

O CUSTO SOCIOECONÔMICO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA ANÁLISE NA PERCEPÇÃO DE MESTRES EM CONTABILIDADE

THE SOCIO-ECONOMIC COST OF *STRICTO SENSU* GRADUATION: A SENSITIVITY ANALYSIS BY ACCAUNTANT MASTERS

EL COSTO SOCIOECONÓMICO DEL POST-GRADO *STRICTU SENSU*: UN ANÁLISIS EN LA PERCEPCIÓN DE MAESTROS EN CONTABILIDAD

Tiago Guimarães Barth

Mestrando em Contabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Endereço: UFSC, Centro Socioeconômico, Bloco F, Campus Universitário – Trindade, CEP 88040-970.
Florianópolis, SC – Brasil
Telefone: (048) 3721-6608
E-mail: tiagobarth85@hotmail.com

Sandra Rolim Ensslin

Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Pós-Doutorado na Universidade de Valencia – Espanha
Endereço: UFSC, Centro Socioeconômico, Bloco F, Campus Universitário – Trindade, CEP 88040-970.
Florianópolis, SC – Brasil
Telefone: (048) 3721-6608
E-mail: sensslin@gmail.com

Artigo recebido em 01/09/2014. Revisado por pares em 08/10/2013. Reformulado em 05/11/2014. Recomendado para publicação em 08/12/2014 por Ademar Dutra (Editor Científico). Publicado em 30/12/2014. Avaliado pelo Sistema *double blind review*.

RESUMO

A teoria do capital humano sugere que níveis mais altos de instrução geram retornos econômicos maiores. Os custos socioeconômicos, para o mestrado, são importantes na mensuração adequada de possíveis retornos, e podem ser utilizados como evidências para tomada de decisão pelos usuários. O objetivo é avaliar o custo, no âmbito pessoal socioeconômico, da pós-graduação *stricto sensu*, segundo a percepção de seus egressos. O levantamento avalia, por grupos, as situações de custos. Os custos totais variaram entre 0,58 e 7,18, média ponderada de 3,46 salários mínimos mensais. Os custos de oportunidade mostraram-se graves nos casos de bolsistas de dedicação exclusiva, pois correspondem ao dobro do valor da bolsa. A alta dedicação de tempo necessária durante o curso desencadeia diversos custos sociais.

Palavras-chave: Pós-graduação; Teoria do Capital Humano; Economia da Educação.

ABSTRACT

The human capital theory suggests that higher education levels generate greater economic return. Socio-economic costs for Master degree are important to the properly measurement of possible return, and they may be used as evidences in the make decision processes by users. The aim is evaluate the cost on the personal aims socio-economic scopes for *strictu sensu* degree, according to their egresses perception. The survey evaluates cost situations by groups. Total costs varied from 0.58 to 7.18, weighted average at 3.46 minimum wages per month. Opportunity costs showed themselves as severe in cases of exclusive dedication scholarship, because they correspond to the double value of sponsor. The big time of dedication necessary during the course initiates several social costs.

Key-words: Graduation; Human capital theory; Economics of Education.

RESUMEN

La teoría del capital humano sugiere que niveles más altos de instrucción generan retornos económicos mayores. Los costos socioeconómicos para el grado de maestría son importantes en la mensuración adecuada de posibles retornos, y pueden ser utilizados como evidencias para toma de decisiones por los usuarios. El objetivo es evaluar el costo en el ámbito personal y socioeconómico del post-grado *stricto sensu*, segundo a percepción de sus egresos. El levantamiento evalúa las situaciones de costos por grupos. Los costos totales variaran entre 0,58 e 7,18, media ponderada de 3,46 salarios mínimos mensuales. Los costos de oportunidad se muestrearan graves en los casos de aquellos con becas de dedicación exclusiva, pues corresponden al doble del valor de la beca. La alta dedicación de tiempo necesaria durante el curso desencadena diversos costos sociales.

Palabras-clave: Post-grado; Teoría del Capital Humano; Economía da Educación.

1 INTRODUÇÃO

O crescimento do investimento em educação (capital humano) é um fenômeno crescente no mundo. O conhecimento científico e a pesquisa tornaram-se forças propulsoras da economia, já que promovem oportunidades de inovação, geram novas tecnologias e modalidades de trabalho. Esse conhecimento é a capacidade de aplicar uma informação a um trabalho ou a um resultado específico (CRAWFORD, 1994).

A educação e o trabalho estão inter-relacionados. O trabalho começou quando o homem buscou os meios para a satisfação das suas necessidades. Na medida em que a satisfação é alcançada, surgem novas necessidades e criam-se novas relações sociais que ampliam as modalidades de trabalho (OLIVEIRA, 2003). Dentre estas modalidades a acadêmica, representada por professores e pesquisadores.

As políticas educacionais, em alguns países e para diversas áreas, estão adotando abordagens econômicas para resultados de ensino e pesquisa. Em um contexto mais amplo, isto reflete maior demanda por políticas educacionais baseadas em evidências; ou seja, para haver investimentos maiores ou menores em determinado campo, existe a necessidade e a evidência de resultados (MACHIN, 2014).

A política baseada em evidências serve para que autoridades competentes possam tomar suas decisões, com base no agrupamento de informações referentes aos produtos e resultados de cada área e programa de educação (CHAPMAN, 2013). A coordenação e os candidatos ao curso também podem se basear em tais evidências. Neste sentido, os custos são importantes na mensuração dos resultados.

Agências de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), colaboram para o alcance de metas nacionais por meio da distribuição de bolsas de estudo para mestrandos e doutorandos (atualmente, com valores de R\$ 1.500 e R\$ 2.200, respectivamente), que podem despertar o interesse por estes níveis de instrução. Essas bolsas tendem a diminuir os custos para o aluno;

porém, pode haver casos em que o ingressante auferir renda superior ao valor da bolsa, incorrendo em maiores custos caso opte pela dedicação exclusiva ao curso.

Os programas de pós-graduação e os candidatos aos cursos, bem como o governo, poderiam se basear em estudos relativos a evidências e resultados dos produtos (egressos) para tomada de decisão, mas precisam ter a qualidade, a amplitude e a confiabilidade para que possam servir de referência. O problema para essa prática é a necessidade de investimentos ou incentivos que resultem em estudos de tal natureza.

Mais especificamente na pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade brasileira, não foram identificados estudos que contribuem com evidências de custos para a pós-graduação, especialmente a *stricto sensu*.

Assim, é importante também que haja estudos em diversos programas de pós-graduação em Contabilidade, para fins de comparação de abordagens e de resultados.

Em função do campo de atuação, da área de conhecimento, da região, entre outros, os custos podem ser diferenciados. Neste sentido, propõe-se a seguinte questão: *Qual o custo da pós-graduação stricto sensu, no âmbito pessoal socioeconômico, segundo a percepção de seus egressos?*

Para responder à pergunta de pesquisa, tem-se como objetivo geral avaliar o custo da pós-graduação *stricto sensu*, no âmbito pessoal socioeconômico, segundo a percepção de seus egressos.

A pesquisa justifica-se pelo atendimento dos critérios de importância, originalidade e viabilidade (CASTRO, 1977).

A importância para o desenvolvimento do estudo é social. É necessário oferecer subsídios para que interessados na pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade tenham base e evidência de resultados com dados cientificamente comprovados.

É necessário esclarecer aos candidatos se, de fato, as ações governamentais são suficientes para cobrir os custos para o aluno, que validem o interesse dos candidatos a mestres por despender recursos e tempo na pós-graduação *stricto sensu*.

Em se tratando do governo, CAPES e coordenação do mestrado em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), as informações constantes neste estudo ajudam na avaliação de possíveis investimentos e/ou mudanças, tanto sociais quanto econômicas no curso, também no processo de seleção, pelo menos nesta pós-graduação *stricto sensu*.

A presente pesquisa é original, uma vez que não foram identificados estudos que tratem do custo da pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

O critério de viabilidade é atendido pelo acesso comunicativo aos egressos e ferramentas utilizadas. Os contatos ficam garantidos pelos e-mails registrados na secretaria do Programa de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina, e-mails alternativos com o auxílio da Plataforma *Lattes*, redes sociais e, eventualmente, telefones.

Ressalta-se que a presente pesquisa está delimitada a investigar o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina, situada na região sul do Brasil, embora colabore para mensuração dos custos de diversos programas.

Em relação ao horizonte temporal, a pesquisa é realizada com os mestres, desde a fundação do curso em 2004 até 07 de julho de 2014.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A teoria do capital humano explica os retornos financeiros adquiridos pela educação por meio do trabalho e da renda. Na mensuração dos possíveis retornos, os custos podem ser importantes, desde que assumam valores significativos.

