



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

GLEUMA ANDRADE DE ALMEIDA QUEIROZ

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS QUANTO A CURSAR PÓS-GRADUAÇÃO**

**SOUSA - PB
2007**

GLEUMA ANDRADE DE ALMEIDA QUEIROZ

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS QUANTO A CURSAR PÓS-GRADUAÇÃO**

**Monografia apresentada ao Curso de
Ciências Contábeis do CCJS da
Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Bacharela em
Ciências Contábeis.**

Orientador: Profº Me. José Ribamar Marques de Carvalho.

**SOUSA - PB
2007**

GLEUMA ANDRADE DE ALMEIDA QUEIROZ

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS QUANTO A CURSAR PÓS-GRADUAÇÃO.**

Esta monografia foi apresentada como trabalho de conclusão do Curso de Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Campina Grande, obtendo a nota (média) de 9,5 atribuída pela banca constituída pelo orientador e membros abaixo.

Professores que compuseram a banca:

Prof. MSc. José Ribamar Marques de Carvalho - Orientador

Prof. Descartes – Examinador (a)

Prof. Karla Katiucia Almeida – Examinador (a)

Sousa, 12/12/2007

Dedico à minha família.

AGRADECIMENTOS

Muitos dos nossos objetivos conquistados ao longo da vida se devem, além do nosso esforço, às pessoas que estão ao nosso lado, oferecendo apoio, carinho e atenção.

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e pelas circunstâncias desta.

Agradeço a Miguel, meu esposo, companheiro e amigo, pela paciência e compreensão, auxílio e incentivo, não só no período da graduação, mas nos meus 10 últimos anos da minha vida.

A meu filho José Ian razão do meu viver.

Aos meus amados pais, Belizaura e Antonio, pelo amor incondicional, eterno, que ilumina e iluminará toda a minha existência.

Aos meus adorados irmãos, Cláudio, Cleudo, Claudiano e Carlos, pela união que nos torna fortes.

Ao prof. MSc. José Ribamar Marques de Carvalho, meu orientador, pela paciência, acompanhamento competente, apoio, comprometimento e incentivo na orientação deste trabalho.

Às colegas de graduação Kelly, Maria Odete e Raquel, pelos momentos compartilhados, pela ajuda, incentivo e cumplicidade ao longo destes anos.

Às colegas, Gheysa e Aderlania pela valiosa ajuda necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

“(...) um individuo participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade das informações que possui, mas, especialmente, em função de sua possibilidade de acesso às fontes de informação, de suas possibilidade de aproveitá-las e, sobretudo, de sua possibilidade de nelas intervir como produtor do saber.”

Marilena Chauí (1980)

RESUMO

QUEIROZ, Gleuma A. **A percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis quanto a cursar pós-graduação.** 2007. 57 folhas. Monografia (Graduação em Ciências Contábeis), Universidade Federal de Campina Grande, Pombal, 2007.

É crescente o interesse pela continuidade dos estudos após a conclusão de um curso de graduação universitária por parte de alunos de todas as áreas de ensino. Este trabalho busca investigar a percepção dos alunos de Ciências Contábeis quanto a cursar a pós-graduação. A revisão bibliográfica tratou do surgimento do Ensino Superior no Brasil bem como suas necessidades. Também buscou explicar sobre a graduação em Ciências Contábeis e a pós-graduação no Brasil. Na abordagem metodológica, utilizou-se pesquisa empírico-analítica, com abordagem descritiva, a partir de dados coletados por questionários. O tratamento estatístico foi composto por técnica da análise fatorial, a amostra utilizada foi por conveniência, junto a 50 alunos graduandos do referido curso. Os resultados apurados a partir dos três fatores obtidos, evidenciam que os alunos mostram-se interessados em seguir com a aprendizagem, não conseguem diferenciar pós-graduação *lato-sensu* de *stricto-sensu*, a graduação não satisfaz plenamente os requisitos de mercado, a pós-graduação traz também benefícios pessoais e o investimento no curso terá um retorno garantido. A pesquisa ainda revelou as áreas de maior interesse na opinião dos alunos, que são as áreas de Contabilidade Pública, Controladoria, Auditoria entre outras.

Palavras chave: Ensino Superior. Pós-graduação. Contabilidade. Alunos.

ABSTRACT

QUEIROZ, Gleuma A. **The students' of the course of Accounting Sciences as much as relationship to current to masters degree.** 2007. 57 folhas. Monografia (Graduação em Ciências Contábeis), Universidade Federal de Campina Grande, Pombal, 2007.

It's growing the interest for the continuity of the studies after the conclusion of a course of university graduation on the part of students of all the teaching areas. This work look for to investigate the perception, the motivations, and the students' of Accounting Sciences attitudes with relation to study to masters degree. The bibliographical revision discussed the of appearance of the higher teaching in Brazil as well as its necessities. Also looked for to explain about the graduation in Accounting Sciences and to masters degree in Brazil. In the methodological broach, made use of researche empiric-analytic, with descriptive broach, to arise from data collected by questionnaires. The statistic treatment was composed by technical of the analysis fatorial, the sample used was for convenience, next to 50 students graduatings of the already mentioned course. The results select to arise from the three factors optical, evidence that the students show interested afterwards with the apprenticeship, they don't tofail to differ masters degree bark-sensu of stricto-sensu, the graduation doesn't satisfy the market requirements fullness, masters degree also brings personal benefits and the investment in the course the will have a guaranteed return. The research still revealed the areas of larger interest in the students' opinion, they're the areas of Public Accounting, Controladoria, Audit among anothers.

Key word: Higher education. Masters degree. Accounting. Students.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Amostra dos Discentes Entrevistados do Curso de Ciências Contábeis.....	17
Tabela 2 – KMO and Bartlett's Test	41
Tabela 3 – Anti-image Correlation	41
Tabela 4 – Communalities	42
Tabela 5 Variance Explained	42
Tabela 6 – KMO and Bartlett's Test	43
Tabela 7 – Anti-image Matrices	43
Tabela 8 – Communalities	44
Tabela 9 - Total Variance Explained	44
Tabela 10 – Component Matrix(a)	45
Tabela 11 – Rotated Component Matrix(a)	46
Tabela 12 – Rotated Component Matrix(a)	46
Tabela 13 – Percentual de variáveis da dimensão respostas fator 1	48
Tabela 14 - Percentual de variáveis da dimensão respostas fator 2	49
Tabela 15 - Percentual de variáveis da dimensão respostas fator 3	49
Tabela 16 – Análise das variáveis excluídas	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mestrados / Doutorados Reconhecidos Grande Área	35
Quadro 2 – Mestrado / Doutorados Reconhecidos Área.....	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa Etária dos Entrevistados	38
Gráfico 2 – Período Letivo	39
Gráfico 3 – Diferença entre Pós-graduação <i>lato-sensu</i> e <i>stricto-sensu</i>	39
Gráfico 4 – Área que pretende cursar a pós-graduação	50

LISTA DE ABREVIATURAS

AF:	Análise Fatorial
CAPES:	Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior
CNPQ:	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FINEP:	Financiadora de Estudos e Projetos
FUCAPE:	Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças
FURB:	Universidade Regional de Blumenau
IES:	Instituições de Ensino Superior
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
KMO:	kaiseMeyer-Olkin
MBA:	Master of Business Administration
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
MSA:	Medida de Adequação da Amostra
PDE:	Plano de Desenvolvimento da Educação
PUC/SP:	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI:	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades.
SINAES:	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UERJ:	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM:	Universidade Federal do Amazonas
UFBA:	Universidade Federal da Bahia
UFC:	Universidade Federal do Ceará
UFMG:	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE:	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR:	Universidade Federal do Paraná
UFRJ:	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC:	Universidade de Santa Catarina
UNB:	Universidade de Brasília
UniFECAP:	Centro Universitário Álvares Penteado
UNISINOS:	Universidade do Vale dos Rios dos Sinos
USP/RP:	Universidade de São Paulo -- Campus Ribeirão Preto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Pergunta Motivadora	14
1.2 Objetivos da Pesquisa	14
1.3 Justificativa	15
1.4 Metodologia da Pesquisa	15
1.5 População e amostra da Pesquisa	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Ensino Superior no Brasil: Breve Histórico	18
2.2 REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Univer- sidades Federais	22
2.3 O Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil	23
2.4 A integração Universidade/Mercado de trabalho	25
2.5 Histórico do Ensino da Contabilidade e o Ensino Superior em Ciências Contábeis no Brasil.....	27
2.6 Avaliação do Ensino superior do curso de Ciências Contábeis	30
2.7 A pós-graduação no Brasil	31
2.8 A diferença entre pós-graduação <i>lato- sensu e stricto- sensu</i>	34
2.9 A pós-graduação na área contábil	35
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	38
3.1 Aplicação da Análise Fatorial – Tentativa com todas as variáveis	40
3.2 Interpretação dos Fatores obtidos pela AF	47
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICES	57

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

O forte interesse pela continuidade dos estudos após a conclusão de um curso universitário de graduação é recente e deve-se à combinação de vários fatores culturais e econômicos.

Acredita-se que vários fatores contribuem para essa realidade, dentre os quais pode-se afirmar a demanda das empresas e organizações do mercado por maiores níveis de qualificação profissional de seus contratados, oferecendo maiores chances de progresso na carreira aos funcionários que apresentem maior número de habilidades e cursos que sinalizem esta qualificação.

Atualmente as políticas públicas relacionadas ao ensino superior favorecem muito mais do que em outros tempos, visto que há uma grande quantidade de IES e Cursos, fato que motiva a busca pelo ensino superior e conseqüentemente a pós-graduação.

Vê-se que o mercado de trabalho a cada dia exige, profissionais mais qualificados e preparados para exercer determinadas funções, dessa forma, o futuro profissional se vê diante de uma realidade que exige uma educação continuada voltada para a especialização. Destaca-se ainda que através desse processo o graduado amplia suas chances de inclusão no mercado de trabalho.

Dessa forma, não diferentemente das demais áreas do conhecimento, a Ciência Contábil é instigada pelas diretrizes curriculares nacionais elaboradas pelo Ministério da Educação para orientar a oferecer formação flexível que satisfaça às expectativas dos estudantes com relação a sua escolha profissional, estimulando-os a buscar continuidade nos estudos após a sua conclusão por meio dos cursos de pós-graduação. (MEC, 1997).

Martins (2000) observa que a graduação visa formar um profissional generalista, e a especialização poderia ser direcionada a profissionalização a partir da busca por um curso de pós-graduação.

Nesse contexto, esse estudo busca investigar a percepção dos discentes de Ciências Contábeis quanto a cursar a pós-graduação. Serviu de base para esse estudo a pesquisa de Leite Filho (2006), visto que o autor evidencia em seus resultados que os alunos mostram-se interessados em seguir carreira acadêmica, não conseguem diferenciar pós-graduação *lato-sensu* de *stricto-sensu*, a graduação não satisfaz plenamente os requisitos de mercado, a pós-

graduação traz também benefícios pessoais e o investimento no curso terá um retorno garantido e o estudo de Carvalho, Almeida e Limeira (2007).

Assim definiu-se o problema de pesquisar, como maneira de efetuar uma comparação com o estudo realizado em busca de resultados que possam subsidiar a implantação da pós-graduação em Ciências Contábeis na IES desse estudo.

1.1 Pergunta Motivadora

A educação é necessária para o aperfeiçoamento do homem e tem um papel significativo na sociedade, pois consegue promover mudanças efetivas e duradouras (CORNACHIONE, 2004 p.1). Dessa forma, estudar aspectos relacionados à educação e a qualidade do ensino, é fator importante e pode contribuir para a promoção de mudanças e para o progresso da sociedade, principalmente neste momento de expansão dos cursos de Ciências Contábeis no país.

Nesse entendimento, o questionamento que direciona esse estudo é o seguinte: **Qual a percepção dos discentes de Ciências Contábeis em relação a cursar pós-graduação?**

1.2 Objetivos da Pesquisa

Para responder ao problema de pesquisa foram definidos os seguintes objetivos (geral e específicos).

Objetivo Geral

Verificar a percepção dos discentes de Ciências Contábeis quanto a cursar pós-graduação.

Objetivos Específicos

- Efetuar uma revisão bibliográfica acerca do assunto em tela;
- Analisar as atitudes e opiniões dos discentes acerca da possibilidade de cursar a pós-graduação; e
- Discutir as opiniões e motivações dos discentes em relação a cursar a pós-graduação.

1.3 Justificativa

O objetivo de ser um profissional qualificado, não se realiza apenas com o término do curso superior, pois os conhecimentos adquiridos na graduação universitária normalmente não são suficientes para a formação profissional, uma vez que, há um ensinamento teórico, mas restrito às salas de aula das Instituições de Ensino Superior e que dificilmente preparam um aluno de forma satisfatória e necessária pra enfrentar o mercado de trabalho.

