

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS - FACIC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**LARISSA COUTO CAMPOS**

**ATUAÇÃO DOS DOUTORES EM CONTABILIDADE NOS EIXOS ENSINO,  
PESQUISA, EXTENSÃO, PRODUÇÃO TÉCNICA E GESTÃO À LUZ DA TEORIA  
DO CAPITAL HUMANO**

**UBERLÂNDIA**  
**FEVEREIRO DE 2016**

**LARISSA COUTO CAMPOS**

**ATUAÇÃO DOS DOUTORES EM CONTABILIDADE NOS EIXOS ENSINO,  
PESQUISA, EXTENSÃO, PRODUÇÃO TÉCNICA E GESTÃO À LUZ DA TEORIA  
DO CAPITAL HUMANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Área de Concentração: Controladoria.

**Orientadora:** Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal

**UBERLÂNDIA  
FEVEREIRO DE 2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- 
- C198a  
2016 Campos, Larissa Couto, 1990-  
Atuação dos doutores em contabilidade nos eixos ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão à luz da teoria do capital humano / Larissa Couto Campos. - 2016.  
112 f. : il.
- Orientadora: Edvalda Araújo Leal.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.  
Inclui bibliografia.
1. Contabilidade - Teses. 2. Recursos humanos - Teses. 3. Contabilidade - Currículos - Avaliação - Teses. 4. Universidades e faculdades - Pós-graduação - Teses. I. Leal, Edvalda Araújo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.

---

CDU: 657

**LARISSA COUTO CAMPOS**

**Atuação dos doutores em Contabilidade nos eixos ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão à luz da Teoria do Capital Humano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dra. Edvalda Araújo Leal (Orientadora)  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

---

Profa. Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

---

Prof. Dr. Gilberto José Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia (MG), 22 de fevereiro de 2016

**Aos meus queridos pais e irmãos!**

## AGRADECIMENTOS

Recentemente ouvi que ninguém aparece em nossas vidas sem um motivo ou sem uma contribuição a nos oferecer. Creio que durante o processo de mestrado esse pensamento fica mais nítido, pois a presença de determinadas pessoas é fundamental para a conclusão de um projeto como esse. Por mais clichê que seja, é importante repetir que sozinho ninguém chega a lugar algum. Felizmente durante minha trajetória até aqui contei com a participação de muitas pessoas. E essa participação, ainda que breve (em alguns casos), não foi apenas nesses dois anos de mestrado, mas em outros momentos e lugares por onde passei, como na família, igreja, escola, faculdade, enfim, ambientes em que diversas pessoas puderam me inspirar a sonhar, a estudar e a me dedicar. É por tudo isso e por todos esses indivíduos que estão ou passaram em minha vida que eu agradeço. Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de conviver com pessoas especiais, de me enviar anjos que puderam me ajudar em momentos oportunos e que me dão ou deram suporte, alegria e motivação para continuar a caminhada.

Agradeço aos meus pais, Nelson e Silvia, pelo amor incondicional que recebo, sentido nos abraços, sorrisos, colo, compreensão, suporte e preocupações. Vocês são meus principais incentivadores, os primeiros que torcem, choram e se alegram comigo. Obrigada por investirem tempo, dinheiro e energia na minha educação, pois desde cedo sabiam os frutos que colheríamos no futuro. Aos meus irmãos, Sarah e Gabriel pelo amor, companheirismos, amizade e ajuda sempre que necessário. Ter dois amigos dentro de casa e poder chamá-los de irmãos, que crescem e acompanham nossos passos é uma dádiva de Deus! Agradeço à minha avó Diva, meus tios, tias, primos e primas, pelas orações, palavras de incentivos e compreensão pela minha ausência por um período. Vocês, ainda que distantes (geograficamente), também fazem parte dessa conquista. Agradeço à Márcia que nos acompanha há tantos anos e também torce a cada projeto iniciado. Sou muito grata por ter uma família tão especial a qual sei que é meu alicerce.

Agradeço aos meus amigos e amigas que sempre me incentivaram a não desanimar. Sem as palavras de apoio e principalmente, conversas recheadas de bom humor, não conseguiria ir tão longe. Considero-me um ser muito abençoado por conhecer tantas pessoas as quais posso chamar de amigo. Obrigada ainda por não desistirem de mim, mesmo diante de várias recusas de convites por conta de trabalhos e projetos do mestrado. Em especial agradeço a Larissa, Ana Carolina, Kelly, Gabriela, Brenda, Ândria, Danielle, Camila, Giselle, e a todos os integrantes do Coral Irmão Sol e Irmã Lua que me alegram constantemente.

Agradeço aos meus amigos do mestrado, àqueles com quem convivemos, aprendemos e compartilhamos momentos de surpresas, angústias, alegrias e tristezas. Poder contar com vocês e estar com vocês foi imprescindível para a execução dessa jornada. Em especial, agradeço ao Reiner, à Camilla, à Mônica e ao Cássius, alunos da primeira turma de mestrado que me incentivaram a participar do programa e sempre estiveram dispostos a me auxiliar no que fosse necessário, ainda que para uma simples e boa prosa nos corredores da UFU. E aos meus colegas de turma, em especial Vanessa, Thalyson, Wemerson, Karine, Eliane e Tamires. Preocupar com cada etapa do mestrado, se assustar com as atividades e depois rir de tudo isso com vocês não têm preço! Obrigada pelo apoio, parcerias e estudos.

Agradeço a todos os meus professores e professoras que passaram e contribuíram com minha educação, desde os professores do ensino escolar básico aos professores do mestrado. Em especial agradeço aos professores do Colégio Marista Champagnat de Uberlândia, onde conheci pessoas inspiradoras que sempre nos motivaram a estudar, ingressar na faculdade e auxiliaram para que isso se tornasse possível.

Aos meus professores de mestrado, Ernando Antônio dos Reis, Ilírio José Rech, Marcelo Tavares, Rodrigo Fernandes Malaquias, Nilton César Lima e Patrícia de Souza Costa agradeço os ensinamentos, às parcerias, contribuições e conversas que me enriqueceram como profissional e como pessoa. Em especial agradeço à Profa. Sirlei Lemes, minha primeira inspiração e incentivadora na pesquisa. Com ela desenvolvi meus primeiros artigos, duas iniciações científicas, meu TCC e até um livro! Obrigada profa. por toda dedicação, os ensinamentos e conselhos os quais me motivaram a continuar a estudar e me auxiliaram direta ou indiretamente nas atividades posteriormente desenvolvidas.

Agradeço também ao Prof. Gilberto, quem me orientou em pesquisas, sempre esteve disposto a me auxiliar na dissertação com ricas contribuições na qualificação e defesa, e especialmente, pelos debates e conversas realizadas dentro e fora de sala, nos mostrando as alegrias e desafios da carreira docente. Agradeço ainda à Profa. Jacqueline Veneroso, da UFMG, que gentilmente participou da minha banca de qualificação e defesa, apresentou novas ideias e olhares sobre o meu projeto o que o enriqueceu consideravelmente. Obrigada ainda por suas palavras de incentivo e disponibilidade por receber e sanar minhas dúvidas. Outro professor que também muito me auxiliou na etapa final dessa dissertação foi Prof. Janser, a quem agradeço pelo apoio, auxílio com as análises estatísticas e esclarecimentos sempre realizados de forma atenciosa.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia, local em me graduei, realizei meu mestrado e, ainda, onde trabalho. Obrigada pelas oportunidades e mecanismos que me

ofereceu para poder finalizar essa etapa, em especial à Direção e Coordenação do Curso de Ciências Contábeis que sempre me apoiaram nessa jornada. Agradeço aos técnicos da faculdade, que também são meus colegas de trabalho, pela disponibilidade e atenção para comigo sempre que necessário. Agradeço em especial a Laila pela paciência e bom humor que nos recebe na secretaria, ao Danilo pelas conversas e atenção e a Allana, amiga a quem posso confiar, trocar experiências, aprender e ainda trabalhar!

Agradeço aos alunos do PET e Iniciação Científica da Faculdade de Ciências Contábeis, com quem participei de alguns projetos durante o mestrado e por alegrarem os corredores da faculdade. Em especial aos alunos e anjinhos Layne Ferreira, Taís Duarte e Igor Vieira que, com presteza e carinho, me auxiliaram nas coletas de dados. Obrigada por contribuírem com meu trabalho.

Por último, mas não menos importante, agradeço a minha professora, orientadora e companheira Profa. Edvalda Leal. Sua generosidade, carinho, atenção e bom humor tornam todas as dificuldades encontradas fáceis de serem resolvidas. O trabalho que a senhora desenvolve tanto na graduação, quanto na pós e no PET me convencem de que tudo aquilo que é feito com amor e dedicação rende muitos frutos. Por isso, meu muito obrigado pelo carinho, pelos ensinamentos e conselhos, pela paciência e incentivos, pela disponibilidade e todo o acompanhamento nesse trabalho, o que tornou cada etapa possível de ser cumprida.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!!!



*Que são os investimentos humanos? [...] Aceito que parecem amorfos comparados ao tijolo e à argamassa, e difíceis de serem captados comparados às determinações contábeis das empresas, mesmo assim não são eles um fragmento; são antes como o conteúdo da caixa de Pandora, plenos de dificuldades mas também cheios de esperança (SCHULTZ, 1973b).*

## RESUMO

Segundo pressupostos da Teoria do Capital Humano, a educação é uma atividade, predominantemente, de investimento, pois, com ela, as pessoas adquirem capacitações que oferecem benefícios futuros, como afirma Schultz (1960). Esses benefícios podem ser econômicos, não econômicos, sociais e/ou individuais (ROBEYNS, 2006). Nesse sentido, Cunha, Cornachione Junior e Martins (2011) consideram que o ganho para a sociedade proveniente da educação é superior à taxa de retorno individual, uma vez que o ganho do indivíduo resulta, de certa forma, em algum tipo de vantagem para a sociedade. No âmbito social, a contribuição da educação pode ser analisada por meio da preparação e formação de futuros professores que irão atuar nas diversas áreas do saber. Nesse contexto, um investimento notado no cenário contábil refere-se ao aumento de cursos de graduação em Ciências Contábeis e, a partir de 1998, um aumento de programas de pós-graduação em Ciências Contábeis em todo o país (MIRANDA et al., 2013). Diante disso, o estudo da atuação de pesquisadores e professores que contribuem para o desenvolvimento da Ciência Contábil mostra-se relevante para a atual conjuntura da pesquisa contábil, especialmente, dos doutores vinculados aos programas de pós-graduação, os quais contribuem diretamente para a formação de novos profissionais, além do desenvolvimento de novas pesquisas. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi analisar a evolução da pós-graduação na área contábil e a atuação dos doutores em Ciências Contábeis vinculados a esses programas, no período de expansão, por eixos de ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão, à luz da Teoria do Capital Humano. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva, documental e quantitativa. Para o tratamento dos dados coletados, recorreu-se à estatística descritiva e ao uso do teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*. Compuseram a amostra 106 doutores em Ciências Contábeis titulados no Brasil e que atuam como professores permanentes em programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no país. Os dados coletados são provenientes dos Currículos Lattes e Diretórios de Pesquisa dos doutores em Ciências Contábeis disponíveis na Plataforma Lattes. As informações coletadas foram separadas por categorias, conforme pilares da educação, quais sejam: ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão. Dos cinco eixos analisados, há uma maior participação dos doutores nas atividades classificadas nos eixos Ensino e Pesquisa, com destaque para publicações em periódicos e anais de congresso, participação em eventos, orientações de mestrado em andamento e orientações de TCC concluídas. Já o eixo extensão apresentou menor envolvimento dos doutores da amostra, embora contemplem atividades que aproximam academia e sociedade. Em relação à atuação dos grupos de doutores separados por anos de titulação, na maioria das variáveis que se destacaram com maiores participações, os doutores titulados há mais tempo se destacaram em relação aos demais. Já quanto aos doutores titulados há menos tempo, entre 2010 e 2014, verificou-se produção e participação em diversas atividades, ainda que com menor intensidade. Sendo assim, com base na Teoria do Capital Humano, observou-se, como um todo, que o investimento governamental e privado na educação contábil, especialmente, na pós-graduação, tem contribuído para o desenvolvimento do ensino na área contábil.

**Palavras-chave:** Teoria do Capital Humano. Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Currículo Lattes.

## ABSTRACT

*According to Human Capital Theory, education is an activity predominantly of investment, once people acquire capabilities which offer future benefits, as assures Schultz (1960). These benefits can be economic, or non-economic, social and/or individual (ROBEYNS, 2006). In this sense, Cunha, Cornachione Jr. e Martins (2011) consider that the gain for society, originated from education, is superior to individual return rate, once the individual gain reverts, in a certain way, in some kind of advantage to society. In social scope, education's contribution can be analyzed through the preparation and education of future professors that will act in several learning areas. In this context, an observed investment in accounting scenario, refers to the increase in the number of graduation courses in Accounting Sciences and, since 1998, a rise in post-graduation programs in Accounting Sciences all over the country (MIRANDA et al 2013). For this reason, the study of the actuation of researchers and professors that contribute to Accounting Science development become relevant for the current conjuncture of accounting research, especially the doctors linked to post-graduation programs, which contribute directly to the education of new professionals besides the development of new researches. This way, the general objective of this study consisted of analyzing the evolution of post-graduation in accounting area and the actuation of Accounting Sciences doctors linked to these programs in the expansion period, by pillars of teaching, research, extension, technical production and management, in the light of human capital theory. In order to do so, a descriptive, documental and quantitative research was developed. For collected data treatment, descriptive statistics and Kruskal-Wallis non-parametric test were employed. The sample was compounded by 106 Accounting Sciences doctors whose degrees were acquired in Brazil and that act as tenured professors in Accounting Sciences post-graduation programs along the country. Collected data are derived from Lattes Curriculum and Research Directory of Accounting Sciences doctors, available on Lattes Platform. The collected information was separated by categories, according to education pillars, which are: teaching, research, extension, technical production and management. From the five analyzed pillars, there is a higher participation of doctors in the activities classified in the pillars of Teaching and Research, with emphasis to journals and congresses' proceedings, Participation in events, ongoing Masters' orientation and concluded monographs' orientation. Whereas Extension pillar presented lower involvement of doctors of the sample, although it comprehends activities which near academy and society. In relation to the actuation of groups of doctors separated by the academic degrees' time of acquisition, in the majority of the variables that stressed with higher participations, doctors titles obtained for longer time stood out in relation to the others. Whereas for doctors titles obtained for shorter time, between 2010 and 2014, it was checked production and participation in several activities, yet with lower intensity. This way, based on Human Capital Theory, it was noted that, in a whole, governmental and private investments on accounting education, especially in post-graduation, have been contributing to the development of accounting area teaching.*

*Key-words: Human Capital Theory. Post-graduation in Accounting Sciences. Lattes Curriculum.*

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação dos currículos listados, encontrados e selecionados para a pesquisa	57
Tabela 2 - Amostra da pesquisa.....	58
Tabela 3 - Grupos de doutores da amostra conforme ano de titulação.....	60
Tabela 4 - Doutores da amostra separados por grupos conforme ano de titulação .....	65
Tabela 5 - Formação dos doutores em Ciências Contábeis da amostra.....	66
Tabela 6 - Tempo de Trabalho no Mercado de Trabalho e Ensino .....	69
Tabela 7 - Estatística descritiva da variável Experiência no ensino (E1).....	70
Tabela 8 - Frequência Regime de trabalho .....	70
Tabela 9 - Estatística descritiva da variável Desenvolvimento de material didático ou instrucional (1998-2015) .....	71
Tabela 10 - Estatística descritiva das variáveis Publicações e participação em Projetos de Pesquisas.....	72
Tabela 11 - Médias dos <i>ranks</i> Publicações e participação em Projetos de Pesquisas (1998- 2015) por grupo .....	77
Tabela 12 - Estatística descritiva das variáveis de Participação em Bancas .....	79
Tabela 13 - Médias dos <i>ranks</i> Participação em Bancas (1998-2015) por grupo.....	80
Tabela 14 - Estatística descritiva das variáveis de Orientações em Andamento (1998-2015).....	82
Tabela 15 - Médias dos <i>ranks</i> Orientações em Andamento (1998-2015) por grupo.....	83
Tabela 16 - Estatística descritiva das variáveis de Orientações Concluídas (1998-2015) .....	84
Tabela 17 - Médias dos <i>ranks</i> Orientações Concluídas (1998-2015) por grupo.....	85
Tabela 18 - Atividades de Extensão (1998-2015) .....	86
Tabela 19 - Médias dos <i>ranks</i> Extensão (1998-2015) por grupo .....	88
Tabela 20 - Variáveis Produção Técnica (1998-2015).....	89
Tabela 21 - Médias dos <i>ranks</i> Produção Técnica (1998-2015) por grupo .....	90
Tabela 22 - Estatística descritiva do eixo Gestão (1998-2015).....	92
Tabela 23 - Médias dos <i>ranks</i> Gestão (1998-2015) por grupo.....	93

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
1.1 Contextualização .....	12
1.2 Problema de pesquisa .....	14
1.3 Objetivos.....	16
1.4 Relevância do tema e justificativas .....	16
1.5 Contribuições e delimitações do estudo .....	18
1.6 Estrutura do trabalho .....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 Teoria do Capital Humano .....	20
2.1.1 Contexto Histórico e Definições.....	20
2.1.2 Teoria do Capital Humano: benefícios sociais e individuais do investimento na educação.....	25
2.1.3 Críticas à Teoria do Capital Humano .....	32
2.2 Funções do Ensino Superior .....	34
2.2.1 Pilares do Ensino Superior: Ensino-Pesquisa-Extensão.....	37
2.2.2 Gestão no Ensino Superior .....	40
2.3 Contribuição dos doutores em Ciências Contábeis .....	42
2.4 Pós-graduação no Brasil .....	45
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	52
3.1 Tipologia de Pesquisa.....	52
3.2 Coleta de Dados e Amostra da Pesquisa .....	54
3.3 Tratamento e Análise dos Dados .....	59
4 ANÁLISE DE DADOS .....	64
4.1 Característica da amostra.....	64
4.2 Ensino .....	70
4.3 Pesquisa .....	71
4.4 Extensão .....	86
4.5 Produção Técnica .....	88
4.6 Gestão .....	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	95
REFERÊNCIAS .....	102
APÊNDICE A - Divisão Currículo Lattes.....	109

## 1 INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório tem por objetivo apresentar a contextualização do tema abordado, apresentando a importância da educação para o indivíduo que estuda e para a sociedade como um todo, especificando o crescimento do ensino superior no Brasil, especialmente nos cursos de Ciências Contábeis. Além disso, aponta o problema de pesquisa, os objetivos, justificativa, contribuição e organização da dissertação.

### 1.1 Contextualização

O impacto da educação na vida coletiva e individual do ser humano tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas (CUNHA; CORNACHIONE JUNIOR; MARTINS, 2011; MACHIN; STEVENS, 2004; PINHO, 1970; ROBEYNS, 2006; SCHULTZ, 1973a). Para Machin e Stevens (2004), três fatores podem justificar a atenção na educação: reconhecimento da importância dos aspectos econômicos gerados por ela; avanços metodológicos (teóricos e empíricos) devido a melhorias nos bancos de dados; e reconhecimento, por parte dos gestores políticos, de como a acumulação de capital humano pode ser relevante para a produtividade individual e de uma sociedade.

Ainda segundo Machin e Stevens (2004), é possível destacar que a educação é importante por diferentes razões. A razão mais básica consiste no fato de ela promover as habilidades que as pessoas precisam para suas vidas cotidianas. Outra razão diz respeito à forma pela qual os sistemas educacionais são projetados para prover as pessoas de habilidades para a vida adulta, o que gera benefícios econômicos e não econômicos.

Na mesma direção, Robeyns (2006) aponta os benefícios econômicos e não econômicos gerados pela educação para o indivíduo e para a sociedade. Para o autor, as funções da educação podem ser separadas em duas dimensões: dimensão pessoal *versus* coletiva e dimensão econômica *versus* não econômica.

O papel econômico pessoal da educação está relacionado ao padrão de vida da população e sua capacidade de proteger a si e suas famílias da pobreza e da miséria, uma vez que proporciona auxílio para o indivíduo encontrar emprego e, assim, ser menos vulnerável ao mercado de trabalho (ROBEYNS, 2006). Nesse sentido, a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), por exemplo, em seu relatório *Education at a Glance 2014* (OECD, 2014), indica que, em média, mais de 80% dos adultos com nível superior estão empregados e menos de 60% dos indivíduos com nível secundário ou primário também possuem emprego.

Já o papel econômico coletivo está relacionado à necessidade de uma força de trabalho educada e preparada para eventuais mudanças na economia (ROBEYNS, 2006). Essa questão já havia sido assinalada por Schultz (1973a), ao declarar que a instrução aumenta a capacidade de adaptação das pessoas diante de eventuais mudanças das oportunidades de emprego associadas ao crescimento econômico. Outra questão vinculada à função econômica coletiva refere-se ao crescimento econômico. De acordo com Pinho (1970, p.11), existe uma “[...] relação direta entre riqueza de uma nação e o nível de educação de seu povo, entre a velocidade de expansão econômica e a taxa de formação do capital humano”.

Quanto às funções não econômicas individuais e coletivas da educação, essas referem-se à sua capacidade de abrir as mentes e horizontes das pessoas, as quais podem reconhecer que não precisam, necessariamente, ter uma vida semelhante à de seus pais, mas podem, eventualmente, ter outras opções (ROBEYNS, 2006). Dados da OECD (2014) indicam ainda que o nível de escolaridade e qualificação influencia diferentes questões sociais, a saber: saúde, níveis de confiança interpessoal, participação em atividades de voluntariado e participação no processo político.

Observa-se, portanto, que a educação tem um impacto microeconômico nas vidas dos indivíduos e um impacto macroeconômico no âmbito social, como sintetizam Cunha, Cornachione Junior e Martins (2011). Essa visão é explorada pela Teoria do Capital Humano, que fundamenta que a educação “[...] é um investimento que está associado a um determinado retorno. Tal retorno pode ser analisado do ponto de vista do indivíduo, do ponto de vista social e do ponto de vista da produtividade do trabalho” (MIRANDA et al., 2013, p. 57).

Segundo os pressupostos da Teoria do Capital Humano, a educação é entendida como um investimento realizado pelo homem cujo objetivo é melhorar o futuro. Essa teoria estabelece que a educação cria competências e habilidades que aumentam a produtividade do indivíduo que as recebe, o que gera, consequentemente, aumentos salariais (CUNHA, 2007).

Cunha, Cornachione Junior e Martins (2011) consideram que o ganho proveniente da educação, para a sociedade, é superior à taxa de retorno individual. Para os autores, o ganho do indivíduo reverte-se, de certa forma, em algum tipo de vantagem para a sociedade. Seguindo esse raciocínio, um dos retornos sociais, além daqueles já expostos anteriormente, pode ser a preparação de profissionais que atendam à demanda da sociedade, especialmente, por meio da formação em ensino superior e pós-graduação.

A função do ensino superior, assim sendo, é substancial para a formação de novos profissionais para atuarem e contribuírem para o desenvolvimento da sociedade, suprimindo a demanda por meio de profissionais de diversas áreas, bem como por futuros professores. No

Brasil, a educação superior pode ser oferecida por diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas, como universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. Contudo, as IES classificadas como universidades apresentam peculiaridades e deveres distintos das demais.

Conforme Tauchen e Fávero (2011), não há uma definição única e universalmente aceita para conceituar universidade, porém as definições se assemelham, de um modo geral, ao reconhecê-la como campo de produção de conhecimentos.

No Brasil, o eixo da universidade é o tripé constituído pelo ensino, pesquisa e extensão, o qual forma o Princípio da Indissociabilidade disposto no Art. 207 da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1998): “Essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269). Além dos três eixos, do ponto de vista da atuação dos docentes, algumas pesquisas também consideram um quarto eixo, a gestão, o qual envolve “atividades de assessoramento e apoio aos estudantes, coordenação da docência com outros colegas, desenvolvimento e supervisão de atividades de aprendizagem em distintos ambientes [...]”, entre outros (ZABALZA, 2004 p. 30).

Nesse contexto, no âmbito social, a contribuição da educação pode ser observada por meio da preparação e formação de futuros professores que irão atuar nas diversas áreas do saber, bem como no desenvolvimento de pesquisas e, conseqüentemente, na geração de novos conhecimentos.

## **1.2 Problema de pesquisa**

A capacidade de atendimento dos sistemas de educação superior no Brasil aumentou, consideravelmente, em um período de 30 anos. Conforme o Censo da Educação Superior (CES) de 2013 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP-2013), em 1980, contabilizava-se mais de um milhão de matrículas na graduação. Em 2013, esse número superou a marca de sete milhões, um resultado de diversas políticas públicas adotadas pelo Estado para a ampliação e expansão do direito de acesso à Educação Superior, como afirmam Rodrigues, Santos e Santana (2014).

A procura por matrículas é maior para a grande área das Ciências Sociais, Negócios e Direito, a qual recebeu mais de 40% das matrículas realizadas na graduação (INEP-2013). Entre os cursos mais procurados, destaca-se o de Ciências Contábeis, o qual se configura



como o quarto curso de graduação com maior número de matrículas em 2013, com mais de 320 mil.

Na pós-graduação, ainda que mais modesta que na graduação, uma expansão também é observada, havendo crescimento no número de matrículas, bem como na abertura de novos programas em todas as áreas de ensino. Conforme resultados da avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituição responsável pela avaliação e acompanhamento dos programas no Brasil, a pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio 2010 a 2012, o que foi observado em todas as regiões do Brasil (CAPES, 2013).

Segundo dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GeoCapes) (CAPES, 2015), em 2014, havia, em todo o país, 66.974 discentes de pós-graduação titulados e 232.381 matriculados, contemplando alunos de doutorado, mestrado e mestrado profissional. Quanto ao número de programas, em 1976, ano em que se iniciou o processo de avaliação pela Capes, havia um total de 673 cursos; já, em 2013, foram contabilizados 3.337 programas de pós-graduação, sendo 2.893 de mestrado, 1.792 de doutorado e 397 de mestrado profissional.

No que concerne à área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, de acordo com avaliação trienal de 2010 a 2012, a área contava, nesse período, com 121 programas de pós-graduação distribuídos da seguinte maneira: 38 mestrados e doutorados integrados, 39 mestrados, 2 doutorados e 43 mestrados profissionais. Em 2014, a área contava com 145 programas de pós-graduação, sendo 50 mestrados e doutorados integrados, 35 mestrados, 2 doutorados e 58 mestrados profissionais. Especificamente, no curso de Ciências Contábeis, eram vigentes, em 2016, 23 programas de mestrados e 13 de doutorado.

Para Cunha, Cornachione Junior e Martins (2010), a despeito do aumento das vagas e matrículas na graduação, a área de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, mesmo tendo crescido, não se desenvolveu na mesma proporção observada na graduação, tampouco, se comparada à pós-graduação em outras ciências. Da mesma forma, Miranda et al. (2013) afirmam que há, no Brasil, uma pequena quantidade de doutores em Ciências Contábeis, o que revela a necessidade de investimentos na pós-graduação *stricto sensu*, bem como em novas pesquisas, com o intuito de estimular seu avanço científico.

No âmbito da Ciência Contábil, o aumento da oferta e demanda pelo curso de graduação reforça a necessidade de formação de recursos humanos para o ensino e para a produção do conhecimento na área, para praticantes e estudiosos. Espera-se que a formação desses profissionais passe pelos programas de pós-graduação, especialmente, programas de mestrado e doutorado (LEITE FILHO, 2008).

Senso assim, ao considerar o aumento de matrículas na graduação e a criação de novos programas de pós-graduação em contabilidade, atrelados à função da universidade no âmbito da formação docente e na produção de pesquisas, a qual é importante para o crescimento de um país, percebe-se a necessidade de investigar a atuação dos professores, na figura dos doutores, para a geração e manutenção do ensino contábil. Assim, o presente estudo apresenta a seguinte questão de pesquisa: **Qual é a atuação dos doutores em Ciências Contábeis, titulados no Brasil e vinculados aos programas de pós-graduação *strictu sensu* na área, nos eixos ensino, pesquisa, produção técnica, extensão e gestão?**

Vale ressaltar que, para esta pesquisa, optou-se por reconhecer todos os programas de pós-graduação ofertados por universidades, provenientes de instituições públicas e privadas. Por essa razão, foi adotada a análise dos eixos para todos os currículos coletados, ainda que esses sejam de doutores provenientes de programas de pós-graduação não classificados como universidades.

### 1.3 Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar a atuação dos doutores em Ciências Contábeis vinculados a esses programas, no período de expansão, por eixos de ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão, à luz da Teoria do Capital Humano. Quanto aos objetivos específicos, foram definidos os seguintes:

- Avaliar a evolução da pós graduação na área contábil;
- Identificar as IES que ofertam doutorado em Ciências Contábeis no Brasil;
- Catalogar os doutores em Ciências Contábeis titulados no Brasil e que possuem vínculo permanente com os programas de pós-graduação *stricto sensu* na área;
- Identificar, por meio do Currículo Lattes, as atividades desenvolvidas pelos doutores selecionados nos eixos ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão;
- Analisar a atuação dos doutores em Ciências Contábeis, vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área, nos eixos em estudo, separados por grupos, conforme ano de titulação, e sua relação com os pressupostos da Teoria do Capital Humano no que concerne aos benefícios à sociedade.

### 1.4 Relevância do tema e justificativas

Segundo Schultz (1973 a), a educação tem, entre outros, o papel de recrutar e preparar estudantes para o magistério. Para o autor, a procura por professores, “[...] pessoas dotadas de conhecimentos especializados - filósofos, cientistas e estudiosos para o ensino universitário e professores para as escolas primárias e secundárias”, seria uma necessidade óbvia da área educacional, o que geraria a demanda por “investimentos nessa espécie de recursos humanos” (Schultz, 1973 a, p. 57).

Além disso, o autor destaca as pesquisas provenientes do investimento em educação e seus impactos no crescimento econômico de um país. Para Schultz (1973 a), a educação também está empenhada em fazer progredir o conhecimento, e esse progresso se dará por meio da pesquisa. Com isso, a formação de professores e o desenvolvimento de pesquisas estão conectados

a pesquisa [...] é uma das funções tradicionais das instituições educacionais. Não tão evidente, porém importante, é a descoberta e o cultivo do talento potencial. Existem o recrutamento especial e a instrução dos mestres, acentuados por sutil doutrinação em favor das compensações morais do magistério (SCHULTZ, 1973 a, p. 19).