Esta teoria tem seu alicerce iniciado com Adam Smith (1776), ao introduzir em seu livro (Riqueza das nações) a percepção do ser humano como capital. Sem este entendimento não seria possível afirmar que pessoas mais instruídas produzem mais e são, portanto mais *caras* (geram e auferem maiores rendas).

Lima (1980) descreveu a teoria do capital humano e sua sistemática. As pessoas buscam educação. Esta educação possui o efeito principal de mudar suas habilidades e conhecimentos. Ao aumentar a instrução, a habilidade cognitiva e a produtividade também aumentam. Pelo aumento da produtividade as pessoas podem receber maiores rendas, gerando mais capital.

Alguns dos primeiros estudos, ou pelo menos os mais conhecidos e citados sobre a teoria do capital humano, são os de Mincer (1958), que avaliou os aumentos de renda provenientes de graus mais elevados de instrução; e o de Becker (1964), que aplicou a teoria da utilidade na relação educação-capital humano. Outros trabalhos, como os de Blaug (1976) e Ben-Porath (1967), trouxeram contribuições alternativas demonstrando as motivações ou razões dos investimentos em educação.

Segundo Schultz (1967), que foi um dos pioneiros da teoria do capital humano, quando os benefícios provenientes da educação ocorrem no futuro, a instrução caracteriza-se como investimento. Assim, os custos referentes à pós-graduação podem ser entendidos, também, como investimentos.

Smith (1996) salienta que as habilidades advindas da instrução são um bem de natureza econômica. Esta instrução, treinamento ou educação possui um custo para quem deseja alcançar tais habilidades.

Para Machin e Stevens (2004), as estimativas de mensuração dos retornos da educação (que envolvem os custos) podem ser utilizadas na alocação de recursos no setor público, bem como na tomada de decisão por interessados na pós-graduação. Isto envolve tanto candidatos ao curso quanto a coordenação dos cursos, autoridades e sociedade.

2.2 VARIÁVEIS DE CUSTOS EDUCACIONAIS

Os custos não econômicos podem ser tanto ou mais importantes para as pessoas. O governo e autoridades também devem atentar para o aspecto social da educação em suas decisões. Mesmo assim, não se pode deixar de lado a perspectiva econômica, pois os investimentos só são sustentáveis na medida em que gerem retornos financeiros suficientes para a renovação dos mesmos.

Com essa preocupação buscou-se, na literatura e também junto aos egressos, quais seriam as principais variáveis influenciadoras de custos sociais e financeiros na educação, especialmente no curso de mestrado em Contabilidade.

2.2.1 Tempo de curso e idade

Dickson e Smith (2011) lembram que, ao aumentar o tempo de escolaridade dos indivíduos, ocorre também a diminuição da idade trabalhista. O tempo em que o indivíduo possui força de trabalho e contribuição pode ficar diminuído em função do tempo de curso. Logicamente, se o retorno proveniente desses anos a mais de instrução resultar em taxas maiores de retornos, o investimento pode ser sustentável. De qualquer modo, o tempo é uma variável influenciadora dos custos, já que o mestrado em Contabilidade aumenta em cerca de dois anos a idade escolar, ao mesmo tempo em que diminui dois anos da força de trabalho do indivíduo (tempo de serviço antes da aposentadoria ou invalidez).

2.2.2 Custo de oportunidade

Para Carvalho Junior *et al.* (2009), o conceito de custo de oportunidade é composto pelas alternativas abandonadas ao se optar por um curso de ação, as quais nunca podem ser esquecidas na análise gerencial de uma decisão. Essas alternativas abandonadas geralmente incorrem em receitas não auferidas, que deveriam ser inferiores às receitas da alternativa escolhida, pelo menos do ponto de vista econômico.

Kassouf, Dorman e Almeida (2005) explica que, na decisão de optar ou não pela educação, existem fatores subjacentes, como o trabalho que gera rendimentos. Ao se optar pela educação, a renda fica toda ou parcialmente prejudicada, devido ao tempo gasto na instrução dos indivíduos e provável perda dos benefícios do trabalho.

O custo de oportunidade é, por vezes, tratado como sinônimo de custo afundado (*sunk cost*). De acordo com Ashraf, Berry e Shapiro (2010), o efeito causado pelo custo afundado possui relação direta com a aversão à perda, à vacância e gera mais compromisso. Além disso, caso não se alcance o que se pretendia, esse tipo de custo termina em um arrependimento por parte do decisor, já que despendeu seus recursos de forma ineficiente.

Este tipo de custo, para o presente estudo, é proveniente do ato de decisão por cursar o mestrado em Contabilidade da UFSC. Ele envolve diversas opções deixadas ou postas de lado, em função do curso, quais sejam: a) propostas de emprego (de valores superiores ao valor da bolsa de mestrado); b) redução da jornada de trabalho (com consequente redução salarial); c) demissões de empregos anteriores (em função da carga horária do mestrado ou dedicação exclusiva através da bolsa de mestrado); d) perda de benefícios (licença prêmio, férias remuneradas); e e) outros investimentos financeiros não escolhidos em função de gastos com o mestrado (BARTH *et al.*, 2013).

Segundo Sharpe (1964), os investimentos financeiros podem ser de dois tipos: com risco ou sem risco (*risk free*). Para Rogers e Securato (2009), espera-se que qualquer investimento de risco apresente retorno no mínimo igual à taxa livre de risco que, no Brasil, é vinculada à taxa SELIC (Sistema Especial de Liquidação e de Custódia). Como o investimento no curso de mestrado não é isento de risco, podemos inferir, no mínimo, que investimentos livres de risco são, também, custos de oportunidade, pelo menos nos casos em que os indivíduos optantes pelo mestrado despenderam recursos próprios durante o curso.

Considerando os últimos 5 anos, os retornos desses investimentos são:

Tabela 1 - Retornos de investimentos livres de risco no Brasil nos últimos 5 anos

Tipo de investimento	Retorno médio anual (%)
Poupança	6,9
CDI	10,4
Ouro	18,1

Fonte: Elaborado pelo autor em consulta ao *software* Economática®.

Para o presente estudo, os retornos de investimentos livres de risco podem ser adicionados aos custos de oportunidade dos respondentes, exceto para o mestre que já os tenha incluído em suas respostas, ou que não tenha despendido recursos próprios durante o curso. Entretanto, é importante observar que o custo de oportunidade poderia ser ainda maior, se fossem consideradas alternativas de investimento, como ações, por exemplo. Como o investimento mais acessível e sem risco é a caderneta de poupança, esse é o investimento mínimo a ser considerado (também por estar próximo da variação inflacionária).

2.2.3 Custos pessoais de atividades relacionadas ao mestrado

Por se tratar de instituição pública e de curso gratuito, foram considerados apenas custos pessoais e individuais. Não foi inserida ou tratada qualquer mensalidade ou taxas, como ocorre em instituições e cursos da esfera privada. Salienta-se que este tipo de custo foi mencionado pelos mestres via pré-teste e questionário, e não na literatura, que é muito escassa neste aspecto, ou mesmo inexistente.

O custo financeiro envolvido nas atividades de um mestrado é referente a inscrições, viagens para eventos, livros, material de estudo, fotocópias, impressões; diárias e, principalmente, gastos de deslocamento (essencialmente para não residentes na cidade do curso).

3 MÉTODOS DA PESQUISA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o problema de pesquisa e o objetivo deste estudo (identificar a relação custo-benefício, no âmbito pessoal socioeconômico, da pós-graduação *stricto sensu*, segundo a percepção de seus egressos), a concepção filosófica (positivista), o tipo de estratégia (levantamento - *survey*) e os métodos para realização desta estratégia (questionários e análise estatística), a presente pesquisa possui uma abordagem quantitativa (CRESWELL, 2010). Segundo Martins e Theóphilo (2007), uma avaliação é considerada quantitativa quando organiza, sumariza, caracteriza e interpreta os dados numéricos coletados.

Entre as principais vantagens dos levantamentos, de acordo com Gil (2002), estão: conhecimento direto da realidade, economia, rapidez e quantificação.

A partir da concepção positivista, este estudo encontra alicerce na lógica dedutiva informada pela teoria do capital humano (RICHARDSON, 2008). Os dados coletados por meio dos questionários foram organizados em tabelas e foi aplicada a análise estatística descritiva. Também se utilizou a técnica de triangulação que, segundo Triviños (2009), tem por objetivo abranger maior amplitude na descrição dos dados, e parte do princípio de que não é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social.