Nesse sentido o interesse dos alunos do curso de Ciências contábeis em cursar uma pós-graduação, é fundamental para que faça da contabilidade uma profissão do futuro. É nesse cenário, que a discussão merece destaque, por isso este trabalho tem como contribuição mostrar os caminhos que a Universidade deveria tomar para seu melhor desempenho. Bem como entender melhor seus alunos e, dentro de seu propósito alcançar excelência acadêmica, especialmente na área de produção científica e disseminação do conhecimento, como maneira de oferecer suporte à orientação da comunidade discente.

Assim o presente estudo justifica-se pela necessidade de detectar o interesse dos discentes em relação a essa temática, para que a partir dessa necessidade a universidade possa ter condições de definir estratégias e políticas voltadas para a melhoria do ensino superior e especificamente da pós-graduação.

1.4 Metodologia da pesquisa

A realização desta pesquisa concentrou-se em duas etapas: a primeira com levantamentos bibliográficos com vistas a uma fundamentação teórica em relação à educação de nível superior, o ensino da contabilidade e os cursos de pós-graduação no Brasil. A segunda caracteriza-se como uma pesquisa empírica – analítica, cujo tipo de abordagem pode ser considerada descritiva, pois visa descrever as opiniões dos alunos de uma universidade pública quanto a cursar a pós-graduação. “As pesquisas descritivas visam à descrição das características de determinada população ou fenômeno, e tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. GIL (1996, p. 46).

O método científico utilizado foi o indutivo, e quanto ao delineamento, utilizou-se mensuração quantitativa de dados qualitativos, através da técnica de coleta de dados por meio

do questionário estruturado com assertivas e perguntas objetivas, elaboradas de acordo com a escala de *Likert*. Esta escala foi utilizada com intervalo dicotômico de concordância e discordância com relação às assertivas.

Na aplicação deste instrumento, os respondentes foram solicitados a responder dois tipos de perguntas: 1 - Um conjunto de perguntas de qualificação que buscaram levantar a caracterização dos entrevistados, e 2 - Um conjunto de 19 assertivas com as quais os entrevistados opinavam sua concordância ou discordância, numa escala de Likert de 5 pontos, com as seguintes possíveis respostas: Discordo Totalmente (DT), Discordo Parcialmente (DP), Neutro (N), Concordo Parcialmente (CP) e Concordo Totalmente (CT). As assertivas foram distribuídas aleatoriamente pelo questionário, possuindo algumas conotações positivas enquanto outras eram de cunho negativo. Tal procedimento foi adotado objetivando evitar vieses decorrentes de tendências de polarização das respostas (positivas ou negativas) além de evitar o condicionamento das respostas caso as assertivas estivessem dispostas em seqüência, permitindo assim através deste método identificar respostas inconvenientes às assertivas que guardavam estreita similaridade entre si.

Os questionários foram enviados a uma população de 78 discentes, dos últimos períodos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Sousa, obteve-se um retorno de 50 questionários e, portanto válidos para a análise dos resultados, visto que foi utilizada uma amostra por conveniência.

Portanto, decidiu-se utilizar as técnicas da análise fatorial e da estatística descritiva. O software utilizado foi o SPSS versão 13.0. Para análise de cada resposta, aplicou-se o teste de esfericidade de Bartlett e a medida KaiseMeyer-Olkin (*Measure of Sampling Adequacy – MSA*, Medida de Adequação da Amostra).

1.5 População e Amostra da Pesquisa

Na definição do universo a ser pesquisado, restringiu-se a pesquisa aos alunos dos três últimos períodos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública, localizada na cidade de Sousa, Paraíba. Este recorte do universo, considerando-se apenas os alunos dos últimos períodos, deveu-se ao fato de acreditar que tais entrevistados teriam maiores probabilidade de envolvimento com o assunto, por estarem habilitados, no curto prazo, a optarem pela pós-graduação.

O trabalho de campo foi realizado entre os dias 8 e 10 de outubro de 2007, com a coleta de 50 questionários válidos (64,10% da população estimada) . A tabela a seguir o universo pesquisado:

Tabela 1- Curso de Ciências Contábeis

Períodos	Universo	Amostra
7º período	30	17
8º período	25	16
9º período	23	17
Total	78	50

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

CAPÍTULO II

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino Superior no Brasil: Breve Histórico

O surgimento do Ensino Superior no Brasil é destacado por vários estudiosos, Cunha (2000, p. 100) diz que:

No Brasil existia apenas cursos superiores de Filosofia e Teologia, que eram oferecidos pelos Jesuítas no período Colonial, pois Portugal impedia o desenvolvimentos do ensino superior nas suas colônias por temer que os estudos contribuíssem com os movimentos de independência. Isso só mudou com a vinda da Família Real portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808, quando passou a existir instituições formais oferecendo cursos de Engenharia, Medicina e Belas Artes, cursos esses gratuitos financiados pelo o “Quinto da Coroa”.

Nesse período a expansão do ensino superior era muito lenta, pois o modelo econômico da época, o agro-exportador, não necessitava de profissionais qualificados, ou seja, com formação superior.

O autor acrescenta que, com o passar do tempo tudo foi evoluído e na década de 1930, veio a industrialização e urbanização, e conseqüentemente, surge pela primeira vez no Brasil uma ação planejada que visava a Organização Nacional da Educação, ou seja, foi criado o Ministério da Educação, Saúde, Conselho Federal de Educação, Ensino Secundário, Comercial e por fim a Universidade.

De acordo com Cunha (2000, *apud* FIGUEIREDO, 2005), em 1935 foi criada por Anísio Teixeira a Universidade do Distrito Federal, a qual teve vida curta, sendo dissolvida durante o Estado Novo, em 1939, e incorporada pela Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro, posteriormente surgem as Faculdades Católicas no Rio de Janeiro, as mesmas se configuram como as primeiras universidades privadas do país, só reconhecidas pelo Estado em 1946, já que o decreto 5.616 praticamente veta a criação desta modalidade de Universidade.

Neste mesmo período surgiram propostas que causaram certo desconforto entre o Estado Novo, que tinha como governante Getúlio Vargas e a classe universitária, responsáveis pelo conteúdo que tinha estas propostas, que não foram aceitas pelo Estado.

Desconforto esse, segundo Figueiredo (2005), que somente acabou em 1946 com o fim do Estado Novo e a retomada do Estado de direito, refletindo o processo de redemocratização do país, certificando os direitos individuais de expressão, reunião e pensamento. Mesmo assim a organização educacional permanecia a mesma, destacava Cunha (2000, p.107), ou seja, mesmo com a redemocratização a estrutura do ensino médio era dividida entre o ensino para as elites, que era mais completo e o ensino profissional, direcionado a classe trabalhadora, onde esta divisão de maneira discriminatória já definia quem seria conduzido ao ensino superior.

Essa divisão foi dissolvendo, a medida que o número de trabalhadores não qualificados aumentava consideravelmente, ocorrendo assim uma expansão do ensino médio e, conseqüentemente, um aumento da demanda pelo ensino superior.

Aranha (1996, p. 214), diz que:

Juntamente com a ampliação da modernização do ensino superior no Brasil, foram criadas a Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência (SBPC) e as agências governamentais CNPq e Capes. Surgiram também reformas nas universidades, onde criou-se a Lei nº 5.540/68, Lei da Reforma Universitária, que objetivava o chamado trinômio: ensino, pesquisa e extensão. Ato político do governo brasileiro, atrelado aos interesses do capital norte-americano, para abrandar o movimento e atender certas reivindicações dos discentes e docentes.

Segundo o autor a reforma unificou o vestibular passando a ser classificatório, aglutinou as faculdades em universidades, visando uma maior produtividade com a concentração de recursos, criou o sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina, além da nomeação dos professores, reitores e diretores de unidade, serem dadas a pessoas de prestígios da vida pública ou empresarial.

Percebendo assim, segundo estes estudiosos que a educação superior já apontava com um crescimento razoável, onde notoriamente ocorriam mudanças no ensino superior brasileiro. Com essas mudanças e esse crescimento do ensino superior, surgia também um número crescente de universidades particulares no país.

Onde, segundo Figueiredo (2005), a reforma educacional na década de 90 apresentou-se numa perspectiva de dar forma às políticas neoliberais, caracterizadas principalmente pela

privatização, entendendo esta, como a entrada desenfreada dos recursos não-públicos para manter as atividades próprias da universidade.

Segundo Romano (1999, p. 201),

Estas políticas estão fundamentadas no próprio liberalismo, doutrina que pode trazer consigo atitudes libertárias e democratizantes, que se contraponham ao absolutismo, mas pode trazer também teses contrárias a democracia, baseadas na defesa da propriedade privada, mercado soberano e liberdade somente para alguns “os proprietários”, em detrimento das posições apresentados pela sociedade.

Nesse sentido, estas políticas defendiam a criação de mais universidades privadas, caracterizando a educação como um grande negócio.

O mesmo autor ainda destaca que em decorrência dessas políticas adotadas nesta mesma década, mais precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Ensino Superior sofreu o impacto do sucateamento das universidades públicas pelos cortes de verbas, a não abertura de concursos públicos para professor e funcionários técnico administrativos, pela continuidade de expansão do ensino superior privado e das matrículas delas decorrentes, pela destinação de verba pública para as faculdades particulares, pela multiplicação das Fundações Privadas nas Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) e por ausência de uma política efetiva de assistência estudantil.

Vê-se que a organização do tipo universidade precisa de uma estrutura capaz de atender as necessidades da sociedade e de todos aqueles que estão inseridos no processo de ensino – aprendizagem.

Sobre esse assunto posiciona, Carvalho, Almeida e Limeira (2007), *apud* Karawejczyk e Estivalet (2003, p. 6) ao citar Baldrige et al (1971) que organizações do tipo universidade têm variações significativas quanto a clientes, tecnologia, habilidades dos trabalhadores, estrutura e estilo de coordenação e relacionamento com seu ambiente externo.

Assim esses autores apresentam cinco características específicas da universidade:

Objetivos ambíguos, como a universidade presta muitos serviços (ensino, extensão, pesquisa, relacionamento com a comunidade, administração da estrutura física, apoio a cultura), a pergunta “qual o objetivo da universidade?” apresenta muitas vezes respostas não consensuais dentro da própria universidade; Serviços ao cliente, as pessoas que entram na organização como clientes (alunos) sofrem um processamento dentro da universidade, que age sobre eles e depois são devolvidos à sociedade. Como na educação superior, os clientes são completamente capazes de

falar por si mesmos, buscando ter voz e vez no processo decisório da universidade, a tomada de decisão fica mais complexa e menos sujeita à uma lógica racional; Tecnologia, como as universidades lidam com pessoas, fica difícil estabelecer uma tecnologia simples para este tipo de organização, pois se, às vezes, as faculdades e universidades não sabem claramente o que estão fazendo, elas, freqüentemente, não sabem como fazê-lo; Profissionalismo, ao tentar lidar com objetivos ambíguos e tecnologia complexa, são empregados profissionais altamente qualificados para dar conta disto, no caso os professores, que precisam usar um amplo repertório para lidar com os seus "clientes"; Vulnerabilidade ambiental, o ambiente externo afeta as universidades no seu grau de autonomia, ou seja, quando as organizações estão separadas do seu ambiente externo, os valores e normas exercem um papel dominante para moldar o caráter e a gestão da organização. Por outro lado, quando há fortes pressões externas, a autonomia operacional é seriamente reduzida, mudando significativamente os padrões de gestão.

Diante a complexidade do sistema educacional, torna-se necessária a existência de mecanismos capazes de definir novas estratégias, como maneira de expandir as potencialidades da educação e de todos que nela estão inseridos.

Portanto, segundo o MEC a educação é elemento constituinte do novo modelo de desenvolvimento sendo construído no Brasil. Ela é vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural de nosso país, e consolidar o projeto de nação democrática, autônoma, soberana e solidária. O governo atual está trabalhando para a valorização da universidade pública e na defesa da educação como um direito de todos os brasileiros.

É essa visão que norteia o processo de reforma da educação superior no Brasil, orientada por uma concepção republicana do Estado brasileiro, na qual as instituições públicas têm papel indutor e regulador no processo de crescimento, gerando distribuição de riquezas e de conhecimento.

Existindo assim, segundo o MEC (2005, p.2), cinco razões que motivam essa reforma no ensino superior: A reforma para fortalecer a universidade pública; para impedir a mercantilização do ensino superior; democratizar o acesso; garantir a qualidade e a construção de uma Gestão democrática.