Martins e Monte (2011) asseveram que, apesar de ser relevante para a formação do profissional contábil, o ensino nessa área ainda é um tema pouco debatido e examinado, principalmente, quando se trata de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Semelhantemente, Cunha, Cornachione Junior e Martins (2011) consideram importante pesquisar as contribuições científicas dos profissionais da área de Ciências Contábeis, uma vez que existe, ainda, uma carência de capacitação de recursos humanos.

Da mesma forma, ao verificar o crescimento da pós-graduação em Ciências Contábeis, em todo o país, com 22 programas de mestrado e 10 de doutorado vigentes em 2015, nota-se a relevância de se estudar esse crescimento, bem como a atuação desses programas junto à sociedade contábil como um todo.

Por isso, o estudo da atuação de pesquisadores e professores que contribuem para o desenvolvimento da Ciência Contábil mostra-se relevante e pertinente para a atual conjuntura da pesquisa contábil, especialmente, dos doutores vinculados aos programas de pós-graduação, os quais contribuem diretamente para a formação de novos profissionais, além da sua participação para a continuidade e desenvolvimento de novas pesquisas.

Destarte, considerando que, na área contábil, grande parte do investimento de caráter econômico na pós-graduação é proveniente do estado, faz-se mister compreender o retorno desse investimento para a sociedade e para o desenvolvimento da área contábil.

Além disso, o presente estudo se apresenta como original no país por identificar a atuação dos doutores em Ciências Contábeis, separadamente, pelos eixos ensino, pesquisa, extensão, considerando ainda a produção técnica e a gestão, uma vez que pesquisas anteriores (BORBA et al., 2007; CUNHA, 2007; CUNHA; CORNACHIONE JUNIOR.; MARTINS, 2011; MARTINS; MONTE, 2011; MIRANDA et al., 2013;) não contemplaram todas essas dimensões.

### **1.5 Contribuições e delimitações do estudo**

Espera-se que os resultados do presente estudo colaborem com as pesquisas da área de Ciências Contábeis, especialmente, acerca da temática ensino, ao explicitar a atuação dos doutores em Ciências Contábeis vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ao avaliar essa atuação, conforme os eixos ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão, será possível conhecer, de uma forma mais detalhada, as atividades desenvolvidas por tais profissionais e quais os benefícios à sociedade relacionados ao retorno acadêmico proveniente da sua atuação na educação.

Outrossim, o estudo pode auxiliar a gestão dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, ao proporcionar informações sobre as atividades desenvolvidas no ensino, pesquisa, extensão, produção técnica ou gestão, dos doutores atuantes nesses programas.

É importante ponderar que o objetivo da presente pesquisa se difere da avaliação realizada pela Capes na área de conhecimento Administração, Ciências Contábeis e Turismo, a qual será melhor detalhada no referencial teórico. Assim, enquanto essa instituição avalia questões específicas dos programas de pós-graduação, como proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual e inserção social, a proposta desta pesquisa amplia a análise para a atuação dos docentes em conjunto, e não por programa, contemplando as atividades desenvolvidas nos eixos propostos para o estudo.

Além disso, a presente pesquisa contempla, ainda, de forma mais detalhada, informações que estão presentes no Currículo Lattes dos docentes, as quais não são, no todo, observadas pela Capes, considerando as atividades de gestão e extensão e analisando não apenas as atividades desenvolvidas por eles enquanto professores vinculados aos programas, mas, também, atividades anteriormente por esses realizadas.

Para a elaboração da pesquisa proposta, serão considerados somente os doutores em contabilidade de programas de pós-graduação, nível *stricto sensu*, da área de Ciências

Contábeis titulados no Brasil e que atuam como professores permanentes em cursos de pós-graduação. Assim, faz parte da amostra apenas os doutores que defenderam sua tese até dezembro de 2014 e os que atualizaram seu currículo Lattes até maio de 2015. A delimitação do estudo abrange os doutores em Ciências Contábeis que atuam como professores permanentes em cursos de pós-graduação, por considerar que esses, ao atuarem nesses programas, colaboram para a formação de futuros docentes de contabilidade, bem como para o desenvolvimento de pesquisas.

A presente pesquisa delimita-se, ainda, ao estudo dos doutores em Contabilidade de programas de pós-graduação nacionais, não sendo considerados, portanto, os programas internacionais.

## **1.6 Estrutura do trabalho**

A estrutura do presente trabalho está estabelecida em cinco capítulos, incluindo esta introdução (Capítulo 1), além das referências. O Capítulo 2 apresenta o Referencial Teórico, o qual aborda os principais aspectos teóricos e conceituais sobre a Teoria do Capital Humano, o Ensino Superior no Brasil, a evolução da pós-graduação no Brasil e os eixos educacionais ensino, pesquisa e extensão, incluindo a produção técnica e gestão. O Capítulo 3 explana sobre os aspectos e procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, descrevendo as etapas da pesquisa proposta, a coleta de dados e os instrumentos empregados. Já as análises e discussões dos resultados são abordadas no Capítulo 4. Finalmente, no Capítulo 5, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, bem como as limitações e recomendações para estudos futuros.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O capítulo 2 destina-se a analisar a plataforma teórica utilizada na dissertação. Segundo Cunha (2007), o intuito da Plataforma teórica é disponibilizar sustentação teórico-conceitual para a pesquisa desenvolvida. Com isso, essa seção apresentará aspectos da Teoria do Capital Humano, as funções do ensino superior, especificando seus pilares (ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão) bem como aspectos dos cursos de Ciências Contábeis no país e os cursos de pós-graduação dessa área.

### 2.1 Teoria do Capital Humano

#### 2.1.1 Contexto Histórico e Definições

De acordo com Cunha, Cornachione Junior e Martins (2010, p. 535), Adam Smith, em 1776, ao afirmar que a “[...] diferença entre um filósofo e um carregador de malas parecia surgir não tanto da natureza, mas de hábitos, costumes e educação”, já destacava que a escolaridade exerce influência sobre o mercado de trabalho. Além disso, os estudos de Adam Smith acentuavam a relevância da educação como ferramenta que equilibra as desigualdades resultantes da divisão de trabalho. Alfred Marshall, por sua vez, foi um dos primeiros estudiosos a relacionar a educação com as necessidades da força de trabalho, considerando-a como um importante capital investido nos seres humanos (PINHO, 1970).

E assim, desde Adam Smith até Alfred Marshall, a educação- especialmente a educação pública, mantida pelo governo- mereceu a atenção dos economistas. Embora usando expressões diferentes, todos eles a encararam como agente de promoção social, de autoaperfeiçoamento, de criação de riquezas- em suma, como agente de desenvolvimento econômico (PINHO, 1970, p.40).

Desse modo, Adam Smith, inicialmente, por meio do seu livro *Riqueza das Nações*, e Alfred Marshall introduziram as noções do ser humano como capital, o que ajudou a formular as bases da Teoria do Capital Humano.

Conforme Blaug (1976), a Teoria do Capital Humano foi anunciada em 1962, quando o *Journal of Political Economy* publicou o trabalho *Investment in Human Beings*, de Theodore Schultz. Contudo, a articulação para sua construção iniciou-se em meados do Século XX, com a Escola de Chicago, como afirma Baptiste (2001), por meio de trabalhos de Theodore W. Schultz e Gary S. Becker, ganhadores do prêmio Nobel de Economia em 1979 e

1992, respectivamente, e Jacob Mincer. Segundo Cunha (2007), esses três pesquisadores são os principais fomentadores da Teoria do Capital Humano.

Schultz (1960, 1973a) argumenta que a maior parte dos recursos reconhecidos como consumo, na verdade, deveria ser tratada como investimento em capital humano. Esse investimento inclui: despesas diretas com educação, saúde e migração interna; ganhos postergados por alunos adultos que frequentam a escola e por trabalhadores que adquirem treinamento no trabalho; uso do lazer para aprimorar as habilidades e conhecimentos, enfim, atividades destinadas para melhorar a qualidade do trabalho humano e a produtividade dos trabalhadores (BAPTISTE, 2001).

Becker (1962) explica que há muitas maneiras de se investir no capital humano, as quais incluem a escolaridade, a formação no trabalho (treinamento), cuidados médicos, consumo de vitaminas e aquisição de informações sobre o sistema econômico. Esses investimentos diferem quanto ao montante de recursos comumente aplicados, no tamanho dos retornos e na medida em que a relação entre investimento e retorno é percebida. Contudo, o autor destaca que todos esses investimentos têm o mesmo propósito: melhorar as capacidades físicas e mentais das pessoas e, com isso, aumentar as perspectivas de rendimentos reais.

Para Becker (1962), a formação, ou treinamento, tem efeito importante na relação entre ganhos e idade de um indivíduo. Para esse autor, as pessoas que não recebem treinamento obtêm o mesmo retorno pecuniário, independentemente da idade. Por outro lado, pessoas treinadas recebem menos do que pessoas não treinadas durante o período de formação, uma vez que esse treinamento estaria sendo pago por elas mesmas, porém recebem mais do que as pessoas não treinadas após o período de formação. “O efeito combinado entre arcar “com” e receber o retorno “pelo” treinamento geraria uma curva de ganhos em função da idade” (CUNHA, 2007).

Além disso, de acordo com Becker (1962), há conhecimentos que necessitam, simultaneamente, no processo de ensino e aprendizagem de atividades relacionadas a problemas práticos. Outros, por sua vez, exigem complementaridades entre aprendizagem e trabalho e entre a aprendizagem e o tempo. Nesse caso, Becker (1962) exemplifica a formação de profissionais do setor de construção e médicos. Enquanto nos primeiros, parte da formação é dada durante o trabalho, os segundos necessitam de um longo período de formação e especialização. Dessa forma, Becker (1962) conclui que para desenvolver certas habilidade é necessário especialização e experiências, os quais são fornecidos tanto por empresas como por escolas.

Blaug (1976), explica que o conceito de capital humano está associado à ideia de que as pessoas gastam consigo mesmas de diversas formas, e nem sempre motivadas por prazeres presentes, mas, também, por uma questão de retornos futuros pecuniários e não pecuniários. O autor reforça que esses retornos estão relacionados a: cuidados com a saúde; aquisição de educação adicional; procura por trabalho com melhores rendimentos; migração para aproveitar melhores oportunidades de emprego ou escolha de empregos com baixos salários, mas com alto potencial de aprendizagem. Todos esses fenômenos (saúde, educação, emprego, migração) podem ser vistos como investimento, e não como consumo, seja por meio da realização própria de pessoas físicas, seja por incentivos da sociedade (BLAUG, 1976).

Nesse rol de investimentos no homem, Schultz (1973a) declarou que a educação é o maior entre eles. Para o autor, os fatores essenciais da produção, a saber, capital e trabalho, eram mutáveis, ou seja, passavam por processo de aperfeiçoamento. Acerca do assunto, o autor apontou que, nos Estados Unidos,

muitas pessoas estão investindo, fortemente, em si mesmas, como ativos humanos; que estes investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico; e que o investimento básico no capital humano é a educação (SCHULTZ, 1973b, p. 10).

Diante da relevância da educação para o ser humano, vista por estudiosos (BECKER, 1962; BLAUG, 1976; PINHO, 1970; SCHULTZ, 1960) como uma forma de investimento no capital humano, faz-se necessário defini-la. Assim, Schultz (1973a) afirma que há uma dificuldade em conceituar educação, pois seu conceito está integrado à cultura da comunidade a que serve, conseqüentemente, difere de um lugar para o outro. Contudo, o autor reconhece que, apesar das peculiaridades culturais, a educação tem como constante o “ensino” e a “aprendizagem”. Com isso o autor define o ato de educar:

Assim, educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidade[...]. A ação ou processo de atingir um ou mais destes objetivos é, em primeira aproximação, o que se pode entender por educação (SCHULTZ, 1973a, p. 18).

Outro conceito relevante para o entendimento de capital humano refere-se ao próprio conceito de capital. Nesse aspecto, Schultz (1973b) estabelece que, para seu estudo, esse conceito está associado às entidades que apresentam a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado. Ao classificar capital como o que proporciona serviços futuros, o autor diferencia capital humano de capital não humano, ratificando que as duas classes de capital são heterogêneas e, como tais, sua distinção é analiticamente



fundamental. Segundo o autor, a característica do capital humano que o distingue dos demais é que ele é parte do homem: “É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (SCHULTZ, 1973 b, p. 53).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Schultz (1960) assevera que a educação é uma atividade predominantemente de investimento, pois as pessoas adquirem capacitações que oferecem benefícios futuros. Nessa linha de pensamento, o autor propõe que a educação seja abordada como um investimento, sendo suas consequências uma forma de capital e, por se tornar parte da pessoa que a recebe, denomina-a como capital humano. Além disso, por ser parte integral da pessoa, a educação não pode ser comprada, vendida ou tratada como propriedade.

De acordo com Camargo (2006), do ponto de vista simplesmente econômico, a decisão de se educar pode ser tratada como investimento quando o indivíduo assume um custo presente para obter um ganho futuro. Dessa forma, ainda segundo o autor, os gastos de recursos com a educação, como dinheiro e tempo, com o intuito de elevar o nível educacional de uma pessoa, deve considerar os ganhos futuros de renda oriundos desse adicional de estudo.

Observa-se, assim, que os defensores da Teoria do Capital Humano (BECKER, 1962; SCHULTZ, 1960, 1973a, 1973b) encaram a educação como um investimento. Entretanto, durante muitos anos, o pensamento que predominava era o de se considerar a educação como bem de consumo, ou seja, uma despesa que proporciona imediato benefício aos consumidores (PINHO, 1970). Para Schultz (1987, p.28), considerar o ensino e suas despesas como consumo é um sério erro que surge “[...] da presunção de que o ensino escolar é unicamente um bem de consumo. É enganador tratar os gastos públicos com ensino escolar como gastos com ‘bem-estar’ e um uso de recursos que tem o efeito de reduzir ‘poupança’”.

Há ainda uma abordagem eclética, a qual considera ser a educação tanto um investimento como um consumo. Esse posicionamento avalia que a educação é, sobretudo, investimento produtivo, mas, também, em alguns aspectos, um consumo que contribui para o desenvolvimento da personalidade do ser humano. A educação, nesse aspecto, se “[...] constitui um todo, um conjunto, de modo que não se pode separar a educação-investimento da educação-consumo” (PINHO, 1970, p. 76).

Baptiste (2001) aponta que houve um retardamento na formulação de uma teoria que estabeleça o homem como capital, apontando para diversas razões que explicam tal fato. Segundo o autor, uma dessas razões é a diferença de opinião entre os primeiros teóricos sobre

a relação estabelecida entre os seres humanos, trabalho, capital e renda. Nesse aspecto, há três abordagens distintas. A primeira diferencia capacidades adquiridas dos seres humanos, classificados como capital, dos próprios seres humanos. Para esse grupo, considerar os seres humanos como capital seria ofensivo, pois os seres humanos são reconhecidos como a finalidade para a qual a riqueza e o capital existiram, o fim para ser servido pelo esforço econômico.

A segunda abordagem, defendida por Adam Smith, Irving Fisher e a Escola de Chicago, argumentava que a noção de humano como capital não é ofensivo e nem incompatível com a liberdade e dignidade, mas, ao contrário, por meio de investimentos nelas mesmas, as pessoas ampliam a gama de opções disponíveis para elas e, com isso, aumentam o limite de sua liberdade. Esse grupo vincula ganhos a despesas em educação, não apenas à produtividade (BAPTISTE, 2001).

Baptiste (2001) mostra que a terceira abordagem é defendida por Karl Marx, que, assim como Adam Smith, concorda que a maior produtividade, por si só, não explica os rendimentos mais elevados de trabalhadores educados, contudo, o custo da educação, ou seu investimento, também entra na equação. Entretanto, Marx adverte que os trabalhadores vendem suas capacidades de trabalho, e que essa capacidade para o trabalho não é uma forma de capital, pois ela se torna o capital apenas quando for utilizada no processo de produção.

A segunda razão dada por Baptiste (2001) para o retardamento na formulação da Teoria do Capital Humano é o uso da definição keynesiana de consumo e investimento. Para Keynes, a educação era uma despesa das famílias e, por isso, era tratada como consumo, e não como investimento. Por isso, enquanto a economia keynesiana predominou, o reconhecimento da educação como investimento permaneceu pouco discutido.

Por fim, a terceira razão apresentada por Baptiste (2001) ampara-se na natureza da produção econômica antes da Segunda Guerra Mundial. As agriculturas e indústrias, em período anterior à Segunda Guerra Mundial, não exigiam um número elevado de trabalhadores consideravelmente qualificados, logo havia pouca necessidade de uma teoria baseada no capital humano. Contudo, as economias de alta tecnologia que surgiram após a guerra demandavam trabalhadores qualificados, por isso o avanço tecnológico motivou a construção de uma Teoria do Capital Humano (BRIGGS, 1987 apud BAPTISTE, 2001).

Dessa forma, observa-se que a concepção de que a educação constitui um investimento no ser humano é apoiada por três vertentes de estudos, as quais consideram a educação como fator determinante: na transformação do crescimento econômico; no declínio

da desigualdade social; e nas alterações ocorridas nos salários (SCHULTZ, 1973a). As duas primeiras vertentes serão abordadas na próxima seção, e a terceira, na seção seguinte.

### **2.1.2 Teoria do Capital Humano: benefícios sociais e individuais do investimento na educação**

Pinho (1970, p. 41) ressalta a acentuada procura dos economistas pela relação direta entre o “enriquecimento das nações e seu capital humano, entre o progresso econômico e a capacidade criadora e transformadora de seu povo”. Esse interesse é estimulado por estudos em países que apresentaram rápido desenvolvimento, com poucos recursos naturais, mas elevado nível educacional.

Seguindo esse raciocínio, Schultz (1973a, 1987) indica que os recursos naturais representados pelo espaço, a energia ou as terras agricultáveis não determinam o futuro da humanidade; o que causa melhoria do bem-estar das pessoas são os avanços nos conhecimentos e na qualidade de vida da população. Desse modo, o autor reforça que parte da modernização das economias dos países, tanto dos desenvolvidos como dos subdesenvolvidos, é explicada pelo aumento da relevância econômica oferecida ao capital humano. A instrução e o progresso no conhecimento constituem-se, com isso, fontes de crescimento econômico produzidas, fundamentalmente, pelo homem.

Além dos recursos naturais, o desenvolvimento tecnológico também é apontado como incentivador do crescimento econômico, pois altera técnicas de produção, auxilia na criação de novos equipamentos e produtos que aumentam a produtividade das indústrias, empresas e da própria agricultura. Nesse cenário, Weisbrod (1962) pondera que a sociedade já começou a reconhecer que o desenvolvimento econômico envolve não apenas as mudanças e despesas com tecnologia, mas, também, os dispêndios com o ser humano. Assim, o investimento nas pessoas possibilita adquirir vantagens do desenvolvimento tecnológico, bem como manter esse progresso. Ainda segundo esse autor, o investimento nas pessoas expande e aumenta o conhecimento que, por sua vez, conduz ao aumento de produtividade, crescimento econômico e bem-estar social.

Fuente e Ciccone (2002) desenvolveram um relatório para o *Employment and European Social Fund*, cujo objetivo foi examinar os fundamentos do investimento em capital humano nas políticas que promovem crescimento econômico e coesão social, para transformar a União Europeia na economia mais dinâmica e competitiva baseada no conhecimento. Esses autores concluíram que o investimento em capital humano contribui

significativamente para o crescimento da produtividade, desempenha um papel fundamental na promoção da mudança tecnológica e difusão e aumenta a quantidade e a qualidade do estoque de capital humano, o que é compatível com o aumento da coesão social.

Essa relação, capital humano e crescimento econômico, é tema da pesquisa de Chi (2008), que analisou os fatores que influenciaram o crescimento chinês, no período de 1996 a 2004, e verificou que o impacto do capital humano no desenvolvimento econômico chinês é consideravelmente inferior ao efeito do investimento em capital fixo. No entanto, a variação do investimento em ativos fixos nas províncias chinesas pode ser explicada pelo estoque de capital humano, que causa impacto significativo sobre o posterior acúmulo de ativos fixos. Logo, a educação da população chinesa atrai investimentos para as empresas e, por conseguinte, estimula o crescimento do país. Além disso, Chi (2008) constatou que a força de trabalho de nível superior é mais determinante nas decisões de investimento em capital físico do que a de níveis primário e secundário.

A China também foi cenário na pesquisa de Fleisher et al. (2011), os quais investigaram o papel da educação na produtividade do trabalhador e na produtividade total dos fatores de empresas desse país. De um modo geral, os autores verificaram que: o capital humano funciona de maneira diferente na produtividade das empresas entre os setores e regiões da China; os avanços da economia de mercado e tecnologia estão positivamente relacionados com o efeito da educação sobre a produção; e, no setor envolvido com investimento estrangeiro, o efeito da educação sobre trabalhador é o mais elevado, especialmente, em se tratando de diretores executivos. Uma implicação é que os setores estrangeiros presentes em cidades desenvolvidas, como Xangai, vão continuar a atrair trabalhadores relativamente educados e talentosos, agravando, assim, a desigualdade regional no país.

Os resultados de Fleisher et al. (2011) convergem para o que Becker (1962) assevera. Para esse autor, alguns investimentos em capital humano não afetam os lucros individuais porque os custos são pagos e os retornos são recolhidos pelas empresas, indústrias ou países que utilizam o capital. Esses investimentos englobam desde os gastos com formação dos executivos até aqueles com treinamento dos trabalhadores não qualificados ou até mesmo aquisição de plano de pensão como forma de proteção contra perda de investimentos específicos. Ademais, Becker (1962) considera que a educação no trabalho ilustra claramente o efeito do capital humano no salário, no emprego e em outras variáveis econômicas.

Park (2006) observa, em sua pesquisa, que o capital humano contribui positivamente para o crescimento da produtividade de um país, especialmente, por meio da educação. No

entanto, o autor conclui que a economia teria um melhor desempenho se alocasse recursos para apoiar todos os níveis de ensino, e não quando se centra na promoção de um determinado nível de educação, como a educação básica ou superior, pois os modelos utilizados na pesquisa não indicam como os investimentos sociais em capital humano devem ser estruturados nos diferentes níveis de ensino.

Por outro lado, os resultados da pesquisa de Ganegodage e Rambaldi (2011) não apontam relação positiva, como a esperada, entre educação e crescimento econômico no Sri Lanka. Esses autores avaliaram a contribuição do investimento em educação para o crescimento econômico do Sri Lanka, durante o período 1959-2008. A análise empírica apontou que o capital físico é uma variável-chave que afeta o crescimento da economia. Já os retornos do investimento na educação são positivos, mas, significativamente, menores do que os encontrados para outras economias em desenvolvimento. Embora o estudo não tenha avaliado as causas subjacentes desses baixos retornos, os autores apontam que a qualidade da educação nas escolas primárias e o desencontro entre as competências e as necessidades do mercado de trabalho em relação ao ensino podem contribuir para esse resultado inferior.

A pesquisa de Benhabib e Spiegel (1994) utilizou estimativas de estoques de capital físico e humano para examinar os determinantes do crescimento econômico. Na primeira tentativa, os autores utilizaram a função padrão de produção *Cobb-Douglas*, em que o trabalho e o capital humano e físico entram como fatores de produção, tendo os resultados apontado efeito insignificante entre capital humano e o crescimento da renda per capita. Num segundo momento, foi utilizado um modelo em que o capital humano influencia o crescimento da produtividade total dos fatores, o que gerou resultados positivos. Nesse modelo, os resultados apontam que o capital humano afeta o crescimento por meio de dois mecanismos: influencia a taxa de inovação tecnológica produzida internamente e afeta a velocidade de adoção da tecnologia do exterior.

Segundo Camargo (2006), apesar de os resultados não serem totalmente conclusivos, a maior parte dos estudos que procuram evidenciar a relação entre escolaridade e taxa de crescimento mostra que tal relação é positiva e consideravelmente forte. Isso sugere que investimento em capital humano apresenta “[...] taxa de retorno social elevada, que pode atingir três a quatro vezes as taxas de retorno privadas, devido à externalidades positivas geradas pelo processo educacional” (CAMARGO, 2006, p. 10).

Entretanto, os benefícios econômicos não são os únicos. A educação também interfere na desigualdade social, como mostra a OECD (2014), ao apontar que mudanças na distribuição de renda são cada vez mais determinadas pela distribuição da educação na

sociedade. Nesse sentido, essa organização considera que países com maiores proporções de adultos pouco qualificados são também aqueles com altos níveis de desigualdade de renda. Do mesmo modo, Machin e Stevens (2004) asseveram que a educação tem forte influência para aumentar as oportunidades das pessoas e promover a mobilidade social, por possibilitar a quebra de ciclos geracionais de desigualdades, influenciando, assim, a função econômica da educação.

Schultz (1973a) também afirma que a educação aumenta a capacidade de adaptação das pessoas, especificamente, diante das alterações das oportunidades de emprego. O autor exemplifica que, face às flutuações nessas oportunidades, um trabalhador estabilizado pode se defrontar com uma situação que lhe exija mudança de emprego ou até abandono de determinada especialidade por outra mais valorizada no mercado. A educação, em uma situação como essa, colabora com a adaptação do indivíduo frente às adversidades do caminho. Nesse sentido, Schultz (1973a, p. 56) esclarece:

Sob as mais diversas circunstâncias, é reconhecido que os indivíduos com oito anos de instrução primária estão mais preparados para enfrentar novos empregos do que os que tiveram quatro anos ou menos de instrução. Da mesma forma, os que possuem instrução secundária estão melhor preparados para fazer essa adaptação do que possuem apenas o curso primário. O crescimento econômico, sob modernas condições, acarreta amplas modificações no mercado de trabalho. A instrução, nessa conjuntura, é valiosa, por constituir um estímulo à flexibilidade na realização desses reajustamentos ocupacionais e regionais.

Observa-se, com isso, que os retornos da educação, quanto aos aspectos econômicos e sociais, estão associados ao crescimento econômico, ao desenvolvimento da tecnologia, ao aumento da produtividade nas empresas, ao aumento de investimento, à diminuição da desigualdade social e ao estímulo à adaptação dos trabalhadores diante de mudanças no mercado e emprego.

Todos esses benefícios, considerados como macroeconômicos e visualizados por meio, especialmente, de retornos sociais e desenvolvimento econômico, também são denominados de externalidades, conforme Cunha (2007). Segundo essa autora, a adoção de políticas de subsídio governamental em educação seria justificada pela presença dessas externalidades.

Contudo, Cunha (2007) pondera que ainda é complexo mensurar os impactos sociais e econômicos da educação na sociedade. Por esse motivo, alguns estudiosos questionam se as externalidades da educação são sempre positivas e se estão relacionadas com o crescimento econômico (CUNHA, 2007). Ainda assim, Cunha (2007) supõe 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 com os gastos e com a propagação da educação.

Além das externalidades, os retornos individuais relacionados ao investimento no ser humano, especialmente, por meio da educação, também são notados. O investimento no capital humano através da educação também apresenta benefícios individuais, tanto pecuniários como não pecuniários. Weisbrod (1962) ressalta que, mesmo com muito esforço, há uma considerável dificuldade em medir todos os benefícios relevantes da educação para o homem, pois tais retornos perpassam por diversos cenários que, muitas vezes, não são mensuráveis.

Ainda, diversas pesquisas procuram apontar tais benefícios, como a desenvolvida por Mincer (1974), que verificou que incrementos percentuais na renda são proporcionais ao tempo gasto na escola. Nessa pesquisa, Mincer (1974) presume que todos os custos de investimento em capital humano estão vinculados com o tempo. Essa suposição é mais sensível nas formas de investimento em treinamentos no trabalho do que na educação escolar, migração ou investimentos em saúde. Becker (1962) também destaca, em seu estudo, a educação no trabalho e a forma de treinamento, sob a justificativa de esse processo ilustrar, de forma mais clara, os efeitos comuns para uma teoria geral aplicável a qualquer tipo de educação.

Card (1999) verificou que a educação cumpre um importante papel nos mercados de trabalho, uma vez que estudos em distintos países e períodos de tempo têm apontado que as pessoas com maior escolaridade recebem salários maiores, são menos vulneráveis ao desemprego e atuam em ocupações mais “prestigiosas” do que os indivíduos menos instruídos.

Convergentes para esses resultados, Fuente e Ciccone (2002), ao avaliar os benefícios da educação no nível microeconômico, também encontram diversas evidências que mostram que o grau de estudos é um determinante essencial para o rendimento individual e para o mercado de trabalho. Segundos esses autores, pesquisas sugerem que, entre os países europeus, um ano de escolaridade aumenta os salários em cerca de 6,5%, e um ano de treinamento no trabalho aumenta os salários em até 5%.

Já Schultz (1973a, p. 20) pondera que

Segundo a concepção de que a instrução eleva as futuras rendas do estudante, tal instrução possui os atributos de um investimento. Mas o capital humano, assim criado, não pode ser negociado conforme ocorre com o capital comum. A contribuição da maior parte da educação é multidimensional, servindo simultaneamente, a fins sociais, políticos e outros.

Apesar de a análise das contribuições da educação centrar-se nos retornos econômicos, essa é apenas uma parte do contexto. Além disso, na análise econômica, ainda que valiosa, o lucro é uma medida incompleta para mensurar os benefícios da educação, pois desconsidera efeitos externos. Nessa discussão, benefícios da educação deveriam referir-se a qualquer coisa que traga utilidade para a sociedade, como: aumento da produtividade no trabalho; redução de custos; aumento de oportunidade de emprego, o que pode reduzir taxas de criminalidade; aumento do bem-estar da sociedade, como desenvolvimento de cidadania e bom relacionamento com vizinhos (WEISBROD, 1962).

Weisbrod (1962) afirma que os benefícios da educação podem ser classificados em curto e longo prazo. Assim, os benefícios que são realizados no momento em que a educação está sendo recebida são de curto prazo; e os que são percebidos após a conclusão da educação formal são de longo prazo. Crianças e jovens nas escolas, por exemplo, originam vantagens para as mães, que se dedicam a outras atividades, e para a vizinhança, por manterem as crianças “fora das ruas”, sendo benefícios de curto prazo; já os retornos associados a emprego e renda, percebidos após a conclusão dos estudos, são os de longo prazo. Por conseguinte, “[...] a educação tanto pode proporcionar satisfações no presente quanto no futuro” (SCHULTZ, 1973a, p. 23).

Camargo (2006, p. 6) acrescenta que “a observação empírica mostra que pessoas com mais escolaridade [...] têm, em média, rendimentos maiores do que pessoas com menos escolaridade”. Segundo esse autor, a “relação positiva entre anos de estudo e rendimento pode ser o resultado de aumentos de produtividade decorrentes da maior escolaridade ou [...] do processo educacional” (CAMARGO, 2006, p. 8). Dessa forma, infere-se que períodos mais longos de educação e formação influenciam positivamente nos futuros rendimentos das pessoas que investem nessa atividade (educação).