3.2 POPULAÇÃO

A população-alvo do estudo compreende todos os mestres do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina até 07 de julho de 2014.

A quantidade de mestres somou 91 titulados. Foram considerados todos os mestres formados desde a fundação do curso. Como a população é pequena e os respondentes são aleatórios, calculou-se o número de respondentes que garante

estatisticamente a generalização de resultados, como se fosse observada a população total. Após teste piloto dos questionários, estabeleceu-se um nível de confiança de 90% ($\sigma = 1,645$), a percentagem de respostas esperadas ($p = 0,44$), a percentagem complementar ($q = 0,56$), e o erro máximo permitido para a amostra ($E = 0,1$), conforme a equação a seguir:

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2(N-1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q} = \frac{1,645^2 \cdot 0,44 \cdot 0,56 \cdot N}{0,10^2(N-1) + 1,645^2 \cdot 0,44 \cdot 0,56}$$

Calculou-se o n mínimo que garante a generalização dos resultados para população como um todo, no nível de confiança de 90%:

$$n_{mestres} = \frac{1,645^2 \cdot 0,44 \cdot 0,56 \cdot 91}{0,10^2(91-1) + 1,645^2 \cdot 0,44 \cdot 0,56} = \frac{0,665 \cdot 91}{0,9 + 0,665}$$

$$n_{mestres} = 38,67 \cong 39$$

A quantidade de questionários efetivamente respondidos foram 46. Assim, a quantidade mínima de respondentes foi alcançada. É possível, portanto, a generalização das análises de resultados e conclusões. Porém, são exclusivas do mestrado em Contabilidade da UFSC, não servem para generalizações de outras populações, o que denota a limitação da presente pesquisa. A finalidade é de obter parâmetros, comparações e levantamento de opiniões para a abordagem do problema.

Por fim, é válido lembrar que a pesquisa é realizada em um determinado período de tempo. Devido a estas limitações, os resultados representam apenas um recorte da realidade do problema e não podem, conseqüentemente, ser colocados como respostas definitivas a questão dos custos, embora auxiliem na sua mensuração. As limitações da população não invalidam o estudo devido a importância e escassez de pesquisas semelhantes. Estas limitações da população correspondem à falta de acesso a egressos de outros programas e de outras regiões.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA REVISÃO DA LITERATURA

Para seleção dos artigos relacionados ao tema de pesquisa, realizou-se um procedimento sistematizado com a finalidade de obter os estudos já desenvolvidos com base no *ProKnow-C* (BORTOLUZZI *et al.*, 2011; ENSSLIN *et al.*, 2010; ENSSLIN; ENSSLIN; PINTO, 2013; ENSSLIN *et al.*, 2014; LACERDA; ENSSLIN; ENSSLIN, 2012; TASCA *et al.*, 2010; SILVA *et al.*, 2014).

O período de coleta dos artigos ocorreu no mês de maio de 2013, com atualização em setembro de 2014, todos disponíveis eletronicamente.

Por fim, a leitura, na íntegra, dos artigos alinhados, resultou no material que contribuiu na construção do referencial teórico utilizado neste trabalho, bem como serviu de apoio para as demais seções.

Cumprido esclarecer que sempre que o autor tiver acesso à fonte original das referências citadas nos artigos que compõem o portfólio, esta poderá ser utilizada na composição do referencial teórico e demais seções. Além disso, foram utilizados alguns estudos não provenientes do rastreamento, por serem considerados relevantes e/ou úteis na construção deste estudo.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

As informações e contatos sobre os mestres foram disponibilizadas pela secretaria do mestrado, para aplicação dos questionários.

No total, foram enviados 91 questionários encaminhados via e-mail, com uma breve apresentação. Após uma semana, encaminhou-se novamente um lembrete para os que ainda não haviam respondido, a fim de obter um maior número de respondentes. Também houve a tentativa com e-mails alternativos dos egressos, através da Plataforma *Lattes*. Em casos de maior dificuldade de localização, optou-se, também, pelo contato telefônico ou via rede social.

As perguntas utilizadas foram diversificadas (abertas e fechadas), de acordo com a necessidade de cada questionamento, os quais foram pré-testados por pilotos para avaliar a funcionalidade dos questionários e qualidade dos dados provenientes dos mesmos. Ao final dos questionários, uma mensagem de agradecimento pela participação foi exibida para cada respondente.

Ressalta-se que o mestrado em Contabilidade da UFSC é um curso *stricto sensu*, voltado para formação acadêmica (principalmente docentes). Por isso o questionário e os resultados tiveram especial cuidado em relação a isto e aos custos que *realmente* possam ser gerados pelo mestrado.

O questionário foi primeiramente pré-testado com 7 egressos. Neste pré-teste verificou-se que diversas questões apresentaram resultados discrepantes (não homogêneos). Estas constatações foram identificadas por meio de testes de coeficientes de variação. O objetivo do cálculo dos coeficientes de variação, neste caso, foi avaliar a precisão dos métodos a serem utilizados.

Após o pré-teste inicial, o questionário foi testado novamente, mas, desta vez, com toda a população do estudo. Os dados coletados dos questionários foram tabulados e tratados no *software Excel*®.

Segundo Pozzebon e Freitas (1998), na etapa de exploração dos relacionamentos entre variáveis, é possível encontrar diferenças, similaridades e correlações que possibilitam a formação de diferentes categorias e que trazem riqueza na construção de uma cadeia de evidências, desde que o contexto de cada caso não seja perdido. Com estes modelos pode-se começar a inferir associações entre as categorias que, por fim, dão consistência e confiabilidade para os resultados.

Em todas as situações às quais o coeficiente de variação se demonstrou alto, procedeu-se à investigação das características dos mestres ou das respostas que levam a tais discrepâncias nos resultados.

Identificados os motivos de alto coeficiente de variação, procedeu-se, então, às seguintes estratégias de ações: a) reformulação de algumas questões, que notoriamente causam interpretações adversas e, portanto, respostas também discrepantes; b) subdivisão das respostas por grupos de características dos mestres como, por exemplo, bolsistas ou não; c) análise de resultados respeitadora das diferentes características dentro da população por meio de resultados separados por grupos.

Segundo Semaan *et al.* (2012), a análise por *clusters* pode ser aplicada com o objetivo de identificar grupos dentro de um conjunto de dados, ou identificar o número ideal de grupos mediante avaliação de algum índice ou coeficiente. No caso, foi utilizado o coeficiente de variação.

Existe outra justificativa para tais estratégias de ação. O tratamento dado a um conjunto de observações provenientes de seres complexos, como o homem (com suas habilidades, origem e escolhas distintas), não pode ser o mesmo dado a observações apenas quantitativas de populações homogêneas. Há, portanto, a necessidade de se separar por grupos todos os resultados quantitativos de variações elevadas que tenham, como origem, fatores qualitativos explicativos de tais discrepâncias. A finalidade desta abordagem é gerar resultados e conclusões mais precisas e bem fundadas.

Segundo Pozzebon e Freitas (1998), pesquisas que envolvem modelagem e dados também qualitativos devem dar importância no processo de *abrir* suas pesquisas, apresentar o *estudo do estudo* e declarar os pressupostos, lógicas e escolhas utilizadas na condução de cada investigação. Neste sentido, busca-se atender tal abertura a seguir, a fim de que possam ser entendidas e também replicadas em outros estudos.

3.4.1 Coeficientes de variação para variáveis de custos econômicos

Este estudo procura a máxima precaução, tomando especial cuidado para cada respondente; afinal, variações de até dez anos (mestres formados há mais tempo) podem provocar respostas discrepantes de modo que não devem passar despercebidas em qualquer estudo desta natureza.

Ressalta-se que os procedimentos adotados tiveram por objetivo minimizar distorções de custos de oportunidade e custos de atividades do mestrado. Existem distorções causadas pelo tempo, inflação, salário mínimo anual. Com isso, pode haver uma impressão de que os custos são pequenos ou grandes quando, na realidade, podem ser, em grande parte, variações temporais.

Assim, após tabular todos os valores atualizados para o ano de 2014, procedeu-se à análise dos dados.

Procedeu-se, também, novamente, ao cálculo do coeficiente de variação que se dá dividindo-se o desvio padrão das respostas pela média aritmética das mesmas. Foram considerados altos todos os coeficientes de variação iguais ou superiores a 0,30 (30%) por convenção, sempre com o intuito de possibilitar divisões em grupos, a fim de dar maior riqueza e confiabilidade aos resultados, permitindo uma análise conjunta, tanto quantitativa como qualitativa.