Com todas estas razões, o governo atual, passou a tomar várias providências, dentre elas, lançou o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

2.2 REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

O Governo Federal, através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, propõe a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, onde define como um dos seus objetivos dotar as Universidades Federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresentando como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

De acordo com as diretrizes gerais do REUNI este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

Assim, o REUNI tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

É importante ressaltar que o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das Universidades Federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições.

Ainda segundo as Diretrizes Gerais do REUNI (2007, p. 9) o que justifica tal programa são os desafios que o novo século exigem: uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade. “O país encontra-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e

formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais”. (REUNI, 2007)

Nesse sentido, as Universidades Públicas Federais estão elaborando suas propostas de intenções para poderem aderir ao respectivo programa. A proposta do REUNI como o próprio nome sugere está centrada em inicialmente utilizar as estruturas existentes das respectivas IES na tentativa de melhorar indicadores do ensino superior.

Na proposta do REUNI há um volume considerável de recursos que será oferecidos as IFES que aderirem a partir de 2008 à 2012. Portanto, muitas instituições de ensino têm realizado avaliações com docentes e discentes e demais integrantes do processo educacional, na tentativa de detectar os possíveis pontos fracos e fortes visando o conhecimento da estrutura dos cursos de graduação e conseqüentemente de eficiência do processo ensino aprendizagem.

2.3 O Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil

O Governo Federal sancionou em 2004 a Lei nº 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Segundo a Lei supracitada, o SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e a diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Sabe-se que as universidades são depositárias das esperanças sociais de grande parte da população para corresponder estas esperanças as instituições devem ter uma clara visão dos seus limites e potencialidades, cumprindo suas tarefas, diretrizes e metas futuras.

Both (1999, p. 210), já relatava que:

O momento histórico em que vive a sociedade na busca de cada vez melhor e mais adequadas formas de investigação da realidade educacional e da formação de quadros que dêem conta de interpretar essa realidade, aponta para a necessidade de implantação de sistema efetivos de avaliação institucional dos três graus de ensino, e especialmente, do ensino do 3º grau.

O autor relata nesta que, cada Instituição de Ensino Superior (IES), deveria implementar um processo avaliativo que melhor atendesse as suas características e expectativas, pois a avaliação institucional contribui para que as IES repense as suas práticas administrativas, técnicas e pedagógicas, de forma crítica e comprometida, refletindo assim sobre seu papel na sociedade como promotora e socializadora do saber capaz de compreender e de modificar a realidade.

Para Souza (1999, p. 10), o objetivo principal da avaliação das Instituições de Ensino Superior é promover a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Portanto, esse objetivo é o de demonstrar através da avaliação, os pontos fracos e fortes das Instituições de Ensino, onde serão aplicados exames e análise dos dados, que relatará resultados eficientes tanto nos aspectos operacionais como acadêmicos, dos diversos cursos, das diversas unidades, departamentos e programas.

Both (1999, p. 152), ainda destaca:

A avaliação da Universidade por ex-alunos torna-se um dos componentes de fundamental importância, tendo em vista estar percebendo o aluno que passou pela Instituição a real contribuição que seu curso lhe proporcionou para o desempenho de suas funções e atividades no dia-a-dia.

Assim o estudo de acompanhamento de egressos pode ser inserido no contexto de avaliação institucional, como um componente que irá auxiliar no apontamento da realidade qualitativa da IES, entendendo assim que o egresso é um ponto expressivo de referência para a avaliação do ensino da universidade, visto estar ele colocando em prática profissionalmente, o aprendizado que lhe foi proposto na IES.

2.4 A integração Universidade/mercado de trabalho

O ensino superior tem características muito próprias porque objetiva a formação do cidadão, do profissional, do sujeito enquanto pessoa, enfim de uma formação que o habilite ao trabalho e à vida.

Conforme Kunz (1999), a Universidade tem como função principal formar um cidadão, desenvolvendo sua consciência crítica, contribuindo para o desenvolvimento humano, para o bem estar da sociedade, para o bom funcionamento das relações sociais e para a reflexão dos valores.

Verifica-se então que, os objetivos da Universidade são mais amplos do que aqueles esperados pela maioria dos agentes presentes no mercado de trabalho. Por outro lado, a Universidade não pode se manter independente daquilo que lhe dá a razão de existir: a formação de novos profissionais.

Assim explica Garcias (1999), que a integração entre as universidades e as empresas deve ser uma via de mão-dupla, caracterizada por um fluxo contínuo de troca de experiências e informações. Entendendo assim que a questão não é se submeter às exigências do mercado de trabalho e sim trocar informações para que ambos os lados cheguem a um padrão satisfatório de exigências e qualidade dos novos profissionais. Uma vez estabelecido o fluxo de informações, faz-se um ajustamento e uma ampliação contínua das relações Universidade/Empresa.

Diante desta troca de informações a uma questão a ser levantada, é se os egressos dos cursos em Ciências Contábeis devem ou não ser submetidos a um exame de competência? Exame esse que garante um nível mínimo de competência aos egressos do curso.

Segundo Moraes (2005, p. 16), o Conselho Federal de Contabilidade com o intuito de igualar a entrada dos egressos Bacharéis em Contabilidade no campo profissional, editou a Resolução nº 853/99, que, na sua essência, busca a comprovação do conhecimento mínimo necessário para o exercício da profissão contábil, através do exame de suficiência.

Tal exame representa o requisito mínimo para que os egressos dos cursos superiores e dos técnicos em contabilidade possam obter o registro profissional nos respectivos Conselhos Regionais de Contabilidade, a fim exercer a profissão de forma legal.

O autor ainda ressalta que à exigência de um conhecimento mínimo, obrigatório neste exame, coloca em questão a formação dos Bacharéis em Ciências Contábeis, diante dos

resultados apresentados pelo Conselho Federal de Contabilidade em 2005, resultados do período de 2000 a 2004, que demonstram uma falta de alinhamento dos conteúdos ministrados nas academias e a exigência mínima de conhecimento preterida pelo Exame de Suficiência.

Portanto, espera-se que haja uma reflexão, diante destes resultados, quanto a necessidade, para algumas IES, melhorar a formação dos bacharéis no aspecto das competências e habilidades conforme já citada, sendo que a soma destes dois fatores possam ser traduzidos num trabalho que trace o perfil do profissional esperado pelo mercado, e assim, esperar que os futuros profissionais possam apresentar condições de emitir opiniões críticas referentes a assuntos que envolvem a profissão contábil.

Neste sentido, Moraes (2003 apud Marion, p.4), diz que:

As instituições deveriam ser usinas geradoras de “desenvolvimento contábil”, de conhecimento, de competência contábil e por que não dizer de excelência contábil, por falta de pesquisas que são a alma da universidade se transformam em apenas fios condutores de energia gerada; transmitem o conhecimento através de mera cópia daquilo que já existe, não criam, não inovam, não ensinam os alunos a construir conhecimento, somente os expõem aos meios de informação para, a partir delas, chegarem aos conhecimentos, os professores tornam-se mediadores entre a sociedade da informação e os alunos, possibilitando, pelo desenvolvimento da reflexão, o caminho para adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Então é importante ressaltar, que a necessidade das Instituições de Ensino Superior em Ciências Contábeis precisam estar preparadas, para poder oferecer ao futuro profissional não só a parte técnica da profissão, mais também contribuir com a capacidade de poder investigar, refletir, processar e resolver os problemas que serão encontrados no seu dia-dia, após sua formação em seu ambiente de trabalho.

2.5 Histórico do Ensino da Contabilidade e Ensino Superior em Ciências Contábeis no Brasil

O conceito de um sistema universitário possui raízes relativamente antigas onde o estudo histórico de uma instituição de ensino não pode ser visto separadamente do contexto global da sociedade e das conjunturas políticas existentes.

[...] no caso brasileiro o histórico do ensino da contabilidade fundamenta-se na evolução do ensino comercial, desde a época do império, através da figura do “guarda-livros”, profissional definido pelo Código Comercial de 1850 que era o responsável pelos registros das transações ocorridos nos estabelecimento comerciais. (REIS, 2000, p. 2)

Portanto, o ensino superior de Contabilidade surgiu da necessidade de continuar o processo de evolução do ensino comercial que tinha, segundo Moraes, Santos e Soares (2005), a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, como a primeira escola comercial iniciada em 1902. Esses cursos comerciais tiveram sempre como meta ser essencialmente práticos, mesmo assim não conseguiram atender as demandas das empresas, onde a medida em que as estruturas organizacionais se sofisticaram, surgiu a necessidade de profissionais com formação mais sólida para participarem da cúpula diretiva. É nesse sentido que os autores Moraes, Santos e Soares (2005, p. 2), defendem a criação do curso de Ciências Contábeis feita por Herrmann Júnior, onde destacam que:

A criação do curso de Ciências Contábeis se deu através do Decreto-Lei 7.988 de 22/09/45, e foi tido como o marco da criação dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, devendo se destacar que na realidade o citado Decreto-Lei criou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, conferindo aos formandos o grau de Bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais.

Diante de uma análise crítica os autores salientam que a criação dos cursos de Ciências Contábeis se deu efetivamente com o advento da Lei 1.401 de 31/07/51, que desdobrou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais em dois, possibilitando aos concluintes receberem o título de Bacharel em Ciências Contábeis. Mesmo havendo uma polêmica em relação às datas, no Brasil, comemora-se o Dia do Contador em 22 de setembro.

Moraes *apud* Machado (1982:38), coloca que:

O curso de contabilidade, ministrado nas escolas de comércio, além de não satisfazer completamente às nossas necessidades, é quase de um modo geral ministrado com pouca eficiência, visto a dificuldade de se encontrar bons professores, além de outras circunstâncias – tais como grande número de alunos em cada classe, falta de uma boa disciplina – e mesmo a deficiência das aulas quanto ao seu sistema prático, que de prática propriamente dita pouco tem.

Então a melhoria dos cursos de Ciências Contábeis se dá desde o início pelo compromisso e uma maior dedicação por parte dos professores, tratando a docência com mais profissionalismo e não como mero complemento do seu orçamento, como também uma participação mais adequada das IES nos investimentos em recursos humanos e principalmente na capacitação didático-pedagógica dos professores de Contabilidade.

De acordo com Nossa (1999, p. 04) as principais causas para o difícil desempenho dos docentes nos cursos de Ciências Contábeis são:

A expansão extraordinária do número de cursos de Ciências Contábeis; - círculo vicioso existentes no ensino (falta de compromisso entre escola, professor e aluno) e o discurso com a educação; - falta de investimento por parte das instituições: falta pesquisa, na área contábil e de conhecimento em cultura geral; - maior atividade por parte do mercado profissional contábil e falta de incentivo à carreira acadêmica; - falta de reflexão do conteúdo ministrado na sala de aula principalmente pelos professores ligados ao mercado profissional; - falta de critérios adequados para a contratação de professores pelas instituições etc.

Neste contexto, é inegável que a excelência de uma instituição de ensino é proporcional a qualidade de seu corpo docente, a partir de constantes aperfeiçoamentos, tendo em vista que os professores precisam dar importância ao ensino e especificamente a pesquisa.

Depois de um breve histórico sobre o ensino da contabilidade, convém mostrar a expansão que o mesmo, teve no Brasil, onde conta atualmente com uma estrutura de 962 cursos autorizados pelo MEC/INEP (2007), onde (62%) se concentra nos estados do Sul e Sudeste do país, enquanto que o Nordeste possui somente 20% desses cursos.

De acordo com Carvalho, Almeida e Limeira (2007) o Ministério da Educação dispõe de dados MEC/INEP (2007) onde mostram que atualmente existem na Paraíba, 13 IES's autorizadas para ofertarem o curso de graduação em Ciências Contábeis, sendo três públicas, nove privadas e uma particular que teve seu curso federalizado.

Assim a proliferação de IES's com habilitação em Ciências Contábeis, revela a diferença de estrutura existente em virtude das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Contábeis deixarem a cargo das IES' a elaboração de seus currículos, definindo o perfil do profissional que deseja formar e nem sempre o perfil esperado combina com o realizado, as competências e habilidades, explícito através do projeto Pedagógico de cada instituição.

Observa Marion (2001, p. 20), que na maioria dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, as disciplinas são soltas, os ensinamentos repetitivos e sem seqüência, onde o aluno no final do curso não consegue, reunir todas as competências e conteúdos necessários para enfrentar a sua profissão.

Ainda segundo autor a falta de adequação da grade curricular ao perfil desejado do futuro profissional contábil, existem muitas disciplinas soltas que visam somente completar esta grade curricular mínima do curso, apontando assim como um dos principais fatores que contribuem para a má qualidade do ensino em Ciências Contábeis

Aliado a isto, Almeida, Carvalho e Limeira (2007), ressaltam que os métodos pedagógicos convencionais e as dificuldades na utilização de recursos tecnológicos, em sala de aula, dentre outras contribuem para a inadequada formação profissional do futuro contador.

