graduação foi implantado no Departamento de Contabilidade e Atuária em 1970, com a mesma filosofia que ainda impera: formação de professores e pesquisadores e preparação de pessoal altamente qualificado para o exercício profissional. Inicialmente, apenas em nível de mestrado, contando com oito professores com título de doutor e mais cinco em processo de doutoramento. Até então, a pós-graduação no departamento existia

apenas em nível de doutoramento, no chamado “formato antigo”, sem uma política estabelecida pelos órgãos governamentais, assim como em todo o país: sem a existência de cursos ou disciplinas oferecidas; sendo incumbência do orientador aceitar o candidato, sugerir a aceitação da sua inscrição e oferecer disciplinas da sua responsabilidade e indicando outras cátedras para as disciplinas subsidiárias; sem classes ou aulas; com professores utilizando diferentes metodologias para diferentes candidatos. O Professor Eliseu Martins relembra o processo do seu doutoramento:

Você tinha que se inscrever e a sua inscrição tinha que ser aceita pela Congregação da Universidade, era um processo totalmente individual. Você chegava e dizia: eu quero me inscrever para fazer o doutoramento. [...] A congregação poderia rejeitar o pedido de doutoramento sem dar explicação, porque você não tinha perfil, não tinha comportamento, era muito pessoal, subjetivo, obviamente. Você também tinha o problema de cercear alguns que poderiam ser desses profissionais que estudam, capazes, mas que no fundo, na sala de aula não se saíam bem. Mas, em compensação, podia breicar por causa de problemas pessoais ou poderia dar um empurrão para o lado e botar para dentro apadrinhados de alguns que tinham fortes poderes de convencimento no colegiado. Então, nem o sistema antigo, nem o de hoje, são perfeitos. Os dois têm prós e contras. Você tinha que fazer um projeto, o que você pretendia fazer, e então indicava um orientador. Aceito e nomeado o orientador, ele determinava as chamadas disciplinas subsidiárias. Eram aquelas que você deveria fazer além daquela ou daquelas que teria que fazer com o orientador. [...] Você fazia as disciplinas com o seu orientador e fazia as disciplinas subsidiárias, indicadas por ele, desde que o professor aceitasse. Isso era feito pessoalmente e individualmente. Não havia curso, havia tarefas. Por exemplo, eu fiz uma matéria subsidiária de Valor e Formação de Preços, na área da economia. A professora me deu um livro, desse tamanho aqui (gesto para demonstrar a espessura do livro) e falou assim: muito bem, hoje é dia dez de abril é terça-feira. Então dia dez de abril do ano que vem é quarta-feira. Bem, então nessa quarta-feira do ano que vem você me procura, primeiro com um resumo do livro, e daí eu vou fazer um exame com você. Durante esse período, se você tiver dúvidas, você me procura. Ela me deu três bibliografias complementares e essa era a base que eu tinha para fazer o resumo. Então eu passei o ano fazendo, não me lembro de ter ido lá perguntar alguma dúvida, eu lembro de ter tido dúvidas e ler os outros livros que ela havia me dado. [...] No dia marcado eu fui, levei o resumo, e me lembro que ela não fez a prova no mesmo dia. Ela decidiu primeiro ler meu resumo. Marcou outro dia e eu fui lá fiz a prova, prova oral, passei um tempo lá, duas, três horas, aí ela me aprovou. E eu fiz outra, a disciplina Análise de Balanços, da mesma forma, mas com exigências totalmente diferentes. Então, o doutoramento era desse jeito, centrado praticamente na tese. Você tinha que fazer uma atividade direta com o professor, o que exigia um nível de disciplina e auto-didatismo muito fortes. E não existia Qualificação, ia direto para a defesa.

O processo de implantação do mestrado (pioneiro na área de Ciências Contábeis no Brasil) ocorreu no segundo semestre de 1970, após discussão entre os professores se este, recém-criado pela Universidade de São Paulo, deveria ser implantado no Departamento de Contabilidade e Atuária de imediato, com todas as limitações existentes, ou apenas quando fossem atingidas condições equivalentes às das melhores universidades do mundo. Na fala do Professor Eliseu Martins pode-se perceber como se desenvolveu a discussão para implantação do mestrado:

O Professor Boucinhas e o Professor Peres se digladiaram para montar esse mestrado. O Professor Boucinhas era super perfeccionista, então ele dizia: mestrado tem que ser com professores em tempo integral, com origens diferentes, escolas diferentes e alunos em tempo integral. Se não for assim não é mestrado. Ele já queria partir para o ótimo que já era o modelo que existia. O Professor Peres, altamente pragmático, argumentava que se fosse assim nunca iria chegar a hora, e nós tínhamos que ter o mestrado. A maioria ganhou e fomos em frente, venceu a linha pragmática.

O primeiro mestre se titulou em 1975, Wlademiro Standerski. Em 1976, Antonio de Loureiro Gil, Masayuki Nakagawa, Cecília Akemi Kobata Chinen, Massanori Monobe, Sérgio Rodrigues Bio e Lázaro Plácido Lisboa. Em 1977, José Rafael Guagliardi e Iran Siqueira Lima.

No intervalo entre a criação do mestrado e a titulação do primeiro mestre, especificamente no ano de 1974, foi criada oficialmente a Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras (Fipecafi), pelos professores do Departamento de Contabilidade e Atuária, como órgão de apoio institucional a ele, tanto operacional quanto financeiro. Instituída e constituída por escritura pública em 01/08/1974 lavrada no 22º. Cartório de São Paulo e registrada no 1º Ofício de Títulos e Documentos em 12/08/1974. Nesse mesmo ano foi instituída a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), no Departamento de Economia. A Fundação Instituto de Administração (FIA) foi criada em 1980.

Dentre os objetivos estatutários da Fipecafi: promover cursos, simpósios, seminários, conferências e estudos visando à melhoria do ensino de Contabilidade; colaborar na organização e implementação dos cursos de pós-graduação; implementar sistemas de bolsas apoiando a formação de professores e estudantes; e promover a divulgação de conhecimentos contábeis, financeiros e atuariais. Sua finalidade maior, buscar manter os melhores talentos dedicados ao ensino e pesquisa no departamento, num cenário onde a profissão, no entender do público, era considerada menos nobre que outras e a política salarial acadêmica carecia de atrativos. O Professor Lázaro Plácido Lisboa resume o papel desempenhado pela Fipecafi ao longo dos anos:

A Fipecafi desempenhou um papel fundamental na história do Programa de Pós-Graduação desse Departamento. Ninguém ia a congresso algum, ninguém sabia o que estava acontecendo no mundo. Se hoje você perguntar aos professores do Departamento o que o professor fulano de tal país está pesquisando, eles sabem. A Fundação proporciona a apresentação de trabalhos nos Estados Unidos, Polônia, e outros lugares do mundo. Então, há essa ligação, você acompanha o que o outro está fazendo, até para avaliar. Hoje percebo que nós estamos na frente da Espanha, de Portugal e da Argentina, na nossa área, e ter essa noção é realmente fundamental.

A proposta de criação do doutorado em Contabilidade só veio a acontecer em 1977, após a consolidação do mestrado, com nove mestres diplomados pelo programa e o processo de credenciamento do curso de mestrado em andamento junto ao Conselho Federal de Educação (efetivado em 1978). Apenas como comparativo, o primeiro programa de doutorado em Contabilidade americano, data de 1938, na *University of Illinois at Urbana – Champaign* (BEDFORD, 1997, p. 21). A proposta foi feita pelo então chefe de departamento, Prof. Sérgio de Iudícibus, e pelo coordenador da pós-graduação, Prof. Eliseu Martins. No dia 28/06/1977 foi encaminhada ao presidente da CPG, já devidamente aprovada pelo Conselho do Departamento em 16/06/1977. A implantação foi autorizada pela Reitoria da Universidade de São Paulo em 30/12/1977, iniciando-se no ano de 1978, não sem antes passar por um processo de comprovação de sua utilidade, conforme relata o Professor Eliseu Martins:

Quando foi feita a proposta para a criação do doutoramento, que nós fizemos o processo que foi para a reitoria, o próprio pró-reitor disse que não tinha como aprovar, porque afinal de contas pós-graduação é só onde existe possibilidade de fazer pesquisa, e Contabilidade: onde e o que tem para fazer de pesquisa? Tivemos que ouvir isso! Começamos, o Professor Sérgio e eu a procurar catálogos de universidades americanas, que eram as que nós tínhamos mais acesso. Juntamos um monte de catálogos de universidades de renome, que tinham o Ph.D. para mostrar. Foi um processo de convencimento pessoal do pró-reitor de que se fazia pesquisa sim em Contabilidade, no Brasil é que não se fazia quase nada. Foi algo muito interessante, dentro da própria Universidade de São Paulo o desconhecimento da área. A primeira investida não deu certo. O processo só andou depois, demorou três ou quatro vezes mais, porque tivemos que escrever para as universidades pedindo os prospectos, veio pelo correio. Aí ele aprovou. Isso foi a criação do doutorado.

A primeira turma de doutores titulou-se em 1985: Antonio de Loureiro Gil, Wlademiro Standerski e Natan Szuster. Até o ano de 1987, titularam-se mais seis: em 1986, Joéde da Silva Pimentel e, em 1987, Massanori Monobe, José Carlos Marion, Cecília Akemi Kobata Chinen, primeira mulher a se titular como doutora em Contabilidade (anteriormente havia sido a primeira mulher a se titular mestre em Contabilidade, em 1976), Masayuki Nakagawa e Magnus Amaral da Costa.

O programa, sob a coordenação do Professor Stephen Charles Kanitz e por sua iniciativa, passou a denominar-se Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Controladoria e só em 1990 passou a portar o nome de Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, mesmo ano em que a faculdade passou a se chamar Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. A mudança da nomenclatura foi aprovada pelo Conselho de Pós-Graduação da USP em sessão realizada em 31/05/1989. Atualmente, denomina-se Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. A área de concentração é Controladoria

e Contabilidade. É o Professor Eliseu Martins quem dá a justificativa para a mudança de nomenclatura:

O Stephen teve a idéia, a coragem e a ousadia de propor a mudança do nome. Havia um trabalho que ele havia desenvolvido sobre o estereótipo do contador. Uma pesquisa sobre a imagem do contador. Sabemos que em marketing existem histórias que se encontram às dezenas, de produtos que simplesmente mudam a embalagem, mudam o nome para voltar a vender, então ele dizia que tinha que fazer isso com a palavra contador. Tinha que mudar o nome e desaparecer com essa palavra contador que não tinha mais salvação. Ele propunha diversos nomes: engenheiro de contas, engenheiro contábil, ou que se inventasse outro. [...] Daí ele, como coordenador do pós numa época, mudou o nome de Mestrado em Contabilidade para Mestrado em Contabilidade e Controladoria e, mais à frente, Mestrado em Controladoria e Contabilidade. A maior prova de que ele estava certo, acontecida muitos anos depois, é que nós tínhamos um curso de especialização em Contabilidade e Finanças. Esse curso foi dado pela USP durante doze, treze, quatorze anos, curso de quatrocentas e tantas horas. Como curso fechado foi um sucesso, como curso aberto foi uma lástima. Até que então resolvemos mudar o nome para MBA *Controller*, aí estourou. [...] Todos os produtos estão associados às suas imagens, visuais, sonoras, de boca a boca. Não mudou a qualidade, não melhorou a qualidade, não mudou nada, só mudou a cara e o foco do produto, e então estourou.

O ano de 1989 teve como marco a criação da Revista Contabilidade & Finanças pelo Departamento de Contabilidade e Atuária, com o apoio da Fipecafi. Inicialmente, com o nome de Caderno de Estudos, que perdurou até a edição de nº. 24, no ano de 2000. Até essa edição, esteve sob a coordenação geral da Professora Jacira Tudora Carastan, passando então ao Professor Lázaro Plácido Lisboa, que, em 2007, ainda a mantém.

O pedido de credenciamento do doutorado junto ao Conselho Federal de Educação só aconteceu em 1990, já com 80 mestres (dentre eles um equatoriano e um nigeriano) e 23 doutores titulados e 12 anos de consolidação, juntamente com a renovação de credenciamento do mestrado. O coordenador do programa era o Professor Masayuki Nakagawa e a chefia do departamento novamente do Professor Sérgio de Iudícibus, que assinou e encaminhou o processo para a Presidente da CPG, Profa. Dra. Ana Maria Bianchi, em 19/11/1990. Em 10/12/1990, a solicitação de credenciamento, em nível de mestrado e do credenciamento em nível de doutorado foi encaminhada ao Prof. Dr. Fernando Affonso Gay da Fonseca, Presidente do Conselho Federal de Educação, pelo Reitor da Universidade de São Paulo, Roberto Leal Lobo e Silva Filho. O Professor Eliseu Martins justifica a demora na entrada do pedido de credenciamento do doutorado:

A universidade tinha, pela legislação da época, uma autonomia completa. Ela não registrava no MEC o mestrado, não registrava o doutorado, só implementava e pronto. E a gente se preocupava apenas com a avaliação que a universidade fazia. Então para que registrar no MEC? Você não tinha, não era obrigação, não tinha avaliação do MEC e até um certo ponto, a Capes não existia. Então a gente não se preocupava, não era obrigatório inclusive. A gente só foi se preocupar com

isso depois quando começaram a criar as bolsas da Capes. A Capes começou a exigir: só dou bolsa para quem tiver credenciamento aqui. Foi aí que nós nos credenciamos. Nós nos credenciamos única e exclusivamente por interesse dos alunos, que precisavam de bolsa, senão, ninguém teria se preocupado, na época, em fazer credenciamento. Você vê quanto tempo funcionou sem ele.

No ano de 1993, o departamento identificou que os aprovados para o programa de mestrado eram, essencialmente, oriundos de São Paulo e que os professores dos cursos de Contabilidade das escolas públicas não conseguiam passar no processo de seleção. Criou-se, então, um curso de mestrado especial para esses professores de universidades públicas, denominado “turma de estrangeiros”. Esse programa tinha como proposta criar a oportunidade para que esses professores participassem do curso de mestrado da FEA/USP. Para a implantação, foi criado um programa extra, semestral, denominado nivelamento, com o propósito de preparar esses professores para poderem cumprir o programa de mestrado propriamente dito, em igualdade de condições com os demais mestrandos do Departamento de Contabilidade e Atuária (EAC) e como uma substituição ao exame de ingresso no mestrado. Esse nivelamento era rigoroso quanto a um aproveitamento mínimo para aprovação do candidato e substituição ao processo de seleção normal de ingresso (teste Anpad, provas específicas e entrevista). O Professor Ariovaldo dos Santos comenta esse rigor:

Eu sempre entendi que esse tipo de seleção era muito mais rigoroso do que o teste Anpad, porque é muito mais desgastante. Você vai fazer seu teste Anpad num domingo, e se for reprovado e não falar com ninguém, ninguém fica sabendo. Se você vier para cá, do Piauí, do Maranhão, do Paraná, ou qualquer outro Estado e passar quatro meses dizendo que veio fazer um curso na USP e depois voltar logo em seguida todos vão cobrar. Então você tem um grau de responsabilidade muito forte. Mas, nós trouxemos essas pessoas, e nós fomos, com o tempo, aprendendo com o processo seletivo.

O processo se iniciava com o envio de um convite às universidades públicas dos diversos Estados da Federação para que enviassem os currículos dos professores interessados em cursar o Mestrado em Controladoria e Contabilidade na FEA/USP. O processo de seleção baseava-se na avaliação desses currículos, mas, em princípio, optava-se pelos candidatos dos Estados que apresentassem apenas um concorrente. Na primeira turma, em 1993, os candidatos vinham como alunos não registrados, sem a matrícula na escola para o período de nivelamento. Só se tornavam alunos regularmente matriculados após o cumprimento e aprovação no nivelamento. Na segunda turma, para garantir acesso a bolsa de estudos, atendimento hospitalar, acesso ao restaurante, optou-se por matricular os candidatos já para o nivelamento. No entanto, a regra continuou a mesma, caso não fosse aprovado no nivelamento, estaria desligado do programa. As bolsas de estudo eram fornecidas parte pela

Fipecafi e parte pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC). O Professor Ariovaldo dos Santos relata:

Até a terceira turma, mesmo que existissem algumas pessoas um pouco mais fracas, nós não precisamos pedir para ninguém voltar, ou seja, naquele período de nivelamento todos foram aprovados, mesmo que um pudesse ter um problema de Contabilidade, um outro de inglês, outro de matemática, avaliávamos todas as provas, pois eles faziam provas de todas as disciplinas. Fizemos uma avaliação geral e concluímos: dá para levar esse aluno, quer dizer, com um pouco de sacrifício pessoal dele entendemos que ele poderia conseguir levar o curso. Quando chegou na quarta turma, nós já não tivemos o mesmo sucesso, e o que isso significou? Significou o seguinte: da turma que veio para cá, nós matriculamos na escola como aluno oficial, com carteirinha, pagando bolsa, tudo normal, mas chegou em junho, constatamos que alguns dos alunos eram muito fracos, e tivemos que fazer com que quatro deles voltassem; os quatro voltaram, os quatro entenderam, e um deles falou: não vou mesmo ter condição de acompanhar, e eles reconheciam e iam embora.

Esse programa teve pleno êxito, nas cinco turmas que se iniciaram em 1993, 1997, 1999, 2002 e 2004, conforme pode ser comprovado pelo percentual de aproveitamento dos que ingressaram no mestrado e obtiveram o título e também em virtude daqueles que cursaram, ou estão cursando, o doutorado, conforme constante na Tabela 13.

Tabela 13 - Turmas de mestrado dos professores de escolas públicas

Turma	Início	Inscritos	Titulados	%
1 ^a	1993	11	10	91
2 ^a	1997	17	15	88
3 ^a	1999	19	17	89
4 ^a	2002	19	13	68
5 ^a	2004	15	9	60
Total		81	64	79

Fonte: Coordenação do programa

No entanto, na quinta turma o mesmo problema ocorrido com a quarta turma se repetiu. Um dos alunos se rebelou contra a decisão e, por meio de um advogado, fez uma representação junto à reitoria da universidade. O Professor Ariovaldo dos Santos relata o ocorrido:

A Reitoria nunca contestou o nosso processo seletivo, mas contestou nosso processo de dispensa, quando reprovamos uma aluna do Maranhão, junto com mais outros três de outros Estados. Desligamos esses quatro alunos do Programa, mas a aluna do Maranhão entrou com recurso junto à Reitoria, que respondeu o seguinte: “no regimento da Universidade não existe a previsão de dispensa do aluno dessa forma. Tem porque o aluno abandonou, porque não fez matrícula, porque o tempo dele estourou, porque ele foi reprovado três vezes na mesma disciplina, mas não era o caso”. Ela não tinha sido reprovada em nenhuma disciplina, porque ela sequer estava matriculada em alguma disciplina do programa oficial do pós; ela recebeu uma matrícula *pro forma*, para poder fazer o curso de nivelamento, e nesse tempo receber a bolsa, a carteirinha e os benefícios de quem é aluno regular da escola. Isso significa, ela não aceitou a reprovação. Por que ela não

aceitou a reprovação e o que aconteceu? Obviamente, tudo isso criou um mal estar. [...] Na carta que ela recebeu que é a carta de seleção, de convite, para que ela submetesse o currículo estava muito claro, estava lá escrito se você não for aprovado você volta, estava escrito. Mas ela falou: *“isso não estava escrito, eu não entendi desse jeito, não me falaram, eu não li a carta, esse tipo de coisa”*. Bom, então ela ganhou. Ganhou e veio fazer o curso, e obviamente foi fazer as disciplinas obrigatórias que nós achávamos que ela teria problemas, e ela foi reprovada. Infelizmente, a reprovação não foi só dela, todo esse processo acabou reprovando também um programa que apresentou resultados nunca antes alcançados. E assim não tivemos outra alternativa a não ser a de extinguir um programa que trazia para cá professores de universidades públicas de todo país.

Assim, desde 2004, não foram mais formadas “turmas de estrangeiros” no Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA/USP. A primeira turma foi coordenada pelo Prof. Dr. Masayuki Nakagawa, as outras quatro, pelo Prof. Dr. Ariovaldo dos Santos.

No segundo semestre de 1999 iniciou-se um mestrado interinstitucional fruto de convênio entre a Universidade de São Paulo, após anuência da FEA, e as Universidades Federais do Ceará, Paraíba e Pernambuco. Iniciaram o curso 14 alunos, dos 26 candidatos que se apresentaram para o exame de seleção. Os candidatos eram, em sua maioria, professores das três universidades participantes do convênio, e por elas indicados. O processo formal de seleção envolveu aprovação no teste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Anpad), provas de conhecimentos específicos (Contabilidade Societária e Teoria da Contabilidade), análise curricular e entrevistas realizadas pelos professores doutores Diogo Toledo do Nascimento, coordenador do Programa de Pós-Graduação à época, e Lázaro Plácido Lisboa. O curso desenvolveu-se totalmente na forma presencial, nas dependências da Universidade do Ceará, ao longo de trinta meses (com mais seis meses de prorrogação aprovados pela Reitoria da Universidade de São Paulo) e titulou doze mestres. “Após a experiência, concluiu-se que, na época, a estrutura do Programa de Pós do EAC não comportava projetos daquela ordem” (Professor Diogo Toledo do Nascimento).

Esse projeto de parcerias ampliou-se e, em 13/03/2000, foi fechado um convênio entre o CFC e a Fipecafi, com a interveniência e anuência da FEA/USP, por intermédio do Departamento de Contabilidade e Atuária²⁹, para a realização de cinco turmas de Mestrado em Controladoria e Contabilidade, em cinco Estados da Federação, em atendimento a demandantes por programas de mestrado ministrados parte a distância: Ceará, Minas Gerais, Santa Catarina, Mato Grosso e Pará. Dentre os objetivos específicos do convênio: formar docentes

²⁹ Baseado em Jacomini (2003), na experiência vivenciada pela autora, participante da turma do Estado de Minas Gerais e no documento formal do Convênio para desenvolvimento de Programa de Mestrado em Controladoria e Contabilidade, fechado entre as partes.

capacitados a difundir conhecimentos através de reflexão e análise crítica renovadas; formar pesquisadores de alto nível; aprimorar o corpo docente e a qualidade das pesquisas e dissertações, através de intercâmbio acadêmico com outras instituições de reconhecida experiência na área contábil; propiciar condições aos egressos de se candidatarem a programas de doutorado dentro e fora do país. A gestão do convênio foi exercida por um comitê formado por dois representantes da Fipecafi e dois do CFC. Foram identificadas e selecionadas pelos representantes do CFC, em cada Estado, instituições de ensino superior que pudessem servir como centros de apoio administrativo e pedagógico, recebendo os alunos. Também coube ao CFC o apoio para a implantação dos recursos inerentes às aulas por videoconferência. As normas e exigências relativas à qualidade do curso foram as mesmas estabelecidas para o Programa de Mestrado tradicional, regularmente oferecido pelo Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA/USP, e o corpo docente formado exclusivamente por professores credenciados no programa tradicional. A seleção dos alunos para essas turmas coube aos representantes do CFC.

O convênio destinou-se, exclusivamente, a contadores com registro no Conselho Regional de Contabilidade de sua jurisdição e em pleno gozo de suas prerrogativas. O critério adotado para o processo de seleção, 25 ingressantes em cada Estado, foi análise curricular e entrevistas. Da mesma forma que no mestrado de professores de instituições públicas, a primeira etapa do mestrado consistiu de um programa de nivelamento realizado durante quatro meses, também em substituição ao processo de seleção tradicional. Os candidatos selecionados foram inscritos no programa como alunos especiais, tanto no estágio do nivelamento como no curso, e assim permaneceram até o momento do exame de qualificação, quando passaram à condição de alunos regulares. Foram dez as disciplinas oferecidas e cursadas pelos alunos durante o curso, parte presencial e parte a distância. Além de integralizar 80 créditos, obter proficiência em inglês, passar pelo exame de qualificação e apresentar dissertação, o programa exigia dos alunos um estágio presencial no Departamento de Contabilidade e Atuária na Cidade Universitária, sede da USP em São Paulo de, no mínimo, 45 dias, para finalização das dissertações. O convênio vigorou pelo prazo de 4 anos. As estatísticas referentes a essas cinco turmas estão na Tabela 14.

Tabela 14 - Convênio CFC x Fipecafi - FEA/USP

Estado	CE	MG	SC	MT	PA	Total
Início	2000/1	2000/1	2000/2	2000/2	2001/1	
Instituição de apoio	UNIFOR*	UNA **	UNIVALE***	UNIRONDON****	UNAMA*****	
Ingressantes no nivelamento	25	25	25	25	25	125
Ingressantes no mestrado	23	24	21	24	20	112
Entregaram dissertação para qualificação	22	14	16	14	13	79
Entregaram dissertação para defesa	21	14	16	14	12	77
Total de mestres	20	14	16	14	11	75

*Fundação Edson Queiroz; **União de Negócios e Administração; ***Universidade Vale do Itajaí;

****Faculdades Integradas Cândido Rondon; *****Universidade da Amazônia

Fonte: Fipecafi, 2007

Com o objetivo de se constituir num espaço de apresentação e discussão de trabalhos, o Departamento de Contabilidade e Atuária e a Fipecafi lançam em 2001 o 1º. Seminário USP de Controladoria e Contabilidade, sob a coordenação geral do Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins, que também foi seu idealizador. No ano de 2003 se elevou ao *status* de Congresso e passou a contar com um evento específico para alunos de graduação, o Congresso USP de Iniciação Científica. Em 2007, os eventos estão em sua 7ª. e 4ª. edições, respectivamente, sob a coordenação geral do Prof. Dr. Welington Rocha.

O programa tem construído seu desenvolvimento, apesar de todas as dificuldades. No último relatório de avaliação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, relativo ao triênio de avaliação 2001/2003 divulgado em setembro de 2004, a Capes considerou a proposta do programa adequada, merecendo avaliação global muito boa e conceito 5.

Este Programa possui o único Doutorado em Contabilidade e Controladoria do país e evoluiu significativamente nos principais quesitos da avaliação ao longo do triênio, com destaque para a produção intelectual, teses e dissertações e corpo discente. Cabe destacar também que, relativamente à avaliação do triênio anterior, quando seu conceito foi reduzido de 4 para 3, houve melhora em todos os quesitos da avaliação, tendo atingido um nível de desempenho compatível com o conceito 5 da área básica de Ciências Contábeis. (Justificativa da comissão responsável pela avaliação).

Nos quesitos corpo discente, teses e dissertações e produção intelectual, a melhora foi considerada forte. Alguns problemas foram identificados: a falta de bolsistas recém-doutores, a presença de um único professor visitante (em 2002), a distribuição dos projetos entre as linhas de pesquisa, o número elevado de desligamentos no mestrado ao longo do triênio e no doutorado em 2003, a participação dos discentes nos projetos de pesquisa do programa foi considerada muito boa, no entanto, não se refletiu de maneira sistemática em produção discente, colocando em dúvida a qualidade desta participação. A única recomendação feita

pela comissão foi quanto à melhoria na distribuição da produção científica entre os docentes do NRD³⁰, principalmente em periódicos.

As avaliações da Capes são vistas como positivas dentro do Departamento de Contabilidade e Atuária. O Professor Eliseu Martins é um dos defensores:

Eu sempre fui muito favorável à avaliação. Todos nós somos avaliados e avaliamos regularmente. O que é importante é você se instrumentalizar e formar mecanismos de instituição e mecanismos de avaliação. Um instrumento de avaliação bem dirigido é fantástico, mal dirigido é uma lástima. E o saldo da existência da Capes, no que diz respeito aos programas de maneira geral, não só na nossa área, é bom e acho que nós só estamos aqui conversando por causa disso.

Mas também foram observados pontos negativos nelas. Conforme relatos dos Professores Sérgio de Iudícibus e Eliseu Martins, respectivamente:

As poucas referências negativas com relação aos critérios da Capes referem-se, talvez, à falta de consideração de algumas peculiaridades dos contadores, dos cursos de contábeis e dos professores da área contábil. Eles insistem (a Capes) muito em um mundo ideal de uma universidade norte-americana em que professores e alunos são de tempo integral e em que professores ganham, em média, doze mil dólares por mês. Está muito longe da nossa realidade. Mas, também, eu não sei se esta imposição de algo que para nós ainda é uma utopia, no fundo não faz com que tentemos melhorar a qualidade. Porque é muito fácil a gente se acomodar, fazer um pacto de não qualidade entre alunos e professores. Uma boa faculdade, de nível internacional, precisaria ter a maior parte dos alunos e de seus professores em tempo integral. Esses últimos podendo viver de seus salários, sem precisar, mesmo que amparados pela legislação, se “desviarem”, dando aulas adicionais em cursos vários, para poder complementar suas remunerações, não sobrando tempo para realizar pesquisas e escrever artigos de qualidade internacional.

O que acontece é que a Capes trabalha com um instrumental quantitativo. E isso é sempre problemático. Então eu reconheço que ela pode, às vezes, estar falhando, mas acho que poderíamos estar no meio de uma bagunça sem a Capes. E teria muita gente se aproveitando disso por aí.

No entanto, o departamento sabe reconhecer que existem muitos pontos fracos no programa, como também pontos fortes. Dentre os pontos fracos identificados pelos entrevistados: a endogenia (atribuída à existência de apenas um programa de doutorado em Contabilidade); o envelhecimento do departamento sem perspectiva de substituição; a acomodação (também atribuída ao único doutorado); a dificuldade de unidade e de articulação entre os professores, significando um conjunto de professores conversando mais sobre o programa, sabendo para onde vai; o resquício das cátedras com professores “donos das disciplinas”; o conservadorismo que provoca estagnação e letargia, falta de uma instituição ou ação que

³⁰ Núcleo de Referência Docente – NRD – fração do corpo docente que assegura caracterização institucional e continuidade às atividades do programa. A maior referência é o NRD6.

cuide da qualidade da produção (da qualidade das dissertações e teses produzidas); a ansiedade por pontos na Capes; o formato do processo de admissão, considerado com uma dose de subjetivismo muito grande na escolha dos candidatos. Como pontos fortes: a lealdade e comprometimento dos docentes ao departamento; o preparo e nível de atualização dos docentes; o fato de ser desenvolvido em uma universidade pública, gratuito, sem dono; a tradição; o fato de o programa não ser tão experimental.

Comparativamente ao passado, o programa hoje se encontra num momento único. “O programa está vivendo um momento extremamente importante, porque existe uma preocupação de internacionalização e ao mesmo tempo acomodação” (Professor Fábio Frezatti). A estabilização é um ponto comum nas observações do ex e do atual coordenador do programa, Professor Gilberto de Andrade Martins:

O programa tem um estágio interessante, passou por uma fase ruim, com uma nota baixa da Capes e, como fruto de um esforço muito forte do Fábio e de todos os professores ele acabou chegando nesse estágio de nota cinco. Eu quero registrar o seguinte, na verdade, o esforço de passar de três para cinco foi muito interessante. Mas, eu percebo que acabou aquele entusiasmo, aquela preocupação acabou assim que obtive a nota cinco. Aí relaxou, ficou meio parado, continua fazendo, eu diria para o gasto, nada excepcional, mas o patamar já com cinco, um pouco devagar, mas está caminhando. Na realidade, o programa de pós-graduação nunca está pronto, nunca está completo, está sempre em construção.

As perspectivas para o futuro são boas, mas vistas também com alguma inquietação, conforme se observa pela fala do Professor Gilberto de Andrade Martins e, na seqüência, do Professor Sérgio de Iudícibus:

Minha preocupação, agora como coordenador, é agregar mais colegas professores para o curso. Tenho conversado com o pessoal da Economia e da Administração para trazer professores convidados deles para cá. Como perspectiva para o programa de pós-graduação, acho que vamos conseguir caminhar, ou seja, um programa mais arejado, mais dinâmico, mais democrático, que é uma palavra que parece às vezes ofensiva para algumas pessoas, mas à medida que ele se democratiza, que ele coloca suas mazelas um pouco mais a mostra, as coisas começam a caminhar de uma maneira muito mais interessante. Um fato que parece acessório, mas é muito colado ao programa, é o congresso. E esse evento tem que colar mais ainda ao programa.

Então, eu vejo com alguma inquietação o futuro sim. Não sou tão otimista porque, lamentavelmente, sob o ponto de vista estrutural, a Universidade de São Paulo não se aparelhou para enfrentar os tempos modernos, ela depende demais das verbas do orçamento do Estado [...]. Assim, há motivos para ser otimista? Em nível latino-americano sim, mas se compararmos com as grandes universidades internacionais há uma inquietação muito grande de minha parte com relação ao futuro. [...] Lamentavelmente, o mercado tira talentos brilhantes da academia na fase mais produtiva deles. Eles ingressam depois, aos poucos, para a atividade docente (em faculdades profissionalizantes, tipo FEA, como ex-executivos de empresas), mas já em uma idade avançada. E, de maneira geral, depois dos 40 anos, essa força propulsora de pesquisas, de mudança radical, até revolucionária, que às vezes o pesquisador precisa ter, já não é, na média, uma tendência da

maioria das pessoas. Eles tendem a consagrar o “estado da arte”, sem a criatividade e os desafios do pesquisador mais jovem. Ainda bem que em faculdades como a FEA existem as Fundações de apoio aos departamentos que, em parte, mitigam os problemas analisados.

E, o caminho a seguir é longo na perspectiva do Professor Eliseu Martins:

Eu acho que o nosso doutoramento ainda está um pouco distante dos bons doutoramentos. Em parte porque somos uma leva, a maioria dos professores, muito da velha guarda. Não estamos, eu sou o primeiro a reconhecer, preparados para isso, numa relação de faixa etária até meio difícil de se adaptar. Então você tem que confiar muito nos mais jovens que vêm aí. Os doutoramentos hoje no exterior exigem um volume de pesquisa e dedicação ao estudo muito mais pesado do que o nosso, mas o nosso melhorou muito.

A busca pela superação dos pontos fracos e a manutenção dos pontos fortes, além do comprometimento do programa com seu papel social, podem ser identificados pela proposta, apresentada por ocasião do preenchimento da coleta de dados para a Capes referente ao ano base de 2006, onde constam como objetivos do programa:

- possibilitar e garantir uma formação global e crítica de docentes e pesquisadores capacitados para o exercício da cidadania, formação profissional e pleno desenvolvimento pessoal por meio de um projeto político-pedagógico, discutido e analisado por docentes, pesquisadores e discentes, em sintonia com uma nova visão de mundo;
- continuar a oferecer apoio técnico-científico para a edição da Revista Contabilidade & Finanças e para a Coordenação e Comitê Científico do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade;
- compor as equipes de pesquisa, consultoria e assessoria dos Laboratórios e Centros de Estudos do departamento;
- estabelecer parcerias com entidades afins, bem como colaborar para que programas nacionais de pós-graduação do campo das Ciências Contábeis aperfeiçoem suas ofertas de cursos e pesquisas científicas.

3.3.1 Estatísticas dos Programas de Pós-Graduação da FEA/USP

De acordo com a Secretaria de Pós-Graduação da FEA/USP, no período de 1958 a 2005, a FEA, nos seus três departamentos, titulou 1.554 mestres e 705 doutores. Comparativamente,

Hasselback³¹ (2007) identifica, até 08/06/2007, mais de 6.500 titulados apenas pelos programas americanos que oferecem doutorado em Contabilidade ou com concentração em Contabilidade. O Departamento de Economia foi o primeiro a produzir tanto uma dissertação de mestrado, quanto uma tese de doutorado, em 1972 e 1958, respectivamente. No Quadro 4, constam os números de mestres e doutores titulados nos Departamentos de Economia e Administração. No período, o Departamento de Economia titulóu 431 mestres e 230 doutores. O ano de 2003 foi aquele em que se titularam mais mestres, 33, e os anos de 1973 e 1994 estão à frente no número de doutores, 14 em cada um deles. As décadas de 1990 e 2000 produziram mais da metade dos mestres e doutores em Economia.

No Departamento de Administração, titularam-se 699 mestres e 320 doutores. O primeiro mestre titulou-se em 1973 e o primeiro doutor em 1970. Coincidentemente, o ano de 2003 foi aquele em que se titularam mais mestres nesse departamento, 83. O maior número de doutores em Administração se formou em 2004, em número de 39. Mais da metade dos mestres em Administração titularam-se na década de 2000 e quase 44% dos doutores também.