A escolha por este coeficiente de variação, em detrimento do desvio padrão ou outras medidas, foi importante à medida que possibilita identificar variações também entre variáveis de diferentes unidades de medida.

As divisões por grupos também foram fundamentais para entender a relação causa-efeito de cada variável e suas inter-relações com questões qualitativas.

Os resultados quantitativos, pertinentes ao estudo, cujo coeficiente de variação foi considerado alto (maior que 0,30) foram: a) custos de oportunidade; e b) custos de atividades vinculadas ao mestrado.

Os resultados quantitativos que não precisaram de tratamento por grupos devido ao baixo coeficiente de variação, quais sejam: a) idade com $CV=0,16$; b) idade de término da graduação com $CV=0,19$; c) idade de ingresso no mestrado com $CV=0,18$; d) tempo de curso em meses com $CV=0,12$; e) quantidade e nome de graduações com $CV=0,21$. Apesar de este último ser mais sensível, apenas três mestres não possuem graduação em Contabilidade e, mesmo estes três, possuem graduações próximas (Administração), demonstrando homogeneidade da população neste aspecto, mesmo quando observadas em conjunto com outras questões.

3.4.2 Coeficiente de variação nos custos de oportunidade

Em primeiro lugar, procedeu-se à atualização de todo e qualquer valor monetário que tenha sido mencionado no passado (antes do mestrado). Esta atualização ocorreu exclusivamente na questão sobre custos de oportunidade, a qual o respondente foi questionado sobre valores anteriores ao mestrado, ou durante o mestrado, especificamente.

O método para transformar os valores foi a atualização segundo o conceito de *riskfree*, já abordado no referencial teórico. Os valores foram atualizados pela taxa da caderneta de poupança por ser o investimento sem risco mais acessível e, também, próximo à inflação. Além das atualizações monetárias destes valores, os custos de oportunidade também precisaram de divisões por grupos. O coeficiente de variação total foi de 0,94, que é considerado bastante alto.

Procedeu-se à análise em conjunto com outras respostas quantitativas e qualitativas, tais como: a) tipos e explicações das receitas e oportunidades perdidas; b) rendas anteriores; c) renda durante o mestrado; d) uso de bolsa de estudos; e e) vínculos empregatícios anteriores.

A partir do confronto das respostas, elencaram-se os possíveis grupos: a) ingressantes que diminuiram receitas em função da dedicação parcial (não bolsistas, mas que continuaram com partes da renda anterior ao ingresso); e b) ingressantes que

não diminuíram quaisquer receitas (obtiveram licença sem ônus nos horários de atividades do mestrado e/ou o valor da bolsa manteve suas receitas); c) ingressantes que diminuíram suas rendas em função da dedicação exclusiva (a bolsa não permite outros vínculos e não cobriu custos de oportunidades).

Os coeficientes de variação foram recalculados segundo a divisão por grupos, obtendo o valor de 0,24 para: a) 0,00 para b) e 0,36 para c). Apesar do grupo c) ainda apresentar coeficiente de variação ligeiramente acima do estipulado, não houve mais nenhuma separação por grupos, pois realmente não se espera homogeneidade nas rendas e oportunidades de todos antes do mestrado (e nem depois). O que se percebe é que, quanto maior a renda anterior, e quanto mais esta foi sacrificada em função da dedicação exclusiva ao mestrado, tanto maior é o custo de oportunidade.

3.4.3 Coeficiente de variação nos custos de atividades relacionadas ao mestrado

Esta variável é quantitativa; porém, difícil de mensurar devido a ser um custo passado e não fixo (muitas vezes difícil de lembrar e às vezes pequeno), o que pode gerar discrepâncias nas respostas também devido aos diferentes anos em que cada mestre cursou o mestrado (problemas de inflação e valores do salário mínimo). Optou-se por questionar os mestres em forma de faixas de gastos. As respostas foram dadas na forma de quantidade aproximada de salários mínimos que eram gastos em atividades do mestrado mensalmente, em média (dando uma ideia de percentual da renda que era gasto com atividades do mestrado).

O coeficiente de variação foi de 0,86. Observou-se uma relação forte e diretamente proporcional entre este tipo de custo e a cidade de residência durante o mestrado (quando esta não era pertencente à Grande Florianópolis). Os gastos com atividades do mestrado também possuem forte correlação com a renda durante o mestrado. Quanto mais alta a renda, maior o gasto relativo às atividades vinculadas ao mestrado. Deste modo, foram elencados três grupos: a) Residência fora da cidade do curso, durante ou em parte do mestrado; b) Residência na cidade do curso com renda, durante o mestrado, acima dos 10 salários mínimos (classes A e B); c) Residência na

cidade do curso com renda, durante o mestrado, abaixo dos 10 salários mínimos (classes C, D e E).

Após as divisões, o coeficiente foi recalculado obtendo os valores de 0,19 para a); 0,19 para b); e 0,32 para c). Apesar de c) ainda estar ligeiramente acima dos 0,30 estipulados, não se procede a uma nova divisão, pois todas as respostas deste grupo obtiveram resposta de gastos muito baixos, com variação máxima de apenas um salário mínimo.

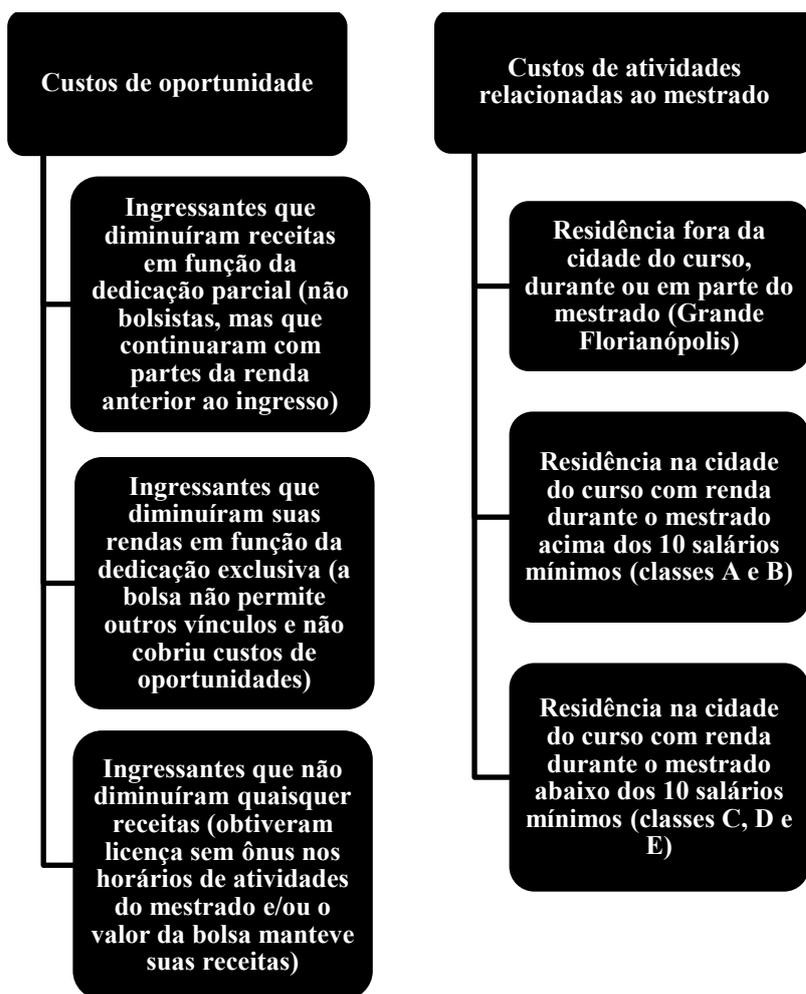
3.4.4 Estudo dos custos sociais

Para os custos sociais foi adotada metodologia própria, porém similar a de Cunha *et al.* (2010) para fatores que se alteram com o título de doutorado. Por meio de um pré-teste foram elencadas possíveis dificuldades e sacrifícios encontrados no decorrer do curso, também foi estimulado que os respondentes citassem outros itens não constantes nas opções de respostas. No segundo teste foram incluídas todas as possibilidades citadas pelos mestres e, novamente, foram estimulados a pensar em mais algum custo social ou dificuldade que encontraram ao cursar o mestrado. Não havendo mais adições, a questão foi incluída no questionário desta pesquisa, a qual não apresentou nenhum problema metodológico ou de alta discrepância nos resultados, que não pudessem ser solucionadas por grupos de alocação.