Nesse sentido, Golpek (2012) apresentou um quadro teórico com o intuito de mostrar que os benefícios privados e sociais da educação são os principais determinantes da demanda por ensino superior. Conforme o autor, o aumento do nível de vida na maior parte do mundo, bem como das taxas de escolarização da população, provocaram a demanda por ensino superior. Além disso, alguns fatores básicos têm influenciado a procura pelo ensino superior, que são o possível retorno financeiro no futuro, o custo de investimento e as taxas de juros atuais. Conforme Golpek (2012), os resultados da investigação empírica estão em harmonia com as aplicações teóricas, visto ter observado que as diferenças salariais têm influenciado os números de inscrição de forma positiva. Da mesma forma, a chance de os alunos obterem créditos financeiros afeta a demanda por educação.



Vale ressaltar que, nesse cenário de benefícios, ao considerar o homem como capital, espera-se que o indivíduo incorra em custos para investir na sua formação. Como dito anteriormente, há diversas formas de se investir no homem, seja por meio de cuidados com saúde, procura por novos trabalhos ou até mesmo pela migração, contudo, a educação, entre as opções, apresenta-se como o principal investimento. Nesse sentido, faz-se necessário abordar os custos que esse investimento acarreta para o indivíduo.

Dessa forma, são exemplos de custos diretos com a educação: mensalidades, taxas, livros e material, despesas de transporte, moradia e alojamento. Além desses, também é necessário calcular os custos indiretos, nesse caso, destacam-se os salários não recebidos. Enquanto o aluno está na escola, ele não trabalha, mas pode fazê-lo antes ou depois da aula, ou durante as férias. Contudo, seus ganhos serão menores do que se ele não estivesse na escola, uma vez que não pode trabalhar muito ou regularmente (BECKER, 1962). Dessa forma, os salários não recebidos representam os salários ou rendas que os alunos, em idade apropriada para o trabalho, deixam de receber em um momento presente por estarem na escola.

Do mesmo modo, Schultz (1973a) explica que os salários não recebidos configuram-se como custo potencial e também devem ser analisados. Para o autor, se esses salários fossem considerados como custos, as despesas escolares seriam sensivelmente mais onerosas, o que influenciaria as tomadas de decisões em relação ao investimento na educação.

Nessa perspectiva de salários e ganhos não recebidos, Camargo (2006, p. 6) esclarece que o “ato de se educar demanda tempo por parte dos indivíduos, tempo este que poderia ser dedicado a obter renda no mercado de trabalho”. Assim, o autor conclui que há um custo para se educar, sendo seu componente fundamental a renda que a pessoa deixa de obter enquanto se dedica ao processo educacional.

Em relação ao ensino superior, de acordo com Schultz (1987), esse setor é, em qualquer sociedade, uma atividade especializada e dispendiosa. Contudo, o autor considera que os custos com ensino superior podem ser calculados com mais facilidade do que seu retorno.

Nesse sentido, Barth e Ensslin (2014) pesquisaram o custo da pós-graduação *stricto sensu*, no âmbito pessoal socioeconômico, conforme a percepção dos egressos do mestrado do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina, de 2004 a 2014. Uma das principais observações ressaltadas pelos autores refere-se ao fato de que o custo varia de acordo com a população, dependendo de suas características. Em relação aos fatores econômicos, foi verificado que os custos totais variaram entre 0,58 e

7,18 salários mínimos mensais, ao passo que o tempo de curso estimado é de 23,87 meses. Contudo, para os autores, o custo pessoal de um mestrado concluído, em média, no ano de 2014, é de R\$ 59.795,00.

Quanto aos aspectos sociais, Barth e Ensslin (2014) explicam que os custos mais relevantes estão associados à dedicação de tempo durante o curso, o qual é elevado, e, por conseguinte, desencadeia diferentes consequências. Nesse cenário, os custos sociais/psicológicos destacados por mais de 80% dos respondentes foram: ausência do convívio familiar, dedicação exagerada ao curso, estresse (pressão psicológica), diminuição do lazer e diminuição dos cuidados com a saúde (exercício físico, alimentação). Além desses, também foram citados, por 60% dos respondentes, os desgastes com viagens e com relacionamentos interpessoais, bem como a dificuldade em conciliar as atividades de trabalho com o mestrado.

Apesar de os gastos incorridos com a educação serem relativamente altos, principalmente, quando considerados os salários não recebidos, seja no ensino básico ou superior, esse investimento se faz relevante quando se espera um retorno futuro superior ao gasto presente, como observado nos benefícios sociais e individuais decorrentes do investimento em educação.

Contudo, embora a Teoria do Capital Humano tenha diversos adeptos e pesquisas que mostram a relação benéfica entre investimento no ser humano e retornos socioeconômicos, principalmente, por meio da educação, essa visão não é bem aceita por todos. Por isso, a próxima seção expõe algumas críticas relacionadas à Teoria do Capital Humano.

### **2.1.3 Críticas à Teoria do Capital Humano**

Uma das críticas à Teoria do Capital Humano refere-se à compreensão de que a educação deveria ser tratada como consumo, e não como investimento. Nesse aspecto, Schultz (1960) explica que os estudiosos que consideram educação como consumo acreditam que é moralmente errado olhar a educação como uma forma de criar capital, porque, para esses, a educação é basicamente cultural e não tem como propósito o ganho econômico, mas, sim, o desenvolvimento de indivíduos como cidadãos competentes e responsáveis. Diante dessa crítica, Schultz (1960) responde que a abordagem da educação como investimento não nega a validade do ensino sob o aspecto e finalidades culturais. O que está implícito é que alguns tipos de educação podem melhorar as habilidades de uma população, além de alcançar os objetivos culturais e econômicos.

Meu tratamento de educação de modo algum prejudica ou denegri as contribuições culturais de educação. Leva essas contribuições para a concessão e prossegue para a tarefa de determinar se existem também alguns benefícios econômicos da educação que podem ser adequadamente tratados como capital que podem ser identificados e estimados (SCHULTZ, 1960, p. 571, tradução nossa).

Apesar das considerações de Schultz (1960), Shaffer (1961) desaconselha o tratamento do homem como capital. Sua oposição não se refere ao fato de considerar o conceito de homem como capital algo moralmente errado ou degradante, mas, sim, em virtude de a economia ter pouco a ganhar ou muito a perder com a aplicação universal do conceito de capital para o homem. Shaffer (1961) explica três razões para sua opinião: primeiramente, o investimento no homem é diferente do investimento em capital não humano, pois parte das despesas diretas com a melhoria do homem não se caracteriza como investimento, uma vez que é realizada sem expectativa de ganhos monetários futuros. Assim, esse deve ser referido como despesa de consumo. Em segundo lugar, ainda que fosse possível separar as despesas de consumo com o investimento no homem, continuaria difícil auferir o retorno específico do investimento. E, por fim, se fosse possível calcular parte do rendimento decorrente do investimento no homem, tal processo seria desaconselhável como fonte de informação, do ponto de vista do bem-estar social e econômico, para a criação de política pública ou privada.

Já Baptiste (2001) critica o tratamento dado ao ser humano pela teoria, como *homo economica*, seres isolados, materialistas, que buscam o prazer livre de restrições ou responsabilidades sociais, e que são conduzidos pelo desejo de felicidade material e segurança física, desejos esses considerados como fundamentais para todas as pessoas, em qualquer espaço ou tempo. O autor também critica que os defensores da teoria assumem o mundo com uma abordagem de meritocracia educacional, em que o nível socioeconômico de uma pessoa é limitado apenas por seu investimento educacional, ou seja, pessoas mais educadas são sempre mais produtivas que as menos instruídas, e essa diferença seria suficiente para explicar todas as desigualdades sociais. Dessa forma, para o autor, a Teoria do Capital Humano não reconhece as desigualdades sociais como injustiças, resultado de exploração e opressão, mas, sim, como decorrência inevitável de um mercado livre e competitivo.

Fitzsimons (1999), com base na Sociologia Econômica, considera que a Teoria do Capital Humano se apresenta como uma noção empobrecida do capital. Segundo o autor, a teoria não compreende a atividade humana que não seja a troca de mercadorias, sendo a ideia de capital utilizada puramente de forma quantitativa. Ele resume o entendimento de capital sob a ótica capitalista para concluir que o capital humano “é uma forma abstrata de trabalho -

uma mercadoria - e não de capital. Commodities como o capital humano são, portanto, parte do ciclo de vida do capitalismo como uma forma de trabalho e não pode ser trocado independentemente dela” (FITZSIMONS, 1999, p. 3, tradução nossa).

Cunha (2007) conclui que as críticas realizadas são pontuais, de um modo geral, ao se questionarem alguns conceitos ou procedimentos da teoria. Contudo, essas críticas não rejeitam a estrutura ou o arcabouço teórico da teoria. Ressalta-se, portanto, que, apesar de as críticas apresentadas serem pertinentes em diversos aspectos, a estrutura da Teoria do Capital Humano não é rejeitada.

## 2.2 Funções do Ensino Superior

Conforme Art. 43 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual define as diretrizes e bases da educação nacional, a educação superior brasileira tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Nota-se, a partir da referida Lei, que as finalidades do ensino superior estão associadas às atividades que desenvolvem o ensino, o conhecimento e a relação com a sociedade, por meio de estímulo à cultura e melhorias sociais. Ainda segundo a lei, a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Nesse caso, as instituições de ensino superior no Brasil podem ser classificadas como universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica, cada um com características e obrigações pré-estabelecidas.

No caso das instituições credenciadas como universidades, essas são definidas por serem pluridisciplinares, de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996, art. 51). Essas atividades seguem o que prescreve a Constituição de 1988, a qual estipula que o eixo fundamental da universidade é o ensino, a pesquisa e a extensão. Segundo seu Artigo 207, “as universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Conforme Moita e Andrade (2009, p.472), “a indissociabilidade pode ser entendida como um princípio orientador da universidade nascido sob o influxo dos debates que estabelecem o lugar da universidade no seio da sociedade em geral”. Assim, ressalta-se que a prerrogativa dos eixos ensino, pesquisa e extensão é apenas das instituições credenciadas como universidade, pois as demais não necessitam seguir tal regra.

O papel da universidade perante a sociedade se alterou ao longo do tempo, pois os indivíduos se conscientizaram da relevância da formação para suas vidas. Por esse motivo, muitas pessoas já incorporam a educação superior no seu planejamento, destinando parte de seu orçamento à formação. Essa preocupação é decorrente da procura por formação, a qual é cada vez mais exigida, à medida que as atividades profissionais, sociais e, até pessoais, se tornam complexas. Nesse sentido, observa-se um número continuamente menor de ocupações que não carecem de formação específica. Por isso, esse momento histórico recebe diferentes nomenclaturas, como sociedade da aprendizagem, sociedade da formação, formação contínua etc (ZABALZA, 2004).

Tauchen e Fávero (2011), ao procurarem uma definição para universidade, perceberam que não há conceitos específicos e universalmente válidos. Os autores explicam que isso ocorre porque a universidade, por se tratar de uma instituição social, apresenta um histórico com influências de distintos tempos, espaços culturais, sociais, políticos e econômicos. Apesar disso, os autores verificaram que, de modo geral, há um consenso em estabelecer a universidade como local de produção de conhecimentos.

Para Zabalza (2004, p. 35), espera-se que a universidade, como instituição social, exerça e desenvolva diversas funções na sociedade, a saber:

Ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico às empresas, consultoria social, serviço social e apoio às pessoas de baixa renda, estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação, crítica social entre outros.

Maciel (2010) explica que a relação entre ensino e pesquisa apareceu como função da universidade apenas com a Reforma Universitária, mediante a aprovação da Lei 5.540/68, que

fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Com a aprovação dessa lei, o estado sinalizava que o dever do docente era ensinar e pesquisar (TAUCHEN; FÁVERO, 2011).

Essa ligação entre ensino e pesquisa com a universidade é baseada no modelo humboltiano. Esse modelo de universidade surgiu quando da criação da universidade de Berlim, em 1810, fundada por Wilhelm von Humboldt, após a primeira crise acadêmica. Para Humbolt, a universidade deveria ser responsável pela investigação associada a um componente prático, traduzindo a famosa fórmula “formação pela investigação” (OLIVEIRA, 2000).

Já na década de 1980, por meio das Associações Docentes (AD's) e da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), fortaleceu-se a proposta de considerar como finalidade da universidade não apenas o ensino e a pesquisa, mas, também, a extensão. Conforme Maciel (2010), a inclusão do art. 207 na Constituição Brasileira levou em consideração essa proposta.

Cunha (2011, p. 447) assevera que, no Brasil, a relação entre ensino, pesquisa, gestão e extensão define a qualidade da educação superior, sendo essa relação sustentada pelo entendimento de conhecimento com base em um contexto cultural. Para a autora, a premissa da indissociabilidade ganhou amparo “no imaginário social da comunidade acadêmica e em muitos setores da sociedade civil”, tornando a proposta uma condição tácita e universalmente aceita. Por isso, Cunha (2011) pondera a falta de reflexões sobre a pertinência da relação ensino, pesquisa e extensão.

Semelhante a esse raciocínio, Maciel (2010) ressalta que sobressai a concepção de que o princípio da indissociabilidade está vinculado apenas à legislação, e não como um princípio teórico. Assim, o autor propõe que o significado histórico dessa conquista também seja trabalhado, esclarecendo-se o porquê da defesa desse princípio, o que significa essa universidade de ensino, pesquisa e extensão, qual o motivo da sua criação e o que deve ser feito com isso. Nas palavras do autor, “Queremos que a universidade cumpra a lei, mas não é só isto, queremos transformar também, [...] senão ficamos presos às amarras institucionais sempre” (MACIEL, 2010, p. 180). Apesar das críticas, o autor destaca o avanço e o ganho que o brasileiro conquistou, ao reconhecer institucionalmente esses pilares como eixos do ensino superior.

Como visto, diante das diversas funções do ensino superior na sociedade, especialmente, das universidades, cujas atividades estão associadas aos eixos ensino, pesquisa

e extensão, faz-se mister conhecer cada um desses pilares, seus significados e características, bem como sua relevância para o desenvolvimento da educação superior.

### **2.2.1 Pilares do Ensino Superior: Ensino-Pesquisa-Extensão**

As funções que a universidade desempenha na sociedade brasileira estão associadas aos eixos ensino, pesquisa e extensão. Tais pilares estão presentes na Constituição Federal Brasileira e são defendidos por diversos estudiosos, como apresentado anteriormente.

Conforme Tauchen e Fávero (2011), o ensino consiste na atividade cujo objetivo é ofertar o conhecimento profissional e cultural que seja válido socialmente. Além disso, os autores ressaltam a relação de troca entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a saber, aluno e professor. Na pesquisa de Tauchen e Fávero (2011), que teve por objetivo investigar as estratégias de articulação entre os três pilares promovidas por docentes de uma universidade pública brasileira, cerca de metade dos entrevistados referiu-se ao ensino como

[...] troca de conhecimentos, processo em que o professor também aprende, conjunto de ações realizadas na busca do conhecimento, conhecimento através do diálogo, conjunto ou elo entre os atores sociais (TAUCHEN; FÁVERO, 2011, p. 411).

Zabalza (2004) afirma que, entre as diferentes funções da universidade, o ensino, também denominado de docência, deveria ser o mais importante, pois é nele que se concentra o trabalho formativo da IES. Com essa perspectiva, o autor descreve o ensino como uma atividade que demanda “[...] conhecimentos específicos, formação *ad hoc* e reciclagem permanente visando a atualização tanto com os novos conteúdos como em novas metodologias didáticas aplicáveis a esse âmbito” (ZABALZA, 2004, p. 110).

De forma relevante, Severino (2008) chama a atenção para a carência de preparação para o exercício da função docente, a qual é decorrente da falsa percepção de que quem sabe consegue, automaticamente, ensinar. Ademais, o autor salienta que essa concepção é herdada do modelo napoleônico, segundo o qual a cultura acadêmica não solidificou a preocupação com o preparo pedagógico do professor, bem como com sua qualidade didática.

O eixo pesquisa, segundo pilar do ensino superior, reflete a resposta à demanda da sociedade por novos conhecimentos científicos e tecnológicos (TAUCHEN; FÁVERO, 2011). De acordo com Schultz (1973a), a pesquisa, além de configurar-se como uma tradicional função das instituições educacionais, é também responsável pelo crescimento

econômico de um país. Conforme esse autor, a pesquisa é o alicerce de conhecimentos úteis e relevantes para uma nação, sendo sua taxa de retorno substancialmente elevada.

Do mesmo modo, Oliveira (2000) reconhece a relação entre ciência e desenvolvimento econômico, ao afirmar que uma engrandece o outro. Contudo, a autora pondera que essa relação é completamente nova aos moldes contemporâneos e, com isso, a universidade ganha novas funções que até então não lhes eram atribuídas. Nesse caso, a autora ressalta a valorização da ciência como fator produtivo a partir do surgimento de um novo padrão de competitividade baseado na inovação.

Cunha (2011), por sua vez, reflete sobre os benefícios que a pesquisa proporciona à docência. Para a autora, a pesquisa aperfeiçoa o trabalho dos professores, pois os auxilia a pensar, duvidar e compreender ações fundamentais para a docência. Assim, a autora conclui ser conveniente qualificar a educação de terceiro grau como “superior”, quando essa está vinculada à pesquisa e, por conseguinte, ligada à produção de conhecimento.

Nesse aspecto, Severino (2008) também considera que o professor necessita da pesquisa para conduzir o ensino de forma eficaz. No entanto, o autor ressalta que isso não significa transformar o professor em um pesquisador especializado, sendo extremamente importante que a ele seja proporcionada a prática da docência por meio de uma postura investigativa, uma vez que sua atuação deve se pautar em uma contínua atividade de busca. Assim, Severino (2008, p. 14) aponta duas justificativas que explicam o porquê de o professor manter-se envolvido com a pesquisa: “primeiro para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos”.

Embora importante para o ensino superior, a dupla orientação ensino e pesquisa causa discussões básicas na formação docente. Nesse sentido, a pesquisa recebeu um destaque acadêmico pela cultura universitária, transformando-a em um componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário. Consequentemente, algumas diretrizes foram traçadas: os concursos de ingresso e promoção de professores avaliam os méritos de pesquisa; os departamentos costumam priorizar atividades de pesquisas; o principal destino de investimentos em formação acadêmica tende a priorizar a formação em pesquisas, entre outros. Essa atenção demasiada à pesquisa faz com que a docência se transforme em uma atividade marginal dos professores (ZABALZA, 2004).

Do mesmo modo, Park (1996) afirma que, nos Estados Unidos a pesquisa auxilia na promoção dos professores universitários. Naquele país, apesar de haver três critérios para avaliação e promoção de professores (pesquisa, ensino e serviço/gestão), esses não têm o mesmo peso. Assim, o autor supracitado considera que, apesar de esperarem um bom trabalho



dos candidatos, o serviço e um ensino excelente não garantirão, por si só, a posse ou promoção de um professor, constituindo-se a pesquisa em um fator decisivo.

O terceiro eixo do ensino superior no Brasil é, conforme a Constituição Federal, a extensão, a qual tem a função de fortalecer o compromisso social da universidade, ampliando sua relação e integração com a sociedade. De acordo com Tauchen e Fávero (2011), a ideia primordial desse pilar é a aproximação da universidade com a comunidade, refletindo o caráter de cidadania, um dos princípios que perpassam o sistema educacional do Brasil. Conforme resultados de sua pesquisa, a extensão envolve diferentes concepções:

[...] a extensão como realização de cursos para divulgar a produção científica e técnica da universidade; a extensão como prestação de serviços, por meio da realização de serviços sociais, promoção de eventos, de atividades filantrópicas e de comunicação com a sociedade; a extensão como complemento das atividades de ensino e pesquisa, compartilhando com a comunidade saberes e ações que seriam restritas ao espaço universitário, ampliando, também, as atividades de ensino e pesquisa, numa espécie de retroalimentação; e, por fim, a extensão como instrumento político-social (TAUCHEN; FÁVERO, 2011, p. 414)

Nesse cenário, a extensão deveria ser tratada, naturalmente, como uma atividade que provém do compromisso social da instituição de ensino com a população, e não como um trabalho compulsório. Esse compromisso é orientado pela diminuição das distâncias entre os saberes científicos e populares. Dessa forma, juntamente com a pesquisa, a extensão configura-se como um resultado da docência, de tal modo que o ensino não se torne distante dos acontecimentos e necessidades locais (MOITA; ANDRADE, 2009).

Maciel (2010) relembra que os dados estatísticos demonstram que a prática da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na universidade brasileira ainda é pequena, inferindo que apenas um terço ou pouco mais das IES apresentam as condições ideais para a observância desse princípio constitucional.

Sendo assim, com base nos três pilares da educação, espera-se que a universidade ofereça: sentido prático e profissionalizante para a formação de seus discentes (ensino); um trabalho que não se limita a transmitir a ciência, mas que também a desenvolva (pesquisa); e que atue em todas essas atividades sem fechar-se a si mesma, ou seja, sempre em contato o meio social, econômico e profissional, com o objetivo de melhorá-los (ZABALZA, 2004).

Do mesmo modo, Moita e Andrade (2009, p. 472) refletem sobre a necessidade da integração entre ensino, pesquisa e extensão da seguinte forma:

[...] ensinar termina por ser uma atividade que, ao mediar a pesquisa e a extensão, enriquece-se e amadurece nesse processo: o professor universitário, ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e

comprometidos com a intervenção social. Logo, não há pesquisa nem extensão universitária que não desemboquem no ensino.

Além dos três pilares, aqui expostos, do ensino superior e instituídos pela Constituição, é relevante abordar a gestão. Apesar de pouco comentada e não reconhecida institucionalmente, a gestão está presente na atuação acadêmica de diversos professores. Para Tauchen e Fávero (2011), a gestão aparece em um contexto de inovação, educação flexível e estado avaliador e, por isso, não deve ser ignorada. A próxima seção irá apresentar a definição e relevância da gestão acadêmica no Ensino Superior.

### **2.2.2 Gestão e Produção Técnica no Ensino Superior**

A gestão acadêmica é também apresentada por Zabalza (2004), o qual afirma que, na Espanha, é comum que a ocupação profissional dos professores universitários atinja, além da docência e pesquisa, a gestão. No Brasil, essa atividade também é uma realidade, como apontam as pesquisas de Lima et al. (2014) e Araújo et al. (2015).

A gestão envolve as atividades de apoio aos estudantes, coordenação da docência com outros colegas, e desenvolvimento e supervisão de atividades de aprendizagem em diferentes ambientes, estando dessa forma, associada à gestão macro e microinstitucional de equipes e ou serviços da universidade, grupos de pesquisa, coordenação de programas, cursos ou pós-graduação, convênios e outros (ZABALZA, 2004).

Park (1996) engloba a gestão dentro da atividade serviço, a qual contempla não apenas os trabalhos administrativos, mas, também, trabalhos em revistas de pesquisa, trabalhos voluntariados dentro do campus, e até mesmo fora, desde que relacionada à experiência profissional do professor. Contudo, nos Estados Unidos, a autora explica que tais atividades têm pouco peso nas avaliações do corpo docente. Ainda assim, algumas atividades podem ser mais dignas de nota do que outras, como: direção ou presidência de uma organização profissional nacional, principalmente, se acontece o patrocínio de revista de pesquisa ou congressos, além de decanato de estudos de pós-graduação ou presidência de grupos de pesquisa.

Nesse cenário, Zabalza (2004) afirma que a carência de formação é total no que se refere à gestão, pois os professores envolvidos nessa área não recebem formação específica para os afazeres que lhes são atribuídos e não passam por processo de seleção. Nesse sentido, o autor considera que, do mesmo modo que a pesquisa que, ao demandar conhecimentos e competências específicas, exige do profissional formação específica, o mesmo deveria ocorrer

com a administração. Com isso, as tarefas administrativas que até então não eram exigidas dedicação profissional, no que se refere aos docentes, têm sido repensadas quanto a sua formação. Para exemplificar essa realidade, o mencionado autor adapta a essa nova realidade uma anedota comum nos Estados Unidos:

Entre nossos colegas norte-americanos, ocorre esta espécie de anedota. Parodiando aquela frase oportuna “estuda ou trabalha?”, a qual era tão útil para “quebrar o gelo” nas fases iniciais de um novo namoro, quando você se encontrava com um colega, poderia empregar uma expressão similar: “ensina ou pesquisa?”. Agora, pelo visto, a pretensa dicotomia já não funciona, porque a resposta mais frequente é “Oh, não! Agora sou um administrador!” (ZABALZA, 2004, p. 109).

No Brasil, isso não é diferente. O estudo desenvolvido por Lima et al. (2014), com o objetivo de identificar os principais problemas enfrentados pelos docentes da área contábil nos seus três primeiros anos de carreira, identificou que a gestão, do ponto de vista da quantidade de trabalhos administrativos, apareceu como sexto problema evidenciado pelos entrevistados. Essa pesquisa recorreu ao questionário para a coleta de dados, o qual foi aplicado para 84 professores brasileiros ingressantes na carreira em Ciências Contábeis.

Consoante com o objetivo de Lima et al. (2014), a pesquisa de Araújo et al. (2015) também teve por objetivo mapear os principais problemas enfrentados pelos docentes universitários da área contábil. Contudo, esse estudo avaliou tanto os ingressantes como os demais docentes das fases posteriores da carreira, o que culminou em uma amostra composta por 574 professores brasileiros. Conforme seus resultados, a quantidade de trabalhos administrativos representa o terceiro problema mais indicado. Além disso, os autores verificaram que essa dificuldade é mais sensível entre os mestres e doutores. Nesse caso, os autores inferem que essa observação é compreensível no cenário da contabilidade brasileira, uma vez que há baixa quantidade de doutores na área que possam assumir funções vinculadas ao ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas.

Quanto à Produção Técnica, categoria que engloba diversas atividades que são classificadas como tal no Currículo Lattes, contempla:

relatórios de serviços técnicos, decorrentes ou não de consultorias e projetos executados, pareceres e perícias técnicas, planos elaborados, devidamente documentados, consultoria a agências de fomento ao ensino e pesquisa, avaliação de trabalhos submetidos a periódicos e a eventos científicos, organização de evento científico, editoria científica (CAPES, 2009)

Conforme Campanario e Silva (2011), as atividades técnicas são conhecimentos derivados de pesquisa científica aplicada ou trabalho concluído de prática comprovada. Assim, a produção técnica está relacionada a sua aplicação e prática, de forma a contribuir para o conhecimento nas organizações e não apenas no meio acadêmico. Tais atividades se

caracterizam como projetos desenvolvidos para solução de problemas concretos, incluindo “textos relacionados a gerenciamento de projetos, [...] patentes, parecer de textos para publicação, relatórios técnicos de consultoria, perícias técnicas, desenvolvimento de normas técnicas” (CAMPANARIO; SILVA, p. 2, 2011) entre outros.

Observa-se, assim, que o ensino superior está pautado por diversas funções, as quais envolvem atividades associadas ao ensino, à pesquisa, à extensão, bem como à gestão. Todas essas atividades fazem parte de diferentes áreas do conhecimento, e algumas dessas áreas se tornaram mais desenvolvidas, especialmente, quanto à pesquisa, do que outras. Por isso, mostra-se pertinente conhecer o desenvolvimento e a produção, em cada eixo, das áreas de conhecimento, como o Curso de Ciências Contábeis, cujo enfoque é dado no presente trabalho. O tópico a seguir apresentará o crescimento do referido curso no ensino superior brasileiro, bem como sua expansão na pós-graduação.

### **2.3 Contribuição dos doutores em Ciências Contábeis**

O Ensino Superior no Brasil tem passado por diferentes mudanças decorrentes de políticas públicas destinadas a essa área de ensino, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Expansão do Ensino a Distância (EAD). Como consequência, o número de vagas e matrículas aumentou consideravelmente.

Conforme o CES 2013, foram realizadas mais de sete milhões de matrículas no ensino superior em todo o país, o que representa um crescimento de 3,8% em relação ao ano anterior. No período de 2012-2013, verificou-se um aumento de 4,4% nos cursos de bacharelado, 0,6%, nos cursos de licenciatura, e 5,4%, nos cursos tecnológicos, conforme o INEP (2013). Além disso, o censo constatou que os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,5% no total de matrículas, ao passo que os cursos de licenciatura e tecnológicos participam com 18,9% e 13,7%, respectivamente.

Entre as áreas de ensino mais procuradas, encontra-se a grande área das Ciências Sociais, Negócios e Direito, a qual apresenta índices superiores a 40% do total de matrículas (INEP, 2013). Quanto aos cursos, destaca-se a procura pela graduação em Ciências Contábeis, a qual se configurou como a quarta maior procura, no ano de 2013, ficando atrás de Direito, Administração e Pedagogia.

Esse crescimento é refletido também na pós-graduação em Ciências Contábeis. Conforme Miranda et al. (2013b), a pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis tem apresentado uma expansão significativa desde 1998, quando havia apenas três programas de mestrado e um de doutorado. Já em 2014, o número de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil aumentou para vinte, sendo nove programas de doutorado, dezoito de mestrado acadêmico e dois de mestrado profissional, todos autorizados pela Capes.

Embora o desenvolvimento na pós-graduação tenha sido relevante, Cunha (2007) e Cunha, Cornachione Junior e Martins (2010) observam que a área de pós-graduação *stricto sensu* não se desenvolveu na mesma proporção verificada na graduação, tampouco se comparada à de outras ciências. Nesse aspecto, Cunha (2007) aponta que, se confrontado com números de pós-graduação de outras áreas das Ciências Sociais Aplicadas, o campo de Ciências Contábeis apresenta pequenos números; e, se a comparação for entre a grande área de Ciências Sociais Aplicadas e outras grandes áreas, observa-se que os números também são modestos.

Do mesmo modo, Miranda et al. (2013a) afirmam que, apesar do crescimento, ainda há no Brasil uma pequena quantidade de doutores em Ciências Contábeis. Consequentemente, o número deles que atuam nos cursos de Ciências Contábeis e que são titulados em outras áreas é maior do que o número de doutores em contabilidade, como aponta o estudo de Miranda (2011). Segundo o autor, essa inversão é reflexo do desenvolvimento tardio das pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no país.