Quadro 4 - Mestres e doutores em Economia e Administração– 1950-2005

Período	Economia		Administração	
	Doutores	Mestres	Doutores	Mestres
1950-1959	1			
1960-1969	10			
1970-1979	21	63	19	28
1980-1989	60	104	58	103
1990-1999	89	118	103	218
2000-2005	49	146	140	350
Total	230	431	320	699

Fonte: Secretaria de Pós-Graduação da FEA/USP

No Departamento de Contabilidade e Atuária, a primeira dissertação de mestrado foi defendida em 1975. Foram 424 ao todo. Mais da metade dos mestres obtiveram seu título na década de 2000, sendo o ano de 2003 o responsável pelo maior número deles, 69. O programa de professores das universidades públicas foi responsável por 64 títulos, o mestrado interinstitucional realizado com as Universidades Federais do Ceará, Paraíba e Pernambuco, 12, e o mestrado resultante do convênio com o CFC, 75 (Quadro 5).

³¹ Disponível no website de James R. Hasselback <<http://www.jrhasselback.com/>>. Acesso em 03/02/2007.

Quadro 5 - Mestres em Ciências Contábeis - 1975-2005

Período	Mestres	Período	Mestres	Período	Mestres	Período	Mestres
1975	1	1985	5	1993	6	2001	25
1976	7	1986	2	1994	11	2002	43
1977	1	1987	3	1995	14	2003	69
1980	4	1988	2	1996	16	2004	47
1981	16	1989	9	1997	9	2005	24
1982	9	1990	7	1998	17		
1983	9	1991	13	1999	14		
1984	7	1992	7	2000	27		
						TOTAL	424

Fonte: Secretaria de Pós-Graduação da FEA/USP

Desde 1962, quando a primeira tese de doutorado foi defendida pelo Professor Hironel Simões Luders, até 31/12/2005, foram defendidas no Departamento de Contabilidade e Atuária 159 teses de doutorado. Esse número cai para 147, quando consideradas aquelas defendidas conforme a formatação atual da pós-graduação. No Quadro 6, o número de teses defendidas a cada ano.

Quadro 6 - Doutores em Ciências Contábeis – 1962-2005

Período	Doutores	Período	Doutores	Período	Doutores	Período	Doutores
1962	1	1986	1	1993	7	2000	19
1965	1	1987	5	1994	4	2001	14
1966	2	1988	7	1995	4	2002	13
1967	1	1989	3	1996	9	2003	11
1968	1	1990	7	1997	3	2004	7
1973	6	1991	1	1998	5	2005	17
1985	3	1992	0	1999	7		
						TOTAL	159

Fonte: Secretaria de Pós-Graduação da FEA/USP

Observe-se que mais de 50% das teses de doutorado foram defendidas nos últimos seis anos do programa, ou seja, na década de 2000, em número de 81. O ano de 2000 foi o recordista no número de defesas, 19, e, desde 1985, o único ano em que não houve defesa foi 1992. Constate-se, ainda, que não há um padrão no número de defesas, seja ele crescente ou decrescente. Cinco dos doutores titulados são oriundos do programa de professores de universidades públicas. Ressalte-se que, no primeiro semestre de 2007, havia 5 mestres titulados nesse mesmo programa cursando o Doutorado em Ciências Contábeis, além de 4 outros mestres oriundos do mestrado fruto do convênio com o CFC.

De acordo com os dados constantes do Sistema Fênix – Sistema de Pós-Graduação, de 02/01/1984 a 23/11/2006 (respectivamente, data em que se iniciou o controle e data em que os dados foram coletados junto à Secretaria da Pós-Graduação), podem-se estabelecer algumas estatísticas relativas ao programa e ao Doutorado em Ciências Contábeis:

- Número de alunos ingressantes no Programa de Pós-Graduação no período: 1.032;
- Número de alunos ingressantes no curso de mestrado: 805;
- Número de alunos ingressantes no curso de doutorado: 227;
- Número de alunos desligados do curso de doutorado sem conclusão: 40;
- Número de alunos do curso de doutorado com créditos concluídos em processo de elaboração de tese: 31;
- Número de alunos regularmente matriculados no curso de doutorado, cursando créditos: 9;
- Número de alunos que foram transferidos diretamente do curso de mestrado para o curso de doutorado: 16.

Cabe observar o número expressivo de desligamentos do doutorado sem a conclusão do curso, 17,62% dos ingressantes. Comparado com o percentual americano, em que cerca de 50% dos matriculados no doutorado em todas as áreas nunca obtêm o título (VELHO, 1998, p. 85), pode-se até considerá-lo baixo. Ainda no ano de 2006 titularam-se na FEA mais 80 mestres, sendo 38 em Administração, 22 em Economia e 20 em Ciências Contábeis; e 42 doutores, sendo 27 em Administração, 9 em Economia e 6 em Ciências Contábeis. À época da elaboração deste estudo, um processo de seleção encontrava-se em andamento.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O propósito deste capítulo é descrever a abordagem metodológica usada na condução do estudo. É apresentada uma breve descrição da caracterização da metodologia, técnicas e procedimentos empregados nas diversas etapas do trabalho e desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa.

4.1 Caracterização do estudo

Na visão de Gall *et al.* (2007, p. 35), a pesquisa constitui-se em um tipo de investigação cujo propósito é contribuir com o conhecimento que melhora o entendimento coletivo sobre educação e não apenas satisfaz as necessidades individuais.

Em função dos propósitos deste estudo foi utilizada uma abordagem de natureza empírico-analítica que, segundo Martins (2000, p. 30),

São abordagens que apresentam em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados marcadamente quantitativas. Privilegiam estudos práticos. Suas propostas têm caráter técnico, restaurador 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 à questão de pesquisa, testar as hipóteses propostas e evidenciar a tese foi a descritiva. Conforme Gall *et al.* (2007, p. 3), esse tipo de estudo envolve a descrição de um fenômeno social ou natural: sua forma, estrutura, atividade, mudanças e relacionamentos ao longo do tempo, dentre outros. Além da descrição das características de determinada população ou fenômeno, esse tipo de pesquisa tem como principal objetivo estabelecer relações entre variáveis e fatos (MARTINS, 2000, p. 28).

4.2 Técnicas e procedimentos

Foram cinco os métodos, técnicas e procedimentos utilizados.

A primeira delas, a pesquisa bibliográfica para a elaboração de uma plataforma teórica para a discussão de teorias relacionadas à comprovação da tese estabelecida.

A segunda etapa, além de pesquisa bibliográfica, envolveu o levantamento histórico de documentação e a realização de entrevistas, para o levantamento de uma retrospectiva histórica da FEA, do Departamento de Contabilidade e Atuária e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.

Numa terceira etapa, buscou-se identificar, na plataforma teórica, os fatores que são influenciados pela escolaridade no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, categorizando e validando aqueles que são influenciados por um doutorado. Para tanto, foi utilizada a técnica *Delphi*, que é uma técnica científica que permite analisar dados qualitativos (GIOVINAZZO, 2001; ROQUE, 1998).

O quarto passo foi constituído pela realização de um censo entre os doutores em Ciências Contábeis do Programa de Pós-Graduação da FEA/USP, com a aplicação de um questionário.

Finalmente, na quinta etapa, foram consultados todos os *Currícula Lattes* dos doutores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP para levantar o grau atual de desempenho acadêmico.

4.2.1 Levantamento histórico e entrevistas

Para proceder ao levantamento da história da FEA/USP, do Departamento de Contabilidade e Atuária e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, acreditava-se que o caminho seria a pesquisa bibliográfica. Afinal, encontrava-se em andamento evento comemorativo dos 60 anos da FEA/USP inclusive com um *website* à disposição com a história da Faculdade e trabalho realizado pela Profa. Diva Benevides Pinho, também em comemoração ao sexagenário. Além disso, havia o trabalho publicado pela Profa. Alice Piffer Canabrava, em 1984, considerado marco nas comemorações dos 35 anos da Faculdade, ocorridos há 25 anos. No entanto, foi preciso muito mais. A retrospectiva existente até então era bastante genérica, resgatando parte da memória da FEA/USP e do Departamento de Contabilidade e Atuária, mas muito pouco da história do Programa de Pós-Graduação em

Ciências Contábeis. Assim, para proceder a essa pesquisa histórica, foi preciso mais do que apenas a consulta a esse valioso material.

Primeiramente, foi solicitado à Secretaria de Pós-Graduação que disponibilizasse arquivos de defesas, pastas de processos de pedidos de implantação do mestrado, do doutorado e de suas alterações sofridas ao longo dos anos. A consulta a esse material foi realizada e, para complementação, realizaram-se entrevistas com algumas pessoas que haviam vivido o processo e que faziam parte da trajetória do programa.

O instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista porque nela existe a oportunidade de observação do entrevistado e de maior flexibilidade na obtenção das informações, visto que entrevistador e entrevistado se encontram face a face. Elas consistem de questões orais perguntadas pelo entrevistador e respostas, também orais, fornecidas pelos participantes (SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 267-268; GALL; GALL; BORG, 2007, p. 228). É a técnica mais adequada para revelar informações sobre assuntos considerados complexos, emocionalmente carregados ou, ainda, verificar sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada (SELLTIZ *et al.*, 1965, p. 272). É mais utilizada em pesquisas qualitativas, pois permite exploração ilimitada dos tópicos (GALL; GALL; BORG, 2002, p. 229).

As entrevistas foram realizadas no período de 09/04/2007 a 13/04/2007, conduzidas pela própria pesquisadora e gravadas, com o consentimento dos entrevistados. Foi elaborado um roteiro para sua condução, no entanto deixando espaço para que o entrevistado se sentisse à vontade nas suas colocações. Foram entrevistados os Professores Sérgio de Iudícibus (Professor Emérito da FEA/USP, chefe de departamento quando da proposta de implantação do doutorado e no seu credenciamento) e Eliseu Martins (Professor titular da FEA/USP, ex-coordenador do programa de pós-graduação e um dos responsáveis pela proposta do doutorado), expressões vivas da memória do programa; Masayuki Nakagawa (ex-coordenador do programa de pós-graduação e um dos dez primeiros doutores titulados); Lázaro Plácido Lisboa, Diogo Toledo do Nascimento e Fábio Frezatti (ex-coordenadores do programa); Ariovaldo dos Santos (coordenador do programa de recepção de professores de universidades públicas para realização do mestrado); e Gilberto de Andrade Martins (atual coordenador do programa).

Após a extração dos trechos das entrevistas que fariam parte do relatório de tese, enviou-se o material a cada entrevistado, para que pudesse dar seu consentimento final para a publicação.

4.2.2 A técnica *Delphi*

Conforme Vianna (1989, p. 42), “Este método busca a obtenção do consenso de especialistas, com base em respostas anônimas a questionários e *feedback* controlado: é, portanto, uma forma estruturada de obter opinião de especialistas.”

Delphi pode ser definido como uma metodologia para estruturar um processo de comunicação grupal permitindo a esse grupo, como um todo, lidar com um problema complexo (GIOVINAZZO, 2001).

Roque (1998) ressalta que essa técnica busca deduzir, refinar e gerar opinião final a partir de um grupo de especialistas.

Kayo e Securato (1997, p. 54-55) observam que a utilização de especialistas é justificada nos estudos devido se tratar de pessoas formadoras de opinião, com declarações respeitadas e confiáveis.

O fundamento da metodologia é discutido pela Equipe da Dimensão Institucional do Instituto de Estudos Avançados (2004, p. 5-6):

A técnica baseia-se no uso estruturado do conhecimento, da experiência, e da criatividade de um painel de especialistas, no pressuposto que o julgamento coletivo, quando organizado adequadamente, é melhor do que a opinião de um só indivíduo, ou mesmo de alguns indivíduos desprovidos de uma ampla variedade de conhecimentos especializados.

A técnica *Delphi* foi desenvolvida ao final da década de 1940 pela *Rand Corporation*, para aplicação na resolução de problemas de natureza militar. Disseminou-se a partir da década de 1960, com numerosas aplicações não-militares, dentre elas: pesquisas tecnológicas, planejamentos regionais, pesquisas médicas, planejamento educacional e sistemas de informação. O objetivo original, no seu desenvolvimento, era aprimorar o uso da opinião de especialistas na previsão tecnológica (EQUIPE DA DIMENSÃO INSTITUCIONAL DO

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 2004; VIANNA, 1989, p. 42; GIOVINAZZO, 2001; ROQUE, 1998).

Conceitualmente, trata-se de um questionário interativo, que circula várias vezes por um grupo de peritos, preservando-se o anonimato das respostas individuais. Na primeira rodada, a equipe de coordenação prepara um questionário, que é enviado aos especialistas, no qual lhes são solicitadas respostas individuais. Normalmente, as respostas são de natureza quantitativa apoiadas por justificativas e informações qualitativas. As respostas são tabuladas, recebem tratamentos estatísticos simples (mediana, quartis, médias) e os resultados são devolvidos aos participantes na rodada seguinte. A cada nova rodada as perguntas são repetidas e os participantes podem reavaliar suas respostas à luz das respostas dadas pelos outros participantes. Esse processo é repetido até que a divergência entre as respostas dos especialistas atinja um nível considerado satisfatório. O *feedback*, realizado ao longo das diversas rodadas, permite a troca de informações anônimas entre os diversos participantes, conduzindo a uma posição de consenso. O número de rodadas varia com o grau de consenso alcançado por suas respostas (GIOVINAZZO, 2001).

4.2.2.1 Seleção dos especialistas

Os especialistas escolhidos para opinar devem ser selecionados buscando uma distribuição equilibrada entre elementos de diversas entidades (universidades, institutos, indústrias e outros setores da sociedade) e áreas. Um resultado de qualidade depende essencialmente dos participantes. O número de especialistas varia, segundo diversos autores. Alguns estabelecem entre 10 e 15 participantes, alegando que o benefício proporcionado pela inclusão de mais elementos ao grupo é muito pequeno. Outros entendem que um número entre 15 e 30 é suficiente para gerar informações relevantes. Outros, ainda, citam entre 10 e 50. Fato concordante é que um número abaixo de 10 limita a análise das respostas e limita a confiança em funcionar como um consenso e em gerar informações relevantes e proveitosas. E um número excessivo torna a administração muito complexa. Quando o nível de especialização existente entre o grupo é muito grande, alguns pesquisadores atribuem pesos ao nível de competência como forma de compensar parte dessas diferenças. A recomendação é que não se utilizem especialistas que estejam pessoalmente envolvidos na situação pesquisada (VIANNA, 1989; GIOVINAZZO, 2001).

4.2.2.2 Elaboração do questionário da primeira rodada *Delphi*

Na estruturação do primeiro modelo de questionário, as questões devem ser elaboradas considerando-se os mesmos cuidados pertinentes à elaboração de qualquer outro questionário. Diferentes tipos de questões podem ser utilizados dependendo das necessidades específicas do estudo. Fato é que devem ser suficientemente claros e que exijam fundamentação de cada resposta. Existem muitas discussões entre os autores quanto ao tamanho do questionário. Uns dão preferência a questionários mais restritos, em torno de 15 questões, que levem de 2 a 3 minutos para serem respondidos. Outros preferem questionários mais longos. Importante é que se disponibilize espaço nos questionários para eventuais comentários dos participantes (VIANNA, 1989; GIOVINAZZO, 2001; KAYO; SECURATO, 1997).

4.2.2.3 Tabulação e análise dos resultados recebidos

A análise das respostas, normalmente, é feita com base num padrão estatístico: número de observações, maior valor observado, menor valor observado, média, limites de confiança, desvio-padrão, quartis, mediana e distribuição de frequências. A síntese dessas respostas tem como objetivo fornecer um *feedback* a cada nova sessão (VIANNA, 1989; GIOVINAZZO, 2001; KAYO; SECURATO, 1997).

4.2.2.4 Elaboração do próximo questionário e *feedback*

Após a análise da primeira rodada, o pesquisador deve decidir sobre a necessidade de incorporação de novas questões para uma segunda rodada. Normalmente, são acrescentadas novas proposições que os especialistas introduziram na primeira rodada juntamente com as primeiras questões apresentadas. São retiradas apenas as questões consideradas como tendo importância irrisória para o estudo. As questões objetivam a convergência dos resultados. A segunda rodada do questionário apresenta, obrigatoriamente, os resultados da primeira, dando ao participante a oportunidade de rever e reconsiderar sua opinião ou resposta em face da posição e argumentação dos outros membros do grupo. Um *feedback* efetivo deve apresentar um sumário dos comentários feitos pelos respondentes na sessão anterior, principalmente se as opiniões persistirem muito divergentes. O objetivo básico do *feedback* é socializar todas as informações disponíveis e geradas pelo grupo entre os participantes. O processo de rodadas

continua até que se chegue ao consenso pretendido pela pesquisa, ou seja, um grau satisfatório de convergência (RIGGS, 1983; VIANNA, 1989; GIOVINAZZO, 2001; KAYO; SECURATO, 1997; ROQUE, 1998).

4.2.2.5 Conclusões gerais e relatório final

Os resultados finais são processados e gerados a partir do consenso do grupo de especialistas. No entanto, não se pode considerar o consenso encontrado como a única e verdadeira resposta. Uma análise das respostas registradas pelos subgrupos de especialistas tem merecido atenção quando se está interessado não apenas na visão da maioria, mas em agregar e explorar diferenças nas respostas dos subgrupos. Esses resultados sintéticos ou analíticos, com a devida interpretação dos dados podem ser divulgados aos participantes do grupo (VIANNA, 1989; WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000; GIOVINAZZO, 2001).

Aspectos quanto ao número de sessões são discutidos na literatura. A sugestão é de, no mínimo, a realização de duas rodadas para caracterizar o processo *Delphi* e três sessões são suficientes para visualizar a possibilidade de convergência de pensamentos ou sua inviabilidade (VIANNA, 1989; WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000; GIOVINAZZO, 2001).

Vianna (1989, p. 51-57) ressalta os critérios para determinar o fim das sessões. O primeiro deles trata da estabilidade. Segundo a autora, a estabilidade entre sessões terá sido atingida quando uma nova sessão não trouxer novas contribuições ao estudo. O alcance da estabilidade é condição necessária para encerrar o processo *Delphi*, mas não suficiente. Medir a estabilidade entre as sessões pode ser realizado por vários critérios. Dentre eles: o cálculo do coeficiente de variação das respostas (quociente entre desvio-padrão e média) associado a uma regra de decisão; o critério que estipula 15% como índice máximo indicativo de estabilidade para a proporção dos respondentes que se deslocam em direção à moda durante uma rodada; o teste F, que estuda se há diferença significativa entre duas sessões sucessivas. No entanto, esses critérios ou envolvem um grau de subjetividade, ou exigem que certas hipóteses sejam válidas (por exemplo, normalidade da distribuição). O critério baseado no teste não-paramétrico com a variável χ^2 (qui-quadrado) é defendido por alguns autores. A hipótese nula de que a estabilidade foi atingida será aceita quando o valor calculado de χ^2 for menor que seu valor tabelado. Avaliar o nível de concordância entre as respostas é o próximo passo após atingida a estabilidade, para decidir pelo encerramento da aplicação. Quando

existe consenso ou maioria a opção é pelo término. Na presença de bipolaridade de opiniões, deve ser empreendida uma pesquisa sobre a concordância entre as respostas emitidas por subgrupos de especialistas para que se possa terminar o processo ou reformular a questão específica e partir para uma nova rodada. Quando houver pluralidade de opiniões, deve-se pesquisar estabilidade entre os subgrupos homogêneos de respondentes. Toma-se a decisão de reformular a questão ou realizar nova rodada, ou terminar o processo, conforme a estabilidade tenha sido atingida ou não.

Turoff (1975, *apud* KAYO; SECURATO, 1997, p. 55), no entanto, ressalta que o consenso não precisa acontecer. Em algumas variações do método e conforme o tipo de informação que se quer coletar, o objetivo é exatamente gerar resultados conflitantes tendo em vista pelo menos três objetivos: (1) assegurar que todas as opções foram consideradas; (2) estimar o efeito e conseqüências de opções particulares; (3) examinar e estimar a aceitação de qualquer opção em particular.

Baseada em Carter e Beaulieu (1992, p. 5), Roque (1998) apresenta as vantagens e desvantagens relacionadas à técnica *Delphi*.

- Vantagens:
 - Garante o anonimato dos participantes;
 - Baixo custo de aplicação;
 - Isenta de pressão social, influência de personalidade e dominação individual;
 - Conduz à socialização da informação e ao debate entre os participantes;
 - Conduz ao pensamento independente e à evolução gradual das opiniões;
 - Pode ser utilizada para alcançar consenso entre grupos hostis entre si.
- Desvantagens:
 - Os julgamentos encontrados referem-se ao grupo selecionado, podendo ou não ser representativos;
 - Tendência para forçar um consenso, eliminando posições extremas;
 - Requer tempo adequado (cerca de 30 a 45 dias para um processo com duas rodadas) e comprometimento dos participantes;
 - Não deve ser visto como a solução final.

Vianna (1989, p. 133-138), por sua vez, ressalta que alguns autores, criticando a fragilidade da técnica *Delphi* como científica, defendem que o grau de crença em algo, por ser de natureza pessoal e subjetiva, não pode sustentar um trabalho científico. A autora defende que os especialistas convidados a participar do processo devem ser selecionados dentro de padrões que permitam considerá-los como racionais. Portanto, são escolhidos mediante um critério objetivo, em função de seu profundo conhecimento e sensibilidade refinada no campo em que atuam. Além disso, a utilização de uma abordagem sistemática para extrair as informações da comissão de especialistas mantém a objetividade científica exigida. A incorporação do julgamento dos especialistas é feita sujeitando-os a cuidados tomados para assegurar objetividade em outras investigações científicas. O uso de especialistas e de um arcabouço teórico garantem, assim, a objetividade científica e caracterizam a metodologia como tal.

4.2.2.6 Aplicação da técnica *Delphi* para identificação dos fatores que são influenciados pelo doutorado no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade

A técnica *Delphi* foi desenvolvida com um painel composto por 15 especialistas e 3 rodadas não-presenciais. O termo “especialistas” refere-se a indivíduos com notório saber, além de titulação e experiência comprovados, ligados a Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileiros ou do exterior.

Para a seleção dos especialistas foram utilizados os seguintes critérios: participação no meio acadêmico, número de orientações e expressividade de suas contribuições ao mundo profissional e acadêmico.

Os selecionados foram convidados por meio de uma carta enviada por *e-mail*, no dia 25/09/2006, solicitando resposta com a aceitação em participar. As cartas-convite foram enviadas a 16 especialistas. Não foi solicitada uma data limite para a confirmação da participação. Imediatamente, 8 especialistas confirmaram a participação na comissão e 1 deles esquivou-se do convite. Não foram recebidas as respostas dos outros 7. Então, alguns dias (03/10/2006) depois do envio do primeiro *e-mail* contendo a carta-convite, ela foi enviada novamente aos que ainda não haviam se manifestado quanto à participação. Passados 14 dias, apenas um especialista enviou resposta negativa e os outros 6 mais uma vez não se manifestaram. A comissão de especialistas seria composta apenas com aqueles que responderam a uma das duas solicitações. Entretanto, o número foi considerado pequeno, 8

especialistas, conforme literatura consultada, optando-se por enviar mais 11 convites a outros especialistas selecionados em 17/10/2006. Mais 7 aceitaram o convite e a comissão ficou constituída por 15 especialistas.

O processo foi realizado em 3 rodadas sucessivas, que se processaram de 23/10/2006, data de envio da primeira rodada, a 26/12/2006, data em que foi recebida a última resposta da terceira rodada.

Com o intuito de estender os resultados encontrados com a aplicação da técnica *Delphi* e de buscar uma visão de doutores não vinculados à área de educação pública, optou-se por aplicá-la utilizando um comitê de especialistas diverso do primeiro. A principal característica buscada intencionalmente no segundo grupo de professores doutores foi o vínculo institucional a escolas particulares, muitas vezes mais de uma e com desempenho de atividade profissional paralela não-acadêmica (pesquisa, ensino e extensão), ou seja, ligada ao mercado.

Os mesmos procedimentos de contato inicial e convite adotados na primeira aplicação foram repetidos nessa segunda. O processo teve início no dia 01/02/2007, com a emissão da carta convite aos especialistas, e encerrou-se em 10/04/2007, com o recebimento das respostas da terceira rodada. Foram selecionados e convidados 10 especialistas, que prontamente aceitaram o convite.

4.2.3 Questionário

Para se obter informações sobre percepções, sentimentos, crenças, motivações, previsões ou planos das pessoas, são mais comuns o questionário e a entrevista. Geralmente, a entrevista e o questionário são utilizados quando o pesquisador não consegue observar diretamente os acontecimentos pretendidos, valendo-se da descrição verbal ou escrita para obter informação (SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 266-267).

No questionário, a informação está limitada às respostas escritas a questões que foram pré-determinadas pelo pesquisador (SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 266-267). São formulários impressos que perguntam as mesmas questões a todos os indivíduos na amostra. É mais comumente utilizado em pesquisas quantitativas em função de ser padronizado e altamente estruturado, projeto que é compatível com esse tipo de pesquisa (GALL *et al.*, 2007, p. 229).

Com base na tipologia e objetivos da pesquisa, optou-se pelo uso do questionário como instrumento de coleta de dados primários, conhecidas as suas vantagens e também suas limitações.

O questionário foi concebido a partir dos resultados das duas aplicações da técnica *Delphi*, utilizadas para categorizar e validar fatores do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade que são potencialmente influenciados por um curso de doutorado.

4.2.3.1 Estruturação do questionário

Com as questões formuladas, procuraram-se evidências para se atingir aos objetivos desta pesquisa e à questão central de investigação, além da verificação da pertinência das hipóteses e tese estabelecidas. O questionário foi estruturado com os seguintes blocos:

- A. Identificação;
- B. Percurso acadêmico;
- C. Atividade atual;
- D. Doutorado e trabalho;
- E. Influências do doutorado;
- F. Atividade quando do ingresso no doutorado.

Além dos seis blocos, foi deixado espaço adicional para que os respondentes pudessem registrar outros comentários que julgassem necessários. Também foi assegurada a não divulgação do nome do respondente na tese, solicitando a ele que registrasse sua opção por manter sigilo sobre sua identidade. Partiu-se de categorias com questões de menor complexidade e reflexão, sem explicações mais abrangentes e esforços adicionais de lembranças.

A qualidade do instrumento de coleta de dados foi determinada por meio de 2 sessões de pré-teste. O pré-teste pode ser aplicado mais de uma vez, como forma de determinar o aprimoramento e aumento de validade, e serve para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos: (1) fidedignidade: qualquer pessoa que o aplique obterá os mesmos resultados; (2) validade: os dados são necessários à pesquisa e (3) operatividade: vocabulário acessível e compreensível (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 203).

O pré-teste contou com a participação de 4 doutores. As respostas e comentários obtidos nas duas realizações do pré-teste serviram para efetuar as alterações, exclusões e inclusões de novas perguntas.

Após a realização do pré-teste, optou-se por realizar a aplicação do questionário por meio eletrônico, considerada a forma mais segura, interativa, agradável e rápida, tanto para os respondentes quanto para os pesquisadores. Alguns testes foram realizados em *sites* de empresas de construção de formulários através da *web*, tanto nacionais quanto internacionais. Avaliados, principalmente, interatividade, segurança e custo/benefício, optou-se pelos serviços da *Vroman Systems, Incorporation*, uma empresa privada, baseada em Chicago, Illinois, responsável pelo desenvolvimento do *FormSite.com*, em 1998. O questionário, então, foi construído via *web*, gerando um *link* que mais tarde seria remetido aos pesquisados para que pudessem acessá-lo. Foi solicitado aos participantes do pré-teste que avaliassem a versão eletrônica do questionário.

Concomitante à construção e realização dos pré-testes no questionário, iniciou-se a identificação do paradeiro dos egressos. Inicialmente, foi solicitado, à Reitoria da Universidade de São Paulo, arquivo contendo informações sobre os doutores titulados no Departamento de Contabilidade e Atuária. A Pró-Reitoria de Pós-Graduação disponibilizou dados como: endereço, telefone, *e-mail*, data da defesa, dentre outros. Começou-se, assim, a localização dos egressos, visto que o arquivo de dados mantidos pela Universidade de São Paulo se encontrava desatualizado devido ao tempo transcorrido (em alguns casos quase 30 anos).

Para atualizar os dados vindos da Pró-Reitoria e localizar os sujeitos da pesquisa, procedeu-se a buscas via internet, pesquisas junto a colegas de turma que iam sendo encontrados e rastreamento pela localização original constante do banco de dados da Pró-Reitoria.

Ressaltem-se as dificuldades enfrentadas para a localização. Dada a característica marcante de constituir-se de um único curso de doutorado em todo o Brasil, os egressos são originários dos mais diversos Estados da Federação. Além disso, a oferta escassa de pessoal qualificado (apenas 159) no país tende a aumentar a mobilidade geográfica dos titulados. O meio mais rápido de localização foi o currículo *Lattes*. No entanto, muitos deles não foram encontrados, ou continham informação defasada. Conforme Velloso (2002, p. 48), as pesquisas do tipo

follow up oferecem muitas dificuldades para realização, visto que, quando o trabalho é iniciado, os domicílios dos sujeitos não são conhecidos. Mesmo consideradas todas as dificuldades de localização dos egressos, consideram-se altamente satisfatórios os resultados. Foram localizados 150 egressos, outros 9 já haviam falecido.

Cadastrados todos os endereços eletrônicos, estabeleceu-se um primeiro contacto, enviando um *e-mail* no dia 21/03/2007, comunicando ao egresso que lhe seria mandado questionário para preenchimento, como parte integrante de tese de doutoramento que se encontrava em elaboração dentro do Departamento de Contabilidade e Atuária sob a orientação dos Professores Doutores Edgard Bruno Cornachione Jr. e Gilberto de Andrade Martins. Foram enviados 150 *e-mails*, incluindo-se os 4 participantes do pré-teste na amostra para o estudo definitivo em função do número reduzido de titulados. Mais de 50% dos contactados responderam a esse primeiro *e-mail*, dizendo-se no aguardo do questionário. Transcorrida uma semana (no dia 28/03/2007), enviou-se novo *e-mail* contendo uma carta de apresentação da pesquisadora e orientadores, garantindo privacidade e explicitando os objetivos e esclarecimentos da pesquisa e o *link* para que pudessem acessar o questionário eletrônico. Até o dia 10/04/2007 haviam sido obtidas 69,5% das respostas. Um novo contacto foi feito com os egressos que ainda não haviam enviado suas respostas, nessa mesma data, via *e-mail*, ressaltando a importância da participação e solicitando que o fizesse. O mesmo procedimento foi adotado nos dias 30/04/2007 e 15/05/2007, também com os não respondentes. No último *e-mail* enviado, em 15/05/2007, quando já haviam sido recebidas 96,2% das respostas, optou-se por enfatizar que a pesquisa estaria sendo encerrada em alguns dias.

Ressalte-se que 3 pesquisados optaram por responder ao questionário em formato não eletrônico. Um deles solicitou que o questionário lhe fosse enviado via correio, mesma forma utilizada para devolvê-lo. Os outros dois imprimiram o questionário eletrônico, responderam e o entregaram pessoalmente.

O procedimento de coleta de dados primários, por meio do questionário, foi encerrado em 21/05/2007, data considerada como segura para que o processo de conclusão do trabalho fosse realizado. No dia 28/05/2007, foi enviado um *e-mail* de agradecimento pela participação a todos os respondentes.

A avaliação do grau de atualização do desempenho acadêmico dos doutores egressos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP constituiu-se na última etapa metodológica utilizada nesta pesquisa.

4.2.4 Análise de Currículo *Lattes*³²

O sistema de Currículo *Vitae Lattes* – CV *Lattes* é um sistema de informação curricular desenvolvido pelo CNPq e utilizado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), Capes/MEC e também por toda a comunidade científica brasileira. Desde 2002, todos os bolsistas de pesquisa, de mestrado, de doutorado e de iniciação científica, orientadores credenciados, pesquisadores e estudantes que participam do Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil e outros clientes do conselho devem possuir um currículo *Lattes* cadastrado no CNPq.

Para o CNPq, as informações do currículo atendem: (1) na avaliação de competência de candidatos à obtenção de bolsas e auxílio; (2) na seleção de consultores, membros de comitê e de grupos assessores; (3) no subsídio à avaliação da pesquisa e da pós-graduação brasileiras. O currículo *Lattes* está integrado ao SciELO (periódicos eletrônicos brasileiros), Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e Prossiga (informações e bibliotecas virtuais em diferentes áreas). Assim, ao acessar o currículo *Lattes* de um pesquisador ou autor de artigo, torna-se possível consultar seu currículo e verificar sua produção científica.

Para os propósitos desta pesquisa, o currículo *Lattes* foi utilizado como *proxy* de atualização acadêmica dos doutores em Ciências Contábeis no Brasil. Foram investigadas as seguintes variáveis: participação em grupos de pesquisa, bolsa de produtividade CNPq, data do último artigo publicado em periódico e em evento, última participação em banca, número de orientações em andamento e última orientação concluída. Para estabelecer se o artigo publicado em periódico ou evento era pontuado no *Qualis*, utilizou-se a lista relativa a fevereiro de 2006.

³² Informações disponíveis em <<http://lattes.cnpq.br/index.htm>>. Acesso em 27/10/2006.

Inicialmente, empreendeu-se a uma busca no *website* do CNPq pelos currículos dos titulados. Quando encontrados, foram salvos no computador para análise. Tomou-se o cuidado de baixar todos os currículos na mesma data 17/05/2007, para que não houvesse problemas com atualização das versões disponíveis. Assim, os dados retirados para análise são aqueles que os indivíduos inseriram em seus currículos até essa data.

Não foram buscados os currículos dos doutores na condição de falecidos, qualquer que tenha sido a data do falecimento, nem dos 2 doutores estrangeiros e não residentes no Brasil. Como o intuito da investigação era averiguar a atualização acadêmica dos titulados, optou-se por determinar como data de corte o dia 31/12/2004. Considerou-se que, se os egressos não haviam feito alterações em seus currículos após esta data, é porque estavam inativos. Os currículos cuja última atualização tivesse ocorrido anteriormente à data estabelecida como corte não fizeram parte do banco de dados. Foram baixados 132 currículos no dia 17/05/2007. Dos 148 egressos do programa considerados, 16 não mantinham currículos *Lattes* e 7 deles o mantinham, mas com data de atualização anterior a 31/12/2004, considerada o ponto de corte, e, assim, não fizeram parte da análise.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar as avaliações e percepções dos doutores em Ciências Contábeis titulados pela FEA/USP sobre as influências do título nos seus desenvolvimentos e da sociedade, preconizadas pela teoria do capital humano. Neste capítulo, serão apresentados e analisados: os resultados das aplicações da técnica *Delphi* que estabeleceram os fatores do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade que são potencialmente influenciados por um curso de doutorado; as respostas do questionário aplicado para identificar e avaliar as percepções dos doutores e que também traçou um perfil demográfico e profissiográfico dos sujeitos; e a atualidade da contribuição acadêmica dos recenseados, apurada por meio dos *curricula Lattes*.

5.1 Resultados da aplicação da técnica *Delphi* com doutores de IES públicas

A técnica *Delphi* foi realizada em 3 rodadas com o objetivo de estabelecer os fatores do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade que são influenciados por um curso de doutorado, conforme a avaliação de uma comissão formada por 15 especialistas.

5.1.1 Perfil dos especialistas

Os 15 componentes da comissão de especialistas participantes da técnica *Delphi* foram, em ordem alfabética:

Ana Maria Afonso Ferreira Bianchi: Doutora em Sociologia e Professora Titular da Universidade de São Paulo.

Carlos Roberto Azzoni: Doutor em Economia com pós-doutorado pela *University of Illinois* e pela *Ohio State University*, Professor Titular da Universidade de São Paulo.

Cláudio de Moura Castro: Ph.D. em Economia pela Universidade *Vanderbilt*, é Presidente do Conselho Consultivo das Faculdades Pitágoras.

Eliseu Martins: Doutor em Controladoria e Contabilidade e Professor Titular da Universidade de São Paulo.

Ernani Ott: Doutor em Ciências Econômicas e Empresariais pela Universidade de Deusto (Espanha) e Professor Titular da Universidade do Vale dos Sinos.

Fábio Frezatti: Doutor em Controladoria e Contabilidade, possui pós-doutorado pela *University of Illinois*. É Professor Associado da Universidade de São Paulo.

Hélio Zylberstajn: Doutor em Relações Internacionais pela *University of Wisconsin* e Professor Livre Docente da Universidade de São Paulo.

Jorge Katsumi Nyama: Doutor em Controladoria e Contabilidade com pós-doutorado pela *University of Otago* e Professor Titular da Universidade de Brasília.

Maria Tereza Leme Fleury: Doutora em Sociologia e Professora Titular da Universidade de São Paulo.