Pensando nisso, é que o CFC, busca a qualidade da educação, através dos seus projetos. E em entrevista para Diário do Comércio – SP, Maria Clara C. Bugarim, a primeira mulher a medir: o CFC.

Diz que as principais metas do CFC estão contempladas nos projetos desenvolvidos por eles, onde a mesma, cita três programas que considera especiais - Programa de Educação Continuada, Programa de Excelência na Contabilidade e Programa de Fiscalização. O Programa de Educação Continuada tem por objetivo a fiscalização preventiva, protegendo a sociedade e valorizando os profissionais por meio da melhoria na qualificação e no desempenho das suas funções.

Já com relação ao Programa Excelência na Contabilidade, inicialmente tem como principal objetivo o incentivo aos cursos de especialização, passando a dar ênfase à implementação de mestrados e doutorados. O curso de pós-graduação lato sensu, desde a sua implementação, em 1994, especializou mais de 3,6 mil profissionais. Da mesma forma, a pós-graduação stricto sensu, iniciado em 1997, já formou 331 mestres. Bugarim cita, ainda o projeto de Educação a Distância. Por meio de convênio com instituições de ensino, pretendemos graduar, inicialmente, cerca de 5,3 mil técnicos.

Nesse sentido, a opção pela educação continuada passa a ser uma alternativa para os discentes que passaram por uma formação deficitária na graduação, e também uma forma de dar continuidade a seus estudos podendo assim ingressar no mercado de trabalho com maior êxito.

2.6 Avaliação do Ensino superior do curso de Ciências Contábeis

Segundo FERREIRA (1999), Avaliação: é o ato ou efeito de avaliar, é o valor determinado pelos avaliadores. Pode-se ainda dizer que a avaliação é o que medirá os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem, e se estão sendo atingidos, assumindo uma posição orientadora.

O processo avaliativo não poderá ser mecânico e condicionado a vontades individuais. Define-se, dentro de uma política, sendo decisória e a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

Assim, segundo Molina (2001), é preciso descobrir algumas características e detectar algumas motivações profissionais, tais como:

- Sociais: Tipo de habitação, meio de transporte, escolaridade dos pais, número de irmãos e bairro onde reside;
- Econômicos: Fonte de renda da família, profissão dos pais e se o mesmo trabalha durante a realização do curso;
- Culturais: Cursos realizados, hábitos de leitura, gosto artístico, lazer e participações em eventos voltados à formação profissional.

2.7 A pós-graduação no Brasil

O processo de desenvolvimento do Brasil implicou a necessidade de estudos sistemáticos que permitissem a pesquisa, docência e a pós-graduação.

Nesse sentido, segundo Martinelli (2000, p. 97), relata que a proposta da pós-graduação no Brasil, foi institucionalizada a partir de 1965, mediante o Parecer nº 977 do extinto Conselho Federal de Educação do Ministério da Educação.

Para esse autor, houve então no Brasil, um grande interesse em fomentar o desenvolvimento da pós-graduação, principalmente em nível federal, com a alocação de recursos financeiros e humanos para este setor, já que se tornava evidente que o ensino de

graduação era insuficiente para atender às necessidades de profissionais qualificados demandados pelo sistema econômico.

Reforçando a importância do desenvolvimento da pós-graduação, Botomé (1998, p. 50) afirma:

O desenvolvimento de um país necessita de otimização dos seus processos de produção do conhecimento e de maximização do acesso ao conhecimento disponível para sua população. Contemporaneamente, qualquer nação depende dessas duas condições para viabilizar melhores condições de vida para os que a constituem. Para realizar essas condições, é indispensável formar e capacitar cientistas que estejam aptos a produzir o conhecimento de que o país necessita de professores que estejam aptos a transformar esse conhecimento em condutas de cidadãos e de profissionais em geral. Tal formação precisa ser feita de maneira apropriada às condições do mesmo e de maneira consistente, de acordo com as exigências de uma produção científica de qualidade. Também parece ser necessário realizá-la com rapidez, com economia de recursos e em uma quantidade significativa para, de fato, enfrentar os problemas com que país se defronta no âmbito dos processos de produção de Ciência e Tecnologia e de geração de acesso ao conhecimento científico, ou seja, por meio do ensino, especialmente o de nível superior, por meio de outros recursos.

Nessa linha de pensamento, o autor demonstra a influência que o desenvolvimento humano qualificado, tem sobre o processo de desenvolvimento econômico do país. Mostrando assim que a continuidade dos estudos, nos cursos de pós-graduação leva a alcançar significantes objetivos dentre os quais destaca-se: a preparação de docentes qualificados para todos os níveis de ensino, a formação de pesquisadores de alto nível e a capacitação avançada de profissionais.

O desenvolvimento da pós-graduação foi viabilizado por investimentos significativos, realizados principalmente pela coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). (Info Capes 2000).

Ainda sobre a importância da educação para o desenvolvimento econômico de um país, Castro (1994, p. 150), afirma que, “os países que cuidam bem de sua educação são justamente aqueles que estão tendo sucesso econômico. Isto é ainda mais verdadeiro hoje com a adoção crescente de formas de organização complexas e novas tecnologias de produção”.

Portanto, existem exemplos recentes de países onde é evidente a correlação entre o desenvolvimento econômico-social e o investimento realizado na educação superior, são os países da Coreia do Sul e do Japão, que ilustram a discussão e indicam uma área fundamental para a formação de políticas de base no Brasil.

A valorização da pós-graduação no Brasil é recente. Para Cafardo (2003), o foco dado a formação de pós-graduação, durante um bom tempo, foi por meio de cursos implementados exclusivamente no âmbito da universidade pública, de difícil acesso, que serviu como um verdadeiro gargalo, um freio à motivação, para que os indivíduos buscassem um maior desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal, após a conclusão de seus cursos de terceiros grau”.

Com isto a expansão da pós-graduação acompanha a abertura de novas vagas na graduação universitária, onde a primeira vista pode ser entendido como uma demanda de um mercado exigente, é também derivada da própria política educacional que visa expandir o acesso ao ensino superior – mais escolas, cursos e vagas requerem conseqüentemente um maior número de professores universitários.

Assim destacam Córdova, Gusso e Luna (1986 , p.98) que a função de professor nas universidades foi o que acelerou mais o crescimento da pós-graduação.

Segundo os autores a cada docente que saía para titulação, outro substituto era admitido e para se estabilizar no emprego precisava do mestrado, assim reiniciando o ciclo.

Entretanto, é necessário diferenciar claramente a necessidade desta formação de pesquisadores e professores universitários qualificados, da necessidade contínua de especialização técnico – profissional. Uma coisa é a formação de pesquisadores e professores, o que se dá no âmbito acadêmico por meio da pós-graduação *stricto sensu*. Outro aspecto é a necessidade de se fomentar uma cultura de valorização da atualização e da preparação de profissionais, gestores e especialistas.

Para o atendimento destas necessidades vêm surgindo e ganhando cada vez maior relevância os cursos de pós-graduação da modalidade *lato-sensu*, do tipo MBA (sigla em inglês para *Master of Bussiness Administration*) e outros cursos de especialização, os quais, se não conferem o status acadêmico da pós *stricto sensu*, contribuem fortemente para qualificação do corpo de gestores e profissionais, além de fortalecerem uma desejável cultura onde a educação continuada é valorizada.

Segundo Guimarães (2006 p. 2), a tipologia da pós-graduação no Brasil é da seguinte forma:

Pós-graduação *lato sensu*: Curso de especialização: onde a um aprofundamento e reciclagem de conhecimentos com vistas a aplicação prática e MBA: que é a melhoria de métodos e práticas de gestão de organizações. Pós-graduação *stricto sensu*, organizada na forma de programa que são: Curso de mestrado acadêmico: formação de docentes; Curso de mestrado profissional: formação de pesquisadores e Curso de doutorado: criação de conhecimentos e tecnologias.

Nessa linha de pensamento, os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato-sensu* são direcionados à área de exercício profissional, tanto do docente como de outros profissionais inseridos no mercado de trabalho, na perspectiva de educação continuada. Tais cursos têm finalidades muito variadas, que podem incluir desde o aprofundamento da formação da graduação em determinada área ou temas mais gerais que proporcionam um diferencial na formação acadêmica e profissional.

Em resumo os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato-sensu* são uma modalidade de pós-graduação voltada às expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional, cuja duração, em geral, é de um a dois anos.

Já os MBA's são cursos de especialização que melhoram o desempenho dos profissionais gestores de organizações, ou seja, só fazem sentido para quem quer carreira executiva ou já tenha de dois a três anos de experiência em cargos de gestão. (VALDEJÃO 2006).

Segundo a citação de Guimarães o curso de pós-graduação *Strict-Sensu*, Mestrado Acadêmico, tem objetivos distintos bem como formar profissionais que atuarão em vários setores da sociedade, por exemplo, como professores no ensino de terceiro grau ou como especialistas em empresas que precisam de conhecimentos específicos em nível de pós-graduação para poderem exercer suas funções e também para identificar estudantes com vocação para a pesquisa e encaminhá-los para ao Doutorado.

A Capes (2006), destaca que o mestrado profissional é como:

[...], nova modalidade de mestrado onde se caracteriza, entre outros fatores, por possuir uma estrutura curricular clara e consistentemente vinculada ao seu objetivo de formação de pessoal profissional, articulando o ensino com aplicações profissionais de forma diferenciada e flexível, assim como pelo requisito da elaboração de um trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo.

Percebe-se que os programas de mestrados visam atender a demanda por Mestres qualificados para o mercado empresarial, aptos a elaborar novas técnicas e processos, onde possui uma formação diferenciada dos egressos dos cursos de mestrado acadêmico, os quais visam prioritariamente a pesquisa científica.

Finalmente, o Doutorado que objetiva a formação de Pesquisadores, exigindo defesa de Tese em determinada área do conhecimento que represente contribuição original para a Ciência.

Então, considerando a evolução da pós-graduação no Brasil, pode-se divulgar os resultados mais recentes da avaliação feita pela Capes do dia 10/10/2007, onde se constatou que o Brasil tem hoje 219 cursos de mestrado e doutorado considerados de nível internacional, ou seja, menciona que mais da metade dos cursos brasileiros podem ser considerados de boa qualidade. Dos 2.266 cursos avaliados, apenas 91 - 4% - foram considerados ruins e, ao contrário do que acontece na graduação, serão imediatamente fechados.

Os resultados da avaliação mostram ainda que a pós-graduação no país vem melhorando na comparação com a última avaliação, de 2004. Revela também que, Sul e Sudeste continuam sendo os centros de formações de excelência no país, apesar das tentativas do governo de investir em centros fora destas regiões, visto que juntas, concentram 72% das instituições com pós-graduação do país e 92% dos centros com notas máximas.

2.8 A diferença entre pós-graduação *lato- sensu* e *stricto- sensu*

A pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado artística, técnica e cientificamente para o exercício das atividades profissionais, de ensino e de pesquisa. Segundo Martinelli (2000, p.12), a diferença entre os tipos de pós é que:

A pós-graduação *stricto sensu* visa à obtenção de graus de mestre e doutor, enquanto os cursos de pós-graduação *lato sensu* visam aprofundar os conhecimentos adquiridos na graduação e a qualificação profissional com cursos de especialização, MBA ou aperfeiçoamento.

Para simplificar, pode-se dizer que um curso de pós-graduação *stricto sensu*, que engloba os níveis de mestrado, mestrado profissionalizante e doutorado, está mais voltado para a formação de pesquisadores que pretendam seguir carreira acadêmica (tornar-se professores universitários), enquanto um curso pós-graduação *lato sensu*, que engloba o nível de especialização, mestrado profissionalizante está mais voltado à área profissional, de mercado.

Também tem outro aspecto muito importante quanto a regulamentação segundo o MEC. Os cursos *stricto sensu* são sistematicamente avaliados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e são apenas reconhecidos àqueles que obtiverem um conceito mínimo. Já os cursos *lato sensu* não estão submetidos a esta avaliação, mas devem atender a determinados requisitos para a validade do certificado, principalmente quanto ao credenciamento da instituição pelo MEC.

2.9 A pós-graduação na área contábil

A Capes está disponibilizando, por meio da aplicação Estatísticas da Pós-Graduação, importante conjunto de informações do seu banco de dados Coleta (DataCapes), instrumento da avaliação dos programas de pós-graduação do País.

Observaremos nos quadros a seguir o número de mestrados e doutorados reconhecidos na área de Ciências Contábeis.