3.4.5 Esquematização dos grupos de mestres pelos custos econômicos

Após a proposição de todos os grupos de custos torna-se necessária uma esquematização respeitadora das características diferentes entre os mestres e a relação causa-efeito. É importante salientar que esses grupos visam a explicar, principalmente, a variável de custos econômicos. Foi proposto um organograma dos fatores explicativos dos custos, conforme a figura 1, abaixo.

Figura 1 - Organograma de custos de oportunidade e de atividades relacionadas ao mestrado



Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

É importante explicar que a opção por não dividir, também por faixas salariais, os que não residiam na cidade do curso ocorreu pelo fato de que não houve variação nos gastos de atividades relacionadas ao mestrado devido a diferentes classes (para este subgrupo), mas devido ao gasto com deslocamento residência-universidade.

3.4.6 Procedimentos para a mensuração do custo econômico

As variáveis que compõe o custo foram coletadas na literatura existente sobre o assunto, e também via questionários aos egressos, os quais avaliaram positivamente a importância de todas as variáveis em estudo, sem qualquer ressalva ou indicação de mais variáveis a serem adicionadas após o pré-teste.

Os custos totais para o candidato ao mestrado representa uma variável dependente e pode ser obtido com a equação a seguir:

$$Y_i = \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \varepsilon_i$$

Onde a variável dependente Y_i (custos) pode ser explicada basicamente por duas variáveis independentes X_1, X_2 . A variável independente X_1 corresponde ao custo de oportunidade (*sunk cost*) incorrido na decisão por cursar o mestrado. Já X_2 simboliza os custos das atividades vinculadas ao mestrado. β_1 e β_2 são os parâmetros estimados conforme os resultados dos grupos, e também pelo tempo de curso. ε_i representa o efeito do erro aleatório de possíveis observações ou variáveis não contempladas pelo modelo proposto e representa, também, uma limitação do modelo proposto.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Diversas avaliações e percepções de características dos respondentes foram pesquisadas, tanto as sociais quanto as econômicas.

Conforme apontado no referencial teórico, os parâmetros de tempo podem influenciar o custo do mestrado.

A Tabela 2 apresenta aspectos relacionados à idade e tempo para realizar o mestrado.

Tabela 2 - Idade e percurso acadêmico até o mestrado

Tratamento Estatístico	Idade atual	Idade de conclusão da 1a. graduação	Idade de ingresso no mestrado	Tempo como mestrando (em meses)
Média	34,15	25,02	29,59	23,87
Moda	37	22	28	24
Mediana	34,00	24,00	28,50	24,00
Desvio Padrão	5,47	4,74	5,46	2,77
Coefficiente de Variação	0,16	0,19	0,18	0,12

Mínimo	25	20	22	18
Máximo	50	42	44	30

Fonte: Dados da Pesquisa.

A idade dos egressos, quando da conclusão do mestrado, é de 31,58 anos, em média (idade acima dos padrões internacionais). Este resultado corrobora com Dickson e Smith (2011), que lembram a importância da variável de tempo disponível de serviço com menor retorno financeiro, já que mestres com idade de formação tardia e com dois anos a mais de estudo teriam menor tempo disponível de serviço após o mestrado, antes da aposentadoria ou do óbito.

Em relação ao estudo de Silles (2007), não houve necessidade de preocupação com a idade de formação dos mestres, já que ainda não ultrapassaram a meia idade (33 anos). Assim, possíveis agravantes de retenção de conhecimentos e aprendizado devido à idade são descartados. Porém, caso estes mestres continuem os estudos para o doutorado, este fato já poderia ser considerável.

Nota-se que parte dos mestres emendou o mestrado com a graduação (32,61%), apesar disto, passaram 4,57 anos, em média, para os respondentes, entre término da graduação e início do mestrado, tempo este que, para a maioria dos respondentes (86,96%), serviu de experiência profissional antes de retornarem para a academia.

Quanto ao tempo de curso, quanto maior a duração, maiores são os custos e menor o tempo de retorno financeiro possível. O parâmetro de tempo de curso ficou bem próximos dos 2 anos (1,98), que é o normal para cursos de mestrado.

Outra informação relevante é que apenas três mestres não possuem graduação em Contabilidade (6,52%), e mesmo estes três possuem graduações próximas (Administração). Este resultado pode indicar a baixa interdisciplinaridade e mobilidade entre os cursos de diversas áreas. Um economista cursando mestrado em Contabilidade, por exemplo, abriria um leque maior de oportunidades profissionais e de aprendizado; este ponto também pode ser considerado pelos candidatos ao mestrado em Contabilidade.

4.1 CUSTOS SOCIAIS E/OU PSICOLÓGICOS DURANTE O MESTRADO EM CONTABILIDADE

Os mestres foram questionados, também, sobre diversos fatores pessoais, tais como intensidade de custos sociais e psicológicos que tiveram durante o mestrado, conforme Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Custos sociais e/ou psicológicos durante o mestrado

Custos Sociais e/ou Psicológicos	Sim, houve e foram importantes	Não houve ou sem importância
Desgaste em relacionamentos interpessoais	31 (67,39%)	15 (32,61%)
Ausência do convívio familiar	41 (89,13%)	5 (10,87%)
Dificuldade em conciliar as atividades de trabalho com o mestrado	32 (69,57%)	14 (30,43%)
Dedicação exagerada (estudar até mesmo nos finais de semana e feriados)	40 (86,96%)	6 (13,04%)
Desgaste com viagens	31 (67,39%)	15 (32,61%)
Estresse (pressão psicológica)	39 (84,78%)	7 (15,22%)
Diminuição do lazer	39 (84,78%)	7 (15,22%)
Diminuição dos cuidados com a saúde (exercício físico, alimentação)	38 (82,61%)	6 (17,39%)

Fonte: Dados da Pesquisa.

Observa-se que, de forma geral, os resultados são homogêneos para todos os itens, e com relevância significativa. Os itens de menor evidência foram o de desgaste com viagens (o que não surpreende, já que nem todos precisam viajar com frequência), e outros relacionados com falta de convívio ou desgaste em relações entre pessoas ou família (todos os mestres que responderam haver importância nestes itens também responderam haver necessidade de alta dedicação ao curso).

Assim, com esta questão, pretendeu-se mostrar a importância, para o candidato, de que o mestrado demanda certos sacrifícios (custos) sociais e psicológicos relevantes, que poderão dificultar o decorrer do curso. Não obstante, deve ser

comentado que, em vínculos trabalhistas, nas empresas, estes tipos de custos sociais e/ou psicológicos também existem em menor ou maior grau de intensidade (cobrança).

O tempo que os mestres desprenderam em função do mestrado fora do horário das aulas também foi questionado. A Tabela 4 a seguir, mostra a dedicação extraclasse:

Tabela 4 - Dedicação extraclasse durante o mestrado

Faixa de horas de dedicação	Respondentes que se enquadram	%
De 0 até 10 horas semanais	2	4,35%
Mais de 10 até 20 horas semanais	5	10,87%
Mais de 20 até 30 horas semanais	14	30,43%
Mais de 30 até 40 horas semanais	8	17,39%
Mais de 40 horas semanais	17	36,96%
Total	46	100,00%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Existe relação diretamente proporcional entre a bolsa de estudos e a dedicação extraclasse. Os que declararam dedicar mais de 40 horas extraclasse ao mestrado receberam bolsa de estudos totalizaram 17 (100%). Dos que dedicaram mais de 30 até 40 horas semanais extraclasse, 5 (62,50%) receberam, também, a bolsa de estudos. O desenvolvimento da pesquisa, do pensamento crítico, conhecimento teórico e do exercício da docência é um processo lento e de contínua dedicação, muitas vezes em detrimento de atividades profissionais e humanas básicas, como já discutido.

4.2 CUSTOS DE OPORTUNIDADE NA OPÇÃO POR CURSAR O MESTRADO EM CONTABILIDADE

Um fator relevante na decisão pelo mestrado é o custo de oportunidade. Entende-se por custo de oportunidade, neste caso, quaisquer outras opções que o

candidato deixou de escolher em decorrência do curso. O candidato deve ter em mente que os custos de oportunidade não são apenas de melhores ou piores relações trabalhistas com mais alta remuneração.