Outro entrave, também apontado por Miranda (2011), decorrente do pequeno número de doutores em Ciências Contábeis, reflete na dificuldade de as IES obterem os resultados necessários quanto à qualificação acadêmica, “[...] ou seja, ter no mínimo 50% do quadro docente com titulação de doutor e pesquisas relevantes e atuais na área de atuação no ensino” (MIRANDA, 2011, p.44)

Os modestos números de professores doutores em Ciências Contábeis revelam a necessidade de investimentos na pós-graduação *stricto sensu* dessa categoria. Essa necessidade é acentuada ao constatar que a qualificação docente pode influenciar o desempenho acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, Pereira, Nunes e Castro Junior (2013) pesquisaram o impacto da proporção de mestres e doutores de cursos de graduação em Ciências Contábeis na nota obtida pelos discentes desses cursos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Como resultado, os autores verificaram que uma maior proporção de mestres e de doutores contribui para um melhor desempenho dos estudantes na prova do ENADE.

De forma similar, a pesquisa de Miranda (2011) também concluiu que o desempenho dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis na prova ENADE está associado à qualificação acadêmica do quadro docente. Essa qualificação engloba não apenas os títulos, mas, também, suas pesquisas e publicações.

Além do desempenho acadêmico auferido no ENADE, a qualificação dos doutores em contabilidade também pode ser observada por outras atividades desenvolvidas. Assim, diversos trabalhos têm procurado avaliar a contribuição acadêmica dos doutores e mestres formados pelos programas de pós-graduação no Brasil.

Borba et al. (2007) estudaram o perfil de 114 doutores formados pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP), por meio do Currículos Lattes, que concluíram o curso até o ano de 2005. Entre as principais descobertas, os autores verificaram que cada doutor orientou, em média, 11 dissertações de mestrado e menos de uma de doutorado, e, quanto às publicações, foram publicados quatro artigos em periódicos internacionais, 226 em periódicos nacionais, 1.235 em eventos nacionais e internacionais, além de 272 livros.

Cunha e Cornachione Junior (2008) também levantaram e caracterizaram as contribuições acadêmicas de doutores em Ciências Contábeis, por meio do Currículo Lattes, de 125 doutores formados até 2005. Os autores concluíram que os achados apontam números preocupantes quanto às contribuições acadêmicas dos titulados, pois cerca de um terço deles ainda não havia publicado nenhum artigo científico em periódicos ou eventos. Além disso, os autores concluíram que: os doutores da amostra não aproveitaram, até aquele momento, os recursos disponibilizados pelas agências de fomentos do país, uma vez que poucos doutores são bolsistas com produtividade Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq); as participações em atividades vinculadas à academia estão concentradas nas mãos de poucos doutores; e mais de 40% não realizaram alguma atividade de orientação, seja na graduação, mestrado ou doutorado.

Cunha, Cornachione Junior e Martins (2010), apoiados na Teoria do Capital Humano, objetivaram identificar a contribuição do doutorado para o desenvolvimento dos doutores formados titulados pela FEA/USP, com base em suas próprias percepções. Para isso, os autores aplicaram 132 questionários, os quais foram analisados por meio da técnica Delphi, considerando 19 fatores de análise, entre eles: respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, produção acadêmica, oportunidades na carreira, autonomia profissional, empregabilidade, produtividade, mobilidade profissional, responsabilidade social, status, remuneração, estabilidade profissional e estilo de vida, entre outros. Os achados

apontaram que a titulação influenciou substancialmente todos os fatores analisados. Outra observação dos autores é que mais de 30% da amostra mantem-se vinculada ao mercado, exercendo atividade principal. Nesse caso, os autores inferem que o doutoramento não tem cumprido, até aquele momento, seu papel, qual seja, a qualificação para a docência e pesquisa.

Já Miranda et al. (2013a) ampliaram um pouco mais a amostra e propuseram verificar se os doutores titulados até dezembro de 2005 mudaram seus desempenhos quanto à pesquisa, além de analisar se os novos titulados entre 31/12/2005 e 31/12/2009 apresentavam perfis distintos daqueles apurados por Borba et al. (2007) e Cunha e Cornachione Junior (2008). Os principais achados desse estudo são: o percentual de currículos atualizados entre os doutores titulados entre 2006 e 2009 é maior do que os demais; a participação em grupos de pesquisa também é superior entre os titulados entre 2006 e 2009 do que entre os demais, com uma variação de 2,8 pontos percentuais; em relação às publicações, o número de doutores que nunca publicaram um artigo em eventos científicos diminui de 8,8% para 3,2%; e os dados indicam uma quantidade significativa das publicações da área concentrada em poucos doutores.

Verifica-se, desse modo, que o foco dos estudos que buscaram averiguar a contribuição dos doutores para a educação contábil acaba sendo a pesquisa. Contudo, como discorrido anteriormente, a função da universidade na sociedade perpassa por outras atividades além da pesquisa, como o ensino, a extensão e a gestão.

E, ao analisar essas contribuições com base na Teoria do Capital Humano, observa-se que os benefícios da educação estão associados não apenas com a pesquisa, mas, também, com o desenvolvimento de habilidade e competências individuais, que irão aumentar a produtividade do indivíduo, com a preparação de profissionais que atendam à demanda da sociedade e com o recrutamento e preparação de estudantes para o magistério, os futuros professores (Schultz, 1973a). São esses benefícios futuros que justificam o investimento presente na educação, seja um investimento privado, seja público.

## **2.4 Pós-graduação no Brasil**

Conforme a Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, a pós-graduação é parte integrante da educação superior e contempla programas de mestrado, doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento, entre outros,

os quais são disponibilizados a candidatos que possuam diploma em cursos de graduação e que atendam às exigências das IES.

Soares et al. (2011) esclarecem que os programas de mestrado e doutorado, denominados de *stricto sensu*, são percebidos como programas acadêmicos, enquanto os cursos de especialização e aperfeiçoamento, denominados de *lato sensu*, são cursos direcionados para o mercado. Ainda segundo os autores,

Tal entendimento deriva da função de ensino, pesquisa e desenvolvimento científico atribuídas aos programas *Stricto sensu*, e ao desenvolvimento e aprimoramento profissional desenvolvido pelos cursos de aperfeiçoamento e especialização, sendo que neste se enquadram os MBAs – *Master of Business Administration* (SOARES et al., 2011, p. 60)

Apesar da autorização e da regulamentação das universidades, bem como a definição da sua finalidade social, terem ocorrido no início da era Vargas (1930-1945), por meio da primeira reforma nacional da educação, a pós-graduação foi regulamentada somente 30 anos mais tarde. Isso se deu pelo Parecer nº. 977/65 do Conselho de Educação Superior, o qual estabeleceu as características dos cursos de mestrado e doutorado, dividiu a pós-graduação em *lato sensu* e *stricto sensu*, estruturando, assim, o perfil da pós-graduação brasileira conforme modelo norte americano (CUNHA; CORNACHIONE JUNIOR e MARTINS, 2008). Além disso, Cunha, Cornachione Junior e Martins (2008) esclarecem que a institucionalização da pós-graduação ocorreu com a promulgação da Lei 5.540/68, a qual fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

Outras ações governamentais também corroboraram para o crescimento e amadurecimento da pós-graduação brasileira, como os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). Nesse sentido, Barreto (2006) assevera que a reconstituição da pós-graduação pode ser realizada mediante a análise dos principais aspectos desses planos. Segundo Capes (2015c), o objetivo do PNPG é estabelecer diretrizes, estratégias e metas que possam dar continuidade e promover avanço nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil, tendo sido já definidos quatro planos: PNPG 1975-1979, PNPG 1982-1985, PNPG 1986-1989, PNPG 2005-2010 e o vigente, PNPG 2011-2020.

De modo geral, observa-se que as diretrizes estabelecidas para cada plano acompanham os avanços tecnológicos, sociais e econômicos do Brasil, conforme cada período. Dessa forma, a cada momento histórico, os planos refletem o progresso econômico, social e educacional do Brasil, além de suas necessidades de produção, recursos econômicos, recursos humanos e tecnológicos. Por conseguinte, as metas para a pós-graduação



acompanham os avanços e desafios brasileiros, com o intuito de contribuir para o crescimento do país.

Com isso, o desenvolvimento da pós-graduação também é resultado de diferentes ações implementadas a partir dos PNPGs, como ressalta Barreto (2006). Esse autor aponta diversos indicadores desse desenvolvimento, destacando, entre esses:

- integração da pós-graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em inúmeras instituições;
- aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior, por meio de programas direcionados para essa finalidade;
- construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que tem contribuído para a qualificação e a multiplicação do corpo docente e de pesquisadores;
- estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de pós-graduação [...]
- implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas realizado por meio de julgamento de pares (BARRETO, 2006, p. 160).

Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, foco da presente pesquisa, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) regula a oferta e avaliação dos cursos dessa categoria por meio de normas emitidas pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação e pela Capes. De acordo com Soares et al. (2011), os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são regularizados, principalmente, pela Resolução CNE/CES n.º 1 de 2001 e pela Portaria Capes n.º 88 de 2006, as quais definem, respectivamente, as normas para funcionamento desses cursos, bem como as normas e procedimentos para apresentação e avaliação de propostas de cursos de mestrado e doutorado.

Observa-se, dessa forma, que a pós-graduação no Brasil, ainda que recente, é influenciada desde sua regularização por diferentes fatores que impulsionam seu crescimento. Por isso, Martins (2003, p. 176) considera que a pós-graduação é a parte do conjunto do sistema educacional brasileiro que apresenta mais êxito, sendo, inclusive, apontada como a “[...] maior e de melhor qualidade da América Latina”. Esse autor pondera que tal destaque é resultado de um esforço de diferentes atores individuais e/ou coletivos que, persistentemente, contribuíram para a construção e aperfeiçoamento da pós-graduação. Não obstante, Martins (2003) ainda considera admirável o desenvolvimento da pós-graduação ao relembrar o surgimento tardio do ensino superior no Brasil.

Do mesmo modo, para Barreto (2006, p.157), “[...] a pós-graduação é, certamente, o setor educacional brasileiro de melhor desempenho [...]”, uma vez que: obteve por um longo período planejamento e financiamentos governamentais consistentes; recebe participação da comunidade acadêmica nacional; foi integrado, mediante ações específicas, ao meio

acadêmico internacional; e apresenta um sistema de avaliação institucional coeso, o qual é coordenado pela própria comunidade científica.

Quanto à avaliação dos programas que ofertam cursos de mestrado e doutorado, essa é realizada pela Capes, desde sua implantação em 1976. Segundo a supracitada instituição, os objetivos da avaliação consistem na certificação da qualidade da pós-graduação brasileira e na identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). O primeiro objetivo parte da ideia de se adotar uma referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa; o segundo, por sua vez, se refere a orientar ações na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional, de forma equilibrada.

O SNPG consiste no conjunto de programas de pós-graduação autorizados pela Capes, com o intuito de: formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; formação de qualificados recursos humanos para o mercado de trabalho; e fortalecimento de bases científica, tecnológica e de inovação (CAPES, 2014b).

Além disso, 48 áreas de ensino são avaliadas, número vigente em 2014, conforme conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES). O sistema de avaliação é dividido em dois processos, quais sejam, a entrada e a permanência dos cursos de mestrado profissional e acadêmico e cursos de doutorado. A Capes (2014b) conduz os dois processos com base nos mesmos fundamentos: reconhecimento e confiabilidade estabelecidos na qualidade certificada pela análise dos pares; critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo; e transparência, por meio de ampla divulgação das decisões, ações e resultados.

Em 1998, a Capes promoveu relevantes mudanças no sistema de avaliação, dentre as quais, Cunha, Cornachione Junior e Martins (2008, p.13) destacam:

- (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 feita por programa e não mais por curso.

Em 2015, a Capes realizou duas novas mudanças no sistema de avaliação, abrangendo o período de avaliação e a escala de notas. Com isso, a avaliação passa a ser realizada a cada quatro anos, e não mais de forma trienal. As notas dos programas, por sua vez, continuam a seguir a escala de pontuação de 1 a 7, contudo, serão canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos

para notas 1 e 2, passando a nota 3 a significar desempenho regular, de tal forma que atende ao padrão mínimo de qualidade. A nota 4 é considerada um bom desempenho, sendo 5 a nota máxima para programas com apenas mestrado e notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional (CAPES, 2015).

Destarte, os programas são avaliados conforme critérios estabelecidos por área de conhecimento, de acordo com quesitos específicos, os quais possuem pesos arbitrados dentro do peso total. A área de conhecimento, em que o curso de Ciências Contábeis se insere, é “Administração, Ciências Contábeis e Turismo”, classificada como Ciências Sociais Aplicadas. Os quesitos avaliados nos programas de pós-graduação pertencentes a essa área de conhecimento são: proposta do programa; corpo docente; corpo discente; teses e dissertações; produção intelectual; e inserção social. Os pesos definidos para cada quesito e suas subdivisões são apresentados no Quadro 1, critérios esses relativos à avaliação trienal de 2013.

Quadro 1 - Critério de avaliação dos programas da área de conhecimento Administração, Ciências Contábeis e Turismo

<b>Quesitos / Itens</b>	<b>Peso</b>
<b>1 – Proposta do Programa</b>	<b>0%</b>
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	50%
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30%
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	20%
<b>2 – Corpo Docente</b>	<b>20%</b>
2.1. Perfil do corpo docente, considerando-se a titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	15%
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30%
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30%
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que esse item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	20%
2.5 Participação do docente em eventos alinhados com a sua área de atuação.	15%
<b>3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações</b>	<b>35%</b>
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do discente.	10%
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	20%
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes-autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	50%
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	10%
3.5 Participação dos discentes e egressos em eventos alinhados à Proposta do Programa.	10%
<b>4 – Produção Intelectual</b>	<b>35%</b>
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50%
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	35%
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	15%

<b>5 – Inserção Social</b>	<b>10%</b>
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	50%
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30%
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	20%

Fonte: adaptado de Avaliação Trienal 2013 (Capes, 2013a)

Por meio do Quadro 1, nota-se que possuem maiores pesos as atividades desenvolvidas pelos programas classificadas em “Corpo Discente, Teses e Dissertações” e “Produção Intelectual”, ambas com peso 35%. Em seguida, aparece o perfil e ações do “Corpo Docente”, com peso de 20%.

Após compreender, resumidamente, o surgimento, a expansão, a regulamentação e a avaliação da pós-graduação brasileira, parte-se para o processo de surgimento e crescimento da pós-graduação na área contábil.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, no Brasil, surgiram na década de 1970. O primeiro programa de mestrado foi criado na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP), em 1970, configurando-se como o pioneiro no país. Na mesma década, a Fundação Getúlio Vargas também criou seu Programa de Mestrado em Ciências Contábeis, o qual foi reestruturado e transferido para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 1991 (PELEIAS et al., 2007). Em 1978, a USP inicia as atividades de doutorado com a implantação do primeiro Programa de Doutorado em Ciências Contábeis na FEA/USP. O segundo curso de doutorado, o Programa Multi-Institucional UNB/UFPB/UFRN, iniciou-se apenas em 2007 (CUNHA; CORNACHIONE JUNIOR; MARTINS, 2003; MARTINS, 2012; PELEIAS et al., 2007).

Por ser o primeiro programa de doutorado e, durante muito tempo, o único no país, Peleias et al. (2007, p. 29) asseveram que o doutorado da USP influencia “de maneira decisiva a pesquisa contábil brasileira, pois a maioria absoluta dos doutores em Ciências Contábeis brasileiros é egressa desse programa”. Do mesmo modo, Martins (2012) constata que, pelo fato de a USP ter sido por, aproximadamente, 30 anos, a única instituição a oferecer doutorado nessa área, essa instituição conquistou uma posição influente na pesquisa contábil em todo o país.

Segundo dados da Capes (2015b), há 22 programas de mestrado e dez de doutorado na área contábil, em todo o país, vigentes em 2015. Contudo, esse crescimento ocorreu a partir da década de 1990, uma vez que, ao longo dos anos 1980, não foram implantados novos programas *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

De modo geral, percebe-se um crescimento maior dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis a partir de 1998. De acordo com Miranda et al. (2013b), em 2013, havia dezenove mestrados acadêmicos, três mestrados profissionais e quatro doutorados, entre os quais, somente três existiam antes de 1998.

Nesse sentido, Peleias et al. (2007) apresentam alguns acontecimentos que ocorreram no período dos anos 1990 que contribuíram para a implantação de novos programas de pós-graduação, como: a exigência da Lei no. 9394/96 para que ao menos um terço do corpo docente das IES fosse de professores com titulação mínima de Mestrado; aumento na oferta de cursos de graduação no Brasil e, dentre esses, os de Ciências Contábeis; e aumento no número de professores doutores em Contabilidade, apesar de o país ainda possuir, à época, apenas um programa de Doutorado.

Ainda segundo Peleias et al. (2007, p. 30), a criação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis disseminou as condições necessárias para o desenvolvimento da produção científica na área contábil no Brasil. Nesse sentido, os autores enfatizam que

O crescimento da produção científica levou a uma maior presença de trabalhos de pesquisa em Contabilidade em importantes eventos científicos brasileiros e internacionais, além da criação de eventos específicos, como o Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. Como uma consequência do aumento da produção científica, abriu-se a possibilidade de publicação de trabalhos na área contábil em periódicos classificados na Base Qualis da CAPES, seguida da criação e manutenção de periódicos por alguns programas *Stricto Sensu* de Contabilidade.

Dessa forma, é possível observar alguns benefícios do investimento da educação, especialmente, na pós-graduação *stricto sensu* abordada neste tópico, benefícios esses verificados no crescimento do número de programas de pós-graduação e, por conseguinte, na produção científica da área contábil. Esses benefícios corroboram com os pressupostos da Teoria do Capital Humano, a qual fundamenta que o investimento na educação está associado a algum retorno (Becker, 1962; Schultz 1960, 1973a).

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, descrevendo sua classificação e abordagem, determinação da amostra, métodos de coleta de dados e os mecanismos utilizados para a análise dos dados coletados. Beuren (2009) explica que a delimitação dos procedimentos metodológicos é importante, pois irá proporcionar a articulação dos planos e estruturas utilizadas para alcançar as respostas dos problemas propostos pelo estudo. Assim, diante de sua relevância para a pesquisa científica (BEUREN, 2009), cada uma das etapas necessárias para a obtenção das respostas do problema deste estudo será abordada nas próximas seções.

#### **3.1 Tipologia de Pesquisa**

Conforme Beuren (2009), as tipologias de pesquisa podem ser agrupadas em três categorias: pesquisa quanto aos objetivos (exploratória, descritiva e explicativa); quanto aos procedimentos (estudo de caso, levantamento, pesquisa bibliográfica, documental, participante e experimental); e quanto à abordagem do problema (pesquisa qualitativa e a quantitativa). Seguindo esse raciocínio e diante do objetivo proposto, que é analisar a evolução da pós-graduação na área contábil e a atuação dos doutores em Ciências Contábeis vinculados a esses programas no período de expansão, por eixos de ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão, à luz da Teoria do Capital Humano, o presente estudo classifica-se como descritivo, quanto aos objetivos. Quanto aos procedimentos, as análises baseiam-se no método documental. E, quanto à abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como quantitativa.

O estudo descritivo tem por objetivo observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos sem a interferência do pesquisador (ANDRADE, 2002). Para Gall, Gall e Borg (2007), diversos estudos descrevem fenômenos naturais ou sociais, bem como sua forma, estrutura, atividade, mudança no decorrer do tempo, relação com outros fenômenos, entre outros. Esses autores asseveram que a pesquisa descritiva é consideravelmente dependente de técnicas para medição e observação. Nesse aspecto, esta pesquisa se caracteriza como descritiva por descrever, com base na análise e classificação das informações registradas nos Currículos Lattes, as contribuições, produções e trabalhos desenvolvidos pelos doutores em Ciências Contábeis do Brasil.

A pesquisa documental, por sua vez, categorizada quanto ao procedimento, tem como base a apreciação de materiais que não receberam tratamento analítico, conforme Beuren (2009). Nessa perspectiva, o presente estudo, com base nos Currículos Lattes dos doutores em Ciências Contábeis, procurou estabelecer as informações relevantes para a compreensão da atuação desses estudiosos na área acadêmica e, consequentemente, evidenciar o reflexo e as contribuições para a sociedade.

Para Bardin (2011, p. 51), o objetivo da análise documental é “[...] dar forma conveniente e representar de outro modo” a informação contida nos documentos coletados, por meio de processos de transformação. Com isso, a meta é armazenar as informações de forma mais fácil e acessível ao observador, de tal modo que ele tenha disponível o maior número de informação com o máximo de sentido: “A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (BARDIN, 2011, p. 51).

Já a pesquisa quantitativa se caracteriza, como explica Richardson (2011), pelo emprego de instrumentos estatísticos na coleta e no tratamento das informações que serão estudadas. O autor complementa que as ferramentas estatísticas podem incluir, tanto as técnicas mais simples, bem como aquelas mais complexas e detalhadas.

Além disso, Richardson (2011, p.70) atesta que

o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, consequentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. É frequentemente aplicado nos estudos descritivos [...].

Sendo assim, este estudo se caracteriza como uma pesquisa quantitativa por empregar a quantificação dos dados coletados nos Currículos Lattes, ao estabelecer, em algumas variáveis, a quantidade de produção e atividades desenvolvidas pelos doutores pertencentes à amostra. Além disso, no processo de tratamento de dados, recorreu-se às análises estatísticas para compreender as características das informações coletadas. Para tanto, empregou-se a estatística descritiva, com o cálculo da média, mediana, valores máximos e mínimos e desvio padrão, bem como o teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*, o qual será melhor explicado no tópico 3.3 desta seção.

O próximo tópico irá destacar a amostra utilizada pela pesquisa e a forma como essa foi obtida.

### 3.2 Coleta de Dados e Amostra da Pesquisa

Na presente pesquisa, os dados coletados são provenientes de textos escritos, no caso, os Currículos Lattes e Diretórios de Pesquisa dos doutores em Ciências Contábeis, disponíveis na Plataforma Lattes mantida pelo CNPq.

A Plataforma Lattes representa a integração de bases de dados de Currículos e de Grupos de pesquisa e de Instituições, em um único Sistema de Informações. Esse sistema atende diversas agências de fomento, não apenas o CNPq, precursor do programa, mas, também, outras agências federais e estaduais, fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, instituições de ensino superior e institutos de pesquisa. Além disso, a Plataforma Lattes é utilizada para atividades de planejamento e gestão das agências e fundações de apoio à pesquisa, bem como para formulação das políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia e de outros órgãos governamentais da área de ciência, tecnologia e inovação (LATTES, 2015).

O Currículo Lattes configura-se como um mecanismo utilizado por estudantes e pesquisadores do Brasil que registra a vida acadêmica e profissional pregressa de seu usuário. Diante dos detalhes, da confiabilidade e abrangência das informações fornecidas, ele é utilizado como elemento importante e compulsório para a análise de mérito e competência das demandas de financiamentos na área de ciência e tecnologia. Ademais, esse instrumento é adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país (LATTES, 2015).

As informações disponíveis no Currículo Lattes são separadas por categorias que direcionam não apenas os pesquisadores que irão preenchê-lo, mas, também, os diversos usuários que poderão acessar tais informações. Assim, as atividades desenvolvidas pelos pesquisadores são classificadas em oito categorias: Formação; Atuação; Projetos; Produções; Educação e Popularização de C & T (Ciência e Tecnologia); Eventos; Orientações; e Bancas. As informações que compõem cada uma dessas categorias estão apresentadas no Apêndice A.

A categoria “Produções” é apresentada em três subgrupos: Produções Bibliográficas, Produção Técnica e Produção Artística/Cultural. Já a categoria “Educação e Popularização de C & T” foi incluída no currículo para separar as produções que são consideradas destaque no currículo do pesquisador. Para isso, a própria plataforma fornece perguntas (durante o preenchimento do currículo) que auxiliam o pesquisador a definir se a produção é C&T (CNPQ, 2015).

Juntamente com os Currículos Lattes, foram coletados os Diretórios dos Grupos de Pesquisa dos doutores, delimitando-se somente aqueles que forneciam tal informação. Os



Diretórios dos Grupos de Pesquisa consistem num inventário dos grupos em atividade no país, dos quais o pesquisador faz ou fez parte. As informações contidas nesse documento foram necessárias para a análise posterior dos dados.

Em relação à composição da amostra, este estudo considerou como população os doutores titulados em Ciências Contábeis no Brasil. Para a delimitação, estipulou-se que seriam considerados apenas os doutores que defenderam suas teses até o final do mês de dezembro de 2014, que atualizaram seus Currículos Lattes entre dezembro de 2014 e maio de 2015 e que atuam como professores permanentes em programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil autorizados pela Capes.

Partiu-se do pressuposto que os doutores envolvidos com pesquisa e com atividades de pós-graduação atualizariam seus currículos nesse intervalo de tempo, uma vez que a Capes solicita aos programas *stricto sensu* de pós-graduação, por meio da Plataforma Sucupira, divulgação de informações relacionadas aos programas. Conforme o manual de preenchimento da referida plataforma, esses dados referem-se a disciplinas, trabalhos desenvolvidos por docentes e discentes e, conseqüentemente, a atualização do Currículo Lattes. No ano de 2015, o prazo final para a apresentação dos dados, no primeiro semestre, foi 31 de março. Como a coleta dos currículos iniciou-se no final de maio, definiu-se que os currículos atualizados até aquele momento também seriam analisados.

Vale ressaltar ainda que, em relação às variáveis analisadas nos currículos, as informações sobre os eixos pesquisa, ensino, extensão, produção técnica e gestão identificadas nos currículos foram delimitadas no período dos anos de 1998 a 2015. Isso significa que foram analisadas, nessas cinco categorias, as informações referentes a esse período. Essa delimitação inicia-se em 1998 por ser o ano em que significativas mudanças foram realizadas no sistema de avaliação da pós-graduação, como: a adoção de padrão internacional como referência de desempenho por área; adoção de notas de 1 a 7; estabelecimento da nota 3 como requisito mínimo para reconhecimento dos diplomas emitidos pela IES; e avaliação feita por programa, e não por curso (CUNHA, 2007).

Já para a triagem dos doutores que compuseram a amostra, foram estabelecidas cinco etapas que nortearam esse processo: i) identificação das IES que oferecem doutorado em Ciências Contábeis no Brasil; ii) identificação das IES que formaram doutores até dezembro de 2014; iii) identificação dos doutores em Ciências Contábeis formados no período em análise; iv) identificação dos doutores que atualizaram os currículos entre dezembro de 2014 e maio de 2015; v) identificação dos doutores que são professores permanentes nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Ciências Contábeis.

Na primeira etapa do processo, foi necessário selecionar as IES brasileiras que oferecem doutorado em Ciências Contábeis no país. Essa seleção se deu por meio de uma consulta ao sítio da Capes, o qual proporciona a relação das IES e seus respectivos cursos, recomendados e reconhecidos pela Capes. Nesse processo, foram identificadas 9 programas que ofertavam doutorado em 2014, conforme Quadro 2.

Quadro 2- Instituições de Ensino Superior que Ofertam Doutorado em Ciências Contábeis

	<b>IES</b>	<b>Sigla</b>	<b>Ano Início</b>
1	Universidade de São Paulo	USP	1978
2	UnB/UFPB/UFRN*	UnB/UFPB/UFRN*	2007
3	Universidade Regional de Blumenau	FURB	2008
4	Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças	FUCAPE	2009
5	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	2013
6	Universidade de São Paulo-Ribeirão Preto	USP/RP	2013
7	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	2013
8	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	2014
9	Universidade Federal do Paraná	UFPR	2014

\*Programa multi-institucional Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: Elaborada pela autora

Após a identificação dessas instituições, partiu-se para a segunda etapa, qual seja, identificação das IES na qual os doutorandos finalizaram e apresentaram suas teses até dezembro de 2014. Para isso, recorreu-se a uma busca em cada sítio eletrônico das instituições catalogadas no site da Capes, com o intuito de verificar o ano de início do doutorado e defesas já realizadas. Nesse processo, das nove instituições inicialmente selecionadas, apenas quatro apresentaram teses defendidas até dezembro de 2014, sendo elas: FUCAPE, FURB, UNB/UFPB/UFRN e USP.

Na terceira etapa, identificaram-se os nomes dos doutores em Ciências Contábeis. Nessa fase, em um primeiro momento, optou-se por identificar os doutores por meio dos próprios sítios das respectivas IES que fornecem tais informações. Nos casos em que a busca no sítio não foi suficiente, recorreu-se ao envio de e-mails para os programas de pós-graduação, solicitando a lista atualizada dos doutores formados. Vale ressaltar que todos os e-mails enviados foram respondidos e atendidos pelas coordenações dos programas de pós-graduação.

Nessa terceira etapa, foram identificados 292 doutores em Ciências Contábeis, os quais defenderam suas teses entre 1978 a 2014, correspondendo à população da pesquisa. Desses, três doutores são provenientes da FUCAPE, 15 da FURB, 24 do programa multi-institucional da UNB/UFPB/UFRN e 250 da USP.

A quarta etapa se caracteriza pela coleta dos Currículos Lattes de cada doutor identificado na etapa anterior. Essa coleta foi realizada por meio da Plataforma Lattes, mediante uma busca individual de cada Currículo Lattes, com base nos nomes dos doutores selecionados na etapa anterior.

Conforme estabelecido anteriormente, foram coletados, nesse processo, apenas os currículos atualizados entre dezembro de 2014 e maio de 2015. A coleta do referido material ocorreu entre os dias 31 de maio de 2015 e 01 de junho de 2015. Dos 292 nomes listados, apenas três não foram encontrados, tendo sido 204 atualizados no período estipulado pela presente pesquisa. A Tabela 1 expõe a quantidade de doutores identificados no Brasil que defenderam suas teses até dezembro de 2014, a quantidade de currículos encontrados na Plataforma Lattes e a quantidade de currículos atualizados conforme proposto pela pesquisa. Essas informações estão divididas entre as IES em que os doutores realizaram seus cursos de doutorado.

Tabela 1- Identificação dos Currículos Listados, Encontrados e Selecionados Para a Pesquisa

<b>IES</b>	<b>Quantidade de Doutores</b>	<b>Currículos Encontrados</b>	<b>Currículos Atualizados</b>	<b>% Amostra</b>
FUCAPE	3	3	3	100.00%
FURB	15	15	13	86.67%
UnB/UEPB/UFRN	24	24	16	66.67%
USP	250	247	172	69.64%
<b>TOTAL</b>	<b>292</b>	<b>289</b>	<b>204</b>	<b>70.59%</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Finalmente, a quinta etapa possibilitou a definição da amostra para este estudo. Nessa etapa, buscou-se identificar os doutores que atuam como professores permanentes nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Para isso, uma pesquisa na Plataforma Sucupira, vinculada à Capes foi necessária para o levantamento dos professores vinculados aos programas.