Quadro 1 - Mestrados/Doutorados Reconhecidos (Grande Área)

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS				
ÁREA (ÁREA DE AVALIAÇÃO)	Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F
ADMINISTRAÇÃO (ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO)	115	68	23	24

Data Atualização: 05/09/2007

Cursos: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional.

Fonte: MEC/CCAPES, 2007.

Como se pode perceber, no quadro acima a grande área Ciências Sociais Aplicadas, possui um número considerado de cursos de pós-graduação reconhecidos, cursos estes que estão divididos em Mestrado, Doutorado e Mestrado Profissional, nas áreas de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Conta com um total de 115 cursos, sendo eles 68 de Mestrado, 23 Doutorados e 24 Mestrados Profissionais.

Quadro 2 - Mestrados/Doutorados Reconhecidos Ciências Contábeis

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS					
ÁREA: ADMINISTRAÇÃO					
PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO		
			M	D	F
Atuária	PUC-RIO	RJ	x		
Ciências Contábeis	FUCAPE	ES			x
Ciências Contábeis	UFMG	MG	x		
Ciências Contábeis	UFPE	PE	x		
Ciências Contábeis	UFRJ	RJ	x		
Ciências Contábeis	UERJ	RJ	x		
Ciências Contábeis	UNISINOS	RS	x		
Ciências Contábeis	FURB	SC	x		
Ciências Contábeis	UPM	SP			x
Ciências Contábeis	UniFECAP	SP	x		
Ciências Contábeis e Atuariais	PUC/SP	SP	x		
Contabilidade	UFBA	BA	x		
Contabilidade	UFPR	PR	x		
Contabilidade	UFSC	SC	x		
Contabilidade (Unb-UFPB-UFRN)	UNB	DF	x	x	
Contabilidade e Controladoria	UFAM	AM			x
Controladoria	UFC	CE			x
Controladoria e Contabilidade	USP	SP	x	x	
Controladoria e Contabilidade	USP/RP	SP	x		

Data Atualização: 05/09/2007. Cursos: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional.
Fonte: MEC/CCAPES, 2007

Enquanto existe considerável oferta de cursos de graduação em Ciências Contábeis, em nível de pós-graduação o panorama é outro. No Brasil, atualmente a CAPES recomenda 15 cursos de mestrado acadêmicos, dois de doutorados um da USP e outro da UNB, este último foi autorizado recentemente, inclusive a previsão para a primeira turma é no início de 2008. E os mestrados profissionais na área contábil aparecem em quatro.

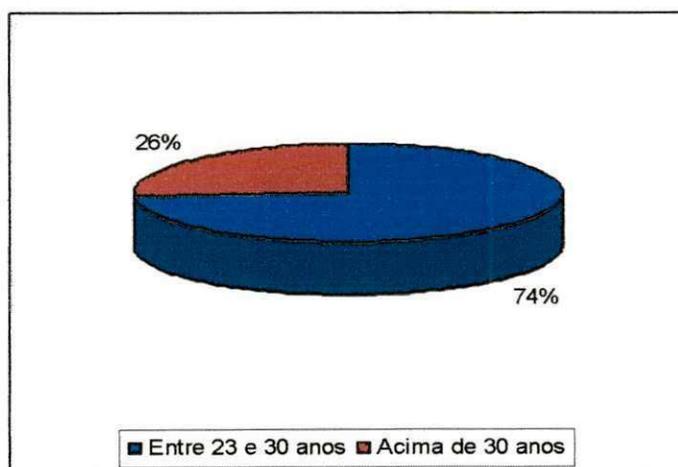
CAPÍTULO III

3 Apresentação e Análise dos Resultados

Nessa seção são apresentadas as análises da pesquisa a partir da tabulação dos resultados dos questionários. Utilizou-se das técnicas da estatística descritiva e da análise fatorial

No gráfico 1, é possível observar a faixa etária dos entrevistados. Onde, 74% dos alunos estão na faixa etária entre 23 e 30 anos e 26% estão acima de 30 anos. Verifica-se que essa faixa etária, dos discentes ao ingressar o curso está um pouco avançada, logo seu ingresso ao mercado de trabalho também se tornará tardio.

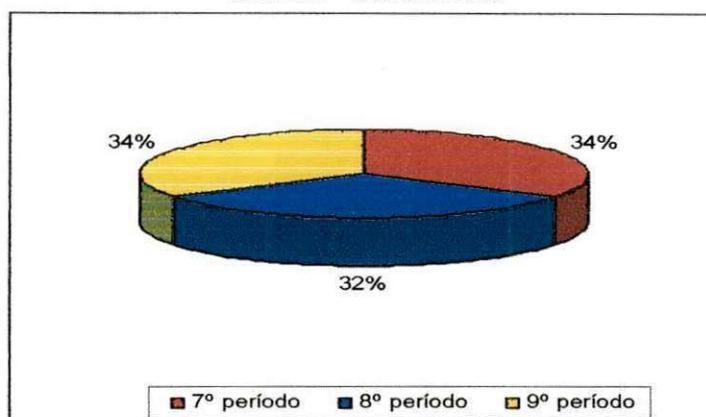
Gráfico 1 – Faixa etária do entrevistado



Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Como foi especificada na metodologia, a pesquisa foi direcionada para os alunos do 7º, 8º e 9º períodos, assim, no gráfico 2, é evidenciado o percentual de entrevistados nos respectivos períodos onde foram aplicados os questionários da pesquisa.

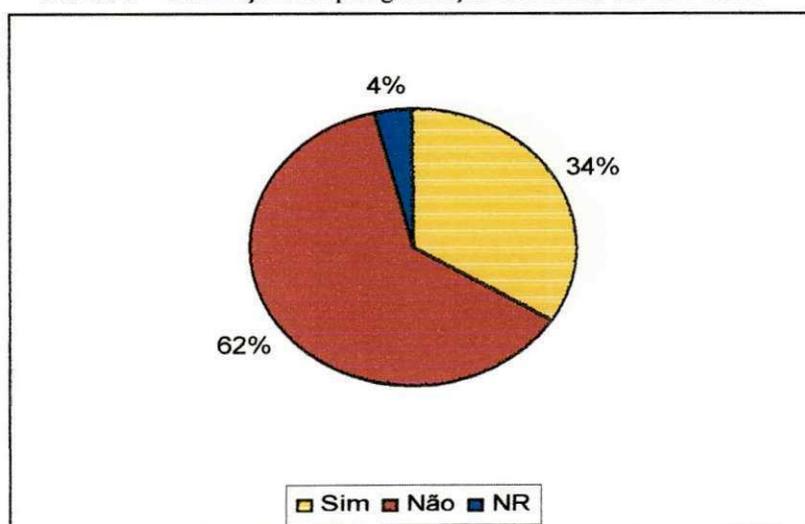
Gráfico 2 – Período letivo



Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Os resultados mostram que 34% estão no 7º período, 32% no 8º período e 34% estão cursando o último período do curso, o 9º período.

Os entrevistados foram questionados da diferença entre o termo pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Verifica-se que grande maioria dos discentes não sabe distinguir essa diferença, fato que, *a priori* deveriam saber, visto que, os resultados evidenciados nas tabelas posteriores demonstram o interesse em cursar a pós-graduação. Essa modalidade de pergunta em questionários pode conduzir a vieses, pela incapacidade da medição do grau de sinceridade do respondente, ou seja, podendo haver uma “presunção da verdade” onde o respondente pode formar uma opinião baseado nas aparências, sem se quer ter o real conhecimento.

Gráfico 3 – Diferença entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Verifica-se então que a concentração das respostas obtidas está na assertiva (NÃO), onde conta com um percentual de 62%, o (SIM) obteve 34% e apenas 4% dos discentes não responderam. Percebe-se que a maioria dos entrevistados não sabem diferenciar uma pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, o que mostra uma pequena falta de informação sobre o assunto entre os mesmos. Esse resultado é destacado no trabalho de Leite Filho (2006), no qual os discentes também não souberam distinguir tal diferença.

3.1 Aplicação da Análise Fatorial - Tentativa com todas as variáveis

A partir de uma coleta de dados por meio de questionário, estruturado com assertivas onde foi utilizado um intervalo, dicotômico de concordância e discordância, numa escala de *Likert* de 5 pontos. Estabeleceu-se uma tentativa de efetuar as técnicas da análise fatorial (AF) com todas as variáveis (19 no total) dispostas no questionário de pesquisa como maneira de verificar os fatores latentes que explicassem as correlações entre o conjunto de variáveis.

Portanto, com a utilização do Software SPSS versão 13.0, aplicou-se o teste de esfericidade de Bartlett e a medida Kaiser-Meyer-Olkin (*Measure of Sampling Adequacy* – MSA, Medida de Adequação da Amostra). Souki e Pereira (2004), dizem que, quanto mais próximo de zero (0,000) for o nível de significância do teste de esfericidade de Bartlett, maior será a adequação da análise fatorial para um conjunto de dados.

Já a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é destacada por Hair *et al* (1998, p.91) quando afirmam que é um teste capaz de avaliar quão é adequada é a aplicação da análise fatorial. De acordo com esses autores valores acima de 0,50 para a matriz toda ou para uma variável individual indicam tal adequação.

Assim, na primeira tentativa com todas as variáveis da pesquisa obteve-se um coeficiente de 0,506 demonstrando que a aplicação da análise fatorial é adequada para encontrar os fatores latentes das variáveis estudadas. Todavia, é importante destacar que tal coeficiente mesmo sendo adequado para a técnica demonstra um baixo poder de explicação entre os fatores e variáveis utilizadas. Corroborando com esse entendimento, Bezerra e Corrar (2006) afirmam que um resultado próximo a 0,50 não consegue descrever satisfatoriamente as variações dos dados originais. Note-se ainda que o teste de esfericidade (Sig) indicou a possibilidade de aplicação da análise fatorial nas variáveis analisadas com o resultado inferior a 0,05, ou seja, 0,000. Veja tabela 2.

Tabela 2 - KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,506
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	289,037
	df	171
	Sig.	0,00

Fonte: Dados da Pesquisa, 2007.

Outro procedimento importante da técnica consiste na análise da *Anti-image Correlation* que indica o poder de explicação dos fatores em relação a cada variável analisada de forma individual. Dessa forma, uma análise sobre a diagonal da *Anti-image Correlation*, demonstra o MSA para cada uma das variáveis analisadas e descritas na tabela 3. Percebe-se que as variáveis descritas na tabela 3 (var01, var02, var04, var05, var10, var14, var16 e var19) apresentaram valores inferiores a 0,50 mostrando que não são interessantes para AF (análise fatorial), podendo ser excluídas, assim como determina Hair *et al* (1998). Observe a tabela 3.

Tabela 3 – Anti-image Correlation

	var01	var02	var03	var04	var05	var06	var07	var08	var09	var10	var11	var12	var13	var14	var15	var16	var17	var18	var19		
Anti-image	var01	0,2679	0,0941	-0,026	0,252	-0,089	-0,13	-0,132	-0,33	0,3845	-0,136	0,0806	0,1091	0,0603	0,071	-0,261	0,2382	-0,25	0,5275	-0,268	
Correlation	var02	0,0941	var02	0,4609	-0,13	0,215	-0,533	-0,04	-0,266	-0,21	0,0429	0,0738	0,1072	0,355	0,0869	0,235	-0,049	-0,212	0,2343	-0,134	0,0548
	var03	-0,0261	-0,1295	var03	0,706	-0,29	0,407	-0,27	-0,01	0,145	0,0712	-0,141	-0,171	-0,2147	-0,193	-0,157	-0,132	0,1861	0,0368	0,0498	-0,189
	var04	0,2515	0,215	-0,291	0,428	-0,32	0,158	-0,114	-0,56	0,2051	-0,265	0,0888	-0,0094	-0,015	0,041	0,0081	0,0532	-0,231	0,2292	0,1182	
	var05	-0,0894	-0,5329	0,407	-0,32	0,387	0,153	0,059	0,287	0,019	-0,117	-0,38	-0,3807	-0,271	-0,24	0,0513	0,3388	-0,157	0,0313	-0,02	
	var06	-0,1262	-0,0447	-0,265	0,158	0,153	var06	0,676	0,009	-0,32	0,0062	-0,194	-0,161	-0,0537	-0,074	-0,135	0,0662	-0,024	-0,193	-0,235	0,2136
	var07	-0,1321	-0,266	-0,01	-0,11	0,059	0,009	var07	0,658	0,225	-0,138	0,0518	-0,041	-0,163	0,0183	-0,01	0,1158	-0,104	-0,201	-0,131	0,099
	var08	-0,326	-0,2105	0,1451	-0,56	0,287	-0,32	0,225	var08	0,567	-0,333	0,2517	-0,068	-0,3395	-0,122	-0,16	0,0463	0,0423	0,1695	-0,236	0,1351
	var09	0,3845	0,0429	0,0712	0,205	0,019	0,006	-0,138	-0,33	var09	0,5219	-0,354	-0,04	0,2605	0,0029	-0,06	0,0635	0,1429	-0,2	0,2648	-0,194
	var10	-0,1362	0,0738	-0,141	-0,26	-0,117	-0,19	0,052	0,252	-0,354	0,3533	0,0404	0,0095	-0,057	0,177	-0,096	-0,083	0,2332	-0,147	0,0372	
	var11	0,0806	0,1072	-0,171	0,089	-0,38	-0,16	-0,041	-0,07	-0,04	0,0404	var11	0,5105	0,2604	0,2473	0,189	0,2235	-0,427	0,1445	0,0374	-0,158
	var12	0,1091	0,355	-0,215	-0,01	-0,381	-0,05	-0,163	-0,34	0,2605	0,0095	0,2604	var12	0,5197	0,2762	0,464	-0,124	-0,352	0,4588	-0,23	-0,535
	var13	0,0603	0,0869	-0,193	-0,02	-0,271	-0,07	0,018	-0,12	0,0029	-0,057	0,2473	0,2762	var13	0,5117	0,107	0,1087	-0,197	-0,08	0,0659	-0,145
	var14	0,0708	0,2355	-0,157	0,041	-0,24	-0,14	-0,01	-0,16	-0,06	0,1775	0,1894	0,4642	0,1067	0,318	-0,189	-0,197	0,2572	-0,208	-0,319	
	var15	-0,2614	-0,0492	-0,132	0,008	0,051	0,066	0,116	0,046	0,0635	-0,096	0,2235	-0,1238	0,1087	-0,189	var15	0,7652	-0,174	0,1449	-0,037	0,2057
	var16	0,2382	-0,2119	0,1861	0,053	0,339	-0,02	-0,104	0,042	0,1429	-0,083	-0,427	-0,3516	-0,197	-0,197	-0,174	0,2727	-0,369	0,3578	0,0019	
	var17	-0,2505	0,2343	0,0368	-0,23	-0,157	-0,19	-0,201	0,17	-0,2	0,2332	0,1445	0,4588	-0,08	0,257	0,1449	-0,369	var17	0,5065	-0,325	-0,314
	var18	0,5275	-0,1342	0,0498	0,229	0,031	-0,23	-0,131	-0,24	0,2648	-0,147	0,0374	-0,2297	0,0659	-0,208	-0,037	0,3578	-0,325	var18	0,5123	-0,223
	var19	-0,2676	0,0548	-0,189	0,118	-0,02	0,214	0,099	0,135	-0,194	0,0372	-0,158	-0,5354	-0,145	-0,319	0,2057	0,0019	-0,314	-0,223	0,4749	

a Measures of Sampling Adequacy(MSA)

Fonte: Dados da Pesquisa, 2007.

Dando continuidade à análise dos dados verifica-se na tabela de Comunalidades (tabela 4) que apesar de algumas variáveis possuírem pouca relação com os fatores (var01, var02, var04, var07, var10, var11, var13, var14 e var16), a maioria consegue apresentar um

razoável poder de explicação (var03, var05, var 06, var08, var09, var12, var15, var17, var18 e var19).

Tabela 4 – Communalities

	Initial	Extraction
var01	1	0,2
var02	1	0,4
var03	1	0,6
var04	1	0,2
var05	1	0,5
var06	1	0,5
var07	1	0,3
var08	1	0,6
var09	1	0,5
var10	1	0,1
var11	1	0,4
var12	1	0,8
var13	1	0,3
var14	1	0,2
var15	1	0,5
var16	1	0,1
var17	1	0,6
var18	1	0,6
var19	1	0,5

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2007.

No entendimento de Bezerra e Corrar (2006) a última análise que pode ser feita antes de serem realizados outros testes é o grau de explicação atingido pelos fatores que foram calculadas pela AF. Nesse sentido, os três fatores calculados pela análise fatorial conseguem explicar aproximadamente 41,91% da variância total segundo a tabela 5 (Variância total explicada). O valor de 41,91% de variância indica o que foi destacado anteriormente, visto que, 9 variáveis possuem um MSA baixo, inferior a 0,50.

Tabela 5- Total Variance Explained

Comp.	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative	Total	% of Var.	Cumul. %
1	4,02	21,15	21,15	4,02	21,15	21,15	3,28	17,24	17,24
2	2,29	12,06	33,22	2,29	12,06	33,22	2,38	12,52	29,76
3	1,65	8,70	41,91	1,65	8,70	41,91	2,31	12,16	41,91
4	1,47	7,75	49,66						
5	1,39	7,30	56,96						
6	1,20	6,29	63,25						
7	1,02	5,34	68,59						
8	0,91	4,78	73,37						
9	0,90	4,71	78,09						
10	0,82	4,29	82,38						
11	0,72	3,76	86,15						
12	0,57	3,01	89,15						
13	0,53	2,79	91,94						
14	0,42	2,23	94,17						
15	0,38	2,00	96,17						
16	0,29	1,53	97,69						
17	0,19	1,02	98,72						
18	0,14	0,76	99,47						
19	0,10	0,53	100,00						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Pode-se perceber através dos testes o baixo poder de explicação em algumas variáveis. Dessa forma, a partir da análise realizada com todas as variáveis foi realizado um novo teste excluindo aquelas que indicaram pouco poder de explicação dos fatores em cada uma das variáveis analisadas.

Tentativa com dez variáveis

Após a exclusão das 9 variáveis, por serem consideradas como insatisfatórias na análise, foi realizada uma segunda tentativa para obter uma análise fatorial satisfatória.

Note-se que o teste KMO melhorou e passou para 0,70 o que é mais relevante do que o valor obtido na tentativa anterior (0,50). O teste de esfericidade permanece validando a utilização da análise fatorial (Sig < 0,50, ou seja, 0,00). Conforme demonstra a tabela 6.

Tabela 6 – KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,70
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	138,749
	df	45
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da Pesquisa, 2007.

A tabela 7 de *Anti-image Matrices* mostra que ao analisar individualmente cada variável nenhuma delas apresentou o MSA inferior a 0,50, comprovando que a análise pode

ser feita a partir dessas variáveis. As Comunalidades (tabela 8) respalda a tabela *anti-image*, visto que, os resultados também foram satisfatórios, mostrando coeficientes acima de 0,50.

Tabela 7 – Anti-image Matrices

Anti-image Correlation	var03	var05	var06	var08	var09	var12	var15	var17	var18	var19
var03	0,86	0,21	-0,2	-0,22	0,05	-0,1	-0,09	-0	-0,1	-0,137
var05	0,21	0,67	0,25	0,06	0,02	-0,15	0,19	-0,1	-0,1	0,004
var06	-0,16	0,25	0,77	-0,26	-0	-0	-0,03	-0,1	-0,2	0,015
var08	-0,22	0,06	-0,3	0,74	-0,2	-0,31	0,01	0,08	-0,2	0,22
var09	0,05	0,02	-0	-0,19	0,69	0,37	0,19	-0,1	0,05	-0,162
var12	-0,1	-0,15	-0	-0,31	0,37	0,63	-0,13	0,41	-0,2	-0,563
var15	-0,09	0,19	-0	0,01	0,19	-0,13	0,79	0,22	0,1	0,107
var17	-0,01	-0,1	-0,1	0,08	-0,1	0,41	0,22	0,62	-0,1	-0,371
var18	-0,05	-0,07	-0,2	-0,19	0,05	-0,18	0,1	-0,1	0,82	-0,155
var19	-0,14	0	0,01	0,22	-0,2	-0,56	0,11	-0,4	-0,2	0,50

a Measures of Sampling Adequacy(MSA)

Fonte: Dados da Pesquisa, 2007.

Os resultados estatísticos finais, sinalizam que as comunalidades extraídas são razoavelmente consideráveis (acima de 0,50), indicando dessa forma, que os fatores extraídos explicam satisfatoriamente a variabilidade das variáveis. Como se vê, as variáveis que apresentaram maior explicação foram: var12 (0,83); var19 (0,68), var17 (0,67) e var06 (0,65).

Tabela 8 – Communalities

	Initial	Extraction
var03	1	0,57
var05	1	0,61
var06	1	0,65
var08	1	0,58
var09	1	0,61
var12	1	0,83
var15	1	0,61
var17	1	0,67
var18	1	0,61
var19	1	0,68

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2007.

A tabela 9 (*Total Variance Explained – Variância Total Explicada*) mostra os três (3) fatores extraídos pela técnica AF, explicando 64,23% da variância total das variáveis.

Tabela 9 - Total Variance Explained

Comp.	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Var.	Cumulative	Total	% of Var.	Cumul. %	Total	% of Var.	Cumul. %
1	3,20	31,97	31,97	3,20	31,97	31,97	2,17	21,66	21,66
2	1,81	18,14	50,10	1,81	18,14	50,10	2,16	21,58	43,24
3	1,41	14,12	64,23	1,41	14,12	64,23	2,10	20,99	64,23
4	0,80	7,97	72,19						
5	0,64	6,36	78,56						
6	0,54	5,38	83,94						
7	0,53	5,27	89,21						
8	0,47	4,72	93,93						
9	0,41	4,06	98,00						
10	0,20	2,00	100,00						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2007.

Já a tabela *Component Matrix* (Matrix Componente) tabela 10, permite verificar qual dos fatores consegue explicar melhor cada uma das variáveis. Hair *et al* (1998, p.103) assegura que para interpretar os fatores é necessário:

Primeiro, a matriz fatorial não-rotacionada é computada para auxiliar na obtenção de uma indicação preliminar do número de fatores a extrair. A matriz fatorial contém cargas fatoriais para cada variável em cada fator. Ao computar a matriz fatorial não rotacionada, o pesquisador está simplesmente interessado na menor combinação linear de variáveis – melhor no sentido de que a combinação particular de variáveis originais explica mais a variância nos dados como um todo do que qualquer outra combinação linear de variáveis. Logo, o primeiro fator pode ser visto como o melhor resumo das relações lineares exibidas nos dados. O segundo fator é definido como a segunda melhor combinação linear de variáveis, sujeito à restrição de ser ortogonal ao primeiro fator. Para ser ortogonal ao primeiro fator, o segundo deve ser determinado a partir da variância remanescente após o primeiro fator ter sido extraído. Assim, o segundo fator pode ser definido como a combinação linear de variáveis que explica a maior parte da variância residual depois do efeito do primeiro fator removido aos dados. Os fatores seguintes são definidos de maneira semelhante, até que toda a variância nos dados seja dissipada.

Esse entendimento dos autores é evidenciado na tabela da variância total explicada. Percebe-se que o fator 1 acumula 31,97% da variância, o fator 2 (18,14%) e o fator 3 (14,12%) representando um acumulado da variância total explicada de 64,23%.

A partir do exposto, uma análise na tabela 10, ainda não fornece uma informação adequada à análise das variáveis sob exame, no qual o pesquisador poderá utilizar a rotação ortogonal pelo método *Varimax* (tabela 11)

Tabela 10 – Component Matrix (a)

	Component		
	1	2	3
var03	0,72	0,13	-0,20
var05	-0,36	0,21	0,66
var06	0,56	0,29	-0,50
var08	0,71	0,10	-0,26
var09	-0,46	0,42	-0,47
var12	0,80	0,02	0,44
var15	0,47	-0,62	-0,02
var17	-0,44	0,68	-0,12
var18	0,57	0,51	0,13
var19	0,38	0,60	0,41

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a Components Extracted.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2007.

Neste contexto, para melhor interpretação dos fatores, procedeu-se a realização de uma rotação ortogonal. Ainda no entendimento dos autores (Hair *et al*, 1998) “O objetivo de todos os métodos de rotação é simplificar as linhas e colunas da matriz fatorial para facilitar a interpretação. Em uma matriz fatorial, as colunas representam fatores, e cada linha corresponde às cargas de uma variável ao longo dos fatores.”

Os autores ainda advogam que o método *Varimax* (utilizado nesse estudo), tem sido muito bem-sucedido como uma abordagem analítica para a obtenção de uma rotação ortogonal de fatores. A lógica desse método é que a interpretação é mais fácil quando as correlações variável-fator são: (1) próximas de +1 ou -1, indicando assim uma clara associação positiva ou negativa entre a variável e o fator; ou (2) próximas de 0, apontando para uma clara falta de associação. Veja a tabela 11, da matriz após a rotação dos fatores.

Tabela 11 – Rotated Component Matrix(a)

	1	2	3
var03	-0,22	0,62	0,36
var05	0,12	-0,71	0,31
var06	0,10	0,77	0,21
var08	-0,21	0,66	0,31
var09	0,74	0,10	-0,24
var12	-0,58	0,18	0,69
var15	-0,72	0,26	-0,15
var17	0,80	-0,12	0,13
var18	0,04	0,32	0,71
var19	0,11	0,00	0,81

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 7 iterations.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2007.

A matrix após a rotação dos fatores (*Rotated Component Matrix*) permite uma classificação mais precisa das variáveis em cada uma dos fatores latentes. Dessa maneira, após a identificação das variáveis em cada fator é possível concluir que:

O fator 1 é composto pelas seguintes variáveis: var17, var09 e var15.

O fator 2 é composto pelas seguintes variáveis: var06, var05, var08 e var 03.

O fator 3 é composta pelas seguintes variáveis: var19, var18 e var12.

Tabela 12 – Rotated Component Matrix(a)

	Component		
	1	2	3
var17	0,80		
var15	-0,72		
var09	0,74		
var06		0,77	
var05		-0,71	
var08		0,66	
var03		0,62	
var19			0,81
var18			0,71
var12			0,69

Fonte: Dados da Pesquisa, 2007.

Sob esse entendimento, faz-se necessário nessa fase nomear os fatores para identificar qual a relação existente entre as variáveis, bem como facilitar a interpretação dos resultados. Na tentativa de verificar as atitudes e motivações dos discentes em relação a cursar a pós-graduação.

Na nomeação dos fatores é preciso atribuir algum significado a cada um deles. Hair *et al* (1998, p.118) afirmam que:

O processo envolve substantiva interpretação do padrão de cargas fatoriais para as variáveis, incluindo seus sinais, em um esforço para nomear cada fator. Antes da interpretação, um nível mínimo aceitável de significância para cargas fatoriais deve ser selecionado. Em geral, todas as cargas fatoriais significantes são utilizadas no processo de interpretação. Entretanto, as variáveis com cargas maiores influenciam mais a seleção de nome ou rótulo para representar um fator.

3.2 INTERPRETAÇÃO DOS FATORES OBTIDOS PELA AF

Nessa seção é apresentada a interpretação dos fatores para validação da escala de *Likert* a partir da análise dos resultados. Embora todos os fatores caracterizados sejam apresentados, são discutidos comentários analíticos somente para aqueles três que possuem a maior a variância, uma vez que são esses os mais significativos para verificar a percepção dos discentes do curso de Ciências Contábeis quanto a cursar Pós-graduação.

Identificação dos fatores

Fator 1: Assertivas

- Estou decidido a fazer um curso de pós-graduação. Var17
- Pretendo fazer um curso de Pós-Graduação na área de Contabilidade. Var09
- Vou esperar alguns anos e reunir experiência profissional antes de voltar a estudar. Var15

Título sugerido: Pretensão em cursar a pós-graduação em contabilidade

Verifica-se segundo a tabela 13 que a concentração das respostas obtidas esteve entre concorda parcialmente e concorda totalmente nas variáveis 17 (72% concordam com a assertiva) e 09 (82% concordam com a assertiva), ou seja, a maioria das respostas direcionam para o interesse em manter o processo de educação continuada, visto que, os mesmos estão decididos a cursar a pós-graduação na área contábil. É importante destacar que esse resultado ganha respaldo na var15, já que, 70% das respostas mostram o interesse em cursar a pós-graduação após a conclusão do curso. Visto que, discordaram com tal assertiva.

Tabela 13 – Percentual de variáveis da dimensão respostas fator 1

Variáveis	DT	DP	N	CP	CT	% Acum.
Var17 - Estou decidido a fazer um curso de pós-graduação.	6%	2%	20%	24%	48%	100%
Var09 - Pretendo fazer um curso de Pós-Graduação na área de Contabilidade.	0%	8%	6%	24%	62%	100%
Var15 - Vou esperar alguns anos e reunir experiência profissional antes de voltar a estudar.	36%	34%	16%	6%	8%	100%

DT = Discordo totalmente; DP = Discordo parcialmente; N = neutro;
CP = Concordo parcialmente; CT = Concordo totalmente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Fator 2: Assertivas

- Ainda não parei para pensar na importância de um curso de pós-graduação na minha vida. Var06
- Certamente vou fazer um curso de pós-graduação, algum dia. Var05
- Não pretendo cursar pós-graduação, pois para minha carreira profissional a prática é mais importante que a teoria. Var08
- Só voltarei a estudar se for obrigado a fazê-lo. Var03
-

Título sugerido: Interesse remoto em cursar a pós-graduação

O fator 2 descreve um conjunto de assertivas que mostra os aspectos relacionados à intenção discente de cursar a pós. Isso é demonstrado na tabela 14, onde, 66% não concorda com a var06; 86% concorda com a var05; 74% discordam da var08 e 84% discordam da var03. Permitindo concluir que há um forte interesse por parte dos respondentes em ingressar numa pós.

Tabela 14 – Percentual de variáveis da dimensão respostas fator 2

Variáveis	DT	DP	N	CP	CT	% Acum.
Ainda não parei para pensar na importância de um curso de pós-graduação na minha vida.	44%	22%	10%	14%	10%	100%
Certamente vou fazer um curso de pós-graduação, algum dia.	2%	6%	6%	24%	62%	100%
Não pretendo cursar pós-graduação, pois para minha carreira profissional a prática é mais importante que a teoria.	58%	16%	10%	8%	8%	100%
Só voltarei a estudar se for obrigado a fazê-lo.	60%	24%	4%	8%	4%	100%

DT = Discordo totalmente; DP = Discordo parcialmente; N = neutro;

CP = Concordo parcialmente; CT = Concordo totalmente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Fator 3: Assertivas

- Se é para investir, prefiro fazer um curso de pós-graduação no exterior. Var19
- Acredito que a qualidade do meu curso de graduação satisfaz plenamente os requisitos do mercado, portanto não necessito de pós-graduação. Var18

- Não acho que valha a pena sacrificar meu tempo de lazer para fazer uma pós-graduação. Var12

Título sugerido: Custo – benefício da pós-graduação

No fator 3 é destacado que cerca de 88% dos respondentes pretendem cursar a pós-graduação no Brasil; 84% acreditam que a qualidade do curso de graduação não é suficiente para atender as necessidades exigidas pelo mercado de trabalho, percebe-se uma preocupação por parte desses discentes em continuarem o seu processo de aprendizagem;

Tabela 15 – Percentual de variáveis da dimensão respostas fator 3

Variáveis	DT	DP	N	CP	CT	% Acum.
Var19 - Se é para investir, prefiro fazer um curso de pós-graduação no exterior.	64%	24%	6%	4%	2%	100%
Var18 - Acredito que a qualidade do meu curso de graduação satisfaz plenamente os requisitos do mercado, portanto não necessito de pós-graduação.	64%	20%	8%	2%	6%	100%
Var12 - Não acho que valha a pena sacrificar meu tempo de lazer para fazer uma pós-graduação.	74%	16%	6%	0%	4%	100%

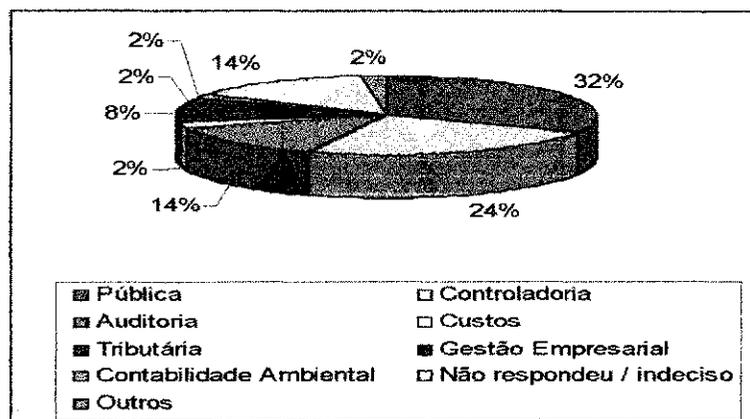
DT = Discordo totalmente; DP = Discordo parcialmente; N = neutro;

CP = Concordo parcialmente; CT = Concordo totalmente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Como se pode perceber, a análise fatorial foi capaz de determinar, dentre as variáveis analisadas, as principais características referentes à percepção dos discentes em relação a intenção em cursar uma pós-graduação. Os fatores encontrados mostram que no atual contexto do curso de Ciências Contábeis há um interesse por parte dos alunos em dar continuidade aos estudos através de um curso de pós-graduação onde a área da contabilidade de preferência para atuar, é um aspecto que pode determinar a escolha do curso. Dessa forma, a área pretendida pelos discentes é evidenciada no gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Área que pretende cursar a pós-graduação



Dados: Dados da pesquisa, 2007.

Como se vê, os resultados apresentados no gráfico 4, sugere uma considerável preferência de atuação na área de Contabilidade Pública (32% dos respondentes), seguida pela Controladoria (24%), e Auditoria (14%). Evidenciando também as áreas de Tributária (8%), Gestão Empresarial (8%), Custos (2%), Contabilidade Ambiental (2%) e outros (2%). Também foram destacadas cerca de 14% dos entrevistados estão indecisos ou não responderam.

Tabela 16 – Análise das variáveis excluídas

Variáveis	DT	DP	N	CP	CT	% Acum.
Var01 - Hoje o mais importante para mim é iniciar minha carreira profissional e ganhar dinheiro.	6%	12%	14%	52%	16%	100%
Var02 - Penso que o curso de pós-graduação, independentemente dos requisitos do mercado, vai me propiciar satisfação pessoal.	4%	8%	16%	42%	30%	100%
Var04 - A grande vantagem no mestrado é que existem opções gratuitas.	26,53%	28,57%	28,57%	10,20%	6,13%	100%
Var07 - Tenho grande interesse no curso de pós-graduação porque quero seguir uma carreira Acadêmica.	12,50%	12,00%	8,16%	30,61%	36,73%	100%
Var10 - Acredito que as empresas só valorizam profissionais com pós-graduação.	8%	18%	12%	38%	24%	100%
Var11 - Gostaria de fazer um curso de pós-graduação em outras áreas correlatas à Contabilidade.	16%	10%	18%	32%	24%	100%
Var13 - Iniciarei um curso de pós-graduação no prazo máximo de 2 anos após minha formatura.	4%	12%	30%	30%	24%	100%
Var14 - Um curso de pós-graduação exige grandes sacrifícios pessoais.	2%	12%	6%	44%	36%	100%
Var16 - Acredito que o investimento em cursos de pós-graduação tem um retorno garantido;	6%	6%	10%	42%	36%	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

A tabela acima relata os resultados colhidos, nas 9 assertivas que foram excluídas pela Análise Fatorial, onde a maioria dos respondentes declaram que a pós-graduação trará retorno garantido profissional e pessoal. Pois acreditam que as empresas apenas valorizam profissionais com algum tipo de especialização.

Tendo assim em vista, o tempo máximo para ingressar em um curso de pós, que será de 2 anos após a conclusão do curso de bacharel em Ciências Contábeis, revelando também um interesse nas áreas correlatas com a área contábil para uma pós.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi entender qual a percepção dos alunos da graduação do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública no Estado da Paraíba em relação a cursar pós-graduação. Buscou-se evidenciar quais os tipos de cursos são preferidos, qual o grau de valorização e os prazos envolvidos em relação a busca por este tipo de curso.

Os resultados demonstram que a maioria dos discentes desejam manter o processo de educação continuada, visto que, os mesmos estão decididos a cursar a pós-graduação na área contábil, demonstrando indícios de preferência pelo período imediatamente posterior a conclusão do curso. A maioria declara que a pós-graduação trará retorno pessoal e profissional.

Dentre as percepções dos entrevistados em relação ao foco da pesquisa, observou-se que existem várias motivações por parte dos alunos em cursar uma pós-graduação, como por exemplo: satisfação pessoal, valorização profissional e busca de novos conhecimentos.

A pesquisa ainda revela, através das respostas da maioria dos alunos, que a graduação não satisfaz plenamente os requisitos de mercado, já que a pós-graduação traz benefícios pessoais e satisfação aos alunos, acreditam que se é para investir em um curso de pós-graduação este deve ser cursado no Brasil e não no exterior, seja por opção ou por condições financeiras, logo, acreditam que tal investimento terá um retorno garantido.

Os resultados e conclusões obtidos denotam subsídios importantes para a formulação de políticas de pós-graduação para os departamentos de Ciências Contábeis da IES pública estudada e também sinalizarem a necessidade de pesquisas adicionais no decorrer do tempo, para que se possa obter uma melhor avaliação da evolução das atitudes e opiniões sobre aspectos da pós-graduação no curso de Ciências Contábeis no decorrer dos anos.