O tempo envolvido e a aplicação de valores monetários utilizados (durante o curso) em possíveis outros investimentos e/ou empreendimentos também são relevantes. Os valores monetários dos respondentes foram medidos ao longo do prazo normal do curso, 2 anos. Os resultados apresentados pelos respondentes quanto às oportunidades estão evidenciados a seguir:

Tabela 5 - Custos de oportunidade dos mestres desde o ingresso até o final do curso (em R\$, atualizado para 2014)

Procedimento estatístico	Diminuíram suas rendas em função da dedicação EXCLUSIVA (a bolsa não permite outros vínculos e não cobriu custos de oportunidades)	Diminuíram receitas em função da dedicação PARCIAL (não bolsistas que continuaram com partes da renda anterior ao ingresso)	NÃO diminuíram quaisquer receitas (obtiveram licença sem ônus nos horários de atividades do mestrado e/ou o valor da bolsa manteve suas receitas)
Média	70.815	25.096	0
Moda	50.000	30.000	0
Mediana	63.500	25.800	0
Desvio Padrão	26.019,63	5.949,39	0
C.V.	0,37	0,24	-
Mínimo	43.800	18.000	0
Máximo	118.000	33.000	0
Número de respondentes que se enquadram	20 (43,48%)	13 (28,26%), porém 3 não tiveram como estimar	13 (28,26%)

Fonte: Dados da Pesquisa.

Assim, o custo de oportunidade foi relevante para 71,74% dos respondentes. Dos respondentes, 3 (6,21%) informaram haver oportunidades financeiras perdidas, mas não quiseram citar os valores ou não eram mensuráveis, todos eles pertencentes ao grupo de dedicação parcial.

Observa-se que as oportunidades perdidas obtiveram coeficiente de variação elevado no grupo de dedicação exclusiva, o que revela situações bem diferenciadas para cada respondente. Porém, a maioria destas variações tem relação direta com o tamanho da renda anterior ao mestrado, que foi sacrificada em função da dedicação exclusiva.

Destaca-se que, dentre as principais oportunidades perdidas, as mais citadas, respectivamente, foram: a) propostas de emprego (de valores superiores ao valor da bolsa de mestrado); b) redução da jornada de trabalho (com conseqüente redução salarial); c) demissões de empregos anteriores (em função da carga horária do mestrado ou dedicação exclusiva através da bolsa de mestrado); e d) perda de benefícios (licença prêmio, férias remuneradas).

Ashraf, Berry e Shapiro (2010) comentam que o efeito causado pelo custo de oportunidade possui relação direta com a aversão à perda. Caso não se alcance o que se pretendia, este tipo de custo termina em um arrependimento por parte do decisor, já que despendeu seus recursos de forma ineficiente.

É interessante perceber a falta de planejamento, ou pelo menos a não preocupação, com os custos de oportunidade. Somente 10,87% dos respondentes consideraram investir os custos de oportunidade que teriam com o mestrado ao invés de cursá-lo. Entretanto, não é surpresa, já que, de acordo com os respondentes, a maioria cursou o mestrado não pensando em retornos financeiros.

Outra forma de visualizar o custo de oportunidade é se ele fosse considerado como um valor mensal durante o curso.

Tabela 6 - Custos de oportunidade mensal dos mestres (em salários mínimos)

Procedimento estatístico	Diminuíram suas rendas em função da dedicação EXCLUSIVA (a bolsa não permite outros vínculos e não cobriu custos de oportunidades)	Diminuíram receitas em função da dedicação PARCIAL (não bolsistas que continuaram com partes da renda anterior ao ingresso)	NÃO diminuíram quaisquer receitas (obtiveram licença sem ônus nos horários de atividades do mestrado e/ou o valor da bolsa)

			manteve suas receitas)
Média	4,08	1,44	0
Moda	2,88	1,73	0
Mediana	3,65	1,48	0
Desvio Padrão	1,50	0,34	0
C.V.	0,37	0,24	-
Mínimo	2,52	1,04	0
Máximo	6,79	1,90	0
Número de respondentes que se enquadram	20 (43,48%)	13 (28,26%), porém 3 não tiveram como estimar	13 (28,26%)

Fonte: Dados da Pesquisa.

Aqui fica evidente que a bolsa de estudos é defasada em relação à pressão do mercado. A remuneração, para quem se dedica exclusivamente ao mestrado, é comprometida em mais de 4 salários mínimos que, inclusive, é o dobro da bolsa.

4.3 CUSTOS DE ATIVIDADES RELACIONADAS AO MESTRADO EM CONTABILIDADE

Outro custo financeiro envolvido é referente às atividades do mestrado, como: inscrições e viagens para eventos; livros e material de estudo; diárias e gastos de deslocamento. Para a UFSC não há valor de mensalidade do curso, já que é uma instituição pública e gratuita. A parte da renda que fica comprometida com as atividades do mestrado no período, durante o curso, é exposta a seguir.

Tabela 7 - Custos mensais das atividades relacionadas ao mestrado durante o curso (em salários mínimos)

Procedimento estatístico	Residência distante (fora da Grande Florianópolis) em parte ou durante todo curso	Residência em Florianópolis e Rendas altas durante o mestrado (classes A e B)	Residência em Florianópolis e Rendas baixas durante o mestrado (classes C, D e E)

Média	3,11	2,17	0,58
Moda	3	2	1
Mediana	3	2	1
Desvio Padrão	0,60	0,41	0,50
C.V.	0,19	0,19	0,32
Mínimo	2	2	0
Máximo	4	3	1
Número de respondentes que se enquadram	9 (19,57%)	6 (13,04%)	31 (67,39%)

Fonte: Dados da Pesquisa.

A distância do curso até a residência é o fator que mais contribui para os gastos com o mestrado, independente de a renda destes ser média ou alta. Porém, dos que se enquadram nesta situação, nenhum auferem renda inferior a 4 salários mínimos. Já os mestres que não possuem gastos elevados com deslocamento, possuem seus custos diferenciados essencialmente pela renda que auferem. Quanto maior a renda, maior o investimento nas atividades do mestrado.

4.4 CÁLCULO E ANÁLISE DO CUSTO PESSOAL PARA REALIZAR O MESTRADO EM CONTABILIDADE

Conforme abordado na seção de métodos da pesquisa, os custos são apresentados e calculados de acordo com os grupos estabelecidos.

Para o cálculo dos custos financeiros pode ser utilizada a equação a seguir:

$$Y_i = \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \varepsilon_i$$

A estimação dos parâmetros depende da média de cada grupo. A unidade de medida de todas as variáveis está em salários mínimos. A média da variável de custo de oportunidade ficou em 2,24. Já a média da variável de custo de atividades foi de 1,28. Assim, o valor médio dos custos totais (Y) pode ser calculado:

$$Y = 2,24 + 1,28 + \varepsilon$$

$$Y = 3,52 + \varepsilon$$

Porém, estimando os parâmetros β para cada agrupamento de resultados, os valores de Y são distintos.

Há 3 grupos de custos de oportunidade e mais 3 grupos de custos de atividades; portanto, temos 9 possíveis combinações de resultados para os custos totais (Y).

Na situação 1 (Y_1), o custo de oportunidade é o do grupo *Diminuíram suas rendas em função da dedicação exclusiva*, e o custo de atividades é o do grupo *Residência distante em parte ou durante todo curso*. Cálculo:

$$Y_1 = \beta_1 2,24 + \beta_2 1,28 + \varepsilon_1$$

$$Y_1 = 1,82 \times 2,24 + 2,43 \times 1,28 + \varepsilon_1$$

$$Y_1 = 7,18 + \varepsilon_1$$

Os coeficientes β informam a variação de cada situação em relação à média.

Assim, para a situação 1, temos um custo total próximo de 7,18 salários mínimos mensais. Enquadram-se nesta situação apenas 2 mestres (4,35%).

Situação 2 (Y_2): o custo de oportunidade é o do grupo *Diminuíram suas rendas em função da dedicação exclusiva*, e o custo de atividades é o do grupo *Residência em Florianópolis e Rendas altas durante o mestrado (classe A e B)*. Cálculo:

$$Y_2 = 1,82 \times 2,24 + 1,70 \times 1,28 + \varepsilon_2$$

$$Y_2 = 6,25 + \varepsilon_2$$

Assim, para a situação 2, tem-se um custo total próximo de 6,25 salários mínimos mensais. Esta situação pode ser descartada, pelo menos no PPGC (Programa de Pós-

Graduação em Contabilidade), devido à impossibilidade de ocorrência. Nenhum mestre se enquadrou nesta situação, já que não há como auferir rendas elevadas (classes A e B) ao mesmo tempo em que usufrui da bolsa de estudos.