É interessante lembrar que a restrição por doutores em Ciências Contábeis que atuam como professores permanentes em programas de pós-graduação de contabilidade tem como justificativa o pressuposto de que esses, ao atuarem na pós-graduação, colaboram para a formação de futuros docentes de contabilidade, bem como para o desenvolvimento de pesquisas. Ademais, como será analisado, a evolução da pós-graduação na área contábil explica a escolha dos doutores atuantes nos programas.

A Plataforma Sucupira fornece informações de cada programa de pós-graduação, bem como dos docentes permanentes vinculados a esses programas. Assim, tornou-se indispensável dispor dos nomes de todas as IES que ofertam pós-graduação *stricto sensu*, pois

a procura pelas informações é individual. Ainda, uma nova pesquisa dos programas autorizados pela Capes foi realizada para relacionar os nomes dessas IES, quando foram identificadas 22 instituições.

Após pesquisada a relação das IES, foi estabelecida a procura dos professores permanentes vinculados a cada uma delas. Foram identificados 276 professores vinculados a 22 instituições. Desse total, apenas 114 são doutores em Ciências Contábeis. Dessa forma, somente 106 doutores compuseram a amostra, sendo aqueles que atenderam às delimitações deste estudo: realizaram sua pós-graduação no Brasil; apresentaram a defesa até dezembro de 2014; e atualizaram seus currículos até maio de 2015. Vale ressaltar que a lista dos professores permanentes listados na Plataforma Sucupira refere-se ao ano de 2015, tendo a coleta desses dados sido realizada em outubro de 2015.

A Tabela 2 exibe a amostra da pesquisa, dos programas, bem como a quantidade dos professores permanentes vinculados a cada programa, além da quantidade desses professores que são doutores em Ciências Contábeis e atendem às delimitações deste estudo.

Tabela 2- Amostra da Pesquisa

<b>IES- Pós-graduação em Ciências Contábeis</b>	<b>Sigla</b>	<b>Nível</b>	<b>Professores Permanentes</b>	<b>Amostra</b>
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado	FECAP	M*	8	6
Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças	FUCAPE	M/D**	16	9
Universidade Regional de Blumenau	FURB	M/D	15	6
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC/SP	M	9	6
Universidade Estadual de Maringá	UEM	M	8	2
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	M	12	3
Universidade Federal da Bahia	UFBA	M	10	3
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	M	8	3
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	M	12	3
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	M/D	14	5
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	M	14	3
Universidade Federal do Paraná	UFPR	M/D	12	5
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	M/D	14	5
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	M	11	4
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	M	10	1
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	M/D	18	3
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	M	11	5
Universidade de Brasília	UNB	M/D	17	9
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	M	9	4
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	M/D	15	0
Universidade de São Paulo	USP	M/D	20	14
Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto	USP/RP	M/D	13	7
<b>Total</b>			<b>276</b>	<b>106</b>

\*Mestrado \*\* Mestrado e Doutorado

Fonte: elaborada pela autora

Nota-se que, dos 276 professores permanentes vinculados a programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, apenas 38% são doutores em Ciências Contábeis. Isso indica que um pouco mais de 60% são titulados em outras áreas de conhecimento.

Após estabelecida a amostra da pesquisa, ocorreu a segunda coleta, referente às informações que foram retiradas dos Currículos Lattes dos doutores selecionados. Essa segunda coleta só foi possível após o estabelecimento das variáveis analisadas, as quais serão descritas no próximo tópico.

Assim, com a definição da amostra da pesquisa e descrição da forma de coleta de dados, no próximo tópico, apresentam-se os procedimentos para o tratamento e a análise dos dados coletados.

### 3.3 Tratamento e Análise dos Dados

Como comentado anteriormente, para o tratamento e análise dos dados, utilizou-se a estatística descritiva com o cálculo da média, mediana, valores máximos e mínimos e desvio-padrão, bem como o teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*.

Em muitas situações, é necessário verificar se existe ou não diferença significativa nas médias de  $k$  tratamentos ( $k > 2$ ). Uma solução seria o teste F por meio da Análise de Variância (ANOVA), que nos permite testar, conjuntamente, as médias dos  $k$  tratamentos. No entanto, em algumas situações, as pressuposições do modelo matemático (normalidade, homogeneidade e independência dos resíduos) não são satisfeitas. Diante disso, recomenda-se o uso de testes não paramétricos, ou seja, uma metodologia de inferência não paramétrica (CONOVER, 1999).

No presente trabalho, aplicou-se o teste de *Kruskal-Wallis* nas variáveis dos eixos Pesquisa, Extensão, Produção Técnica e Gestão, para avaliar se existe diferença significativa em relação ao fator titulação. Esse fator foi estabelecido para separar os doutores da amostra em grupos, conforme ano de titulação do doutorado.

Essa divisão permite verificar o comportamento dos dados coletados, conforme grupos de doutores que qualificaram (defenderam) há mais tempo e aqueles que qualificaram há menos tempo, observando, com isso, a evolução da pós-graduação, por meio da atuação desses doutores.

Assim, os 106 doutores da amostra foram divididos em 5 grupos (T1, T2, T3, T4 e T5), separados por ano de titulação. Procurou-se agrupar os titulados em períodos de quatro a

quatro anos, a partir de 1998, exceto o primeiro grupo, que englobou todos os titulados antes dessa data. O resultado dessa separação está disposto na Tabela 3.

Tabela 3- Grupos de Doutores da Amostra Conforme Ano de Titulação

<b>Grupos</b>	<b>Titulação (ano)</b>	<b>Quantidade de Doutores</b>
<b>T1</b>	Antes de 1998	14
<b>T2</b>	98-2001	18
<b>T3</b>	2002-2005	19
<b>T4</b>	2006-2009	19
<b>T5</b>	2010-2014	36
<b>Total</b>		<b>106</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

A divisão dos doutores por grupos conforme titulação possibilita verificar não apenas a atuação desses grupos, mas também como a experiência, por meio do tempo de titulação, impacta no desenvolvimento das atividades realizadas. A idade, de acordo com Becker (1962), influencia positivamente a expectativa de ganhos quando se trata de pessoas treinadas ou melhores formadas. Nesse caso, para o referido autor, os indivíduos que receberam maiores ou melhores treinamentos tendem, com o passar do tempo, ter um retorno maior do que os que estão iniciando a formação. Refletindo esse raciocínio para o estudo em questão, pressupõe-se que as atividades desenvolvidas e contribuições dos indivíduos que possuem mais experiência tende a ser maior do que aqueles que iniciaram a menos tempo um processo de formação ou treinamento. Ou seja, espera-se que os doutores em Ciências Contábeis titulados a mais tempo (grupos T1,T2) tendem a apresentar maior participação nas atividades do que os titulados a menos tempo.

Além da divisão dos grupos, outro processo importante para a análise dos documentos consiste na categorização dos dados coletados. Para isso, as informações presentes nos currículos foram separadas em 72 variáveis, as quais foram subdivididas nos eixos Ensino, Pesquisa, Extensão, Produção Técnica e Gestão, além da caracterização da amostra, como apresentado anteriormente.

Ainda, apesar de o Currículo Lattes também apresentar uma separação das informações por categorias, como apresentado no tópico 3.2 e no Apêndice A, a divisão adotada para esta pesquisa procurou seguir, como parâmetro, o estabelecido pela Plataforma Lattes. Entretanto, para atender o objetivo da pesquisa, as informações foram separadas pelos eixos (procedimento não adotado pela plataforma), tendo sido algumas alterações realizadas.

O Quadro 3 apresenta as variáveis presentes nos currículos, bem como sua separação, com base nas categorias assinaladas.

Quadro 3- Variáveis e Categorias de Análise

<b>Eixos</b>	<b>Códigos</b>	<b>Nomes das variáveis</b>
	EN1	Vínculo Empregatício

<b>Ensino</b>	EN2 EN3	Tempos de Trabalho no Ensino Desenvolvimento de Material Didático ou Instrucional
<b>Pesquisa (1998-2015)</b>	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18 P19 P20 P21 P22 P23 P24 P25 P26 P27 P28 P29 P30 P31 P32 P33 P34 P35	Participação em grupos de pesquisa Linha de pesquisa da tese Publicações periódicos Publicações Anais de congressos Resumos publicados em anais de congressos Apresentação de trabalho Participação em Congressos e Eventos Participação em Bancas- Defesa de Doutorado Participação em Bancas- Defesa de Mestrado Participação em Bancas- Defesa de TCC Participação em Bancas-Defesa de Especialização Participação em Bancas- de Qualificação de mestrado Participação em Bancas- de Qualificação de doutorado Participação em Bancas- Outros Orientação em Andamento-TCC Orientação em Andamento-Especialização Orientação em Andamento-Mestrado Orientação em Andamento-Doutorado Orientação em Andamento-Pós-Doutorado Orientação em Andamento-Iniciação Científica Orientação em Andamento-Outra Natureza Orientação Concluída- TCC Orientação Concluída-Especialização Orientação Concluída-Mestrado Orientação Concluída-Doutorado Orientação Concluída-Pós-Doutorado Orientação Concluída-Iniciação Científica Orientação Concluída-Outra Natureza Autoria de Livros Autoria de Capítulos de Livros Autoria de Textos em Jornais e Revistas Outras Produções Bibliográficas Relatório de Pesquisa Projeto de Pesquisa- Membro Projeto de Pesquisa- Coordenador
<b>Extensão (1998-2015)</b>	E1 E2 E3 E4 E5 E6	Projeto de Extensão Apresentador/Ministrante de cursos de curta duração, oficinas, palestra Mediador/debatedor de Palestras, Mesas redondas ou Minicursos Organização de eventos, congressos, exposições e feiras Websites, blogs, sites Entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia
<b>Produção Técnica (1998-2015)</b>	PT1 PT2 PT3 PT4 PT5	Trabalhos técnicos Emissão parecer <i>ad hoc</i> / avaliador (projetos, revistas) Revisor de periódicos Editor de revistas Membro de corpo editorial
<b>Gestão (1998-2015)</b>	G1 G2 G3 G4 G5 G6 G7 G8 G9	Relator de processo Participação em Concurso e comissão julgadora Participação em avaliação de cursos Participação de colegiado Participação de comissões e conselhos Coordenador de cursos Diretor de faculdade (chefe de departamento) Coordenações e direções diversas no meio acadêmico Participação de comitês, conselhos, comissões diversos

Fonte: Elaborada pela autora.

Como observado no Quadro 3, as variáveis assinaladas foram separadas em cinco categorias distintas: ensino, pesquisa, extensão, produção técnica, e gestão.

A identificação e a análise dessas variáveis permitem avaliar a atuação dos doutores em Ciências Contábeis, nos eixos selecionados, e o reflexo e contribuições para a sociedade e, principalmente, para a evolução da pós-graduação na área contábil.

Além dessas variáveis, também foram analisadas informações que caracterizam a amostra, como: ano da titulação do doutorado, gênero, cursos realizados na graduação, especialização, mestrado e doutorado, se realizaram pós-doutorado e livre-docência, se atuam como professores em IES pública ou privada, linha de pesquisa desenvolvida na tese, e tempo de trabalho (anos) no mercado.

Vale ressaltar que a análise da atuação dos doutores em Ciências Contábeis selecionados para o estudo realizada na presente pesquisa se difere da avaliação realizada pela Capes na área de conhecimento Administração, Ciências Contábeis e Turismo, apresentada no Referencial Teórico. A Capes avalia cinco fatores pautados na pós-graduação, a saber: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual, e inserção social. Dentre os fatores avaliados pela Capes que se aproximam com o objetivo desta pesquisa, estão os associados à atuação dos docentes, como corpo docente, produção intelectual e inserção social.

Assim, no que se refere ao corpo docente, a referida instituição verifica: o perfil do corpo docente; a adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa; a distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa; a contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação; e a participação do docente em eventos alinhados com a sua área de atuação (CAPES, 2013a).

Na categoria produção intelectual, são verificadas as publicações qualificadas do programa por docente permanente, a distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa e a produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes (CAPES, 2013a).

Já na categoria inserção social, são avaliados o impacto do programa da região em que está inserido e no âmbito nacional, a integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e a transparência dada pelo programa à sua atuação (CAPES, 2013a).

Observa-se, dessa forma, que o objetivo da presente pesquisa contempla de forma mais detalhada informações que estão presentes no Currículo Lattes dos docentes, as quais não são, no todo, observadas pela Capes, além de englobar atividades de gestão e extensão.



Ainda, esta pesquisa analisa não apenas as atividades desenvolvidas por professores enquanto vinculados aos programas, mas, também, atividades anteriormente realizadas pelos docentes.

Outra diferença que pode ser notada ainda é que os critérios de avaliação da Capes consideram não apenas a atuação dos docentes, como o presente estudo, mas, também, do programa como um todo, como a infraestrutura e os discentes.

Nesse aspecto e sob a luz da Teoria do Capital Humano, essas observações aqui propostas possibilitam verificar os retornos e benefícios sociais que o investimento na educação, especialmente, na pós-graduação, podem acarretar à sociedade, no caso, às atividades relacionadas à área contábil. Ressalta-se, dessa forma, que os retornos individuais, também abordados pela Teoria do Capital Humano, não foram objeto de estudo desta pesquisa.

Finalmente, depois de definidas as variáveis e categorias de análise, organizou-se uma planilha eletrônica com o propósito de dar continuidade à coleta de dados. Foram coletadas informações específicas dos 106 Currículos Lattes, separadas pelos eixos propostos no Quadro 3. Esse processo de coleta perdurou por todo o mês de agosto de 2015 até a primeira semana de setembro do mesmo ano.

Após a explanação dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, para que seja possível obter uma visão geral dos aspectos apresentados neste capítulo, a Quadro 4 apresenta o resumo metodológico.

Quadro 4- Resumo Metodológico da Pesquisa

<p><b>Objetivo da Pesquisa:</b> Analisar a atuação dos doutores em Ciências Contábeis vinculados a esses programas no período de expansão, por eixos de ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gesto, à luz da teoria do capital humano.</p>	<p><b>Teoria:</b> Teoria do Capital Humano</p>
<p><b>Amostra:</b> doutores em Ciências Contábeis que defenderam suas teses até o final do mês de dezembro de 2014, que atualizaram seus Currículos Lattes entre dezembro de 2014 e maio de 2015 e são docentes permanentes dos programas de pós-graduação na área contábil.</p>	<p><b>Tipologia da Pesquisa:</b> Pesquisa descritiva; Documental e Quantitativa.</p>
<p><b>Coleta de Dados:</b> pesquisa documental- Currículos Lattes dos Doutores em Ciências Contábeis</p>	
<p><b>Análise dos Dados (Quantitativa):</b> estatística descritiva e teste não paramétrico <i>Kruskal-Wallis</i></p>	

Fonte: Elaborada pela autora.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Esta sessão abrange, em um primeiro momento, a análise descritiva da amostra selecionada. Assim, serão apresentadas, resumidamente, as características dos 106 doutores em Ciências Contábeis que atuam como professores permanentes em programas de pós-graduação *stricto sensu*, grupo que compõe a amostra desse estudo.

Em um segundo momento, são apresentados os resultados das análises dos dados relacionados à atuação dos doutores, conforme as variáveis selecionadas para o estudo, com o intuito de compreender as especificidades de cada uma delas e, conseqüentemente, das atividades desenvolvidas pelos doutores em Ciências Contábeis. Para isso, os 106 doutores foram divididos em cinco grupos diferentes, separados pelo ano de titulação (conclusão) do doutorado, como explicado na metodologia. Nessa etapa, também para a caracterização da amostra, foram utilizadas estatísticas descritivas, como frequência, medidas de tendência central e o teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*, pois a pressuposição de normalidade dos resíduos na ANOVA não foi atendida.

Outrossim, como apresentado anteriormente, no Quadro 3, as variáveis foram separadas conforme cinco categorias de análise, a saber, os eixos Ensino, Pesquisa, Extensão, Produção Técnica e Gestão. Dessa forma, cumpre-se o objetivo da pesquisa ao analisar, separadamente, a atuação desses doutores na produção do conhecimento, por eixo.

O tópico a seguir apresenta as características da amostra coletada.

### 4.1 Características da amostra

Compuseram a amostra 106 doutores em Ciências Contábeis do Brasil, que defenderam seus doutorados até dezembro de 2014, atualizaram seus Currículos Lattes entre dezembro de 2014 e maio de 2015, e atuam como professores permanentes (conforme dados da Capes) nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Em relação ao ano de defesa, os doutores foram separados em grupos, conforme ano de titulação do doutorado, como apresentado no capítulo sobre Aspectos Metodológicos desta pesquisa. Para isso, a amostra foi dividida em 5 grupos, T1 a T5, os quais agrupavam os titulados que defenderam suas teses em um mesmo período. Sendo assim, observou-se que 34% da amostra, ou seja, a maioria, defenderam seu doutorado entre os anos de 2010 e 2014; 18% entre 2002 e 2005; 18%, novamente, entre 2006 e 2009; 17% entre 1998 a 2001 e 13% antes de 1998, como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4- Doutores da Amostra Separados por Grupos, Conforme Ano de Titulação

Grupos	Ano da Titulação	Mulheres		Homens		Total de Doutores	
T1	Antes de 98	1	5%	13	15%	14	13%
T2	98-2001	4	18%	14	17%	18	17%
T3	2002-2005	3	14%	16	19%	19	18%
T4	2006-2009	4	18%	15	18%	19	18%
T5	2010-2014	10	45%	26	31%	36	34%
<b>Total</b>		<b>22</b>		<b>84</b>		<b>106</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse aspecto, é possível observar o aumento do número de titulados nos intervalos selecionados. Compuseram a amostra apenas quatorze doutores titulados antes de 1998, ou seja, 13% da amostra, enquanto que no último intervalo de análise, entre 2010-2014, esse valor aumenta para 36 doutores, correspondendo a 34% da amostra.

O aumento do número de titulados entre os intervalos também reflete o aumento do número de programas de doutorado ocorrido a partir de 2007. Antes dessa data, havia apenas um programa disponível no país, o da USP, o qual iniciou suas atividades em 1978. O segundo programa, da UnB/UFPB/UFRN, foi aprovado pela Capes apenas em 2007, após 39 anos (CUNHA; CORNACHIONE JUNIOR; MARTINS, 2008; MARTINS, 2012; PELEIAS et al., 2007). A partir dessa data, novos programas surgiram em todo o país. Segundo a Capes do total de dez programas de doutorado vigentes em 2014, seis iniciaram suas atividades entre 2010 a 2014 (correspondente ao intervalo T5), três, entre 2007 e 2009 (correspondente ao intervalo T4), e a USP, primeiro programa, iniciou suas atividades em 1978 (grupo T1).

Com isso, verifica-se que o aumento de titulados acompanha o aumento do número de programas. Infere-se, diante desses dados, que o investimento, tanto do governo quanto da rede privada (dos dez disponíveis, oito são públicos), que possibilitou a abertura de novos programas, contribui com a formação de um maior número de recursos humanos especializados na área contábil, o que corrobora com os pressupostos da Teoria do Capital Humano no que concerne aos benefícios sociais oriundos da educação (CUNHA, CORNACHIONE JUNIOR; MATINS, 2011).

Além do número de doutores por intervalo, observou-se, ainda, como ilustra a Tabela 4, que o número de mulheres doutoras aumenta gradativamente entre os grupos de doutores. De um modo geral, dos 106 doutores da amostra, 79% é representado por docentes do sexo masculino e apenas 21% do sexo feminino, o que aponta uma predominância da ala masculina entre os doutores em Ciências Contábeis. Antes de 1998, apenas uma mulher havia defendido o doutorado. Já entre os anos de 2010 e 2014, esse número passa para 10. Ainda assim, a presença feminina entre os doutores em Ciências Contábeis é, relativamente, baixa.

Essa diferença entre o número de mulheres e homens na academia também foi verificado na pesquisa de Casa Nova (2012), a qual objetivou examinar a trajetória dos egressos dos Programas Especiais de Controladoria e Contabilidade da Universidade de São Paulo, com o intuito de analisar o impacto do programa na sua evolução e os possíveis efeitos na participação e permanência de mulheres. Nessa pesquisa, a autora constatou que, no período de 1993 a 2006, os programas apresentaram 138 egressos, sendo 38% mulheres e 62% homens. Além disso, a referida autora afirma que “a presença feminina na academia em contabilidade no Brasil é pequena e o tema tem sido pouco explorado” (CASA NOVA, 2012, p. 58).

Apesar de a participação feminina ser baixa na pós-graduação, na graduação há uma predominância das mulheres em relação aos homens, como mostra o CES 2013 (INEP 2013), o qual dispõe que o número de matrículas no curso de Ciências Contábeis em 2013 foi de 328.031, sendo 58% das matrículas provenientes de mulheres e 42% de homens. Presume-se, dessa forma, que o número de entrada de mulheres na carreira acadêmica aumente com o passar o tempo.

Quanto à formação, o presente trabalho procurou verificar, por meio dos currículos Lattes, qual a área ou curso em que os doutores em Ciências Contábeis realizaram suas graduações, especializações, mestrado e, ainda, se apresentam pós-doutorado. Os resultados relacionados à formação desses doutores estão exibidos na Tabela 5.

Tabela 5- Formação dos Doutores em Ciências Contábeis da Amostra

<b>Formação</b>	<b>Áreas</b>	<b>Freq. Rel.</b>
<b>Graduação</b>	Ciências Contábeis	73%
	Ciências Contábeis e outros	17%
	Administração	3%
	Ciências Econômicas	2%
	Outros	6%
<b>Especialização</b>	Áreas Correlatas	10%
	Áreas Correlatas e Outros	2%
	Contabilidade	25%
	Contabilidade e Áreas Correlatas	4%
	Contabilidade e Outros	4%
	Não Informado	50%
	Outros	5%
<b>Mestrado</b>	Contabilidade	78%
	Administração	10%
	Não Informado	5%
	Economia	2%
	Engenharia de Produção	2%
	Outros	3%
<b>Doutorado</b>	Contabilidade	97%
	Contabilidade e Outro	3%
<b>Pós-Doutorado</b>	Não	77%

Sim

23%

---

 Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse sentido, no que se refere à graduação, dos 106 doutores que atuam na pós-graduação, 95 são graduados em Ciências Contábeis, o que corresponde a 90% da amostra. Desses 95 doutores, 77 possuem apenas uma graduação e 18 duas, sendo uma delas em Contabilidade. Além disso, o doutorado em Contabilidade também é procurado por profissionais graduados em outras áreas, como Administração, Ciências Econômicas, Direito e Engenharia, compondo o 10% restante da amostra.

Em relação às especializações, ou pós-graduação *lato sensu*, estipulou-se para a pesquisa separar os diferentes cursos em três categorias: contabilidade, áreas correlatas (administração de empresas, economia e direito) e outros (cursos não agrupados nas duas opções anteriores). Seguindo esse procedimento, foi constatado que apenas 50% da amostra divulgou em seu currículo informações sobre pós-graduação *lato sensu*. Entretanto, não se pode inferir que esses doutores não fizeram cursos de especialização, ou se apenas não informaram em seus currículos. No geral, dos 53 doutores que fizeram especialização, 66% possui especialização em contabilidade, 25% em áreas correlatas e 9% em outras áreas.

Quanto ao mestrado, 78% da amostra cursou mestrado em Ciências Contábeis, 10% em Administração e 7% são provenientes de outras áreas, como economia e engenharia de produção. Destaca-se, ainda, que 5 doutores não informaram em seus currículos a realização do mestrado, não sendo possível confirmar se os mesmos cursaram direto o doutorado após a graduação, ou se apenas não incluíram essa informação no currículo.

Outro item observado foi o doutorado. Conforme delimitação e objetivo da pesquisa, todos os currículos analisados são de doutores em Ciências Contábeis. Contudo, ressalta-se quanto a esse aspecto que 3% da amostra cursaram dois doutorados, sendo contabilidade um deles.

Já para a verificação da realização do pós-doutorado, apurou-se apenas se os doutores realizaram ou não essa etapa de formação. Assim, constatou-se que apenas 23% da amostra apresentou em seus currículos a realização do pós-doutorado. Esses dados refletem que a pesquisa na área contábil ainda é relativamente nova e seu maior progresso tem sido nos últimos 17 anos, com a abertura de novos programas de mestrado e doutorado. Por isso, ainda é baixo o número de doutores da área que teve a oportunidade de realizar o pós-doutorado. Apesar disso, diante do aumento do número de programas de pós-graduação ofertados pelo país, o aumento de doutores formados anualmente e, conseqüentemente, o amadurecimento das pesquisas em contabilidade, espera-se que a procura por pós-doutorados também aumente.

Observa-se, dessa forma, que a maioria dos doutores em Ciências Contábeis presente na amostra da pesquisa são profissionais qualificados na área contábil, os quais deram continuidade aos seus estudos seguindo a mesma área, ou seja, iniciaram na academia com a graduação em Ciências Contábeis e continuaram a investir no ensino por meio de especializações, mestrado e doutorado também na área contábil.

Ainda na questão formação, foi verificada a linha de pesquisa desenvolvida na tese. Para isso, as teses foram classificadas em quatro linhas de pesquisa, conforme as linhas disponíveis no programa de doutorado em Ciências Contábeis da USP, quais sejam: “Contabilidade para Usuários Externos”; “Controladoria e Contabilidade Gerencial”; “Educação e Pesquisa em Contabilidade” e “Mercados Financeiro, de Créditos e de Capitais”. Tomou-se como parâmetro essa instituição pelo fato de seu programa apresentar maior quantidade de linhas em relação a outros e por ser considerado referência da área em todo o país (CASA NOVA, 2012; CUNHA; CORNACHIONE JUNIOR; MARTINS 2008; PELEIAS et al., 2007).

Quanto à análise, nos casos em que as teses não forneciam a informação (linha de pesquisa), a separação por linha ocorreu por meio de análise dos títulos e das palavras-chave. Dessa forma, constatou-se que 44% das teses dos 106 doutores da amostra referem-se à linha “Controladoria e Contabilidade Gerencial”, configurando-se essa como a linha com maior número de teses. Em seguida, aparece “Contabilidade para Usuários Externos”, com 33% dos achados. Já “Educação e Pesquisa em Contabilidade” e “Mercados Financeiro, de Créditos e de Capitais” apresentam o mesmo índice, cada uma com 11%.

O maior número de teses relacionadas à “Contabilidade para Usuários Externos” e “Controladoria e Contabilidade Gerencial” pode ser explicada pelo fato de a USP, inicialmente, ter se dedicado, com maior ênfase, às pesquisas dessas áreas, gerando teses, artigos e modelos nessas áreas. As pesquisas em Mercados de Capitais, Finanças e Metodologia de Ensino expandiram-se, posteriormente. (CASA NOVA, 2012; MARTINS; IUDÍCIBUS, 2007;). Essa expansão pode ser perceptível pelo fato de 83% das teses em educação e 75% das teses sobre mercado financeiro, de créditos e capitais terem sido desenvolvidas entre os anos 2006 a 2014, concentrando, assim, nos grupos T4 e T5.

Relatados os aspectos pautados na formação dos doutores em Ciências Contábeis, outra variável analisada e que caracteriza a amostra refere-se ao Tempo de Trabalho que esses doutores têm no mercado, contemplando a experiência em instituições de ensino e no mercado. Assim, o intuito é verificar quais as experiências dos doutores da amostra, em anos, conforme informações apresentadas em seus respectivos Currículos Lattes. Nessa etapa,

considerou-se tanto a experiência no ensino, quanto as demais experiências em outras instituições, como empresas públicas e privadas.

Com isso, verificou-se que 41% dos professores doutores possuem de 10 a 20 anos de experiência no mercado e 36%, de 20 a 30 anos, apresentando apenas 5% menos de 10 anos de experiência. Conforme o tempo de experiência da maioria dos doutores, é possível que ocorra uma transição relevante desses docentes nos programas de pós-graduação, uma vez que mais de 50% da amostra apresenta mais de 20 anos de trabalho, logo, estão próximos do tempo para a aposentadoria. Por conseguinte, novos docentes que estão sendo formados irão assumir responsabilidade na formação de futuros mestres e doutores.

Tabela 6- Tempo de Trabalho no Mercado de Trabalho e Ensino

<b>Tempo de Trabalho (anos)</b>	<b>Quantidade de Doutores</b>	<b>Frequência Relativa</b>
1 + 10	5	5%
10 + 20	43	41%
20 + 30	38	36%
30 + 40	15	14%
40 + 50	3	3%
Mais de 50	2	2%

Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda quanto a esse aspecto, da atuação profissional, verificou-se também a qual IES de ensino o doutor está vinculado como professor permanente em programa de pós-graduação. Nesse quesito, constatou-se que 80% da amostra está vinculada a programas de IES públicas, reflexo do maior número de IES públicas que ofertam cursos de doutorado. Essas informações foram retiradas da Plataforma Sucupira, oriundas da Capes.

Após as análises das características da amostra deste estudo, pode-se notar, portanto, que os doutores em Ciências Contábeis que atuam como professores permanentes nos programas de pós-graduação no Brasil apresentam particularidades distintas. Entretanto, de modo geral, é possível verificar alguns atributos predominantes na maioria deles, o que permite traçar um perfil desses doutores. Nesse sentido, é possível concluir que o doutor em Ciências Contábeis é homem, defendeu seu doutorado entre 2010 e 2014, realizou seu doutorado na USP, é graduado em Ciências Contábeis, defendeu seu mestrado também na área contábil, tem especialização, não possui pós-doutorado, apresenta de 10 a 20 anos de experiência no mercado e é professor em programa de pós-graduação vinculado a uma IES pública.

Para continuidade da análise e discussão dos resultados, os próximos tópicos abordarão a atuação desses doutores nas atividades vinculadas aos eixos pesquisados, sendo:

ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão. Primeiramente, apresentam-se os resultados vinculados ao eixo ensino.

## 4.2 Ensino

No eixo Ensino, foram verificadas as atuações dos doutores em Ciências Contábeis em relação aos seguintes aspectos: Experiência no ensino (E1), Regime de trabalho (E2) e Desenvolvimento de material didático ou instrucional (E3). Para todas essas informações, considerou-se o período entre os anos de 1998 e 2015.

Para a análise da Experiência no ensino (E1), consideraram-se os anos de trabalho em IES, de acordo com o que foi disponibilizado no Currículo Lattes. Com isso, foi constatado que a mediana é de 15,5, sendo o máximo de experiência encontrada de 53 anos e o mínimo, de 2 anos, como exibido na Tabela 7. Além disso, observou-se que: 54% da amostra possuem de 10 a 20 anos de experiência no ensino; 23%, de 20 a 30 anos; 16% de 1 a 10; e apenas 8%, mais de 30 anos.