Destaca-se ainda que os resultados apurados, aliados ao interesse manifestado pelos discentes, sugerem aprofundamentos de estudos sobre esta temática, que utilizem a partir de uma amostragem maior, que englobando mais cursos de pós-graduação em contabilidade e que sejam extrapolados para outras áreas.

Recomenda-se que sejam feitas pesquisas com amostras maiores, envolvendo outras universidades, que identifiquem a opinião de alunos, de professores, de profissionais e de coordenadores de cursos, com relação à temática de pós-graduação em Ciências Contábeis e sua ligação com o mercado de trabalho, bem como pesquisas que possam avaliar se os cursos de pós-graduação exerceram alguma influência significativa na vida pessoal e profissional dos seus egressos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2d. ver. E atual. São Paulo. Moderna, 1996.

BEZERRA, Francisco Antonio; CORRAR, Luiz J. **Utilização da Análise Fatorial na Identificação dos Principais Indicadores para Avaliação do Desempenho Financeiro: Uma Aplicação nas Empresas de Seguros**. Revista de Contabilidade e Finanças – USP. São Paulo, n.42, set/dez 2006.

BOTH, Ivo José. **Avaliar a Universidade é preciso. Agente de modernização administrativa e da Educação**. In: Souza, Eda.C.B. Machado (org). Avaliação Institucional 2 ed. Brasília : Universidade de Brasília, 1999.

BOTOMÉ, S. P. **Qualificação de Cientistas e Professores de Nível Superior para o Desenvolvimento Científico, Tecnológico e Universitário do país por meio de Mestrados e Doutorados Descentralizados: avaliação de uma experiência, Educação brasileira**, Brasília, v, 20, n. 41, p. 49-77, jul./dez. 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Resolução 04/1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/htms>. Acesso: 11/10/2007.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Mestrado. Disponível em: < <http://servicos.capes.gov.br/posgraduacao>>. Acesso: 24/08/2007.

CASTRO, C. M. **Educação Brasileira: Consertos e Remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CAFARDO, R. A. **A escola ideal de Cristovam Buarque**. Agência Estado, São Paulo, jan. 2003. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/educacao/vestibular/noticias/2003>). Acesso: 10/09/2007

CARVALHO, J. R. M de; ALMEIDA, K. K. N; e LIMEIRA, M. P. **A Percepção dos Docentes em Relação das Atividades Acadêmicas do curso de Ciências Contábeis em IES pública no Estado da Paraíba**. In: Anais do I Seminário UFPE de Ciências Contábeis. Real. 17 a 19 de nov. 2007.

CODA, Roberto; SILVA, Dirceu da. **Sua Escola de Administração é uma Excelente Escola para se Estudar? Descobrimos Dimensões da Satisfação de Alunos em Cursos de Administração: uma contribuição metodológica**. Anais do XXVIII ENANPAD, Curitiba, PR, 2004.

CÓRDOVA, R.; GUSSO, D. A.; LUNA, S.V. (1986) **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro**. Brasília e Caracas: CAPES/MEC e CRESALC-UNESCO. ...Disponível em: www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/bolsas/Info2_97.doc - Acesso: 25 de out. 2007

CORNACHIONE JR. E. B, **Tecnologia da Educação e cursos de Ciências Contábeis, modelos colaborativos virtuais**, 2004. Acesso: 12 de out. 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/12/tde-12092007-124732/>

CUNHA, Luiz Antonio; **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: Lopes, E.M.T. *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio - Dicionário da Língua Portuguesa - Século XXI**. 3. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, Érika, S. A. **Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história**, 2005. Disponível: Revista da UFG - Tema Ensino Superior. Ano VII, nº. 2, dez.2005. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html. Acesso: 25 de out. 2007.

FISCHER, T. **Seduções e Riscos: a experiência de mestrado profissional**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 43, n.2, p. 119-123, abr/jun 2003. - boletim Informativo v.7, 8, n. 4, 3. Brasília CAPES, 1999d e 2000c .

FOLHA UOL, **Especialização/ MBA. 2004**. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2004/guiaposgraduacaoemba/fio302200401.shtm>. Acesso: 18/09/2007.

MORAES, E. F.de. O Impacto das Grades Curriculares do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis no Desempenho das Instituições de Ensino Superior do Estado da Paraíba no Exame de Suficiência no Período de 2000 a 2004. João Pessoa 2005. Disponível em: http://www.unb.br/cca/pos-graduacao/mestrado/dissertacoes/mest_dissert_064.pdf 2005 Acesso: 23 de nov. 2007.

GARCIAS, Paulo Melo. **Modalidades distintas na relação universidade / empresa e suas características específicas no Brasil**. 1º concurso de monografia sobre a relação universidade/empresa. Curitiba: IPARDES, 1999. Disponível na Revista Brasileira de Contabilidade e finc.- USP, São Paulo, nº37; p. 73-84. jan / abril 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GUIMARÃES, T. A. **O papel da pós-graduação na formação de profissionais de administração e contabilidade**. Brasília, novembro, 2006. Disponível: http://www.faf.uerj.br/mestrado/nukleo/ppt/o_papel_da_pos_graduacao.ppt. Acesso: 05/09/2007.

HAIR, J. F. Jr.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise Multivariada de Dados**. 5ª edição. Bookman Editora, São Paulo, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (INEP). Disponível em: < www.inep.gov.br/ > Acesso: 05/10/2007

Lei Nº 10.86 de 14 de abril de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br>. Acesso em: 17 mar. 2007.

LEITE FILHO, G. A. **Atitudes e Opiniões dos Alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis quanto a cursar pós-graduação 2006.** UnB Contábil – UnB. Brasília, vol. 9, nº 1 jan/jun 2006. Disponível em: <http://www.unb.br/cca/unbcontabil/v9n1.htm>. Acesso: 30/09/2007

MARION, J. C. **O Ensino da Contabilidade**, 2º ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINELLI, A. F. **Pós-graduação no Brasil.** Revista Renascença de Ensino e pesquisa. São Paulo nº 2, p. 1-16, jan/jun. 2000.

MARTINS, G. M. **Pós-graduação “*stricto-sensu*” e capacitação docente no setor particular: panorama, dificuldades e perspectivas. 2000.** Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/publica/revista/estud28/geraldo/htm>. Acesso: 12/10/2007

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing** (edição compacta). São Paulo: Atlas, 1996.

MOLINA, Fábio Sanches. **Metodologia de ensino da Contabilidade Geral – Algumas considerações.** Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília: ano XXX nº 129, maio/junho 2001.

MORAES, E. F.de. O Impacto das Grades Curriculares do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis no Desempenho das Instituições de Ensino Superior do Estado da Paraíba no Exame de Suficiência no Período de 2000 a 2004. João Pessoa 2005. Disponível em: http://www.unb.br/cca/pos-graduacao/mestrado/dissertacoes/mest_dissert_064.pdf 2005
Acesso: 23 de nov. 2007.

MORAIS, J. J da S. SANTOS, C. M. L.dos. e SOARES, T. A. da S. **ENSINO DA CONTABILIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA.**
Disponível em:
http://www.classecontabil.com.br/trabalhos/CC_Jassuipe_Ensino_Contabil.doc -
Acesso: 24 de nov. 2007.

NOSSA, Valcemiro. **A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da contabilidade.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO ESTRATEGICA DE CUSTOS, 6, 1999. São Paulo. Anais... São Paulo, 1999.

O Brasil tem cursos de pós-graduação excelentes, 2007. Disponível
http://www.anpg.org.br/veja_2007/219_cursos.htm. Acesso em 26/10/2007.

OLIVEIRA, F.B. **Pós-graduação: educação e mercado de trabalho**. Campinas. Papyrus Editora, 1995

KARAWEJCZYK, Tâmara Cecília; ESTIVALETE, Vânia. **Professor Universitário: O Sentido do seu Trabalho e o Desenvolvimentos de Novas Competências em um Mundo em Transformação**. Anais do XXVII EnANPAD, Atibaia/ São Paulo: 24 a 27 de setembro de 2003.

KUNZ, Ivanir. **Modalidades distintas na relação universidade / empresa e suas características específicas no Brasil**. Dissertação (Mestrado), 2005. Disponível em: Biblioteca Digital da UNICAP. Site:<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000307082> Acesso: 12 de set. 2007.

REIS, Márcia. **O bacharel em Ciências Contábeis**. Disponível: Revista de Contabilidade e Finanças – USP, São Paulo. <http://www.iea.usp.br/iea/revista> Acesso: 13/ 09/ 2007.

REUNI, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, **Documento elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESU/MEC, de 25 de Abril de 2007**. Disponível em <http://www.ufcg.edu.br/reuni>. Acesso em 27 de setembro de 2007.

ROMANO, Roberto. **A universidade e o neoliberalismo**. In. Caminhos, Belo Horizonte APUBH, nº- 18, 1999.

SOUZA, Marcos Antonio de; NASCIMENTO Claudinei de Lima. **Qualidade do Ensino Superior de Ciências Contábeis: Um Diagnóstico nas Instituições Localizadas na Região Norte do Estado do Paraná**. XXIX EnANPAD. Brasília, DF, 2005.

VALDEJÃO, Renata G. **Especialização e MBA: Lato sensu é opção rápida 2006**. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/folha/especial/2006/guiadeposgraduacao> Acesso em: 10/10/2007

Apêndice: Questionário aplicado aos alunos dos últimos períodos do curso de Ciências Contábeis, da UFCG, campus Sousa.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Pesquisa: Uma investigação sobre a percepção dos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis quanto a cursar Pós-Graduação: um estudo em IES Públicas no Estado da Paraíba

1) Sexo do entrevistado: () Masculino () Feminino

2) Idade: _____

3) Período que está cursando a graduação? _____

4) Faz outro curso além da graduação em Ciências Contábeis? () Sim () Não

Se positivo, qual? _____

5) Você sabe a diferença entre pós-graduação *latu senso* e *stricto senso*? () Sim () Não

6) Abaixo consta uma série de assertivas que tentam detectar qual a percepção do discente em relação a cursar uma pós-graduação após a conclusão do Curso de Ciências Contábeis. Você deverá marcar o grau de discordância/concordância (numa escala de 1 a 5) de cada assertiva, onde: 1 discordo totalmente; 2 discordo parcialmente; 3 neutro; 4 concordo parcialmente e 5 concordo totalmente.

Nº	Assertivas	Nível de Discordância / Concordância				
		01	02	03	04	05
01	Hoje o mais importante para mim é iniciar minha carreira profissional e ganhar dinheiro.	01	02	03	04	05
02	Penso que o curso de pós-graduação, independentemente dos requisitos do mercado, vai me propiciar satisfação pessoal.	01	02	03	04	05
03	Só voltarei a estudar se for obrigado a fazê-lo.	01	02	03	04	05
04	A grande vantagem no mestrado é que existem opções gratuitas.	01	02	03	04	05
05	Certamente vou fazer um curso de pós-graduação, algum dia.	01	02	03	04	05
06	Ainda não parei para pensar na importância de um curso de pós-graduação na minha vida.	01	02	03	04	05
07	Tenho grande interesse no curso de pós-graduação porque quero seguir uma carreira Acadêmica.	01	02	03	04	05
08	Não pretendo cursar pós-graduação, pois para minha carreira profissional a prática é mais importante que a teoria.	01	02	03	04	05
09	Pretendo fazer um curso de Pós-Graduação na área de Contabilidade.	01	02	03	04	05
10	Acredito que as empresas só valorizam profissionais com pós-graduação.	01	02	03	04	05
11	Gostaria de fazer um curso de pós-graduação em outras áreas correlatas à Contabilidade.	01	02	03	04	05
12	Não acho que valha a pena sacrificar meu tempo de lazer para fazer uma pós-graduação.	01	02	03	04	05
13	Iniciarei um curso de pós-graduação no prazo máximo de 2 anos após minha formatura.	01	02	03	04	05
14	Um curso de pós-graduação exige grandes sacrifícios pessoais.	01	02	03	04	05
15	Vou esperar alguns anos e reunir experiência profissional antes de voltar a estudar.	01	02	03	04	05
16	Acredito que o investimento em cursos de pós-graduação tem um retorno garantido;	01	02	03	04	05
17	Estou decidido a fazer um curso de pós-graduação.	01	02	03	04	05
18	Acredito que a qualidade do meu curso de graduação satisfaz plenamente os requisitos do mercado, portanto não necessito de pós-graduação.	01	02	03	04	05
19	Se é para investir, prefiro fazer um curso de pós-graduação no exterior.	01	02	03	04	05

7) Se você pretende cursar pós-graduação, qual seria a área específica? _____

Contatos: José Ribamar M. de Carvalho (83) 9272-9667 e-mail: profribamar@gmail.com
 Gleuma Andrade de A. Queiroz (83) 99651052 e-mail: migueljrfo@hotmail.com