Situação 3 (Y_3): o custo de oportunidade é o do grupo *Diminuíram suas rendas em função da dedicação exclusiva*, e o custo de atividades é o do grupo *Residência em Florianópolis e Rendas baixas durante o mestrado (classes C, D e E)*. Cálculo:

$$Y_3 = 1,82 \times 2,24 + 0,45 \times 1,28 + \varepsilon_3$$

$$Y_3 = 4,65 + \varepsilon_3$$

O custo total na situação 3 é próximo de 4,65 salários mínimos mensais. Os mestres que se enquadram nesta situação são 18 (39,13%).

Situação 4 (Y_4): o custo de oportunidade é o do grupo *Ingressantes que diminuíram receitas em função da dedicação parcial*, e o custo de atividades é o do grupo *Residência em Florianópolis e Rendas baixas durante o mestrado (classes C, D e E)*. Cálculo:

$$Y_4 = 0,64 \times 2,24 + 0,45 \times 1,28 + \varepsilon_4$$

$$Y_4 = 2,02 + \varepsilon_4$$

Na situação 4, o custo total aproximado é de 2,02 salários mínimos mensais. Os mestres que se enquadram nesta situação são 7 (15,21%).

Situação 5 (Y_5): o custo de oportunidade é o do grupo *Ingressantes que diminuíram receitas em função da dedicação parcial*, e o custo de atividades é o do grupo *Residência em Florianópolis e Rendas altas durante o mestrado (classe A e B)*.

$$Y_5 = 0,64 \times 2,24 + 1,70 \times 1,28 + \varepsilon_5$$

$$Y_5 = 3,62 + \varepsilon_5$$

Os custos totais para a situação 5 são de, aproximadamente, 3,62 salários mínimos mensais. Apenas 2 mestres (4,35%) se enquadram nesta situação.

Situação 6 (Y_6): o custo de oportunidade é o do grupo *Ingressantes que diminuiram receitas em função da dedicação parcial*, e o custo de atividades é o do grupo *Residência distante em parte ou durante todo curso*. Cálculo:

$$Y_6 = 0,64 \times 2,24 + 2,43 \times 1,28 + \varepsilon_6$$

$$Y_6 = 4,55 + \varepsilon_6$$

A situação 6 possui custo total aproximado de 4,55 salários mínimos mensais. Os mestres que se enquadram nesta situação são 4 (8,70%).

Situação 7 (Y_7): o custo de oportunidade é o do grupo *não diminuiram quaisquer receitas*, e o custo de atividades é o do grupo *Residência distante em parte ou durante todo curso*. Cálculo:

$$Y_7 = 0,0 \times 2,24 + 2,43 \times 1,28 + \varepsilon_7$$

$$Y_7 = 3,11 + \varepsilon_7$$

Os custos totais, para a situação 7, foram de 3,11 salários mínimos mensais, aproximadamente. Os mestres que se enquadram nesta situação são 3 (6,52%).

Situação 8 (Y_8): o custo de oportunidade é o do grupo *não diminuiram quaisquer receitas*, e o custo de atividades é o do grupo *Residência em Florianópolis e Rendas altas durante o mestrado (classe A e B)*. Cálculo:

$$Y_8 = 0,0 \times 2,24 + 1,70 \times 1,28 + \varepsilon_8$$

$$Y_8 = 2,17 + \varepsilon_8$$

Os custos totais, para a situação 8, foram de 2,17 salários mínimos mensais, aproximadamente. Os mestres que se enquadram nesta situação são 4 (8,70%).

Situação 9 (Y_9): o custo de oportunidade é o do grupo *não diminuíram quaisquer receitas*, e o custo de atividades é o do grupo *Residência em Florianópolis e Rendas baixas durante o mestrado (classes C, D e E)*. Cálculo:

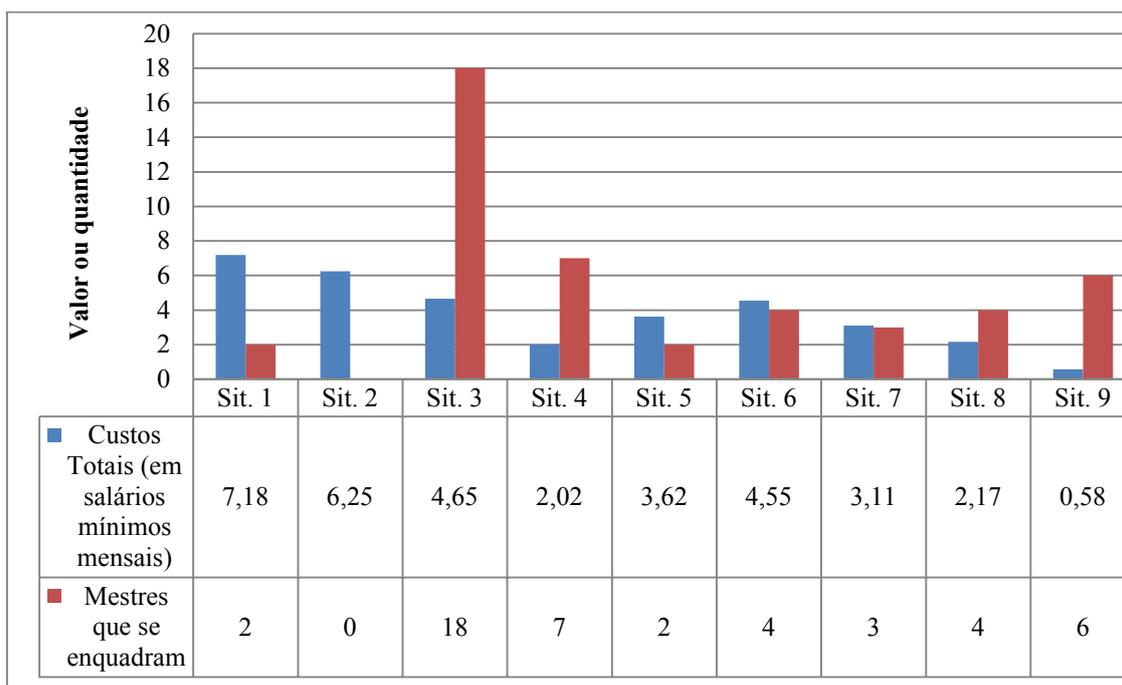
$$Y_9 = 0,0 \times 2,24 + 0,45 \times 1,28 + \varepsilon_9$$

$$Y_9 = 0,58 + \varepsilon_9$$

Na situação 9, os custos totais foram de apenas 0,58 salários mínimos mensais, aproximadamente. Os mestres que se enquadram nesta situação são 6 (13,04%).

O gráfico 1, a seguir, apresenta um resumo informativo das situações abordadas.

Gráfico 1 - Situações de custos totais no mestrado



Fonte: Dados da Pesquisa.

Pelo gráfico 1 percebe-se que a situação 3 tem maior peso (39,13%), seguida pelas situações 4 e 9. Dados os pesos diferenciados em relação ao número de respondentes que se enquadram em cada situação, optou-se por calcular a média ponderada:

$$M_p = \frac{7,18 \times 2 + 6,25 \times 0 + 4,65 \times 18 + 2,02 \times 7 + 3,62 \times 2 + \dots}{2 + 0 + 18 + 7 + 2 + 4 + 3 + 4 + 6}$$
$$\frac{\dots 4,55 \times 4 + 3,11 \times 3 + 2,17 \times 4 + 0,58 \times 6}{2 + 0 + 18 + 7 + 2 + 4 + 3 + 4 + 6} = 3,46 \text{ sm}$$

Assim, apenas para uma visão geral, tem-se que o mestrado possui um custo médio ponderado de 3,46 salários mínimos mensais. Como o tempo estimado de conclusão do mestrado é de 23,87 meses, tem-se um custo total de 82,59 salários mínimos. Para o ano de 2014 (salário mínimo de 724 reais), isto corresponde a R\$ 59.795,00. Porém, os interessados devem efetuar o cálculo de acordo com as situações expostas as quais se enquadram, para evitar distorções.

5 CONCLUSÃO

A mensuração dos custos pessoais da pós-graduação *stricto sensu* ajuda nas estimativas de retorno econômico individual. Essas estimativas servem como evidências de resultados para interessados na pós-graduação: governo, candidatos ao curso, coordenação, sociedade e órgãos reguladores. Diante da tendência mundial em adotar políticas educacionais baseadas em evidências, este estudo procurou auxiliar nas estimativas de resultados com o fator custo ou investimento. Assim, o objetivo geral foi avaliar o custo da pós-graduação *stricto sensu*, no âmbito pessoal socioeconômico, segundo a percepção de seus egressos.

Uma das principais constatações é de que o custo varia consideravelmente, dependendo das características dentro da população. Estas variações podem ser percebidas por testes de coeficiente de variação. Neste sentido, encontrar uma taxa única de custo pode ser pouco informativa ou confiável. Assim, torna-se necessário dividir os resultados por grupos de características semelhantes. Esses grupos de custos podem ser elencados pela menor distância entre conjuntos de dados similares (análise de *clusters*) e inter-relações entre diferentes questões.

Assim, os custos econômicos para a pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade obtiveram 9 possíveis grupos de resultados, com situações diferenciadas

para custos de oportunidade e custos de atividades relacionadas ao mestrado. Os custos totais nas situações elencadas variaram entre 0,58 e 7,18 salários mínimos mensais, com média ponderada de 3,46 salários mínimos mensais, sendo que o tempo de curso estimado é de 23,87 meses. Para o ano de 2014, isto corresponde a uma média de R\$ 59.795,00 de custo pessoal. Porém, os interessados devem tomar decisões com base em cada situação fornecida, devido às especificidades.

Os principais custos sociais estão relacionados à alta dedicação de tempo durante o curso, que desencadeiam diversas consequências. Os custos sociais/psicológicos citados como relevantes para mais de 80% dos respondentes foram: *ausência do convívio familiar, dedicação exagerada ao curso, estresse (pressão psicológica), diminuição do lazer, diminuição dos cuidados com a saúde (exercício físico, alimentação)*. Outros custos sociais citados pela maioria (acima de 60%) envolvem *desgaste com viagens, desgaste em relacionamentos interpessoais e dificuldade em conciliar as atividades de trabalho com o mestrado*.

A dedicação de tempo ao curso dependeu, principalmente, do fator bolsa de estudos, e foi superior a 40 horas semanais para 36,96% dos respondentes. Os custos de oportunidade mostraram-se graves nos casos de bolsistas de dedicação exclusiva, já que foram o dobro do valor da bolsa. Isto comprova a defasagem deste tipo de ação governamental para o mestrado em Contabilidade, já que a pressão do mercado é muito superior ao valor baixo das bolsas de estudo.

Os custos de atividades relacionadas ao mestrado torna impossível a escolha pela bolsa de dedicação exclusiva nos casos de residência fora da cidade do curso, pois ultrapassam 3 salários mínimos mensais (a bolsa é de aproximadamente 2 salários, apenas).

Como sugestões para outras pesquisas, propõem-se que sejam pesquisados os custos em pós-graduações da esfera privada, que podem ser muito superiores devido à adição de mensalidades e outras taxas pagas. Além disso, é interessante que se repliquem estes tipos de estudos em diversas pós-graduações para fins de comparação

de abordagens e de resultados, com a finalidade de encontrar melhores evidências para tomada de decisão de todos os usuários dessas informações.

REFERÊNCIAS

- ASHRAF, N.; BERRY, J.; SHAPIRO, J. M. Can higher prices stimulate product use? Evidence from a field experiment in Zambia. **American Economic Review**, v. 100, p. 2383–2413, 2010.
- BARTH, T. G.; BORGERT, A.; CUNHA, L. C.; ENSSLIN, S. R. A relação custo-benefício socioeconômica da pós-graduação: uma análise na percepção dos mestres em contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 20., 2013, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABC, 2013.
- BECKER, G. **Human capital**: a theoretical analysis with special reference to education, New York: Columbia University Press. 1964.
- BEN-PORATH, Y. The production of human capital and the life-cycle of earnings. **Journal of Political Economy**, v. 75, p. 352–6, 1967.
- BLAUG, M. The empirical status of human capital theory: a slightly jaundiced survey. **Journal of Economic Literature**, v. 14, p. 827–55, 1976.
- BORTOLUZZI, S. C.; ENSSLIN, S. R.; ENSSLIN, L.; VALMORBIDA, S. M. I. Avaliação de Desempenho em Redes de Pequenas e Médias Empresas: Estado da arte para as delimitações postas pelo pesquisador. **Revista Eletrônica Estratégia & Negócios**, v. 4, n. 2, 2011.
- BRASIL. CAPES/MEC. **Plano Nacional de Educação 2011 – 2020**. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 14 jul. 2013.
- CASTRO, C. de M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- CHAPMAN, B.; LOUNKAEW, K. Introduction to the special issue on Economic Research for Education Policy. **Economics of Education Review**, v. 37, p. 200–203, 2013.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área 2013**. Disponível em:<<http://qualis.capes.gov.br/webqualis>> Acesso em: 01 out. 2014.
- CRAWFORD, R. **Na era do capital humano**: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas. Seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. São Paulo: Atlas, 1994.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 296 p., 2010.

CUNHA, J. V. A. da; CORNACHIONE JR, E. B.; MARTINS, G. de A. Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano. **Revista de Administração Contemporânea**, n 3, p. 532-557, 2010.

DICKSON, M. R.; SMITH, S. What determines the return to education: An extra year or a hurdle cleared? **Economics of Education Review**, v. 30 n. 6, p. 1167–1176, 2011.

ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; LACERDA, R. T. O.; TASCA, J. E. **ProKnow-C, Knowledge Development Process – Constructivist**: processo técnico com patente de registro pendente junto ao INPI. Brasil, 2010.

ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; PINTO, H. de M.; Processo de investigação e Análise bibliométrica: Avaliação da Qualidade dos Serviços Bancários. **Revista de Administração Contemporânea**, v.17, n. 3, p. 325-349, 2013.

ENSSLIN, S. R.; RIPOLL-FELIU V. M.; ENSSLIN, L.; DUTRA, A. Performance evaluation to Support the University Management Activity. **Pense e Journal (Paris)**, v.76, Issue 8, p. 2-17, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

CARVALHO JUNIOR, C. V. de O. C.; ROCHA, J. S. da; BRUNI, A. L. O Aprendizado Formal de Controladoria e a minimização do Efeito Framing: um estudo de decisões gerenciais. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 3, n. 3, p. 18-38, 2009.

KASSOUF, A. L.; DORMAN, P.; ALMEIDA, A. N.; Costs and benefits of eliminating child labour in Brazil. **Economia Aplicada**, v. 9, n. 3, p. 343, 2005.

LACERDA, R. T. de O.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.. Uma Análise Bibliométrica da literatura sobre Estratégia e Avaliação de Desempenho. **Gestão & Produção**, v. 19, n.1, p. 59-78, 2012.

LIMA, R. Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 217-272, 1980.

MACHIN, S. Economics of Education Research and Its Role in the Making of Education Policy. **Fiscal Studies**, v. 35, n. 1, p. 1–18, 2014.

MACHIN, S.; STEVENS, M. The Assessment: Education. **Oxford Review of Economic Policy**, v. 20, n. 2, p. 157-172, 2004

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

MINCER, J. Investment in human capital and personal income distribution. **Journal of Political Economy**, v. 66, p. 281–302, 1958.

OLIVEIRA, C. R. **História do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Geográfica, 2003.

POZZEBON, M.; FREITAS, H. M. R. de. Modelagem de Casos: Uma Nova Abordagem em Análise Qualitativa de Dados? In: ENCONTRO DA ANPAD, 22., 1998. **Anais... ANPAD**, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROGERS, P.; SECURATO, J. R. Estudo Comparativo no Mercado Brasileiro do Capital Asset Pricing Model (CAPM), Modelo 3-Fatores de Fama e French Reward Beta Approach. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 159-179, 2009.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SEMAAN, G. S.; CRUZ, M. D.; BRITO, G. A. de M.; OCHI, L. S. Proposta de um Método de Classificação Baseado em Densidade para a Determinação do Número Ideal de Grupos em Problemas de Clusterização. **Journal of the Brazilian Computational Intelligence Society**, v. 10, n. 4, p. 242-262, 2012.

SHARPE, W. F. Capital assets prices: a theory of market equilibrium under conditions of risk. **Journal of Finance**, v. 19, n. 3, p. 425-442, 1964.

SILLES, M. A. Adult education and earnings: evidence from Britain. **Bulletin of Economic Research**, v. 59, n. 4, p. 313-326, 2007.

SILVA, R. V.; ENSSLIN, S. R.; RIPOLL-FELIU, V.M.; SOLER, C. C. E-government and Public Accounting Information: Bibliometric and Systemic Analysis. **International Research Journal of Finance and Economics**, v.1, Issue 122, p.76-91, 2014.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

TASCA, J. E.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; ALVES, M. B. M. An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. **Journal of European Industrial Training**, v. 34, n. 7, p. 631-655, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.