Com isso, verifica-se que mais de 30% da amostra estão acima de 20 anos de atuação na carreira de docência e, como tal, em pouco tempo, estarão aptos a aposentarem. Logo, novos doutores em Ciências Contábeis serão necessários para ocuparem as vagas que em breve estarão disponíveis.

Tabela 7- Estatística Descritiva da Variável Experiência no Ensino (E1)

<b>Mínimo</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Máximo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
2	17,858491	15,5	53	8,30426

Fonte: Elaborada pela autora.

O segundo item relacionado ao ensino refere-se ao Regime de trabalho (E2) dos doutores que atuam como professores. Para isso, as informações disponibilizadas nos currículos foram classificadas conforme a carga horária de atuação na instituição à qual os doutores estão vinculados (até a data da pesquisa), da seguinte forma: professor 20 horas (h), professor 40h, professor Dedicação Exclusiva (DE), e professor com carga horária menor que 20h. A Tabela 8 apresenta os dados coletados.

Tabela 8- Frequência Regime de Trabalho

<b>Fatores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência Relativa</b>
DE	75	71%
40h	16	15%
20h	9	8%
24h	1	1%
Menos 20h	1	1%
NI	4	4%



<b>Total</b>	<b>106</b>
NI*- Não Identificado	
Fonte: Elaborada pela autora.	

Como observado na Tabela 8, 71% dos doutores são professores com regime de trabalho classificado como Dedicação Exclusiva (DE). Em relação ao regime de 40 horas, 15% declararam atuar sob esse regime. Além disso, 8% atuam como professor 20 horas e 1%, com carga horária menor que 20 horas. Verificou-se que os professores com atuação de 20 horas ou carga horária menor atuam, na maioria dos casos, em mais de uma instituição de ensino. Na análise dos currículos, identificaram-se, ainda, quatro professores que não especificaram em seus currículos o regime de trabalho em que atuam.

A última variável analisada e vinculada ao eixo Ensino refere-se ao desenvolvimento de material didático ou instrucional no período de 1998 a 2015. Nesse item, analisou-se a quantidade de material didático desenvolvido e relatado pelos doutores em Ciências Contábeis em seus currículos. Essa informação está disponível no Currículo Lattes dos doutores, com essa mesma nomenclatura e engloba a produção de apostilas, treinamentos, guias, manuais e similares. Por se tratarem de materiais didáticos, utilizados especificamente para o ensino, optou-se por classificá-los no eixo de mesmo nome.

Tabela 9- Estatística Descritiva da Variável Desenvolvimento de Material Didático ou Instrucional (1998-2015)

<b>Mínimo</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Máximo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
0	0,780952	0	27	3,091493

Fonte: Elaborada pela autora.

Observou-se que poucos doutores desenvolveram esse tipo de material, com uma média inferior a um por indivíduo e mediana igual a zero. Nesse caso, 87 doutores não produziram material didático, constituindo 82% da amostra; 15 doutores desenvolveram de um a quatro materiais; três doutores desenvolveram de seis a doze materiais; e apenas um, 27 materiais. Contudo, vale mencionar que se esse material didático foi publicado, pode ter sido classificado no currículo sob outra nomenclatura, e portanto, poderá ter sido considerado em outro eixo dessa pesquisa, como em publicação de livros.

O segundo eixo estudado foi a Pesquisa, o qual será apresentado no próximo tópico.

### 4.3 Pesquisa

No eixo Pesquisa, foram verificadas as atividades relacionadas à pesquisa presentes nos Currículos Lattes dos doutores em Ciências Contábeis. Com o intuito de facilitar e organizar os dados, essas variáveis foram divididas em quatro grupos: Publicações e

Participação em Projetos de Pesquisas; Participação em Bancas; Orientações em Andamento; e Orientações Concluídas.

É necessário salientar que, para todas as variáveis do eixo Pesquisa, foram consideradas as produções referentes aos anos entre 1998 e 2015, exceto no que se refere à variável Participação em grupos de pesquisa (P1), na qual foi considerada a quantidade de grupos em que o doutor atua, até a data da coleta dos dados. Essa informação está disponível no diretório de pesquisa, documento disponibilizado na Plataforma Lattes.

Sendo assim, quanto às Publicações e Participação em Projetos de Pesquisas, foram analisadas as seguintes variáveis: Publicações em Periódicos (P3), Publicações em Anais de Congressos (textos completos) (P4), Resumos Publicados em Anais de Congressos (P5), Apresentação de Trabalhos (congressos e seminários) (P6), Participação em Congressos e Eventos (P7), Autoria de Livros (P29), Autoria de Capítulos de Livros (P30), Autoria de Textos em Jornais e Revistas (P31), Relatório de Pesquisa (P33), Outras Produções Bibliográficas (como prefácio e resenha) (P32) e Projetos de Pesquisa (P34) e P(35). Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 10.

Tabela 10- Estatística Descritiva das Variáveis Publicações e Participação em Projetos de Pesquisas

	<b>Pesquisa- Publicações e participação em Projetos de Pesquisas (1998-2015)</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Máximo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
P1	Participação em grupos de pesquisa *	0	2,4528	2	7	1,3879
P3	Publicações periódicos	2	32,2264	25,5	298	32,8118
P4	Publicações anais de congressos	0	48,0943	44	319	39,0095
P5	Resumos publicados em anais congressos	0	3,6226	1	58	8,4554
P6	Apresentação de trabalho	0	16,6321	9	112	20,0044
P7	Participação em Congressos e Eventos	0	48,9717	33	716	74,6737
P29	Autoria de Livros	0	2,5566	1	44	6,2809
P30	Autoria de Capítulos de Livros	0	3,5566	2	28	4,7950
P31	Autoria de Textos em Jornais e Revistas	0	10,6604	1	259	38,8531
P32	Outras Produções Bibliográficas	0	5,5755	0	426	41,3851
P33	Relatório de Pesquisa	0	0,6132	0	17	1,9497
P34	Projeto de Pesquisa- Membro	0	1,2075	1	7	1,4324
P35	Projeto de Pesquisa- Coordenador	0	3,9906	3	21	4,3720

\*Período de Análise-2015

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação à Participação em Grupos de Pesquisa (P1), a mediana aponta que os doutores em contabilidade participam, até a data da pesquisa, de 2 grupos. Os grupos de pesquisas podem envolver docentes de diferentes programas, promovendo parcerias entre professores de instituições distintas, além de contar com o envolvimento dos alunos. Além disso, a maioria dos projetos de pesquisas com financiamento externo são vinculados aos grupos de pesquisas do pesquisador responsável (coordenador). Essa possibilidade de parcerias entre integrantes de diferentes programas de pós-graduação é conhecida como rede de colaboração (NASCIMENTO e BEUREN, 2011; SILVA et al., 2012). Assim, a mediana

igual a 2 e a média de 2,4 grupos de pesquisa por doutor indicam que pode haver colaboração e parcerias entre diferentes docentes.

Essa pressuposição corrobora com o estudo de Silva et al. (2012), que objetivou mapear as redes de colaboração científica, em periódicos, dos docentes vinculados aos programas de Pós-Graduação em Contabilidade no triênio 2007-2009. Os autores identificaram que a maioria dos programas apresentam parcerias colaborativas no desenvolvimento de pesquisas.

Quanto às demais variáveis, de modo geral, considerando os 106 doutores da amostra, observa-se que aquelas que mais se destacam, com maiores valores da mediana, são: Publicações em periódicos (P3), Publicações em anais de congressos (P4) e Participação em congressos e eventos (P7). Apesar de se destacarem entre as demais variáveis do eixo pesquisa, observa-se que, tanto a mediana como a média de cada uma dessas três variáveis não são superiores a 50.

Desse modo, a mediana nesse período de análise, para os 106 indivíduos da amostra, é de: 25,5 para Publicação em periódicos (P3); 44 para Publicação em anais de congresso (P4); e 33 para Participação em Congressos e Eventos (P7). Ainda assim, todos os doutores possuem, pelo menos, 2 trabalhos publicados em periódicos; 97% possuem, pelos menos, 2 trabalhos publicados em anais de congresso; e somente 3% não apresentaram produção nesse meio. Quanto à participação em Congressos e Eventos, 99% já participaram ao menos de um evento e 90%, em mais de dez eventos.

É possível compreender que essas três variáveis tenham se destacado, pois representam as atividades que estão diretamente relacionadas à produção e divulgação de pesquisas. Contudo, o impacto de cada uma dessas atividades para o programa é avaliado e analisado de forma diferenciada.

Nesse caso, a Publicação em periódicos (P3) é um dos principais fatores de avaliação dos programas acadêmicos na atual estrutura de avaliação da pós-graduação *strict sensu* (SOARES; CASA NOVA, 2015). Nesse sentido, Soares, Richartz e Murcia (2013) afirmam que a produção científica se caracteriza como um fator decisivo na avaliação de um programa de pós-graduação no Brasil. Contudo, nesse aspecto, a Capes considera apenas as publicações em periódicos, excluindo-se as publicações em anais de eventos científicos.

Além disso, é necessário observar a classificação dos periódicos propostas pela Capes, uma vez que a publicação em periódicos de alta qualidade influencia na avaliação de um programa.

Apesar de não constituir item de avaliação pela Capes, Publicação em anais de congresso (P4) foi uma das variáveis relacionadas à publicação que apresentou maior envolvimento dos doutores da pesquisa. Esse envolvimento pode estar relacionado ao fato de que, normalmente, a divulgação de artigos em eventos tem por objetivo o recebimento de contribuições dos avaliadores e participantes para a publicação definitiva (em periódicos), ou seja, torna-se um momento oportuno para debater as pesquisas desenvolvidas e avaliadas, enriquecendo o trabalho já realizado.

A Participação em Congressos e Eventos (P7) também destaca-se entre as variáveis, sendo uma possível explicação para isso o fato de grande parte dos doutores ser convidada para avaliar trabalhos, oferecer palestras e mediar sessões. Enfim, os doutores são convidados a participar e contribuir de formas diferenciadas para a realização de eventos. Ademais, os eventos são canais para se estabelecerem parcerias de pesquisas entre pesquisadores de outras instituições, trocas de experiências e compartilhamentos de pesquisa, o que incrementa o desenvolvimento de pesquisas já realizadas, bem como possibilita a realização de novas.

Sob a luz da Teoria do Capital Humano, observa-se que os programas de pós-graduação, por meio dos doutores da amostra, nos diferentes meios de publicação de pesquisas, contribui para o desenvolvimento e crescimento da pesquisa na área contábil. Seja por meio de publicação em periódicos da área ou mediante participação em eventos científicos, percebe-se que esses mecanismos auxiliam na divulgação e difusão de novos conhecimentos. Segundo Schultz (1973a, 1987), a instrução e o progresso no conhecimento constituem-se em fontes de crescimento econômico produzidas, essencialmente, pelo homem. O autor reforça a concepção de que a educação constitui um investimento no ser humano, considerada fator determinante na transformação do indivíduo que influenciará no crescimento econômico, no declínio da desigualdade social e nas alterações ocorridas em níveis salariais (SCHULTZ, 1973a).

Nesse sentido, apontando a relevância dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, Peleias et al. (2007, p. 30) asseveram que a criação desses programas “semeou as condições necessárias para uma maior pesquisa e produção científica em Contabilidade no Brasil”, pois possibilitou maior produção científica em contabilidade, aumentou o número de participantes e trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais e motivou a criação de novos eventos, bem como de periódicos. Com isso, percebe-se que as condições apontadas por Peleias et al. (2007) continuam em expansão.

As demais variáveis exibem medianas com valores mais modestos, ou seja, abaixo de 10. As variáveis Outras Produções Bibliográficas (P32) e Relatório de Pesquisa (P33), por

exemplo, apresentam mediana zero. Nesses casos, 57% da amostra não apresentaram informações na variável P34 e 77%, na variável P35.

No que concerne a Relatório de Pesquisa (P33), infere-se que os doutores não lançam no Currículo Lattes informações sobre relatórios de pesquisa, uma vez que há um número um pouco maior de doutores que desenvolveram projetos de pesquisa, bem como orientações de Iniciação Científica. Logo, provavelmente, elaboraram-se esses relatórios, porém os mesmos não foram divulgados na Plataforma Lattes.

Já as variáveis Resumos Publicados em Anais Congressos (P5), Autoria de Livros (P29), Autoria de Capítulos de Livros (P30) e Autoria de Textos em Jornais e Revistas (P31) apresentaram valores de medianas similares, entre 1 e 2. Para essas variáveis, verificou-se que 52% da amostra já publicaram, pelo menos, um livro, 80% têm, pelo menos, uma publicação como capítulos de livros e 52% são autores de, pelo menos, um texto publicado em jornais e revistas. Dessa forma, apesar de o valor da mediana ser modesto, a maioria dos doutores da amostra apresentou alguma atividade de sua autoria nesses itens.

Observa-se aqui a contribuição dos doutores autores de livros para a divulgação de conhecimentos, os quais são difundidos tanto na academia quanto no mercado de trabalho, contribuindo, assim, com os aspectos sociais dos retornos no investimento na educação, como pressupõe a Teoria do Capital Humano. Schultz (1960) afirma que a educação é uma atividade predominantemente de investimento, pois as pessoas adquirem capacitações que oferecem benefícios futuros, visto que a educação prepara o indivíduo para uma profissão, por meio de instrução sistemática e com o objetivo de formar habilidades (SCHULTZ, 1973a)

Quanto aos Projetos de Pesquisas, esses foram especificados entre participação como Membro (P34) e como Coordenador (P35). Verificou-se que há maior participação dos doutores como coordenadores de projetos, com mediana igual a 3, do que como membro, mediana igual a 1. Assim, 85% da amostra já participaram de, pelo menos, um projeto de pesquisa como coordenador e apenas 12%, em mais de 10 projetos. Enquanto isso, para a variável P34, 58% da amostra divulgaram em seus currículos projetos como membros, não possuindo qualquer deles mais de 10 projetos nessa categoria.

Ao observar todas as variáveis da Tabela 10, nota-se que a quantidade de publicações em algumas variáveis altera-se consideravelmente entre os indivíduos, ao analisar os valores máximos e mínimos. Esse é o caso das variáveis: Publicações em Periódicos (P3); Publicações em Anais de Congressos (P4); Apresentação de Trabalho (P6); Participação em Congressos e Eventos (P7); Autoria de Textos em Jornais e Revistas (P31) e Outras

Produções Bibliográficas (P32). Para todos esses itens, os valores máximos extrapolaram 100 unidades de publicações (para um único indivíduo), enquanto o mínimo foi zero.

Em Publicações em Periódicos (P3), apenas um doutor, dos 106 pesquisados, possui mais de 100 publicações em periódicos, especificamente, 298 publicações. Esse doutor tem 33 anos de experiência como docente e defendeu seu doutorado em 1995. Além disso, ele é o mesmo que apresenta o maior número de Publicação em anais de congressos (P4), com 319 publicações.

Quanto à Apresentação de trabalhos (P6), considerou-se nesse tópico somente as apresentações referentes a congressos e seminários. As apresentações classificadas como Palestras foram analisadas separadamente como extensão. Destaca-se nesse item o doutor que tem 112 apresentações, o qual possui 15 anos de experiência como docente e defendeu seu doutorado em 2001.

O doutor com maior número de Participação em Congressos e Eventos (P7), com 716 participações, é o mesmo que possui mais Textos publicados em Jornais e Revistas (P31), totalizando 259 textos, tendo defendido seu doutorado em 1996, acumulando 25 anos de experiência no ensino. Juntamente com ele, outro doutor também se destacou na variável P31, com 258 textos publicados, tendo ele 39 anos de experiência no ensino e defendido seu doutorado em 1993. O destaque para a variável Outras Produções Bibliográficas (P32), com 426 produções, se refere a um doutor que possui 18 anos de experiência no ensino e defesa do doutorado em 1998.

Observa-se, dessa forma, que a maioria dos indivíduos que se destacaram nas atividades relacionadas à produção e publicação de pesquisas pertence aos grupos T1 e T2, ou seja, defendeu seu doutorado antes de 2001. Outrossim, por serem pertencentes a esses grupos, esses doutores são titulados pela USP, já que era a única instituição que ofertava programas de doutorado em Ciências Contábeis até 2007. Embora haja maior participação de doutores com mais experiência, na análise por período de qualificação, já se percebe alterações quanto ao perfil na produção científica.

Por outro lado, houve pouca alteração dos dados nas variáveis: Participação em Grupos de Pesquisa (P1); Relatório de Pesquisa (P33); Projeto de Pesquisa- Membro (P34); e Projeto de Pesquisa- Coordenador (P35). No geral, tais atividades, conforme valores da mediana, ainda contam com modesto envolvimento por parte dos doutores.

Após a análise do comportamento das variáveis relacionadas a Publicações e Participação em Projetos de Pesquisas, considerando a amostra como um todo, partiu-se para a análise por grupos de doutores, separados conforme ano de titulação do doutorado, como

explicado no Capítulo 3.3, dos Aspectos Metodológicos. A diferença significativa entre os grupos foi verificada por meio do teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*, a partir das médias dos *ranks*. Os valores das médias dos *ranks* para cada grupo, bem como o p-valor da variável, estão disponíveis na Tabela 11. Além disso, são apresentados os grupos que se assemelham ou se diferem, quanto à média dos *ranks*. A regra de decisão consiste em letras minúsculas distintas na linha indica que há diferença significativa entre as médias dos *ranks* do teste pelo *Kruskal-Wallis*, ao nível de 5% de significância.

Tabela 11- Médias dos *Ranks* Publicações e Participação em Projetos de Pesquisas (1998-2015) por grupo

	Variável	T1	T2	T3	T4	T5	P-valor
P1	Participação em grupos de pesquisa	---	---	---	---	---	0,6721
P3	Publicações periódicos	67,21a	64,42a	55,24a	63,32a	36,61b	0,0013
P4	Publicações anais de congressos	57,29ab	66,58a	55,37ab	63,58a	39,18b	0,0095
P5	Resumos publicados em anais congressos	---	---	---	---	---	0,6573
P6	Apresentação de trabalho	---	---	---	---	---	0,3157
P7	Participação em Congressos e Eventos	68,68a	63,61a	57,39a	55,29ab	39,54b	0,0105
P29	Autoria de Livros	90,82a	67,78b	45,79cd	52,5c	36,44d	<0,000
P30	Autoria de Capítulos de Livros	70,64a	61,11a	60,39a	54,11ab	39,07b	0,0053
P31	Autoria de Textos em Jornais e Revistas	65,32a	60,69a	53,79ab	61,74a	40,81b	0,0180
P32	Outras Produções Bibliográficas	72,29a	67,61a	43,05b	46,21b	48,5b	0,0026
P33	Relatório de Pesquisa	---	---	---	---	---	0,6691
P34	Projeto de Pesquisa- Membro	43,21ab	37,64b	52,11ab	62,76a	61,28a	0,0211
P35	Projeto de Pesquisa- Coordenador	---	---	---	---	---	0,7609

Letras minúsculas distintas na linha indica que há diferença significativa entre as médias dos *ranks* do teste pelo *Kruskal-Wallis*, ao nível de 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, em relação às variáveis Publicações e Participação em Projetos de Pesquisas, foi observado que, em um nível de significância 0,05, não há diferenças estatísticas entre os grupos nas variáveis: Participação em Grupos de Pesquisa (P1); Resumos Publicados em Anais Congressos (P5); Apresentação de Trabalho (P6); Relatório de Pesquisa (P33); e Projeto de Pesquisa- Coordenador (P35). Sendo assim, para esses itens, não é possível afirmar que as médias dos *ranks* de um grupo se diferenciam do outro, com maior ou menor intensidade. Logo, presume-se que o tempo de titulação do doutorado não interferiu no comportamento dos grupos de doutores para essas variáveis.

Nas demais variáveis, a análise do p-valor de cada uma indica que os grupos se diferenciam com maior ou menor intensidade na produção e publicação de determinadas atividades. Dessa forma, as publicações se apresentam com maior frequência em um ou mais grupos de doutores. Esse é o caso das variáveis Publicações Periódicos (P3), Publicações Anais de Congressos (P4), Participação em Congressos e Eventos (P7), Autoria de Livros (P29), Autoria de Capítulos de Livros (P30), Autoria de Textos em Jornais e Revistas (P31), Outras Produções Bibliográficas (P32) e Projeto de Pesquisa- Membro (P34). Dessas,

destacam-se pela maior frequência de produção dos doutores da amostra as variáveis P3, P4 e P7.

Ao nível de significância de 5% pelo teste de Kruskal-Wallis, para a variável Publicações em periódicos (P3) tem-se que as médias dos *ranks* de T1, T2, T3 e T4 não diferem entre si. Além disso a média do *rank* do grupo T5 é menor e difere dos demais grupos.

A média dos *ranks* dos grupos da variável 'Publicações em Anais de Congressos' (P4) mostra que o grupo T2 apresenta o maior valor, seguido de T4. Ambos os grupos são classificados como estatisticamente semelhantes, o que indica que englobam os doutores que mais publicaram em anais de congresso. O grupo que menos publicou é o T5, correspondente aos titulados há menos tempo.

Na variável Participação em Congressos e Eventos (P7), T1 se destacou na média dos *ranks* como o grupo que apresenta maior participação em congressos e eventos, enquanto T5 aparece com menor média. Além disso, os grupos T1, T2 e T3 são estatisticamente iguais, ao nível de significância de 5% pelo teste de *Kruskal-Wallis*.

De modo geral, observa-se que doutores com titulação recente já estão pesquisando e publicando em quantidade relevante, especialmente, com Publicações Periódicos (P3), Publicações Anais de Congressos (P4), Participação em Congressos e Eventos (P7). Isso pode ser explicado também pelo número maior de doutores no período, pois, aproximadamente, 52% dos doutores encontram-se entre os grupos T4 e T5 que se titularam entre 2006 a 2014. Além disso, a semelhança, em algumas variáveis entre valores de T1, T2, T3, T4 e T5 indicam que os doutores mais jovens produziram quantidades semelhantes aos dos doutores mais velhos, porém em um espaço de tempo menor de titulação. Nesse aspecto, presume-se que a expansão da pós-graduação em Ciências Contábeis reflete no aumento da produção científica (pesquisas) dos doutores atuantes como docentes e, também, no envolvimento dos alunos em qualificação, os quais serão futuros docentes.

Fuente e Ciccone (2002) investigaram, na União Europeia, os fundamentos do investimento em capital humano nas políticas que promovem crescimento econômico e coesão social baseados em conhecimentos (Educação). Os autores concluíram que o investimento em capital humano contribui significativamente para o crescimento da produtividade e aumenta a quantidade e a qualidade do estoque de capital humano, o que é compatível com o aumento da coesão social. Tais resultados estão de acordo com os achados de que os investimentos na expansão da pós-graduação em Ciências Contábeis refletiram no aumento de doutores na área e, conseqüentemente, na produção científica (produtividade),



ampliando a qualidade na formação do capital humano que irá atuar na área acadêmica em contabilidade.

O segundo grupo analisado no Eixo Pesquisa foi Participação em Bancas. Nesse caso, foram examinadas as bancas de defesas de trabalhos, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mestrado e doutorado, bem como as qualificações. A Tabela 12 exhibe os resultados encontrados.

Tabela 12- Estatística Descritiva das Variáveis de Participação em Bancas

<b>Participação em Bancas (1998-2015)</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Máximo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
P8 Defesa de Doutorado	0	5,2264	2,5	47	7,9033
P9 Defesa de Mestrado	0	37,7736	21,5	313	46,8524
P10 Defesa de TCC	0	22,3868	10	156	29,3954
P11 Defesa de Especialização	0	3,8585	0	44	8,2755
P12 Qualificação de mestrado	0	6,6132	2	89	12,1801
P13 Qualificação de doutorado	0	3,6698	0,5	46	7,2896
P14 Outros	0	1,6792	0	46	6,7012

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme Tabela 12, observa-se que há uma maior participação dos doutores da amostra em Defesas de Mestrado (P9), com uma mediana de 21,5, seguida de bancas de Defesa de TCC (P10), com mediana 10.

Observa-se ainda que, para todas as variáveis, há doutores que não participaram de bancas, pois todas apresentam mínimo igual a zero. Nessa questão, 27% dos currículos não mencionam participação em bancas de Doutorado, 9%, em bancas de Mestrado, 37%, em bancas de Qualificação de mestrado, e 50%, em Qualificação de doutorado. Essa constatação é intrigante, uma vez que todos os integrantes da amostra são professores permanentes vinculados a programas de pós-graduação e, como tal, espera-se que o número de participações em bancas de mestrado e doutorado, bem como suas qualificações, seja alto. Tal fato pode ser justificado pelo número de programas de pós-graduação aprovados em época recente, principalmente, a partir de 2013. Assim, ainda não foi concluída uma quantidade de defesas que possa envolver todos os docentes do programa. Ressalta-se, ainda, que esse quesito (participação em banca) é avaliado pela Capes quando da avaliação dos docentes vinculados aos programas de pós-graduação.

Além disso, ao comparar os resultados de participações em defesas de Doutorado com Qualificações de Doutorado e, de forma similar, defesas de Mestrado com Qualificações de Mestrado, observa-se que há uma considerável diferença entre participação em defesa versus qualificação. Isso indica que parte da amostra não inclui em seu currículo as participações em qualificações, sejam de mestrado ou doutorado. Outra explicação seria o fato de que há pouco tempo a informação “bancas de qualificação de mestrado” não estava destacada no Lattes.

Nesse caso, presume-se que tal informação estivesse sendo classificada em outro lugar, como “outras participações de bancas”.

Destaca-se ainda a baixa participação dos doutores em bancas de defesa de monografias de Especialização (P11) e Qualificação de doutorado (P13). Para essas variáveis, o valor da mediana foi igual a zero. Ademais, 68% dos currículos não mencionam Participação em Bancas de Especialização e 50%, em Qualificação de Doutorado.

A variável Outros (P14) engloba as participações em bancas assim definidas pelos próprios doutores nos currículos, sem uma especificação acerca do que se trata. Apesar de ser baixo o número de professores que incluíram “outros” como participação em bancas, compreende-se que essas participações contemplem bancas de qualificações e bancas de monografias de cursos de especialização *latu sensu*.

Após a análise dos dados, e considerando todos os 106 doutores, partiu-se para a análise da amostra separada por grupos, conforme data de defesa do doutorado. A Tabela 13 apresenta as médias dos *ranks* para cada grupo, o p-valor da variável e os grupos que se assemelham ou se diferem estatisticamente entre si.

Tabela 13- Médias dos *Ranks* Participação em Bancas (1998-2015) por grupo

<b>Variáveis- Participação em Bancas</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>	<b>p-valor</b>
P8 Defesa de Doutorado	82,29a	76,72ab	62,47bc	51,21c	27,17d	<0,000
P9 Defesa de Mestrado	86,11a	81,69a	68,71b	45,55c	22,89d	<0,000
P10 Defesa de TCC	32,32c	47,44bc	49,58bc	54,47ab	66,32a	0,0064
P11 Defesa de Especialização	---	---	---	---	---	0,1374
P12 Qualificação de mestrado	---	---	---	---	---	0,4453
P13 Qualificação de doutorado	66,79ab	70,75a	52,16bc	56,84ab	38,65c	0,0006
P14 Outros	67,68a	60,28ab	51,11bc	48,5c	48,5c	0,0003

Letras minúsculas distintas na linha indica que há diferença significativa entre as médias dos *ranks* do teste pelo *Kruskal-Wallis*, ao nível de 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

Por meio do teste *Kruskal-Wallis* e ao nível de 5% de significância, observa-se que Defesa de Especialização (P11) e Qualificação de mestrado (P12) não apresentam diferenças significativas entre os grupos, pois o p-valor do teste foi superior a 0,05. Logo, as médias dos *ranks* dos grupos dessas duas variáveis não se diferenciam estatisticamente.

Já as outras variáveis apresentaram p-valores inferiores a  $\alpha$ , indicando que, pelo menos dois grupos se diferem entre si, ou seja, a participação em bancas ocorre com maior ou menor frequência por um ou mais grupos de doutores nessas variáveis. Pela média dos *ranks*, é possível verificar quais são esses grupos.

Sendo assim, em Defesa de Doutorado (P8), observou-se que são estatisticamente diferentes entre si T1, T4 e T5. Ainda quanto a essa variável, T1 é o grupo com maior média

dos *ranks*, o que mostra que a participação em bancas de doutorado é maior nesse grupo. Já T5 se configura como o grupo com menor participação.

Para a variável Defesa de Mestrado (P9), o teste aponta que T1 e T2 são estatisticamente semelhantes entre si e, por isso, estão classificadas com a mesma letra. Além disso, esses grupos apresentam as maiores médias do *rank*, indicando que os doutores com maior número de participação em bancas de defesas de mestrado fazem parte de T1 ou T2, configurando-se como aqueles titulados há mais tempo. Já T3, T4 e T5 são todos estatisticamente diferentes entre si, sendo o grupo T5 aquele que apresenta a menor média.

O comportamento das variáveis P8 e P9 pode ser explicado pelo fato de os doutores com mais tempo de doutorado e, possivelmente, com mais tempo de carreira, principalmente na pós-graduação, estão mais propícios a participarem de bancas de defesas e qualificações. Além disso, esses já possuem qualificação há mais tempo e, uma das exigências da Capes é que orientadores de doutorado devam ter concluído orientações de mestrado.

Já os doutores dos grupos T4 e T5, por terem ainda pouco tempo de doutorado, devem ter iniciado a docência em programas de pós-graduação recentemente, logo, tiveram poucas oportunidades de participação em bancas de defesas e qualificações de mestrado e doutorado. Colabora, nesse caso, o fato de que o maior número de programas de doutorado é recente e, portanto, muitos desses ainda não apresentaram defesas. Além disso, os doutores com qualificação mais recente estão atuando nesses programas.

Em Defesa de TCC (P10), diferem-se entre si, estatisticamente, apenas os grupos T1 e T5. Ao contrário das variáveis apresentadas nos parágrafos anteriores, para P10, o grupo T5 se apresenta com a maior média do *rank*, ou seja, os doutores desse grupo participam de mais bancas do que os demais. Já T1 se configura como o grupo com menor participação. Os resultados demonstram que os doutores do grupo T5 (qualificação no doutorado mais recente) possuem maior vínculo com a graduação (participação de bancas de TCC) e, possivelmente, ingressaram recentemente nos programas de pós-graduação em que atuam. Atrelada a isso, a expansão dos programas de pós-graduação permite a qualificação de um maior número de docentes que atuarão na pós-graduação, mas manterão também vínculos com a graduação (a maioria está vinculada às IES públicas). Assim, esses docentes doutores atuarão com maior frequência nesses cursos e poderão contribuir para o desenvolvimento de pesquisas na graduação, o que implica uma contribuição relevante para a formação de profissionais para o mercado e/ou academia.