Mauro Mendes Braga: Doutor em Química é Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais.

Patricia Izar: Doutora em Psicologia com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo. Professora Doutora da Universidade de São Paulo.

Paulo Roberto Barbosa Lustosa: Doutor em Controladoria e Contabilidade e Professor Titular da Universidade de Brasília.

Peter Kuchinke: Ph.D. em Desenvolvimento de Recursos Humanos pela *University of Minnesota*. É Professor Associado da Faculdade de Educação da *University of Illinois at Urbana-Champaign*.

Reinaldo Guerreiro: Doutor em Controladoria e Contabilidade e Professor Titular da Universidade de São Paulo.

Scott Johnson: Ph.D. em Educação pela *University of Minnesota*. É Professor Titular da Faculdade de Educação da *University of Illinois at Urbana-Champaign*.

5.1.2 Primeira rodada

Na primeira rodada, foi apresentada aos especialistas, por *e-mail*, uma lista contendo 17 fatores, definidos com base na literatura, que são afetados pela escolaridade (Quadro 7).

Quadro 7 - Fatores afetados pela escolaridade (1ª. rodada)

Mobilidade profissional
Remuneração
Empregabilidade
Estabilidade profissional
Produtividade
Produção acadêmica
Habilidades cognitivas
Habilidades afetivas
Prestígio
Promoção social
<i>Stress</i>
Saúde
Lazer
<i>Status</i>
Estilo de vida
Diferenciação profissional
Responsabilidade social

Em conformidade com o embasamento teórico desenvolvido neste estudo, o significado de cada um dos fatores foi:

Mobilidade profissional: representa os meios que a escolaridade proporciona e que asseguram a flexibilidade e adaptabilidade ocupacionais (BLAUG, 1965);

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);

Empregabilidade: representa o alargamento das escolhas disponíveis ao indivíduo, não necessariamente monetárias, que a escolaridade permite (SCHULTZ, 1961; WEISBROD, 1962);

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);

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, 2001; IOSCHPE, 2004);

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);

Habilidades cognitivas: constituem-se nas competências relativas ao conhecimento desenvolvidas pela educação (BECKER, 1975; BARUCH; PEIPERL, 2000; HUNTON *et al.*, 2005);

Habilidades afetivas: são as habilidades ligadas a auto-estima e capacidade de relacionamento (TAUBMAN; WALES, 1973; BARUCH; PEIPERL, 2000);

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

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);

Stress: trata-se de uma contribuição negativa da educação. O aumento da escolaridade contribui para o aumento da responsabilidade e conseqüente *stress* relacionado ao trabalho (HAVEMAN; WOLFE, 1984);

Saúde: a educação afeta, significativa e positivamente, a saúde própria e, em nível agregado, diminui a taxa de mortalidade (FARREL; FUCHS, 1982; HAVEMAN; WOLFE, 1984; IOSCHPE, 2004);

Lazer: a ampliação de horizontes provocada pela educação conduz a um melhor aproveitamento do lazer e divertimento do educado e dos não educados a sua volta (BLAUG, 1965; HAVEMAN; WOLFE, 1984);

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);

Estilo de vida: trata-se da repercussão produzida pela educação no bem-estar e que conduz até mesmo a alterações comportamentais (BOWEN, 1963; NEWELL *et al.*, 1996; MORETTI, 2002);

Diferenciação profissional: significa o maior valor atribuído pelo mercado (DUGAN *et al.*, 1999);

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).

Foi solicitado aos especialistas que expressassem sua concordância ou discordância com relação aos 17 fatores apresentados, que são afetados especificamente por um título de doutorado. O percentual de aceitação dos fatores pelo grupo está na Tabela 15.

Tabela 15 - Porcentagem de aceitação dos fatores (1ª. Rodada)

Fator	% Concordância
Mobilidade profissional	86,7
Remuneração	80,0
Empregabilidade	86,7
Estabilidade profissional	86,7
Produtividade	80,0
Produção acadêmica	93,3
Habilidades cognitivas	66,7
Habilidades afetivas	20,0
Prestígio	100,0
Promoção social	73,3
<i>Stress</i>	40,0
Saúde	6,7
Lazer	13,3
<i>Status</i>	100,0
Estilo de vida	60,0
Diferenciação profissional	100,0
Responsabilidade social	60,0

Foram, ainda, solicitadas sugestões quanto a outros potenciais fatores com a mesma característica, segundo a sua própria experiência e conhecimentos. A comissão de especialistas fez várias sugestões de fatores que, baseados nas suas próprias experiências e conhecimento, também são potencialmente influenciados pelo título de doutor. Esses fatores foram agrupados e sintetizados em número de 6 (seis). O entendimento de cada um deles, conforme os comentários da comissão, é apresentado a seguir:

Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico: 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.

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, economicamente, politicamente, socialmente. Nem sempre se trata de uma opção profissional superior, mas são mais alternativas, tanto no mundo acadêmico quanto no mercado profissional.

Autonomia profissional: é a autonomia e independência conquistadas por meio do aumento de oportunidades que o título acarreta.

Competências analíticas: constitui-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.

Amadurecimento pessoal: representado pelo crescimento como pessoa e o aumento no relacionamento interpessoal.

Espírito acadêmico: significa o desenvolvimento do espírito investigativo e mais aberto a inovações.

Observa-se que a comissão, em um único fator, respeitabilidade e reconhecimento acadêmico, conseguiu juntar aspectos contidos em vários outros: como prestígio, *status* e diferenciação profissional. Os especialistas também fizeram comentários sobre os fatores influenciados pela escolaridade já reconhecidos na literatura.

Sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas:

O ensino e a pesquisa requerem intensa carga de leitura e o manejo de habilidades quantitativas e de comunicação, oral e escrita, que levam ao desenvolvimento da capacidade cognitiva.

Independente da área de especialização, o grau doutoral aumenta as habilidades de pesquisa em nível avançado, incluindo projeto de pesquisa, coleta e análise de dados, e *feedback* dos dados. Além disso, os estudantes do doutorado devem estar capacitados a fazer pesquisa aplicada, como pesquisa ação. Em particular nas ciências sociais essas habilidades são altamente importantes.

Sobre a empregabilidade:

Muitas oportunidades profissionais se apresentam para o especialista de alto nível, com título de Doutor, tanto no meio acadêmico como nas atividades empresariais.

Sobre a produção acadêmica:

A auto-responsabilidade do pesquisador que obteve o título de Doutor, e os mecanismos de avaliação acadêmica, são indutores de pesquisas que, divulgadas, podem afetar diretamente as comunidades.

Há um aumento significativo nas exigências relacionadas com a produção científica. Esta, por seu turno, dá notoriedade.

Maior número de publicações científicas.

Capacidade para a pesquisa acadêmica.

Sobre a remuneração:

Pesquisa considerável mostra uma correlação positiva entre nível educacional e ganhos na carreira. O investimento é grande. O doutorado deve ser fruto de uma expectativa de definição de projeto de vida ou mudança do mesmo.

Em geral nas IES há um acréscimo no salário por conta da titulação. Também as aulas em cursos de pós-graduação *lato sensu* proporcionam ganhos extras.

Em algumas carreiras (docente, por ex.) implica um delta na remuneração e maior possibilidade de acesso a certos cargos e funções.

Sobre prestígio:

As pessoas reconhecem, em geral, o elevado conhecimento em sua área específica do profissional com o título de Doutor, passando a prestigiá-lo por esse conhecimento.

Surgem muitos convites para participar em Comissões de avaliadores de artigos para Congressos e Revistas, e em Conselhos Editoriais de Revistas.

Sobre responsabilidade social:

A responsabilidade social é proporcional ao conhecimento que se tem de áreas específicas. O Doutor é um especialista de alto nível em sua área, o que aumenta a demanda sobre sua ação.

É mais cobrado pelas pessoas.

Sobre *stress*:

Há um aumento no *stress* provocado pela obrigatoriedade de produzir cientificamente, avaliar artigos, ministrar aulas em *lato sensu*, etc.

Sobre estilo de vida:

O título de Doutor altera o estilo de vida de quem o obtém, pois em geral leva a um refinamento de gostos e amizades. O estilo de vida também é impactado pelo aumento da responsabilidade social e pelas novas oportunidades.

Sobre saúde:

O prazer da atividade de pesquisa e ensino e a flexibilidade de horário desse tipo de atividade levam normalmente a uma melhoria na qualidade de vida, com reflexos positivos na saúde física, emocional e mental do pesquisador e, por extensão, dos que com ele convivem.

E, ainda, outros comentários não diretamente ligados a fatores, mas que acentuam as influências do título de doutor para os indivíduos:

Numa sociedade com grande porcentagem de iletrados, o fato do indivíduo ter obtido o título simboliza que pertence a uma elite de conhecimento.

Gera produtos que, devidamente disseminados, estimulam a produção de ciência e tecnologia na sociedade.

Para muitos é a primeira experiência de realmente estudar muito e dedicar longuíssimas horas aos estudos. A tese é um desafio intelectual e emocional muito forte. Mas se dá sob regras do jogo muito bem definidas. Trata-se de uma experiência com um componente emocional muito forte. É a grande cartada para entrar na vida intelectual com o pé direito. Os riscos de fracasso são muito grandes e vêm de muitas direções.

Percebe-se, pelos comentários feitos pela comissão de especialistas, um consenso em reconhecer que os conhecimentos e o título obtidos no doutoramento são altamente positivos para os desenvolvimentos dos titulados, tanto diretamente, por meio de remuneração, quanto de forma indireta, como maior flexibilidade na vida profissional e até mesmo na qualidade de vida, maior prestígio e oportunidades. Observa-se, no entanto, que os aspectos positivos provocados pelo aumento de habilidades, principalmente direcionados à pesquisa, trazem consigo um incômodo pela responsabilidade e cobranças quanto à publicação de resultados.

5.1.3 Segunda rodada

Para a realização da segunda rodada da técnica *Delphi*, após a verificação do nível de aceitabilidade de cada fator pela comissão de especialistas, em números percentuais, foi possível separá-los em dois grupos de acordo com o percentual de aceitação:

- Fatores com baixa aceitabilidade;
- Fatores com média e alta aceitabilidade.

Foram considerados fatores com baixa aceitabilidade e excluídos na 2^a. rodada, aqueles que tiveram a concordância de menos da metade dos membros do comitê de especialistas. Aqueles fatores caracterizados pela média e alta aceitabilidade (concordância de pelo menos 50% dos membros da comissão) foram selecionados para apresentação aos especialistas na 2^a. rodada.

Conforme estabelecido, os fatores com baixa aceitação foram excluídos da lista. Assim, foram retirados 4 fatores: habilidades afetivas, que atingiu 20% de aceitação, *stress* com 40%, saúde com 6,7% e lazer com 13,3%. No entendimento da comissão de especialistas, esses fatores ressaltados na literatura como impactados pela escolaridade não são influenciados especificamente por um curso de doutorado (TAUBMAN; WALES, 1973; BARUCH; PEIPERL, 2000; HAVEMAN; WOLFE, 1984; FARREL; FUCHS, 1982; IOSCHPE, 2004; BLAUG, 1965). Apenas os fatores prestígio, *status* e diferenciação profissional foram unânimes no grau de aceitação. Fatores como habilidades cognitivas, estilo de vida e responsabilidade social ficaram mais próximos do ponto de corte (pelo menos 50% de aceitação pela comissão de especialistas) que os demais. No entanto, de uma forma geral, os outros 13 fatores foram bem aceitos.

Uma nova lista contendo 19 fatores, formada pelos 13 fatores que obtiveram média e alta aceitabilidade, bem como as sínteses das sugestões representadas pelos 6 (seis) novos fatores, foi apresentada à comissão na 2^a. rodada, também por *e-mail*. Foi solicitado ao comitê de especialistas que atribuísse uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada um dos fatores apresentados, segundo o grau de importância que aquele fator representasse na influência geral provocada pelo título de doutor.

Os resultados da 2^a. rodada, com o escore atingido pelos fatores, bem como a média, a mediana e o coeficiente de variação estão apresentados na Tabela 16.

Tabela 16 - Resultados da 2ª. Rodada

Fator	Escore	Média	Mediana	Coefficiente de Variação - CV - %
Mobilidade profissional	127	8,5	9	15,4
Remuneração	113	7,5	8	23,5
Empregabilidade	129	8,6	9	13,8
Estabilidade profissional	121	8,1	8	19,0
Produtividade	109	7,3	8	30,5
Produção acadêmica	118	7,9	8	24,9
Habilidades cognitivas	108	7,2	7	25,8
Prestígio	129	8,6	9	18,0
Promoção social	112	7,5	8	16,7
<i>Status</i>	121	8,1	8	19,0
Estilo de vida	94	6,3	6	42,0
Diferenciação profissional	121	8,1	8	14,4
Responsabilidade social	89	5,9	7	46,1
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico	122	8,1	8	16,0
Oportunidades na carreira	120	8,0	8	14,2
Autonomia profissional	125	8,3	9	15,5
Competências analíticas	120	8,0	9	22,7
Amadurecimento pessoal	104	6,9	7	39,5
Espírito acadêmico	113	7,5	9	36,8

Observe-se, na Tabela 16, que os fatores mais bem avaliados pelo comitê foram empregabilidade e prestígio dividindo o primeiro lugar com um escore de 129 (em 150 possíveis) e mobilidade profissional com 127. Apenas 5 fatores: espírito acadêmico, produtividade, amadurecimento pessoal, estilo de vida e responsabilidade social apresentaram coeficiente de dispersão com elevadas taxas (CV acima de 30%) demonstrando menor consenso entre os membros da comissão. Desses 5 (cinco) fatores, 3 (três) acumularam os menores escores de toda a lista: amadurecimento pessoal, estilo de vida e responsabilidade social com 104, 94 e 89, respectivamente.

5.1.4 Terceira rodada

Na terceira rodada, também realizada por *e-mail*, foram apresentados os resultados da 2ª. rodada e perguntado ao participante se ele gostaria de reavaliar a nota atribuída na rodada anterior, em virtude do escore, da média, da mediana e do coeficiente de variação das notas atribuídas pelo grupo, ou se manteria a nota atribuída anteriormente. Ou seja, a 3ª. rodada de questões serviu como confirmação ou alteração da nota atribuída pelo especialista na 2ª. rodada, em face dos resultados agregados apresentados a cada componente do comitê (conforme Tabela 16).

Seis membros da comissão mantiveram suas notas anteriormente atribuídas e nove deles realizaram alguma alteração em direção a convergência dos resultados a eles apresentados, possibilitando, assim, ao final das 3 rodadas de aplicação da técnica *Delphi*, categorizar os fatores que são influenciados por um curso de doutorado, conforme avaliação da comissão de especialistas. Os resultados obtidos na 3ª. rodada da técnica *Delphi* constam da Tabela 17.

Tabela 17 - Resultados da 3ª. Rodada

Fator	Score	Média	Mediana	Coefficiente de Variação - CV - %
Mobilidade profissional	129,5	8,6	9,0	10,8
Remuneração	116,0	7,7	8,0	19,2
Empregabilidade	131,0	8,7	9,0	11,0
Estabilidade profissional	123,0	8,2	8,0	16,1
Produtividade	114,0	7,6	8,0	23,2
Produção acadêmica	121,0	8,1	8,0	19,6
Habilidades cognitivas	110,5	7,4	8,0	24,9
Prestígio	131,0	8,7	9,0	14,7
Promoção social	114,0	7,6	8,0	13,9
Status	123,0	8,2	8,0	16,1
Estilo de vida	96,5	6,4	7,0	39,1
Diferenciação profissional	121,0	8,1	8,0	11,0
Responsabilidade social	93,0	6,2	7,0	42,3
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico	124,5	8,3	8,0	12,8
Oportunidades na carreira	122,0	8,1	8,0	10,3
Autonomia profissional	131,0	8,7	9,0	10,1
Competências analíticas	121,0	8,1	8,0	20,7
Amadurecimento pessoal	104,0	6,9	8,0	37,6
Espírito acadêmico	115,0	7,7	9,0	34,7

Observa-se que a primeira colocação em termos de score está ocupada por três fatores: empregabilidade, prestígio e autonomia profissional. Esse último ocupava o quarto lugar na 2ª. rodada do processo. Estilo de vida e responsabilidade social permaneceram ocupando as duas últimas posições, sendo responsáveis pelas maiores dispersões: 39,1% e 42,3%, respectivamente. Amadurecimento pessoal e espírito acadêmico também apresentaram coeficientes de variação considerados altos, 37,6% e 34,7%, respectivamente. O fator produtividade que, na 2ª rodada, apresentou uma dispersão em torno de 30,5%, deixou o padrão de CV considerado alto e convergiu para um CV médio.

Constatou-se que, conforme o entendimento da comissão de especialistas, aspectos chave da teoria do capital humano como empregabilidade e mobilidade profissional representam um grau de importância destacado dentro do conjunto de influências de um curso de doutorado. No entanto, contrariando o que preconiza a teoria do capital humano, um investimento em doutorado parece não convergir para um aumento de renda futura, visto que o fator

remuneração ocupa apenas o 12º. lugar em grau de importância, sendo suplantado por fatores como prestígio, *status* e diferenciação profissional.

Os fatores, com seus escores, em valores e em percentuais, já classificados pelo grau de importância, conforme o entendimento da comissão de especialistas, encontram-se na Tabela 18.

Tabela 18 - Grau de importância dos fatores

Fator	Escore		Classificação
	Bruto	% (150 = 100)	
Empregabilidade	131,0	87,3	1º.
Prestígio	131,0	87,3	1º.
Autonomia profissional	131,0	87,3	1º.
Mobilidade profissional	129,5	86,3	4º.
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico	124,5	83,0	5º.
Estabilidade profissional	123,0	82,0	6º.
<i>Status</i>	123,0	82,0	6º.
Oportunidades na carreira	122,0	81,3	8º.
Produção acadêmica	121,0	80,7	9º.
Diferenciação profissional	121,0	80,7	9º.
Competências analíticas	121,0	80,7	9º.
Remuneração	116,0	77,3	12º.
Espírito acadêmico	115,0	76,7	13º.
Produtividade	114,0	76,0	14º.
Promoção social	114,0	76,0	14º.
Habilidades cognitivas	110,5	73,7	16º.
Amadurecimento pessoal	104,0	69,3	16º.
Estilo de vida	96,5	64,3	18º.
Responsabilidade social	93,0	62,0	19º.

Ao formar a comissão de especialistas, tomou-se o cuidado de incluir professores doutores de diversas áreas do conhecimento. O intuito foi obter um resultado não tendencioso. No entanto, como o objetivo principal desta pesquisa é identificar e analisar as avaliações dos doutores em Ciências Contábeis titulados pela FEA/USP sobre as influências do doutorado no seu desenvolvimento e na sua responsabilidade social, optou-se por realizar uma avaliação das respostas do grupo dos Professores Doutores em Ciências Contábeis participantes da comissão de especialistas, conforme é previsto na literatura (VIANNA, 1989; WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000; GIOVINAZZO, 2001). Entendeu-se que agregar e explorar diferenças nas respostas desse grupo seria a principal contribuição da segregação.

No grupo de especialistas formado pelos Professores Doutores em Ciências Contábeis dois membros mantiveram as notas atribuídas aos fatores na 2ª. rodada da técnica *Delphi* e três membros as modificaram. O escore final, média, mediana e coeficiente de variação alcançados pelos fatores, após a 3ª. rodada, se encontram na Tabela 19.

Tabela 19 - Resultados da 3ª. Rodada – Especialistas Professores Doutores em Ciências Contábeis

Fator	Escore	Média	Mediana	Coefficiente de Variação - CV - %
Mobilidade profissional	42	8,4	9	10,6
Remuneração	37	7,4	8	20,5
Empregabilidade	44	8,8	9	9,5
Estabilidade profissional	43	8,6	9	13,3
Produtividade	38	7,6	8	22,0
Produção acadêmica	39	7,8	8	21,1
Habilidades cognitivas	32	6,4	7	40,7
Prestígio	44	8,8	9	14,8
Promoção social	38	7,6	8	15,0
Status	41	8,2	8	18,1
Estilo de vida	37	7,4	7	15,4
Diferenciação profissional	41	8,2	8	10,2
Responsabilidade social	38	7,6	8	7,2
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico	42	8,4	9	10,6
Oportunidades na carreira	40	8,0	8	8,8
Autonomia profissional	44	8,8	9	5,1
Competências analíticas	40	8,0	9	21,7
Amadurecimento pessoal	35	7,0	7	28,6
Espírito acadêmico	40	8,0	9	25,0

Da mesma forma que no resultado geral, no grupo dos Professores Doutores em Ciências Contábeis os fatores empregabilidade, prestígio e autonomia profissional ocupam a primeira colocação em grau de importância. Diferentemente do grupo integral, no grupo segregado os últimos colocados na lista são amadurecimento pessoal com escore de 35 e habilidades cognitivas com 32, que também obteve o único coeficiente de dispersão acima de 30% e, portanto, considerado alto. O fator remuneração ocupa apenas o 16º. lugar (juntamente com estilo de vida), suplantado até mesmo pelo fator responsabilidade social que, no grupo geral, ocupa o último lugar. Em escore, remuneração só não perde para os últimos colocados. Dado o número reduzido de Doutores em Ciências Contábeis, 159, essa constatação é no mínimo surpreendente. A colocação ocupada pelos 19 fatores está na Tabela 20.

Tabela 20 - Grau de importância dos fatores – Especialistas Professores Doutores em Ciências Contábeis

Fator	Escore		Classificação
	Bruto	% (50 = 100)	
Empregabilidade	44	88,0	1°.
Prestígio	44	88,0	1°.
Autonomia profissional	44	88,0	1°.
Estabilidade profissional	43	86,0	4°.
Mobilidade profissional	42	84,0	5°.
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico	42	84,0	5°.
<i>Status</i>	41	82,0	7°.
Diferenciação profissional	41	82,0	7°.
Oportunidades na carreira	40	80,0	9°.
Competências analíticas	40	80,0	9°.
Espírito acadêmico	40	80,0	9°.
Produção acadêmica	39	78,0	12°.
Produtividade	38	76,0	13°.
Promoção social	38	76,0	13°.
Responsabilidade social	38	76,0	13°.
Remuneração	37	74,0	16°.
Estilo de vida	37	74,0	16°.
Amadurecimento pessoal	35	70,0	18°.
Habilidades cognitivas	32	64,0	19°.

5.2 Resultados da aplicação da técnica *Delphi* com doutores de IES particulares

O objetivo de estender os resultados encontrados com a aplicação da técnica *Delphi* buscando a perspectiva de doutores não vinculados à área pública levou a uma segunda aplicação, utilizando um comitê de especialistas bem diferente do primeiro. Intencionalmente, buscou-se, como principal característica desse segundo grupo de professores doutores, o vínculo institucional a escolas particulares, muitas vezes mais de uma e com desempenho de atividade profissional paralela não-acadêmica (pesquisa, ensino e extensão), ou seja, ligada ao mercado.

A segunda aplicação da técnica *Delphi* também foi realizada em 3 rodadas com o objetivo de estabelecer os fatores do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade que são influenciados por um curso de doutorado, conforme a avaliação de uma outra comissão formada por 10 especialistas, todos vinculados a instituições de ensino particulares, muitas vezes mais de uma, e ao mercado profissional não-acadêmico.

5.2.1 Comissão de especialistas

Os 10 componentes da comissão de especialistas participantes da segunda aplicação da técnica *Delphi* foram, em ordem alfabética:

Daniel Jardim Pardini: Doutor em Administração, Professor do Programa de Doutorado e Mestrado em Administração da Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura (Fumec); do Curso de MBA em Gestão Estratégica de Marketing do Centro Universitário UMA; do Curso de Administração da Faculdade de Estudos de Administração (Fead); assessor de gestão e treinamento em organizações.

Diógenes de Souza Bido: Doutor em Administração, Professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie; consultor em Gestão de Qualidade.

Edna Gurgel Casanova: Doutora em Enfermagem, Professora Titular da Universidade Severino Sombra (USS) e Professora Adjunta da Universidade do Grande Rio (Unigranrio).

José Domingos Duarte: Doutor em Engenharia de Produção, pesquisador titular III da Comissão Nacional de Energia Nuclear, Professor da Fundação Getúlio Vargas - Brasília - DF, Coordenador de Disciplina da Associação Internacional de Educação Continuada, Consultor *ad hoc* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Professor Doutor da União Pioneira de Integração Social e Professor Doutor A(III) do Centro Universitário do Distrito Federal.

Laila Maria Hamdan Alvin: Doutora em Letras, docente no Centro Universitário Newton Paiva.

Luciano de Castro Garcia Leão: Doutor em Controladoria e Contabilidade, docente da PUC/MG, Faculdades IBMEC e da Faculdade de Estudos de Administração (Fead); perito contábil, consultor de empresas e diretor da Adtec Administração Técnica Contábil Ltda.

Marcelo Cunha de Araújo: Doutor em Direito Constitucional, Professor da PUC/MG; Promotor de Justiça do Ministério Público de Minas Gerais.

Maria de Lourdes Bacha: Doutorado e pós-doutorado em Comunicação e Semiótica, Professora e coordenadora didática de Marketing e Planejamento da Universidade Presbiteriana Mackenzie; coordenadora e diretora científica do Centro de Estudos Peirceanos (Cenep) da PUC/SP; sócia-diretora da Realiza Serviços S/C Ltda.

Maria do Carmo Pereira Coelho: Doutora em Linguística Aplicada, docente do Centro Universitário do Distrito Federal (UNI-DF).

Teresinha Covas Lisboa: Doutora em Administração, Professora do Programa de Mestrado em Administração da Universidade Ibirapuera (Unib); do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santo Amaro (Unisa); e Coordenadora dos Cursos de Pós Graduação da Faculdade INESP, de Jacareí; Sócia-Diretora da TCL Consultoria e Assessoria S/C Ltda.; Conselheira do Conselho Regional de Administração do Estado de São Paulo.

5.2.2 Primeira rodada

Na 1ª. rodada a comissão de especialistas estabeleceu os percentuais de aceitação dos 17 fatores a eles apresentados, conforme Tabela 21. Observa-se que 5 fatores são considerados de baixa aceitação por não atingirem os 50% de aceitação estabelecidos como ponto de corte e foram eliminados da próxima etapa. Dentre eles, habilidades afetivas, saúde, *stress* e lazer que tiveram o mesmo comportamento no processo anterior. O grupo de professores vinculados a instituições particulares rejeitou o fator promoção social, diferentemente do grupo de professores vinculados a instituições públicas. A diferenciação profissional também foi aceita por 100% dos participantes desse grupo, bem como o fator remuneração que anteriormente havia alcançado apenas 80% de aceitação pela comissão. Prestígio e *status* que foram unanimidade no processo anterior, aqui atingiram 90,0% e 80,0% de aceitação. Habilidades cognitivas foi aceito por 90,0% do grupo, contra 66,7% do processo anterior.

Tabela 21 - Porcentagem de aceitação dos fatores (1ª. rodada da aplicação da técnica *Delphi* com doutores vinculados a IES particulares)

Fator	% Concordância
Mobilidade profissional	90,0
Remuneração	100,0
Empregabilidade	80,0
Estabilidade profissional	60,0
Produtividade	80,0
Produção acadêmica	80,0
Habilidades cognitivas	90,0
Habilidades afetivas	40,0
Prestígio	90,0
Promoção social	40,0
<i>Stress</i>	40,0
Saúde	40,0
Lazer	40,0
<i>Status</i>	80,0
Estilo de vida	60,0
Diferenciação profissional	100,0
Responsabilidade social	60,0

Um único fator potencialmente influenciado pelo título de doutor foi acrescentado à lista por sugestão dos membros da comissão, respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, representando a “importância que o doutor passa a ter da instituição em que leciona e do seu ambiente profissional, com opiniões e posicionamentos ouvidos e considerados” e a “maior credibilidade científica e profissional”. Percebe-se que esse fator já havia sido sugerido pela comissão de especialistas da 1ª. aplicação da técnica *Delphi*, exceto pela natureza profissional. Uma nova lista com os 13 fatores foi apresentada à comissão na 2ª. rodada.

Os comentários da comissão sobre os fatores relacionados à vida dos indivíduos e da sociedade que são afetados pelo título de doutor:

Quanto ao prestígio:

Estamos falando de um “título”, portanto, é evidente a dose de prestígio que o mesmo acarreta.

Quanto à remuneração:

Na maior parte das escolas, a titulação é parte fundamental do plano de cargos e salários.

O salário de Professor Doutor é 27% maior do que o de Mestre na Instituição onde trabalho.

Não compensa o investimento com relação à escolaridade, com exceção dos trabalhos de consultoria.

Apesar das oportunidades, meu salário líquido hoje, como prof. DR. é o mesmo que eu ganhava quando iniciei o doutorado, mas dava aulas e consultoria (agora não tenho tempo para consultorias!).

Apesar da expectativa era de salário aumentar, estou completando 3 anos da defesa e o líquido total, praticamente, não mudou! Mas antes eu dava aulas em 2 ou 3 escolas e consultoria e agora recebo isso para aulas, orientações e pesquisas (dinheiro não melhorou, mas o tipo de serviço sim). Há expectativa de melhora salarial, devido ao enquadramento como adjunto, no próximo ano.

Quanto à produção acadêmica:

As exigências crescem sobre aquele que se titula.

Aumento da produção intelectual pela interação entre pares.

O título de Doutor é apenas a finalização de um ciclo. A exigência de publicações demanda a busca por pesquisas emergentes na área de gestão.

Exigência de produção acadêmica para professores.

A cobrança por resultados também é uma forma de motivar!

Quanto à responsabilidade social:

Tendência ao compromisso de maior igualdade social.

Não consigo perceber como o meu título poderia ter algum efeito na sociedade, assim como o trabalho de professor. Tenho uns 500 alunos por ano na graduação e acredito que meu trabalho contribui de certa forma, mas é algo muito pequeno, cujo efeito só poderia ser avaliado pelo conjunto (trabalho feito por todos os professores e pela instituição de ensino).

Quanto à saúde:

Com a correria cada vez maior e horários variados, fica difícil estabelecer uma rotina de ginásticas e uma alimentação correta, resultando em um aumento de peso, colesterol... (talvez falte um pouco de força de vontade, mas há “desculpas” aos montes para não incluir a ginástica na rotina).

Quanto ao lazer:

Novamente a correria causa um “distanciamento” dos parentes e pais, quando não estou preparando aulas ou materiais para os alunos, estou trabalhando em alguma pesquisa e parece que sempre estou atrasado. Lazer também sofre, porque, mesmo quando saímos, bate um “peso na consciência” de ter deixado serviço para trás.

Quanto ao *stress*:

Comparando com a etapa de doutorando ou mestrando, é um *stress* diferente, porque já tenho uma experiência com a questão de prazos, a atividade de pesquisa já não tem tantas dificuldades... (experiência diminuindo o *stress* da atividade). Mas continua o *stress* pela pressão em produzir... (como se isso ajudasse algo).

Quanto ao *status*:

Muitas vezes a titularidade é lembrada em roda de amigos ou conversas de família.

Quanto à empregabilidade:

Apesar de algumas pessoas dizerem que as escolas privadas não têm contratado doutores, tive muitas propostas!

Quanto à mobilidade profissional:

Por ter feito doutorado na FEA/USP foi relativamente fácil obter propostas mesmo durante o curso, mas outros colegas que fizeram doutorado em outras escolas não tiveram tantas oportunidades.

Quanto à estabilidade profissional:

Desde que continue pesquisando e dando boas aulas, não há risco.

Quanto ao estilo de vida:

Às vezes me sinto como se estivesse fazendo doutorado ainda, continuo com muitas coisas para ler, aprender... Não sei se virou hábito, vício ou se eu seria dessa forma mesmo se não tivesse decidido pela carreira acadêmica? Algumas mudanças se devem mais ao avanço da idade e estar casado. A correria devido ao trabalho talvez fosse a mesma se hoje eu fosse um gerente ou diretor de alguma empresa.

E, ainda, ressaltaram outros aspectos não diretamente relacionados aos fatores:

Percebe-se claramente que há respeito e consideração com o título. Em contrapartida, notam-se alguns preconceitos como “Isso é coisa de Doutor!” “Todo Doutor é chato!”.

Parece existir um pouco de receio dos colegas com relação a você. Há poucos que parabenizam, mas, com o tempo, você percebe que todos sabem do seu título. Em conversas informais, sempre acontecem comentários como: “Você é doutora, não é?”

Também aqui, pelos comentários da comissão de especialistas que participou da 2ª. aplicação da técnica *Delphi*, observa-se que o doutoramento influencia positivamente em aspectos vários: remuneração, mesmo que de forma indireta, prestígio e *status*. No entanto, existe a percepção de muito mais aspectos negativos advindos do título, inclusive questionamentos sobre seu custo/benefício.

5.2.3 Segunda rodada

Na 2ª. rodada, quando os especialistas atribuíram notas de 0 (zero) a 10 (dez) aos 13 fatores apresentados, alcançou-se o resultado apresentado na Tabela 22. Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional alcançou o primeiro lugar na avaliação da comissão, com escore de 91 (em 100 possíveis); diferenciação profissional, o segundo lugar com 90 pontos; e prestígio, a terceira colocação com 89. Da mesma forma que na *Delphi* anterior, estilo de vida e responsabilidade social ocuparam as últimas colocações com escore de 62 e 64 respectivamente. Na aplicação anterior, a classificação foi invertida, responsabilidade social é que ocupou o último lugar e estilo de vida o penúltimo. Esses dois fatores também apresentaram coeficientes de dispersão considerados altos (acima de 30%).

Tabela 22 - Resultados da 2ª. Rodada (aplicação da técnica *Delphi* com doutores de IES particulares)

Fator	Escore	Média	Mediana	Coefficiente de Variação - CV - %
Mobilidade profissional	83	8,3	8,5	18,0
Remuneração	84,5	8,5	9	28,8
Empregabilidade	81	8,1	8,5	17,9
Estabilidade profissional	76	7,6	8,5	25,7
Produtividade	86	8,6	9	19,1
Produção acadêmica	82	8,2	9	26,8
Habilidades cognitivas	80	8,0	8,5	21,2
Prestígio	89	8,9	9	9,8
<i>Status</i>	84	8,4	8,5	21,1
Estilo de vida	62	6,2	5,5	30,2
Diferenciação profissional	90	9,0	9	9,1
Responsabilidade social	64	6,4	6,5	38,4
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	91	9,1	9	8,1

5.2.4 Terceira rodada

Quando, na 3ª. rodada, foram solicitados a confirmar ou alterar suas notas, seis deles alteraram e quatro mantiveram. Não foram observadas alterações significativas quanto aos resultados. A primeira colocação continuou a ser ocupada pelo fator respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, e as duas últimas também não sofreram alteração. No entanto, agora apresentaram a mesma classificação verificada nos resultados da *Delphi* utilizando a comissão de especialistas com doutores vinculados à área de educação pública, responsabilidade social, última colocada, estilo de vida, penúltima. O segundo lugar continuou com diferenciação profissional e o terceiro com prestígio. Ocorreram mudanças nos coeficientes de variação considerados como altos, apenas responsabilidade social o apresentou (Tabela 23).

Tabela 23 - Resultados da 3ª. Rodada (aplicação da técnica *Delphi* com doutores de IES particulares)

Fator	Escore	Média	Mediana	Coefficiente de Variação - CV - %
Mobilidade profissional	80,5	8,1	8	16,7
Remuneração	83	8,3	9	29,0
Empregabilidade	86	8,6	9	9,8
Estabilidade profissional	79	7,9	8,5	20,2
Produtividade	84	8,4	8,5	18,8
Produção acadêmica	82	8,2	8,5	22,9
Habilidades cognitivas	82	8,2	8	16,1
Prestígio	88	8,8	9	9,0
<i>Status</i>	82	8,2	8	20,6
Estilo de vida	62	6,2	6	28,2
Diferenciação profissional	89	8,9	9	8,3
Responsabilidade social	59,5	6,0	6,3	34,2
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	90,5	9,1	9,0	6,6

O fator remuneração alcançou a sexta colocação e, produção acadêmica, a sétima, juntamente com habilidades cognitivas e *status*. A colocação e o escore alcançados por fator, na validação dos resultados da técnica *Delphi*, estão na Tabela 24.

Tabela 24 - Grau de importância dos fatores (aplicação da técnica *Delphi* com doutores de IES particulares)

Fator	Escore		Classificação
	Bruto	% (100 = 100)	
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	90,5	90,5	1°.
Diferenciação profissional	89	89,0	2°.
Prestígio	88	88,0	3°.
Empregabilidade	86	86,0	4°.
Produtividade	84	84,0	5°.
Remuneração	83	83,0	6°.
Produção acadêmica	82	82,0	7°.
Habilidades cognitivas	82	82,0	7°.
<i>Status</i>	82	82,0	7°.
Mobilidade profissional	80,5	80,5	10°.
Estabilidade profissional	79	79,0	11°.
Estilo de vida	62	62,0	12°.
Responsabilidade social	59,5	59,5	13°.

5.3 Considerações sobre os resultados encontrados nas aplicações da técnica *Delphi*

Após a evidenciação dos resultados encontrados com a aplicação da técnica *Delphi* utilizando grupos de especialistas vinculados preferencialmente a instituições de educação públicas (na primeira sessão do *Delphi*) e a instituições de educação particulares (na segunda aplicação da técnica), algumas considerações tornam-se necessárias.

Nas duas aplicações os resultados encontrados relativos à categorização dos fatores foram similares quando se analisam as últimas colocações: estilo de vida e responsabilidade social. Nas primeiras colocações houve divergência: na primeira aplicação da técnica empregabilidade, prestígio e autonomia profissional dividiram o primeiro lugar com mobilidade profissional ocupando a quarta colocação e respeitabilidade e reconhecimento acadêmico e estabilidade profissional a quinta e sexta, respectivamente; na segunda aplicação, os três primeiros lugares foram, respectivamente, respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, diferenciação profissional e prestígio.

Para comprovação da divergência ou similaridade entre as classificações dos fatores que são influenciados por uma titulação de doutoramento estabelecidas nas duas aplicações da técnica *Delphi*, optou-se pelo cálculo do coeficiente de correlação por postos de *Spearman* (r_s) “[...] uma medida da intensidade da correlação entre duas variáveis com níveis de mensuração

ordinal [...]” (MARTINS, 2005, p. 299). O coeficiente de correlação de *Spearman* (r_s) encontrado entre as classificações dos dois grupos de especialistas que participaram da *Delphi* foi de 0,51 (p -value de 0,075), concluindo-se que não há correlação significativa entre as classificações.

Percebe-se que os dois grupos de especialistas consideraram os fatores influenciados pela escolaridade, conforme preconizado pela teoria do capital humano, também preponderantes quando a escolaridade avaliada é um título de doutoramento. Para constatar, basta analisar as médias e medianas alcançadas pelos fatores.

Quando as comparações se concentram nas considerações e comentários feitos pelos comitês de especialistas, aparecem algumas diferenças significativas dignas de consideração. Primeiramente, constata-se que o grupo de especialistas ligado preferencialmente ao ensino público não fez comentários sobre aspectos negativos advindos de um doutoramento. Os especialistas vinculados ao ensino particular ressaltaram vários deles. Dentre eles: a pressão por produção acadêmica, o *stress* relacionado ao “peso” do título e as novas responsabilidades e obrigações advindas dele, problemas de relacionamento e sentimentos de “ciúmes” e “inveja” provocados nos pares e a percepção de que surgem sim novas oportunidades e diferenciação profissional, desde que não se negligencie a pesquisa e o bom desempenho em classe e se pague o preço (correria, renúncia ao lazer e à família, dentre outros). As questões relacionadas ao prestígio, à respeitabilidade e reconhecimento estão próximas nos dois grupos. Os prêmios monetários advindos do doutorado não estão no topo da lista de influências percebidas e o grupo de especialistas vinculado a escolas particulares chega mesmo a relatar que o investimento feito num doutoramento não é compensador, exceto pelos trabalhos de consultoria. As duas comissões de especialistas não percebem influências do doutoramento em termos de contribuições à sociedade.

5.4 Resultados da aplicação do questionário

Dos 150 questionários enviados, foram recebidas 132 respostas, representando 88% de respondentes. O primeiro questionário foi recebido no mesmo dia em que foi enviado, 28/03/2007, e o último, no dia 21/05/2007, data em que foi encerrada a coleta de respostas por

ser considerada segura para a conclusão do trabalho e após esgotadas todas as tentativas de contacto, com os doutores que não haviam respondido, para envio das respostas.

Antes de iniciado o processo de análise, procedeu-se à crítica e consistência dos dados. Não houve questionários apresentando todas as questões sem respostas. Assim, todos os questionários foram aproveitados. No processamento das questões sobre identificação e percurso acadêmico, alguns dados de natureza demográfica que deixaram de ser preenchidos pelos respondentes foram completados utilizando seus currículos *Lattes*. Além disso, procedeu-se a uma conferência quanto aos anos de início e término do doutoramento, checando as respostas dos pesquisados com o banco de dados fornecido pela Secretaria de Pós-Graduação. Como o banco de dados da Secretaria de Pós-Graduação foi construído a partir das atas de defesa e da matrícula dos candidatos, optou-se por considerá-lo como correto. Durante o processo de crítica e consistência também foram observados aspectos quanto a anos de término de graduação e início de mestrado, além do término deste e início de doutoramento. As inconsistências encontradas também foram corrigidas utilizando os currículos *Lattes*.

Após o processo de crítica, consistência e criação de novas variáveis, os dados foram transferidos para o SPSS[®] 13.0 para a realização das análises.

5.4.1 Estatísticas descritivas

5.4.1.1 Identificação

Os doutores em Ciências Contábeis estão concentrados em poucas IES. Dos 132 respondentes, 48,5% estão vinculados a um grupo de 10 IES: FEA/USP - São Paulo (19,8%), FEA/USP – Ribeirão Preto (5,3%), PUC – São Paulo (4,5%), Fecap, Fucape, Furb e UNB (3,0% cada), UFPE, UFC e UFRJ (2,3% cada). As instituições não acadêmicas mais frequentes foram o Unibanco e o Banco Itaú, com 1,5% dos doutores cada uma. Nos Ministérios Federais se encontram 3,2% dos respondentes. São Paulo é a cidade com maior concentração de doutores, 43,9%, seguida por Brasília com 6,8%. O Estado de São Paulo sozinho mantém 57,7% de todos os respondentes que se encontram no país (130 representando 98,5%). Os outros 40,8% respondentes estão distribuídos em apenas 12 outros Estados da Federação: DF, RJ, PR, MG, RS, SC, ES, BA, CE, PE, PB e RN, concentrando os

titulados na região Sudeste (71,5%) acompanhada das regiões Sul (11,5%) e Nordeste (10,0%), respectivamente. Ressalte-se que, ao ingressarem no doutorado, eram oriundos, principalmente, do Estado de São Paulo (65,1%). A segunda principal origem era o Estado do Rio de Janeiro (6,3%). Essa concentração da localização dos respondentes apresenta-se coerente com a localização dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área contábil, atualmente em funcionamento: 53,3% dos programas na região Sudeste e 26,6% na região Sul. A Tabela 25 apresenta essa comparação. Ressalte-se que a região Norte possui um programa, mas nenhum doutor, e a região Nordeste, com apenas um programa, mantém 10% dos titulados. Possivelmente, o caso da região Nordeste é explicado pelo Programa de Mestrado Multiinstitucional e Inter-Regional desenvolvido entre UNB/UFPB/UFRN.

Tabela 25 - Localização dos doutores em Ciências Contábeis e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis *Stricto Sensu*

Região	Respondentes		Programas	
	Frequência	%	Frequência	%
Sudeste	93	72,1	8	53,3
Sul	15	10,9	4	26,6
Nordeste	13	10,0	1	6,7
Centro Oeste	9	7,0	1	6,7
Norte	0	0,0	1	6,7
Total	130	100,0	15	100,0

Dois doutores não se encontram mais no país. Retornaram a seus países de origem, um deles Assunção no Paraguai e o outro em Cali na Colômbia. A idade média dos titulados é de 51 anos (base 2007), com desvio padrão de 10,47 anos. Os anos de nascimento 1957, 1961 e 1963 representam a moda. O doutor mais velho possui 79 anos (nascimento 1928) e o mais novo 28 anos (nascimento 1979). O estado civil mais comum entre os respondentes é casado (71,2%), seguido por solteiro (10,6%).

A hegemonia masculina é muito forte entre os doutores em Ciências Contábeis. Segundo Velloso e Velho (2001, p. 34), mesmo existindo tendência de aumento da proporção do sexo feminino na pós-graduação em vários países do mundo, a situação não é encorajadora. Dos 132 respondentes, 84,8% pertencem ao sexo masculino e apenas 15,2% ao feminino. Num estudo realizado por Stirati e Cesaratto (1995, p.40) sobre o doutorado na Itália, os autores relataram que entre os beneficiários de doutorados italianos a participação feminina está entre

as mais altas do mundo, 43,0% (base 1990/1991). Nos EUA, as mulheres representavam 36,0% dos participantes (base 1989), no Reino Unido 24,0% (base 1990), na Alemanha 20,0% (base 1982) e na Suécia 18,0% (base 1980/1981). No estudo de Carcello *et al.* (1994), envolvendo apenas estudantes da maioria dos programas de doutorado em Contabilidade americanos, a proporção de mulheres foi superior à participação geral, alcançando o percentual de 41,0%. Em termos de Brasil, o percentual de doutores em Ciências Contábeis pertencentes ao sexo feminino é inferior àquele encontrado por Spagnolo e Günther (1986, p. 1654), num estudo abrangendo oito áreas de estudo. A proporcionalidade encontrada por esses autores nas oito áreas abrangidas pelo estudo, de uma maneira geral, foi de 20,3% de doutores do sexo feminino e 79,7% do masculino. Se comparado ao estudo organizado por Velloso (2002), envolvendo as áreas de Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia, esse percentual só fica acima do percentual de doutores do sexo feminino em Engenharia Elétrica, 9,5%. Fica abaixo de Administração (23,7%), Agronomia (22,6%), Bioquímica (56,9%), Clínica Médica (39,5%), Engenharia Civil (22,3%), Física (20,7%), Química (50,2%) e Sociologia (54,3%). A Tabela 26 mostra essa situação.

Tabela 26 - Comparativo entre os doutores em Ciências Contábeis e em outras áreas do conhecimento - Sexo

Curso	Sexo (%)	
	Feminino	Masculino
Geral	20,3	79,7
Administração	23,7	76,3
Agronomia	22,6	77,4
Bioquímica	56,9	43,1
Ciências Contábeis	15,2	84,8
Clínica Médica	39,5	60,5
Engenharia Civil	22,3	77,7
Engenharia Elétrica	9,5	90,5
Física	20,7	79,3
Química	50,2	49,8
Sociologia	54,3	45,7

5.4.1.2 Percurso acadêmico

Doutores em Ciências Contábeis terminam sua graduação, em média, aos 24,4³³ anos, com desvio padrão de 3,26. Mais velhos que seus colegas, os doutores em Química, 23,7 anos (BRAGA; AZEVEDO, 2002), Engenharia Elétrica, entre 23 e 24 anos (IVO; CARVALHO, 2002) e Bioquímica, pouco mais de 23 anos (BRAGA, 2002). Na análise realizada por Matos *et al.* (2002), a idade média da conclusão da graduação dos doutores em Administração é similar, entre 24 e 25 anos. O prazo médio de conclusão da graduação foi de 4 anos, com mínimo de 3 e máximo de 9 anos.

Em sua maioria, os doutores em Ciências Contábeis são provenientes da mesma área de graduação, 55,3% cursaram Ciências Contábeis como primeira graduação, 22,0% Administração, 14,4% Economia, e o restante distribuído entre Direito, Engenharia e Matemática. Cerca de 25,0% dos respondentes informaram possuir mais de um curso de graduação. Dos 58 titulados que não possuem Ciências Contábeis como primeira graduação, 18 a possuem como segunda graduação. Portanto, 70,0% dos respondentes possuem o doutorado na mesma área de sua graduação.

O tempo médio transcorrido entre o final da graduação e o início do mestrado foi de 6 anos, com desvio padrão de 5,54, dispersão elevada, demonstrando trajetórias bem diferenciadas. Quando comparado ao estudo organizado por Velloso (2002), percebe-se que o número de anos está entre aquele encontrado para os cursos de Sociologia e Agronomia, cujo tempo médio estava entre 4,5 e 5 anos e para os cursos de Clínica Médica e Administração, com tempo médio da ordem de 7 anos. Nos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Química, Bioquímica e Física, o tempo médio variou de 1,5 a 3,6 anos, sendo significativamente diferente do tempo encontrado para o Doutorado em Ciências Contábeis.

O prazo médio para a conclusão do mestrado foi de 3 anos e 9 meses. Dos 132 respondentes, 7 (5,3%) não informaram a data de início e término do mestrado, possibilitando inferir que cursaram o doutorado direto já que existe essa possibilidade no doutoramento da FEA/USP. Cabe observar o domínio do modelo sequencial mestrado/doutorado que, mesmo não sendo obrigatório no país, está presente na área de Ciências Contábeis, assim como em outras.

³³ Esclarece-se que, neste trabalho, solicitou-se aos entrevistados que informassem apenas os anos de nascimento e de início e término de sua formação acadêmica, calculando-se os intervalos por subtração. Esta também foi a metodologia utilizada no estudo de Velloso (2002), o que permite comparações.

Administração, por exemplo, como constatado por Matos *et al.* (2002). Velloso e Velho (2001, p. 40) encontraram esse mesmo resultado em 95% dos seus pesquisados. Percebe-se, portanto que, na área, o caminho natural para o doutorado é o mestrado. O respondente que cursou o mestrado em menor prazo o fez em 1 ano e o que o cursou em maior tempo o fez em 9 anos. O curso de mestrado da maioria dos respondentes (76,5%) também foi na área de Ciências Contábeis. Dos 101 titulados com o mestrado na área de Ciências Contábeis, 85,1% o cursaram no Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP. Constata-se, portanto, que os doutores em Ciências Contábeis, em sua maioria, possuem mestrado e graduação na mesma área de conhecimento. Mais uma vez se confirma o resultado encontrado por Velloso e Velho (2001, p. 37) em mais de 60,0% dos pesquisados, tanto com relação à área de conhecimento do mestrado e graduação quanto à instituição do mestrado ser a mesma do doutorado. A Tabela 27 apresenta a origem dos títulos dos 101 doutores que também se titularam como mestres na área contábil.

Tabela 27 - Instituição do título de mestrado na área contábil

Instituição	Frequência	Percentual
FEA/USP	86	85,1
FGV	6	6,0
PUC/SP	7	6,9
UERJ	2	2,0
Total	101	100,0

O tempo médio transcorrido entre o término do mestrado e o início do doutorado, por sua vez, é inferior àquele observado entre a graduação e o mestrado, em torno de 3 anos e 2 meses. No entanto, o prazo para a conclusão do doutorado é superior ao do mestrado. Em média, 4 anos e 5 meses com desvio padrão de 1,57 anos. Numa pesquisa realizada por Carcello *et al.* (1994, p. 229), envolvendo 346 estudantes de cursos de doutorado em Contabilidade da maioria dos programas americanos, o prazo médio para a conclusão do curso esteve muito próximo da média brasileira, sendo de 4 anos e 6 meses. Mangematin (2000, p. 748) constatou que os doutores em Ciências de Engenharia, titulados na Universidade de Grenoble, França, no período de 1984 a 1996, levaram cerca de 3 anos e 4 meses para concluir seu curso. Velho (1998, p. 108) explica que o tempo gasto para o doutoramento nas Ciências Sociais e Humanas, caso das Ciências Contábeis, é maior que aquele gasto para o término do doutorado nas Ciências Naturais, porque os problemas de pesquisa naquelas são freqüentemente mais difusos, as perspectivas teóricas mais contestadas e os métodos menos padronizados. Não é o

que se observa analisando a Tabela 28, que apresenta um comparativo da idade de titulação no doutoramento e sua duração com os cursos participantes do estudo organizado por Velloso (2002).

Tabela 28 - Idade do titulado e tempo de duração do doutoramento

Curso	Idade de titulação	Duração do curso
Administração	44 anos	62 meses
Agronomia	38 anos	48 meses
Biquímica	*	54 meses
Ciências Contábeis	42 anos	53 meses
Clínica Médica	39 anos	45 meses
Engenharia Civil	39 anos	63 meses
Engenharia Elétrica	38 anos	*
Física	35 anos	58 meses
Química	36 anos	61 meses
Sociologia	43 anos	60 meses

* Não informado

A idade média dos respondentes ao término do doutorado situava-se em torno de 42 anos, bastante elevada, mas perfeitamente compatível com outras áreas do conhecimento, no Brasil. Carcello *et al.* (1994, p. 229) relataram em sua pesquisa que a idade média dos estudantes de doutorado em Contabilidade americanos é de 34 anos, com prazo médio de conclusão de 4 anos e 6 meses, o que resultará em doutores com idade bem abaixo do padrão encontrado neste estudo. Segundo Stirati e Cesaratto (1995, p. 40), a idade média de ingresso no doutorado na Itália (em todas as áreas do conhecimento) é de 28 anos, levando em torno de 5 anos para sua conclusão, o que equivale a 33 anos a idade média de seu término, também abaixo do padrão nacional. O egresso entrevistado a se tornar doutor mais jovem o fez aos 26 anos e o mais velho aos 65 anos.

O título de doutor parece ter um caráter terminal nos estudos de Ciências Contábeis. Apenas 14 doutores (10,6%) informaram ter realizado pós-doutoramento. Os EUA foram o país escolhido pela maioria deles (9), seguidos pela França e Brasil (2 em cada um dos países) e Nova Zelândia (apenas 1). Essa mesma constatação foi feita por Matos *et al.* (2002) com os doutores em Administração. Pouco mais de 5% dos entrevistados pelos autores em sua

pesquisa faziam ou haviam feito pós-doutorado, seja no Brasil, seja no exterior. A Tabela 29 apresenta as principais estatísticas relativas à trajetória acadêmica dos respondentes.

Tabela 29 – Trajetória acadêmica dos doutores em Ciências Contábeis

		Tempo transcorrido		Tempo de duração		Idade		
		Graduação ao mestrado	Mestrado ao doutorado	Mestrado	Doutorado	Término da graduação	Término do mestrado	Término do doutorado
<i>N</i>	Válidos	125	125	127	131	131	125	132
	<i>Missing</i>	7	7	5	1	1	7	0
Média		6,0	3,18	3,87	4,47	24,44	34,38	41,7
Desvio padrão		5,54	3,8	1,83	1,57	3,26	6,31	7,54
Mediana		0,5	2	4	4	24	33	40,5
Moda		5	1	3	4	22 ^a	32	38 ^a
Mínimo		1	0	0	1	20	23	26
Máximo		38	20	9	9	39	61	65
Coefficiente de variação		92,33	119,50	47,29	35,12	13,34	18,35	18,08
Percentis	25	2	1	3	3	22	30	36,25
	50	5	2	4	4	24	33	40,5
	75	8,5	4	5	5	26	38	46,75

^a Existem múltiplas modas. Esse é o menor valor.

5.4.1.3 Atividade atual dos doutores em Ciências Contábeis e quando do ingresso no doutorado

Uma porcentagem expressiva de respondentes (68,9%) declarou que sua principal atividade remunerada, atualmente, está ligada à academia, sendo que mais da metade dos doutores (51,1%) atuam como empregados no setor público. Mesmo assim, pode-se observar uma proporção não desprezível de doutores atuando no mercado, muito provavelmente em função da área de Ciências Contábeis ser considerada de formação com ênfase mais profissional. Conforme observado por Sampaio e Velloso (2002, p. 421), na área em que a formação tem ênfase profissional, coerentemente são maiores as proporções de doutores em empresas do que nas áreas em que a formação tem ênfase acadêmica. Spagnolo e Günther (1986) encontraram essa mesma tendência em estudo abrangente de quase todas as áreas do conhecimento e Matos *et al.* (2002) também, com os doutores em Administração. Stirati e Cesaratto (1995, p.51), em sua pesquisa sobre o doutorado na Itália, constataram que cerca de 57,0% dos estudantes de doutorado possuem empregos vinculados a universidades. Quando solicitados a informar se eram docentes no ensino superior na principal atividade remunerada, 66,2% responderam que sim. Como a qualificação para a docência universitária constitui-se numa das finalidades da pós-graduação, os resultados da pesquisa sugerem que, pelo menos no que diz respeito à área de Ciências Contábeis, essa política vem alcançando êxito. A Tabela 30 apresenta um resumo da atividade atual desempenhada pelos doutores.

Tabela 30 - Atividade atual dos doutores em Ciências Contábeis

	Academia		Mercado		Total	
	N ₁	%	N ₂	%	N	%
Principal atividade remunerada	91	68,9	41	31,1	132	100
Total	91	68,9	41	31,1	132	100
Missing	0		0		0	
Situação						
Empregado setor público	57	63,3	11	26,8	67	51,1
Empregado setor privado	25	27,8	7	17,1	32	24,4
Autônomo, profissional liberal, consultor			11	26,8	11	8,4
Proprietário ou sócio proprietário	3	3,3	9	22	12	9,2
Outros	5	5,6	3	7,3	9	6,9
Total	90	100	41	100	131	100
Missing	1		0		1	
Docência em IES na principal atividade remunerada						
Não	4	4,4	40	100	44	33,8
Sim	86	95,6			86	66,2
Total	90	100	40	100	130	100
Missing	1		1		2	

Dos doutores envolvidos com docência no ensino superior na principal atividade remunerada, 66,7% desempenham a função em IES públicas, 85,0% em universidades, 73,9% sob regime de trabalho de dedicação exclusiva à docência e pesquisa, sendo que 94,2% assinalaram sim quando perguntados se suas atividades atuais envolviam pesquisa. Portanto, o cumprimento da missão da universidade, baseada no tripé “ensino, pesquisa e extensão”, tem atingido seus objetivos na área de Ciências Contábeis. Na Tabela 31, as características das instituições de ensino onde lecionam os doutores que exercem docência no ensino superior como principal atividade remunerada.

Tabela 31 - Características das IES onde lecionam os doutores em Ciências Contábeis

	N	%
Natureza da IES		
Pública	58	66,7
Privada	29	33,3
Total	87	100
<i>Missing</i>	4	
Tipo da IES		
Universidade	74	85,0
Centro Universitário	5	5,8
Faculdade	4	4,6
CEFET		
Outra	4	4,6
Total	87	100
<i>Missing</i>	4	
Regime de trabalho		
Dedicação exclusiva a docência e pesquisa	62	73,9
Tempo integral a docência	10	11,9
Hora/aula	6	7,1
Outra	6	7,1
Total	84	100
<i>Missing</i>	7	
Atividades envolvem pesquisa		
Não	5	5,8
Sim	81	94,2
Total	86	100
<i>Missing</i>	5	

Ao ingressarem no doutorado, na situação de empregados do setor público e do privado em sua maioria, mais da metade dos respondentes mantinham sua principal atividade remunerada ligada ao mercado (51,5%). Percebe-se nitidamente uma migração dos doutores para a academia, comparando-se com os 31,1% que declararam ter sua principal atividade remunerada atualmente vinculada ao mercado. A sustentação se dá com a realização do teste de significância para igualdade entre duas proporções populacionais. Como $Z_{cal} 3,37 > 2$, rejeita-se a hipótese da igualdade entre as proporções, concluindo-se a um nível de significância de 4,5% que a proporção de doutores que se encontrava no mercado à época do ingresso no doutorado é significativamente diferente daquela que se encontra no mercado hoje. O número de respondentes que eram docentes em IES em sua principal atividade remunerada à época do ingresso (primordialmente em universidades) era exatamente igual ao que não desempenhava essa atividade (60, ou 45,5% dos que responderam). Mais da metade

dos que eram docentes declararam que suas atividades à época envolviam pesquisa e mantinham como regime de trabalho a dedicação exclusiva à docência e pesquisa.

A docência e a pesquisa parecem ser o destino dos titulados. O doutorado orienta os titulados para a docência. O teste de significância também sustenta essa afirmação. A um nível de significância de 4,5%, sustenta-se que o número de egressos que exercia a docência em IES como principal atividade remunerada quando do ingresso no doutoramento é significativamente diferente daquele que exerce a docência em IES como principal atividade remunerada atualmente ($Z_{cal} -7,94 < -2$). Percebe-se, assim, que o término do doutorado funciona como re-orientador de opções profissionais. Nas Tabelas 32 e 33, podem-se comparar as atividades dos ingressantes e as que desenvolvem atualmente.

Tabela 32 - Trajetória do ingresso à situação de trabalho atual dos doutores em Ciências Contábeis

	No Ingresso						Atual					
	Academia		Mercado		Total		Academia		Mercado		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Principal atividade remunerada	64	48,5	68	51,5	132	100	91	68,9	41	31,1	132	100
Total	64	48,5	0	51,5	132	100	91	68,9	41	31,1	132	100
Missing	0				0		0		0		0	
Situação												
Empregado setor público	44	69,8	16	23,5	60	45,8	57	63,3	11	26,8	68	51,1
Empregado setor privado	16	25,4	25	36,8	41	31,3	25	27,8	7	17,1	32	24,4
Autônomo, profissional liberal, consultor	2	3,2	9	13,2	11	8,5			11	26,8	11	8,4
Proprietário ou sócio proprietário		-	12	17,7	12	9,2	3	3,3	9	22,0	12	9,2
Outros	1	1,6	6	8,8	7	5,2	5	5,6	3	7,3	8	6,9
Total	63	100	68	100	131	100	90	100	41	100	131	100
Missing	1		0		1		1		0		1	
Docência em IES na principal atividade remunerada												
Não	4	6,3	56	100	60	50	4	4,4	40	100	44	33,8
Sim	60	93		-	60	50	86	95,6		-	86	66,2
Total	64	7	56	100	120	100	90	100	40	100	130	100
Missing	0	100	12		12		1		1		2	

Analisando-se a Tabela 33 e, novamente recorrendo ao teste de significância para igualdade entre duas proporções populacionais, apreende-se que o número de egressos que exerciam a docência em sua principal atividade remunerada em IES públicas quando ingressaram no doutorado é significativamente diferente daquele número que faz isso atualmente ($Z_{cal} -4,57 < -2$). Também é diferente o número daqueles que mantinham, no ingresso, e mantêm hoje, como regime de trabalho, a dedicação exclusiva à docência e pesquisa ($Z_{cal} -2,8 < -2$) e os que desenvolviam e desenvolvem pesquisa atualmente ($Z_{cal} -4,97 < -2$). Não se pode rejeitar a hipótese, no entanto, de que o tipo da IES, onde lecionavam e lecionam os doutores em Ciências Contábeis, continua sendo o mesmo, uma universidade ($Z_{cal} 0,89 < 2$). Sempre a um nível de significância de 4,5%.

Tabela 33 - Características das IES onde lecionam e lecionavam os doutores em Ciências Contábeis – Trajetória

	No Ingresso		Atual	
	N ₁	%	N ₂	%
Natureza da IES				
Pública	17	28,3	58	66,7
Privada	43	71,7	29	33,3
Total	60	100	87	100
Missing	4		4	
Tipo da IES				
Universidade	54	90,0	74	85,0
Centro Universitário	2	3,3	5	5,8
Faculdade	1	1,7	4	4,6
CEFET				
Outra	3	5,0	4	4,6
Total	60	100	87	100
Missing	4		4	
Regime de trabalho				
Dedicação exclusiva a docência e pesquisa	29	50,9	62	73,9
Tempo integral a docência	13	22,8	10	11,9
Hora/aula	10	17,5	6	7,1
Outra	5	8,8	6	7,1
Total	57	100	84	100
Missing	7		7	
Atividades envolvem pesquisa				
Não	23	39,0	5	5,8
Sim	36	61,0	81	94,2
Total	59	100	86	100
Missing	5		5	

Quando a informação solicitada foi sobre a faixa de remuneração mensal atual, 45,4% declararam se situar acima de R\$ 5.000,00 até R\$ 10.000,00. Apenas 6,9% informaram receber até R\$ 5.000,00 e 36,9% acima de R\$ 15.000,00. Dos que estão na faixa mais alta de remuneração, cerca de 45,0% deles se titularam mais recentemente (2000-2005) e pouco mais

de 4,0% são mulheres. A maioria absoluta dos doutores que mantêm sua principal atividade remunerada ligada ao mercado (75,0%) declarou perceber acima de R\$ 15.000,00 como remuneração mensal e nenhum deles até R\$ 5.000,00; enquanto os doutores que mantêm sua principal atividade remunerada ligada à academia, em sua maioria (60,0%), estão situados entre a faixa de remuneração que vai de R\$ 5.000,00 até R\$ 10.000,00, apenas 20,0% recebendo acima de R\$ 15.000,00. Dos 20,0% dos doutores que desenvolvem sua principal atividade remunerada junto às academias que declararam remuneração acima de R\$ 15.000,00, mais de 70,0% estão em IES privadas, quase 65,0% vinculados a uma universidade e mais de 94,0% desenvolvendo pesquisas. A faixa de remuneração informada pelos doutores permite afirmar que o mercado remunera melhor que a academia. Apenas na faixa de remuneração que se situa acima de R\$ 10.000,00 até R\$ 15.000,00 não se pode rejeitar a hipótese de que a remuneração paga pelo mercado é igual àquela paga pela academia ($Z_{cal} -0,42 > -2$), a um nível de significância de 4,5%. O teste de significância para igualdade entre duas proporções populacionais, realizado para todas as outras faixas de remuneração, mostrou que a remuneração do mercado é diferente da academia. Quando se realiza o teste de significância para igualdade entre 2 médias (*t* de *Student*), rejeita-se a hipótese da igualdade entre a remuneração média (R\$ 9.750,00³⁴ com desvio padrão de R\$ 4.576,59) recebida pelos doutores em Ciências Contábeis que mantêm sua principal atividade remunerada vinculada à academia e a remuneração média (R\$ 16.000,00 com desvio padrão de R\$ 3.729,65) recebida pelos doutores em Ciências Contábeis que mantêm sua principal atividade remunerada vinculada ao mercado, com um nível de significância de 5,% ($t_{cal} -7,59 < -1,96$). Na Tabela 34, observa-se a faixa de remuneração atual dos doutores.

³⁴ Para o cálculo da remuneração média recebida pelo conjunto de doutores em Ciências Contábeis conforme sua principal atividade remunerada, considerou-se para a faixa de remuneração que se situa até R\$ 5.000,00, o valor médio de remuneração de R\$ 4.000,00, e para a faixa que se situa acima de R\$ 15.000,00, o valor médio de remuneração de R\$ 18.000,00.

Tabela 34 - Faixa de remuneração atual dos doutores em Ciências Contábeis

	N	%	Academia		Mercado	
			N ₁	%	N ₂	%
Remuneração						
N	130		90		40	
Missing	2		1		1	
Até R\$ 5.000,00	9	6,9	9	10,0	-	-
Acima de R\$ 5.000,00 até R\$ 10.000,00	59	45,4	54	60,0	5	12,5
Acima de R\$ 10.000,00 até R\$ 15.000,00	14	10,8	9	10,0	5	12,5
Acima de R\$ 15.000,00	48	36,9	18	20,0	30	75,0
Total	130	100	90	100	40	100

Quando questionados sobre sua faixa de remuneração à época de ingresso no curso³⁵, 41,4% declararam perceber rendimentos que não ultrapassavam a R\$ 5.000,00 (mais de 70% deles com principal atividade remunerada vinculada à academia) e apenas 10,9% acima de R\$ 15.000,00 (quase 80% desenvolviam a principal atividade remunerada junto ao mercado). Situação praticamente inversa à atual, demonstrando a influência positiva do curso na remuneração, mesmo não tendo sido esta uma percepção nos doutores, visto que a remuneração ocupou apenas a décima sexta posição na classificação de intensidade dos fatores que se alteram com o doutorado, conforme poderá ser constatado no item 5.4.1.5. Na Tabela 35, um comparativo das remunerações à época do ingresso no curso e do preenchimento do questionário.

Tabela 35 - Remuneração no ingresso e atual dos doutores em Ciências Contábeis

	N	%	Academia		Mercado	
			N ₁	%	N ₂	%
Remuneração no ingresso						
N	128		63		65	
Missing	4		1		3	
Até R\$ 5.000,00	53	41,5	38	60,3	15	23,1
Acima de R\$ 5.000,00 até R\$ 10.000,00	47	36,7	18	28,6	29	44,6
Acima de R\$ 10.000,00 até R\$ 15.000,00	14	10,9	4	6,3	10	15,4
Acima de R\$ 15.000,00	14	10,9	3	4,8	11	16,9
Total	128	100	63	100	65	100
Remuneração atual						
N	130		90		40	
Missing	2		1		1	
Até R\$ 5.000,00	9	6,9	9	10,0		
Acima de R\$ 5.000,00 até R\$ 10.000,00	59	45,4	54	60,0	5	12,5
Acima de R\$ 10.000,00 até R\$ 15.000,00	14	10,8	9	10,0	5	12,5
Acima de R\$ 15.000,00	48	36,9	18	20,0	30	75,0
Total	130	100	90	100	40	100

³⁵ Como essa resposta não era obrigatória, assim como as outras, entende-se que aqueles que a responderam procederam a algum tipo de atualização ou conversão de valores, em vista da diversidade de moedas que vigoraram no país nos últimos 30 anos.

Pela análise da Tabela 35, percebe-se que, no grupo, houve uma migração daqueles que percebiam remuneração na faixa de até R\$ 5.000,00 para as outras faixas de renda, principalmente para aquela situada acima de R\$ 15.000,00. O teste de significância para igualdade entre duas proporções populacionais permite rejeitar a hipótese, a um nível de significância de 4,5%, de que o percentual dos que ganhavam até R\$ 5.000,00 no ingresso ao doutorado é igual aos que percebem essa remuneração hoje ($Z_{cal} 5,69 > 2$). A faixa de remuneração acima de R\$ 10.000,00 até R\$ 15.000,00 não sofreu alteração ($Z_{cal} 0,02 < 2$). Quando o foco passa a ser aqueles que declararam manter sua principal atividade remunerada vinculada à academia, percebe-se que o percentual de respondentes que declarou perceber rendimentos de até R\$ 5.000,00 no ingresso ao curso reduziu-se de 60,3% para 10,0% após a conclusão. Diferença significativa a um nível de significância de 4,5% ($Z_{cal} 6,63 > 2$). Aqueles que haviam registrado receber acima de R\$ 15.000,00 antes da realização do curso, 4,8% dos respondentes, passaram, após o término, a representar 20,0% dos doutores ($Z_{cal} -2,69 < -2$), evidenciando-se, com nível de significância de 4,5%, que o percentual dos que percebiam remuneração acima de R\$ 15.000,00 no ingresso ao curso e o percentual dos que recebem hoje possuem diferenças significativas. Pelo teste de significância para igualdade entre 2 médias (*t* de *Student*) é possível rejeitar a hipótese de que a média da remuneração recebida pelo conjunto de doutores em Ciências Contábeis que mantinha sua principal atividade remunerada vinculada à academia, à época de ingresso ao curso (R\$ 6.206,35 com desvio padrão de R\$ 3.571,43), seja igual à média da remuneração recebida pelo conjunto de doutores em Ciências Contábeis que, atualmente, mantêm sua principal atividade remunerada vinculada à academia (R\$ 9.750,00 com desvio padrão de R\$ 4.576,59), com um grau de significância de 5% ($t_{cal} -5,14 < -1,96$). Nos doutores vinculados ao mercado, as maiores alterações ocorreram na faixa que percebia até R\$ 5.000,00. Representava 23,1% dos ingressantes e não aparece dentre os que se acham vinculados ao mercado após a titulação. Além disso, 75% dos doutores que atuam no mercado como forma principal de rendimento ganham acima de R\$ 15.000,00, enquanto no ingresso ao curso não representavam 17,0% ($Z_{cal} -5,93 < -2$). O teste de significância para igualdade entre 2 médias (*t* de *Student*) confirma as diferenças apontadas, rejeitando a hipótese de que a remuneração média recebida pelo conjunto de doutores em Ciências Contábeis que mantinha sua principal atividade remunerada vinculada ao mercado no ingresso ao curso (R\$ 9.238,46 com desvio padrão de R\$ 4.759,95) seja igual à remuneração média recebida hoje pelo conjunto de doutores em Ciências Contábeis com principal atividade remunerada vinculada ao mercado (R\$ 16.000,00 com desvio padrão de R\$ 3.729,65), com um nível de significância de 5% ($t_{cal} -7,65 < -1,98$).

5.4.1.4 Doutorado em Ciências Contábeis e trabalho

Os fatores que os motivaram para a realização do doutorado foi um dos questionamentos feitos aos doutores. Solicitou-se que avaliassem dez quesitos, conforme uma escala variando de 0 (zero) para não pesou; 1 (um) pesou um pouco; 2 (dois) peso médio; e 3 (três) pesou muito.

A análise das motivações para cursar o doutorado pode ser feita a partir das informações contidas na Tabela 36. Entre elas, destaca-se o fato de que o doutorado é visto principalmente como base de ascensão ou ingresso na carreira docente. Mais de 80% dos entrevistados consideraram que esse fator pesou muito na sua motivação para realizar o doutorado. Esse percentual passa dos 90% quando a análise é centrada nos doutores que desenvolvem sua principal atividade remunerada junto à academia. Essa mesma forte motivação foi encontrada por Matos *et al.* (2002) quando investigaram os doutores em Administração; Oliveira e Weber (2002), os doutores em Agronomia; Braga e Azevedo (2002), os doutores em Bioquímica; e Oliven e Neves (2002), os doutores em Clínica Médica. Stirati e Cesaratto (1995, p. 41) também constataram, como principal motivação para a busca pelo doutoramento na Itália, o foco na carreira universitária e Mangematin (2000, p. 748) obteve o mesmo com seu estudo com 399 titulados com um Ph.D. em Ciências de Engenharia, egressos da Universidade de Grenoble, na França, de 1984 a 1996.

A obtenção de mais conhecimento é a segunda forte razão para a realização do doutorado (para 81,1% dos respondentes esse fator pesou muito). Seguir e aprimorar a carreira de pesquisador foi um incentivo que se mostrou bastante importante para o grupo de doutores, mesmo para aqueles que estão vinculados ao mercado, aparecendo em terceiro lugar entre os fatores de decisão. A possibilidade de obter diferenciação profissional mostrou-se um incentivo importante para mais da metade dos entrevistados, enquanto a obtenção de um melhor nível de renda teve um peso variando entre médio e alto para mais de 70% dos doutores. Mais da metade dos entrevistados indicaram que pesou muito em sua decisão a diferenciação profissional e ampliação das oportunidades que o curso proporcionaria. E quase a metade deles declarou buscar melhoria na renda e alcance de prestígio profissional, sendo que 50% deles buscaram aumentar sua competitividade profissional com o curso. Assim, observa-se que a possibilidade de ampliar os horizontes de trabalho (por meio da

diferenciação e melhor inserção no mercado de trabalho) e os rendimentos mostraram-se como um incentivo importante na decisão dos doutores. O que se apresenta totalmente compatível com os preceitos da teoria do capital humano.

Tabela 36 - Fatores que pesaram na decisão de fazer o Doutorado em Ciências Contábeis

Fatores	N	%	Academia		Mercado	
			N ₁	%	N ₂	%
Corrigir deficiências do mestrado						
N	129		54	60,0	28	71,9
Missing	3		21	23,3	7	17,9
			10	11,1	2	5,1
			5	5,6	2	5,1
Seguir/aprimorar carreira profissional						
N	130		8	8,9	3	7,3
Missing	2		11	12,4	5	12,2
			25	28,1	10	24,4
			45	50,6	23	56,1
Seguir/aprimorar carreira docente						
N	132		4	4,4	5	12,2
Missing	0		5	5,5	8	19,5
			82	90,1	28	68,3
Seguir/aprimorar carreira pesquisador						
N	132		1	1,1	2	4,9
Missing	0		7	7,7	5	12,2
			8	8,8	12	29,3
			75	82,4	22	53,7
Ampliar oportunidades de trabalho						
N	132		4	4,4	7	17,1
Missing	0		9	9,9	7	17,1
			25	27,5	10	24,4
			53	58,2	17	41,4
Obter mais conhecimentos						
N	132		1	1,1	3	7,3
Missing	0		14	15,4	7	17,1
			76	83,5	31	75,6
Obter melhor nível de renda						
N	132		6	6,6	10	24,4
Missing	0		9	9,9	10	24,4
			26	28,6	7	17,1
			50	54,9	14	34,1
Obter diferenciação profissional						
N	132		2	2,2	2	4,9
Missing	0		5	5,5	7	17,1
			21	23,1	9	22,0
			63	69,2	23	56,0
Melhorar a competitividade profissional						
N	132		4	4,4	4	9,8
Missing	0		11	12,1	6	14,6
			31	34,1	10	24,4
			45	49,5	21	51,2
Alcançar prestígio profissional						
N	132		7	7,7	5	12,0
Missing	0		17	18,7	9	22,0
			20	22,0	9	22,0
			47	51,6	18	44,0
Outro						
N	23					
Missing	109		5	21,7	5	22,7
			17	77,3	1	100,0

Corrigir as deficiências do mestrado não foi motivo para ingressar no doutorado para mais de 60% dos respondentes. Apenas 5,4% deles atribuíram um peso alto a esse fator. À exceção dessa motivação, observa-se que todas as outras tiveram um comportamento de respostas

relativamente igual, representando um peso de médio a alto na decisão de realizar o doutoramento. Cerca de 17% dos entrevistados alegaram outras motivações para a realização do doutorado que significaram um peso de médio a alto. Dentre elas, a mais citada está ligada à realização e satisfação pessoal (Tabela 36).

Que contribuições o curso teve para as atividades atualmente desenvolvidas pelos doutores? Apresentaram-se aos investigados quatro alternativas para serem avaliadas, conforme a contribuição que estariam fornecendo para seu exercício profissional: formação teórica, experiência em pesquisa, atualização dos conhecimentos e contatos acadêmicos ou profissionais. Os dados produzidos pela investigação tendem a indicar uma avaliação altamente positiva pelo doutor em Ciências Contábeis quanto às contribuições do curso para o desenvolvimento de suas atividades atuais (Tabela 37). Quando indagados sobre a contribuição da formação teórica para suas atuais atividades profissionais, 68,0% dos respondentes avaliaram essa contribuição como alta, principalmente para aqueles que têm sua principal atividade remunerada ligada à academia (71,1%). Esse resultado foi o mesmo encontrado por Matos *et al.* (2002) junto a doutores em Administração; Oliveira e Weber (2002) com os de Agronomia; Sampaio e Velloso (2002) na Engenharia Civil; e Braga e Azevedo (2002) com os doutores em Química, que também consideraram essa contribuição como a mais significativa.

O contato com as atividades de pesquisas se apresentou como uma contribuição alta para mais da metade dos pesquisados. No entanto, para a maioria daqueles que estão vinculados ao mercado, essa contribuição foi considerada apenas mediana. Também a atualização dos conhecimentos foi avaliada positivamente pela maior parte dos entrevistados (55,7%). Deve-se registrar que os contatos acadêmicos e profissionais mantidos durante o curso foram avaliados pela maioria dos entrevistados como média (35,1%) e alta (42,0%). Os profissionais que mantêm sua principal atividade remunerada vinculada ao mercado consideraram a contribuição dos contatos mantidos, uniformemente distribuída entre baixa (26,8%), média (31,7%) e alta (29,3%). Sendo que 12,2% deles consideraram que esses contatos não contribuíram em nada para suas atividades profissionais atuais.

Pode-se observar que a ligação da principal atividade ao mercado ou à academia produz alguma variação na avaliação dos respondentes. Há uma certa concordância na avaliação de dois dos itens propostos (formação teórica e atualização dos conhecimentos) como sendo de

alta contribuição para o trabalho atual. Com relação à experiência em pesquisa e aos contatos, apresenta-se uma certa diferenciação entre a distribuição do nível da contribuição. Quase 10% dos entrevistados salientaram outras contribuições do doutorado para suas atividades atuais. Dentre elas: “a mudança de postura produzida pela vivência em um ambiente aberto ao questionamento e à inovação” e “desenvolvimento do pensamento crítico”.

Tabela 37 - Contribuições do Doutorado em Ciências Contábeis para as atividades atuais

Contribuições	N	%	Academia		Mercado		
			N ₁	%	N ₂	%	
A formação teórica (básica ou aplicada) do doutorado							
N	131						
Missing	1						
			0 - Não tem contribuído	-	-	-	
			1 - Baixa contribuição	5	3,8	3	3,3
			2 - Média contribuição	37	28,2	23	25,6
			3 - Alta contribuição	89	68	64	71,1
						25	60,9
A experiência em pesquisa no doutorado							
N	131						
Missing	1						
			0 - Não tem contribuído				
			1 - Baixa contribuição	10	7,6	6	6,7
			2 - Média contribuição	54	41,2	32	35,6
			3 - Alta contribuição	67	51,2	52	57,7
						15	36,5
A atualização dos conhecimentos em minha área de doutorado							
N	131						
Missing	1						
			0 - Não tem contribuído	1	0,8		1
			1 - Baixa contribuição	8	6,1	4	4,4
			2 - Média contribuição	49	37,4	34	37,9
			3 - Alta contribuição	73	55,7	52	57,7
						21	51,2
Os contatos acadêmicos ou profissionais que obtive durante o doutorado							
N	131						
Missing	1						
			0 - Não tem contribuído	7	5,3	2	2,2
			1 - Baixa contribuição	23	17,6	12	13,3
			2 - Média contribuição	46	35,1	33	36,7
			3 - Alta contribuição	55	42	43	47,8
						12	29,3
Outro							
N	13						
Missing	119						
			0 - Não tem contribuído				-
			1 - Baixa contribuição				-
			2 - Média contribuição	1	7,7	1	10,0
			3 - Alta contribuição	12	92,3	9	90,0
						3	100

Percebe-se, portanto, que as contribuições trazidas pelo doutoramento em Ciências Contábeis, para o desenvolvimento das atividades atuais dos egressos, são bastante positivas, sendo insignificante o percentual dos titulados que percebe alguma delas como não contributiva.

5.4.1.5 Influências do Doutorado em Ciências Contábeis

Indagou-se aos pesquisados se a formação no doutorado trouxe mudanças em aspectos relevantes da vida dos egressos. Procurou-se avaliar em que grau de intensidade elas ocorreram. Para isso, solicitou-se aos entrevistados que conferissem nota de 0 (zero) a 10 (dez), de acordo com a sua percepção da intensidade, a 19 fatores da teoria do capital humano e consensuados pelas duas aplicações da técnica *Delphi*, como sujeitos a alterações com um título de doutoramento. O significado de cada um dos fatores foi informado aos entrevistados para que suprissem possíveis dúvidas.

A expectativa de que o curso alterasse positivamente aspectos do desenvolvimento profissional e social dos egressos se confirmou. A pontuação alcançada pelos fatores, bem

como suas estatísticas constam da Tabela 38, em ordem do escore alcançado. Os fatores mais bem avaliados pelos doutores de acordo com o grau de intensidade percebida por eles foram, respectivamente: respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional (1111 pontos, representando 84,2% da pontuação possível total); diferenciação profissional (1095 pontos, ou 83,0%); espírito acadêmico (1085 pontos, ou 82,2%); amadurecimento pessoal (1073 pontos, ou 81,3%); produção acadêmica (1071 pontos e 81,1%); e oportunidades na carreira (1042 pontos e 79,0%). De uma forma geral, os 19 fatores foram bem avaliados pelos entrevistados, indicando um panorama de impactos bastante positivos do título na vida dos egressos. O fator que alcançou a menor pontuação, estilo de vida, obteve quase 2/3 da pontuação possível, com média de pontos de 6,34. O conjunto das percepções revela, assim, que a titulação obtida tem sido positiva para o desenvolvimento dos egressos. Os entrevistados também identificaram outros fatores que se alteraram com a titulação obtida por eles. Dentre eles: empreendedorismo e satisfação por alcançar objetivo pessoal. A observação de um dos respondentes indica o grau de alterações proporcionadas pelo título: “Ser doutorando já antecipou quase todos os fatores acima. A condição de doutor apenas consolidou. Acredito que seja por causa da escassez de doutores em contábeis”.

Tabela 38 - Fatores que são influenciados pelo título de doutor em Ciências Contábeis

Fatores	Escore		Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	CV - %	Quartis		
	N	% (1320 = 100)								25	50	75
Respeitabilidade e reconhecimento												
acadêmico/profissional	1111	84,2	8,6	9	10	1,9	0	10	22,5	8	9	10
Diferenciação profissional	1095	83,0	8,4	9	10	2,0	0	10	24,3	8	9	10
Espírito acadêmico	1085	82,2	8,4	9	10	2,0	0	10	26,5	8	9	10
Amadurecimento pessoal	1073	81,3	8,3	9	10	2,1	0	10	25,9	8	9	10
Produção acadêmica	1071	81,1	8,3	9	10	1,8	2	10	21,9	7	9	10
Oportunidades na carreira	1042	79,0	8,0	8	10	2,3	0	10	28,6	7	8	10
Autonomia profissional	1041	78,9	8,0	9	10	2,4	0	10	29,8	7	9	10
Habilidade cognitivas	1015	76,9	7,8	8	8	2,1	0	10	26,2	7	8	9
Competências analíticas	1013	76,7	7,9	8	10	2,3	0	10	29,8	7	8	9,5
Empregabilidade	1013	76,7	7,7	8	10	2,5	0	10	32,2	6	8	10
Prestígio	1008	76,4	7,7	8	10	2,4	0	10	31,5	7	8	10
Produtividade	996	75,5	7,6	8	8	2,3	0	10	30,1	6	8	9
Mobilidade profissional	972	73,6	7,5	8	10	2,6	0	10	34,3	7	8	10
Responsabilidade social	941	71,3	7,2	8	8	2,6	0	10	36,2	6	8	9
Status	936	70,9	7,2	8	10	2,8	0	10	38,2	5	8	9
Remuneração	932	70,6	7,1	8	8	2,5	0	10	35,0	6	8	9
Promoção social	908	68,8	6,9	8	8	2,8	0	10	40,8	5	8	9
Estabilidade profissional	897	68,0	6,9	8	8	3,0	0	10	43,3	5	8	9
Estilo de vida	830	62,9	6,3	7	8	3,1	0	10	48,6	5	7	9

Quando se analisam os escores alcançados pelos fatores considerando a principal atividade remunerada informada pelo entrevistado, percebe-se que o grupo dos acadêmicos possui percepções um pouco diferenciadas, quando comparado ao grupo que possui a principal atividade remunerada vinculada ao mercado, em termos de intensidade dos fatores. Apenas um fator tem a mesma classificação entre os acadêmicos e os de mercado. O primeiro lugar, dentre o grupo dos acadêmicos, é respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional (escore de 807, representando 88,7% dos 910 pontos possíveis – 10 X 91 respondentes com principal atividade remunerada vinculada à academia), enquanto, no grupo daqueles que possuem a principal atividade remunerada vinculada a mercado, o primeiro lugar é ocupado pelo fator espírito acadêmico (escore de 328, representando 80,0% dos 410 pontos possíveis). Observa-se que o escore alcançado pelos fatores, quando analisados os resultados dos doutores vinculados à academia, se apresenta maior, percentualmente, do que o escore alcançado pelos doutores com principal atividade remunerada vinculada ao mercado. Como exemplo, o fator remuneração, que ocupa a 14^a. posição no grupo de acadêmicos, alcançou 74,7% de toda a pontuação possível enquanto o fator *status*, que atingiu a mesma colocação (14^o. lugar) no grupo com principal atividade remunerada vinculada ao mercado, alcançou apenas 65,6% dos pontos possíveis. O fator produção acadêmica, que é o segundo colocado para os acadêmicos, obteve 86,3% dos pontos e o fator que ocupa a mesma classificação para os de mercado atingiu 76,8%.

A evidência que se apresenta é que as percepções dos doutores em Ciências Contábeis que possuem sua principal atividade remunerada vinculada à academia são mais positivas quanto às influências do título nos seus desenvolvimentos do que as percepções dos que possuem a principal atividade remunerada vinculada ao mercado. Na Tabela 39, pode-se observar a colocação dos fatores dentro do conjunto daqueles que possuem a principal atividade remunerada vinculada à academia e daqueles que a possuem vinculada ao mercado.

Tabela 39 - Fatores que são influenciados pelo título de doutor em Ciências Contábeis segregados por principal atividade remunerada

	Escore				Classificação	
	Academia		Mercado		Academia	Mercado
	N ₁	% (910 = 100)	N ₂	% (410 = 100)		
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	807	88,7	304	74,1	1°.	4°.
Produção acadêmica	785	86,3	286	69,8	2°.	9°.
Amadurecimento pessoal	783	86,0	290	70,7	3°.	8°.
Diferenciação profissional	780	85,7	315	76,8	4°.	2°.
Oportunidades na carreira	766	84,2	276	67,3	5°.	12°.
Espírito acadêmico	757	83,2	328	80,0	6°.	1°.
Autonomia profissional	747	82,1	294	71,7	7°.	6°.
Empregabilidade	741	81,4	272	66,3	8°.	13°.
Mobilidade profissional	730	80,2	242	59,0	9°.	17°.
Prestígio	722	79,3	286	69,8	10°.	9°.
Habilidades cognitivas	714	78,5	301	73,4	11°.	5°.
Produtividade	705	77,5	291	71,0	12°.	7°.
Competências analíticas	699	76,8	314	76,6	13°.	3°.
Remuneração	680	74,7	252	61,5	14°.	16°.
Estabilidade profissional	672	73,8	225	54,9	15°.	18°.
Status	667	73,3	269	65,6	16°.	14°.
Responsabilidade social	661	72,6	280	68,3	17°.	11°.
Promoção social	649	71,3	259	63,2	18°.	15°.
Estilo de vida	635	69,8	195	47,6	19°.	19°.

Mesmo com as diferenciações observadas, estas não se sustentam estatisticamente. Encontrou-se um coeficiente de correlação por postos de Spearman (r_s) de 0,58 (p -value 0,01), concluindo-se, ao nível de significância de 1%, que há correlação entre as classificações dos fatores que são influenciados pelo doutoramento em Ciências Contábeis realizadas pelos doutores com principal atividade remunerada vinculada à academia e pelos doutores com principal atividade remunerada vinculada ao mercado.

5.4.1.5.1 Fatores influenciados pelo Doutorado em Ciências Contábeis - Comparação Delphi x questionário

Com o objetivo de avaliar as similaridades ou discordâncias apresentadas entre as classificações dos fatores que são alterados pela titulação do doutoramento alcançadas pela primeira aplicação da técnica *Delphi*, cuja comissão de especialistas era formada por doutores vinculados a IES públicas, pela segunda aplicação da técnica *Delphi*, cuja comissão de especialistas era composta por doutores vinculados a IES particulares e atividades de mercado, pelos resultados obtidos com os respondentes ao questionário que declararam desenvolver a principal atividade remunerada junto à academia, pelos resultados obtidos com

os respondentes ao questionário cuja principal atividade está ligada ao mercado, e pelo total de respondentes ao questionário sem segregação por atividade, empreendeu-se uma análise geral, comparando essas classificações, conforme discriminadas na Tabela 40.

Tabela 40 - Classificação dos fatores influenciados pela titulação – Comparação *Delphi* x questionário

Fator	Classificações				
	<i>Delphi</i>		Questionário		
	IES pública	IES privada	Academia	Mercado	Total
Empregabilidade	1º.	4º.	8º.	13º.	10º.
Prestígio	1º.	3º.	10º.	10º.	11º.
Autonomia profissional	1º.		7º.	6º.	7º.
Mobilidade profissional	4º.	10º.	9º.	17º.	13º.
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	5º.	1º.	1º.	4º.	1º.
Estabilidade profissional	6º.	11º.	15º.	18º.	18º.
<i>Status</i>	6º.	7º.	16º.	14º.	15º.
Oportunidades na carreira	8º.		5º.	12º.	6º.
Produção acadêmica	9º.	7º.	2º.	9º.	5º.
Diferenciação profissional	9º.	2º.	4º.	2º.	2º.
Competências analíticas	9º.		13º.	3º.	9º.
Remuneração	12º.	6º.	14º.	16º.	16º.
Espírito acadêmico	13º.		6º.	1º.	3º.
Produtividade	14º.	5º.	12º.	7º.	12º.
Promoção social	14º.		18º.	15º.	17º.
Habilidades cognitivas	16º.	7º.	11º.	5º.	8º.
Amadurecimento pessoal	16º.		3º.	8º.	4º.
Estilo de vida	18º.	12º.	19º.	19º.	19º.
Responsabilidade social	19º.	13º.	17º.	11º.	14º.

Comparando-se a classificação alcançada pelos fatores na primeira aplicação da técnica *Delphi*, realizada com uma comissão de especialistas vinculada a IES públicas (1ª. coluna da Tabela 40) e a classificação pela percepção do total de respondentes ao questionário (última coluna da mesma tabela), observa-se que não há um único fator que tenha alcançado a mesma classificação entre os dois grupos. Muito pelo contrário, os resultados se apresentam bastante divergentes. Os fatores que dividiram o primeiro lugar, conforme avaliação dos especialistas vinculados a IES públicas, empregabilidade, prestígio e autonomia profissional, atingiram apenas a 10ª., 11ª. e 7ª. colocações, conforme a percepção do total dos respondentes do questionário. Sustentando o achado da pesquisa, o coeficiente de *Spearman* (r_s) atingiu apenas 0,164 (p -value 0,502), indicando baixo relacionamento ordinal entre os dois grupos de classificação. A mesma constatação de baixa correlação é feita quando se comparam as classificações dos fatores segundo os resultados da primeira técnica *Delphi* e os respondentes ao questionário segregados por principal atividade remunerada: academia, com 0,352 de correlação (p -value 0,140) e mercado, com -0,036 de correlação (p -value 0,883). Cabe

observar que a maioria dos respondentes ao questionário que declararam possuir na academia sua principal atividade remunerada pertence a uma IES pública.

Quando a análise compara a classificação alcançada pelos fatores na segunda aplicação da técnica *Delphi* com especialistas participantes vinculados a IES particulares (2ª. coluna da Tabela 40), e o total de respondentes ao questionário (última coluna da mesma tabela), percebe-se maior aderência entre as classificações. Nos dois grupos, os fatores que alcançaram o primeiro e o segundo lugar na classificação são os mesmos: respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional e diferenciação profissional, respectivamente. O coeficiente de *Spearman* (r_s) sustenta a correlação entre os dois grupos de 0,707 (*p-value* 0,007) ao nível de significância de 5%. Segregando os respondentes ao questionário de acordo com a principal atividade remunerada desempenhada, encontra-se um grau de associação maior, com significância estatística ao nível de 5%, entre os acadêmicos e a comissão de especialistas da segunda aplicação do *Delphi*, 0,718 (*p-value* 0,006) do que entre esses e os respondentes vinculados ao mercado, 0,674 (*p-value* 0,012).

5.4.1.6 Análise da linha do tempo dos doutores em Ciências Contábeis

Como o processo do doutoramento está em constante mutação, conforme análise da própria coordenação do programa, buscou-se avaliar possíveis diferenças significativas entre os titulados ao longo do tempo. Pela análise do Gráfico 1, pode-se observar que a idade média de término da graduação pelos doutores em Ciências Contábeis apresentou um comportamento decrescente ao longo das décadas. Essa mesma tendência pode ser observada na idade média de término do mestrado, à exceção da década de 2000, na qual pode ser observado um ligeiro aumento da idade média em relação à década anterior. A idade média de término do doutoramento vem diminuindo a partir daqueles que se titularam na década de 1980. Os que se titularam na década de 2000 o fizeram, em média, aos 41 anos.

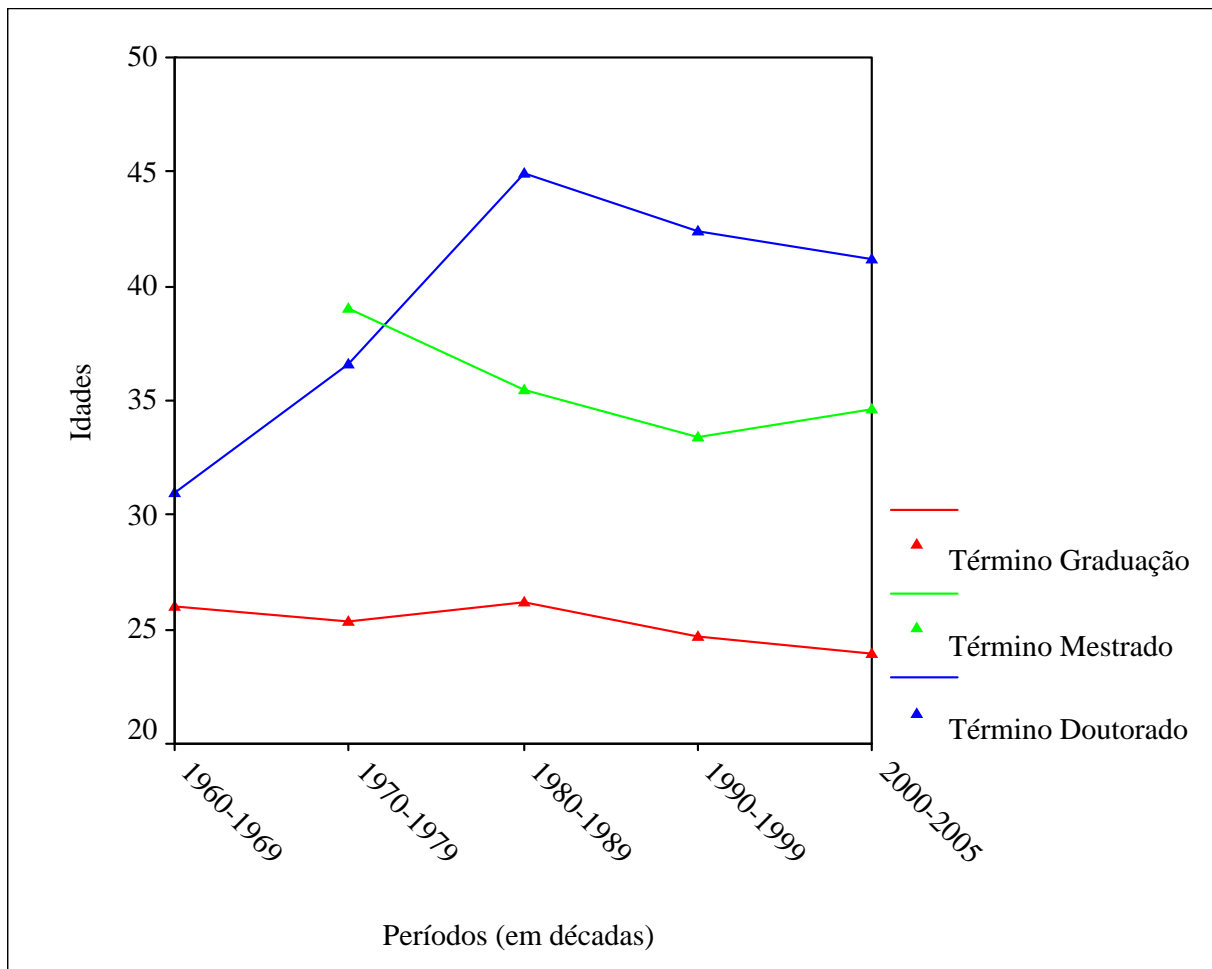


Gráfico 1 - Idades médias na trajetória da graduação ao doutorado por década de conclusão do Doutorado em Ciências Contábeis

Com relação à duração dos cursos, percebe-se que a duração do curso de mestrado sofreu um aumento no tempo de duração daqueles que concluíram seu doutorado nos anos 1970 para aqueles que o concluíram nos anos 1990. Os doutores que concluíram seu doutorado na década de 1970 gastaram 1 ano, em média, para realizar seus mestrados, enquanto os doutores que concluíram seus doutorados nos anos 1990 levaram cerca de 4 anos e 5 meses, em média, na realização de seus mestrados. Os doutores que concluíram seu doutorado nos anos 2000 diminuíram o tempo de realização de seus mestrados para, em média, 3 anos e 10 meses. Para a realização dos doutoramentos, o tempo médio caiu de 7 anos e 1 mês, para aqueles que o concluíram na década de 1980, para 3 anos e 10 meses, em média, para os que o concluíram nos anos 2000, mesmo tempo gasto para a conclusão do seu mestrado (Gráfico 2).

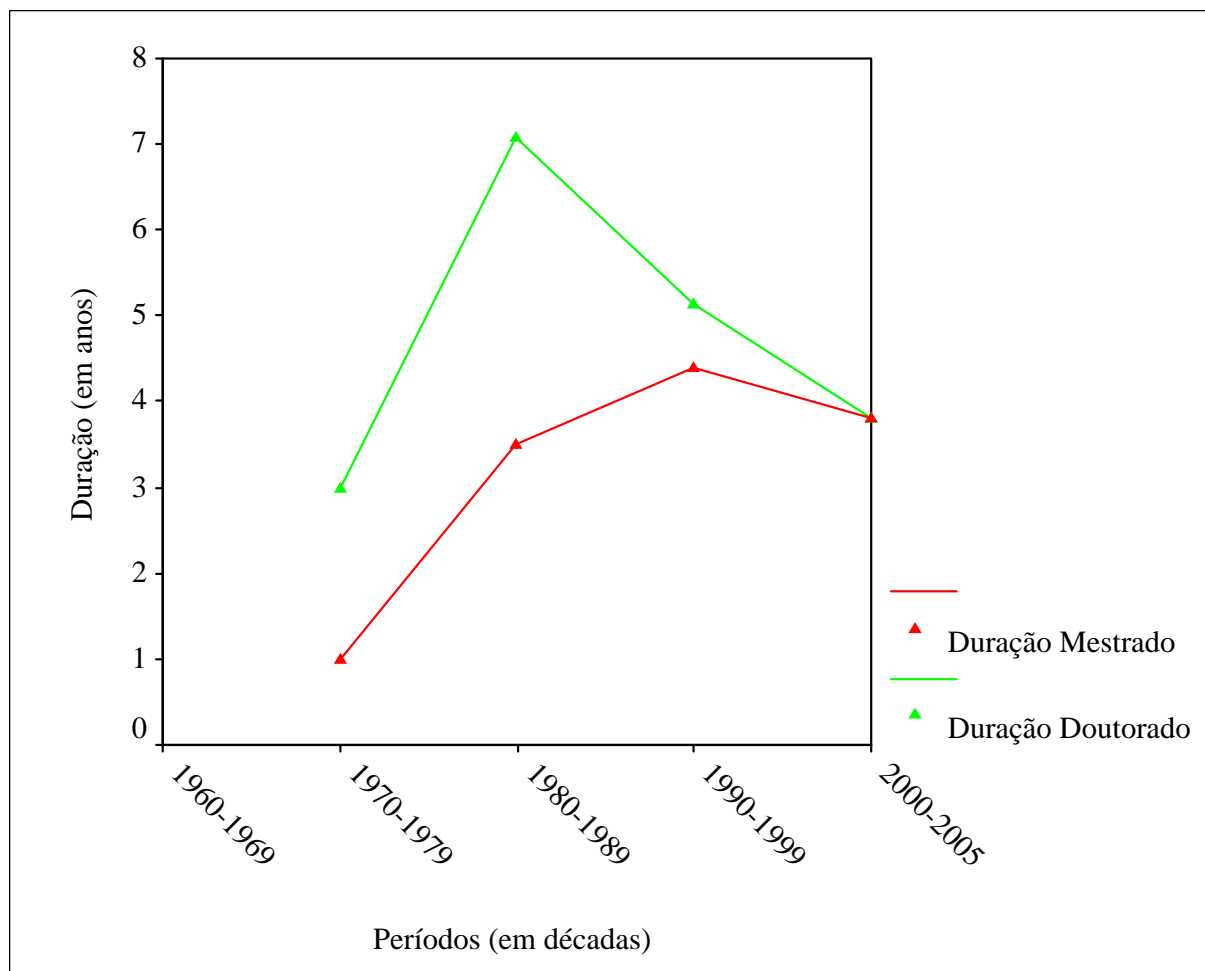


Gráfico 2 - Duração média do curso de mestrado e doutorado por década de conclusão do Doutorado em Ciências Contábeis

Considerando-se os períodos de tempo transcorridos entre os inícios e términos da graduação, mestrado e doutorado, por década de conclusão do doutorado, apreende-se, pela análise do Gráfico 3, que os doutores titulados na década de 1970 levaram, em média, 10 anos e 6 meses para iniciar seus mestrados, após conclusão da graduação. No entanto, iniciaram seu doutorado, em média, no mesmo ano de conclusão do mestrado. Os doutores titulados nos anos 2000 deixaram transcorrer quase 7 anos, em média, para iniciar o mestrado, depois de concluída a graduação, e apenas 3 anos, em média, para ingressar no doutoramento, depois do mestrado.

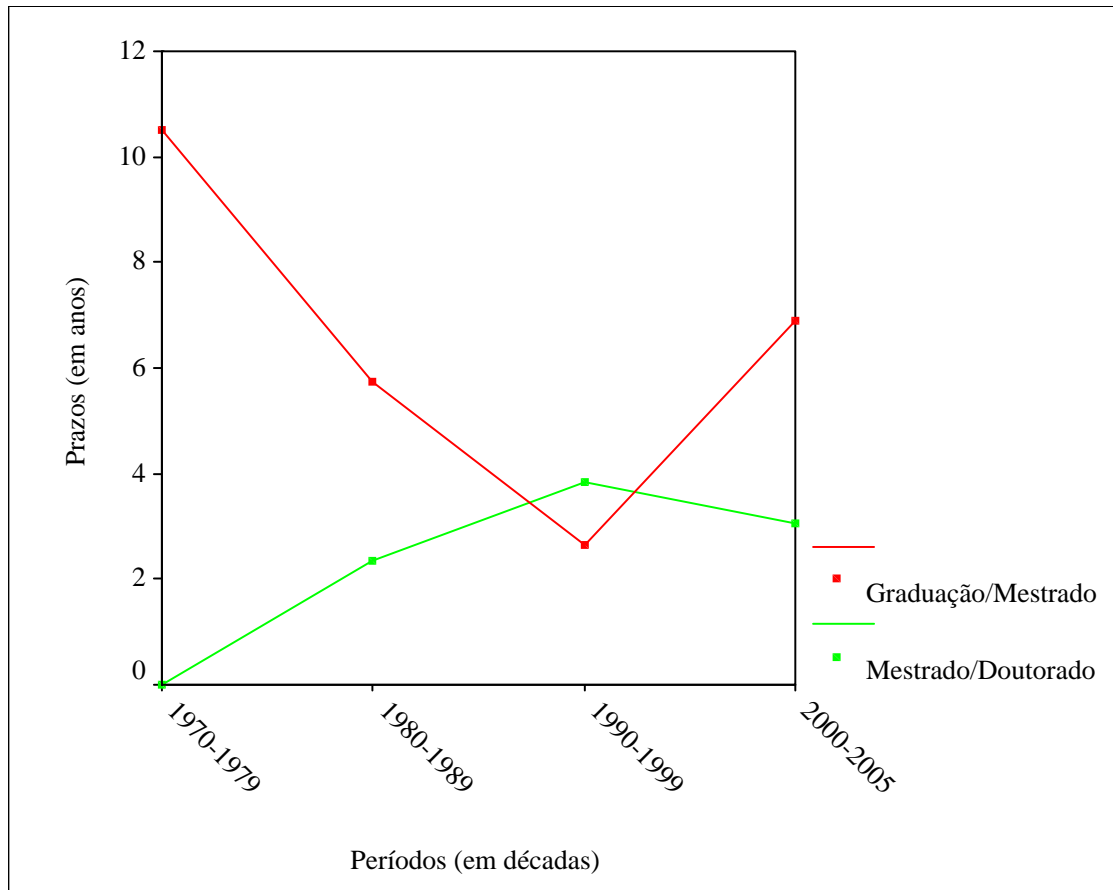


Gráfico 3 - Prazos transcorridos entre graduação, mestrado e doutorado por década de doutoramento

Os titulados no doutoramento no formato chamado antigo (antes da década de 1980) mantinham como principal atividade remunerada, no ingresso ao curso, a academia. Essa situação se inverteu com aqueles que terminaram o doutorado a partir da década de 1990, que são oriundos, principalmente, do mercado. Qualquer que seja a década de titulação, percebe-se um movimento migratório, nos rendimentos dos titulados, das faixas mais baixas, no ingresso ao curso, para faixas mais altas, após seu término, conforme preconiza a teoria do capital humano, ao indicar que investir em educação conduz a aumentos na renda (Tabela 41).

Tabela 41 - Trajetória de atividades e rendimentos dos doutores em Ciências Contábeis – 1960-2005

	1960-1969		1970-1979		1980-1989		1990-1999		2000-2005	
	%		%		%		%		%	
	Ingresso	Atual	Ingresso	Atual	Ingresso	Atual	Ingresso	Atual	Ingresso	Atual
Principal atividade remunerada										
Academia	100	100	66,7		50,0	58,3	44,7	76,3	48,7	69,2
Mercado			33,3	100	50,0	41,7	55,3	23,7	51,3	30,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Rendimento										
Até R\$ 5.000,00			66,7		18,2	8,3	38,9		45,4	10,4
Acima de R\$ 5.000,00 até R\$ 10.000,00	100		33,3		27,2	41,7	38,9	41,7	36,4	50,0
Acima de R\$ 10.000,00 até R\$ 15.000,00					18,2		13,9	13,9	9,1	11,5
Acima de R\$ 15.000,00		100		100	36,4	50,0	8,3	44,4	9,1	28,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Percebe-se que os fatores que influenciaram muito os doutores para que realizassem seu curso não se alteraram significativamente ao longo dos anos (Tabela 42).

Tabela 42 - Motivações para realização do Doutorado em Ciências Contábeis – 1960-2005

Fatores de decisão		1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2005
		%				
Corrigir deficiências do mestrado	Não pesou	100	50,0	66,6	59,5	64,9
	Pesou um pouco			16,7	21,6	23,4
	Peso médio				13,5	9,1
	Pesou muito		50,0	16,7	5,4	2,6
Seguir/aprimorar carreira profissional	Não pesou			8,3	7,9	9,1
	Pesou um pouco		33,3	8,3	7,9	14,3
	Peso médio			33,4	34,2	23,4
	Pesou muito		66,7	50,0	50,0	53,2
Seguir/aprimorar carreira docente	Não pesou					
	Pesou um pouco				13,2	5,1
	Peso médio	100		8,3	10,5	9,0
	Pesou muito		100	91,7	76,3	85,9
Seguir/aprimorar carreira pesquisador	Não pesou				2,6	2,6
	Pesou um pouco			16,7	15,8	5,1
	Peso médio			25,0	7,9	17,9
	Pesou muito	100	100	58,3	73,7	74,4
Ampliar oportunidades de trabalho	Não pesou		33,3		2,6	11,5
	Pesou um pouco	100		25,0	5,3	12,8
	Peso médio			25,0	34,2	24,4
	Pesou muito		66,7	50,0	57,9	51,3
Obter mais conhecimentos	Não pesou					
	Pesou um pouco			8,3		3,8
	Peso médio	100		25,0	18,4	12,8
	Pesou muito		100	66,7	81,6	83,4
Obter melhor nível de renda	Não pesou		33,3	8,3	15,8	10,2
	Pesou um pouco			25,0	13,2	14,1
	Peso médio	100		8,3	34,2	23,1
	Pesou muito		66,7	58,4	36,8	52,6
Obter diferenciação profissional	Não pesou				2,6	3,8
	Pesou um pouco			25,0	13,2	5,1
	Peso médio	100		33,3	13,2	25,6
	Pesou muito		100	41,7	71,0	65,5
Melhorar a competitividade profissional	Não pesou		33,3	8,3	2,6	6,4
	Pesou um pouco			25,0	10,5	12,8
	Peso médio	100		16,7	31,6	33,3
	Pesou muito		66,7	50,0	55,3	47,5
Alcançar prestígio profissional	Não pesou		33,3		5,3	11,5
	Pesou um pouco			33,3	23,7	16,7
	Peso médio			41,7	15,8	23,1
	Pesou muito	100	66,7	25,0	55,2	48,7

É inegável o efeito positivo que o doutoramento provoca nas atividades desenvolvidas pelos egressos. Pela Tabela 43, nota-se que a percepção dessas contribuições vem se acentuando ao longo dos anos, principalmente os contatos acadêmicos ou profissionais obtidos durante o doutorado.

Tabela 43 - Contribuições do Doutorado em Ciências Contábeis para as atividades desenvolvidas – 1960-2005

Contribuições	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2005
	%				
A formação teórica (básica ou aplicada) do doutorado					
Não tem contribuído					
Baixa contribuição			16,7		3,9
Média contribuição			8,3	34,2	29,9
Alta contribuição	100	100	75,0	65,8	66,2
A experiência em pesquisa no doutorado					
Não tem contribuído					
Baixa contribuição			8,3	2,6	10,4
Média contribuição			50,0	52,6	36,4
Alta contribuição	100	100	41,7	44,8	53,2
A atualização dos conhecimentos em minha área de doutorado					
Não tem contribuído					1,3
Baixa contribuição			8,3	2,6	7,8
Média contribuição			41,7	50,0	32,5
Alta contribuição	100	100	50,0	47,4	58,4
Os contatos acadêmicos ou profissionais que obtive durante o doutorado					
Não tem contribuído		33,3		7,9	3,9
Baixa contribuição		33,3	25,0	26,3	11,7
Média contribuição			58,3	26,3	37,6
Alta contribuição	100	33,3	16,7	39,5	46,8

Em termos dos fatores que se alteraram após a conclusão do doutorado, a percepção de intensidade vem se alternando ao longo dos anos de titulação. No Quadro 8, a classificação dos fatores por grau de intensidade e o percentual do escore atingido, ao longo das décadas, dos primeiros sete colocados. Percebe-se que o fator produção acadêmica não aparece como influenciado na década de 1980 e os fatores prestígio e empregabilidade só aparecem nela. Também é na década de 1980 que o fator competências analíticas surge pela última vez nas primeiras colocações. Indiscutivelmente, a principal influência do Doutorado em Ciências Contábeis, na percepção dos próprios egressos, é na respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional. Exceção à década de 1970, quando esse fator não consta nas primeiras colocações, nem o fator espírito acadêmico que é uma constante nas outras décadas.

Quadro 8 - Fatores que são influenciados pelo título de doutor em Ciências Contábeis – 1960-2005

1960-1969	Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	Espírito acadêmico	Status	Oportunidades na carreira	Produção acadêmica	Autonomia profissional	Competências analíticas
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
1970-1979	Espírito acadêmico	Produção acadêmica	Competências analíticas	Amadurecimento pessoal	Mobilidade profissional	Habilidades cognitivas	Diferenciação profissional
	100%	100%	100%	100%	100%	96,7%	96,7%
1980-1989	Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	Espírito acadêmico	Competências analíticas	Amadurecimento pessoal	Diferenciação profissional	Empregabilidade	Prestígio
	86,7%	85,0%	84,2%	81,7%	80,8%	79,1%	78,3%
1990-1999	Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	Produção acadêmica	Diferenciação profissional	Autonomia profissional	Espírito acadêmico	Amadurecimento pessoal	Oportunidades na carreira
	87,1%	85,8%	85,3%	84,5%	84,2%	80,8%	79,5%
2000-2005	Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	Diferenciação profissional	Amadurecimento pessoal	Habilidades cognitivas	Espírito acadêmico	Oportunidades na carreira	Produção acadêmica
	83,1%	81,5%	80,6%	79,9%	79,9%	78,7%	78,5%

5.4.1.7 Alguns comentários dos respondentes

Ao final do questionário foi oferecida aos respondentes a possibilidade de fazer outros comentários que julgassem necessários. Apenas 24,2% dos respondentes fizeram uso dessa alternativa. Foram feitos elogios, críticas, sugestões, esclarecimentos e comentários que vieram ao encontro dos objetivos, corroborando com a teoria e os achados da pesquisa. Dentre eles:

O doutorado em Contabilidade é importante, pois há poucos doutores na área.

Penso que o doutorado me proporcionou a oportunidade de, mesmo na idade madura, poder mudar de cidade, de vida e ampliar minhas atividades profissionais como docente e como sócio de instituição de ensino.

Sem dúvida a conclusão do doutorado foi o divisor de águas da minha vida pessoal e profissional. Negá-lo seria uma injustiça. Ainda hoje, 17 anos de concluído o doutorado, creio que minha atividade profissional ainda hoje é favoravelmente influenciada por este fato.

Demonstrando as influências que o curso trouxe para a vida dos sujeitos da pesquisa, tanto pela ampliação das oportunidades profissionais quanto de perspectivas de vida. E, ainda, o efeito que o doutoramento continua exercendo mesmo com o passar do tempo.

Às vezes não consigo fazer uma separação nítida entre os impactos do mestrado e do doutorado, porque quando iniciei este curso não havia terminado aquele.

Na realidade o grande divisor de águas foi o mestrado (sou do grupo do mestrado antigo) tanto em termos de mudança como de conhecimentos agregados até pela quantidade de disciplinas e créditos que tínhamos que fazer. O doutorado foi um coroamento, digamos assim.

Alguns apresentam uma percepção bastante positiva, mas da pós-graduação como um todo, não especificamente do doutoramento.

O mercado de trabalho para doutores em Ciências Contábeis é muito amplo em universidades públicas. Desde minha titulação recebi aproximadamente 10 convites para trabalhar em universidades de nome, de norte a sul do Brasil. Nestas instituições o regulamento de restrição de ganhos é o principal limitador das oportunidades para os titulados. Na iniciativa privada, mesmo no ensino, não há oferta ou interesse por contratação de professores. Os motivos me são desconhecidos. Suponho que os principais estão relacionados à ausência de pesquisa nestas instituições, o que poderia aumentar o custo da atividade de ensino que desenvolvem. Assim, quem faz opção por se tornar doutor em Ciências Contábeis deve estar consciente que o esforço se transformará em benefícios econômicos se conseguir relacionar-se com várias instituições simultaneamente. Esta situação deve gerar sobrecarga de trabalho e desestímulo à atividade, no longo prazo. Uma outra característica do profissional com titulação de doutor em Contabilidade é o volume de assédio para trabalhar em mestrados. Percebo que havendo produção publicada em periódicos *Qualis* o pesquisador-autor é muito requisitado, ou mesmo participar de avaliações relacionadas a produção acadêmica destes cursos.

Outros criam um vínculo entre ausência de pesquisas em IES particulares, ganhos baixos e falta de interesse na contratação de doutores. Além de ressaltar que os benefícios econômicos advêm do aumento na carga de trabalho.

O reconhecimento por aqueles que cursam *stricto sensu*, em especial doutorado, não tem o mesmo reconhecimento em todas as áreas do mercado de trabalho fora da academia. Diferentemente da economia, no qual estes são valorizados e a titulação é importante, em Contabilidade, ainda não é reconhecido pelo mercado. Quando concluí o mestrado em 1994, à época, na empresa em que trabalhava, para eles não fazia diferença. Minha hipótese é que nada mudou. No entanto, se o campo de trabalho for docência, em especial nas públicas, o doutorado é fundamental, ainda mais se o professor desenvolver pesquisa. Há efeitos colaterais quando se está em uma instituição pública e titulação de doutor. São oportunidades de prestação de serviços com o “carimbo” da instituição em pareceres, algo como “argumento de autoridade”.

Observe-se que as considerações não se referem a qualquer programa de doutoramento que alguém possa cumprir, notadamente no Brasil. Estas observações só são válidas porque se trata do Programa de Doutorado da FEA/USP, com seu corpo docente, sua produção acadêmica e editoria e suas instalações.

Meu objetivo era ampliar meu trabalho de consultor, passando a lecionar em universidade. Efetivamente, dei aulas em módulos do MBA da Fipecafi, na matéria de Administração Tributária, até que, em 2004, fui convidado a me tornar diretor de Finanças e Administração de empresa industrial de médio porte, da qual me tornei sócio. Publiquei livro durante o doutorado, com minha dissertação de mestrado. Dessa forma, mestrado e doutorado representaram uma grande satisfação pelo ambiente vivido e pelo objetivo alcançado, mas não tiveram efeito no andamento de minha vida profissional.

O não reconhecimento do doutoramento pelo mercado é percebido. No entanto, a sua essencialidade para a academia também o é. Observa-se também o ceticismo quanto a outros programas de doutoramento, diferentes do da FEA/USP. O problema é que, na área das Ciências Contábeis, eles não existem, portanto, torna-se impossível qualquer tipo de comparação.

O doutorado de Contabilidade da USP não está inculindo nos seus egressos (doutores formados) a responsabilidade pela continuidade da pesquisa acadêmica e aplicada ao ambiente profissional, em particular, quando originalidade e criatividade sejam uma necessidade.

O doutorado da USP está distante das questões nacionais e das grandes empresas. Se de um lado, corretamente buscou aprimorar os conhecimentos de métodos quantitativos de seus alunos, de outro os mesmos têm produzido teses que em nada contribuem para a função social que a USP deveria cumprir.

E, outros ainda, consideraram o Doutorado em Ciências Contábeis oferecido pela FEA/USP distante da realidade nacional e incapaz de inculir responsabilidade científica em seus egressos.

5.4.1.8 Perfil do doutor em Ciências Contábeis titulado pela FEA/USP

Os dados da investigação mostram que o típico doutor em Ciências Contábeis, titulado pela FEA/USP, se encontra na Região Sudeste, pertence ao gênero masculino, é casado, terminou sua graduação na mesma área de conhecimento, entre os 24 e os 25 anos, gastando 4 anos para concluí-la. Levou 6 anos, após o término da graduação, para iniciar seu mestrado em Ciências Contábeis na própria FEA/USP, concluindo-o em 3 anos e 9 meses, aos 34 anos.

Após o término do mestrado, esperou 3 anos e 2 meses para iniciar o doutorado, terminando-o aos 42 anos, 4 anos e 5 meses depois. O doutorado é sua etapa de estudo terminal, não fez pós-doutorado. Mantém, como principal atividade remunerada, um emprego em uma universidade pública, com regime de trabalho de dedicação exclusiva a atividades de docência e desenvolvimento de pesquisa. Percebe, mensalmente, entre R\$ 5.000,00 e R\$ 10.000,00.

O típico doutor em Ciências Contábeis migrou do mercado para a academia após o doutoramento, já que sua principal atividade remunerada no ingresso ao curso estava vinculada ao mercado. Ou seja, o doutorado aproximou esse indivíduo da academia. Seu ingresso ao curso foi motivado, principalmente, pelo desejo em seguir carreira docente e de pesquisador, obter mais conhecimento e melhor nível de renda, alcançar diferenciação profissional e melhores oportunidades de trabalho. Reconhece que seu mestrado não deixou deficiências, visto que não considera esta uma das principais motivações para cursar o doutorado. Oriundo do Estado de São Paulo, era empregado de instituição privada sem exercer docência em IES na principal atividade remunerada.

Esse indivíduo reconhece que o doutorado trouxe a ele uma alta contribuição para o desenvolvimento de suas atividades atuais tanto em termos da formação teórica (básica ou aplicada) que lhe proporcionou, quanto na experiência em pesquisa e atualização dos conhecimentos na área. Trouxe, ainda, uma contribuição de média a alta quanto aos contatos acadêmicos e profissionais que propiciou.

Na sua percepção, as alterações mais significativas que o doutorado exerceu, respectivamente em grau de intensidade, foram em termos de: respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, produção acadêmica, amadurecimento pessoal, diferenciação profissional, oportunidades na carreira, espírito acadêmico, empregabilidade, mobilidade profissional, prestígio, habilidades cognitivas, produtividade, competências analíticas, remuneração, estabilidade profissional, *status*, responsabilidade social, promoção social e estilo de vida. Ou seja, o curso propiciou ao doutor tudo aquilo que ele veio buscar, e muito mais. O fato de o egresso avaliar como mais significativa influência a respeitabilidade e o reconhecimento acadêmico/profissional e prestígio estar entre os dez primeiros colocados é, no mínimo, surpreendente. Principalmente se considerarmos a visão de Velloso e Velho (2001, p. 39), que observam que, em países cientificamente centrais, o *status* social do cientista ou acadêmico é relativamente elevado, ao passo que em países cientificamente periféricos, que é o caso do Brasil, o prestígio é no máximo moderado.

5.5 Resultados da análise dos currículos *Lattes* dos doutores em Ciências Contábeis

5.5.1 Visão geral

Essa análise foi realizada a partir dos currículos *Lattes* dos doutores em Ciências Contábeis titulados pela FEA/USP. Os currículos dos 148 doutores (vivos e desconsiderados os dois que são estrangeiros e não estão no Brasil) foram buscados no *website* do CNPq e baixados no dia 17/05/2007. Foram encontrados 132 currículos, ou seja, 10,8% dos doutores vivos e brasileiros não possuem esse tipo de currículo. Num primeiro momento foram anotadas as datas da última vez em que foram atualizados pelos doutores. Considerou-se como currículo não atualizado, não fazendo parte da análise, aquele que não tivesse passado por uma atualização após 31/12/2004.

Para determinação das variáveis: último artigo publicado em periódico e último artigo publicado em evento, foram considerados aqueles artigos com maior pontuação pela Capes, quando o doutor possuísse mais de um no mesmo ano. A base para estabelecimento da pontuação foi aquela referente ao triênio 2004-2006. Quando no currículo não constava qualquer das variáveis, essas foram consideradas como não existentes, visto que a atualização do currículo *Lattes* é de responsabilidade e interesse unicamente do indivíduo.

Dos 132 currículos baixados, 125 foram analisados (94,7%). Os outros 5,3% possuíam como última data de atualização o dia 31/12/2004, considerada como ponto de corte para a análise. Portanto, fizeram parte da análise os currículos de 125 doutores. Mais da metade (60,0%) dos doutores que possuem currículos atualizados titulou-se na última década (1996-2005). Dos currículos mantidos atualizados, 72,8% sofreram a última atualização no ano de 2007. Bem mais da metade dos doutores (68,0%) estão vinculados a algum grupo de pesquisa, mas apenas 5,6% são bolsistas de produtividade Capes (níveis 2 ou 1D). Detalhes na Tabela 44.

Tabela 44 - Currículo *Lattes* dos doutores em Ciências Contábeis

Ocorrência	N	%
<u>Curriculo <i>Lattes</i></u>		
Não	16	10,8
Sim	132	89,2
Total	148	100
<u>Data atualização</u>		
Anterior 31/12/2004	7	5,3
Posterior 31/12/2004	125	94,7
Total	132	100
2005	8	6,4
2006	26	20,8
2007	91	72,8
Total	125	100
<u>Grupo de pesquisa</u>		
Não	40	32,0
Sim	85	68,0
Total	125	100
<u>Bolsista produtividade CNPq</u>		
Não	118	94,4
Sim	7	5,6
Total	125	100

Quanto ao último artigo publicado em periódico, os dados indicam que 11,2% dos pesquisados nunca publicaram já que não há referência a publicações em periódicos em seus currículos. Esse percentual sobe para 33,6% quando considerados em conjunto aqueles cujas publicações são anteriores a 31/12/2004. Ou seja, 66,4% dos investigados publicaram artigos em periódico no período compreendido entre 2005 e 17/05/2007. Dentre os que publicaram, mais de 60,0% o fizeram ou em periódicos classificados pelo *Qualis* como Nacional A (31,6%), ou em periódicos não classificados (28,8%). Um total de quase 20,0% das publicações foram feitas em periódicos listados no *Qualis*, mas sem conceito. Não há referências quanto a publicações em periódicos classificados como Internacional A ou Internacional B. Percebe-se que as revistas internacionais pontuadas pelo *Qualis* ainda são uma realidade distante para os doutores em Ciências Contábeis. O que, segundo Velho (1998, p. 104), é perfeitamente natural, pois a divulgação de produção científica dentro do próprio país, e em português, é uma característica marcante dos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais brasileiros, que contribuem com apenas 3% das publicações nacionais na literatura internacional *mainstream*.

Quando a avaliação se concentra em publicações em eventos, o número dos que nunca publicaram se apresenta inferior (8,8%). Mesmo quando se acrescentam as publicações anteriores a 31/12/2004, atinge apenas 32%. Os outros 68,0% publicaram artigos em eventos de 2005 para cá, sendo que quase a metade dos investigados publicaram em eventos no ano de 2006. A grande maioria dos eventos em que os doutores publicaram mantém classificação no sistema *Qualis* como Internacional ou Nacional A. No entanto, 22,8% desses eventos não são sequer qualificados. Na Tabela 45, um resumo dos artigos publicados em periódicos e eventos pelos doutores.

Tabela 45 - Artigos em periódicos e eventos dos doutores em Ciências Contábeis

Publicações	N	%
<u>Artigos em periódicos</u>		
<u>Período</u>		
Nenhum	14	11,2
Anterior 31/12/2004	28	22,4
2005	23	18,4
2006	45	36,0
2007	15	12,0
Total	125	100
<u>Classificação</u>		
Sem classificação	32	28,8
<i>Qualis</i> sem conceito	22	19,8
Nacional A	35	31,6
Internacional C ou Nacional B	11	9,9
Local A	1	0,9
Nacional C	5	4,5
Local B	4	3,6
Local C	1	0,9
Total	111	100
<u>Artigos em eventos</u>		
<u>Período</u>		
Nenhum	11	8,8
Anterior 31/12/2004	29	23,2
2005	13	10,4
2006	59	47,2
2007	13	10,4
Total	125	100
<u>Classificação</u>		
Sem classificação	26	22,8
<i>Qualis</i> sem conceito	1	0,9
A	69	60,5
B	18	15,8
Total	114	100

Ao proceder a análise das últimas bancas de mestrado e doutorado em que os titulados participaram, pode-se qualificar como expressivo o percentual de doutores que nunca tomou parte desse tipo de evento acadêmico. Em bancas de mestrado 11,2% nunca participaram e, em bancas de doutorado, 44,0%. Quando a análise focaliza as últimas orientações concluídas, os percentuais de doutores que nunca possuíram orientandos é também expressivo, 32% dos

doutores não possuem registros de última orientação de mestrado concluída em seus currículos e 84,0% de última orientação de doutorado concluída. Estas, plenamente justificadas pela existência de apenas 16 cursos de Mestrado em Ciências Contábeis no Brasil e um único curso de doutorado. Portanto, o acesso à orientação de doutorandos é permitido apenas aos titulados vinculados e credenciados pela FEA/USP. No entanto, o que não se justifica é que quase metade dos titulados nunca tenham orientado alunos de graduação. Uma das supostas razões seria o fato das IES não manterem em suas grades a monografia como obrigatória. Na Tabela 46, as bancas e orientações concluídas e em andamento confirmam essa situação. Analisando-se o número de orientações, seja de graduação, mestrado ou doutorado que cada um dos investigados mantêm em andamento percebe-se que na graduação, 87,2% dos doutores não possui orientandos de monografia. Os outros 12,8% mantêm entre 1 e 8 orientações dessa natureza. No mestrado, menos da metade (46,4%) dos doutores mantêm orientações, que variam entre 1 e 25, simultaneamente. No doutorado, 13,6% dos titulados possuem entre 1 e 5 orientados.

Tabela 46 - Bancas e orientações dos doutores em Ciências Contábeis

	Graduação		Mestrado		Doutorado	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
<u>Última participação em banca</u>						
Nenhuma			14	11,2	55	44,0
Anterior 31/12/2004			11	8,8	33	26,4
2005			23	18,4	17	13,6
2006			51	40,8	17	13,6
2007			26	20,8	3	2,4
Total			125	100	125	100
<u>Última orientação concluída</u>						
Nenhuma	55	44,0	40	32,0	105	84,0
Anterior 31/12/2004	16	12,8	19	15,2	6	4,8
2005	25	20,0	13	10,4	10	8,0
2006	24	19,2	46	36,8	4	3,2
2007	5	4,0	7	5,6		
Total	125	100	125	100	125	100
<u>Orientações em andamento</u>						
0	109	87,2	67	53,6	108	86,4
1	7	5,6	15	12,0	9	7,2
2			12	9,6	1	0,8
3	2	1,6	6	4,8	2	1,6
4	2	1,6	9	7,2	4	3,2
5	1	0,8	4	3,2	1	0,8
6	1	0,8	1	0,8		
7	1	0,8	5	4,0		
8	2	1,6	2	1,6		
9			1	0,8		
11			1	0,8		
12			1	0,8		
25			1	0,8		
Total	125	100	125	100	125	100

5.5.2 Análise dos currículos *Lattes* dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário

Dos 130 respondentes ao questionário, 120 (92,3%) possuíam currículo *Lattes* na data de 17/05/2007, sendo que, destes, 7 possuíam, como última atualização, uma data anterior a 31/12/2004 e, portanto, não foram considerados na análise. Assim, foram analisados 113 (94,2%) currículos *Lattes* pertencentes aos egressos respondentes ao questionário, considerados como atualizados.

A grande maioria (75,2%) dos doutores respondentes que mantêm seus currículos *Lattes* atualizados o fizeram pela última vez no ano de 2007. Mais da metade deles (69,0%) pertencem a algum grupo de pesquisa. No entanto, apenas 5,3% são bolsistas de produtividade Capes (níveis 2 e 1D). Na Tabela 47, pode-se visualizar um resumo dessas informações.

Tabela 47 - Currículo *Lattes* dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário

Ocorrência	N	%
<u>Curriculo <i>Lattes</i></u>		
Não	10	7,7
Sim	120	92,3
Total	130	100
<u>Data atualização</u>		
Anterior 31/12/2004	7	5,8
Posterior 31/12/2004	113	94,2
Total	120	100
2005	7	6,2
2006	21	18,6
2007	85	75,2
Total	113	100
<u>Grupo de pesquisa</u>		
Não	35	31,0
Sim	78	69,0
Total	113	100
<u>Bolsista produtividade CNPq</u>		
Não	107	94,7
Sim	6	5,3
Total	113	100

Um percentual de 34,5% dos respondentes nunca publicou um artigo em periódicos ou em eventos ou o fez antes de 31/12/2004. Metade dos que publicaram artigos em periódicos o fizeram em periódicos sem classificação no *Qualis* ou com classificação, mas sem conceito. Observe-se que, na área, são poucos os periódicos com conceito. Dos que publicaram artigos em eventos, 61,8% o fizeram em eventos classificados como Internacional ou Nacional A. A Tabela 48 evidencia as publicações dos respondentes.

Tabela 48 - Artigos em periódicos e eventos dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário

Publicações	N	%
<u>Artigos em periódicos</u>		
<u>Período</u>		
Nenhum	13	11,5
Anterior 31/12/2004	26	23,0
2005	19	16,8
2006	42	37,2
2007	13	11,5
Total	113	100
<u>Classificação</u>		
Sem classificação	29	29,0
<i>Qualis</i> sem conceito	21	21,0
Nacional A	30	30,0
Internacional C ou Nacional B	10	10,0
Local A	1	1,0
Nacional C	5	5,0
Local B	3	3,0
Local C	1	1,0
Total	100	100
<u>Artigos em eventos</u>		
<u>Período</u>		
Nenhum	11	9,7
Anterior 31/12/2004	28	24,8
2005	11	9,7
2006	51	45,1
2007	12	10,6
Total	113	100
<u>Classificação</u>		
Sem classificação	23	22,5
<i>Qualis</i> sem conceito	1	1,0
A	63	61,8
B	15	14,7
Total	102	100

Quase metade dos respondentes nunca participaram de bancas de doutoramento e 10,6% em bancas de mestrado. Quase metade dos respondentes (44,2%) nunca orientaram trabalhos de graduação, 33,6% de mestrado e 85,0% de doutorado. Mais da metade deles (53,1%) não possuem orientações de mestrado em andamento e 86,7% não estão orientando atualmente

nem doutorandos nem graduandos. Percebe-se a pouca participação dos egressos nos eventos acadêmicos. A participação acadêmica dos doutores respondentes está na Tabela 49.

Tabela 49 – Bancas e orientações dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário

	Graduação		Mestrado		Doutorado	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
<u>Última participação em banca</u>						
Nenhuma			12	10,6	50	44,2
Anterior 31/12/2004			11	9,7	29	25,7
2005			18	15,9	16	14,2
2006			47	41,6	16	14,2
2007			25	22,1	2	1,8
Total			113	100	113	100
<u>Última orientação concluída</u>						
Nenhuma	50	44,2	38	33,6	96	85,0
Anterior 31/12/2004	14	12,4	18	15,9	6	5,3
2005	21	18,6	9	8,0	7	6,2
2006	23	20,4	42	37,2	4	3,5
2007	5	4,4	6	5,3		
Total	113	100	113	100	113	100
<u>Orientações em andamento</u>						
0	98	86,7	60	53,1	98	86,7
1	6	5,3	13	11,5	7	6,2
2			12	10,6	1	0,9
3	2	1,8	4	3,5	2	1,8
4	2	1,8	9	8,0	4	3,5
5	1	0,9	3	2,7	1	0,9
6	1	0,9	1	0,9		
7	1	0,9	5	4,4		
8	2	1,8	2	1,8		
9			1	0,9		
11			1	0,9		
12			1	0,9		
25			1	0,9		
Total	113	100	113	100	113	100

5.5.2.1 Análise dos currículos *Lattes* dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário com principal atividade remunerada vinculada à academia

Considerando os 90 egressos respondentes ao questionário que declararam possuir como principal atividade remunerada a academia, apenas um deles não possui currículo *Lattes* (1,1%) e apenas três estão com seus currículos com a data de atualização anterior a 31/12/2004. Assim, foram analisados 86 currículos *Lattes*. Mais de 80,0% dos egressos

fizeram sua última atualização no currículo dentro do ano de 2007. Na Tabela 50, pode-se observar que mais de 25,0% deles não mantêm vínculo a grupos de pesquisa e apenas 7,0% são bolsistas de produtividade Capes (níveis 1D e 2).

Tabela 50 - Currículo *Lattes* dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário – Principal atividade remunerada academia

Ocorrência	N	%
<u>Currículo <i>Lattes</i></u>		
Não	1	1,1
Sim	89	98,9
Total	90	100
<u>Data atualização</u>		
Anterior 31/12/2004	3	3,4
Posterior 31/12/2004	86	96,6
Total	89	100
2005	3	3,5
2006	13	15,1
2007	70	81,4
Total	86	100
<u>Grupo de pesquisa</u>		
Não	22	25,6
Sim	64	74,4
Total	86	100
<u>Bolsista produtividade CNPq</u>		
Não	80	93,0
Sim	6	7,0
Total	86	100

Relativo às publicações de artigos em periódicos e eventos, a situação apresenta-se no mínimo curiosa. Muito embora quase 95,0% dos respondentes que desenvolvem sua principal atividade junto à academia tenham declarado que suas atividades atuais envolviam pesquisa, percebe-se, pela análise da Tabela 51, que quase 30,0% dos egressos nunca publicaram artigos em periódicos ou eventos ou possuem apenas publicações anteriores a 2004. Considerando-se Pinho (1976, p. 12) ao dizer que, para que haja uma eficiente utilização da ciência, é necessário que os conhecimentos científicos sejam amplamente propagados e Leontief (1960, p. 4), ao evidenciar a disponibilidade universal e ilimitada do conhecimento e

das idéias produzidas pela pesquisa, observa-se que a pesquisa que vem sendo desenvolvida por parte dos egressos não vem sendo evidenciada à sociedade. Pelo menos em periódicos e eventos, que seriam os canais mais adequados para isso. Segundo Okubo (1997, p. 8), a essência da pesquisa científica é a produção de “conhecimento” e a literatura científica é a manifestação desse conhecimento. Publicar os resultados do seu trabalho é uma obrigação que os cientistas são compelidos a cumprir e são essas publicações que justificam sua existência. O novo conhecimento tem de ser transformado em informação que é disponibilizada para a comunidade acadêmica e serve para a atualização dos pesquisadores (OKUBO, 1997). Além disso, metade do que é publicado em termos de artigos é feito em periódicos sem classificação pelo *Qualis*, ou classificado sem conceituação. E mais de 20,0% das publicações em eventos, também mantêm a mesma característica. Pouco mais de 10,0% dos egressos respondentes que estão vinculados à academia como principal atividade remunerada publicaram no ano de 2007. Essa situação apresenta-se incoerente com o cumprimento da missão das universidades, local de trabalho de mais de 80,0% dos egressos acadêmicos, baseado no tripé “ensino, pesquisa e extensão”.

Tabela 51 - Artigos em periódicos e eventos dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário – Principal atividade remunerada academia

Publicações	N	%
<u>Artigos em periódicos</u>		
<u>Período</u>		
Nenhum	10	11,6
Anterior 31/12/2004	14	16,3
2005	16	18,6
2006	36	41,9
2007	10	11,6
Total	86	100
<u>Classificação</u>		
Sem classificação	20	26,3
<i>Qualis</i> sem conceito	18	23,7
Nacional A	21	27,6
Internacional C ou Nacional B	8	10,5
Local A	1	1,3
Nacional C	4	5,3
Local B	3	3,9
Local C	1	1,3
Total	76	100
<u>Artigos em eventos</u>		
<u>Período</u>		
Nenhum	6	7,0
Anterior 31/12/2004	18	20,9
2005	8	9,3
2006	45	52,3
2007	9	10,5
Total	86	100
<u>Classificação</u>		
Sem classificação	16	20,0
<i>Qualis</i> sem conceito	1	1,3
A	53	66,3
B	10	12,5
Total	80	100

Quando se observam as participações em bancas e orientações dos egressos respondentes com principal atividade remunerada vinculada à academia (Tabela 52), percebe-se que as participações em bancas de doutorados mais recentes (2006 e 2007) estão concentradas nas mãos de menos de 20% dos egressos respondentes acadêmicos, sendo que quase 40,0% deles

nunca participaram desse tipo de atividade acadêmica e perto de 30,0% constam participação, mas anterior a 31/12/2004.

Tabela 52 - Bancas e orientações dos doutores em Ciências Contábeis respondentes ao questionário – Principal atividade remunerada academia

	Graduação		Mestrado		Doutorado	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Última participação em banca						
Nenhuma			5	5,8	32	37,2
Anterior 31/12/2004			6	7,0	23	26,7
2005			14	16,3	14	16,3
2006			38	44,2	15	17,4
2007			23	26,7	2	2,3
Total			86	100	86	100
Última orientação concluída						
Nenhuma	33	38,4	25	29,1	71	82,6
Anterior 31/12/2004	13	15,1	13	15,1	6	7,0
2005	15	17,4	8	9,3	5	5,8
2006	20	23,3	34	39,5	4	4,7
2007	5	5,8	6	7,0		
Total	86	100	86	100	86	100
Orientações em andamento						
0	72	83,7	40	46,5	74	86,0
1	6	7,0	9	10,5	6	7,0
2			12	14,0	1	1,2
3	2	2,3	4	4,7	2	2,3
4	2	2,3	7	8,1	2	2,3
5	1	1,2	3	3,5	1	1,2
6	1	1,2	1	1,2		
7	1	1,2	5	5,8		
8	1	1,2	1	1,2		
9			1	1,2		
11			1	1,2		
12			1	1,2		
25			1	1,2		
Total	86	100	86	100	86	100

A situação é parecida em relação a última orientação concluída. Perto de 40,0% dos acadêmicos nunca orientaram trabalhos de graduação, quase 30,0% nunca orientaram trabalhos de mestrado e mais de 80,0% nunca orientaram trabalhos de doutorado. Muito provavelmente, reflexo dos poucos programas de pós-graduação na área contábil existentes no país. O mérito pelas orientações mais recentes (2006 e 2007) concluídas pertence a menos de 30,0% dos acadêmicos, no caso da graduação, e menos de 5,0% no caso do doutorado. Quando se trata de mestrado, perto de 50,0% dos acadêmicos concluíram orientações de dissertações entre 2006 e 2007. A grande maioria dos acadêmicos estavam sem orientações no momento da pesquisa, seja na graduação (83,7%), seja no doutorado (86,0%). No mestrado, a porcentagem era menor, 46,5% (Tabela 52).

6 CONCLUSÕES

Os pressupostos da teoria do capital humano estabelecem que as pessoas se educam e que o principal efeito da educação é a mudança que ela provoca nas habilidades e conhecimentos de quem estuda. Quanto maior o nível de escolaridade alcançado, maior o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de produtividade. A consequência prevista do aumento de habilidades e de produtividade é uma melhora no nível de renda, na qualidade de vida e nas oportunidades profissionais e sociais.

Tendo por base esse arcabouço teórico, o propósito principal desta pesquisa foi identificar e analisar 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. Os achados da pesquisa confirmaram as expectativas, explicações e previsões da teoria. Na percepção dos egressos, os 19 fatores, possíveis de ser alterados, que lhes foram apresentados, identificados na teoria do capital humano e levantados nas duas aplicações da técnica *Delphi*, foram substancialmente influenciados com a titulação. Foram eles: respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, diferenciação profissional, espírito acadêmico, amadurecimento pessoal, produção acadêmica, oportunidades na carreira, autonomia profissional, habilidades cognitivas, competências analíticas, empregabilidade, prestígio, produtividade, mobilidade profissional, responsabilidade social, *status*, remuneração, promoção social, estabilidade profissional e estilo de vida, em ordem de classificação estabelecida pelos respondentes do questionário. Todos os 19 fatores foram muito bem avaliados pelos egressos, suportando a tese estabelecida no início do trabalho de que cursar o Doutorado em Ciências Contábeis na FEA/USP influencia positivamente o desenvolvimento profissional e social do indivíduo, como preconiza a teoria do capital humano. O fator que foi mais bem avaliado pelos egressos – Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional - atingiu 1111 pontos (de 1320 possíveis: 10 x 132 respondentes), representando, assim, 84,2% da pontuação possível. Estilo de vida, fator que sofreu a pior avaliação, ainda assim, atingiu 830 pontos, ou seja, bem mais da metade dos pontos disponíveis.

Mesmo sendo inegável o efeito positivo trazido pelo doutoramento em Ciências Contábeis aos seus egressos, não foram encontradas evidências, pelo relato dos respondentes, de que esse

efeito positivo tenha sofrido grandes alterações ao longo dos anos. A única constatação é quanto à classificação dos 19 fatores. Eles se alternaram nas primeiras colocações, mas sempre com avaliações extremamente positivas. Assim, não foram encontrados elementos que permitissem a aceitação da primeira hipótese estabelecida:

H₁: Quanto maior o tempo de titulação dos doutores em Ciências Contábeis formados pela FEA/USP mais conscientes eles estão das influências positivas do doutorado nos seus desenvolvimentos.

Esperava-se que essa hipótese fosse suportada, visto que a experiência é tratada pela teoria como um componente positivo no impacto sofrido pela educação.

Também não foram encontradas evidências de que exista alguma diferença significativa entre a classificação dos fatores pelos respondentes do questionário, quando estes são segregados por principal atividade remunerada. Mesmo com percepções um pouco diferenciadas entre o grupo de acadêmicos e de mercado, encontrou-se um coeficiente de correlação por postos de *Spearman (rs)* que permitiu concluir pela não diferenciação entre a classificação dos fatores pelos doutores em Ciências Contábeis que possuem a principal atividade remunerada vinculada à academia ou ao mercado e rejeitando-se a segunda hipótese estabelecida na pesquisa:

H₂: Doutores em Ciências Contábeis, titulados pela FEA/USP, que possuem a principal atividade remunerada relacionada à docência e pesquisa, percebem menores influências socioeconômicas positivas após a titulação do que aqueles que possuem a principal atividade remunerada não relacionada à docência e pesquisa.

Uma constatação surpreendente foi quanto à aderência entre a classificação atingida pelos fatores nas duas aplicações da técnica *Delphi* e na percepção dos egressos. Como quase metade dos egressos atualmente mantém sua principal atividade remunerada junto à academia em IES públicas, esperava-se que a classificação encontrada no questionário fosse muito próxima da classificação atingida pela 1ª aplicação da técnica *Delphi*, visto que os especialistas que compuseram essa comissão são professores doutores vinculados a IES pública. No entanto o coeficiente de *Spearman (rs)* encontrado para esses dois grupos indicou um baixo relacionamento entre eles. Nem mesmo quando a análise dos respondentes é

segregada por atividade remunerada exercida pelo egresso a evidência se altera. Entre a classificação atingida pelos fatores na 1ª. aplicação da técnica *Delphi* e os egressos vinculados à academia e ao mercado, o coeficiente de *Spearman* (*rs*) demonstrou não haver correlação significativa. Observa-se, portanto, uma visão um pouco distante da realidade encontrada entre os respondentes do questionário e a dos doutores participantes da *Delphi* pertencentes a IES pública. Como o estudo não estabeleceu premissas que vinculassem as duas percepções, não houve comprometimento para a análise, mas sugere-se que as causas da não aderência sejam investigadas. Uma alternativa é que poderia haver uma evidência de como os universos dos especialistas participantes da *Delphi* vinculados às IES públicas são diferentes dos universos dos doutores formados por eles, bem como a própria multiplicidade de campos, áreas, regiões e, até mesmo, países em que os especialistas participantes se encontravam.

Por um outro lado, a aderência entre a classificação alcançada pelos fatores na 2ª. aplicação da técnica *Delphi* (na qual o comitê de especialistas era formado por professores doutores vinculados a IES particulares, muitos deles mais de uma, e também desenvolvendo concomitantemente atividades junto ao mercado) e a classificação dos egressos mostraram correlação significativa. Quando segregado por principal atividade remunerada desenvolvida, a correlação entre os resultados da comissão de especialistas participantes da 2ª. aplicação da técnica *Delphi* e os egressos vinculados à academia e ao mercado também foi significativa.

Uma evidência mostrou-se importante ao longo da pesquisa. Fatores como prestígio e *status* foram reconhecidos pelos doutores, tanto os participantes das duas aplicações da *Delphi* quanto os egressos, como representados pelo fator Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional. Tomando-se o significado encontrado na literatura sobre a teoria do capital humano para prestígio, tem-se: trata-se do reconhecimento da comunidade e do mercado como simbólico do conhecimento superior adquirido (FREZATTI; KASSAI, 2003; HUNTON *et al.*, 2005); para *status*, significa o relacionamento provocado pelo prestígio na posição social. Advêm de uma mistura de salário e prestígio, *glamour*, privilégios e discriminação (SCHWARTZMAN, 1986; DINIZ, 2000); e o significado do fator acima aludido, descrito pelas comissões de doutores que participaram das duas aplicações da técnica *Delphi*, “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”; “importância que o doutor passa a ter da instituição em que leciona e do seu ambiente profissional, com opiniões e posicionamentos ouvidos e considerados” e a

“maior credibilidade científica e profissional”. Conclui-se que o significado é muito próximo, o que permite afirmar que o fator respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional pode ser uma conotação substituta para os mesmos prestígio, *status*, *glamour*, posição social e privilégios.

E, também é preciso destacar que, nas duas aplicações das técnicas *Delphi*, os especialistas doutores vinculados às IES públicas e os especialistas doutores vinculados às IES particulares e ao mercado tiveram o mesmo nível de percepção quanto ao fator responsabilidade social. Esse fator ocupou a última colocação na avaliação das duas comissões. O que sugere que os especialistas participantes não consideram que a titulação de um doutoramento, na grande maioria das vezes bancada pelo Estado, traga responsabilidades sociais ao doutores. Alguns consideram, até mesmo, que a produção acadêmica é uma cobrança que conduz ao *stress*. Como se possuir um título desses, num país de analfabetos, pudesse passar incólume. Os doutores em Ciências Contábeis concordam plenamente com as comissões de especialistas. Avaliaram a responsabilidade social como um dos últimos colocados na classificação. E mais, demonstraram, conforme as evidências da atualidade de suas pesquisas avaliadas pelos seus currículos *Lattes*.

O que se conclui, no entanto, é que as várias motivações declaradas pelos egressos para ingressar no doutoramento como tendo um peso de médio a alto se materializaram em suas vidas acadêmico/profissionais, qualquer que seja o nome pelo qual sejam reconhecidas e declaradas.

A condução desta pesquisa resultou em um volume expressivo de dados acerca dos egressos do Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP, que permitiram importantes constatações. A constatação mais crítica é que, mesmo sendo poucos os possuidores do título de doutor em Ciências Contábeis quando confrontados com os mais de 700 cursos de Ciências Contábeis, 159 titulados até 31/12/2005, uma parte significativa, mais de 30,0%, mantém a principal atividade remunerada vinculada ao mercado. Se considerarmos que o objetivo principal do doutoramento é a qualificação para a docência e a formação de pesquisadores, este não vem cumprindo integralmente seu papel. Entende-se que o alto percentual de doutores que mantém como principal atividade remunerada o mercado é motivado principalmente pelos ganhos monetários, visto que os que estão no mercado percebem mais que os vinculados à academia.

Um outro agravante é a idade com que se titulam esses doutores, em torno de 42 anos, altíssima para os padrões mundiais, apesar de não tanto para os padrões nacionais (que varia de 35 anos para Física a 44 anos para Administração conforme estudo organizado por Velloso em 2002), mas, sem dúvida um importante fator limitante da criatividade e da disposição. Além, claro de ir contra os preceitos da teoria do capital humano: jovens estariam mais dispostos a renunciar a ganhos para adquirir mais educação. Um dos fatores que concorrem para a idade elevada de titulação é decorrência da própria legislação que rege a pós-graduação no Brasil, disposta em dois níveis, mestrado e doutorado, não obrigatórios seqüencialmente, mas exigidos pelo único curso de Doutorado em Ciências Contábeis existente no país. Observou-se que apenas 7 dos respondentes não declararam ter cursado um mestrado.

Constatou-se também uma alta concentração de doutores tanto originários de São Paulo, quanto concentrados, atualmente, na maior cidade do país. Mesmo não tendo sido objetivo desta pesquisa, tornam-se necessárias reflexões sobre a situação. É possível que a manutenção de um único curso de doutorado seja a principal causa dessa situação. Mesmo sendo aberto a candidatos de todo o país é inegável o grau de dificuldades enfrentado por aqueles que precisam se deslocar de seus Estados de origem para cursar o doutorado em São Paulo, lembrando a década de 1980, quando 40% dos que cursavam o doutoramento o faziam no exterior. Ou seja, na área de Ciências Contábeis está se vivendo hoje situação semelhante àquela vivida por outras áreas do conhecimento 30 anos atrás. Um único doutorado no país, em São Paulo, para onde precisam se deslocar aqueles que querem e necessitam da titulação.

O doutoramento em Ciências Contábeis é um curso essencialmente masculino, quase 85,0% dos doutores pertencem a esse gênero. Entre terminar a graduação, com mais de 24 anos e iniciar o doutorado, transcorrem aproximadamente 14 anos. O tempo gasto para a titulação vem diminuindo ao longo dos tempos. Nos anos 2000, os doutores levaram cerca de 3 anos e 10 meses para obter o título, mesmo tempo gasto para conclusão do seu mestrado. O egresso do Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP é, primordialmente, um egresso do Mestrado em Ciências Contábeis da FEA/USP. Cerca de 85,0% daqueles doutores em Ciências Contábeis que são possuidores de um mestrado em Ciências Contábeis se titularam nesse mesmo programa. Conclui-se que o curso de Mestrado em Ciências Contábeis da FEA/USP é o maior insumo do curso de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP. A obtenção da titulação possibilitou, ainda, aos egressos da área, uma nítida mudança nas atividades desenvolvidas no momento de ingresso ao curso em relação à principal atividade

remunerada atualmente desenvolvida. Ao ingressarem mais de 50,0% as desenvolviam junto ao mercado e, hoje, pouco mais de 30,0% o fazem.

Os resultados evidenciam, portanto, que o Doutorado em Ciências Contábeis tem encontrado sua principal clientela entre homens casados que desenvolvem suas atividades junto ao mercado, em grande parte oriundos de São Paulo e do próprio Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP, e que a maioria de seus egressos permanece em São Paulo atuando na academia.

Quase 95,0% dos doutores que possuem a principal atividade remunerada vinculada à academia declararam que suas atividades atuais envolvem pesquisa. Mais de 25,0% deles não estão vinculados a grupos de pesquisas e apenas 7,0% são bolsistas com produtividade Capes. Apreende-se que os doutores em Ciências Contábeis não vêm aproveitando os recursos postos à disposição da ciência neste país. Quando se cruza a publicação científica desses doutores que declaram desenvolver pesquisa, as conclusões são preocupantes. Cerca de 30,0% dos pesquisadores nunca publicaram um artigo científico em periódicos ou eventos ou, se o fizeram, foi feito antes de 31/12/2004. Como publicar os resultados do seu trabalho é uma obrigação que os pesquisadores devem cumprir e são essas publicações que justificam sua existência, constata-se que os pesquisadores em Ciências Contábeis não têm uma noção exata do que significa o termo pesquisa. Mesmo sendo essa uma exigência da Capes quando realiza suas avaliações dos programas de pós-graduação. Quando esses mesmos 95,0% de doutores acadêmicos são confrontados com suas participações em atividades vinculadas à academia, evidencia-se o quadro de total concentração dessas atividades nas mãos de pouquíssimos doutores. Em período mais recente (2006 e 2007), das bancas de doutoramento participaram apenas 20,0% deles. Aproximadamente 40,0% desses doutores em Ciências Contábeis nunca participaram de bancas de doutorado e quase 30,0% o fizeram anteriormente a 31/12/2004. Em bancas de mestrado, mais de 12,0% nunca participaram, ou se o fizeram, foi antes de 31/12/2004. A causa disso poderia ser creditada ao número reduzido de programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no país: atualmente, 16 em nível de mestrado e 1 de doutorado. No entanto, quando se considera que outra forma de disseminação da pesquisa poderia ser pelas orientações de graduação, mestrado e doutorado que são realizadas, as constatações não são animadoras. Quase 40,0% dos doutores em Ciências Contábeis respondentes do questionário, considerados acadêmicos, sequer realizaram alguma orientação, mesmo na graduação.

Conclui-se que as retribuições que os doutores em Ciências Contábeis deveriam estar trazendo para a ciência, principalmente por terem estudado em uma instituição pública, não têm correspondido às expectativas. Essa constatação explica, pelo menos em parte, as diferenças encontradas entre as taxas privadas e sociais de retorno. Como no caso do doutoramento em Ciências Contábeis existe gratuidade dos serviços educacionais e, ainda, concessão de bolsas para custear as despesas de sobrevivência dos estudantes, os custos ficam com o Estado e os benefícios com os indivíduos. Conforme constatado neste estudo, as influências positivas da titulação sobre os indivíduos são altamente significativas e a publicação, que representa uma parte do retorno à sociedade, nem tanto.

Ainda pode-se concluir que, mesmo motivados pela obtenção de mais conhecimento quando do ingresso no doutorado (a maioria dos doutores declarou que esse fator pesou muito na sua decisão em fazer o doutorado), parece não ser intenção dos egressos disseminá-lo. Lembrando mais uma vez Okubo (1997, p. 8), a essência da pesquisa científica é a produção de conhecimento e a literatura científica é a manifestação desse conhecimento.

Mais um ponto a ser observado é que uma das mais expressivas motivações alegadas pelos doutores para seu ingresso no doutorado foi a intenção em seguir ou aprimorar a carreira de pesquisador. Mesmo daqueles doutores que declararam possuir a principal atividade remunerada vinculada ao mercado. Parece que essa motivação foi delegada a segundo plano após a sua conclusão. Por um outro lado, o incentivo representado pela vontade em seguir ou aprimorar a carreira docente foi francamente seguido. Enquanto no ingresso ao doutorado menos da metade dos doutores em Ciências Contábeis mantinham como principal atividade remunerada atividades acadêmicas, na data de preenchimento do questionário pouco mais de 30,0% dos doutores não desempenhavam esse tipo de atividade. O que precisa ser lembrado é o seguinte: no atual modelo de pós-graduação brasileiro, seqüencial mestrado/doutorado, entendia-se que o mestrado é que deveria cumprir esse papel de formar professores. O doutorado deveria ser cursado por aqueles que desejassem dedicação à pesquisa. Não é o que se observa na área de Ciências Contábeis, visto que o doutorado ainda faz essa migração entre mercado e academia em percentuais bastante altos. Estaria havendo algum viés na seleção dos candidatos? Seria um ponto a ser investigado.

Outra motivação que conduziu os respondentes ao doutorado (a maior parte deles declarou que essa motivação teve um peso de médio a alto) foi a obtenção de melhor nível de renda. E

nesse ponto, alcançaram pleno êxito. Os efeitos da titulação sobre os rendimentos são bastante acentuados e, conforme observam Cave e Weale (1996, p. 237), “A maneira mais óbvia de mensurar a consequência da educação superior é examinar o efeito sobre as rendas daqueles que experimentaram a educação superior”³⁶. Enquanto quase metade dos egressos declarou receber uma remuneração de até R\$ 5.000,00 quando ingressou no curso, esse percentual atinge menos de 7,0% quando declarada a remuneração atual. Os que percebiam acima de R\$ 15.000,00 não atingiam 11,0% no ingresso. Atualmente, esse percentual está perto dos 40,0%. Mais de 60,0% dos que declararam receber remuneração acima de R\$ 15.000,00 desenvolvem sua principal atividade remunerada junto ao mercado. As evidências permitem concluir que as empresas remuneram mais que as academias, as IES privadas remuneram melhor que as públicas e as universidades remuneram melhor que os outros tipos de IES (centros universitários, faculdades e outros).

De uma forma geral, o que se percebe é que, quando almejavam a titulação de doutor em Ciências Contábeis estavam em busca de aprimoramento profissional, ampliação de oportunidades e competitividade no desenvolvimento de suas atividades, prestígio, conhecimentos e melhoria na renda. Características essas que, acreditavam, a escolaridade diferenciada lhes traria, e trouxe.

Os egressos demonstram grande satisfação quanto às contribuições do Doutorado em Ciências Contábeis para as atividades que desenvolvem atualmente, dentro do escopo avaliado pela pesquisa. Quanto à formação teórica e à atualização dos conhecimentos proporcionados pelo curso, o percentual daqueles que julgam estar contribuindo muito é bastante próximo, tanto para os que desenvolvem sua principal atividade remunerada junto à academia quanto para os que a desenvolvem junto ao mercado. Conforme esperado, as contribuições de experiência em pesquisa dependem da atividade desenvolvida atualmente pelo egresso. Foi mais bem avaliada por aqueles vinculados à academia e, segundo declararam, desenvolvendo essas atividades, mesmo que não comprovado por seus currículos *Lattes*. Também os contatos acadêmicos ou profissionais obtidos durante o doutorado, embora de certa importância, não são o principal produto do curso e trouxeram menores contribuições na percepção dos titulados atuantes no mercado.

³⁶ “The most obvious way of measuring the consequence of higher education is by looking at the effect on the incomes of those who have experienced higher education.”

Depreende-se pelos achados da pesquisa que os resultados podem estar refletindo uma medida da escassez de doutores em Ciências Contábeis. Torna-se, então, imperiosa a implantação de programas de doutoramento para tornar a oferta desses profissionais mais elástica. Recomenda-se, no entanto, que não se descuide do controle da qualidade da educação fornecida, que é uma possível implicação para períodos de expansão. Isso pode ser comprovado pelos resultados divulgados pelo Ministério da Educação para o primeiro Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) realizado no país, em substituição ao provão.

A expansão no ensino superior teve como consequência uma queda acentuada na qualidade da educação. Esse problema na qualidade é tão sério que poderia até mesmo anular a relação positiva existente entre educação e renda e os retornos sociais já amplamente comprovados, destruindo as boas evidências existentes de que o Doutorado em Ciências Contábeis influencia positivamente nos desenvolvimentos dos egressos e da sociedade.

Por um outro lado, observou-se um baixo comprometimento com a pesquisa científica pelos doutores. Para que uma ciência se desenvolva é preciso que ela se renove. E isso só ocorre a partir do momento em que a pesquisa e a publicação de seus resultados fazem parte do cotidiano dos doutores que foram financiados pelo Estado para obter sua titulação. A principal recomendação quanto a esse ponto é para que se empreendam esforços, principalmente por aqueles detentores do poder de mudanças, no sentido de envolver os postulantes ao doutoramento com as responsabilidades advindas da obtenção de um título tão pouco comum neste país. Se as finalidades do doutoramento envolvem a formação de pesquisadores e aprimoramento de professores, torna-se imperioso que os que o cursam se dediquem à pesquisa e à docência. Se o objetivo é o mercado sugere-se que participem dos vários cursos de *Masters Business Administration (MBA)* - que proliferam hoje no país. Isso pode fazer a diferença para a implantação de políticas públicas que priorizem a educação na área.

Algumas questões ficaram fora da investigação e da análise por não se constituírem em escopo da pesquisa. Nem por isso devem deixar de ser investigadas e ficam como sugestões para outros pesquisadores ou, até mesmo, como continuação deste trabalho. Dentre elas: A demanda por doutores em Ciências Contábeis se apresenta compatível com a oferta? Qual o custo suportado pelo estudante para cursar um Doutorado em Ciências Contábeis? Qual a percepção dos mestres em Ciências Contábeis quanto às influências do mestrado em seus desenvolvimentos? A linha de pesquisa adotada no trabalho de tese dos doutores em Ciências

Contábeis influencia nas percepções dos egressos quanto aos benefícios trazidos pelo doutoramento?

REFERÊNCIAS

ALMIND, T. C.; INGWERSEN, P. *Infometric analyses on the World Wide Web: methodological approaches to "webmetros"*. **Journal of Documentation**, London, v. 53, n. 4, p. 404-426, 1997.

ALVES, B. Motivação humana e as organizações: uma abordagem fenomenológico-existencial. **Jornal Existencial Online**, 2005. Disponível em: <<http://www.existencialismo.org.br/jornalexistencial/biancamotivacao.htm>> Acesso em: 20/05/2006.

ALVES, D. C. de O. A reforma universitária da Universidade de São Paulo. *In*: CANABRAVA, A. P. (Org.). **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo**. Editor: Prof. Dr. José Augusto Guagliardi, São Paulo, v. 1, p. 113-123, 1984.

AMARAL, A. P.; MARTINS, E.; KANITZ, S. C. O Departamento de Contabilidade e Atuária. *In*: CANABRAVA, A. P. (Org.). **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo**. Editor: Prof. Dr. José Augusto Guagliardi, São Paulo, v. 1, p. 135-152, 1984.

AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION AND THE ACCOUNTING PROGRAMS LEADERSHIP GROUP. *Report of the AAA/AAPLG Ad Hoc committee to assess the supply and demand for Accounting PH.D.s.* 2005. Disponível em <<http://faculty.fuqua.duke.edu/areas/accounting/phd/AAA%20Report.pdf>>. Acesso em: 22/05/2007.

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**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 183-201.

ARBACHE, J. S. *Do unions always decrease wage dispersion? The case of Brazilian manufacturing*. **Journal of Labor Research**, Fairfay, Virginia, v. XX, n. 3, p. 425-436, Summer 1999.

ARROW, K. J. *Higher education as a filter*. **Journal of Public Economics**, Amsterdam, v. 2, n. 3, p. 193-216, 1973.

ASHENFELTER, O.; KRUEGER, A. *Estimates of the economic return to schooling for a new sample of the twins*. **The American Economic Review**, Cambridge, n. 84, p. 1157-1173, 1994.

ASSUNÇÃO, J. J.; CARVALHO, L. S. *Brazilian youth and risk: estimating the costs of not preventing risky behavior*. Rio de Janeiro: Departamento de Economia/PUC-Rio, 2004. (mimeo).

AZEVEDO, M. J. P. M. de. **O ensino secundário na Europa, nos anos noventa**. Lisboa, 1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.cesae.pt/pdf/tese_já.pdf>. Acesso em: 27/07/2006.

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

BARROS, R. P. de; RAMOS, L. *A note on the temporal evolution of the relationship between wages and education among Brazilian prime-age males – 1976/89*. In: MENDONÇA, R.; URANI, A. (orgs.). **Estudos sociais e do trabalho**. Rio de Janeiro: IPEA, 1994.

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

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

BECKER, G.S. **Human capital investment and economic growth**: exploring the cross-country evidence. 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.

BEDFORD, N. M. *A history of accountancy at the University of Illinois at Urbana-Champaign*. Center for International Education and Research in Accounting, Champaign, IL, 1997.

BEIGUELMAN, B. Reflexões sobre a pós-graduação brasileira. In: PALATINIK *et al.* (Org.). **A pós-graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998. p. 33-48.

BLAUG, M. *The empirical status of human capital theory: a slighly jaundiced survey*. **Journal of Economic Literature**, Nashville, v. 14, n. 3, p. 827-855, Sep. 1976.

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

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

BLOM, A.; NIELSEN, L. H.; VERNER, D. *Education, earnings and inequality in Brazil 1982-1998*. **World Bank. Working Paper 2686**, Washington, 2001.

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.

BOWEN, N. R. *Attitudes and opinions regarding the dissertation process at the Chicago School of professional psychology*. Chicago, 2004. Dissertation (Doctor of Psychology) - Faculty of the Chicago School, 2004. UMI Number: 3135707.

BOWMAN, M. J. *On-the-job training*. In: PSACHAROPOULOS, G. **Economics of education: research and studies**. New York: Pergamon Press, 1987.

BRAGA, M. M. Mestres e doutores em Bioquímica. In: VELLOSO, J. (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. p. 125-176.

BRAGA, M. M.; AZEVEDO, S. de. Mestres e doutores em Química. In: VELLOSO, J. (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. p. 305-342.

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. 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. **Diário Oficial da União**: 23/12/1996. Brasília, DF, 1996.

BRICKER, R. *An empirical investigation of the structure of accounting research*. **Journal of Accounting Research**, Chicago, v. 27, n. 2, p. 246-262, 1989.

BRIGGS, V. M. Jr. *Human resource development and the formulation of national economic policy*. **Journal of Economic Issues**, Sacramento, v. 21, n. 3, p. 1207-1240, 1987.

BROWN, G.; ATKINS, M. *Effective teaching in the higher education*. London: Routledge, 1988.

BROWN, W. W.; REYNOLDS, M.O. *A model of IQ, occupation and earnings*. The American Economic Review, Cambridge, 65, p. 1002-1007, 1975. *apud* LYNN, R.; VANHANEN, T. **IQ and the wealth of nations**. Westport, CT: Praeger, 2002.

BUCHANAN, A. L.; HERUBEL, J. P. V. M. *The Doctor of Philosophy degree: a selective annotated bibliography*. Westport, CT/London: Greenwood Press, 1995.

BUFREM, L.; PRATES, Y. O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 9-25, Maio./Ago. 2005.

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

CALDAS, M. P.; TINOCO, T. Pesquisa em Gestão de Recursos Humanos nos anos 1990: um estudo bibliométrico. **ERA Documento**, v. 44, n. 3. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/artigos/2113.pdf>>. Acesso em: 05/02/2006.

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 11/08/2007.

CANABRAVA, A. P. (Coord). **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo 1946-1981**. Volumes 1 e 2. Editor: José Augusto Guagliardi, São Paulo: FEA/USP, 1984.

CARCELLO, J. V.; HERMANSON, D. R.; HERMANSON, Roger H.; TURNER, Deborah H. *Doctoral study in accounting: costs and financial support*. **Issues in Accounting Education**, Sarasota, v. 9, n. 2, fall 1994.

CARDOSO, R. L.; PEREIRA, C. A.; GUERREIRO, R. A produção acadêmica em custos no âmbito do ENANPAD: uma análise de 1998 a 2003. *In: ENCONTRO DO ANPAD*, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004. CD-ROM.

CARPENTER, C. G.; ROBSON, G. S. *Declining doctoral output in accounting*. **The CPA Journal**, August. 2004. Disponível em: <<http://www.nysccpa.org/cpajournal/2004/804/essentials/p68.htm>>. Acesso em: 03/01/2007.

CARTER, K.A.; BEAULIEU, L. J. *Conducting a Community Needs Assessment: Primary Data Collection Techniques*. **Florida Cooperative Extension Service**. Florida, June. 1992.

CASTRO, C. de M. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, FENAME, 1976.

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

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_Returnos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 11/08/2007.

CHEN, T.; CHONG, P. P.; TONG, M. Y. *The Simon-Yule approach to bibliometric modeling*. **Information Processing & Management**, New York, v. 30, n. 4, p. 535-556, 1994.

CHUBIN, D. E.; ROBINSON, E. M. *Human resources for the research work force: US indicator and policy choices*. **Science and Public Policy**, London, v. 9, n. 6, p. 334-342, 1992.

CLARK, W. *On the Ironic Specimen of the Doctor of Philosophy*. **Science in Context**, Great Britain, v. 5, n. 1, p. 97-137, 1992.

COHEN, M. R.; NAGEL, E. **An introduction to logic and scientific method**. Harcourt, 1934 *apud* SELTZER, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Dante Moreira Leite. 6. ed. São Paulo: E.P.U., 1967.

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/capes/portal/conteudo/10/PNPG.htm>>. Acesso em: 25/01/2006.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Conheça a CAPES**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/>>. Acesso em: 31/08/2006a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Estatísticas da pós-graduação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/EstatisticasPG.htm>>. Acesso em: 08/09/2006b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Avaliação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/>>. Acesso em: 31/08/2006c.

CORNACHIONE JR., E. B. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais**. Tese de Livre-Docência - Faculdade de Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEA/USP, 2004.

CURRÍCULO LATTES. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/index.htm>>. Acesso em: 27/10/2006.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 30, p. 7-20, 2005.

DINIZ, M. Estrato profissional: uma análise comparada entre Brasil e Estados Unidos. **Latin American Studies Association**, 2000. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/lasa2000/Mdiniz.PDF>>. Acesso em: 13/07/2006.

DIRETRIZES DO PAE. **Pró-Reitoria de Pós-Graduação**. Disponível em: <<http://www.usp.br/prpg/pt/pro-orga-pae-diretrizes.htm>>. Acesso em: 15/09/2006.

DUGAN, M. K.; GRADY, W. R.; PAYN, B.; JOHNSON, T. R. *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: 07/06/2006.

DUNCAN, O. C. *Ability and Achievement*. *Eugenics Quartely*, 15, p. 1-11, Mar. 1968 *apud* LYNN, R.; VANHANEN, T. ***IQ and the wealth of nations***. Wetsport, CT: Praeger, 2002.

DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. Educação e sociologia. Tradução Lourenço Filho, Edições Melhoramentos, São Paulo, 4. ed. p. 25-36, 1955. *In*: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. p. 34-48.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 19. ed. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EDUCATION AT A GLANCE: OECD INDICATORS – 2005 Edition. **Executive Summary**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/20/25/35345692.pdf>>. Acesso em: 30/05/2006.

EIDMANN, B. C. ***An analysis of educational leadership doctoral programs offered in California Universities***. Dissertation for the degree Doctor of Education. University of La Verne, 2002, UMI Number: 3060175.

ENGEL, M. *Thesis-antithesis: reflections on the education of researchers in psychology*. **American Psychologist**, Washington, v. 21, n. 8, p. 781-787, 1966.

EQUIPE DA DIMENSÃO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS - IEA. **Projeções relativas à dinâmica da dimensão global e visualização prospectiva para 2007, 2015 e 2022**. IEA, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/observatorios/futuro/projeto/prospectivainstitucional.pdf>>. Acesso em: 12/09/2006.

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – FEA/USP. Disponível em: <<http://www.erudito.fea.usp.br/portalfea/>>. Acesso em: 2007.

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – FEA/USP. **Comemorativo dos 60 anos**. Disponível em <<http://www.fea60anos.com.br/>>. Acesso em: 17/04/2007.

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – FEA/USP. Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade. **Folheto Informativo** (Comemorativo dos 25 anos da FEA). São Paulo: [s.n.], 2002.

FARRELL, P.; FUCHS, V.R. *Schooling and health: the cigarette connection*. **Journal of Health Economics**, Amsterdam, v. 1, n. 3, p. 217-230, 1982.

FERNANDES, R.; NARITA, R. D. T. Instrução superior e mercado de trabalho no Brasil. **Revista de Economia Aplicada**, São Paulo, Depto. Economia FEA-USP/FIPE, v. 5, n. 1, p. 7-32, jan./mar. 2001.

FERREIRA, F. H. G.; PAES de BARROS, R. *Education and income distribution in urban Brazil, 1976-1996*. **Cepal Review**, New York, 71, p. 41-61, 2000.

FITZSIMONS, P. *Human capital theory and education*. **University of Auckland. Encyclopedia of Philosophy of Education**. 1999. Disponível em: <<http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/humancapital.htm>>. Acesso em: 16/06/2006.

FLETCHER, K. M. *The impact of receiving a master's degree in nonprofit management on graduates' professional lives: a survey of alumni of three university programs*. San Francisco, 2002. Doctoral dissertation - Faculty of the School of Education Learning and Instruction Department, University of San Francisco, 2002. UMI n. 3073694.

FOLHA DE SÃO PAULO. Mestrado dobra renda do trabalhador. **Folha Online**, 15/01/2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd160106.htm>>. Acesso em: 09/08/2006.

FORTIER, O. L. *What motivates non-traditional students to complete their HRD/OD doctoral programs: an interview study*. Washington, 2003. Dissertation (Doctor of Education) - Faculty of the Graduate School of Education and Human Development. The George Washington University, 2003. UMI Number: 3099669.

FREITAS, H. R.; ZAWISLAK, P. A. Como deve ser, afinal, o desenvolvimento de mestrado em Administração? **Revista Read**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, Jun. 1996. Disponível em: <<http://read.adm.ufrgs.br>>. Acesso em: 15/09/2006.

FREZATTI, F.; BORBA, J. A. Análise dos traços de tendência de uma amostra das revistas científicas da área de Contabilidade publicadas na língua inglesa. **Caderno de Estudos**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 50-78, 2000.

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.

FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO - FAPESP. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo – 2001**. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/indct/>>. Acesso em: 13/02/2006.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational research: an introduction**. 8th. ed. Person/Allyn and Bacon, 2007.

GALOR, O.; MOAV, O. *Das human kapital*. Brown University Department of Economic. **Working Paper**, n. 2000-17, 2001. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=246295>>. Acesso em: 16/06/2006.

GAMBOA, S. S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 78-93, Jun. 2003.

GIOVINAZZO, R. A. Modelo de aplicação da metodologia *Delphi* pela internet – vantagens e ressalvas. **Administração On Line**, v. 2, n. 2, Abr./Maio/Jun. 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art22/renata.htm>. Acesso em: 12/09/2006.

GODOY, A. S.; MOREIRA, D. A.; SILVA, D. Concepções e expectativas de alunos sobre os programas de mestrado: uma análise a partir da disciplina Metodologia do Trabalho Científico. **Administração On Line**, v. 1, n. 2, Abr./Maio/Jun., 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art22/renata.htm>. Acesso em: 12/09/2006.

GONZAGA, G.; SOARES, R. R. Determinação de salários no Brasil: dualidade ou não-linearidade no retorno à educação? **Revista de Econometria**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 367-404, Nov. 1999.

GOODCHILD, L.; MILLER, M. M. *The american doctorate and dissertation: six developmental stages*. **New Directions for Higher Education**, v. 25, n. 3, p. 17-32, 1997.

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

GRONAU, R. *Zvi Griliches' contribution to the theory of human capital. National Bureau of Economic Research. Working Paper* n. 10081, 2003. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w10081>>. Acesso em: 01/08/2006.

GUIMARÃES, J. A. A pesquisa médica e biomédica no Brasil: comparações com o desempenho científico brasileiro e mundial. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 303-327, 2004.

GUIMARÃES, R. Pesquisa no Brasil: a reforma tardia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n. 4, p. 41-47, 2002. Disponível em: <<http://www.cgee.org.br/parcerias.php>>. Acesso em: 12/01/2006.

GUIMARÃES, R.; CARUSO, N. Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação. Notas sobre o Estado da Arte e Elementos para uma Política. **INFOCAPES - Boletim Informativo**, Brasília, v. 4, n. 3, p. 7-18, 1996.

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.

HASSELBACK, J. R. Website disponível em: <<http://www.jrhasselback.com/>>. Acesso em: 03/02/2007.

HAUSE, J. *Earnings profile: ability and schooling. The Journal of Political Economy*, Chicago, v. 80, n. 3, Part II, 1972.

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.; STONE, D.N.; WIER, B. *Does graduate business education contribute to professional accounting success? Accounting Horizons*, Sarasota, v. 19, n. 2, p. 85-100, Jun. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. EDUTABRASIL. **Sistema de Estatísticas Educacionais**. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30/01/2006.

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

IUDÍCIBUS, S. de; MARTINS, E. Fazendo história: 25 anos do início do doutorado. *In: Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade*. FEA/USP, São Paulo, p. 06-08, [S.d].

IVO, A. B. L.; CARVALHO, I. M. M. Caminhos cruzados: entre mercado e academia. Trajetória de mestres e doutores em engenharia elétrica. *In*: VELLOSO, J. (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, p. 257-282, 2002.

JACOMINI, D. D. **A biblioteca universitária e a educação a distância: um estudo de caso na FEA/USP**. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Documentação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, 2003.

JENCKS, S. Inequality. London: Penguin, 1972 *apud* LYNN, R.; VANHANEN, T. ***IQ and the wealth of nations***. Wetsport, CT: Praeger, 2002.

JENSEN, A. R. **Bias in mental testing**. New York: Free Press, 1980.

JOHNSON, H. G. *Towards a generalized capital accumulation approach to economic development. Residual factors and economic growth*. Paris, O. C. D. E. 1964, p. 219-2. *In*: JONES, G.; SCHNEIDER, J. W. ***Intelligence, human capital, and economic growth: an extreme-bounds analysis***. 2004. Disponível em: <<http://www.sine.edu/~garjone/jonesschne.pdf>>. Acesso em: 04/08/2006.

KAYO, E. K.; SECURATO, J. R. Método *Delphi*: fundamentos, críticas e vieses. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 51-61, 1. sem. 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

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.

LAM, D.; SCHOENI, R. *Effects of family background on earnings and returns to schooling: evidence from Brazil*. **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 101, n. 4, p. 711-738, 1993.

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

LAYARD, R.; PSACHAROPOULOS, G. *The screening hypothesis and the returns to education*. **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 82, n. 5, p. 985-998, Sep./Oct. 1974.

LEIGH, P. *The social benefits of education: a review article*. **Economics of Education Review**, Columbia, v. 17, n. 3, p. 363-368, 1998.

LEITE FILHO, G. A. **A relação orientador-orientando e suas influências no processo de elaboração de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Contabilidade na Cidade de São Paulo**. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FEA/USP, 2004.

LEONTIEF, W. W. Introduction. In: SILK, L. S. *The research revolution*. New York: McGraw-Hill, 1960.

LOCHNER, L.; MORETTI, E. *The effect of education on crime: evidence from prison inmates, arrests and self-reports*. **NBER Working Paper Series** (Working Paper 8605). 2001. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/8605>>. Acesso em: 05/04/2006.

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

LYNN, R.; VANHANEN, T. *IQ and the wealth of nations*. Westport, CT: Praeger, 2002.

MACHADO, M. R. **O resultado econômico-financeiro proporcionado aos profissionais mediante a conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu em Contabilidade, 1988-2001**. João Pessoa, PB, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2003.

MACHADO, A. F.; OLIVEIRA, A. M. H. C.; CARVALHO, N. F. 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.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, maio/ago. 1998.

MANGEMATIN, V. Ph.D. *Job market: Professional trajectories and incentive during the Ph.D.* **Research Policy**, Amsterdam, v. 29, n. 6, p. 741-756, 2000.

MARCHELLI, P. S. Formação de doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. **RBPG**, v. 2, n. 3, p. 7-29, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/rbpg/portal>>. Acesso em: 15/05/2006.

MARGINSON, S. *Education and public policy in Australia*. New York: University of Cambridge Press, 1993.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17 (suplemento 3), 2002, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=es&nrm=isso>. Acesso em: 30/08/2006.

MARTINS, C. B.; VILLAS BÔAS, G.; BARBOSA, M. L. de O.; MAGGIE, Y. Mestres e doutores em Sociologia. In: VELLOSO, J. (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. p. 343-372.

MARTINS, G. de A. **Estatística geral e aplicada**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

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

MARTINS, G. de A.; MORIKI, A. M. N. Análise do referencial bibliográfico de teses e dissertações sobre Contabilidade e Controladoria. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 3., 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2003.

MARTINS, G. de A.; SERRA, R. M. R. Pós-graduação em Administração: quem são os candidatos? In: III SEMEAD. Seminários em Administração, 1998, São Paulo, **Anais...** São Paulo: 1998.

MARTINS, G. de A.; SILVA, R. B. C. da. Plataforma Teórica - Trabalhos dos 3. e 4. Congressos USP de Controladoria e Contabilidade: um estudo bibliométrico. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 5., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2005.

MARZIALE, M. H. P.; MENDES, I. A. C. O fator de impacto das publicações científicas. **Revista Latino-Americana Enfermagem**, v. 10, n. 4, p. 466-7, Jul./Ago. 2002. Disponível em: <www.eerp.usp.br/rlaenf>. Acesso em: 15/06/2006.

MATOS, B. P.; BALBACHEVSKY, E.; SAMPAIO, H.; VELLOSO, J.. 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. p. 61-100.

McGRATH, W. *What bibliometricians, scientometricians and informetricians study: a typology for definition and classification; topics for definition*. In: *International Conference on Bibliometrics, Scientometrics and Informetrics*, 1989. Ontário. Second Conference... Ontário. The University of Western Ontário, 1989 *apud* MACIAS-CHAPULA, C.A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, Maio./Ago. 1998.

MENDONÇA NETO, O. R.; CARDOSO, R. L.; RICCIO, E. L.; SAKATA, M. C. G. Estudo sobre as publicações científicas em Contabilidade: uma análise de 1990 a 2003. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004. CD-ROM.

MENEZES-FILHO, N. A. **A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho**. 2001. Disponível em: <http://www.ifb.com.br/arquivos/artigo_naercio.pdf>. Acesso em: 15/03/2006.

MENEZES-FILHO, N. A.; PICCHETTI, P.; FERNANDES, R. 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.

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: 13/05/2006.

MURRAY, C. *Income Inequality and IQ*. Washington, DC: AEI Press, 1998 *apud* LYNN, R.; VANHANEN, T. *IQ and the wealth of nations*. Westport, CT: Praeger, 2002.

NEVES, J. A. B.; FERNANDES, D. C.; HALLER, A. Credencialismo, correspondência ou capital humano? Como a escolaridade afeta a determinação de cargos e salários dos trabalhadores da indústria de transformação no Brasil. **Estudos Avançados em Administração**, João Pessoa - PB, v. 7, n. 1, p. 1033-1048, 1998.

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

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, São Paulo, Fipecafi, v. 11, n. 21, p. 74-92, Maio./Ago. 1999.

OKUBO, Y. *Bibliometric indicators and analysis of research systems: methods and examples*. **OECD Science, Technology and Industry Working Papers**, OECD Publishing, Paris, n. 1, 1997.

OLIVEIRA, M. das G. C. de; WEBER, S. Mestres e doutores em Agronomia: um estudo sobre egressos. *In: VELLOSO, J. (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. p. 101-124.

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/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200007&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 30/08/2006.

OLIVEN, A. C.; NEVES, C. E. B. Mestres e doutores em Clínica Médica. *In*: VELLOSO, J. (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. p. 177-202.

OLIVEN, A. C.; NEVES, C. E. B.; VILLAS BÔAS, G.; BARBOSA, M. L. de O.; MAGGIE, Y. Mestres e doutores em Física. *In*: VELLOSO, J. (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. p. 283-304.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Human Development Report 2006**. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/hdr2006/statistics>>. Acesso em 15/08/2007.

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**. V. 1. Rio de Janeiro: Record, Nov. 2004.

PARK, C. *New variant PhD: the changing nature of the doctorate in UK*. **Journal of Higher Education Policy and Management**. Abingdon, v. 27, n. 2, p. 189-207, July 2005.

PARKIN, F. **Marxism and class theory: a bourgeois critique**. Londres: Tavistock, 1979.

PASTORE, J. **Tecnologia, educação e legislação: seus impactos sobre o emprego**. [S. d.] Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes/futAmaDilOportunidades/futIndustria_08.pdf>. Acesso em: 15/04/2006.

PASTORE, J.; SILVA, N. do V. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

PICCININ, S. J. **Graduate students supervision: resources for supervisors & students**, Nov. 2000. Disponível em: <<http://www.cdctl.nus.edu.sg/link/nov2000/cover.html>>. Acesso em: 15/09/2006.

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

PINHO, D. B. **A FEA-USP no tempo: contribuição à memória de seus 60 anos**. São Paulo: FEA/USP, 2006.

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: 12/07/2006.

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: 12/07/2006.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=2388&lay=pde>. Acesso em: 22/11/2006.

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: 12/07/2006.

RAMOS, L. A. Educação, desigualdade de renda e ciclo econômico no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 559-574, 1991.

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.

REGO, A.; CARVALHO, T. Motivos de sucesso, afiliação e poder: evidência confirmatória do constructo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 17-26, Jan./Abr. 2002.

RICCIO, E. L.; CARASTAN, J. T.; SAKATA, M. G. *Accounting research in brazilian universities: 1962-1999*. **Caderno de Estudos/Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 35-44, Set./Dez. 1999.

RIGGS, W.E. *The Delphi Technique - an experimental evaluation*. **Technological Forecasting and Social Change**, New York, v. 23, n. 1, p. 89-94, 1983.

ROQUE, R. F. **Estudo comparativo de metodologias de desenvolvimento de sistemas de informação utilizando a técnica Delphi**. Florianópolis, 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia) - Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

RUDD, J. *Empirical evidence on human capital spillovers*. **Federal Reserve Board**, 2000. Disponível em: <<http://ideas.repec.org/p/fip/fedgfe/2000-46.html>>. Acesso em: 12/07/2006.

SACHSIDA, A.; LOUREIRO, P. R. A.; MENDONÇA, M. J. C. Os retornos para a escolaridade: uma abordagem do viés de seletividade com escolha de variável contínua no Brasil. XXIV. *In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ECONOMETRIA*, 2002, Nova Friburgo, RJ. **Anais...** Nova Friburgo, RJ: 2002. CD-ROM.

SAMPAIO, H.; VELLOSO, J. Mestres e doutores em engenharia civil: da empresa à academia? *In: VELLOSO, J. (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. p. 203-256.

SAMPAIO, J. R. **Voluntários**: um estudo sobre a motivação de pessoas e a cultura em uma organização do terceiro setor. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FEA/USP, 2004.

SAVIANI, D. A. A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Editora UFSC/Cortez, 2002.

SCHATTE, C. E. *The persisting European heritage of the American Ph.D. Improving College and University Teaching*, v. 25, n. 2, p. 75-8, 81, 1977.

SCHWARTZMAN, S. Ciência, profissões e a questão da autonomia universitária. *In: _____*. **A redescoberta da cultura**. São Paulo: EDUSP, 1997. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/redesc/profiss.htm>>. Acesso em: 06/09/2006.

SCHWARTZMAN, S. **A expansão do ensino superior, a sociedade do conhecimento, e a educação tecnológica**. Janeiro, 2005. Disponível em <http://www.iets.inf.br/biblioteca/A_expansao_do_ensino_superior_a_sociedade_do_conhecimento_e_a_educacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 08/09/2006.

SCHWARTZMAN, S. O futuro da educação superior no Brasil. *In: PAIVA, V. P.; WARDE, M. J. (Org.). Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas: Papyrus, cap. 5, p. 143-179, 1994. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/futuro.htm>>. Acesso em: 06/09/2006.

SCHWARTZMAN, S. **O risco moral da educação**. Apresentação preparada para o Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, Nov. 2001. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/riscomoral.htm>>. Acesso em: 25/07/2006.

SCHWARTZMAN, S. **A Universidade de São Paulo e a questão universitária no Brasil.** [S.d.] Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/usp70.htm>>. Acesso em: 06/09/2006.

SCHWARTZMAN, S. Universidades, diplomas e profissões. **Jornal do Brasil**, 20/09/1986. Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/cendec.htm>>. Acesso em: 07/08/2006.

SCHULLER, T.; FIELD, J. *Social capital, human capital and the learning society.* **International Journal of Lifelong Education**, London, v. 17, n. 4, p. 226-235, 1998.

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

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. *Reflections on investment in man.* **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 70, n. 5, Part 2: Investment in human beings. p. 9-49, Oct. 1962.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** Tradução de Dante Moreira Leite. 6. ed. São Paulo: E.P.U., 1967.

SENNA, J. Escolaridade, experiência no trabalho e salários no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 1976.

SHAFFER, H. G. *Investment in human capital: comment.* **The American Economic Review**, Cambridge, v. 52, n. 4, p. 1026-1035, 1961.

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

SHIELDS, M. *Research in management accounting by north americans in the 1990s.* **Journal of Management Accounting Research**, Sarasota, v. 9, p. 3-60, 1997.

SHIPLEY, K.; ENGLE, R. *We need more Ph.D.s in accounting.* **Management Accounting**, Montvale, v. 54, n. 5, p. 36-40, 1982.

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

SIMPSON, R. *How the PhD came to Britain: a century of struggle for postgraduate education*. Guildford, Surrey: Society for Research into Higher Education, 1983.

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.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA - SBPC. **Institucional – História**. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/sobre/historia.htm>>. Acesso em: 30/08/2006.

SPAGNOLO, F.; GÜNTHER, H. 20 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.

SPENCE, A. M. *Job market signaling*. **Quarterly Journal of Economics**, Cambridge, v. 87, n. 3, p. 355-374, 1973.

SPINAK, E. Indicadores cienciométricos. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 141-148, Maio./Ago. 1998.

STAMATAKIS, D.; PETRAKIS, P.E. *Human capital convergence: a cross country empirical investigation*. **The Business Review**, Cambridge, ABI/INFORM Global, v. 3, n. 2, p. 310-321, summer, 2005.

STIGLITZ, J. E. *The theory of “screening”, education, and the distribution of income*. **The American Economic Review**, Cambridge, v. 65, n. 3, p. 283-300, Jun. 1975.

STIRATI, A.; CESARATTO, S. *The italian Ph.D. ten years on: educational scientific and occupational outcomes*. **Higher Education**. Amsterdam, v. 30, n. 1, Jul. 1995.

STRICKER, G. *The doctoral dissertation in clinical psychology*. **Professional Psychology: Research and Practice**, Arlington, v. 4, n. 1, p. 72-78, 1973.

STUART, D.G.; DATTERO, R.; QUAN, J.J. *The effect of age on computer programmer wages*. **Journal of Computer Information Systems**, Oklahoma, ABI/INFORM Global, v. 45, n. 1, p. 57-68, fall 2004.

TAGUE-SUTCLIFFE, J. *An introduction to informetrics*. **Information Processing & Management**, New York, v. 28, n. 1, p. 1-3, 1992.

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.

TAUBMAN, P. J., WALES, T. J. *Higher education, mental ability, and screening*. **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 81, n. 1, p. 28-55, Jan./Fev. 1973.

TEIXEIRA, W. M. **Equações de rendimentos e a utilização de instrumentos para o problema de endogeneidade da educação**. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Economia) – Departamento de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Universidade de São Paulo, 2006.

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

TUROFF, M. *The policy Delphi*. In: LINSTONE A.H.; TUROFF, M. (editors). *The Delphi method: techniques and applications*. London: Addison-Wesley, 1975 *apud* KAYO, E. K.; SECURATO, J. R. Método *Delphi*: fundamentos, críticas e vieses. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 51-61, 1. sem. 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. **Relatório de gestão 2002-2006**. Democratização da educação superior: uma dívida a ser paga. Disponível em: <http://www.ufmg.br/relatoriodegestao/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=29>. Acesso em: 08/09/2006.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria a webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, 2002.

VASCONCELOS, E. P. G. de. O problema da produção de teses e dissertações de mestrado na área de Administração: barreiras e soluções. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 5., 1981, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, p. 11-29, 1981.

VELHO, L. Conceitos de Pós-Graduação ou a que finalidade serve a Pós-Graduação nos Estados Unidos e na Europa. In: VELLOSO, J. (Org.). **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 85-98, 1998.

VELHO, L. Pós-Graduação em ciências sociais e humanidades: por que e em que elas diferem das ciências naturais. In: VELLOSO, J. (Org.). **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. p. 99-111.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583-611, Set./Dez. 2004.

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.

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

VENNIKER, R. *Social returns to education: a survey of recent literature on human capital externalities*. **CPB Report**, 2000. Disponível em: <<http://www.ru.nl/vawo/postdocs/artikelen/cpb-venniker.pdf>>. Acesso em: 12/07/2006.

VIANNA, N. W. H. **Subjetividade no processo de previsão**. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FEA/USP, 1989.

VOLKEN, T. *IQ and the Wealth of Nations. A critique of Richard Lynn and Tatu Vanhanen's recent book*. **European Sociological Review**, New York, v. 19, n. 4, p. 411-412, 2003.

WALSH, J.R. *Capital concept applied to man*. **Quartely Journal of Economics**, Cambridge, v. 49, n. 1, p. 255-285, 1935.

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 e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FEA/USP, 2002.

WALTENBERG, F. D. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 117-136, Jan./Abr. 2006.

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.

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

WORMELL, I. Informetria: explorando bases de dados como instrumentos de análise. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 210-216, 1998.

WRIGHT, J. T. C.; GIOVINAZZO, R. A. *Delphi* – uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 54-65, 2. trim. 2000.

WYATT, J. *The lengthening shadow of one man: the public intellectual and the founding of universities*. **Higher Education Review**, v. 30, n. 2, p. 29-49, 1998.

ZILBERMANN, R. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez, 2002.

APÊNDICES

- APÊNDICE 1 – CONVITE AOS ESPECIALISTAS PARTICIPANTES DA *DELPHI*
- APÊNDICE 2 – CARTA DA 1ª. RODADA *DELPHI*
- APÊNDICE 3 – 1ª. RODADA *DELPHI*
- APÊNDICE 4 – CARTA DA 2ª. RODADA *DELPHI*
- APÊNDICE 5 – 2ª. RODADA *DELPHI* IES PÚBLICA
- APÊNDICE 6 – 2ª. RODADA *DELPHI* IES PARTICULARES
- APÊNDICE 7 – CARTA DA 3ª. RODADA *DELPHI*
- APÊNDICE 8 – 3ª. RODADA *DELPHI* IES PÚBLICAS
- APÊNDICE 9 – 3ª. RODADA *DELPHI* IES PARTICULARES
- APÊNDICE 10 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO
- APÊNDICE 11 – CARTA DE ACOMPANHAMENTO DO QUESTIONÁRIO
- APÊNDICE 12 – QUESTIONÁRIO

APÊNDICE 1 - CONVITE AOS ESPECIALISTAS PARTICIPANTES DA DELPHI

Prezado Professor Doutor

Sou aluna do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP, onde desenvolvo tese sobre os impactos do nosso Programa de Doutorado na carreira dos titulados, sob a orientação dos Professores Doutores Gilberto de Andrade Martins e Edgard Bruno Cornachione Júnior.

Para desenvolvimento da pesquisa, torna-se necessária a aplicação de uma metodologia para categorizar quais são os fatores componentes desse impacto.

A metodologia é a *Delphi*, utilizada para consulta individualizada a especialistas de renome e expressão com a finalidade de se obter um posicionamento de possível consenso qualificado sobre problemas complexos. A consulta é feita por meio de 2 ou, no máximo, 3 aplicações de questionários em rodadas sucessivas, via *e-mail*.

É com grande prazer que o convidamos a participar da pesquisa como componente da comissão de especialistas.

Sua participação é essencial para o desenvolvimento dessa etapa da investigação.

Por favor, indique sua aceitação respondendo a este *e-mail* para que a primeira etapa do processo lhe seja enviada.

Antecipamos agradecimentos.

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha jvacbr@usp.br

Gilberto de Andrade Martins

Edgard Bruno Cornachione Júnior

APÊNDICE 2 - CARTA DA 1ª. RODADA *DELPHI*

Prezado Professor Doutor

Reiteramos nossos agradecimentos ao aceite para participar desta etapa da pesquisa.

Anexo, segue material para a primeira rodada de aplicação da técnica *Delphi*. Caso tenha alguma dúvida, favor contatar por meio do *e-mail* jvacbr@usp.br ou pelo telefone (31) 9213-9674.

Gostaríamos de ressaltar que os nomes dos componentes da comissão de especialistas serão divulgados no relatório de pesquisa, acompanhados de suas filiações acadêmicas, entretanto, os dados, informações e resultados alcançados com a aplicação da técnica *Delphi*, serão divulgados de forma agregada.

Atenciosamente

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha jvacbr@usp.br

Gilberto de Andrade Martins

Edgard Bruno Cornachione Júnior

APÊNDICE 3 – 1ª. RODADA *DELPHI*

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

1ª. Rodada de aplicação da técnica *Delphi*

Conforme a teoria do capital humano, a escolaridade afeta a vida dos indivíduos e da sociedade.

Nosso intuito é identificar e avaliar fatores que são afetados na vida dos indivíduos e da sociedade em geral, fruto de um título de doutor.

Por favor, sugira fatores que, segundo a sua própria experiência e conhecimentos, são afetados pelo título de doutor.

Fator	Comentários

A literatura sugere os fatores abaixo. Por favor, expresse sua concordância (C) ou discordância (D) quanto a eles.

Fator	C/D
Mobilidade profissional	
Remuneração	
Empregabilidade	
Estabilidade profissional	
Produtividade	
Produção acadêmica	
Habilidades cognitivas	
Habilidades afetivas	
Prestígio	
Promoção social	
<i>Stress</i>	
Saúde	
Lazer	
<i>Status</i>	
Estilo de vida	
Diferenciação profissional	
Responsabilidade social	

Dúvidas: Jacqueline - (31) 9213-9674 - jvacbr@usp.br

Enviar questionário preenchido para jvacbr@usp.br

APÊNDICE 4 – CARTA DA 2ª. RODADA DELPHI

Prezado Professor Doutor

Renovamos nossos agradecimentos ao aceite para participar desta etapa da pesquisa.

Anexos, seguem os resultados da 1a. etapa e material para a 2a. rodada de aplicação da técnica *Delphi*. Caso tenha alguma dúvida, favor contatar por meio do *e-mail* jvacbr@usp.br ou pelo telefone (31) 9213-9674.

Com os resultados recebidos desta etapa teremos condições de encerrar o processo com a 3a. e última rodada.

Atenciosamente

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha jvacbr@usp.br

Gilberto de Andrade Martins

Edgard Bruno Cornachione Júnior

APÊNDICE 5 – 2ª. RODADA *DELPHI* IES PÚBLICA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisa sobre os impactos provocados pelo título de doutor

2ª. Rodada de aplicação da técnica *Delphi*

Resultados da 1ª. Rodada

O nível de aceitabilidade de cada fator foi calculado e pode ser verificado no quadro abaixo:

Fator	% Concordância
Mobilidade profissional	86,7
Remuneração	80,0
Empregabilidade	86,7
Estabilidade profissional	86,7
Produtividade	80,0
Produção acadêmica	93,3
Habilidades cognitivas	66,7
Habilidades afetivas	20,0
Prestígio	100,0
Promoção social	73,3
<i>Stress</i>	40,0
Saúde	6,7
Lazer	13,3
<i>Status</i>	100,0
Estilo de vida	60,0
Diferenciação profissional	100,0
Responsabilidade social	60,0

Foram considerados como fatores de baixa aceitabilidade, e retirados da lista para a 2ª. Rodada, aqueles fatores que não obtiveram pelo menos 50% de aceitação pelo grupo.

Parte das sugestões de novos fatores feitas pelo grupo foram acrescentadas à lista para a 2ª. Rodada.

2ª. Rodada

Por favor, avalie o grau de importância dos fatores relacionados no conjunto de alterações provocadas pelo título de doutor, atribuindo uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada um deles. Sinta-se à vontade para emitir comentários.

Fator	Nota	Comentários
Mobilidade profissional		
Remuneração		
Empregabilidade		
Estabilidade profissional		
Produtividade		
Produção acadêmica		
Habilidades cognitivas		
Prestígio		
Promoção social		
<i>Status</i>		
Estilo de vida		
Diferenciação profissional		
Responsabilidade social		
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico		
Oportunidades na carreira		
Autonomia profissional		
Competências analíticas		
Amadurecimento pessoal		
Espírito acadêmico		

Dúvidas: Jacqueline - (31) 9213-9674 - jvacbr@usp.br

Enviar questionário preenchido para jvacbr@usp.br

APÊNDICE 6 – 2ª. RODADA *DELPHI* IES PARTICULARES



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Pesquisa sobre os impactos provocados pelo título de doutor

2ª. Rodada de aplicação da técnica *Delphi*

Resultados da 1ª. Rodada

O nível de aceitabilidade de cada fator foi calculado e pode ser verificado no quadro abaixo:

Fator	% Concordância
Mobilidade profissional	90,0
Remuneração	100,0
Empregabilidade	80,0
Estabilidade profissional	60,0
Produtividade	80,0
Produção acadêmica	80,0
Habilidades cognitivas	90,0
Habilidades afetivas	40,0
Prestígio	90,0
Promoção social	40,0
<i>Stress</i>	40,0
Saúde	40,0
Lazer	40,0
<i>Status</i>	80,0
Estilo de vida	60,0
Diferenciação profissional	100,0
Responsabilidade social	60,0

Foram considerados como fatores de baixa aceitabilidade, e retirados da lista para a 2ª. Rodada, aqueles fatores que não obtiveram pelo menos 50% de aceitação pelo grupo.

Parte das sugestões de novos fatores feitas pelo grupo foram acrescentadas à lista para a 2ª. Rodada.

2ª. Rodada

Por favor, avalie o grau de importância dos fatores relacionados no conjunto de alterações provocadas pelo título de doutor, atribuindo uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada um deles. Sinta-se à vontade para emitir comentários.

Fator	Nota	Comentários
Mobilidade profissional		
Remuneração		
Empregabilidade		
Estabilidade profissional		
Produtividade		
Produção acadêmica		
Habilidades cognitivas		
Prestigio		
<i>Status</i>		
Estilo de vida		
Diferenciação profissional		
Responsabilidade social		
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional		

Dúvidas: Jacqueline - (31) 9213-9674 - jvacbr@usp.br

Enviar questionário preenchido para jvacbr@usp.br

APÊNDICE 7 – CARTA DA 3ª. RODADA *DELPHI*

Prezado Professor Doutor

Renovamos nossos agradecimentos ao aceite para participar desta etapa final da pesquisa.

Anexo, segue material para a terceira e última rodada de aplicação da técnica *Delphi*. Caso tenha alguma dúvida, favor contatar por meio do e-mail jvacbr@usp.br ou pelo telefone (31) 9213-9674.

Em breve enviaremos o relatório final com os resultados do processo.

Atenciosamente

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha jvacbr@usp.br

Gilberto de Andrade Martins

Edgard Bruno Cornachione Júnior

APÊNDICE 8 – 3ª. RODADA *DELPHI* IES PÚBLICAS



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Pesquisa sobre os impactos provocados pelo título de doutor

3ª. e última rodada de aplicação da técnica *Delphi*

Resultados da 2ª. Rodada

O escore alcançado para cada um dos fatores, a média, a mediana e o coeficiente de variação das notas atribuídas pelos 15 especialistas estão registrados abaixo:

Fator	Escore	Média	Mediana	Coeficiente de Variação - CV
Mobilidade profissional	127	8,5	9	15,4
Remuneração	113	7,5	8	23,5
Empregabilidade	129	8,6	9	13,8
Estabilidade profissional	121	8,1	8	19,0
Produtividade	109	7,3	8	30,5
Produção acadêmica	118	7,9	8	24,9
Habilidades cognitivas	108	7,2	7	25,8
Prestígio	129	8,6	9	18,0
Promoção social	112	7,5	8	16,7
<i>Status</i>	121	8,1	8	19,0
Estilo de vida	94	6,3	6	42,0
Diferenciação profissional	121	8,1	8	14,4
Responsabilidade social	89	5,9	7	46,1
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico	122	8,1	8	16,0
Oportunidades na carreira	120	8,0	8	14,2
Autonomia profissional	125	8,3	9	15,5
Competências analíticas	120	8,0	9	22,7
Amadurecimento pessoal	104	6,9	7	39,5
Espírito acadêmico	113	7,5	9	36,8

Observação: entende-se que um CV abaixo de 15% é considerado baixa dispersão; entre 15% e 30% média dispersão; e, acima de 30%, alta dispersão.

3ª. Rodada

Considerando os resultados encontrados para o grupo de especialistas, o senhor (a) gostaria de reavaliar alguma nota atribuída ou mantém sua nota anterior?

Fator	Nota atribuída	Nota atual
Mobilidade profissional		
Remuneração		
Empregabilidade		
Estabilidade profissional		
Produtividade		
Produção acadêmica		
Habilidades cognitivas		
Prestígio		
Promoção social		
<i>Status</i>		
Estilo de vida		
Diferenciação profissional		
Responsabilidade social		
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico		
Oportunidades na carreira		
Autonomia profissional		
Competências analíticas		
Amadurecimento pessoal		
Espírito acadêmico		

Dúvidas: Jacqueline - (31) 9213-9674 - jvacbr@usp.br

Enviar questionário preenchido para jvacbr@usp.br

APÊNDICE 9 – 3ª. RODADA *DELPHI* IES PARTICULARES



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Pesquisa sobre os impactos provocados pelo título de doutor

3ª. e última rodada de aplicação da técnica *Delphi*

Resultados da 2ª. Rodada

O escore alcançado para cada um dos fatores, a média, a mediana e o coeficiente de variação das notas atribuídas pelos 10 especialistas estão registrados abaixo.

Fator	Escore	Média	Mediana	Coeficiente de Variação - CV
Mobilidade profissional	83	8,3	8,5	18,0
Remuneração	84,5	8,5	9	28,8
Empregabilidade	81	8,1	8,5	17,9
Estabilidade profissional	76	7,6	8,5	25,7
Produtividade	86	8,6	9	19,1
Produção acadêmica	82	8,2	9	26,8
Habilidades cognitivas	80	8,0	8,5	21,2
Prestígio	89	8,9	9	9,8
<i>Status</i>	84	8,4	8,5	21,1
Estilo de vida	62	6,2	5,5	30,2
Diferenciação profissional	90	9,0	9	9,1
Responsabilidade social	64	6,4	6,5	38,4
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional	91	9,1	9	8,1

Observação: entende-se que um CV abaixo de 15% é considerado baixa dispersão; entre 15% e 30% média dispersão; e, acima de 30%, alta dispersão.

3ª. Rodada

Considerando os resultados encontrados para o grupo de especialistas, o senhor (a) gostaria de reavaliar alguma nota atribuída ou mantém sua nota anterior?

Fator	Nota atribuída	Nota atual
Mobilidade profissional		
Remuneração		
Empregabilidade		
Estabilidade profissional		
Produtividade		
Produção acadêmica		
Habilidades cognitivas		
Prestígio		
<i>Status</i>		
Estilo de vida		
Diferenciação profissional		
Responsabilidade social		
Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional		

Dúvidas: Jacqueline - (31) 9213-9674 - jvacbr@usp.br

Enviar questionário preenchido para jvacbr@usp.br

APÊNDICE 10 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Prezado

Dentro de alguns dias você receberá, via e-mail, um questionário de pesquisa que pretende levantar as influências do Doutorado em Ciências Contábeis sobre os egressos.

O questionário faz parte da minha tese de doutoramento na FEA/USP sob a orientação dos Professores Doutores Edgard Bruno Cornachione Junior e Gilberto de Andrade Martins.

Conto com sua colaboração. Qualquer dúvida, contate-me.

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha *mailto:* jvacbr@usp.br

APÊNDICE 11 – CARTA DE ACOMPANHAMENTO DO QUESTIONÁRIO

Prezado

Sou aluna do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP, onde desenvolvo tese sob a orientação dos Professores Doutores Edgard Bruno Cornachione Júnior e Gilberto de Andrade Martins.

A pesquisa objetiva identificar e avaliar as influências do curso de Doutorado em Ciências Contábeis titulados pela FEA/USP sobre os egressos.

A participação é voluntária e você pode interromper o preenchimento ou mesmo se recusar a responder a qualquer momento. No entanto, o número reduzido de egressos, 159 (cento e cinquenta e nove), e a comemoração dos 30 anos do programa, em 2007, tornam sua participação essencial para que possamos alcançar resultados valiosos para ajudar a compreensão das questões relacionadas à educação, principalmente, na área de Ciências Contábeis.

Os resultados serão tratados estatisticamente de forma agregada. Os respondentes serão relacionados na tese, excetuando-se aqueles que optarem por manter sigilo sobre sua identidade. E terão acesso privilegiado aos resultados encontrados.

Acesse o questionário disponível no endereço eletrônico <http://fs11.formsite.com/jacquelinecunha/form373775815/index.html>

Caso tenha dúvidas no preenchimento, ou necessite de esclarecimentos, contate Jacqueline pelo *e-mail* jvacbr@usp.br

Agradeço sua ajuda e espero receber sua valiosa colaboração.

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha
Edgard Bruno Cornachione Júnior
Gilberto de Andrade Martins

APÊNDICE 12 – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Pesquisa sobre as influências do curso de Doutorado em Ciências Contábeis sobre os egressos

Dúvidas sobre o preenchimento do questionário, favor entrar em contato com Jacqueline
(31) 9213-9674 ou pelo e-mail jvacbr@usp.br

A. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome _____
2. Instituição/Empresa _____ Cidade _____ UF _____
3. Nascimento: 19 ____ 4. Estado civil _____ 5. Sexo: () Masculino () Feminino

B. PERCURSO ACADÊMICO

Graduação

Início 19 ____ Término 19 ____ Curso _____ Instituição _____

Mestrado

Início 19 ____ Término 19 ____ Curso _____ Instituição _____

Doutorado

Início 19 ____ Término 19 ____ Pós-Doutorado? () Não () Sim. Em que país? _____

C. ATIVIDADE ATUAL

1. Atualmente, sua *principal* atividade remunerada está ligada a: () Mercado () Academia
2. Em qual situação?
- () Empregado no setor público () Empregado no setor privado
- () Autônomo, profissional liberal, consultor () Proprietário ou sócio proprietário.
- () Outros. Qual? _____
3. É docente no ensino superior na *principal* atividade remunerada?
- () Não (Vá para a questão 4)
- () Sim. (Assinale abaixo as características da instituição em que leciona)
- 3.1 Natureza da instituição: () Pública () Privada
- 3.2. Tipo de instituição:
- () Universidade () Centro Universitário () Faculdade () CEFET
- () Outra. Qual? _____
- 3.3. Regime de trabalho:
- () Dedicção exclusiva a docência e pesquisa () Tempo integral a docência
- () Hora/aula () Outra. Qual? _____

3.4 Suas atividades atuais envolvem pesquisa? () Não. () Sim.

4. Indique em que faixa de remuneração mensal se situa atualmente:

- () Até R\$ 5.000,00 () Acima de R\$ 5.000,00 até R\$ 10.000,00
 () Acima de R\$ 10.000,00 até R\$ 15.000,00 () Acima de R\$ 15.000,00

D. DOUTORADO E TRABALHO

1. Avalie, conforme a escala, quanto cada um dos fatores pesou na sua decisão de fazer o doutorado?

0 – Não pesou; 1 – Pesou um pouco; 2 – Peso médio; 3 – Pesou muito.

- () Corrigir deficiências do mestrado () Seguir/aprimorar carreira profissional.
 () Seguir/aprimorar carreira docente () Seguir/aprimorar carreira de pesquisador
 () Ampliar oportunidades de trabalho () Obter mais conhecimento.
 () Obter melhor nível de renda () Obter diferenciação profissional.
 () Melhorar a competitividade profissional () Alcançar prestígio profissional.
 () Outro. Qual? _____

2. Entre os aspectos abaixo, quanto cada um deles tem contribuído para as atividades que desenvolve atualmente? Avalie, conforme a escala:

0 – Não tem contribuído; 1 – Baixa contribuição; 2 – Média contribuição; 3 – Alta contribuição.

- () A formação teórica (básica ou aplicada) do doutorado.
 () A experiência em pesquisa no doutorado.
 () A atualização dos conhecimentos em minha área de doutorado.
 () Os contatos acadêmicos ou profissionais que obtive durante o doutorado.
 () Outro. Qual? _____

E. INFLUÊNCIAS DO DOUTORADO

1. Em termos de alterações ocorridas após a conclusão do seu doutorado, avalie os fatores³⁷ abaixo de 0 (zero) a 10 (dez), conforme o grau de intensidade provocada pelo título de Doutor em Ciências Contábeis:

- () Mobilidade profissional () Remuneração
 () Empregabilidade () Estilo de vida
 () Estabilidade profissional () Habilidades cognitivas
 () Prestígio () Amadurecimento pessoal
 () Promoção social () Diferenciação profissional
 () Produtividade () Responsabilidade social
 () Competências analíticas () Autonomia profissional
 () Produção acadêmica () Oportunidades na carreira
 () Status () Espírito acadêmico
 () Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional
 () Outros. Quais? _____

(atribua a nota)

³⁷ Se você tiver interesse, o significado de cada um dos fatores se encontra relacionado na folha anexa.

F. ATIVIDADE QUANDO DO INGRESSO NO DOUTORADO

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

() Mercado () Academia Em qual Unidade da Federação? _____

2. Em qual situação?

() Empregado no setor público () Empregado no setor privado

() Autônomo, profissional liberal, consultor () Proprietário ou sócio proprietário.

() Outros. Qual? _____

3. Era docente no ensino superior na principal atividade remunerada?

() Não (*Vá para a questão 4*)

() Sim. (*Assinale abaixo as características da instituição em que lecionava*)

3.1 Natureza da instituição: () Pública () Privada

3.2. Tipo de instituição:

() Universidade () Centro Universitário () Faculdade () CEFET

() Outra. Qual? _____

3.3. Regime de trabalho:

() Dedicção exclusiva a docência e pesquisa () Tempo integral a docência

() Hora/aula () Outra. Qual? _____

3.4 Suas atividades antes do ingresso no doutorado envolviam pesquisa? () Não. () Sim.

4. Indique em que faixa de remuneração mensal total, aproximadamente, se situava na época do ingresso no doutorado:

() Até R\$ 5.000,00 () Acima de R\$ 5.000,00 até R\$ 10.000,00

() Acima de R\$ 10.000,00 até R\$ 15.000,00 () Acima de R\$ 15.000,00

Outros comentários que julgar necessários:

Sigilo sobre a identidade* () Não () Sim

*Se optar pelo sigilo, seu nome não será relacionado na tese

Muito Obrigada!