Park (2006) identificou em seu estudo que o capital humano contribui de forma significativa para o crescimento da produtividade de um país, especialmente, por meio da

educação. O autor reforça que o melhor desempenho econômico é reflexo da alocação de recursos para apoiar os diferentes níveis de ensino, envolvendo a educação básica, fundamental, superior e pós-graduação. Assim, a atuação dos doutores em Ciências Contábeis nos cursos de graduação poderá contribuir, sobremaneira, para a qualidade e produtividade do capital humano.

O grupo T1 também não se configura com destaque na variável Qualificação de Doutorado (P13). Nesse caso, o teste *Kruskal-Wallis* aponta que apenas T2 e T5 são estatisticamente diferentes entre si, sendo T2 o grupo com maior participação em bancas de qualificação de doutorado, conforme média do *rank*. A variável Outros (P15) possuem, pelo menos, dois grupos que diferem entre si. Nos dois casos, T1 se destaca com a maior média do *rank* e T5, com a menor.

Dessa forma, nas variáveis relacionadas à participação em bancas, o comportamento dos dados pode ser explicado pela titulação dos doutores, pois aqueles que defenderam a tese há mais tempo possuem maior participação do que aqueles que defenderam há menos tempo, ou seja, possuem menor quantidade de participação em bancas apenas nas variáveis P8, P9, P13 e P14. Para P10, essa conjectura não se aplica.

Por fim, as variáveis relacionadas às “orientações” também foram analisadas no eixo Pesquisa. Para isso, os dados foram divididos entre orientações em andamento e orientações concluídas, da mesma forma como apresentadas no Currículo Lattes.

Em relação às Orientações em Andamento, conforme resultados apresentados na Tabela 14, observou-se que essas orientações se concentram em trabalhos de mestrado, pois 71% da amostra dos doutores estão orientando, pelo menos, um aluno de mestrado, sendo a mediana de trabalhos igual a dois.

Tabela 14- Estatística Descritiva das Variáveis de Orientações em Andamento (1998-2015)

	<b>Orientações em Andamento (1998-2015)</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Máximo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
P15	Orientação em Andamento-TCC	0	0,5755	0	7	1,3377
P16	Orientação em Andamento-Especialização	0	0,0472	0	3	0,3487
P17	Orientação em Andamento-Mestrado	0	1,9340	2	7	1,7743
P18	Orientação em Andamento-Doutorado	0	0,8679	0	7	1,4414
P19	Orientação em Andamento-Pós-Doutorado	0	0,0189	0	1	0,1367
P20	Orientação em Andamento-Iniciação Científica	0	0,5189	0	6	1,0622
P21	Orientação em Andamento-Outra Natureza	0	0,1981	0	16	1,6001

Fonte: Elaborada pela autora.

De modo geral, foi verificado que há poucas orientações em andamento para os demais tipos de trabalho, uma vez que mais de 60% da amostra não apresentaram orientações em trabalhos de TCC, especialização, doutorado, pós-doutorado, iniciação científica, outra natureza (como estágios). Presume-se, nesse caso, que as informações relacionadas às

orientações em andamento não estão sendo divulgadas nos currículos Lattes dos doutores da amostra, pois, sendo docentes permanentes de programas de pós-graduação, espera-se que o número de orientações em andamento seja maior do que o divulgado.

Outra constatação que também pode ser analisada refere-se à baixa variação entre os dados, por variável, ao contrário do ocorrido com as variáveis anteriores. Isso indica que a atuação dos doutores nas atividades de orientação em andamento não apresenta grande variação entre si. Uma justificativa para essa observação pode ser o fato de a Capes estabelecer número máximos de orientandos por doutor, para que haja equilíbrio entre distribuição deles entre os doutores.

Além da estatística descritiva, também foi realizado o teste *Kruskal-Wallis* para as variáveis relacionadas a Orientações em Andamento. Os resultados das médias dos *ranks* separados por grupo são apresentados na Tabela 15.

Tabela 15- Médias dos *ranks* Orientações em Andamento (1998-2015) por grupo

Orientações em Andamento (1998-2015)	T1	T2	T3	T4	T5	P-valor
P15 Orientação em Andamento-TCC	---	---	---	---	---	0,8673
P16 Orientação em Andamento-Especialização	---	---	---	---	---	0,4161
P17 Orientação em Andamento-Mestrado	---	---	---	---	---	0,87
P18 Orientação em Andamento-Doutorado	58,79a	68,75a	53,5a	63a	38,81b	0,0006
P19 Orientação em Andamento-Pós-Doutorado	---	---	---	---	---	0,6554
P20 Orientação em Andamento-Iniciação Científica	43,5b	51,22ab	47,74b	53,55ab	61,54a	0,0968
P21 Orientação em Andamento-Outra Natureza	---	---	---	---	---	0,212

Letras minúsculas distintas na linha indica que há diferença significativa entre as médias dos *ranks* do teste pelo *Kruskal-Wallis*, ao nível de 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

O teste *Kruskal-Wallis* indica que são estatisticamente diferentes apenas as médias dos *ranks* das variáveis Orientação em Andamento-Doutorado (P18) e Orientação em Andamento-Iniciação Científica (P20). Nesses dois casos, pelo menos, um grupo se difere dos demais, para cada variável. Assim, é possível afirmar, por meio da média dos *ranks*, que as orientações ocorrem com maior ou menor frequência por um ou mais grupos de doutores para P18 e P20, tendo se destacado com maior média na variável P18 o grupo T2, e o destaque da variável P20 é para o grupo T5.

As variáveis restantes, por outro lado, apresentam médias estatisticamente iguais entre os grupos, o que demonstra que as orientações em andamento não se diferenciam com maior ou menor intensidade, entre os grupos dessas variáveis.

A Tabela 16 expõe a estatística descritiva das variáveis relacionadas às Orientações Concluídas. Nessa etapa, verificou-se que há uma maior concentração de orientações de pesquisas de TCC (P22), com mediana igual a 19. Com isso, 84% da amostra já orientaram

pelo menos um TCC, e 50% desses doutores orientaram mais de 20 trabalhos. Presume-se que a expansão da graduação em Ciências Contábeis, bem como o aumento do número de alunos nesse curso, tenham contribuído para um maior número de orientações de trabalhos de conclusão de curso. Ademais, as orientações de TCC pelos doutores refletem a atuação e relação desses com a graduação, o que evidencia uma contribuição relevante para a educação dos graduandos, o que é, inclusive, avaliado pela Capes.

Tabela 16- Estatística Descritiva Orientações Concluídas (1998-2015)

	<b>Orientações Concluídas (1998-2015)</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Máximo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
P22	Orientação Concluída- TCC	0	23,3019	19	89	21,7462
P23	Orientação Concluída-Especialização	0	9,2264	2	81	15,7173
P24	Orientação Concluída-Mestrado	0	15,6887	7	195	24,4526
P25	Orientação Concluída-Doutorado	0	1,3208	0	20	3,4821
P26	Orientação Concluída-Pós-Doutorado	0	0,0566	0	1	0,2322
P27	Orientação Concluída-Iniciação Científica	0	3,1887	0,5	30	5,2737
P28	Orientação Concluída-Outra Natureza	0	1,5094	0	99	9,7426

Fonte: Elaborada pela autora.

Orientação de mestrado (P24) foi a segunda atividade que apresentou maior participação, com uma mediana no valor de 7. Além disso, 79% da amostra já orientaram, pelo menos, uma dissertação de mestrado. Esses dados refletem o fato de todos os doutores da amostra serem professores de programas de pós-graduação e, portanto, acredita-se que a maioria tenha orientado trabalhos dessa natureza, ou seja, de pós-graduação.

Por outro lado, as orientações de doutorado ainda são, em média, modestas para cada doutor, com mediana no valor de zero. Nesse caso, 75% da amostra não apresentaram orientações de doutorado e somente 17% apresentou mais de uma orientação. É compreensível que esse valor seja ainda pequeno, pois apenas 9 programas vigentes em 2014 oferecem doutorado em Contabilidade, o que pode restringir a demanda por orientações dessa natureza. Além disso, a abertura de novos dos programas de doutorado iniciou-se em 2007, com maior número de programas a partir de 2013.

Em relação à alteração entre os dados das variáveis relacionadas a Orientações Concluídas, verificada pela diferença entre os valores máximos e mínimos, observou-se que essa é relativamente alta. Dessa forma, os dados coletados são heterogêneos entre si, o que pode ser confirmado pelo desvio padrão. Excetua-se desse caso a variável Orientação Concluída-Pós-Doutorado (P26), em que a variação entre o máximo e mínimo foi de apenas um. Nessa variável, apenas 6 doutores orientaram pesquisas de pós-doutorado.

A variável Orientação em Iniciação Científica (P27) apresentou valor da mediana consideravelmente baixo, embora essa seja uma atividade relevante para desenvolvimento de

pesquisas envolvendo os alunos da graduação. Espera-se que os doutores com qualificação na área contábil, principalmente, aqueles com formação mais recente, possam atuar como orientadores de pesquisas de IC, vinculando essas aos grupos de pesquisa e motivando a pesquisa em nível da graduação.

Quanto ao comportamento das orientações por grupo de doutores, aplicou-se o teste *Kruskal-Wallis* para verificar quais grupos são estatisticamente semelhantes ou não entre si. A Tabela 17 expõe os resultados desse teste.

Tabela 17- Médias dos *Ranks* Orientações Concluídas (1998-2015) por grupo

	Orientações Concluídas (1998-2015)	T1	T2	T3	T4	T5	p-valor
P22	Orientação Concluída- TCC	---	---	---	---	---	0,8942
P23	Orientação Concluída-Especialização	---	---	---	---	---	0,4786
P24	Orientação Concluída-Mestrado	90,68a	78,53b	71,24b	44,42c	21,96d	<0,000
P25	Orientação Concluída-Doutorado	74,93a	64,19ab	50,61c	52,79bc	41,72c	<0,000
P26	Orientação Concluída-Pós-Doutorado	---	---	---	---	---	0,3293
P27	Orientação Concluída-Iniciação Científica	---	---	---	---	---	0,7021
P28	Orientação Concluída-Outra Natureza	---	---	---	---	---	0,8089

Letras minúsculas distintas na linha indica que há diferença significativa entre as médias dos *ranks* do teste pelo *Kruskal-Wallis*, ao nível de 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

Verifica-se que as médias dos *ranks* é estatisticamente diferente apenas nas variáveis Orientação Concluída-Mestrado (P24) e Orientação Concluída-Doutorado (P25), de acordo com o teste *Kruskal-Wallis*. Assim, para P24 e P25, pelo menos dois grupos se diferem estatisticamente entre si. Na variável P24, T1 se destaca com maior média do *rank*; já médias dos *ranks* dos grupos T2 e T3 se assemelham entre si, sendo classificados com a mesma letra “b”, e T5 configura-se como o grupo com menor quantidade de orientações de mestrado, pois apresenta a menor média.

Na variável P25, por sua vez, apenas T1, T3 e T5 se diferem entre si estatisticamente, tendo T3 e T5 apresentado médias de *rank* similares e, por isso, foram classificadas com mesma letra “c”. T1 se apresenta com maior número de orientações de doutorado, com a maior média do *rank*.

Destaca-se que os doutores, com qualificação em nível de doutorado na área contábil com maior tempo (T1), apresentam maior atuação nas orientações de mestrado (com maior média do *rank*). Esse resultado é esperado, já que esses doutores têm maior atuação nos programas de pós-graduação. Schultz (1960) defende que as pessoas adquirem capacitações que oferecem benefícios futuros, assim, propõe que a educação seja abordada como um investimento, suas consequências como uma forma de capital e, por se tornar parte da pessoa que a recebe, denomina-a como capital humano. Desse modo, a atuação dos doutores nas

orientações de mestrado constitui-se em investimentos em educação e os mestrandos qualificados são denominados capital humano.

Já as demais variáveis relacionadas a Orientações Concluídas não apresentaram diferenças estatísticas entre as médias dos *ranks* dos grupos, indicando que os dados entre os grupos se assemelham estatisticamente. Portanto, um grupo não se destaca em relação aos demais.

O terceiro eixo estudado foi a Extensão, o qual será apresentado no próximo tópico.

#### 4.4 Extensão

O terceiro eixo analisado nesta pesquisa é a Extensão, abrangendo as variáveis Projeto de Extensão (EX1), Apresentador/Ministrante de cursos de curta duração, minicursos, oficinas, palestra (EX2), Mediador/debatedor de Palestras, Mesas Redondas ou Minicursos (EX3), Organização de Eventos, Congressos, Exposições e Feiras (EX4), Websites, Blogs, Sites (EX5) e Entrevistas, Mesas Redondas, Programas e Comentários na Mídia (EX6). As estatísticas descritivas dessas variáveis estão expostas na Tabela 18.

Tabela 18- Estatística Descritiva Atividades de Extensão (1998-2015)

	<b>Extensão (1998-2015)</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Máximo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
EX1	Projeto de Extensão	0	0,7075	0	12	1,7181
EX2	Apresentador/Ministrante de cursos de curta duração, minicursos, oficinas, palestra	0	12,5943	3	368	37,9673
EX3	Mediador/debatedor de Palestras, Mesas redondas ou Minicursos	0	2,8585	1	27	4,7378
EX4	Organização de eventos, congressos, exposições e feiras	0	3,8868	1	39	6,1757
EX5	Websites, blogs, sites	0	0,1698	0	4	0,5932
EX6	Entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia	0	1,2453	0	18	2,9042

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com a Tabela 18, observa-se, de modo geral, a baixa adesão dos 106 doutores da amostra nas atividades relacionadas à extensão. Essa constatação pode ser percebida pelos valores da mediana, os quais não ultrapassam 3. Além disso, em Projeto de Extensão (E1), que seria a atividade relatada no Currículo Lattes que contempla a maior evidência de extensão, 75% da amostra não apresentam participação em tal atividade.

Nas variáveis Apresentador/Ministrante de Cursos de Curta Duração, Minicursos, Oficinas, Palestra (E2), Mediador/debatedor de Palestras, Mesas Redondas ou Minicursos (E3) e Organização de Eventos, Congressos, Exposições e Feiras (E4), ainda que em modestas, há maior participação dos doutores, com valores das medianas iguais a 3, 1 e 1,



respectivamente. As demais variáveis apresentam valores de mediana iguais a zero e média por doutor menor que dois.

Assim, 81% da amostra participaram de pelo menos uma atividade relacionada a E2, e 24% participou de mais de 10. Nessa variável, destaca-se um doutor que possui em seu currículo 368 apresentação de palestras e minicursos. Esse doutor, que defendeu o doutorado em 1996 e possui 25 anos de experiência no ensino, é o mesmo que se destaca nas variáveis Participação em Congressos e Eventos (P7) e Textos Publicados em Jornais e Revistas (P33).

Em relação à variável de Mediação e Debatedor de Palestras, Mesas redondas ou Minicursos (E3), 55% da amostra já participaram de pelo menos uma atividade, e apenas 9% participaram de mais de 10 mediações. Esses números são maiores que aqueles identificados na variável E4, Organização de Eventos, Congressos, Exposições e Feiras, em que 62% já organizaram, pelo menos, um evento e 12%, mais de 10. Entre esses eventos encontram-se os nacionais e locais, organizados na própria instituição.

Segundo o teste *Kruskal-Wallis* (Tabela 19), as variáveis Projeto de Extensão (EX1), Apresentador/Ministrante Minicursos, Oficinas, Palestra (EX2), Mediador/debatedor de Palestras, Mesas redondas ou Minicursos (EX3), Organização de Eventos, Congressos, Exposições e Feiras (EX4) e Websites, Blogs, Sites (EX5) não se diferem estatisticamente entre si, ou seja, as médias dos *ranks* entre os grupos T1 a T5 não se diferenciam com maior ou menor intensidade. Essa constatação pode indicar que o tempo de titulação dos doutores não interfere na maior ou menor participação das atividades de extensão representadas por essas variáveis.

Tabela 19- Médias dos *Ranks* Extensão (1998-2015) por grupo

	Extensão (1998-2015)	T1	T2	T3	T4	T5	P-valor
EX1	Projeto de Extensão	---	---	---	---	---	0,5893
EX2	Apresentador/Ministrante de cursos de curta duração, minicursos, oficinas, palestra	---	---	---	---	---	0,0651
EX3	Mediador/debatedor de Palestras, Mesas redondas ou Minicursos	---	---	---	---	---	0,1435
EX4	Organização de eventos, congressos, exposições e feiras	---	---	---	---	---	0,0974
EX5	Websites, blogs, sites	---	---	---	---	---	0,5169
EX6	Entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia	69,96a	64,44ab	51,58bc	47,53c	45,79c	0,0135

Letras minúsculas distintas na linha indica que há diferença significativa entre as médias dos *ranks* do teste pelo *Kruskal-Wallis*, ao nível de 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

Apenas o p-valor da variável Entrevistas, Mesas Redondas, Programas e Comentários Na Mídia (EX6) indica que apenas dois grupos se diferem entre si, evidenciando que, pelo menos, dois grupos se destacam dos demais. Nesse caso, T1 apresenta a maior média do *rank*.

Os grupos T4 e T5, por sua vez, se assemelham entre si e apresentam menores médias do *rank*, demonstrando que são formados por doutores que menos participaram de entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia. Esses resultados indicam que o tempo de titulação para a variável EX6 pode ter influenciado no maior envolvimento dos doutores nas atividades contempladas por ela, ou seja, pode ser um reflexo do tempo de experiência e atuação dos titulados na docência.

De modo geral, nota-se que o envolvimento dos doutores nas atividades classificadas como extensão ainda é baixo, especialmente, em projetos de extensão, palestras e oficinas. É preocupante essa verificação, uma vez que a extensão tem como objetivo fortalecer o compromisso social da universidade, por meio da integração com a sociedade. Como afirmam Tauchen e Fávero (2011), as atividades dessa natureza têm como premissa aproximar a universidade com a comunidade, o que reflete o caráter de cidadania, um dos princípios que perpassam o sistema educacional brasileiro. Contudo, essa aproximação universidade-comunidade ainda não se mostra forte na área contábil, como pode ser evidenciado na amostra da presente pesquisa.

Depois de explanadas as análises dos dados relacionados ao eixo Extensão, parte-se para a análise do eixo Produção Técnica, próximo tópico.

#### 4.5 Produção Técnica

O quarto eixo é Produção Técnica, o qual contempla as seguintes variáveis: Trabalhos Técnicos (PT1), Emissão Parecer *ad hoc*/ Avaliador (projetos, revistas) (PT2), Revisor de Periódicos (PT3), Editor de Revistas (PT4) e Membro de Corpo Editorial (PT5). A Tabela 20 apresenta a estatística descritiva dessas variáveis.

Tabela 20 – Estatística Descritiva Produção Técnica (1998-2015)

PRODUÇÃO TÉCNICA (1998-2015)		Mínimo	Média	Mediana	Máximo	Desvio Padrão
PT1	Trabalhos técnicos	0	8,1226	2	256	26,4412
PT2	Emissão parecer <i>ad hoc</i> / avaliador (projetos, revistas)	0	31,9717	21	186	35,0595
PT3	Revisor de periódicos	0	7,7736	6,5	33	5,8705
PT4	Editor de revistas	0	0,2453	0	8	0,9642
PT5	Membro de corpo editorial	0	2,4528	1,5	13	2,7642

Fonte: Elaborada pela autora.

Entre as atividades relacionadas à Produção Técnica, Emissão Parecer *ad hoc* e Avaliação de Projetos e Revistas (PT2) é aquela que concentra maior participação dos 106 doutores da amostra, pois apresenta a maior mediana quando comparada com as demais variáveis, no valor de 21. Além disso, nesse item, somente 13% da amostra não apresentaram

atividades de emissão de parecer *ad hoc* ou avaliação de projetos e revistas, enquanto 65% divulgaram a participação, pelo menos, de 10 pareceres ou avaliações e 7%, mais de 90.

A segunda variável com maior mediana é Revisor de Periódicos (PT3). Esse tópico representa os doutores que apresentam em seus currículos se atuam ou atuaram como revisores e em quais periódicos, no período de 1998-2015. A mediana dessa variável é 6,5; já exerceram atividades como revisor pelo menos uma vez cerca de 90% dos doutores e 34%, mais de 10 vezes.

As variáveis Trabalhos Técnicos (PT1), Editor de Revistas (PT4) e Membro de Corpo Editorial (PT5) apresentam valores das medianas 2, 0 e 1,5, respectivamente. No caso de PT1, 30% da amostra não divulgaram a realização de trabalhos técnicos no currículo Lattes; na variável PT4, 89% da amostra não atuaram como editor de revistas e, em PT5, 28% não atuaram como membro de corpo editorial.

A atuação dos doutores em Produção Técnica está ligada diretamente com a pesquisa (produção científica), ou seja, com as atividades que contribuam para o aprimoramento das pesquisas em andamento a serem publicadas (avaliação, revisão, edição), indicando a responsabilidade dos doutores para a qualidade da produção científica na área. Essa responsabilidade contribui para o aprimoramento e seleção de pesquisas relevantes para a sociedade contábil e, por conseguinte, contribui para o avanço da ciência em geral e, em particular, na referida área.

Após a análise descritiva de todos os 106 doutores, partiu-se para a separação desses em grupos, de acordo com o período de titulação e a aplicação do teste *Kruskal-Wallis*. Os resultados das médias dos *ranks* para cada grupo e os p-valores das variáveis estão presentes na Tabela 21.

Tabela 21- Médias dos *Ranks* Produção Técnica (1998-2015) por grupo

<b>Produção Técnica (1998-2015)</b>		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>	<b>p-valor</b>
PT1	Trabalhos técnicos	50,04b	72,22a	56,05ab	48,08b	47b	0,0494
PT2	Emissão parecer <i>ad hoc</i> / avaliador (projetos, revistas)	61,68a	66,53a	55,89a	60,47a	38,86b	0,009
PT3	Revisor de periódicos	42,71b	66,19a	50,84ab	65,45a	46,44b	0,0449
PT4	Editor de revistas	---	---	---	---	---	0,3292
PT5	Membro de corpo editorial	80,61a	62,17ab	51,45bc	54,95b	38,94c	<0,000

Letras minúsculas distintas na linha indica que há diferença significativa entre as médias dos *ranks* do teste pelo *Kruskal-Wallis*, ao nível de 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base na Tabela 21, verifica-se que apenas a variável Editor de Revistas (PT4) não apresenta diferença estatística significativa entre as médias dos *ranks* dos grupos. Por

consequente, não se pode afirmar que os dados de um grupo se diferenciam com maior ou menor intensidade do que outro.

As variáveis Trabalhos Técnicos (PT1), Emissão parecer *ad hoc* / avaliador (projetos, revistas) (PT2), Revisor de Periódicos (PT3) e Membro de Corpo Editorial (PT5) apresentam p-valores menores que o nível de significância estabelecido, a saber, 0,05. Logo, esses números indicam que, em cada variável analisada, pelo menos dois grupos se diferenciam dos demais.

Assim, em Trabalhos Técnicos (PT1), o grupo T2 difere significativamente de T1, T4 e T5, que são estatisticamente semelhantes entre si. Esses dados demonstram que, para essa variável, o tempo de titulação não interfere na maior ou menor produção de trabalhos técnicos, uma vez que os dados dos doutores titulados há mais tempo, T1, são estatisticamente iguais aos dados dos doutores titulados a menos tempo, T5.

O grupo T2, novamente, se destaca na variável Emissão de parecer *ad hoc* / avaliador (projetos, revistas) (PT2), uma vez que sua média de *rank* foi a maior dos cinco grupos. Contudo, essa média é estatisticamente similar à obtida pelos grupos T1, T4 e T3, sendo classificados, portanto, com a mesma letra “a” no teste realizado. Já a média do *rank* do grupo T5 apresentaram menor média do *rank*, configurando-se como o grupo com menor quantidade de emissões de pareceres e avaliações de projetos e revistas. Esses dados, mais uma vez, indicam que o tempo de titulação não interfere na maior ou menor atuação dos doutores na variável em questão.

De forma similar, na variável Revisor de Periódicos (PT3), T2 também aparece com maior média do *rank*, configurando-se como o grupo de doutores que atuaram mais vezes como revisores de periódicos. Além disso, o grupo T2 se assemelha estatisticamente a T4. Já T1 se apresenta com a menor média do *rank* dos grupos, juntamente com T5, evidenciando que os doutores desses grupos têm baixa atuação como revisores de periódicos. Novamente, para PT3, o ano de defesa de doutorado da amostra parece não influenciar a maior ou menor atuação desses doutores em atividades como revisores de periódicos, até porque a média do *rank* de T1, grupo composto por aqueles que defenderam há mais tempo, são estatisticamente semelhantes a T5, aqueles que defenderam há menos tempo, enquanto T2 se assemelha a T4.

Finalmente, a última variável do eixo Produção Técnica, em que apresenta pelo menos dois grupos diferentes estatisticamente, é Membro de Corpo Editorial (PT5). Nessa variável, ao contrário das demais, T1 se configura como o grupo que mais atua como membro de corpo editorial. Já T5 se encontra em último lugar na listagem dos *ranks*. De modo geral, se

diferenciam, estatisticamente, T1, T4 e T5. Nesse caso, o ano de titulação dos professores poderia explicar a maior ou menor participação desses na referida variável.

Em relação à variável Editor de revistas (PT4), a baixa participação dos doutores pode ser justificada pelo número restrito de periódicos na área contábil no Brasil. Segundo a Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Ciências Contábeis (Anpcont), são em número de 39 os periódicos de Contabilidade editados no país. Isso pode explicar o porquê de doutores com maior tempo de qualificação fazer parte do corpo editorial. Por outro lado, os doutores qualificados recentemente poderão contribuir, no futuro, com novos periódicos que estão sendo criados.

O último eixo analisado refere-se à Gestão, o qual será contemplado no próximo tópico.

#### 4.6 Gestão

O último eixo proposto para análise é o da Gestão, no qual foram considerados como variáveis atividades relacionadas com gestão acadêmica e extra acadêmica. Conforme Zabalza (2004), a gestão está associada à gestão macro e microinstitucional de equipes e ou serviços da universidade, grupos de pesquisa, coordenação de programas, cursos ou pós-graduação, convênios e outros.

As variáveis definidas nesse eixo estão expostas na Tabela 22, juntamente com seus respectivos resultados das estatísticas descritivas.

Tabela 22- Estatística Descritiva do Eixo Gestão (1998-2015)

<b>GESTÃO</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Máximo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
G1 Relator de processo	0	2,6792	0	250	24,3101
G2 Participação em Concurso e comissão julgadora	0	7,9151	5	107	11,9468
G3 Participação em avaliação de cursos	0	2,4245	0	49	6,7442
G4 Participação de colegiado	0	0,5377	0	6	1,1643
G5 Participação de comissões e conselhos	0	5,9245	2,5	43	8,8044
G6 Coordenador de cursos	0	1,2453	1	6	1,4852
G7 Diretor de faculdade	0	0,3962	0	6	1,0298
G8 Coordenações e direções diversas no meio acadêmico	0	0,7925	0	9	1,6137
G9 Participação de comitês, conselhos, comissões diversos	0	1,3019	0	17	2,8087

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados da Tabela 22 mostram que a participação dos 106 doutores em atividades relacionadas à gestão é baixa, uma vez que a maioria dos valores das medianas é igual a zero. Excetuam-se dessa constatação as variáveis Participação em Concurso e Comissão Julgadora (G2), Participação de Comissões e Conselhos (G5) e Coordenador de Cursos (G6).

Destarte, a variável Participação em Concurso e Comissão Julgadora (G2) apresenta a maior mediana entre as variáveis analisadas, com valor igual a cinco. Essa variável contempla, na maior parte dos casos, participações em concurso e seleção de professores. Dessa forma, em G2, 85% da amostra já participaram de pelo menos uma comissão julgadora e 30%, de mais de dez.

Compreende-se que a atuação dos doutores em bancas de concurso e comissão julgadora (G2) é relevante para a educação, pois a participação desses doutores na seleção dos novos docentes contribuirá para a qualidade do processo, visto que os professores selecionados irão atuar para a qualificação (educação) dos futuros profissionais da área contábil.

Destaca-se um doutor que declarou ter participado de 109 comissões, todas elas referentes a concursos de professores. Esse doutor defendeu seu doutorado em 2011 e possui 16 anos na carreira docente. O segundo maior valor encontrado de participações é 34, ou seja, uma variação de 75 bancas em relação ao destacado anteriormente.

A segunda variável com maior valor da mediana, 2,5, é Participação de Comissões e Conselhos (G5) no meio acadêmico. Nesse item, 68% da amostra já participaram pelo menos de uma comissão ou conselho e 21%, de mais de 10. Nessa variável, o valor máximo encontrado, com 43 comissões e conselhos, pertence a um doutor que defendeu seu doutorado em 2009 e tem 16 anos de experiência no ensino. Entre as comissões informadas por esse doutor, encontram-se conselhos de faculdade, comissão de planejamento da IES em que trabalha ou trabalhou, comissão de avaliação de desempenho de professores, entre outros.

Já a variável Coordenador de cursos (G6) contempla todos os doutores que já atuaram como coordenadores de cursos, seja de graduação, especialização ou pós-graduação, tendo sido contabilizada a quantidade de mandatos informados no Currículo Lattes, no período de 1998-2015, para cada doutor. Nesse item, observou-se que a mediana da amostra é de 1 e 58% da amostra já foi, pelo menos uma vez, coordenador de curso e, nenhum apresentou mais de dez mandatos.

As demais variáveis do eixo apresentaram mediana igual a zero. Nesses itens, mais de 60% da amostra não atuaram nas atividades representadas por essas variáveis. Assim, exceto para as variáveis Participação em Concurso e Comissão Julgadora (G2) e Participação de Comissões e Conselhos (G5), de modo geral, a mediana das atividades relacionadas à gestão aponta baixo envolvimento dos doutores da amostra em atividades dessa natureza.

Posteriormente, os doutores da amostra foram separados por grupos, conforme ano de titulação do doutorado, e analisados as médias dos *ranks* por grupo, para cada variável, como apresentado na Tabela 23.

Tabela 23- Médias dos *Ranks* Gestão (1998-2015) por grupo

Gestão (1998-2015)		T1	T2	T3	T4	T5	p-valor
G1	Relator de processo	---	---	---	---	---	0,2384
G2	Participação em Concurso e comissão julgadora	67,5a	67,03a	59,5ab	42,24b	44,07b	0,0106
G3	Participação em avaliação de cursos	---	---	---	---	---	0,0877
G4	Participação de colegiado	---	---	---	---	---	0,4473
G5	Participação de comissões e conselhos	---	---	---	---	---	0,3482
G6	Coordenador de cursos	---	---	---	---	---	0,2072
G7	Diretor de faculdade	---	---	---	---	---	0,2126
G8	Coordenações e direções diversas no meio acadêmico	---	---	---	---	---	0,4706
G9	Participação de comitês, conselhos, comissões diversos	69,32a	60,39ab	53,95abc	42,74bc	49,35c	0,0301

Letras minúsculas distintas na linha indica que há diferença significativa entre as médias dos *ranks* do teste pelo *Kruskal-Wallis*, ao nível de 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

O teste *Kruskal-Wallis*, o qual foi realizado para todas as variáveis, aponta que pelo menos dois grupos se diferem entre si, apenas nas variáveis ‘Participação em Concurso e Comissão Julgadora’ (G2) e ‘Participação de Comitês, Conselhos, Comissões Diversos’ (G9). Os p-valores dessas duas variáveis são menores que 0,05, nível de significância adotado para o teste, indicando que os dados de alguns grupos se diferenciam dos demais.

Sendo assim, para Concurso e Comissão Julgadora (G2), a média do *rank* do grupo T1 são estatisticamente similares a T2. Esses dois grupos lideram o *rank*, evidenciando que os doutores pertencentes a esses participaram mais de concursos de comissões julgadores. Os grupos T4 e T5 também se assemelham estatisticamente, configurando-se como os grupos com menores participações.

Dos dados da Participação de Comitês, Conselhos, Comissões Diversos (G9), apenas T1 e T4 se diferenciam estatisticamente entre si, sendo T1 o grupo com mais participação em comitês, conselhos, comissões diversos (G9) no meio acadêmico, e T4 como o que menos participa. Essa variável contemplou as atividades realizadas em comitês, conselhos, comissões diversos que não estão associados às IES, como Conselho de Contabilidade, Associações de Pesquisas Nacionais e Internacionais, Associações profissionais, Sindicatos e outros.

Presume-se que os comportamentos dos dados dos grupos dessas duas variáveis, G2 e G9, apontam que o tempo de titulação do doutorado pode ter influenciado na maior participação em concursos e comissões julgadoras e em comitês, conselhos, comissões

diversos, variáveis em questão, pois, nos dois casos, T1 se destacou dos demais como líder do *rank*.

Já as demais variáveis do Eixo Gestão apresentaram p-valores maiores que o nível de significância, evidenciando que os dados dos grupos nessas variáveis não se diferenciam estatisticamente um dos outros.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi analisar a evolução da pós-graduação na área contábil e a atuação dos doutores em Ciências Contábeis vinculados a programas de pós-graduação, por eixos de ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão, à luz da Teoria do Capital Humano. Assim, procurou-se responder o seguinte questionamento: qual a atuação dos doutores em Ciências Contábeis, titulados no Brasil e vinculados aos programas de pós-graduação *strictu sensu* da área, nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão? Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva quanto aos objetivos, documental quanto ao procedimento e quantitativa quanto à abordagem do problema.

Compuseram a amostra doutores em Ciências Contábeis titulados no Brasil que defenderam suas teses até o final do mês de dezembro de 2014, atualizaram seus Currículos Lattes entre dezembro de 2014 e maio de 2015 e atuam como professores permanentes em programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil autorizados pela Capes. Assim, foram selecionados 106 doutores que atenderam às delimitações do estudo, compondo a amostra.

Após a definição da amostra, partiu-se para a coleta dos dados. Os dados coletados são provenientes dos Currículos Lattes e Diretórios de Pesquisa dos doutores em Ciências Contábeis, disponíveis na Plataforma Lattes, mantida pela Capes. As informações coletadas foram separadas por categorias, conforme pilares da educação, quais sejam: ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão. Apesar de o próprio Currículo Lattes também apresentar uma separação das informações por categorias, a divisão adotada para esta pesquisa foi diferente daquela, para que o objetivo fosse atendido.

As informações retiradas dos currículos, além de separadas por categorias, foram identificadas em 72 variáveis e, assim, foram coletados os dados dessas variáveis referentes aos anos de 1998 a 2015. A identificação e análise dessas variáveis permitiram avaliar a atuação dos doutores em Ciências Contábeis nos eixos selecionados e o reflexo e contribuições para a sociedade. A evolução da pós-graduação, por sua vez, foi verificada por meio da divisão dos doutores em grupos, separados conforme ano de titulação do doutorado, em períodos de quatro a quatro anos, a partir de 1998, exceto o primeiro grupo que englobou todos os titulados antes dessa data. Nesse processo, foram estabelecidos cinco grupos diferentes.

Em relação ao tratamento dos dados coletados, recorreu-se à estatística descritiva com o cálculo da média, mediana, valores máximos e mínimos e desvio padrão, e o teste não

paramétrico *Kruskal-Wallis*, o qual possibilitou verificar se os dados das variáveis eram estatisticamente diferentes entre os grupos de doutores, e, em caso positivo, quais grupos se diferenciavam dos demais.

Dessa forma, as observações realizadas possibilitaram verificar a atuação dos doutores em Ciências Contábeis com vínculo na pós-graduação. A partir de então, observaram-se os retornos e benefícios sociais que o investimento na educação, especialmente a pós-graduação, podem acarretar à sociedade, no caso, às atividades relacionados à área contábil. Ressalta-se, dessa forma, que os retornos individuais, também abordados pela Teoria do Capital Humano, não foram objeto de estudo desta pesquisa, pois as informações retiradas dos currículos não foram suficientes para embasar e evidenciar as percepções individuais dos doutores da amostra.

Sendo assim, os resultados da pesquisa apontam que: dos 106 doutores selecionados, 13% defenderam seu doutorado antes de 1998; 17%, entre 1998 a 2001; 18%, entre 2002 e 2005; 18%, entre 2006 e 2009; e 34%, entre os anos de 2010 e 2014. Nesse aspecto, verificou-se aumento do número de titulados nos intervalos selecionados. Esse crescimento de doutores por período reflete o aumento do número de programas de doutorado no Brasil, o que ocorreu a partir de 2007. Antes dessa data, apenas a USP oferecia doutorado em Ciências Contábeis, em todo o país, enquanto que, em 2014, já havia 9 programas em exercício e 2016, 13 programas.

Portanto, o aumento de doutores ao longo dos anos reflete os resultados do investimento, tanto do governo quanto da rede privada, o que possibilitou a abertura de novos programas, contribuindo com a formação de um maior número de recursos humanos especializados na área contábil. Esse resultado corrobora com os pressupostos da Teoria do Capital Humano, no que concerne aos benefícios sociais oriundos do investimento na educação (CUNHA; CORNACHIONE JUNIOR; MATINS, 2011).

O crescimento do número de doutores também foi acompanhado pela maior participação das mulheres nos períodos analisados. Antes de 1998, apenas uma mulher havia defendido o doutorado. Já, entre os anos de 2010 e 2014, esse número passou para 10. Entretanto, a participação feminina ainda é baixa, uma vez que apenas 21% dos doutores da amostra são mulheres. Presume-se que esse número aumente nos próximos anos, pois, na graduação, a quantidade de mulheres matriculadas já supera a de homens, conforme CES de 2013 (INEP 2013).

Quanto à formação, observou-se que a maioria dos doutores em Ciências Contábeis selecionadas na amostra é formada por profissionais qualificados na área contábil, os quais

deram continuidade aos seus estudos seguindo a mesma área, ou seja, iniciaram na academia com a graduação em Ciências Contábeis e continuaram a investir no ensino por meio de especializações, mestrado e doutorado também na área contábil.

Partindo para a análise dos resultados, o primeiro eixo analisado foi o Ensino. Para a variável Experiência no ensino (E1), os resultados apontaram que mais de 30% da amostra estão acima de 20 anos de atuação na carreira de docência e, como tal, em pouco tempo estarão aptos a aposentarem. Na variável Regime de Trabalho (E2), observou-se que 71% dos doutores são professores com regime de trabalho classificado como Dedicação Exclusiva (DE).

Já o eixo Pesquisa contemplou o maior número de variáveis analisadas, totalizando 37 itens analisados sobre Publicações e Participação em Projetos de Pesquisas, Participação em Bancas, Orientações em Andamento e Orientações Concluídas.

Nessa etapa, quanto a Publicações e Participação em Projetos de Pesquisas, os resultados dos dados apontaram que os doutores selecionados possuem maiores participações em Publicações em Periódicos (P3), Publicações em Anais de Congressos (P4) e Participação em Congressos e Eventos (P7). Em relação aos grupos de doutores separados por titulação, os p-valores do teste *Kruskal-Wallis* dessas três variáveis indicam que pelo menos dois grupos se diferenciam com maior ou menor intensidade, tendo o grupo T1 se destacado como aqueles que apresentaram maior média nos *ranks* e o grupo T5, a menor média. O fato de essas três variáveis estarem mais associadas à produção e divulgação de pesquisas pode explicar o motivo de elas terem se destacado em relação às demais variáveis do eixo pesquisa, ainda que o impacto de cada uma dessas atividades para o programa e o docente seja avaliado e analisado de forma diferenciada pela Capes.

Em Participações em Bancas, os resultados apontaram uma maior participação dos doutores em Defesas de Mestrado (P9), seguida de bancas de Defesa de TCC (P10). Em Defesas de Mestrado (P9), notou-se que os grupos T1 e T2 apresentam as maiores médias do *rank*, sinalizando que os doutores com maior número de participação em bancas de defesas de mestrado fazem parte desses grupos, e T5 apresentou a menor média.

Por outro lado, destacou-se em participações em bancas de TCC (P10) o grupo T5, que obteve a maior média do *rank*, ou seja, os doutores desse grupo participaram de mais bancas de TCC do que os demais, enquanto que T1 se apresentou como o grupo com menor participação. Infere-se que os doutores do grupo T5 (qualificação no doutorado mais recente) possuem maior vínculo com a graduação e, possivelmente, ingressaram recentemente nos programas de pós-graduação em que atuam. Atrelado a isso, a expansão dos programas de

pós-graduação qualifica um maior número de docentes que atuarão na pós e que manterão também vínculos com a graduação.

Em relação à Orientações em Andamento, os resultados apontaram que orientações de mestrado se destacam, pois 71% da amostra estão orientando pelo menos um aluno de mestrado. Quanto aos grupos, o teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* evidenciou que não há diferença estatística entre as médias dos *ranks* dos grupos na referida variável. Logo, não se pode inferir que o tempo de titulação dos doutores influenciou ou não a maior ou menor participação em orientações de mestrado em andamento.

Quanto às orientações concluídas, assim como a participação em bancas, também se destacaram com maiores participações dos doutores as variáveis Orientações de TCC (P22) e Orientações de mestrado (P24). Na primeira, verificou-se que 84% da amostra já orientaram pelo menos um TCC e 50% desses doutores orientaram mais de 20 trabalhos. Na segunda, 79% da amostra já orientou pelo menos uma dissertação de mestrado. Em relação ao comportamento das orientações por grupo de doutores, nessas duas variáveis, observou-se que apenas para P24 houve diferença estatística entre os dados dos grupos. Nesse caso, T1 se destacou com maior média do *rank* e T5, com a menor média.

O terceiro eixo estudado foi a Extensão, o qual apresentou, de modo geral, que o envolvimento dos doutores nas atividades classificadas como extensão ainda é baixo, especialmente, em projetos de extensão, palestras e oficinas. Em Projeto de Extensão (E1), por exemplo, que seria a atividade relatada no Currículo Lattes que contemplaria a maior evidência de extensão, 75% da amostra não apresentam participação. Essa verificação se mostra preocupante, uma vez que a extensão tem como objetivo fortalecer o compromisso social da universidade, por meio da integração com a sociedade. Contudo, essa aproximação universidade-comunidade ainda não se mostra forte na área contábil, com base na amostra da presente pesquisa.

Em Produção Técnica, a variável Emissão Parecer *ad hoc* e Avaliação de Projetos e Revistas (PT2) se consolidou como aquela que possui maior participação dos 106 doutores da amostra, pois apresentou a maior mediana, quando comparada com as demais variáveis, no valor de 21. Além disso, nesse item, somente 13% da amostra não apresentaram atividades de emissão de parecer *ad hoc* ou avaliação de projetos e revistas, enquanto 65% divulgaram, pelo menos, emissão de 10 pareceres. A segunda variável com maior participação dos doutores é Revisor de Periódicos (PT3), tendo 92% dos doutores já exercido atividades como revisor pelo menos uma vez e 34%, mais de 10 vezes.

Em relação à participação, por grupos, em Produção Técnica, foi verificado que os grupos T1, T2, T3 e T4 se destacam na variável Emissão de parecer *ad hoc* avaliador (projetos, revistas) (PT2) e são estatisticamente similares. Já os dados do grupo T5 apresentaram menor média do *rank*, configurando-se como o grupo com menor participação em PT2. Esses resultados sugerem que o tempo de titulação não interfere na maior ou menor atuação dos doutores na variável em questão.

O último eixo analisado refere-se à Gestão. Os resultados apontaram que, de modo geral, a participação dos 106 doutores em atividades relacionadas à gestão é baixa. Zabalza (2004) aponta limitações no que se refere à gestão, abordando que os docentes envolvidos nessa área não recebem formação específica para as tarefas dessa natureza que lhes são atribuídas. Excetua-se, dessa constatação, a variável Participação em Concurso e Comissão Julgadora (G2), a qual contempla, na maior parte dos casos, participações em concurso e seleção de professores, em que 85% da amostra já participaram de pelo menos uma comissão julgadora e 30%, mais de dez. Nessa variável, a média do *rank* de T1 é estatisticamente similares a T2 e lideram as médias do *rank*. Os grupos T4 e T5 também se assemelham estatisticamente, configurando-se como os grupos com menores participações.

Portanto, a partir dos resultados alcançados, foi possível atender ao objetivo da pesquisa e responder à questão proposta, evidenciando a atuação dos doutores em Ciências Contábeis, nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, produção técnica e gestão. Nesse aspecto, de modo geral, compilando os principais resultados dos quatro eixos, conclui-se que:

- Dos cinco eixos analisados, há uma maior participação dos doutores nos eixos Ensino (já que todos atuam na área acadêmica, pelo menos como professores permanentes em programas de pós-graduação) e Pesquisa, com destaque para publicações em periódicos e anais de congresso, participação em eventos, orientações de mestrado em andamento e orientações de TCC concluídas. Nesse quesito, Schultz (1973 a) afirma que a educação tem, entre outros, o papel de recrutar e preparar estudantes para o magistério, sendo a pesquisa o meio pelo qual a educação faz progredir o conhecimento;
- O eixo Extensão é o que apresenta menor envolvimento dos doutores da amostra, embora contemple atividades que aproximam academia e sociedade;
- Em relação à atuação dos grupos de doutores separados por anos de titulação, na maioria das variáveis que se destacaram com maiores participações, os doutores titulados há mais tempo, representados nos grupos T1 e T2, se destacaram em relação aos demais, apresentando maiores médias dos *ranks*, enquanto os doutores do grupo

T5 apresentaram menores médias. Esse é o caso das variáveis P3, P4, P7, P9, P26 e G2. Presume-se que, nesses casos, a maior experiência e atuação na academia tenham contribuído para a maior participação desses doutores nas variáveis destacadas;

- Apesar de, na maioria dos casos, os grupos de titulados há menos tempos apresentarem menores médias nos *ranks*, observou-se produção e participação em diversas atividades desses doutores. Em alguns casos, como orientações de TCC, essa participação se destaca em relação aos demais. Isso evidencia que, ainda que em menor medida, os doutores titulados há menos tempo contribuem para a área contábil;

Sendo assim, com base na Teoria do Capital Humano e, conforme Schultz (1973a) afirma, que a educação é o maior investimento que se pode fazer no ser humano, uma vez que traz benefícios diversos no âmbito econômico e pessoal, observa-se, como um todo, que o investimento governamental e privado na educação contábil tem contribuído para o desenvolvimento do ensino da área. Esse investimento pode ser visto pelo aumento do número de matriculados nos cursos de graduação, programas de mestrado e programas de doutorado.

Ressalta-se que a contribuição dos doutores selecionados para a pesquisa é resultado de um investimento em todo o processo educacional, mas, principalmente, na pós-graduação, representada pelo mestrado e doutorado. Isso ocorre porque o objeto de análise da presente pesquisa, o Currículo Lattes, engloba primordialmente produções e experiências acadêmicas que se acentuam em atividades desenvolvidas durante e após a participação de programas de pós-graduação.

Nesse sentido, os resultados do presente estudo colaboram com as pesquisas da área de Ciências Contábeis, especialmente, em se tratando da temática de ensino, ao apontar a atuação dos doutores em Ciências Contábeis vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, o estudo também contribui com a gestão dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, ao proporcionar informações sobre as atividades desenvolvidas, seja no ensino, pesquisa, extensão, produção técnica ou gestão dos doutores atuantes em tais programas.

Vale considerar ainda que o presente estudo se apresenta como original, sendo um dos primeiros no país que propôs identificar a atuação dos doutores em Ciências Contábeis, separadamente, pelos eixos ensino, pesquisa, extensão, considerando ainda a produção técnica e a gestão, uma vez que pesquisas anteriores (BORBA et al., 2007; CUNHA, 2007; CUNHA; CORNACHIONE JUNIOR.; MARTINS, 2011; MARTINS; MONTE, 2011; MIRANDA et al., 2013;) não contemplaram todas essas dimensões.

Durante a coleta dos dados nos Currículos Lattes, percebeu-se que informações semelhantes eram, em alguns momentos, preenchidas de formas distintas no currículo, seja por nomenclaturas diferentes, seja por apresentação em categorias também diferentes. Dessa forma, considera-se uma limitação do estudo a forma pela qual os doutores preenchem seus Currículos Lattes. Por isso, para fins de análise, considerou-se que todos os currículos estão corretamente preenchidos.

Outra limitação refere-se ao fato de não ter sido possível averiguar a percepção individual dos doutores selecionados quanto aos eventuais benefícios que eles consideram ter obtido em relação ao investimento na educação e sua participação nos programas de pós-graduação. Por isso, sugere-se, para pesquisas futuras, a adoção de mecanismos, como entrevistas ou questionários, que contemplem a avaliação e percepção dos doutores em Ciências Contábeis em relação ao investimento na educação contábil, especialmente, na pós-graduação.

Sugere-se ainda que novas pesquisas sejam realizadas para averiguar as dificuldades encontradas pelos docentes na área contábil na execução de atividades consideradas como extensão, uma vez que são relevantes para a sociedade, ao aproximar a academia e a comunidade (MOITA; ANDRADE, 2009; TAUCHEN; FÁVERO, 2011), e tais atividades, de extensão, na presente pesquisa, se mostraram ainda modestas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ARAÚJO, T. S. et al. Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 26, n. 67, p. 93-105, jan./abr. 2015.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, F. C. de S. O futuro da pós-graduação brasileira. In: STEINER, J.; MALNIC, G. (Orgs.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: EdUSP, 2006. p. 157-176. cap. 9.

BARTH, T. G.; ENSSLIN, S. R. Custo socioeconômico da pós-graduação stricto sensu: uma análise na percepção de mestres em contabilidade. **Revista Eletrônica de Estratégia e Negócios**, Florianópolis, v. 7, n. 3, set./dez. 2014.

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.

BENHABIB, J.; SPIEGEL, M. M. The role of human capital in economic development evidence from aggregate cross-country data. **Journal of Monetary Economics**, New York, n. 34, p. 143-173, 1994.

BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BLAUG, M. The empirical status of human capital theory: a slightly jaundiced survey. **Journal of Economic Literature**, Nashville, v. 14, n. 3, p. 827-855, Sep. 1976.



BORBA, J. A. et al. Um olhar nos Currículos Lattes dos doutores em controladoria e contabilidade formados pela Universidade de São Paulo. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set. 1996.

CAMARGO, J. M. **Dívida por educação**: efeitos sobre crescimento e pobreza. Edições UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149315por.pdf>>. Acesso: 03 maio 2015.

CARD, D. The causal effect of education on earnings. **Handbook of Labor Economics**, v. 3, p. 1801-1863, 1999.

CASA NOVA, S. P. de C. Impactos de mestrados especiais em contabilidade na trajetória de seus egressos: um olhar especial para gênero. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, Paraná, v. 4, p. 37-62, 2012.

CAMPANARIO, M. A. de; SILVA, M. M. da. Carta do editor: protocolo de produção técnica. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v.8, n. 1, 2011.

CHI, W. The role of human capital in China's economic development: review and new evidence. **China Economic Review**, n. 19, p. 421–436, 2008.

CONOVER, W. J. **Practical nonparametric statistics**. 3rd ed. New York: J. Wiley, 1999. 584 p.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA. **Currículo Lattes 2.0**, 2015. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/313759/4d62720f-12ef-4ef2-b94c-e996b472834b>>. Acesso: 20 dez. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ADMIN17jun10.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.  
**Avaliação trienal 2013, Relatório Trienal 2010-2012.** Brasília, DF, 2013a. Disponível em:  
 <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDo2YzNkMjU2ZTdmY2M0ODAx>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.  
**Coleta de dados:** conceitos e orientações (manual de preenchimento da Plataforma Sucupira). Brasília, DF, 2014a. Disponível em:  
 <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/ColetaDados-PlataformaSucupira-Manual-Abr14.pdf>>. Acesso: 08 jul. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.  
**Cursos Recomendados.** Brasília, DF, 2015a. Disponível em:  
 <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 17 mar.2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.  
**GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas.** Brasília, DF, 2015b.  
 Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.  
**Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020).** Brasília, DF, 2015c. Disponível em:  
 <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.  
**Resultados da avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio.** Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.  
**Sobre a avaliação.** Brasília, DF, 2014b. Disponível em:  
 <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.  
**Sobre avaliação de cursos.** Brasília, DF, 2015. Disponível em:  
 <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

CUNHA, J. V. A. da. **Doutores em ciências contábeis da FEA/USP:** análise sob a óptica da teoria do capital humano. 2007. 269f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis)-Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo.

CUNHA, J. V. A. da; CORNACHIONE JUNIOR, E. B.; MARTINS, G. de A. Pós-graduação: o curso de doutorado em ciências contábeis da FEA/USP. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 6-26, set./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-70772008000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-70772008000300002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 11 maio 2015.

CUNHA, J. V. A. da; CORNACHIONE JUNIOR, E. B.; MARTINS, G. de A. Contribuições científicas dos doutores em ciências contábeis: uma análise dos Currículo Lattes. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 85-96, abr./jun. 2011.

CUNHA, J. V. A. da; CORNACHIONE JUNIOR, E. B.; MARTINS, G. de A. Doutores em ciências contábeis: análise sob a óptica da teoria do capital humano. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 532-557, maio/jun. 2010.

CUNHA, J. V. A. da; CORNACHIONE JUNIOR. Contribuições acadêmicas dos doutores em ciências contábeis: uma análise dos Currículo Lattes. In: CONGRESSO USP DE CONTABILIDADE E CONTROLADORIA, 8., 2008. **Anais...** São Paulo: Congresso USP, 2008.

CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.

FITZSIMONS, P. Human capital theory and education. **University of Auckland**. Encyclopedia of Philosophy of Education. 1999. Disponível em: <[http://eepat.net/doku.php?id=human\\_capital\\_theory\\_and\\_education](http://eepat.net/doku.php?id=human_capital_theory_and_education)>. Acesso em: 12 May 2015.

FLEISHER, B. M. et al. Economic transition, higher education and worker productivity in China. **Journal of Development Economics**, n. 94, p. 86-94, 2011.

FUENTE, Á. de la; CICCONE, A. Human capital in a global and knowledge-based economy. **Employment and European Social Fund**, Barcelona, p. 1-121, May 2002. Disponível em: <<http://www.antoniociccone.eu/wp-content/uploads/2007/07/humancapitalpolicy.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2015.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Education research: an introduction**. 8th ed. Boston: Allyn & Bacon, 2007.

GANEODAGE, K. R.; RAMBALDI, A. N. The impact of education investment on Sri Lankan economic growth. **Economics of Education Review**, n. 30, p. 1491-1502, 2011.

GÖLPEK, F. Price of higher education and individual demand. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 41, p. 349-356, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo do ensino superior resumo técnico**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2015.

LATTES. **Currículo Lattes**, 2015. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

LEITE FILHO, G. A. Padrões de produtividade de autores em periódicos e congressos na área de contabilidade no Brasil: um estudo bibliométrico. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 533-554, abr./jun. 2008.

LIMA, F. D. C. et al. O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 13, n. 1, p. 49-67, 2014.

MACHIN, S.; STEVENS, M. The assessment: education. **Oxford Review of Economic Policy**, v. 20, n. 2, 2004.

MACIEL, A. da S. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008**. 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/JCDYEEPBFDDYY.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

MARTINS, C. Pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In: MORHY, L. (Org.). **Universidade em Questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

MARTINS, E. A. **Pesquisa contábil brasileira: uma análise filosófica**. 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis)-Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Departamento de Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS, E.; IUDÍCIBUS, S. de. Editorial: 30 anos do doutorado em contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, p. 7-8, 2007.

MARTINS, O. S.; MONTE, P. A. do. Variáveis que explicam os desempenhos acadêmico e profissional dos mestres em contabilidade do programa multiinstitucional UNB/UFPB/UFRN. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 7, n. 1, p. 68-87, jan./mar. 2011.

MINCER, J. A. **Schooling, experience, and earnings**. NBER, 1974. Disponível em: <<http://www.nber.org/books/minc74-1>>. Acesso em: 12 maio 2015.

MIRANDA, G. J. et al. A teoria do capital humano e as contribuições acadêmicas dos doutores em ciências contábeis no Brasil. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 5, n. 1, p. 55-74, jan./jun. 2013a.

MIRANDA, G. J. et al. Pesquisa em educação contábil: produção científica e preferências de doutores no período de 2005 a 2009. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 61, p. 75-88, jan./abr. 2013b.

MIRANDA, G. J. **Relação entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil**. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis)—Universidade de São Paulo, Departamento de Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 41, p. 269-393, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, L. Desafios à universidade: comercialização da ciência e recomposição dos saberes acadêmicos. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 34, p. 93-116, 2000.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2014: OECD indicators**. 2014. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

PARK, J. Dispersion of human capital and economic growth. **Journal of Macroeconomics**, n. 28, p. 520-539, 2006.

PARK, S. M. Research, teaching, and service why shouldn't women's work count? **The Journal of Higher Education**, v. 67, n. 1, p. 46-84, Jan./Feb. 1996.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 18, p. 19-32, jun. 2007.

PEREIRA, A. G.; NUNES, T.; CASTRO JÚNIOR, F. H. F. Relação entre o desempenho dos discentes no ENADE e o percentual de mestres e de doutores nos cursos de graduação em ciências contábeis. In: ENCONTRO DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2013.

PINHO, C. M. **Economia da educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1970.

RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROBEYNS, I. Three models of education rights, capabilities and human capital. **Theory and Research in Education**, n. 4, p. 69-84, Mar. 2006.

RODRIGUES, D. S.; SANTOS, N. de A.; SANTANA, M. da S. Crescimento ou retração: que tendências os indicadores de oferta e vagas, matrículas e concluintes dos cursos de ciências contábeis brasileiros expõem. In: CONGRESSO USP INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 11., 2014. **Anais...** São Paulo: Congresso USP 2014. Disponível em: <<http://congressousp.fipecafi.org/web/artigos142014/509.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

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

SCHULTZ, T. W. **Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população**. Tradução Elcio Gomes Cerqueira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

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

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Tradução P. S. Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2º Ed., 1973b.

SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. **Cadernos Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 3, p. 1-37, abr. 2008.

SHAFFER, H. G. Investment in human capital: comment. **The American Economic Review**, Cambridge, v. 52, n. 4, p. 1026-1035, 1961.

SILVA, H. A. S.; REINA, D. R. M.; ENSSLIN, S. R.; REINA, D. Programas de pós-graduação em contabilidade: análise da produção científica e redes de colaboração. **Revista de Contabilidade e Organizações**, vol. 6 n. 14 (2012) p. 145-162

SOARES, S. V. et al. Pós-graduação em ciências contábeis no Brasil: contexto e processo de seleção. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 3, n. 2, p. 59-74, jul./dez. 2011.

SOARES, S. V.; CASA NOVA, S. P. de C. A avaliação de programas da Capes, os conceitos e o uso de indicadores bibliográficos. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 8, p. 278-301, 2015.

SOARES, S. V.; RICHARTZ, F.; MURCIA, F. D. Ranking da pós-graduação em contabilidade no Brasil: análise dos programas de mestrado com base na produção científica em periódicos acadêmicos no triênio 2007-2009. **Revista Universo Contábil**, v. 9, n. 3, p. 55-74, 2013.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011.

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

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICE A – Divisão Currículo Lattes**

<b>Formação</b>	<b>Atuação</b>	<b>Projetos</b>	<b>Produções</b>	<b>Educação e Popularização de C &amp; T</b>	<b>Eventos</b>	<b>Orientações</b>	<b>Bancas</b>
Formação Acadêmica/Titulação	Atuação Profissional	Projetos de Pesquisa	<b>Produções bibliográficas</b>	Artigos	Participação em eventos, congressos, exposições e feiras	Orientações e Supervisões Concluídas	Participação em bancas de trabalhos de conclusão
Formação Complementar	Linhas de Pesquisa Membro Corpo Editorial Revisor de periódico Áreas de atuação	Projetos de Extensão Outros Projetos	Artigos Completos publicados em periódicos Artigos aceitos para publicação  Livros e capítulos Textos em jornais ou revistas Trabalhos publicados em anais de congressos  Apresentações de trabalho  Partitura musical  Tradução  Prefácio, posfácio Outras produções bibliográficas <b>Produção Técnica</b> Assessoria e consultoria Programas de computador sem registro	Livros e Capítulos Textos em jornais de notícias/revistas Apresentações de Trabalho Programa de computador sem registro de patente Cursos de curta duração ministrados Desenvolvimento de material didático ou instrucional Entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia Programa de computador sem registro Organização de eventos, congressos, exposições e feiras Redes sociais, websites e blogs Artes Visuais Artes Cênicas  Música	Organização de eventos, congressos, exposições e feiras	Orientações e Supervisões em andamento	Participação em bancas de comissões julgadoras



		Produtos tecnológicos Processo e técnicas Trabalhos técnicos Cartas, mapas ou similares Curso de curta duração ministrado Desenvolvimento de material didático ou instrucional Editoração Manutenção de obra artística Maquete Entrevistas, mesas, redondas, programas e comentários na mídia Relatório de pesquisa Redes sociais, websites e blogs Outras produções técnicas <b>Produção Artística/Cultural</b> Artes Cênicas Música Artes Visuais Outras Produções artísticas/culturais				
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora