

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS - PCO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CONTROLADORIA

LORENA ZIROLDO

**EXAME DE SUFICIÊNCIA CONTÁBIL: DETERMINANTES DO ÍNDICE FINAL
DE APROVAÇÃO**

Maringá

2021

LORENA ZIROLDO

**EXAME DE SUFICIÊNCIA CONTÁBIL: DETERMINANTES DO ÍNDICE FINAL
DE APROVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PCO), área de concentração Controladoria, da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Katia Abbas

Maringá

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Z81e

Zirolto, Lorena

Exame de suficiência contábil : determinantes do índice final de aprovação / Lorena Zirolto. -- Maringá, PR, 2022.
84 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Katia Abbas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Ciências Contábeis, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2022.

1. Desempenho acadêmico. 2. Exame de suficiência contábil. 3. Instituição de ensino superior. I. Abbas, Katia , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Contábeis. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.

CDD 23.ed. 657



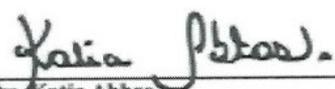
ATA DE DEFESA PÚBLICA

Aos vinte e oito dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e um, às quatorze horas minutos, realizou-se pela Universidade Estadual de Maringá, sob modalidade excepcional de realização exclusivamente por video conferência conforme Portaria nº 36/2020-CAPES e Ato Executivo nº 004/2020-GRE/UEM, a defesa pública da Dissertação de Mestrado, sob o título: "Exame de Suficiência Contábil: Determinantes do Índice Final de Aprovação", de autoria de LORENA ZIROLDO, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - Mestrado - Área de Concentração: Controladoria, linha de pesquisa: Contabilidade Gerencial. A Banca Examinadora foi composta pelos professores:

Membros da Banca	Função	IES
Profa. Dra. Katia Abbas	Presidente	PCO/UEM
Prof. Dr. Valter da Silva Faia	Membro examinador	PCO/UEM
Prof. Dr. Daniel Ramos Nogueira	Membro examinador	UEL

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a aluna foi **APROVADA** pela Banca Examinadora. A validação da aprovação na Defesa Pública está condicionada ao aluno(a) apresentar a versão definitiva da Dissertação, no prazo de 60 (sessenta) dias, de acordo com Art. 72 da Resolução nº 095/2018-CI/CSA, para a expedição do Diploma de Mestre. Para constar, a presente Ata foi lavrada e assinada pelo Coordenador Adjunto do Programa e pelos membros da Banca Examinadora.

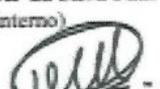
Maringá, 28 de maio 2021.



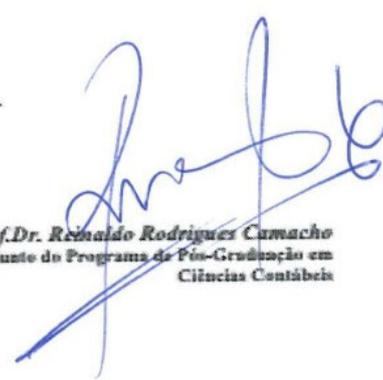
Profa. Dra. Katia Abbas
(Presidente)



Prof. Dr. Valter da Silva Faia
(Examinador interno)



Prof. Dr. Daniel Ramos Nogueira
(Examinador externo)



Prof. Dr. Reinaldo Rodrigues Camacho
Coordenador Adjunto do Programa de Pós-Graduação em
Ciências Contábeis

AGRADECIMENTOS

O mestrado exigiu muita persistência, trabalho e dedicação. Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me conceder saúde e discernimento para enfrentar essa etapa, e a Nossa Senhora que esteve sempre à frente da minha caminhada.

Aos meus familiares, de modo muito especial a meus pais, Edimilson e Marli, que me deram todo o apoio e suporte durante esta jornada, fazendo com a que carga se tornasse mais leve. A minha irmã Maria Lucia e ao meu cunhado Lucas, pelo companheirismo nos momentos difíceis durante esses dois anos.

Os agradecimentos aqui apresentados não seriam suficientes para retribuir todo o carinho, zelo, ajuda, conselhos e atenção que minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Katia Abbas, me deu durante os dois anos de mestrado, principalmente durante a dissertação. Muito obrigada! Estendo os agradecimentos aos professores da banca avaliadora, Prof. Dr. Daniel Ramos Nogueira (UEL) e Prof. Dr. Valter da Silva Faia (UEM), por aceitarem participar deste momento tão importante e contribuírem de modo tão relevante com o estudo.

Agradeço também aos demais professores do Programa de Pós-graduação de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PCO) da UEM, que contribuíram no decorrer das disciplinas do mestrado, prof.^a Dr.^a Kelly Cristina Mucio Marques, prof.^o Dr. Reinaldo Rodrigues Camacho, prof.^o Dr. Romildo de Oliveira Moraes, em especial ao prof.^o Dr. José Braz Hercos Júnior, que sempre esteve a disposição para ajudar com a parte estatística, e a prof.^a Dr.^a Simone Letícia Raimundini Sanches, que exerceu de maneira ímpar a função de coordenadora do PCO.

Aos amigos e companheiros Fernanda Bueno Grizos de Carvalho, Regiane Cristina Gomes, Simone Luiza Santana Samburgaro Wencel, Rafael Scuizatto Telles, José Augusto Souza de Melo, Vinícius Rodrigues Benevides, Elias Junior da Silva Araujo, Luana Santos Mateo, Maria Lucia Ribeiro da Costa, Regiane Miguel Vasconcelos Papke, Edson Toshiaki Yamasaki, Erico Giuliano de Souza Giani, Vanderci Carrara e Heric Garcia de Moraes, manifesto minha admiração e carinho por vocês.

A secretária do PCO, Margarete, e aos secretários do Departamento de Ciências Contábeis (DCC) Ana, Marcos e Débora, que com muito carinho me receberam durante as horas de estudos na UEM.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos, e a UEM, pela concessão de ajuda de custo para apresentação nos eventos.

*“A dificuldade da luta só aumenta o valor
da conquista”*

Miranda et al. (2018) – Revolucionando o
desempenho acadêmico: o desafio de Isa.

Zirolto, L. (2021). *Exame de suficiência contábil: determinantes do índice final de aprovação*. Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

RESUMO

Para atuar como contador no Brasil, além da conclusão do curso de graduação, também é obrigatória a aprovação no Exame de Suficiência Contábil (ESC). No entanto, ao analisar a média de aprovação anual, nota-se um baixo índice de aprovação. Em apenas duas edições o índice de aprovação foi superior a 50% e ainda, existe uma desconformidade de índices entre uma Instituições de Ensino Superior (IES) e outra, tornando-se pertinente investigar o sucesso delas. Neste contexto, o objetivo deste estudo é investigar o efeito dos determinantes da instituição, do corpo docente e da profissão contábil no resultado final de aprovação no ESC do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) das IES do Paraná (PR). Para atingir ao objetivo de pesquisa, foi necessária a coleta de dados no *site* do CFC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Plataforma Sucupira, Ranking Universitário da Folha (RUF), do Relatório ENADE, do Sindicato das Empresas de Serviços Contábeis e das Empresas de Assessoramento, Perícias, Informações e Pesquisas no Estado do Paraná (SESCAP-PR), da Federação dos Contabilistas do Estado do Paraná (FECOPAR), e do Conselho Regional de Contabilidade (CRC) do PR. A amostra do estudo foi composta por 83 Instituição de Ensino Superior (IES) do Paraná, com um total de 399 observações. Foram analisadas seis edições do ESC, sendo elas a primeira e a segunda dos anos de 2017, 2018 e 2019. Para o tratamento dos dados, foi utilizada a regressão com dados em painel, e o melhor modelo foi o de efeitos fixos, sendo um painel desbalanceado e curto. Os determinantes investigados foram percepção das disciplinas cursadas (DISCIPLINA), pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (POS), reputação da IES (REPUTAÇÃO), atuação docente em pesquisa (PESQUISA), domínio do conteúdo docente (CONTEUDO), relação professor-aluno (PRO_ALU), metodologias de ensino utilizadas (MET_UTI), utilização de tecnologias da informação e comunicação (TICS), log da média salarial do contador (LOGSAL) e log do número de organizações contábeis (LOGORG_CON). Os resultados revelaram que apenas o salário médio recebido pelo contador e o número de organizações contábeis se mostraram estatisticamente significativos para o modelo, o primeiro com sinal positivo e o último negativo. Os achados também evidenciaram que 95% do índice de aprovação das IES do PR, que fizeram parte da amostra, são explicados pelos efeitos fixos das IES. O estudo apresenta contribuições teóricas, quanto à investigação de determinantes ainda não explorados ou que ainda não foram obtidos resultados conclusivos; práticas, permitindo as IES analisarem os determinantes; e sociais, pois as variáveis significativas foram as relacionadas a profissão contábil, sugerindo-se uma maior interação entre conselhos regional e/ou federal de contabilidade com as IES, a fim de fomentar campanhas de conscientização a respeito do exame para com os alunos para, assim, obter mais profissionais qualificados para a profissão contábil.

Palavras-chave: Desempenho acadêmico. Exame de Suficiência Contábil. Instituição de ensino superior. Paraná.

Zirollo, L. (2021). Accounting sufficiency exam: determinants of the final approval index. Master's Dissertation in Accounting Sciences, State University of Maringá, Maringá, PR, Brazil.

ABSTRACT

In order to act as an accountant in Brazil, in addition to completing the undergraduate course, it is also mandatory to pass the Accounting Sufficiency Exam (ESC). However, when analyzing the average annual approval, a low approval rate is noted. In only two editions, the approval rate was higher than 50% and yet, there is a non-conformity of indexes between one Higher Education Institutions (HEI) and another, making it pertinent to investigate their success. In this context, the objective of this study is to investigate the effect of the determinants of the institution, the teaching staff and the accounting profession on the final result of approval by the ESC of the Federal Accounting Council (CFC) of the HEIs of Paraná. To achieve the research objective, it was necessary to collect data on the website of the CFC, the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), the Supicira Platform, the University Ranking of Folha (RUF), the ENADE Report, of the Union the Accounting Service Companies and the Advisory, Expertise, Information and Research Companies in the State of Paraná (SESCAP-PR), the Federation of Accountants of the State of Paraná (FECOPAR), and the Regional Accounting Council (CRC) of the PR. The study sample consisted of 83 Higher Education Institutions (HEIs) from Paraná, with a total of 399 observations. Six editions of the ESC were analyzed, the first and the second of the years 2017, 2018 and 2019. For the treatment of the data, regression with panel data was used, and the best model was that of fixed effects, being one unbalanced and short panel. The investigated determinants were perception of the subjects taken (DISCIPLINE), stricto sensu graduate studies in Accounting Sciences (POS), IES reputation (REPUTATION), teaching performance in research (RESEARCH), mastery of teaching content (CONTENT), teacher-teacher relationship student (PRO_ALU), teaching methodologies used (MET_UTI), use of information and communication technologies (TICS), log of the accountant's average salary (LOGSAL) and log of the number of accounting organizations (LOGORG_CON). The results revealed that only the average salary received by the accountant and the number of accounting organizations were statistically significant for the model, the first with a positive sign and the last negative. The findings also showed that 95% of the approval rate of the HEIs in the PR, which were part of the sample, are explained by the fixed effects of the HEIs. The study presents theoretical contributions, regarding the investigation of determinants not yet explored or for which conclusive results have not yet been obtained; practices, allowing HEIs to analyze the determinants; and social, as the significant variables were those related to the accounting profession, suggesting a greater interaction between regional and/or federal accounting councils with the HEIs, in order to promote awareness campaigns about the exam for students to, thus, get more qualified professionals for the accounting profession.

Keywords: Academic achievement. Accounting Sufficiency Exam. Higher Education Institution. Paraná.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Uso das medidas de desempenho acadêmico.....	27
Figura 2. Desenho de pesquisa	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice de aprovação das IES públicas do Paraná	24
Tabela 2 - Estudos correlatos	38
Tabela 3 - Variáveis independentes.....	41
Tabela 4 - Estatística descritiva	48
Tabela 5 - Teste para escolha do modelo em painel.....	49
Tabela 6 - Regressão com dados em painel – efeitos fixos	50
Tabela 7 - Comparativo entre modelo robusto e modelo com exclusão de IES.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CM	Currículo Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	<i>Certified Public Accounting</i>
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
EAD	Ensino a Distância
EUA	Estados Unidos da América
ESC	Exame de Suficiência Contábil
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISAR	Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RUF	Ranking Universitário da Folha
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UF	Unidade Federativa
UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E QUESTÃO DE PESQUISA	12
1.2 OBJETIVO GERAL	15
1.3 JUSTIFICATIVAS E CONTRIBUIÇÕES	15
1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	18
1.5 ESTRUTURA DO ESTUDO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL	19
2.2 O EXAME DE SUFICIÊNCIA CONTÁBIL	22
2.3 DESEMPENHO ACADÊMICO E AS HIPÓTESES DE PESQUISA	27
2.3.1 Determinantes da instituição	28
2.3.2 Determinantes do Corpo Docente	30
2.3.3 Determinantes da profissão contábil	35
3 DESIGN METODOLÓGICO	40
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	40
3.2 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA	40
3.3 VARIÁVEIS DE PESQUISA	41
3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	42
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	48
4.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA	48
4.2 ANÁLISE DA REGRESSÃO COM DADOS EM PAINEL	49
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	52
4.3.1 Determinantes da instituição	52
4.3.2 Determinantes do corpo docente	54
4.3.3 Determinantes da profissão contábil	57
5 CONCLUSÃO	60
5.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	61
5.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS	62
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICES	74

1 INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, são apresentadas as circunstâncias que delineiam a problemática do estudo, conduzindo, à questão de pesquisa. Posteriormente, é abordado o objetivo geral, o qual direciona a investigação. Na sequência, são apresentadas as justificativas e contribuições do estudo, bem como as delimitações e sua estrutura.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E QUESTÃO DE PESQUISA

Em 2019, o número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil era de 2.608, sendo destas, aproximadamente 88,4% de categoria administrativa privada e as outras 11,6% públicas, divididas em federal, estadual e municipal; são ofertados, ao todo, 40.427 cursos de graduação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020a).

A região sul é a terceira do Brasil com maior número de IES, 413, das quais 49 são Universidades, 48 são Centros Universitários, e 310 são Faculdades e 6 são Institutos Federais. Só no estado do Paraná, existem 191 IES (46,2% do total da região), das quais 14 são da categoria administrativa pública: 4 federais, 7 estaduais e 3 municipais, e 177 são da categoria administrativa privada. Vale ressaltar que o Paraná é o estado da região com o maior número de IES pública (14), logo após vem Rio Grande do Sul (10) e por último Santa Catarina (8). A maior concentração das IES paranaenses, tanto públicas quanto privadas, está no interior do estado, aproximadamente 69,6% (INEP, 2020b).

O grau acadêmico que se sobressai entre os cursos de graduação, no Brasil, é o bacharelado, com aproximadamente 60,4% do total de cursos (INEP, 2020b). Em 2019, os 10 maiores cursos de graduação, no Brasil, em número de matrículas eram, respectivamente: Direito, Pedagogia, Administração, Contabilidade, Enfermagem, Engenharia Civil, Psicologia, Educação Física, Medicina e Sistema de Informação (INEP, 2020a).

De acordo com o Decreto-Lei Nº 9.295/46 (alteração por meio da Lei 12.249/2010), em seu artigo 12, o profissional contábil, no Brasil, só poderá exercer a profissão após a devida conclusão do curso de bacharel em Ciências Contábeis, sendo este reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC). É preciso também aprovação no Exame de Suficiência Contábil (ESC) e ainda, registro no Conselho Regional de Contabilidade (CRC) a que estiver sujeito (Decreto-Lei n. 9.295, 1946). Em outros países, também é exigido do profissional contábil, aprovação em exame específico para atuação no mercado de trabalho, visto que um

dos benefícios da certificação profissional é barrar a entrada de profissionais de baixa qualidade no mercado (Morikawa, 2018). Um exemplo de exame fora do Brasil é o *Certified Public Accountant* (CPA), nos Estados Unidos da América (EUA).

Segundo o Conselho Federal de Contabilidade (2019a, p. 1), o objetivo do ESC é “comprovar conhecimentos médios, consoante os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis” (CFC, 2019a). Para Souza, Cruz e Lyrio, (2017) um dos intuitos do exame é certificar-se que os profissionais de contabilidade estarão habilitados a cumprir com suas funções para a sociedade; e Madeira, Mendonça e Abreu (2003), de maneira complementar, dizem que o ESC deveria ser utilizado pelas IES como ferramenta de acompanhamento e avaliação dos cursos.

Por intermédio da Resolução CFC n.º 853, de 28 de julho de 1999, foi instituído o ESC, sendo a primeira edição aplicada em março de 2000, com duas edições anuais, se estendendo até 2004, totalizando dez edições aplicadas. Em 2004, devido a uma ordem judicial, o exame foi suspenso por não ter uma regulamentação em lei obrigando sua realização. A aplicação foi retomada após 7 anos, em 2011, quando passou a vigorar a Lei nº 12.249 de 11 de junho de 2010, que tornou a aplicação do exame regulamentada (Bugarin, Alencar, Garcia & Caddah 2018).

Ao realizar uma breve análise histórica dos índices de aprovação no ESC disponibilizados pelo CFC (2011 a 2019), nota-se que, dos dezoito exames realizados de maneira obrigatória no país, apenas duas edições apresentaram índice de aprovação superior a 50% (segunda edição de 2011 e a primeira edição de 2015), sendo o menor índice registrado na segunda edição de 2015.

A partir de 2017, além da divulgação do índice de aprovação por estado e região do país, é possível fazer uma análise, também, por IES, isso porque, o CFC passa a divulgar esses índices de maneira individual, bem como informações referentes a quantidade de inscritos, presentes, ausentes, aprovados e reprovados. Diante desse novo modelo de relatório, é possível notar que há diferenças no resultado de aprovação entre as IES, algumas apresentam desempenho de destaque, enquanto outras apresentam níveis extremamente reduzidos de aprovação.

Estudos sobre o ESC podem ser encontrados na literatura versando sobre diversas perspectivas: o exame como **medida de qualidade** do curso de Ciências Contábeis (Barroso, Freitas, & Oliveira, 2020; Souza et al., 2017); a comparação entre **matriz curricular** com o conteúdo cobrado no exame (Broietti, Evangelista, Mazaron, & Werner, 2016; Kouloukoui, Silva, Gabriel, & Andrade, 2017; Mulatinho, 2007; Oliveira, 2015; Schmitz, 2008; Silva,

2019); a **percepção** de alunos e profissionais da área contábil quanto a aplicação do exame (Miranda, Araújo, & Miranda, 2017; Galvão, 2016; Mulatinho, 2007); **avaliação de habilidades** cognitivas no ESC (Pinheiro, Dias, Lima & Lopes, 2013; Silva, 2014); e dentre **outros** (Broietti et al., 2016; Bugarim, Rodrigues, Pinho, & Machado, 2013; Galvão, 2019; Gonzales & Ricardinho, 2017; Martinez, 2017; Oliveira Neto & Kurotori, 2009).

Há também, diversos estudos, na literatura nacional e internacional, que buscaram investigar determinantes que podem explicar o desempenho acadêmico, tanto em exames como o ESC, *Certified Public Accounting* (CPA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ou ENADE (Allen, Woodland, & Louisiana, 2006; Ashbaugh & Thompson, 1993; Barroso, 2018; Bline, Perreault, & Zheng, 2016; Boone, Legoria, Seifert, & Stammerjohan, 2006; Briggs & He, 2012; Bugarim, Rodrigues, Pinho, & Machado, 2014; Freitas, 2012; Lemos & Miranda, 2015; Loricchio & Leite, 2012; Rodrigues, Pinho, Bugarim, Craig, & Machado, 2018; Souza et al., 2017; Sprenger, Kronbauer, Silvestre, Azevedo, & Alves, 2018), quanto relacionando com o desempenho em disciplinas, curso de graduação ou justificado por teorias científicas (Abjaud, 2014; Amaro & Beuren, 2018; Borges, 2016; Campbell, 2007; Denny, 2014; Hill, 1998; Meurer, Pedersini, Antonelli, Lopes, & Musial, 2018; Miranda, 2011; Miranda, Lemos, Oliveira, & Ferreira, 2015; Santos, 2012). Esses estudos analisaram determinantes envolvendo o corpo discente, corpo docente, características da instituição de ensino, características socioeconômicas e características demográficas.

Se tratando especificamente de estudos que buscaram identificar determinantes que pudessem ter relação com o índice de aprovação no ESC, o estudo de Barroso et al. (2020) buscou verificar quais características das IES estão relacionadas à aprovação dos seus alunos no ESC, sendo analisados os resultados das duas edições de 2017. Dentre outros resultados, encontraram que as características institucionais que se mostram positivamente correlacionadas com maiores índices de aprovação das IES no exame do CFC são (i) pertencer a uma universidade pública; (ii) estar localizado em capitais dos estados brasileiros; e (iii) possuir programas de pós-graduação em Contabilidade. E mostraram-se negativamente correlacionadas o regime de trabalho dos professores e localização da IES nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

Já o estudo de Sprenger et al. (2018) identificou fatores que melhor explicam o índice médio de aprovação no ESC por unidade federativa (UF) no período de 2011 a 2015. Como resultados observaram forte correlação entre os fatores educacionais, as diferenças regionais, a composição do quadro docente por mestres e doutores, o IDH e a região geográfica na qual a UF está inserida. Rodrigues et al. (2018) exploraram os fatores que afetaram o sucesso dos

candidatos no exame do CFC, concluindo que está relacionado positivamente à qualidade das IES nas quais os candidatos se formaram, além de características físicas e a região geográfica em que o aluno realizou o exame, sendo que a probabilidade de um candidato da região Sudeste ser aprovado no exame CFC é quase duas vezes maior do que a de um candidato da região Norte.

Encontra-se uma lacuna de pesquisa em aprofundar a investigação de determinantes que têm efeito no desempenho do candidato, sejam eles relacionados a instituição, ao corpo docente e também com a profissão contábil (como salário, empregabilidade e a quantidade de organizações contábeis na cidade - ou região - da IES, por exemplo), levando-o a aprovação no ESC em um corte longitudinal de tempo e a nível de IES, sendo conveniente a investigação a fim de identificar a relação entre os elementos. Desde modo, este estudo se origina ao levantar a seguinte questão de pesquisa: **Quais determinantes da instituição, do corpo docente e da profissão contábil têm efeito no índice de aprovação no Exame de Suficiência Contábil do CFC das IES do Paraná?**

1.2 OBJETIVO GERAL

Os objetivos de uma pesquisa servem para determinar o que se vai procurar e o que se pretende alcançar (Marconi & Lakatos, 2003). Portanto, o objetivo geral deste estudo é investigar o efeito dos determinantes da instituição, do corpo docente e da profissão contábil no resultado final de aprovação no Exame de Suficiência Contábil do CFC das IES do Paraná.

1.3 JUSTIFICATIVAS E CONTRIBUIÇÕES

Diante da problemática apresentada, salientam-se alguns pontos relevantes sobre a temática do estudo. Em primeiro lugar, tem-se um índice de aprovação significativamente baixo (no âmbito nacional) num exame que avalia o conhecimento necessário para o aluno atuar na profissão de contador. Outro ponto é o fato de que, em apenas duas, das dezoito edições do ESC, o índice geral de aprovação foi superior a cinquenta por cento. Cabe ainda ressaltar que há uma discrepância quanto aos índices de aprovação de uma IES para outra, dentro do mesmo estado, ou seja, algumas IES possuem 0% de aprovação enquanto outras 100% de aprovação, fazendo-se necessária a investigação do sucesso de algumas delas.

Além do exposto, justifica-se a importância do estudo, uma vez que, o exame pode ser visto como uma métrica para medir a qualidade dos cursos de graduação em Ciências

Contábeis, pois abrange conteúdos abordados durante a formação do aluno. De acordo com Barroso (2018), a fim de verificar o que leva ao baixo desempenho dos egressos da área contábil em exames, faz-se necessário mensurar a qualidade dos cursos ofertados pelas instituições superiores.

No âmbito internacional, têm-se diversos autores que realizaram estudos associando o desempenho dos alunos com a qualidade dos cursos de Ciências Contábeis, porém, no Brasil, esse tipo de estudo ainda é exíguo (Barroso, 2018). Estudos envolvendo determinantes que influenciam na aprovação do ESC, tem relevância justamente pela falta de trabalhos que buscam evidenciar relação do ESC com o desempenho dos concluintes do curso de Ciências Contábeis nas IES brasileiras (Souza et al., 2017).

O estudo de Sprenger et al. (2018) identificou os fatores que melhor explicam o índice médio de aprovação no ESC por unidade federativa (UF) no período de 2011 a 2015. As variáveis de estudos foram fatores educacionais e socioeconômicos, como nota no ENADE, índice do CPC, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Produto Interno Bruto (PIB). Como achados tem-se forte correlação entre o índice médio de aprovação no ESC e os fatores educacionais (professores com titulação de mestre e doutores) e as diferenças regionais (IDH e região geográfica). No estudo de Souza et al. (2017) o objetivo foi analisar se existe associação do índice de aprovação no ESC com o desempenho discente e a qualidade dos cursos superiores no Brasil. Para tanto, foram analisadas variáveis como ENADE e o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e o período de análise foi o ano de 2009 e 2012. Como principais achados, constatou-se que após a obrigatoriedade do exame o desempenho dos candidatos foi superior, bem como há uma associação positiva entre a nota do ENADE e do CPC em relação do resultado de aprovação no ESC.

O estudo de Barroso (2018) verificou características das IES e da qualidade da formação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis, que estivessem relacionadas à aprovação dos mesmos no ESC. Para tanto foi realizado uma análise em 741 IES que tiveram mais de 10 inscritos realizando os exames da primeira e da segunda edição do ano de 2017. Dentre os resultados, chegou-se à conclusão que um bom desempenho no ENADE; melhores avaliações no índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC); e ser universidade pública, possui significância estatística para explicar o desempenho das IES no ESC. Observou-se também que, as IES das regiões Sul e Sudeste possuem um desempenho superior as demais regiões.

Com base nos estudos mencionados, nota-se: (i) a utilização de variáveis semelhantes entre eles; (ii) a presença de determinantes que tendem a representar indicadores de qualidade das IES; (iii) apenas em um estudo foi realizado uma análise com o índice individual de aprovação das IES, o qual envolveu todas as regiões do Brasil, porém em um corte transversal de tempo; e (iv) o estudo que realizou uma análise longitudinal, foi realizado apenas em uma unidade federativa. Desta forma, este estudo torna-se importante pois, paralela à realização de uma análise com corte longitudinal de tempo, também foi realizada uma análise das IES. Estudos anteriores fizeram a investigação em corte transversal em IES ou corte longitudinal em UF.

Neste estudo optou-se pela utilização de determinantes relacionados à instituição, corpo docente e a profissão contábil. Estudos como o de Byrne e Flood (2008), Campbell (2007), Denny (2014), Miranda et al. (2015), e Santos (2012), investigaram que o principal agente influenciador no desempenho acadêmico é o próprio discente seja, por exemplo, devido a seu conhecimento prévio e desempenho em etapas anteriores; seja por elementos comportamentais, como motivação e ansiedade; ou ainda, pela utilização do tempo, seja para estudos, descanso ou trabalho. Ao realizar a investigação sob outras perspectivas, busca-se ressaltar que além de fatores emocionais, biológicos, status socioeconômico e *background* do discente, outros determinantes podem ter papel importante no desempenho e ajudar a explicar a aprovação no ESC.

Este estudo apresenta contribuições tanto no âmbito teórico quanto no prático. No que se refere a teoria, contribui de forma a buscar determinantes ainda não explorados no tema (média salarial do contador, número de organizações contábeis, utilização de sistemas de informação e comunicação e relação professor-aluno), com o intuito de relacioná-los com o índice de aprovação no ESC. Os determinantes aqui encontrados podem ser utilizados por estudos futuros, não só relacionados ao ESC, mas sim, para outros processos de avaliação que envolvam o desempenho.

Como algumas IES possuem resultado de aprovação melhores do que outras, este estudo, ao buscar determinantes que tem efeito no índice de aprovação, pode contribuir para as IES que apresentam baixo índice, uma vez que podem realizar modificações internas nos determinantes que sejam suscetíveis a remodelagem, a fim de aumentar seu índice de aprovação. Desta forma, os resultados poderão ser analisados pelos coordenadores, bem como pelos próprios professores, para que sejam efetuadas as mudanças pertinentes ou então, para que o resultado da IES seja justificado. Por fim, este estudo contribui para a sociedade uma vez que, caso sejam descobertos determinantes que possam melhorar o desempenho do

candidato no ESC, as instituições poderão repensá-los para melhorar os índices e, conseqüentemente, a sociedade receberá um profissional habilitado para o exercício da profissão.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Quanto às delimitações deste estudo, evidencia-se, em primeiro lugar, o fato de abranger apenas as IES do Paraná, não englobando, portanto, todas as IES em atividade no Brasil que oferecem o curso de Ciências Contábeis e nem todas que possuem alunos que fizeram o exame no período de análise. Outra delimitação é o fato de que, por estudar apenas um estado de determinada região do Brasil, pode ser que determinantes relacionados a regionalidade sejam significativos, no entanto, ficaram de fora do modelo.

Este estudo não aborda determinantes relacionados ao corpo discente, considerando que vários estudos, tais como os de Barros, Mendonca, Santos e Quintaes (2001), Brandt, Tejedo-Romero e Araujo (2020), Freitas (2004), Meurer et al. (2018), Santos, Vihena, Antonelli e Meurer (2020), Santos (2012), Schlechter e Milevsky (2010) e Souza (2008) já fizeram essa investigação e verificaram que alguns influenciam e outros não, sendo necessário outro tipo de estudo com os discente, a fim de aprofundar essas determinantes. Além disso, não foi possível captar esses indicadores individuais relacionados ao corpo discente, pois o CFC não disponibiliza tais informações. Considerando que apenas a partir de 2017, o CFC começou a divulgar o resultado de aprovação, reprovação e ausentes por IES, não será possível verificar o histórico desses percentuais antes deste ano, sendo desta forma, analisadas seis edições do ESC.

1.5 ESTRUTURA DO ESTUDO

Este estudo está estruturado em 5 capítulos. Após esta introdução, é apresentado o referencial teórico, o qual traz a fundamentação teórica a respeito da área do estudo, servindo de suporte para a análise prática. O terceiro capítulo é constituído pelo design metodológico, onde fica evidente a operacionalização das etapas adotadas para se chegar aos resultados. No quarto capítulo é apresentada a análise dos dados; e, no último, as conclusões do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo é apresentada a base teórica utilizada na análise do estudo. Inicia-se com o panorama do ensino superior, com maior ênfase no curso de Ciências Contábeis. Logo após, será abordado sobre o ESC, avaliação foco deste estudo, bem como requisitos para exercer a profissão de contador fora do Brasil. E por fim, será tratado sobre o desempenho acadêmico, tendo em vista os determinantes da instituição, do corpo docente e da profissão contábil, que resultam nas hipóteses de pesquisa deste estudo.

2.1 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

Foi durante o período conhecido como Brasil Colônia (1500-1808) que se registraram os primeiros indícios de Contabilidade no Brasil, pois a coroa portuguesa sentiu a necessidade de aumentar o controle sobre as matérias-primas que aqui exploravam, temendo invasões estrangeiras. Com o passar dos anos as técnicas contábeis foram se aprimorando, surgindo em 1902 a Escola Prática de Comércio, que após cinco anos passou a se chamar Escola de Comércio Álvares Penteado. Neste meio tempo, outras escolas foram surgindo e, em 1931, por meio do Decreto nº 20.158 foi criado o curso Técnico de Contabilidade, de 2 a 3 anos de duração o qual capacitava os alunos para funções desde guarda-livros e peritos até agentes-consultores. Apenas no ano de 1945, por meio do Decreto nº 7.988, é que o curso de Ciências Contábeis e Atuarias (como era assim chamado) foi reconhecido como sendo de nível superior, intitulado os concluintes como bacharéis em Ciências Contábeis (CFC, 2016; Decreto nº 20.158, 1931).

Com base nos dados divulgados pelo INEP, é possível observar uma relação dos dez maiores cursos de graduação em número de matrículas, com um comparativo entre os anos de 2009 e 2019, sendo possível notar que em ambos os anos, há a presença dos mesmos quatro cursos se revezando nas quatro primeiras posições, sendo eles, respectivamente em número de matrículas em 2019, direito (831.350), pedagogia (815.959), administração (645.777) e Ciências Contábeis (358.240), que permaneceu na quarta posição nos dois anos e, quando analisadas apenas as matrículas no EAD na rede privada, o curso sobe para a terceira posição, com 151.110 matrículas (INEP, 2020c).

Além de programas lançados pelo governo federal que contribuíram tanto para a expansão do ensino superior no Brasil, quanto para o desenvolvimento do curso de Ciências Contábeis, Miranda (2011) acrescenta dois fatores que impactaram em seu crescimento, a

saber: o aumento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e alterações nas normas contábeis decorrentes do processo de internacionalização. De acordo com os dados apresentados no relatório do INEP, no Brasil, são ofertados 1.557 cursos de graduação em Ciências Contábeis em 1.116 IES, 42,8% do total de IES brasileiras, sendo registradas 49.947 conclusões em 2019. É possível notar também, com base nos dados, que apesar da expansão do ensino EAD, os cursos de Ciências Contábeis se concentram, em sua maioria (88,7%), na modalidade de ensino presencial (INEP, 2020b).

Cada vez mais o mercado vem exigindo do profissional contábil habilidades para atuar em diferentes cenários, pois a globalização permite aos investidores buscarem melhores condições de investimentos em qualquer parte do mundo, e para isso, muitas vezes, fazem uso das informações contidas em relatórios contábeis (Kouloukoui et al., 2017). A fim de melhor servir a economia global, em 2003, durante a 19ª sessão do ISAR, um grupo moderado pela UNCTAD, em parceria com a ONU, foi realizado a revisão de um projeto proposto em 1999, intitulado de Currículo Mundial (CM), o qual apresenta as diretrizes sobre os requisitos nacionais para a qualificação de contadores profissionais (ISAR, 2020; UNCTAD, 2003).

No Brasil, a Resolução nº 10, de 16 de dezembro de 2004, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e ainda definiu outras providências. O artigo 5º dessa Resolução determina que no projeto pedagógico e na organização curricular desses cursos devem conter conteúdos que permitam conhecimento nacional e internacional, do cenário econômico e financeiro, a fim de promover a harmonização dos padrões e normas internacionais de Contabilidade (Resolução CNE/CES nº 10, 2004).

Nos últimos anos, o CFC vem se empenhando e lançando projetos que visam o aprimoramento do ensino contábil no Brasil. Em 2008 lançou a primeira proposta nacional de conteúdos para o curso de graduação em Ciências Contábeis, com o propósito de compatibilizar as matrizes curriculares entre os diversos cursos de contabilidade; em 2009 a proposta passou por ajustes e no ano de 2017 foi lançada em formato de livro, também com ajustes, a versão mais atual dessa proposta. Esta última versão está dividida em três Eixos Temáticos, sendo: (i) conteúdo de formação básica com 900 horas/aula; (ii) conteúdo de formação profissional, com 1.620 horas/aula; e (iii) conteúdo de formação teórico-prática, com 420 horas/aula (CFC, 2017).

O conteúdo de **formação básica** conta as disciplinas de Matemática, Métodos Quantitativos Aplicados, Matemática Financeira, Comunicação Empresarial, Microeconomia,

Macroeconomia, Administração, Instituições de Direito Público e Privado, Direito Comercial e Legislação Societária, Direito Trabalhista e Legislação Social, Direito e Legislação Tributária, Ética e Legislação Profissional, Metodologia do Trabalho Científico, Metodologia da Pesquisa e Psicologia Organizacional. O conteúdo de **formação profissional** é composto pelas disciplinas de Contabilidade Introdutória, Contabilidade Intermediária, Contabilidade Avançada, Teoria da Contabilidade, Perícia, Avaliação e Arbitragem, Contabilidade de Custos, Gestão Estratégica de Custos, Auditoria, Controladoria, Finanças Públicas, Contabilidade Aplicada ao Setor Público, Planejamento e Contabilidade Tributária, Planejamento e Orçamento Empresarial, Análise das Demonstrações Contábeis, Empreendedorismo, Mercado de Capitais, Finanças Corporativas, Sistemas de Informação Gerencial e mais quatro matérias optativas (CFC, 2017).

As opções de **matérias optativas** são Contabilidade Aplicada às Instituições Financeiras, Contabilidade do Terceiro Setor, Contabilidade Aplicada ao Agronegócio, Contabilidade Nacional, Governança Corporativa, Filosofia da Ciência, Tecnologia da Informação, Cenário Contábil Internacional, Responsabilidade Socioambiental, Contabilidade para Pequenas e Médias Empresas e Contabilidade para Construção Civil e Imobiliária. E por fim, o conteúdo de **formação teórico-prática** é constituído pelo estágio profissional, 240 horas; trabalho de conclusão de curso (TCC) 120 horas; e atividades complementares, 120 horas. (CFC, 2017). Vale ressaltar que toda a proposta foi elaborada em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 10/2004.

No Brasil, a expansão das IES e o número crescente de alunos ingressando no ensino superior também foram tratados com preocupação, no que se refere a qualidade do ensino ofertado, e, desta forma, o MEC criou programas para avaliar essa qualidade, como exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), sendo o INEP o responsável por essa avaliação, tendo como principal medida de qualidade dos cursos e das IES, o ENADE (Freitas, 2012).

Conforme retrato neste tópico, o curso de Ciências Contábeis no Brasil está entre os mais procurados pelos alunos ingressantes na graduação, e a maioria desses cursos concentram-se na modalidade presencial e na rede privada, não podendo desconsiderar a participação dos cursos EAD nesta expansão. Ressalta-se o número de IES que oferecem esse curso no país e também, a importância de harmonizar os conteúdos abordados por essas IES para assim, formar profissionais capacitados a atender as necessidades do mercado. Além do ENADE, no Brasil, outra forma de mensurar e controlar a qualidade do ensino aos bacharéis em Ciências Contábeis é o ESC.

2.2 O EXAME DE SUFICIÊNCIA CONTÁBIL

De acordo com a resolução CFC nº 825/98, em seu parágrafo 4º, contador é o diplomado em curso superior de Ciências Contábeis, bem como aquele que, por força de lei, lhe é equiparado, com registro nessa categoria em Conselho Regional de Contabilidade (CRC) (Resolução n. 825, 1998). Já o artigo 12º do Decreto-lei Nº 9.295/46 (alterado pela Lei 12.249/2010) diz que os profissionais contábeis somente poderão exercer a profissão após a regular conclusão do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, sendo esse reconhecido pelo MEC; aprovação no ESC; e registro no CRC a que estiver sujeito (Decreto-Lei n. 9.295, 1946).

Os exames, de maneira geral, buscam avaliar o conhecimento a respeito de determinado assunto num dado momento de tempo, bem como possuem característica classificatórias (sendo aprovado ou reprovado conforme o seu desempenho) e seletivo/excludente (Luckesi, 2002). Algumas profissões fazem uso de exames para conceder ao graduado a permissão para atuar em sua respectiva área de formação, como é o caso, aqui do Brasil, dos advogados, que precisam de aprovação no exame da OAB e dos contadores, da aprovação no ESC (Barroso, 2018). Na percepção dos alunos, o ESC é um mecanismo que eleva a profissão contábil, porém é necessária maior discussão a respeito do tema em sala de aula (Silva, Durigon, Silva & Santos, 2020).

Vale ressaltar que não é apenas no Brasil que esse tipo de exame é cobrado. Nos EUA, o profissional contábil que deseja atuar como contador público, precisa ter “três E’s”: educação, exame e experiência, e o exame é o *Certified Public Accounting* (CPA) que prevê que apenas indivíduos qualificados sejam certificados para usar a designação de Contador Público (Schoenfeld, Segal, & Borgia, 2017). Na Alemanha, os requisitos são semelhantes, sendo exigido diploma universitário, experiência prática de pelo menos três anos e ainda, aprovação em exame de competência profissional chamado na língua original de *Steuerberaterprüfung*, que pode ser traduzido para Exame de Consultor Tributário (Coenenberg, Haller, & Marten, 1999). Outro exemplo é a China, que além da formação universitária também exige aprovação em exame de qualificação, também chamado de *Certified Public Accounting* (CPA), havendo um desdobramento em dois níveis, sendo o primeiro composto por seis exames de diferentes disciplinas em Contabilidade, e o segundo, que é realizado após aprovação nos referidos exames, é uma etapa abrangente, que integra disciplinas de todas as subdisciplinas do primeiro nível (Wen, Hao, & Bu, 2015).

Alguns dos benefícios da certificação profissional são impedir a entrada de profissionais de baixa qualidade no mercado; aumentar os investimentos em capital humano e melhorar a qualidade média dos serviços prestados (Morikawa, 2018). De acordo com a resolução nº 853/1999 do CFC, o objetivo do ESC é garantir que o profissional contábil tenha um nível mínimo de conhecimento para exercer as atribuições que lhe cabem (Resolução n. 853, 1999). Sendo assim, pode-se dizer que o contador certificado terá melhores condições de produzir informações contábeis confiáveis e auxiliar os usuários na tomada de decisão.

Ao ano, em todo o território nacional, ocorrem duas edições do ESC, sendo a primeira entre os meses de março e abril e a segunda entre setembro e outubro (Resolução n. 853, 1999). A prova possui cinquenta questões objetivas, e cada questão possui quatro opções de resposta (A, B, C ou D), sendo apenas uma correta. Cada questão tem o valor de 1 ponto, e o cálculo da nota da prova objetiva será igual à soma algébrica do ponto obtido com cada questão correta. O candidato deve ter aprovação mínima de 50% da prova, ou seja, para considerar-se aprovado, o candidato deve obter no mínimo 25 pontos na prova. A duração máxima da prova é de quatro horas (CFC, 2019a).

As matérias cobradas no ESC são: Contabilidade Geral; Contabilidade de Custos; Contabilidade Aplicada ao Setor Público; Contabilidade Gerencial; Controladoria; Noções de Direito e Legislação Aplicada; Matemática Financeira e Estatística; Teoria da Contabilidade; Legislação e Ética Profissional; Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade; Auditoria Contábil; Perícia Contábil; e Língua Portuguesa Aplicada (CFC, 2019a). De acordo com mapeamento realizado pelo *site* Quero meu CRC (<https://www.queromeucrc.com.br/p/questoes-por-assunto.html>, recuperado em 16 de outubro, 2020), a matéria que possui maior número de questões no ESC é a de Contabilidade Geral, com aproximadamente 40% das questões da prova.

Com base nos dados disponibilizados pelo CFC, é possível realizar uma análise histórica dos índices de aprovação, reprovação e ausentes a nível nacional, regional e por Unidade Federativa nos dezoito exames aplicados com respaldo legal na Resolução CFC nº 853/1999, ou seja, da primeira edição de 2011 até a primeira de 2020. O índice de aprovação nacional (média) foi superior a 50% em apenas duas edições: no segundo exame de 2011 (58,29%, sendo este o maior já registrado) e o primeiro de 2015 (54,48%); e, em contrapartida, o menor índice geral de aprovação foi no segundo exame de 2015, com apenas 14,68%. A partir de 2017, o CFC passou a divulgar os relatórios estatísticos do ESC em novo formato, permitindo, além dos índices já citados, a consulta dos índices por IES.

A Tabela 1 apresenta os índices de aprovação, no período de 2017 a 2019, das IES públicas do Paraná que oferecem o curso de bacharel em Ciências Contábeis, sendo elas: Instituto Federal do Paraná (IFPR); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Centro Universitário de Mandaguari (UNIMAN); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Centro Universitário de União da Vitória (UNIUV); e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), bem como, o índice médio de aprovação do estado do Paraná, das regiões brasileiras e do Brasil.

Tabela 1- Índice de aprovação das IES públicas do Paraná

IES (cidade)	1º/2017	2º/2017	1º/2018	2º/2018	1º/2019	2º/2019
IFPR (Curitiba)	NC	NC	50,00%	84,00%	65,00%	NC
IFPR (Palmas)	NC	NC	32,00%	NC	40,00%	NC
UEL (Londrina)	76,19%	88,06%	78,95%	92,00%	79,07%	83,33%
UEM (Cianorte)	57,14%	82,35%	40,00%	100%	86,67%	83,33%
UEM (Maringá)	56,36%	58,57%	66,67%	67,57%	69,44%	71,43%
UENP (C. Procópio) ^a	38,10%	31,25%	31,43%	54,17%	52,94%	46,88%
UEPG (Ponta Grossa)	60,00%	60,87%	70,15%	54,55%	72,97%	55,17%
UFPR (Curitiba)	78,26%	90,91%	79,31%	88,00%	88,37%	83,87%
UNESPAR (Apucarana)	38,89%	44,44%	51,61%	60,71%	52,63%	60,00%
UNESPAR (Campo Mourão)	24,14%	41,03%	43,75%	NC	44,83%	34,62%
UNESPAR (Paranaguá)	10,00%	20,00%	38,89%	68,75%	33,33%	46,67%
UNESPAR (Paranavaí)	45,83%	NC	40,00%	47,83%	54,84%	29,63%
UNICENTRO (Guarapuava)	NC	40,74%	60,00%	81,58%	71,43%	69,23%
UNICENTRO (Irati)	NC	30,00%	75,00%	83,33%	50,00%	72,22%
UNICENTRO (Prudentópolis)	46,67%	36,00%	50,00%	NC	71,43%	28,57%
UNIMAN (Mandaguari)	32,58%	50,00%	0,00%	NC	0,00%	33,33%
UNIOESTE (Cascavel)	88,89%	54,55%	68,18%	81,82%	81,25%	75,00%
UNIOESTE (Foz do Iguaçu)	55,56%	53,85%	63,16%	68,75%	NC	78,57%
UNIOESTE (M.C. Rondon) ^b	64,29%	78,26%	70,00%	45,83%	30,00%	90,00%
UNIUV (União da Vitória)	36,67%	20,00%	41,00%	36,00%	42,11%	44,44%
UTFPR (Pato Branco)	85,71%	71,43%	67,00%	90,91%	78,57%	71,43%
Média do Paraná*	29,85%	33,45%	34,06%	43,13%	41,35%	41,05%

Média Região Sul*	33,30%	34,18%	36,48%	45,76%	41,21%	42,15%
Média Região Sudeste*	30,81%	31,19%	33,42%	41,82%	38,19%	39,99%
Média Região Centro-oeste*	19,13%	21,65%	26,45%	32,50%	29,75%	28,11%
Média Região Norte*	13,52%	16,55%	19,69%	25,79%	23,65%	19,33%
Média Região Nordeste*	20,43%	23,92%	27,44%	33,77%	33,16%	27,45%
Média Nacional*	25,26%	27,02%	30,16%	37,49%	34,93%	33,64%

Nota: NC = Não consta nos relatórios do CFC. Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo CFC (2019b).

^aC. Procópio = Cornélio Procópio; ^bM.C. Rondon = Marechal Cândido Rondon; *Valores da média geral (incluindo públicas e privadas, presencial e EAD).

Com base nos dados apresentados pela Tabela 1, pode-se dizer, de maneira geral, que o índice de aprovação das IES públicas do Paraná é maior do que a média de aprovação do Brasil e bem semelhante à média do estado do PR, como um todo. Os dados ainda reforçam os achados da literatura, em que as IES públicas têm maiores índices de aprovação do que as privadas e que a região sul têm um desempenho melhor do que as demais regiões do Brasil (Barroso et al., 2020; Rodrigues et al., 2018; Sprenger et al., 2018).

Na literatura nacional são encontrados trabalhos que versam a respeito do ESC em diversas perspectivas. O ESC como indicador de qualidade para os cursos de bacharel em Ciências Contábeis pode ser encontrado no estudo de Souza et al. (2017) que buscou analisar se há associação do índice de aprovação no exame de suficiência contábil com o desempenho discente e a qualidade dos cursos superiores no Brasil e constatou-se que há uma associação entre os fatores. Já o estudo de Pinheiro et al. (2013) teve como objetivo identificar se os níveis de habilidades cognitivas demandados pelo ENADE e pelo Exame de Suficiência do CFC são aderentes ao perfil do contador estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na perspectiva da Taxonomia de Bloom e inferiu que os níveis de habilidades cognitivas solicitados pelos exames não são aderentes ao perfil previsto pelo CNE.

Outra perspectiva analisada é quanto a comparação da matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis com o conteúdo cobrado no exame. O estudo de Kouloukoui et al. (2017) analisou e comparou a matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis de universidades francesas e brasileiras em relação aos conteúdos mínimos sugeridos pelo modelo da UNCTAD para o ensino superior em Contabilidade, obtendo como resultado que 72% das IES francesas e 61% das brasileiras possuem matrizes curriculares correlatas ao CM. Já Broietti et al. (2016) compararam as questões das edições de 2011 a 2014 com a matriz curricular de uma IES pública do Paraná e descobriram que a IES estudada, em sua maioria, tem carga horária compatível com a quantidade de questões exigidas no Exame, e que a

disciplina mais exigida é a de Contabilidade Geral. Na mesma perspectiva, Oliveira (2015) analisou vinte e três IES do Ceará e concluiu que estão alinhadas com a proposta de matriz curricular do CFC.

A percepção de alunos e profissionais da área contábil, em relação ao ESC, também é alvo de estudos, como é o caso da pesquisa de Miranda, Araújo e Miranda (2017), que buscaram identificar a percepção de docentes e profissionais sobre o exame de suficiência para a profissão contábil. Como resultado, obtiveram que 90% concordam com a aplicação do exame e pouco mais da metade desses, acreditam que a prova deveria ter revalidações periódicas. Já Galvão (2016) verificou a percepção dos contadores quanto à realização do Exame de Suficiência e como principais resultados obteve que 81,82% dos respondentes acreditam que o exame proporciona valorização profissional; 82,73% percebem que ajuda a selecionar os profissionais mais capacitados; 89,55% dos respondentes são a favor da continuidade da avaliação; e 53,61% acreditam que esta avaliação necessita de algumas melhorias.

Apesar de escassos, também foram encontrados estudos que investigaram determinantes que pudessem estar relacionadas ao desempenho do candidato no ESC, como é o caso do estudo de Barroso et al. (2020), que verificou características das IES que estão relacionadas à aprovação dos seus alunos no ESC e encontrou que a nota do ENADE, a pontuação do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), pertencer a uma universidade pública, estar localizado em capitais dos estados brasileiros, ser citada no *Ranking* Universitário Folha (RUF), possuir programas de pós-graduação em Contabilidade e estar nas regiões sul e sudeste se mostraram positivamente correlacionadas com maiores índices de aprovação.

Já Sprenger et al. (2018) identificaram fatores que melhor explicam o índice médio de aprovação no ESC por Unidade Federativa no período de 2011 a 2015 e como resultados encontraram que a composição do quadro docente por mestres e doutores, o IDH e a região geográfica na qual a Unidade Federativa está inserida ajudam a explicar o índice médio de aprovação no ESC.

Após a compreensão do que é o ESC, bem como a sua obrigatoriedade e a importância da certificação profissional para o mercado de trabalho, e após abordados os índices de aprovação, o próximo tópico tem o intuito de discutir sobre determinantes que tem efeito no desempenho acadêmico e que podem ou não influenciar no desempenho do candidato no ESC.

2.3 DESEMPENHO ACADÊMICO E AS HIPÓTESES DE PESQUISA

O processo de avaliação é complexo e não se restringe apenas na realização de provas e atribuição de notas (Libâneo, 1990), sendo necessário analisar todos os envolvidos no ensino-aprendizado e não apenas o aluno; a avaliação ocorre em três dimensões: diagnóstica, somativa e formativa (Duarte, 2015). A avaliação diagnóstica é aquela que antecede o processo de ensino, servindo para adequação do conteúdo a ser trabalhado e como informação a respeito do conhecimento prévio do aluno (Miranda et al., 2018). A avaliação somativa é aquela realizada ao final de determinado período e tem por objetivo classificar o desempenho do aluno, enquanto a avaliação formativa, vista como a mais adequada no processo de avaliação, permite *feedback* durante todo o processo de ensino-aprendizado a fim de incorrer em modificações (Black & Wiliam, 1998).

O estudo de Miranda, Casa Nova, Leal, Miranda, Oliveira e Ferreira (2018), apresenta um esquema, conforme mostra a Figura 1, que ilustra diversos tipos de avaliações, provas, exames, testes e outros, o qual tem seu resultado influenciado pelo desempenho acadêmico do candidato, sejam eles antes, durante ou após a conclusão da graduação. Destaca-se por meio dessa figura, a influência do desempenho acadêmico no ESC, o qual é alvo desse estudo, sendo uma avaliação somativa, ou seja, realizado, geralmente, no último ano ou após a conclusão do curso, levando em consideração o conhecimento adquirido em seu decorrer, sendo o aluno classificado como aprovado ou reprovado.

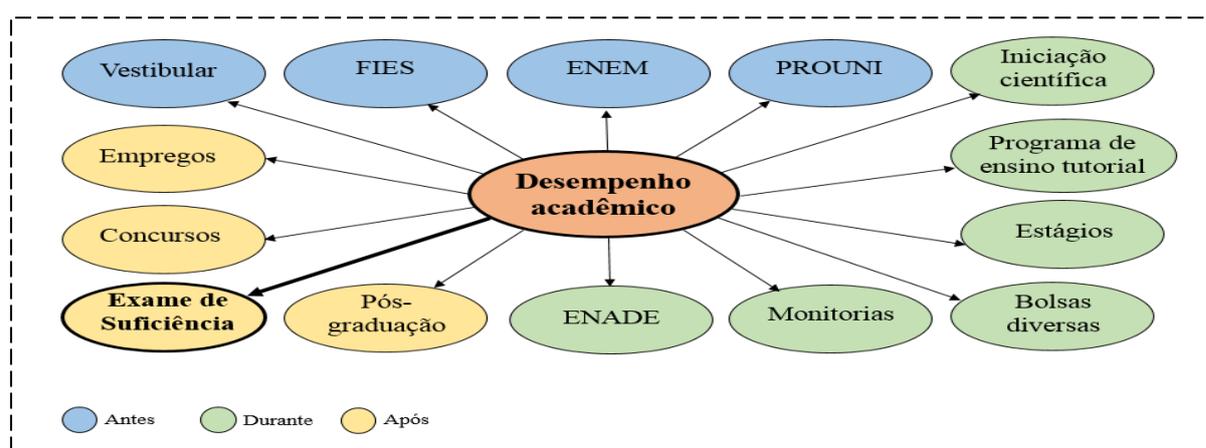


Figura 1. Uso das medidas de desempenho acadêmico

Fonte: Adaptado de Miranda et al. (2018, 9).

Considerando que são muitos os determinantes que podem ter relação com o desempenho acadêmico e conseqüentemente ter efeito no resultado de diversos processos de avaliação, autores categorizaram esses a fim de melhor compreendê-los. No estudo de

Glewwe, Hanushek, Humpage e Ravina (2011) foram utilizadas três categorias amplas, sendo elas (i) infraestrutura escolar e material pedagógico; (ii) características do professor; e (iii) organização escolar. No estudo de Miranda et al. (2015), também foram utilizadas três categorias, sendo elas (i) instituição (compreendendo infraestrutura e organização escolar); (ii) corpo docente; e (iii) corpo discente.

Neste estudo, as categorias utilizadas para classificar os determinantes são: (i) instituição; (ii) corpo docente; e (iii) profissão contábil. A primeira e a segunda classificação referem-se a determinantes da instituição de ensino superior (disciplinas cursadas, existência ou não de pós-graduação, e reputação da IES), e do corpo docente (docentes que atuam em pesquisa, domínio do conteúdo, relação professor-aluno, e utilização de tecnologias de informação e comunicação) respectivamente. Já a terceira, constitui um grupo de determinantes exploratórios que se referem a profissão do contador (média salarial) e ao panorama do mercado de trabalho (número de organizações contábeis). Optou-se por esse grupo de determinantes na tentativa de explicar o resultado de aprovação no ESC.

2.3.1 Determinantes da instituição

Conforme citado no tópico 2.1, existem propostas a nível nacional e internacional com o objetivo de reduzir a incompatibilidade entre os conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, pois apenas algumas matérias são obrigatórias durante a formação no curso, não sendo determinadas todas, ficando, portanto, a critério da IES a escolha das demais matérias para suprir a carga horária total do curso, que geralmente é de três mil horas. Na literatura, são encontrados estudos que buscaram investigar a aderência da matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis com os conteúdos cobrados no ESC ou em relação ao currículo mundial, como é o caso de Broietti et al. (2016), Kouloukoui et al. (2017), Mulatinho (2007), Oliveira (2015), Schmit (2008) e Silva (2019).

Todavia, não foram encontrados estudos que buscaram analisar, de acordo com a percepção dos alunos, se as disciplinas cursadas durante a graduação contribuíram para a formação integral, como cidadão e profissional, sendo, portanto, um determinante exploratório deste estudo. Os dados para esse determinante serão retirados do relatório ENADE divulgado de maneira individual, por IES e será considerada a soma da porcentagem dos alunos que disseram que “concordam” ou “concordam totalmente” que as disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional, e se espera uma relação positiva, ou seja, quanto maior essa porcentagem, maior também será o índice de

aprovação da IES, mostrando a satisfação do aluno. Desta forma, apresenta-se a seguinte hipótese de pesquisa:

H1: A percepção dos estudantes com relação às contribuições das disciplinas cursadas durante a formação acadêmica tem efeito positivo no índice de aprovação no ESC.

As IES com programa de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, são geralmente as mais antigas, com constantes avaliações do MEC e com corpo docente mais especializado. Essas características acentuam o fato de que os programas de pós-graduação, além de propiciar o desenvolvimento da Contabilidade no Brasil no que se refere a pesquisa, também enriquece a formação do profissional da Contabilidade (Barroso et al., 2020).

No estudo de Barroso et al. (2020), ao explorar se as IES que possuem pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis são aquelas com maiores índices de aprovação no ESC, a variável se mostrou a mais significativa para explicar o resultado do primeiro exame de 2017 e a terceira mais explicativa no segundo exame de 2017. Os autores ainda ressaltaram que apesar do pequeno número de IES que possuem pós-graduação *stricto sensu*, a variável se mostrou significativa e positiva em ambos os resultados de aprovação.

Espera-se da hipótese 2, uma relação positiva, isto é, a IES que possui pós-graduação *stricto sensu*, é aquela com um maior o índice de aprovação no ESC. Na literatura nacional não foi encontrado nenhum outro estudo que relacionou a existência de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis com desempenho acadêmico em processos de avaliação, de maneira especial no ESC. Considerando a necessidade de mais investigações, a hipótese de pesquisa a ser testada é:

H2: A existência de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis na instituição de ensino superior têm efeito positivo no índice de aprovação no ESC.

A reputação, na formação de percepções, é de relevância direta no desempenho universitário, visto que as IES que possuem mérito perante futuros alunos, empregadores e até mesmo outras universidades, são mais favorecidas do que as de menor prestígio (Baltaru, 2019). O *Ranking* Universitário da Folha (RUF), que é uma avaliação anual do ensino superior, realizada pela Folha de São Paulo, é composto por 6 indicadores, entre eles, o denominado “abertura de mercado”. Esse indicador é medido pelo desempenho da instituição em uma pesquisa feita pelo Datafolha levando em consideração a opinião de empregadores sobre as IES nas quais os eventuais contratados estudaram, isto é, analisa a reputação da IES em formar bons profissionais (RUF, 2019).

A fim de verificar o impacto dos profissionais no desempenho universitário, o estudo de Baltaru (2019), traçou, entre as hipóteses de pesquisa, que as universidades conceituadas apresentam níveis mais elevados de desempenho universitário. O resultado do estudo evidenciou que o desempenho da universidade investigada é amplamente determinado pela reputação e que independentemente das mudanças na proporção de funcionários por alunos, funcionários em tempo parcial, padrões de entrada, tamanho institucional, período de fundação e região, as universidades classificadas como as mais elevadas estão em média com desempenho melhor do que suas contrapartes de menor prestígio.

O estudo de Barroso et al. (2020) utilizou o indicador “abertura de mercado”, retirado do *Ranking* Universitário da Folha (RUF), como sendo uma variável exploratória em seu estudo e no formato *dummy*, ou seja, as IES listadas no *ranking* que apresentam boa reputação em formar aluno receberam valor 1 e as que não foram listadas, receberam 0. O determinante teve um resultado significativo e positivo nas duas edições de 2017. Mesmo escassas as pesquisas que fizeram uso deste determinante, os estudos citados fornecem indícios de que a reputação da IES pode ter efeito no desempenho do candidato no ESC.

Partindo da suposição de que, quanto maior for a reputação da IES em formar bons profissionais, de acordo com o Ranking Universitário da Folha, maior também será a aprovação no ESC e, a fim de contribuir com novos achados à literatura, no que diz respeito a determinantes que tem efeito no índice de aprovação no ESC, busca-se investigar se o valor atribuído para a reputação da IES tem efeito positivo no ESC. Portanto, a hipótese de pesquisa a ser testada é:

H3: A reputação da IES tem efeito positivo no índice de aprovação no ESC.

2.3.2 Determinantes do Corpo Docente

A literatura aborda diversos saberes necessários para o exercício da docência, sendo os mais comuns os práticos, ou seja, aqueles que surgem da prática; os humanos, que se refere ao relacionamento interpessoal; o técnico-científico, isto é, conhecer o conteúdo específico o qual será ministrado; e o didático pedagógico, que se refere a organização e condução das aulas, metodologias ativas, relação professor-aluno, processo de ensino e aprendizado, domínio da teoria e prática da tecnologia da educação, dentre outros (Nogueira, Leal, Miranda, & Casa Nova, 2020).

Além de ensinar e orientar, muitas vezes, o professor também desenvolve a atividade de pesquisa na IES a qual está vinculado. O estudo de Miranda (2011) destacou a importância

de 3 qualificações docentes, sendo ela acadêmica (preparo do professor para o desenvolvimento de pesquisa e para a geração de conhecimento), profissional (conhecimento para a prática da profissão) e pedagógica (organização de aulas, planejamento, avaliação, interação com os alunos, etc.). Em virtude da importância da pesquisa, a formação acadêmica torna-se fundamental na tentativa de melhores níveis de desempenho acadêmico (Miranda et al., 2018).

O estudo de Blin et al. (2016), que investigou a ligação entre as características do corpo docente e o desempenho no *Certified Public Accounting* (CPA), concluiu que a produtividade em pesquisa do corpo docente está positivamente relacionado ao desempenho do exame do candidato. Já Miranda (2011), dentre outros resultados, encontrou correlação positiva significativa entre qualificação acadêmica do corpo docente (levando em consideração as pesquisas e publicações do mesmo) com o melhor desempenho dos alunos no resultado do ENADE e ainda ressalta que é nas IES públicas que as pesquisas realmente ocorrem.

Na literatura nacional são escassos os estudos que se propusessem investigar a relação entre participação dos docentes em pesquisas e desempenho acadêmico, sendo que em relação ao desempenho no ESC, não foi encontrada nenhuma pesquisa. Espera-se da hipótese 3, uma relação positiva com o índice de aprovação no ESC, sendo que, quanto maior a porcentagem de professores que atuam com pesquisa na IES, maior o índice de aprovação no ESC. A fim de preencher esta lacuna, a hipótese de pesquisa a ser testada é:

H4: A quantidade de docentes que atuam em pesquisa na instituição de ensino superior tem efeito positivo no índice de aprovação no ESC.

Dentre as diversas habilidades exigidas do docente, para que ele tenha destaque na carreira, tem-se o domínio do conteúdo. O estudo de Catapan, Colauto e Sillas (2012) buscou analisar as principais práticas e atributos dos professores de Contabilidade que possuem êxito em sala de aula, do ponto de vista dos discentes em universidades públicas e privadas. Como achados, apontam o domínio de conteúdo como um dos atributos mais importantes do bom desempenho do docente. Semelhante a esse, Miranda, Casa Nova e Cornacchione (2012) concluíram que os três saberes docentes que subsidiaram as escolhas do professores-referência pelos alunos de um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira foi conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais, respectivamente.

Na literatura nacional foi encontrado o estudo de Cavalcante e Santos (2013) que identificou os fatores que influenciam o desempenho dos alunos do curso Técnico em

Contabilidade e chegou ao resultado de que o professor é o principal fator de desempenho satisfatório, quando é conhecedor do assunto e explica o conteúdo apropriadamente. Na literatura internacional, Keller, Neumann e Fischer (2017) examinaram o desempenho e o interesse dos alunos e até que ponto eles são previstos pelo conhecimento e motivação do professor. Os resultados confirmam que o conhecimento de conteúdo pedagógico dos professores prevê o desempenho do aluno por meio da ativação cognitiva. Já o estudo de Santos (2012) obteve uma associação significativa positiva entre o desempenho acadêmico dos alunos no ENADE de 2006 e o domínio de conteúdo do professor.

Os estudos mencionados, apesar de investigarem o domínio do conteúdo docente, se diferem desta pesquisa, visto que a proposta aqui é relacionar o domínio do conteúdo docente (na percepção do aluno) com o desempenho dos candidatos no ESC. Desta forma, os estudos citados fornecem indícios de uma relação positiva entre o determinante e o desempenho no exame. A fim de explorar e contribuir com a literatura sobre o tema, a hipótese de pesquisa a ser testada é:

H5: A percepção do discente em relação ao domínio de conteúdo do docente tem efeito positivo no índice de aprovação no ESC.

Alguns termos podem descrever os professores exemplares, sendo eles divididos em **estímulo intelectual** (entusiástico, culto, claro, organizado, preparado etc.) e **relacionamento interpessoal** (interessado, atencioso, disponível, amigável, acessível etc.) (Lowman, 2004). A relação professor-aluno exerce um papel importante no desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos, influenciando não apenas o funcionamento socioemocional, mas também o desempenho escolar (Petrucci, Borsa, Barbosa, & Koller, 2014) e, de acordo com os discentes, ao definirem um bom professor, esse relacionamento tem um peso maior (Nogueira, Casa Nova, & Carvalho, 2012).

O estudo de Hamre e Pianta (2001) examinou em que medida as relações dos professores de jardim de infância com seus alunos, conforme percepções dos professores, estão associadas aos resultados acadêmicos e comportamentais das crianças até a oitava série e concluíram, que os estilos relacionais negativos, marcados por alto conflito e dependência, parecem ser especialmente importantes na previsão de resultados escolares posteriores e que meninos e meninas podem se beneficiar de maneira diferente de aspectos específicos das relações professor-criança. Também concluíram que os processos relacionados ao desenvolvimento e às influências das relações professor-criança são componentes importantes para o sucesso das crianças na escola.

Já o estudo de Roorda, Jak, Zee, Oort e Koomen (2017) investigou se o envolvimento dos alunos é um mediador na associação entre as relações afetivas professor-aluno e o desempenho dos alunos. O resultado revelou que, em geral, as associações entre relacionamentos positivos e desempenho, e relacionamentos negativos e desempenho foram parcialmente mediados pelo envolvimento do aluno, sendo que a mediação é aplicável tanto na pré-escola quanto no ensino médio. Andrade, Fernandes e Ferreira (2017) realizaram um estudo que objetivou analisar o que foi publicado no intervalo de 2004 até 2014, sobre a relação professor-aluno e concluíram que há a obrigatoriedade de novos estudos que aprofundem o tema abordado considerando outros contextos.

Nota-se que os estudos mencionados realizaram uma análise com crianças e adolescentes, cujo desempenho foi analisado durante o ensino infantil e fundamental, bem como levando em consideração a percepção do docente. Mesmo com um foco investigativo que difere do presente estudo, eles oferecem evidências de que há efeito entre a relação professor-aluno e o desempenho acadêmico. Desta forma, a fim de explorar se a relação entre professor e aluno, na percepção dos discentes do ensino superior, estimula-os a estudar e apreender mais e, conseqüentemente, a obter um maior índice de aprovação no ESC, a hipótese de pesquisa a ser testada é:

H6: A relação professor-aluno tem efeito positivo no índice de aprovação no ESC.

O alvo fundamental do processo de ensino-aprendizado é atingir os objetivos educacionais, sendo eles o **conhecimento** em várias áreas do saber; as **habilidades** básicas para o desempenho, como por exemplo, liderança, trabalho em equipe e desenvolvimento de pesquisa; e ainda, aprimoramento de **atitudes** de respeito, resiliência e ética. Para que esses objetivos sejam alcançados, as metodologias são os meios e, quanto mais ativas elas forem, maior será o comprometimento dos discentes e conseqüentemente as possibilidades de chegar ao objetivo intencionado (Nogueira et al., 2020).

Dentre as diversas metodologias, o estudo de Guerra e Teixeira (2016) verificou se a adoção de sete metodologias ativas de ensino (*Método do Caso*, *Team-Based Learning (TBL)*, *Problem Based Learning (PBL)*, *Peer Instruction*, *Júri Simulado*, *Metodologias para Projeto e Ensino Audiovisual*), no curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior privada, situada na região da Zona da Mata mineira, contribuíram para o desempenho dos seus discentes. Os resultados revelaram evidências de que metodologias ativas contribuíram para o desempenho dos estudantes no período estudado.

Outro exemplo de metodologia ativa é a sala de aula invertida, criada com o intuito de resolver o problema de alunos que faltavam as aulas e/ou tinham dificuldades para resolver

em casa os exercícios propostos. A sala de aula invertida visa a leitura prévia do conteúdo e, durante as aulas, os discentes aproveitam o tempo para tirarem suas dúvidas com o professor (Bergmann & Sams, 2018). Essa metodologia foi alvo do estudo de Oliveira Neto, Gomes e Titton (2017) que concluíram que, em todas as aulas invertidas, houve uma ampla melhoria depois da atividade colaborativa como parte do processo de construção do conhecimento e ainda, houve aprovação dos alunos quanto ao uso da metodologia como estratégia de ensino.

Já o estudo de Hosal-Akman e Simga-Mugan (2010) explorou o efeito do método tradicional de ensino e o método da aprendizagem cooperativa no desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de contabilidade, durante dois semestres, em uma universidade na Turquia. Diferente do que eles esperavam, o resultado do estudo revelou que os métodos de ensino não tiveram efeito significativo no desempenho acadêmico, porém, embora estatisticamente não significativo, as notas médias dos exames dos alunos que foram expostos à aprendizagem cooperativa foram mais altas do que os alunos que foram ensinados por métodos de ensino tradicionais no curso de contabilidade financeira.

Sendo assim, a fim de verificar se o uso de metodologias que desafiam o discente a aprofundar o conhecimento e desenvolver competências reflexivas e críticas, na percepção dos alunos, tem efeito positivo no ESC, ou seja, se quanto maior a quantidade de alunos que disseram que “concordam” ou “concordam totalmente” com a afirmação, maior também o é o índice de aprovação no ESC, a hipótese de pesquisa a ser testada é:

H7: A utilização de metodologias que desafiam o discente a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas tem efeito positivo no índice de aprovação no ESC.

A tecnologia está sendo cada vez mais incorporada no processo de ensino e aprendizado com o propósito de aumentar a participação e a motivação dos alunos, e, ainda, com o intuito de melhorar as habilidades e o desempenho geral dos discentes (Licorish, George, Owen, & Daniel, 2017; Mingo-López & Vidal-Meliá, 2019). As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) alteram, não apenas a forma de se comunicar, mas também de trabalhar, pensar e decidir (Perrenoud, 2000).

O estudo de Medeiros, Antonelli e Portulhak (2019) concluiu que um maior uso das TIC para finalidades acadêmicas e um menor uso para o lazer, foi capaz de explicar 9,7% do desempenho acadêmico dos alunos do curso de Administração e Ciências Contábeis de uma IES pública da Região Sul do Brasil. Han e Yi (2018) investigaram os efeitos do uso de *smartphone* por estudantes universitários na percepção do desempenho acadêmico e chegaram ao resultado de que o desempenho acadêmico de alunos com menos oportunidades de acesso

ao aparelho pode ser afetado negativamente pelo seu uso na aprendizagem, ressaltando a importância de um ambiente tecnológico adequado para que os *smartphones* tenham um impacto positivo no desempenho acadêmico de todos os estudantes universitários.

Martins e Zerbini (2016) investigaram a avaliação de ações educacionais no ensino a distância, visando identificar preditores de aprendizagem, incluindo estratégias de aprendizagem, frequência nos recursos da *web* e reações aos procedimentos instrucionais. Dentre os preditores analisados está a quantidade de acessos ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e o resultado evidenciou que a frequência de uso das ferramentas da *web* esteve positivamente relacionada a ganhos de aprendizagem, mostrando o papel e a influência importante do AVA, sendo que o recorrente acesso ao ambiente e a constante troca de mensagens entre alunos e tutores explicaram a ocorrência dessa aprendizagem.

Na tentativa de comparar o desempenho de alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, o estudo de Cruz, Corrar e Slomski (2008) levou em consideração determinados aspectos da docência e recursos físicos educacionais, para verificar o possível impacto destes fatores sobre o desempenho dos discentes. Dentre eles, foi analisado a disponibilidade de equipamentos para as aulas práticas (acesso dos alunos aos computadores) e detectou-se que há diferença significativa de desempenho dos alunos com relação à disponibilidade de equipamentos para as aulas práticas.

A fim de avançar os estudos a respeito do tema e verificar se a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC), como estratégia de ensino empregada pelos docentes (uso de projetor multimídia, laboratório de informática e ambiente virtual de aprendizagem), na percepção dos discentes, impacta positivamente no índice de aprovação no ESC, ou seja, se quanto maior a porcentagem de alunos que disseram que “concordam” ou “concordam totalmente” com a afirmação de que os professores que fizeram uso dessas tecnologias em sala de aula, maior também é a aprovação no exame, a hipótese de pesquisa a ser testada é:

H8: A utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC), como estratégia de ensino, tem efeito positivo no índice de aprovação no ESC.

2.3.3 Determinantes da profissão contábil

Além dos determinantes relacionados a instituição e ao corpo docentes, alguns estudos utilizaram também os relacionados ao corpo discente, sendo eles o gênero, a cor da pele, o estado civil, a idade, se frequentou escola pública ou privada, a escolaridade do pai e da mãe,

a renda familiar, se possui ou não filhos, e a região geográfica em que reside, para explicar o desempenho acadêmico. Alguns destes determinantes foram significativos e outros não (Barros et al., 2001; Brandt et al., 2020; Lemos & Miranda, 2015; Santos et al., 2020; Santos, 2012; Schlechter & Milevsky, 2010; e Souza, 2008). Neste estudo, optou-se por investigar o efeito dos determinantes relacionados a profissão contábil, a fim de contribuir com novos achados à literatura, principalmente no que diz respeito ao efeito no desempenho dos candidatos no ESC.

Um desempenho acadêmico favorável serve de impulso para os alunos na busca por uma carreira na área contábil, o que ajuda a atender a demanda do mercado por contadores, em particular nas economias em desenvolvimento, onde o crescimento econômico resultou em aumento da demanda por profissionais da área (Ahinful, Tauringana, Bansah, & Essuman, 2019). No entanto, vale destacar que de acordo com os resultados empíricos do estudo de Soon, Lee, Lim, Idris e Eng (2020) não há nenhuma evidência de que o desempenho acadêmico seja um fator determinante para que um graduado garanta um emprego após a formatura.

A relação entre desempenho acadêmico e salários recebidos depois da graduação é uma das mais significativas para compreender a associação entre o sistema educacional e mercado de trabalho. Estudar a ligação entre a educação e o mercado de trabalho pode apontar como os sistemas de notas nas universidades e no mercado de trabalho se relacionam, e se diferentes habilidades e competências nos dois âmbitos são da mesma forma valorizadas (Rudakov & Roshchin, 2019).

O estudo de Bartalotti e Menezes (2007) examinou como o desempenho relativo no mercado de trabalho de cada profissão afeta a escolha profissional dos futuros universitários. Para medir o desempenho de mercado, foi utilizada a média salarial da profissão. Os resultados apontam para um efeito positivo e robusto do salário médio da profissão sobre a escolha profissional. No estudo de Curi e Menezes (2014) foi investigado se a qualidade da aprendizagem (medidos no Censo de 2000), ao final do ensino médio, afeta os salários recebidos cinco anos depois. O resultado mostrou que existe relação entre os termos.

Já Rudakov e Roshchin (2019) analisaram o impacto do desempenho acadêmico sobre os salários futuros e descobriram que há um impacto positivo significativo da relação média de notas sobre os salários dos graduados em bacharelado, sendo que a experiência de trabalho é principal fator que afeta positivamente os rendimentos dos graduados. Por outro lado, os autores concluíram que há um impacto insignificante ou negativo para os pós-graduados em

programas de mestrado, que pode ser parcialmente explicado por variáveis específicas do setor de emprego.

Não foram encontrados estudos que fizeram uso do mesmo determinante proposto neste estudo, contudo, as pesquisas de Bartalotti e Menezes (2007), Curi e Menezes (2014) e Rudakov e Roshchin (2019), fornecem indícios de que o salário médio recebido pelo contador pode ter efeito no desempenho. O presente estudo parte do pressuposto de que quanto maior a média salarial do contador na cidade e/ou região da IES, maior também é o desempenho do candidato no ESC, caracterizando uma relação positiva. Considerando que a literatura não apresenta estudos que investigaram o efeito deste determinante no desempenho acadêmico, de maneira mais restrita, no desempenho do candidato no ESC, a hipótese de pesquisa a ser testada é:

H9: A média salarial do contador tem efeito positivo no índice de aprovação no ESC.

Enfatiza-se a necessidade de maior discussão na universidade sobre as relações entre desempenho acadêmico e profissional e sobre as condições do mercado de trabalho, aspectos importantes para a satisfação e permanência do aluno (Bardagi & Hutz, 2012).

A respeito do tema, Paul e Ruhland (2013) realizaram um estudo comparando o esforço do aluno e o desempenho em disciplina com as condições do mercado de trabalho e concluíram que as reduções das oportunidades de emprego resultam em maiores notas nas disciplinas, isto é, quando maior a concorrência, maior o desempenho do aluno. Já o resultado do estudo de Guio, Choi e Escardíbul (2018) destaca a sensibilidade das decisões educacionais e do desempenho acadêmico dos alunos frente às mudanças no mercado de trabalho e, de maneira inesperada, os resultados revelaram que o nível de desemprego da comunidade escolar tem um efeito negativo no desempenho matemático dos alunos.

Não sido identificado estudos com o mesmo determinante proposto, os estudos citados fornecem indícios de que a oferta de emprego pode ter efeito no desempenho. Assim, a fim de explorar novos determinantes, este estudo investigou se quanto maior o número de organizações contábeis da cidade/região da IES, menor é o índice de aprovação dela (relação negativa). Sendo assim, a hipótese de pesquisa a ser testada é:

H10: A quantidade de organizações contábeis tem efeito negativo no índice de aprovação no ESC.

De acordo com a literatura abordada durante todo o tópico 2.3, determinantes podem ajudar a explicar o desempenho acadêmico em diversas formas de avaliação. Sendo assim,

torna-se oportuno conhecer o efeito desses determinantes no índice de aprovação do ESC. De acordo com as hipóteses teóricas, é apresentado na Figura 2 o desenho da pesquisa.

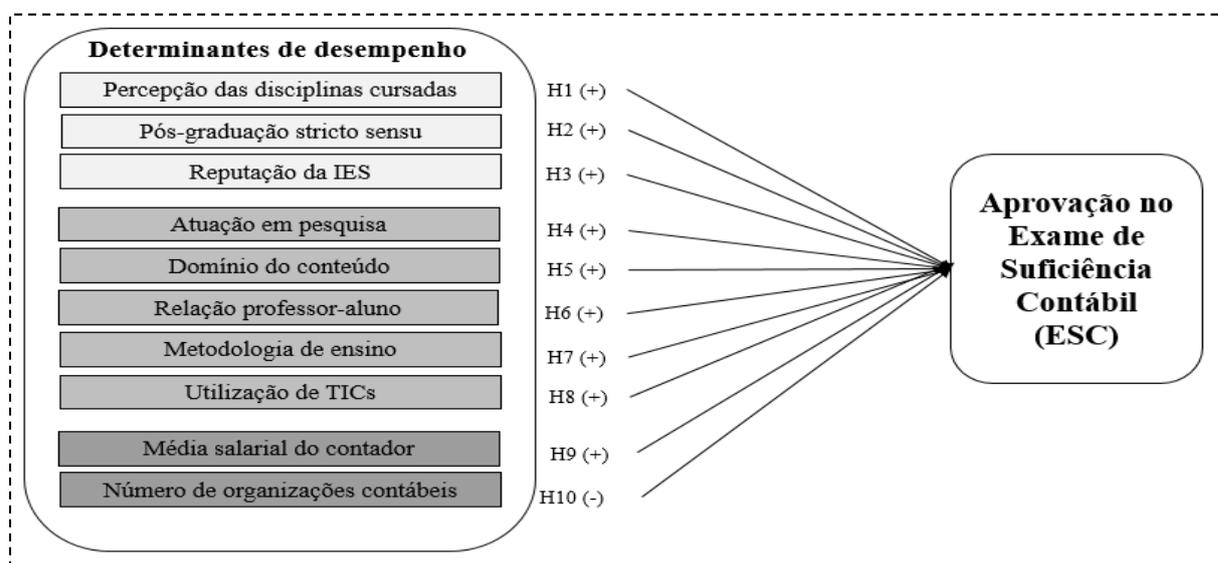


Figura 2. Desenho de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação à figura, pretende-se investigar se os determinantes podem ter efeito no índice de aprovação no ESC e, conseqüentemente, ajudar a explicar o desempenho das IES. Para cada determinante tem-se uma hipótese de pesquisa e um sinal esperado. Neste estudo espera-se que nove, dos dez determinantes investigados, tenham uma relação positiva, e um determinante tenha relação negativa.

A Tabela 2 apresenta um resumo dos estudos abordados neste referencial teórico, os quais servirão de base para a análise dos resultados que serão abordadas no capítulo 4. Assim, a tabela aborda a hipótese da presente pesquisa a qual o estudo está vinculado; as variáveis que também serão utilizadas na presente pesquisa, bem como o sinal encontrado; e ainda os autores e o ano do estudo.

Tabela 2 - Estudos correlatos

Categoria	Hipóteses	Variável semelhante (relação encontrada)	Autor(es) / (ano)
Determinantes da Instituição	H1	Matriz curricular (+)	Broiatti et al. (2016)
		Matriz curricular (+)	Kouloukoui et al. (2017)
		Grade curricular (+)	Mulatinho (2007)
		Aderência da matriz curricular (+)	Oliveira (2015)
		Currículo do curso (+)	Schmit (2008)
		Matriz curricular (+)	Silva (2019)
	H2	IES com pós-graduação (+)	Barroso et al. (2020)
	H3	Abertura de mercado (+)	Barroso et al. (2020)

Determinantes do Corpo Docente	H4	Universidades conceituadas (+)	Baltaru (2019)
		Atuação em pesquisa (+) Produtividade em pesquisa do corpo docente (+)	Miranda (2011) Bline et al. (2016);
	H5	Domínio do conteúdo (+)	Catapan et al. (2012)
		Professor é conhecedor do conteúdo (+)	Cavalcante e Santos (2013)
		Conhecimento do conteúdo (+)	Keller et al. (2017)
		Domínio do conteúdo (+)	Miranda et al (2012)
	H6	Domínio do conteúdo (+)	Santos (2012)
		Relação professor-criança (+) Relações afetivas professor-aluno (+)	Hamre e Pianta (2001) Roorda et al. (2017)
H7	Métodos de ensino (NS)	Hosal-Akman e Simga-Mugan (2010)	
	Sala de aula invertida (+)	Oliveira Neto et al. (2017)	
H8	Acesso a computador (+)	Cruz, Corrar e Slomski (2008)	
	Ambiente virtual de aprendizado (AVA) (+)	Martins e Zerbini (2016)	
	Falta de acesso ao smartphone (-)	Han e Yi (2018)	
	TIC (+)	Medeiros et. al. (2019)	
Determinantes da Profissão Contábil	H9	Salário médio da profissão (+)	Bartalotti e Menezes (2007)
		Salário recebido após 5 anos (+) Salários futuros (+)	Curi e Menezes (2014) Rudakov e Roshchin (2019)
	H10	Oportunidade de emprego (-)	Paul e Ruhland (2013)
		Desemprego (-)	Guio et al. (2018)

Nota: *NS = Relação não significativa; (+) = Relação positiva; (-) Relação negativa.

Fonte: Elaborada pela autora.

Vale ressaltar que além dos determinantes apresentados neste tópico, a literatura aborda outros que também podem ter efeito no desempenho acadêmico, mas que não foram alvo neste estudo. A coleta dos dados referente aos determinantes selecionados neste estudo bem como os procedimentos metodológicos adotados na análise dos mesmos, a fim de responder ao problema de pesquisa, serão apresentados no tópico a seguir.

3 DESIGN METODOLÓGICO

A fim de atender o objetivo proposto, que é investigar o efeito dos determinantes da instituição, do corpo docente e da profissão contábil no resultado final de aprovação no ESC, a partir de uma análise nas IES paranaense, foram estabelecidos procedimentos metodológicos. Primeiramente é apresentada a caracterização da pesquisa, no que se refere a natureza do problema, ao ponto de vista do objetivo e a classificação quanto aos processos metodológicos. Em seguida, é apresentada a definição da população e amostra. Na sequência, as variáveis (dependente e independentes) de pesquisa. E por fim, os procedimentos que foram adotados para a coleta e análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto à natureza de problema, a pesquisa se enquadra como aplicada, que segundo Gil (2002) é a que se preocupa com a aplicação e consequências práticas, a fim de resolver um problema numa realidade ocasional. Desta forma, o estudo procurou testar variáveis que possam ter efeito no resultado final de aprovação no ESC. Já no que se refere a abordagem do problema, a pesquisa é classificada como quantitativa, que para Sampieri, Collado e Lucio (2013) faz uso de coleta de dados, a fim de testar hipóteses por meio de análise estatística. Este estudo fez uso de regressão com dados em painel para ajudar a responder o problema de pesquisa.

No que tange ao ponto de vista do objetivo o estudo é descritivo, pois de acordo com Triviños (1987), busca conhecer as características de determinada comunidade e ainda, estabelece relação entre as variáveis. Visto isto, o estudo buscar relacionar as variáveis independentes (Tabela 3) com a dependente (percentual de aprovação no ESC).

3.2 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

Conforme divulgado pelo INEP (2020a), no Brasil, existem 1.116 instituições e 1.557 cursos de graduação em Ciências Contábeis, sendo desse total de cursos, 165 ofertados pela rede pública e 1.392 na rede privada. No Paraná, existem 13 IES públicas que oferecem 21 cursos de graduação em Ciências Contábeis (campus sede e regional) e 127 IES privadas que oferecem 95 cursos, totalizando 140 IES e 116 cursos de graduação. A amostra final desse estudo foi composta pelas IES (e conseqüentemente os cursos) que apresentaram ao menos dez candidatos inscritos no ESC. Optou-se por fazer esse filtro, visto que quanto menor a

quantidade de candidatos inscritos, mais sensível seria o índice de aprovação da IES (Barroso et al, 2020).

Considerando que nem todos os cursos tiveram candidatos inscritos ou que realizaram a prova, e, alguns casos a quantidade de inscritos foi inferior a 10, a amostra final foi de 85 cursos e 69 IES. Foram analisadas no total 399 observações sendo 69 na 1ª edição de 2017, 66 na 2ª edição de 2017, 69 na 1ª edição de 2018, 65 na 2ª edição de 2018, 70 na 1ª edição de 2019 e 60 na 2ª edição de 2018.

3.3 VARIÁVEIS DE PESQUISA

A Tabela 3 apresenta as variáveis independentes deste estudo, bem como o embasamento teórico e base de dados consultadas (detalhadas no tópico 3.4).

Tabela 3 - Variáveis independentes

Categoria	Variável (hipótese)	Sigla	Mensuração	Base de dados
Instituição	Contribuição das Disciplinas cursadas (H1)	DISCIPLINA	Valor percentual atribuído na percepção dos alunos	Relatório ENADE
	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (H2)	POS	0 - Não possui 1- Possui	Plataforma Sucupira
	Reputação da IES (H3)	REPUTACAO	Valor informado no RUF	RUF
Corpo Docente	Atuação em pesquisa (H4)	PESQUISA	Percentual de docentes que atuam em pesquisas na IES	Microdados INEP
	Domínio do conteúdo (H5)	CONTEUDO	Porcentagem atribuída na percepção dos alunos	Relatório ENADE
	Relação professor-aluno (H6)	PRO_ALU	Valor percentual atribuído na percepção dos alunos	Relatório ENADE
	Metodologias de ensino utilizadas (H7)	MET_UTI	Valor percentual atribuído na percepção dos alunos	Relatório ENADE
	Utilização de TIC (H8)	TICS	Valor percentual atribuído na percepção dos alunos	Relatório ENADE
Profissão contábil	Média salarial do contador (H9)	SALARIO	Média salarial do contador	SESCAP e FECOPAR
	Número de organizações contábeis (H10)	ORG_CON	Número de escritórios ativos	CRC/PR

Fonte: Elaborado pela autora.

Em conformidade com o objetivo do estudo e diante das evidências das pesquisas abordadas na literatura, foram estabelecidas algumas variáveis de pesquisa. Como variável dependente tem-se o percentual de aprovação de cada IES do Paraná (ind_aprov) e como variáveis independentes, ou seja, aquelas que buscam efeito com a variável dependente tem-se: contribuição das disciplinas cursadas, pós-graduação *stricto sensu*, atuação em pesquisa,

domínio do conteúdo, relação professor-aluno, metodologias utilizadas, utilização de TICS, média salarial, abertura de mercado e número de organizações contábeis.

3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada em diversos bancos de dados eletrônicos. O primeiro deles é o *site* do CFC, onde na aba “estatística”, foram coletados os dados de aprovação no ESC de cada IES do Paraná, na primeira e segunda edição, dos anos de 2017, 2018 e 2019. O segundo *site* é o do INEP, onde foram consultados os relatórios de curso do ENADE dos anos de 2015 e 2018 (anos em quem foram aplicados o exame para os alunos dos cursos de Ciências Contábeis) sendo esses relatórios divulgados de maneira individual para cada curso que teve aluno realizando o exame. Nesses relatórios, foram coletadas as informações para os determinantes: contribuição das disciplinas cursadas, domínio do conteúdo dos docentes, relação professor-aluno, metodologias utilizadas e utilização de TIC. Os dados do relatório de 2015 foram utilizados para as edições de 2017, já os dados do relatório de 2018, foram utilizados para as edições de 2018 e 2019.

Por meio de uma manifestação aberta no *site* Fala.BR, do Governo Federal, no ícone “Acesso à informação”, foi solicitado ao INEP uma planilha com informações da quantidade de docentes por curso. Essa planilha foi utilizada para o determinante “atuação em pesquisa”. Por meio de solicitação feita via *e-mail* ao setor de informática do Conselho Regional de Contabilidade (CRC) do Paraná, foi possível ter acesso a planilhas com informação da quantidade de organizações contábeis por cidade do Paraná, nos anos de 2017, 2018 e 2019. Essa informação foi utilizada para a determinante organização contábil.

Assim como no estudo de Barroso et al. (2020), que coletou do *Ranking* Universitário da Folha (RUF), a informação referente a reputação da IES, neste estudo, para as IES listadas no ranking foi utilizada o valor absoluto informado e, para as que não continham o nome na relação, foi informado valor 0. Foi utilizada a plataforma Sucupira, de onde foi extraída a informação dos cursos que possuem programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no estado do PR, sendo esta, uma variável *dummy*, ou seja, foi atribuído valor 1 para as que possuíam e 0 para o contrário.

Por fim, para atribuir valores ao determinante “média salarial do contador”, foram consultadas as convenções coletivas de trabalho dos sindicatos de contabilistas listados no *site* do Sindicato das Empresas de Serviços Contábeis e das Empresas de Assessoramento,

Perícias, Informações e Pesquisas no Estado do Paraná (SESCAP-PR) e no *site* da Federação dos Contabilistas do Estado do Paraná (FECOPAR). Cada sindicato possui uma base territorial, ou seja, cidades que são englobadas por aquele sindicato, e isso foi levado em consideração no momento de atribuir valor as IES. Quanto ao valor em si, foi realizada uma média dos salários do contabilista gerente geral, contabilista *master*, contabilista sênior, contabilista júnior e contabilista *treinee*, referente às convenções de 2017-2018 (para o ano de 2017), 2018-2019 (para 2018) e 2019-2020 (para 2019).

Para construir o banco de dados utilizado para realizar os testes estatísticos, foi elaborada uma planilha no *Excel*, visto que esse formato facilitaria a importação dos dados para o *software* estatístico *Stata/MP* 13.0, utilizado neste estudo. Na planilha são apresentadas as siglas das IES, os índices de aprovação de cada edição do exame dos anos de 2017 a 2019 e nas colunas seguintes, os dados das variáveis independentes na ordem das hipóteses apresentadas no referencial teórico.

Conforme apresentado na Tabela 3, o valor referente a contribuição das disciplinas cursadas, foi retirada do relatório ENADE, sendo realizada uma soma (de cada curso) da porcentagem dos alunos que disseram que “concordam” ou “concordam totalmente” para a questão 27, que as disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional. Quanto à existência de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, foi realizada uma busca na Plataforma Sucupira, sendo empregados os filtros: região sul do país, estado do Paraná e área de avaliação em Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Para os cursos cujo programa era Ciências Contábeis ou Contabilidade foi atribuído valor 1 e, para os demais, valor 0.

Quanto aos determinantes do corpo docente, o valor para atuação em pesquisa, como já mencionado, foi extraído de uma base de dados fornecida pelo INEP, e por meio de proporção foi calculada a porcentagem de docentes que atuavam em pesquisa, em relação ao total de docentes, sendo esse cálculo realizado para cada IES. No que se refere ao domínio do conteúdo, os dados foram retirados do relatório do ENADE, mais precisamente da questão 57, e é representado pela soma da porcentagem dos alunos que “concordam” ou “concordam totalmente” com a afirmação de que os professores demonstram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas. Vale destacar que essa soma também foi realizada por IES.

Assim como o anterior, o determinante relação professor-aluno, metodologias utilizadas e utilização de TICs, foram extraídos do relatório ENADE de cada curso, sendo, também, realizada a soma da porcentagem dos alunos que disseram que “concordam” e “concordam totalmente” para as afirmações. Os determinantes mencionados se referem,

respectivamente, as questões 37, 29 e 58 do questionário aplicado aos alunos participantes do exame.

No que se refere aos procedimentos de análise dos dados, serão utilizadas a estatística descritiva e a regressão com dados em painel. Por meio da estatística descritiva buscou-se conhecer melhor os determinantes do estudo, sendo analisada a média, o desvio-padrão, o valor mínimo e o valor máximo de cada variável.

São importantes e tornam-se cada vez mais utilizados, em contabilidade e finanças, modelos de análises de dados ao longo do tempo, visto que as empresas passaram a divulgar de maneira periódica seus dados (Fávero, 2013). A regressão com dados em painel conta com um tipo especial de dados combinados nos quais a mesma unidade é pesquisada ao longo do tempo e uma das principais vantagens do modelo é a possibilidade de verificar, de maneira distinta, os efeitos gerados em decorrência das diferenças existentes entre cada observação do painel (Marques, 2000).

Os dados em painel podem ser balanceados quando existe a mesma quantidade de observações em cada período de análise, ou desbalanceados, quando cada unidade tiver uma quantidade diferente de observações. Há ainda, distinção entre painel curto e painel longo. O painel curto ocorre quando o número de observações é maior do que o período analisado ($N > T$), já no longo, ocorre o inverso, ou seja, o número de períodos analisados é maior do que o número de observações ($N < T$) (Gujarati & Porter, 2011).

A regressão com dados em painel conta com três modelos: *pooled*, efeito fixo ou efeito aleatório. O modelo *pooled* é o mais simples e ignora as dimensões de tempo e espaço, de maneira que o conjunto de dados fica “empilhado” em uma única coluna que contém todo o tempo em corte transversal e observações da série. O modelo de efeito fixo recebe esse nome pelo fato de controlar variáveis omitidas quando elas variam apenas entre entidades, mas não ao longo do tempo, ou seja, leva em consideração a individualidade de cada unidade analisada. Por fim, no modelo de efeito aleatório, diferente do fixo, os interceptos são os mesmos para todas as unidades de corte transversal e ao longo do tempo, além das características individuais da amostra serem uma variável aleatória (Gujarati & Porter, 2011).

Para a escolha do modelo (fixo ou aleatório), foram realizados os testes de (i) F de Chow, (ii) LM de Breusch-Pagan e (iii) Hausman. O primeiro teste apoia a decisão para escolha do modelo *pooled* ou de efeito fixo, sendo a hipótese nula (ou seja, acima de 5% no resultado do teste), prevalece o efeito *pooled*, caso contrário, efeito fixo. O teste de LM de Breusch-Pagan elege o melhor modelo entre o *pooled* e o de efeito aleatório, sendo a hipótese

nula e prevalecendo o efeito *pooled*. E por fim, o teste de Hausman, que dá suporte para escolha do modelo de efeito fixo ou aleatório, tendo como hipótese nula e o efeito aleatório.

O modelo da regressão com dados em painel utilizado no estudo é apresentado pela equação 1, onde Y_{it} corresponde a variável dependente; β_0 são os efeitos aleatórios específicos; $\beta_1X_{it}, \beta_2X_{it}, \beta_3X_{it}, \dots, \beta_nX_{it}$ são os regressores (variáveis independentes) do estudo; o símbolo ε é o termo de erro (Fávero, Belfiore, Takamatsu, & Suzart, 2014); o i em cada variável independente refere-se ao indivíduo analisado (no caso deste estudo serão as IES) e t o período de tempo (Gujarati & Porter, 2011).

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1X_{it} + \beta_2X_{it} + \beta_3X_{it} + \dots + \beta_nX_{it} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

Tomando de base a equação 1, foi elaborada a equação 2, que representa o modelo da equação da regressão de dados em painel a ser utilizada neste estudo.

$$Y_{ind_aprov_{it}} = \beta_0 + \beta_1disciplina_{it} + \beta_2pos_{it} + \beta_3reputacao + \beta_4pesquisa_{it} + \beta_5conteudo_{it} + \beta_6pro_alu_{it} + \beta_7met_uti_{it} + \beta_8TIC_{it} + \beta_9logsal_{it} + \beta_{10}logorg_con_{it} + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

Em que:

Y = Índice de aprovação da IES no ESC

β_0 = Efeito aleatório

β_1 = Contribuição das disciplinas cursadas

β_2 = Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis

β_3 = Reputação da IES

β_4 = Atuação em pesquisa

β_5 = Domínio do conteúdo

β_6 = Relação professor-aluno

β_7 = Metodologias de ensino utilizada

β_8 = Utilização de TIC

β_9 = Média salarial do contador

β_{10} = Número de organizações contábeis

ε = Termo de erro

i = IES em análise

t = Edição do ESC

Primeiramente, foi preciso informar no *software* que se estava trabalhando com dados em painel, bem como codificar algumas variáveis, para que se fizessem entendidas pelo Stata®. Logo após, foi feita a transformação das variáveis SALARIO e ORG_CON em logaritmo, uma vez que os dados são contínuos e apresentam uma discrepância entre os valores informados. Foi preciso ainda, informar no *software* que os dados se tratavam de dados em painel e realizar os testes de F de Chow, LM de Breusch-Pagan e Hausman, a fim de identificar qual o melhor efeito para o modelo, sendo ele fixo ou aleatório.

Tendo rodado o modelo apresentado pela equação 2, foi realizada a análise do valor da Probabilidade F ($\text{Prob} > F$), que indica se o modelo como um todo é significativo para explicar o índice de aprovação no ESC; a Probabilidade z ($\text{Prob} > |z|$), que se refere a probabilidade individual dos determinantes em explicar o modelo; e o valor do R-Quadrado, que indica o percentual de determinantes do modelo que foram capazes de explicar o índice de aprovação no ESC em cada IES (*within*), entre as IES (*between*) e no geral (*overall*).

Na análise do coeficiente de cada variável independente, foi possível identificar qual o sinal da variável e de que forma ela influencia no índice de aprovação no ESC (positiva ou negativamente) e ainda, com base no valor do coeficiente, identificar o valor do aumento (ou diminuição) no índice de aprovação a cada unidade a mais na variável independente, sendo mantida constante as demais; e por fim, se o modelo tem problemas com heterocedasticidade e autocorrelação.

Na tentativa de tornar os dados da regressão mais significativos, foram rodados mais dois modelos, um no modelo robusto (mantendo o mesmo número de observações) e outro com a exclusão das IES que apresentaram uma ou duas observações apenas, isto porque, este número poderia não apresentar uma variação ao longo do período analisado que servisse de base para comparações no modelo estatístico escolhido para o estudo. No entanto, os resultados para os dois modelos não apresentaram diferenças em relação ao modelo com todas as IES (sem exclusão). Os resultados podem ser observados nas Tabela 6 e Tabela 7.

Vale ressaltar que este estudo está considerando a opinião dos alunos que responderam o questionário do ENADE (de onde os valores para as hipóteses H1, H5, H6, H7 e H8 foram extraídos) como sendo a mesma opinião dos candidatos que realizaram o ESC. Destaca-se ainda que os valores atribuídos as respostas dos alunos no ENADE de 2015 foram utilizados para o ano de 2017 bem como as respostas do ENADE de 2018 foram utilizadas para os anos de 2018 e 2019, pois o exame tem validade por três anos, englobando, portanto, os anos citados.

Visto a maneira como os dados do estudo foram coletados e tratados, bem como os procedimentos metodológicos adotados, no tópico a seguir foram apresentados os resultados encontrados neste estudo, bem como a análise em confronto com a literatura.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este tópico é destinado à descrição e análise dos resultados da pesquisa. Inicialmente será apresentada a estatística descritiva dos dados, com valor mínimo e máximo, média, mediana, desvio padrão, variância, assimetria e curtose. Na sequência, foi apresentada a regressão com os dados em painel, os testes para verificar qual o melhor efeito para o modelo e ainda os testes de heterocedasticidade e autocorrelação. E por fim, as discussões do resultado da pesquisa, traçando um paralelo com a literatura.

4.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

A Tabela 4 apresenta a estatística descritiva das variáveis independentes, sendo possível observar informações como valor mínimo, máximo, média, mediana, desvio padrão, variância, assimetria e curtose. Em relação aos valores mínimos e máximos, percebe-se diferença alta, no entanto, deixa claro que os valores estão mais próximos dos valores máximos, visto que a média e a mediana, em sua grande maioria, apresentam valores altos. Ao comparar os valores de média e mediana, pouca diferença é encontrada, o que fornece indícios de que a amostra não apresenta *outliers* significativos ou que precisem de remoção. Para a confirmação deste fato, foram realizados testes no *software* estatístico (iqr), os quais não apontaram *ouliers* de alta gravidade. Os resultados para o teste podem ser consultados nos Apêndices 2 e 3.

Tabela 4 - Estatística descritiva

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio Padrão	Variância	Assimetria	Curtose
IND_APROV	0	92	39.67	36.23	19.46	378.80	0.67	2.88
DISCIPLINA	13.1	100	75.72	79.70	19.02	361.67	-1.00	3.62
POS	0	1	.04	0	0.20	0.04	4.69	22.98
REPUTACAO	1	16	3.67	1	4.13	17.03	1.53	4.26
PESQUISA	0	100	23.46	11.76	27.83	774.68	1.10	3.25
CONTEUDO	14.9	100	73.39	75.70	18.39	338.28	-0.78	3.54
PRO_ALU	11.98	100	67.16	68.00	21.04	442.52	-0.39	2.45
MET_UTI	9.38	100	65.01	64.10	20.24	409.63	-0.18	2.57
TICS	14.15	100	75.33	80.40	20.98	440.31	-0.84	2.85
LOGSAL	7.77	8.30	7.99	7.88	0.19	0.37	0.54	1.57
LOGORG_CON	1.10	7.53	5.06	4.73	1.72	2.95	0.07	1.91

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda é possível verificar que alguns determinantes apresentam problemas quanto a dispersão da distribuição dos valores, sendo atuação docente em pesquisa (PESQUISA) a

mais afetada. Isso fica nítido quando são analisados os altos valores do desvio padrão e da variância (a qual nada mais é do que o desvio padrão ao quadrado). Além disto, a tabela apresenta valores de assimetria, ou seja, quando a dispersão dos dados está mais para a esquerda (negativo, com média menor que a mediana) ou para a direita (positiva, com média maior que a mediana). O determinante com maior dispersão neste quesito é pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (POS), apresentando uma assimetria positiva.

E por fim, a curtose, ou seja, o achatamento da curva de distribuição normal. Quando o valor está acima de 3, indica que os valores estão próximos a média, uma curva mais pontuda e quando está menor que 3, indica uma maior dispersão de dados em relação à média, uma curva mais achatada, e quanto está por volta de 3 indica uma distribuição normal (Gujarati & Porter, 2011). De acordo com a tabela, assim como na assimetria, apenas o determinante POS apresenta valores mais discrepantes em relação a dispersão dos dados.

A variável dependente, índice de aprovação da IES no ESC (IND_APROV), apresenta valor mínimo igual a 0, o que significa que alguma instituição não teve nenhum aluno aprovado no exame. Nota-se também que os determinantes POS e PESQUISA apresentam valor 0 para a coluna mínimo. Na POS, o 0 significa o código *dummy* para as IES que não possuem pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis; Já na PESQUISA indica que alguma IES não possui docentes que atuam em pesquisa.

4.2 ANÁLISE DA REGRESSÃO COM DADOS EM PAINEL

O modelo de regressão com dados em painel apresenta um painel desbalanceado, uma vez que não há uma quantidade igual de edições do ESC para cada uma das IES estudadas. Além disto, é um painel curto, ou seja, a quantidade de períodos no tempo analisado (no caso as seis edições do ESC) é menor que número de observações (399).

Tabela 5 - Teste para escolha do modelo em painel

Testes	Resultados	Modelo em painel
Teste F de Chow (Pooled x fixo)	Prob > F = 0.0000	Efeito fixo
Teste LM de Breusch-Pagan (pooled x aleatório)	Prob > chibar2 = 0.0000	Efeito aleatório
Teste de Hausman (fixo x aleatório)	Prob > chi2 = 0.0000	Efeito fixo

Fonte: dados da pesquisa

Foi preciso identificar qual o melhor efeito para o modelo, ou seja, se fixo ou aleatório. A Tabela 5 mostra um resumo dos testes realizados, bem como o resultado e o modelo a ser adotado de acordo com o resultado. O primeiro teste foi de Chow, o qual a 5%

de significância ($\text{Prob} > F = 0.0000$), descartou a hipótese nula de modelo pooled e assumiu a premissa de que o melhor modelo é de efeito fixo. Na sequência, o teste de LM de Breusch-Pagan apresentou $\text{Prob} > \text{chibar}2 = 0.0000$, evidenciando que, entre o modelo *pooled* e de efeito aleatório, prevaleceu o de efeito aleatório. Por fim o teste de Hausman apontou $\text{Prob} > \text{chi}2 = 0.0000$, rejeitando-se a hipótese nula e ressaltando que o modelo de efeito fixo é o mais adequado. Neste estudo, prevaleceu, portanto, o modelo de efeito fixo. Por efeito fixo entende-se como sendo aqueles determinantes que se mantem inalteráveis ou com pouca variação ao longo dos anos na IES. O resultado da regressão com o efeito aleatório pode ser consultado no Apêndice 4.

Ao observar o valor do rho (fração de variância devido ao efeito fixo), como mostra a Tabela 6 - Regressão com dados em painel – efeitos fixos, nota-se um valor de 0.95211165, o que quer dizer mais de 95% do índice de aprovação no ESC é explicado pelos efeitos fixos das IES, como por exemplo, a categoria administrativa (pública ou privada), a organização acadêmica (universidade, faculdade, centro universitário, etc.), o tipo de gestão da IES, número de vagas ofertadas, a região geográfica onde a IES está instalada, etc. O modelo de regressão considerou o determinante pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (POS) como um efeito fixo, isso se justifica pelo fato de ter sido omitido do modelo.

Tabela 6 - Regressão com dados em painel – efeitos fixos

IND_APROV	Modelo com efeitos fixos	
	Coef.	P> z
DISCIPLINA	0.0095775	0.945
POS	0 (omitted)	
REPUTACAO	0.0778646	0.828
PESQUISA	0.0007625	0.985
CONTEUDO	0.0553119	0.541
PRO_ALU	0.0920627	0.619
MET_UTI	0.0092873	0.945
TICS	-0.1038016	0.344
LOGSAL	105.9312	0.000*
LOGORG_CON	-30.50583	0.000*
_cons	-656.7629	0.000
rho	0.95211165	
Nº observações	399	
Nº de grupos	83	
Prob > chi2	0.0000*	
R-sq: Within	0.1681	
Between	0.0587	
Overall	0.0279	

Nota: * significativo a 1%

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda de acordo com a Tabela 6, tem-se que o modelo como um todo é estatisticamente significativo a 1%, visto que $\text{Prob} > \chi^2$ é 0.0000. O R-quadrado apresenta o quanto (em porcentagem) que o modelo explica dentro de cada painel (*within*), entre os painéis (*between*) e no geral (*overall*). Sendo assim, tem-se que o modelo explica 16,81% do índice de aprovação dentro de cada painel (no caso deste estudo, em cada IES); 5,87 % entre os painéis (IES); e 2,79% no geral. O modelo teve 399 observações e 83 IES fizeram parte dele.

Ao analisar a probabilidade de cada determinante ($P > |z|$), nota-se que apenas dois deles apresentaram resultado estatisticamente significativos para explicar o índice de aprovação das IES nos ESC. O primeiro é log da média salarial do contador (LOGSAL), com relação positiva e significativo a 1%, pois $p > |z|$ igual a 0.000, considerando que, mediante análise do valor do coeficiente, tem-se que a cada 1% de aumento no salário médio do contador, mantendo constantes as demais variáveis, há um aumento de 105.9312 no índice de aprovação no ESC. Já o outro determinante, log do número de organizações contábeis (LOGORG_CON), apresentou relação negativa. Por meio da análise do coeficiente, tem-se que a cada 1% de aumento na quantidade de organizações contábeis, mantendo constantes as demais variáveis, há uma diminuição de 30.50583 no índice de aprovação no ESC. As demais variáveis apresentaram $P > |z|$ maior que 10 e 5% e desta forma, não são significativas para explicar o modelo.

Tabela 7 - Comparativo entre modelo robusto e modelo com exclusão de IES

IND_APROV	Modelo robusto		Modelo com exclusão	
	Coef.	$P > z $	Coef.	$P > z $
DISCIPLINA	0.0095775	0.939	0.0095775	0.944
POS	0 (omitted)		0 (omitted)	
REPUTACAO	0.0778646	0.797	0.0778646	0.824
PESQUISA	0.0007625	0.986	0.0007625	0.985
CONTEUDO	0.0553119	0.493	0.0553119	0.530
PRO_ALU	0.0920627	0.542	0.0920627	0.609
MET_UTI	0.0092873	0.938	0.0092873	0.943
TICS	-0.1038016	0.256	-0.1038016	0.330
LOGSAL	105.9312	0.000***	105.9312	0.000***
LOGORG_CON	-30.50583	0.001***	-30.50583	0.000***
_cons	-656.7629	0.000	-654.6562	0.000
rho	0.95211165		0.94823737	
Nº observações	399		380	
Nº de grupos	83		72	
Prob > chi2	0.0000***		0.0000***	
R-sq: Within	0.1681		0.1798	
Between	0.0587		0.0529	
Overall	0.0279		0.0261	

Fonte: Dados da pesquisa

Na tentativa de aprimorar o modelo, foi realizado teste de robustez e a exclusão de onze IES que apresentaram uma ou duas observações apenas. Porém, os dados não resultaram em grandes diferenças, como mostra a Tabela 7, visto que apenas os determinantes LOGSAL e LOGORG_CON foram significativos e que os efeitos fixos continuam a explicar aproximadamente 95% do índice de aprovação no ESC. Desta forma, as análises e testes foram realizados de acordo com o modelo apresentado na Tabela 6, por conter maior número de observações e conseqüentemente IES.

Foi realizado o teste de heterocedasticidade (Wald) a fim de verificar se a variância do erro é constante ou não, e ainda, o teste de autocorrelação (Wooldridge) com intenção de apurar se o termo de erro de uma variável é influenciado pelo termo de erro de outra variável. O primeiro teste apresentou $\text{Prob} > \chi^2 = 0.0000$, ou seja, a 5% de significância, rejeitou-se a hipótese nula de ausência de heterocedasticidade. Já o segundo, teve como resultado $\text{Prob} > F = 0.5441$, visto que a significância foi superior a 5%, aceitou-se a hipótese nula de ausência de autocorrelação.

Além dos modelos apresentados no corpo do texto, nas Tabelas 6 e 7 foram testados outros com a intenção de encontrar determinantes com poder de explicação para o índice de aprovação no ESC. Estes modelos são apresentados como Apêndices 5 e 6 deste estudo.

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O objetivo desta seção foi traçar um paralelo entre os achados deste estudo com os estudos prévios. Foi realizada uma análise para verificar se as hipóteses de pesquisas foram ou não aceitas, e ainda, identificar possíveis explicações para os resultados divergentes da literatura.

4.3.1 Determinantes da instituição

O determinante contribuições das disciplinas cursadas (DISCIPLINA) não apresentou relação significativa com a variável de estudo, ou seja, quanto maior (ou menor) a porcentagem atribuída à percepção dos alunos em relação às contribuições das disciplinas cursadas durante a formação acadêmica, não houve aumento (e nem diminuição) no índice de aprovação no ESC. Frente ao resultado apresentado na Tabela 6, visto que $\text{prob} > |z| = 0,746$, rejeita-se a hipótese de pesquisa H1. Não foram localizados estudos que investigaram se a percepção dos alunos em relação às contribuições das disciplinas cursadas durante a formação

acadêmica tem efeito positivo ou negativo no índice de aprovação no ESC, sendo necessários mais estudos sobre o tema a fim de melhor compreender essa relação.

A literatura apresenta estudos voltados a verificar a relação entre a matriz curricular e o conteúdo cobrado nas provas do ESC, como é o caso dos estudos de: (i) Broietti et al. (2016), que identificou uma relação significativa e positiva entre a matriz curricular de uma IES do norte do PR com as questões cobradas no ESC; (ii) Kouloukoui et al. (2017), que revelou correlação entre as matrizes curriculares de IES do Brasil e da França com o proposto pelo currículo mundial; (iii) Mulatinho (2007), que conclui que as instituições federais de ensino superior estudadas contemplam as disciplinas do Programa Mundial de Estudos em Contabilidade; (iv) Oliveira, (2015) , que demonstrou que a matriz proposta pelo CFC atende aos conteúdos explícitos na Resolução CNE/CES 10/2004, e que as IES do Ceará apresentam uma aderência média de 67,2% a matriz; e (v) Schmit (2008), que concluiu que o currículo do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina cumpre todos os quesitos da prova do ENADE e do ESC e também os requisitos estabelecidos pela Resolução nº 10/04 – CNE/CES.

Silva (2019), por meio de investigação em cinco Instituições de Ensino Superior privadas do estado de São Paulo, comprovou que quatro delas, que mais aprovaram no exame de suficiência no ano de 2017, apresentaram matriz curricular ajustada ao CFC. Diante do exposto, mais estudos são necessários para verificar se o determinante DISCIPLINA tem efeito positivo no índice de aprovação no ESC.

Já o determinante pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (POS) foi omitido (Tabela 6), por ser considerado pelo próprio modelo como um efeito fixo da IES, não sendo possível conhecer o real efeito no índice de aprovação no ESC, se significativo ou não, se positivo ou negativo, e, diante deste resultado, rejeita-se a hipótese de pesquisa H2. Uma possível explicação para este resultado é o fato de que durante as edições analisadas, não houve variação na IES, isto é, as IES que possuíam pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no ano de 2017, continuaram a ofertar o programa até 2019, recebendo valor 1 para todas as 6 edições, confirmando, desta forma, a característica de efeito fixo. Outra provável explicação seja o fato do determinante ser uma variável *dummy* e o modelo de regressão com dados em painel ser sensível a esse tipo de variável.

O resultado aqui encontrado diverge do achado no estudo de Barroso et al. (2020), que encontrou que as IES que possuem programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, em média, são aquelas que apresentam cursos com os mais altos índices de aprovação no exame do CFC. No estudo do referido autor, esta variável apresentou o maior

coeficiente, representando um alto nível de significância estatística para explicar o índice de aprovação a primeira edição de 2017 e a terceira mais significativa na segunda edição de 2017. Destaca-se que no estudo apresentado foi feito uso de regressão linear múltipla e um corte transversal de tempo. Sendo assim, mais estudos são necessários para melhor compreender a relação do determinante com a variável de pesquisa (índice de aprovação no ESC).

O determinante REPUTAÇÃO da IES é proveniente do *Ranking* Universitário da Folha (RUF), e é composto por indicadores cujo dados vem do censo do ensino superior do INEP, ENADE, Datafolha, CNPq, CAPES, SciELO, *Web of Science* e fundações estaduais de fomento à ciência. O determinante em questão, é formado considerando a opinião de empregadores sobre a preferência de contratação de profissionais no mercado que são formados por IES com boa reputação.

Assim como os anteriores, esse determinante também não apresentou resultado significativo para explicar o índice de aprovação no ESC, ou seja, não é possível afirmar que quanto maior a reputação da IES em formar bons profissionais, maior é o índice de aprovação no ESC. Visto que $\text{prob}>|z|$ é 0,538, há evidências estatísticas para rejeitar a hipótese de pesquisa 3 (H3). Uma possível explicação da não significância neste estudo seja o fato de que poucas IES foram listas no *Ranking* Universitário da Folha (RUF), ou seja, a grande maioria das IES do estudo receberam valor 0 nas 6 edições analisadas, não apresentando variação ao longo dos anos.

Diferentes deste, no estudo de Barroso et al. (2020) a variável se mostrou positiva e significativa para explicar o índice de aprovação no ESC, no entanto, além de ser utilizado outro método estatístico, foi utilizado no formato *dummy*. Pelo fato de o modelo de regressão com dados em painel ser de efeito fixo, é mais sensível a uma variável *dummy*. Diante dos resultados, salienta-se a necessidade de mais estudos, a fim de chegar a uma conclusão mais sólida quanto ao determinante.

4.3.2 Determinantes do corpo docente

Quanto ao determinante PESQUISA (quantidade de docentes que atuam em pesquisa), esse também não se mostrou significativo para explicar o índice de aprovação das IES no ESC, ou seja, caso haja um aumento ou diminuição na quantidade de docentes que atuam em pesquisa na IES, não haverá nenhum efeito no índice de aprovação no ESC da instituição, e dado que $\text{prob}>|z| = 0,874$ rejeita-se, portanto, a hipótese de pesquisa 4 (H4). A principal

explicação para esse fato é que 74,19% (296) das observações do estudo são compostas com IES privadas e quase a metade delas (46,62%) receberam valor 0 para o determinante, indicando que nenhum docente da IES atuava em pesquisa, contra 16,50% nas IES públicas. Esses dados reforçam o que é posto no estudo de Miranda (2011) onde as pesquisas ocorrem, em sua maioria, nas IES públicas. Sendo assim, a grande quantidade de IES privadas que não possuem nenhum docente atuando em pesquisa, pode ser o motivo da não significância do determinante nesse estudo.

O descoberto contraria o resultado dos estudos de Miranda (2011) e Bline et al. (2016), porém, o primeiro estudo concluiu que a qualificação acadêmica do docente, que inclui a atuação em pesquisa, foi significativa para explicar o desempenho acadêmico no ENADE; e o segundo, que a produtividade em pesquisa do corpo docente foi positiva e estatisticamente significativa para explicar o índice de aprovação no *Certified Public Accountant* (CPA). Portanto, não foi localizado nenhum estudo na literatura nacional que analisou especificamente a relação entre participação dos docentes em pesquisas e desempenho acadêmico no ESC, sendo necessários mais estudos para confirmar o resultado desta pesquisa.

O domínio do conteúdo do docente (CONTEUDO), na percepção dos alunos que responderam o questionário do ENADE foi outro determinante investigado e que, de acordo com o resultado apresentado pela Tabela 6, não se mostrou significativo para explicar o modelo, isto é, o índice de aprovação no ESC não sofre nem efeito positivo e nem negativo caso a porcentagem referente a percepção do aluno aumente ou diminua em relação ao domínio do conteúdo do professor. Posto que $\text{prob}>|z| = 0,505$ rejeita-se a hipótese de pesquisa 5 (H5). Novos estudos são necessários para uma melhor conclusão a respeito do determinante.

O resultado para o determinante CONTEUDO (domínio do conteúdo) diverge da literatura, visto que os achados de Catapan et al. (2012) o apontam como uma das razões de êxito do docente em sala de aula; e Miranda et al. (2012) verificaram que dentre os três saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência está o domínio do conteúdo. Também não confirma o resultado do estudo de Cavalcante e Santos (2013) que concluiu que, na percepção dos estudantes, o professor que conhece e consegue passar o conhecimento ao aluno influencia positivamente o desempenho dos alunos no curso Técnico em Contabilidade; Keller et al. (2017) que concluiu que o conhecimento do conteúdo pedagógico do professor foi identificado como um importante indicador do desempenho do aluno; e Santos (2012) que concluiu que há associação significativa entre o desempenho

acadêmico dos estudantes concluintes de Ciências Contábeis no Provão de 2002 e 2003 e no ENADE de 2006 com o fato de ter tido professores com domínio de conteúdo.

O sexto determinante testado foi PRO_ALU (relação professor-aluno), que assim como os anteriores também não apresentou significância estatística para explicar o índice de aprovação no ESC. Isto significa que um aumento ou diminuição na porcentagem referente à percepção dos alunos quanto à relação professor-aluno, não ajuda a explicar o índice de aprovação no ESC, dado que $\text{prob}>|z| = 0,525$, rejeita-se a hipótese de pesquisa 6 (H6). Tanto o estudo de Hamre e Pianta (2001) quanto de Roorda et al. (2017) encontraram associação positiva e significativa para a relação professor-aluno e o desempenho escolar, sendo contraditórios aos achados deste estudo.

Uma possível explicação para a não significância e divergência com os resultados literatura, está atrelada a um dos achados do estudo de Hamre e Pinta (2001), de que meninos com baixos níveis de conflito e dependência com professores de jardim de infância tiveram melhores resultados em longo prazo, enquanto meninas com relacionamentos próximos no jardim de infância tiveram menos dificuldades comportamentais até a oitava série, o que leva a concluir que a relação mais significativa quanto ao desempenho acadêmico é na pré-escola e não quando já estão na fase adulta (ensino superior). Assim, concorda-se com a sugestão de Andrade, Fernandes e Ferreira (2017) de que são necessários mais estudos sobre este determinante.

O determinante MET_UTI (metodologias de ensino utilizadas), no modelo de regressão com dados em painel, efeito fixo, não se mostrou significativo para explicar o índice de aprovação no ESC das IES do PR, ou seja, a utilização de metodologias que desafiam o discente a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas não tem efeito nem positivo e nem negativo no índice de aprovação no ESC. Visto que $\text{prob}>|z| = 0,618$, rejeita-se a hipótese de pesquisa 7 (H7). Evidencia-se que o presente estudo buscou investigar a utilização de metodologias de ensino de acordo com a percepção dos alunos que realizaram o ENADE e não a aplicação de uma metodologia específica, como a literatura, o que pode ser uma provável explicação para a não significância do determinante. Outra razão seria o tipo de aprendizagem do aluno, a qual necessitaria de uma investigação a fundo para fazer a identificação. Ou ainda, devido à falta de utilização de metodologias de ensino variadas durante as aulas, nas IES investigadas.

No entanto, o resultado é condizente com o estudo de Hosal-Akman e Simga-Mugan (2010), que concluiu que os métodos tradicionais e os métodos de aprendizagem cooperativa não diferiram significativamente em seus efeitos sobre o desempenho acadêmico dos alunos

do curso de contabilidade. Já em relação ao resultado do estudo de Oliveira Neto et al. (2017), o resultado é contrário, visto que ao fazer uso da metodologia sala de aula invertida, houve uma grande melhora no desempenho dos alunos do curso de Ciências Contábeis após a atividade ser incluída como parte do processo de construção do conhecimento, e, além disso, os alunos aprovam o uso da metodologia como uma estratégia de ensino adequada.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) também foram investigadas a fim de verificar o efeito no índice de aprovação no ESC, porém o determinante (TICS) não se mostrou estatisticamente significativo para explicar a variável dependente, em outras palavras, um aumento ou diminuição na porcentagem de alunos que responderam que “concordam” ou “concordam totalmente” que os professores utilizaram TICs como estratégia de ensino, não possui efeito nem positivo e nem negativo no índice de aprovação no exame. Tendo que $\text{prob}>|z| = 0,657$, rejeita-se a hipótese de pesquisa 8 (H8).

O resultado deste determinante foi contrário ao apresentado pela literatura, não confirmando os achados de Han e Yi (2018) que detectaram que os alunos que estavam familiarizados com a comunicação baseada em *smartphone* eram mais propensos a ter melhor desempenho acadêmico e que os com menor acesso ao *smartphone* são afetados de maneira negativa pelo uso do aparelho em sala de aula; Medeiros et. al. (2019) que encontrou associação positiva entre uso de TIC para fins acadêmico e desempenho dos alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma IES pública da região Sul do Brasil; e Tsutsumi et al. (2020) que, ao realizar uma revisão sistemática, encontrou relação positiva entre a utilização de jogos educativos e o aumento do desempenho acadêmico dos alunos.

Também não confirma os achados de Martins e Zerbini (2016), que evidenciaram que a frequência de uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) esteve positivamente relacionada a ganhos de aprendizagem, mostrando o papel e a influência importante do AVA. O resultado de Cruz et al. (2008) também não se confirma, visto que foi detectado uma diferença significativa de desempenho dos alunos com relação ao acesso de computadores para as aulas práticas.

Os estudos prévios, em sua maioria, analisaram de maneira mais objetiva a utilização de jogos, *smartphones* e redes sociais durante o processo de ensino e aprendizado, isto é, as TICs de uso pessoal do discente. Sendo assim, salienta-se a necessidade de mais estudos que investiguem a utilização de TICs do ambiente acadêmico em relação do desempenho discente, para que assim, se chegue a um resultado mais concreto para o determinante em questão.

4.3.3. Determinantes da profissão contábil

No que se refere ao determinante LOGSAL (log da média salarial do contador), a 5% de significância ($\text{prob}>|z| = 0,000$), há evidências estatísticas para afirmar que um aumento na média salarial do contador impacte de maneira positiva o índice de aprovação no ESC das IES da amostra, portanto, aceita-se a hipótese de pesquisa 9, que afirma que a média salarial do contador tem efeito positivo no índice de aprovação no ESC.

Conforme foi ressaltado na explicação das hipóteses deste estudo, não foram encontrados pesquisas que fizeram uso do mesmo determinante aqui proposto, mas, considerando as pesquisas que fornecem indícios desta ligação, o estudo de Bartalotti e Menezes (2007) concluiu que a média salarial foi positiva e significativa para explicar a escolha da profissão; e o de Curi e Menezes (2014) evidenciou que existe relação positiva entre o desempenho dos alunos ao final do ensino médio e os salários recebidos após cinco anos. Por fim, Rudakov e Roshchin (2019) encontraram relação positiva e significativa entre nota dos graduados e salários futuros. O resultado do presente estudo confirma esses achados.

Como visto na Tabela 6, o determinante LOGORG_CON (log do número de organizações contábeis) também se mostrou significativo para explicar o índice de aprovação, ou seja, a 5% de significância ($\text{prob}>|z| = 0,000$), há evidências estatísticas para afirmar que a quantidade de organizações contábeis no município da IES tem efeito no índice de aprovação no ESC na amostra. O determinante apresentou sinal negativo, indicando que quanto maior o número de organizações contábeis, menor tende a ser o índice. Sendo assim, aceita-se a hipótese de pesquisa 10 (H10).

O resultado deste determinante vai ao encontro das conclusões da literatura prévia, confirmando os achados de Guio et al. (2018) que concluiu que o desempenho acadêmico aos 15 anos é afetado pelas condições do mercado de trabalho, sendo que as decisões educacionais e do desempenho acadêmico dos alunos é sensível às mudanças no mercado de trabalho; e de Paul e Ruhland (2013) que comprovaram que condições de mercado de trabalho mais competitivas resultam em maiores notas médias, visto que os alunos se esforçam mais para obter uma vantagem competitiva.

Vale ressaltar que uma relação negativa entre o determinante e o índice de aprovação, não quer dizer que fechar algumas organizações contábeis (no caso de cidades onde a média de aprovação seja baixa) seja a solução para elevar o baixo índice de aprovação de algumas IES. A correta interpretação do resultado deve ser no sentido de que mercados mais competitivos, fazem com que os alunos se esforcem mais para a uma provação, tendo em visto que a certificação concedida pela prova, pode lhe dar uma oportunidade de garantir uma vaga no mercado de trabalho. Sendo assim, uma maior conscientização, por parte do CFC,

CRC e/ou da IES, em relação a importância da qualificação profissional para o mercado de trabalho, pode impactar em um índice mais elevado.

Fundamentada pelos resultados obtidos na análise, o problema de pesquisa “quais determinantes têm efeito no índice de aprovação no Exame de Suficiência Contábil do CFC?” pode ser respondida da seguinte maneira: a quantidade de organizações contábeis no município em que a IES está estabelecida tem efeito negativo no índice de aprovação no ESC das IES do Paraná. Os achados, em geral, mostram-se divergentes aos resultados da literatura prévia. Porém, é importante ressaltar que este estudo fez uso de um método estatístico diferente dos demais, bem como, explorou determinantes ainda não investigados na literatura.

5 CONCLUSÃO

Estudos empíricos apontaram que determinantes da instituição, do corpo docente, do corpo discente, da profissão no mercado de trabalho, etc., podem ter influência no desempenho acadêmico em disciplinas, provas, exames e dentro outros processos de avaliação. Ficou comprovado por diversos estudos que o maior responsável pelo desempenho acadêmico é o próprio indivíduo. Dentre os exames investigados pela literatura, tem-se o de suficiência contábil do Conselho Federal de Contabilidade, no qual o candidato é aprovado caso obtenha 50% de acerto, sendo a aprovação no exame um requisito para atuar como contador, após a formação de bacharel em Ciências Contábeis.

Procurando investigar o efeito de determinantes no índice de aprovação no ESC, este estudo buscou sustento teórico e foi guiado pelo seguinte objetivo geral: investigar o efeito (positivo, negativo ou não significativo) dos determinantes da instituição, do corpo docente e da profissão contábil no resultado final de aprovação no Exame de Suficiência Contábil do CFC das IES do Paraná, sendo analisadas no total seis edições do exame, compreendendo os anos de 2017, 2018 e 2019.

A escolha deste campo de estudo é justificada pela pouca exploração do exame em estudos empíricos; a utilização do exame para o acompanhamento do ensino ofertado pelas IES, de maneira a verificar a qualidade; o índice de aprovação nacional é considerado baixo e com grandes diferenças entre as IES; e o fato do curso de graduação em Ciências Contábeis ser de grande procura pelos estudantes do ensino superior.

Os resultados da regressão com dados em painel apontaram que o modelo é estatisticamente significativo, desbalanceado, de efeitos fixos, e que apenas o determinante log da média salarial do contador (LOGSAL) e log do número de organizações contábeis (LOGORG_CON) foram significativos, o primeiro com uma relação positiva e o segundo negativa. Os demais determinantes: percepção das disciplinas cursadas (DISCIPLINA), pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (POS), reputação da IES (REPUTAÇÃO), atuação docente em pesquisa (PESQUISA), domínio do conteúdo docente (CONTEUDO), relação professor-aluno (PRO_ALU), metodologias de ensino utilizadas (MET_UTI) e utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC) não se mostraram significativos para explicar o índice de aprovação no ESC.

Os testes determinaram o modelo como de efeito fixos, e o determinante POS foi omitido, pois é considerado como um efeito fixo da IES, ou seja, não é um determinante que apresenta variação durante a vida da IES, podendo ela possuir ou não o programa. Nesta

mesma linha, com base nesta informação, outros determinantes podem ser significativos para explicar o índice de aprovação no ESC, sendo eles fixos na IES, como a categoria administrativa, a organização acadêmica, número de vagas ofertadas no vestibular, a maneira como é a gestão da IES, a região geográfica na qual está instalada e entre outros determinantes de características fixas.

Este estudo se distingue da literatura prévia em alguns aspectos. Primeiramente, os dados foram analisados em corte longitudinal de tempo, abrangendo os anos de 2017 a 2019 e, conjuntamente, em nível de IES (e não de estado ou região). Além disto, foram investigados alguns determinantes ainda não explorados em relação ao ESC, como é o caso da percepção discente em relação as disciplinas cursadas; atuação docente em pesquisa; domínio do conteúdo docente relação professor-aluno; metodologias de ensino utilizadas; utilização de tecnologias da informação e comunicação; média salarial do contador; e número de organizações contábeis.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Apesar de oito dos dez determinantes, conforme resultados da regressão com dados em painel, não se mostrarem estatisticamente significativos para explicar o índice de aprovação do ESC, este estudo, contribui com a teoria, a prática e o meio social. De maneira teórica, contribui com a literatura sobre o tema, visto que investigou determinantes ainda não explorados e ainda, mostrou resultados divergentes em relação aos estudos anteriores, necessitando de mais investigações. Destaca-se, portanto, a contribuição dos determinantes da profissão contábil, não investigados em nenhum outro estudo, em explicar o resultado de aprovação no ESC. Ademais, os determinantes investigados podem ser utilizados por outros estudos a fim de buscar explicações para o desempenho do candidato em outros ou até no mesmo processo de avaliação.

No que se refere a prática, algumas contribuições são proporcionadas pelos resultados obtidos. Primeiramente, observou-se que os efeitos fixos explicam pouco mais de 95% do índice de aprovação no ESC da amostra estudada, sendo necessário as IES repensarem a respeito desses determinantes. Do mesmo modo, os resultados revelaram que o fato de existir um maior número de organizações contábeis, tem um efeito negativo no índice de aprovação no ESC, o que não está diretamente no controle da IES, porém as instituições podem trabalhar com os alunos a questão da concorrência no mercado, visto que em mercados mais

competitivos, o fato de ter um bom desempenho gera vantagens, como por exemplo, melhores oportunidades e cargos nas empresas.

Uma vez que as IES repensem a respeito de seus determinantes, principalmente os de efeitos fixos, o ganho não é só individual, ele extrapola as delimitações da instituição e impacta também na sociedade, pois, ao melhorar o desempenho dos alunos que passaram pela IES, a melhora do índice individual passa a representar também uma melhora do índice nacional e, conseqüentemente, um maior índice de aprovação resulta em mais profissionais devidamente habilitados para exercer com qualidade e responsabilidade a profissão contábil no mercado de trabalho. Além do mais, diante dos determinantes que se mostraram significativos, torna-se oportuno uma maior aproximação dos Conselhos Regionais e/ou Federal de Contabilidade com as IES, na intenção de promoverem campanhas a fim de difundir entre os alunos a importância do exame, bem como incentivar a participação dos mesmos, de maneira consciente, colaborando, desta forma, para um possível aumento no índice de aprovação das IES.

5.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

O estudo utilizou como amostra apenas as IES do estado do PR, por conseguinte os resultados encontrados não podem ser generalizados para todas as IES do Brasil, uma vez ficaram de fora, por exemplo, questões que envolvam a regionalidade e fatores políticos. Ao coletar os dados para alguns determinantes, outra limitação do estudo se refere ao fato de que foram consideradas as respostas dos alunos que participaram do ENADE como sendo a mesma opinião dos alunos que fizeram o ESC.

Sugere-se verificar no Conselho Federal de Contabilidade a possibilidade de inclusão e divulgação de um questionário respondido pelo candidato que está realizando o exame, assim é possível fazer uso uma base mais precisa a respeito do candidato que participou do exame, na tentativa de explicar o índice de aprovação. Ainda como limitação, pode ser que os candidatos que participaram das edições aqui analisadas não eram alunos da IES nos anos de 2017, 2018 e 2019. Por fim, vale enfatizar que não foi possível realizar a análise em mais edições pelo fato da divulgação a nível de IES ter sido iniciada apenas a partir do ano de 2017.

Sugere-se que estudos futuros investiguem os mesmos determinantes deste em amostras diferentes, sejam elas IES de outros estados ou regiões. Recomenda-se, também, analisar outros determinantes, como por exemplo, os de efeito fixo, fazendo uso da mesma

amostra (a fim de confirmar os achados) ou amostra diferente; testar como variável independente a taxa de empregabilidade dos alunos, a fim de obter explorar os determinantes envolvendo a profissão contábil; e fazer a separação das IES por *cluster*, visto que algumas características podem ser um motivo para maiores ou menores aprovações.

Propõe-se ainda, investigar os determinantes que aqui foram pesquisados sob a ótica dos docentes. E, considerando que apenas o período de 2017 a 2019 foi analisado, recomenda-se, para futuras pesquisas, que sejam acrescentados os anos seguintes, ampliando o corte longitudinal.

REFERÊNCIAS

- Abjaud, J. V. M. (2014). *Fatores de análise de desempenho determinantes das IES e unidades de ensino superior brasileiras: uma análise das relações entre as variáveis do censo da educação superior e demográfico*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Empresariais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Recuperado de <http://fumec.br/revistas/sigc/article/view/2383>
- Ahinful, G. S., Tauringana, V., Bansah, E. A., & Essuman, D. (2019). Determinants of academic performance of accounting students in Ghanaian secondary and tertiary education institutions. *Accounting Education*, 28(6), 553–581. <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1679204>
- Allen, A., Woodland, A. M., & Louisiana, L. (2006). The 150-Hour Requirement and the Number of CPA Exam Candidates, Pass Rates, and the Number Passing. *Accounting Education*, 21(3), 173–193. <https://doi.org/10.2308/iace.2006.21.3.173>
- Amaro, H. D., & Beuren, I. M. (2018). Influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 12(1), 22–44. <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v12i1.1581>
- Andrade, M. S., Fernandes, J. S. G., & Ferreira, V. S. (2017). Estudo sobre a relação professor-aluno. *Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar - RPGM*, 1(2), 335–346. Recuperado de <https://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/602>
- Ashbaugh, D. L., & Thompson, A. F. (1993). Factors Distinguishing Exceptional Performance on the Uniform CPA Exam. *Journal of Education for Business*, 68(6), 334–337. <https://doi.org/10.1080/08832323.1993.10117638>
- Baltaru, R. D. (2019). Do non-academic professionals enhance universities' performance? Reputation vs. organisation, Studies. *Higher Education*, 44(7), 1183-1196. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1421156>
- Barros, R. P., Mendonca, R., Santos, D. D., & Quintaes, G. (2001). Determinantes do desempenho educacional no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 31(1), 1–42. <https://doi.org/10.1590/S1413-80502006000400007>
- Barroso, D. V. (2018). *Exame de suficiência profissional como indicador da qualidade da educação contábil: analisando as características das IES e seus índices de aprovação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26713>
- Barroso, D. V., Freitas, S. C., & Oliveira, J. S. C. (2020). Exame do CFC e educação contábil: análise das características das IES e seus índices de aprovação. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 14(1), 100–117. <https://doi.org/https://doi.org/10.17524/repec.v14i1.2470>
- Bartalotti, O., & Menezes, N., Filho (2007). A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens. *Economia Aplicada*, 11(4), 487–505. <https://doi.org/10.1590/S1413-80502007000400002>

- Bergmann, J., & Sams, A. (2018). Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. In Afonso Celso da Cunha Serra (Trad.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos - LTC.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *International Journal of Phytoremediation*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bline, D. M., Perreault, S., & Zheng, X. (2016). Do accounting faculty characteristics impact CPA exam performance? An Investigation of Nearly 700,000 Examinations. *Accounting Education*, 31, 291–300. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282198152_Do_Accounting_Faculty_Characteristics_Impact_CPA_Exam_Performance_An_Investigation_of_Nearly_700000_Examinations
- Boone, J., Legoria, J., Seifert, D. L., & Stammerjohan, W. W. (2006). The associations among accounting program attributes, 150-hour status, and CPA exam pass rates. *Journal of Accounting Education*, 24, 202–215. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2006.08.002>
- Borges, I. M. T. (2016). *Entendendo os diferentes: influência de fatores contingenciais e dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil. Recuperado de http://www.pco.uem.br/0-arquivos/dissertacoes/2016_iasmini-borges.pdf
- Brandt, J. Z., Tejedro-Romero, F., & Araujo, J. F. F. E. (2020). Fatores influenciadores do desempenho acadêmico na graduação em administração pública. *Educação e Pesquisa*, 46, 1–20. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046202500>
- Briggs, G. P., & He, L. (2012). The 150 Credit-hour Requirement and CPA Examination Pass Rates-A Four Year Study. *Accounting Education*, 21(1), 97–108. <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.611345>
- Broiatti, C., Evangelista, R. C., Mazaron, H., & Werner, M. A. N. F. (2016). Análise das questões do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. *Revista Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP*, 22(40), 1–6. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18066/revistaunivap.v22i40.517>
- Bugarin M. C. C., Alencar, R. C., Garcia, E. A. R., & Caddah Neto, E. D. (2018). *Exame de suficiência: um requisito para a qualificação profissional*. Brasília: Conselho Federal de Contabilidade. Recuperado de <http://www.acaciocontabil.com.br/arquivos/Paginas/livro-exame-de-suficiencia.pdf>
- Bugarim, M. C. C., Rodrigues, L. L., Pinho, J. C. C., & Machado, D. D. Q. (2013). Análise histórica dos resultados do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, 6(1), 131–149. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v6i1.33455>
- Bugarim, M. C. C., Rodrigues, L. L., Pinho, J. C. C., & Machado, D. D. Q. (2014). O desempenho dos profissionais de contabilidade no exame de suficiência do CFC: uma análise de conglomerados regionais. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 22, 60–71. <https://doi.org/https://doi.org/10.11606/rco.v8i22.61176>

- Byrne, M., & Flood, B. (2008). Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish University. *Journal of Accounting Education*, 26(4), 202–212. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2009.02.001>
- Campbell, M. M. (2007). Motivational systems theory and the academic performance of college students. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(7), 11–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.19030/tlc.v4i7.1561>
- Carneiro, J. D., Rodrigues, A. T. L., Silva, A. C. R., França, J. A., Almeida, J. E. F., & Morais, M. L. S. (2017). *Matriz curricular para Cursos de Ciências Contábeis: uma proposta da Fundação Brasileira de Contabilidade*. (1a Ed.). Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade.
- Catapan, A., Colauto, R. D., & Sillas, E. P. (2012). Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. *Revista de Informação Contábil*, 6(2), 63–82. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ricontabeis/article/view/7954>
- Cavalcante, C. H. L., & Santos, P. A., Jr. (2013). Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre. *Revista Liberato*, 14(21), 29–50. Recuperado de http://revista.liberato.com.br/ojs_lib/index.php/revista/article/view/196
- Coenenberg, A. G., Haller, A., & Marten, K. U. (1999). Accounting education for professionals in Germany - Current state and new challenges. *Journal of Accounting Education*, 17, 367–390. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(99\)00026-3](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(99)00026-3)
- Conselho Federal de Contabilidade [CFC] (2016). 70 anos de contabilidade. Brasília. Recuperado em 09 dezembro, 2019, de <https://cfc.org.br/wpcontent/uploads/2016/08/70anos-cfc.pdf>.
- Conselho Federal de Contabilidade [CFC] (2019a). Exames (edital 2º Exame de Suficiência de 2019). Recuperado em 06 outubro, 2019 de https://d3du0p87blxrg0.cloudfront.net/concursos/1508/1_721276.pdf.
- Conselho Federal de Contabilidade [CFC] (2019b). Relatórios Estatísticos do Exame de Suficiência. Recuperado em 05 outubro, 2019 de <https://cfc.org.br/registro/exame-desuficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>.
- Cruz, C. V. O. A., Corrar, L. J., & Slomski, V. (2008). A Docência e o Desempenho dos Alunos dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil. *Revista Contabilidade Vista e Revista*, 19(4), 15-37. Recuperado de <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/366>
- Curi, A. Z., & Menezes, N., Filho. (2014). The relationship between school performance and future wages in Brazil. *Economia*, 15, 261–274. <https://doi.org/10.1016/j.econ.2014.08.001>
- Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Recuperado em 04 abril, 2020 de

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>

Decreto-Lei n. 9.295, de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade e define as atribuições do Contador e do Guarda-livros e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 1946. Recuperado em 06 outubro, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del9295.htm

Denny, E. (2014). Factors influencing the performance of non-economics majors in an introductory economics course. *International Review of Economics Education*, 17, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.04.003>

Duarte, C. E. (2015). Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. *Holos*, 8, 53-67. Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1660>

Fávero, L. P., Belfiore, P., Takamatsu, R. T., & Suzart, J. (2014). *Métodos Quantitativos com Stata*. (1a Ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

Fávero, L. P. L. (2013). Dados em painel em contabilidade e finanças: teoria e aplicação. *Brazilian Business Review - BBR*, 10(1), 131–156. Recuperado de <http://www.spell.org.br/documentos/ver/9648/dados-em-painel-em-contabilidade-e-financas--te--->

Freitas, A. A. M. (2004). Acesso ao ensino superior: estudo de caso sobre características de alunos do ensino superior privado. *Revista Inter Ação*, 29(2), 267–282. <https://doi.org/https://doi.org/10.5216/ia.v29i2.1416>

Freitas, S. C. (2012). *An exploratory study on ENADE evaluation report utilization and its impact on undergraduate accounting program performance in Brazil*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-15012013-134543/publico/SheiziCalheiradeFreitasVC.pdf>

Galvão, N. M. S. (2016). Percepção dos contadores sobre o exame de suficiência do CFC. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 15(45), 49–62. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v15n45p49-62>

Galvão, N. M. S. (2019). O Youtube como ferramenta de estudo para o exame de suficiência em contabilidade. *Revista Educação a Distância e Práticas Educacionais Comunicacionais e Interculturais*, 19(2), 76–84. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/10738>

Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2011). School resources and educational outcomes in developing countries: a review of the literature from 1990 to 2010. (Working Paper No 17.554). *National Bureau of Economic Research*. Recuperado de https://www.nber.org/system/files/working_papers/w17554/w17554.pdf

Gonzales, A., & Ricardinho, A. A., Filho. (2017). Transparência na divulgação de resultados do exame de suficiência do CFC. *Contabilidade Vista & Revista*, 28(1), 45–66.

- Recuperado de
<https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/2959>
- Guerra, C. J. O., & Teixeira, A. J. C. (2016). Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 10(4), 380–397. <https://doi.org/10.17524/repec.v10i4.1437>
- Guio, J., Choi, Á., & Escardíbul, J. O. (2018). Labor markets, academic performance and school dropout risk: evidence for Spain. *International Journal of Manpower*, 39(2), 301–318. <https://doi.org/10.1108/IJM-08-2016-0158>
- Gujarati, D. N., & Porter, D. C. (2011). *Econometria básica* (D. Duarte, M. Rosemberg, M. L. G. L. Rosa, Trad. 5a ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Han, S., & Yi, Y. J. (2018). How does the smartphone usage of college students affect academic performance? *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/jcal.12306>
- Hill, M. C. (1998). Class size and student performance in introductory accounting courses: further evidence. *Accounting Education*, 13(1), 47. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/59eadf4a860a2fd87e1c8a428d0e94ca/1?pq-origsite=gscholar&cbl=31655>
- Hosal-Akman, N., & Simga-Mugan, C. (2010). An assessment of the effects of teaching methods on academic performance of students in accounting courses. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 251–260. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.498176>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2020a). Censo da Educação Superior 2018. Brasília: INEP. Recuperado em 05 novembro, 2020 de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2020b). Sinopse Estatística 2018. Brasília: INEP. Recuperado em 06 novembro, 2020, de <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2020c). Divulgação dos resultados. Brasília: INEP. Recuperado em 06 novembro, 2020, de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf
- Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting [ISAR] (2020). About. Recuperado em 10 março, 2020, de <https://isar.unctad.org/about/>
- Keller, M. M., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest.

Journal of Research in Science Teaching, 54(5), 586–614.
<https://doi.org/10.1002/tea.21378>

- Kouloukoui, D., Silva, A. C. R., Gabriel, J. R. B., & Andrade, J. O. G. (2017). Currículo mundial e ensino de contabilidade: estudo comparativo da matriz curricular de ciências contábeis em instituições de ensino superior brasileiras e francesas. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão - CONTEXTUS*, 15(1), 62–83.
<https://doi.org/10.19094/contextus.v15i1.876>
- Lemos, K. C. S., & Miranda, G. J. (2015). Alto e baixo desempenho no ENADE: que variáveis explicam? *Revista Ambiente Contábil*, 7(2), 101–118. Recuperado de <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/Ambiente/article/viewArticle/2469>
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Licorish, S. A., George, J. L., Owen, H. E., & Daniel, B. (2017). “Go kahoot!” Enriching classroom engagement, motivation and learning experience with games. *Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education, ICCE 2017 - Main Conference Proceedings*, 755–764.
- Loricchio, T. M. B., & Leite, J. R. (2012). Estresse, ansiedade, crenças de autoeficácia e o desempenho dos bacharéis em direito. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 37–47. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000100005
- Lowman, J. (2004). *Dominando as Técnicas de Ensino*. (Harue Ohara Avritscher, Trad.), São Paulo: Atlas.
- Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, 4(2), 79–88.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5585/eccos.v4i2.310>
- Madeira, G. J., Mendonça, K. F. C., & Abreu, S. M. (2003). A disciplina teoria da contabilidade nos exames de suficiência e provão. *Contabilidade Vista & Revista*, 14, 103–122. Recuperado de <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/235#:~:text=A disciplina %22Teoria da Contabilidade, de graduação em Ciências Contábeis.&text=A Disciplina Teoria da Contabilidade nos Exames de Suficiência e Provão>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5a Ed.). São Paulo: Atlas.
- Marques, L. D. (2000). Modelos dinâmicos com dados em painel: revisão de literatura. *Centro de estudos Macroeconómicos e Previsão, faculdade de Economia do Porto*, 1-82. Recuperado de <http://wps.fep.up.pt/wps/wp100.pdf>
- Martinez, A. L. (2017). *Aprovados, mas ... capacitados ? Um estudo sobre princípios versus regras nos exames de suficiência e em provas de concursos públicos*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São

- Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-21062017-114834/pt-br.php>
- Martins, L. B., & Zerbini, T. (2016). Fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários em ações educacionais a distância. *Estudos de Psicologia*, 21(3), 317-327. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160030>
- Medeiros, K. E. B., Antonelli, R. A., & Portulhak, H. (2019). Desempenho acadêmico, procrastinação e o uso de tecnologias de informação e comunicação por estudantes da área de negócios. *Revista Gestão Organizacional*, 12(1), 92–114. Recuperado de <http://www.spell.org.br/documentos/ver/53342/desempenho-academico--procrastinacao-e-o-uso-de-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-por-estudantes-da-area-de-negocios->
- Meurer, A. M., Pedersini, D. R., Antonelli, R. A., Lopes, I. F., & Musial, N. T. K. (2018). Relação do Desempenho Acadêmico com Características Observáveis e Experiências Estudantis de Discentes de Ciências Contábeis. *Revista Meta: Avaliação*, 10(29), 361-386. Recuperado de <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1588>
- Mingo-López, D. V., & Vidal-Meliá, L. (2019). Actividades kahoot! en el aula y satisfacción del alumnado. *Cuadernos de Desarrollo Aplicados a Las TIC*, 8(1), 96–115.
- Miranda, C. S., Araújo, A. M. P., & Miranda, R. A. M. (2017). O exame de suficiência em contabilidade: uma avaliação sob a perspectiva dos pesquisadores. *Revista Ambiente Contábil*, 9(2), 158–178. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/10760>
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-16032012-190355/pt-br.php>
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. C., & Cornacchione, E. B., Jr. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142–153. <https://doi.org/10.1590/s1519-70772012000200006>
- Miranda, G. J., Lemos, K. C. S., Oliveira, A. S., & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), 175–209. Recuperado de <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/264>
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. C., Leal, E. A., Miranda, A. B., Oliveira, A. S., & Ferreira, M. A. (2018). *Revolucionando o desempenho acadêmico: o desafio de Isa*. (1a Ed.). São Paulo: Atlas.
- Morikawa, M. (2018). Occupational licenses and labor market outcomes in Japan. *Japan and the World Economy*, 48, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.japwor.2018.07.002>
- Mulatinho, C. E. S. (2007). *Educação contábil: Um Estudo Comparativo das Grades Curriculares e da Percepção dos Docentes dos Cursos de Graduação das Universidades*

- Federais da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, referente ao Programa Mundial de Estudos em Contabilidade Proposto pelo ISAR/UNCTAD/ONU.* (Dissertação Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PR, Brasil. Recuperado de http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNB_e0c9e1f2b832371b3565e578371623db
- Nogueira, D. R., Casa Nova, S. P. C., & Carvalho, R. C. O. (2012). O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(3), 37–52. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i3.16895>
- Nogueira, D. R., Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. C. (2020). *Revolucionando a sala de aula 2: metodologias ainda mais ativas*. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, F. R. F. (2015). *A aderência das matrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis à proposta do conselho federal de contabilidade e seu reflexo na aprovação no exame de suficiência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil. Recuperado de <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=95742>
- Oliveira Neto, J. D., Gomes, G. S., & Tilton, L. A. (2017). Using technology driven flipped class to promote active learning in Accounting. *Revista Universo Contábil*, 13(1), 49–64. Recuperado de <https://bu.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/viewFile/6115/pdf>
- Oliveira Neto, J. D., & Kurotori, I. K. (2009). O Retorno do Exame de Suficiência do CFC. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 14(1), 1–18. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rcmccuerj/article/view/5535/0>
- Paul, C. W., & Ruhland, J. S. (2013). A Note on Job Market Conditions and Students Academic Performance. *Journal of Business & Economics Research (JBBER)*, 11(5), 223. <https://doi.org/10.19030/jber.v11i5.7837>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. (Patrícia Chittoni Ramos, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., Barbosa, A. J. G., & Koller, S. H. (2014). Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno. *Avaliação Psicológica*, 13(1), 133–142. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000100016
- Pinheiro, F. M. G., Dias, J. M., Filho, Lima, R. N., Filho, & Lopes, L. M. S. (2013). O perfil do contador e os níveis de habilidades cognitivas nos exames ENADE e suficiência do CFC: uma análise sob a perspectiva da taxonomia de Bloom. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 11(1), 50–65. <https://doi.org/10.19094/contextus.v11i1.32157>
- Ranking Universitário da Folha [RUF] (2019). O que é o Ranking Universitário da Folha. Disponível em <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/o-que-e-o-ranking-universitario-folha.shtml>. Acesso em 17 mar, 2021.

- Resolução n. 825, de 30 de junho de 1998. Estatuto dos Conselhos de Contabilidade. Recuperado em 14 maio, 2020 de https://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/RES_825.pdf
- Resolução n. 853, de 28 de julho de 1999. Institui o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em CRC. Recuperado em 14 maio, 2020 de https://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/RES_853.pdf
- Resolução n. 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Recuperado em 17 setembro, 2020 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf
- Rodrigues, L. L., Pinho, C., Bugarim, M. C., Craig, R., & Machado, D. (2018). Factors affecting success in the professional entry exam for accountants in Brazil. *Accounting Education*, 27(1), 48–71. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1361851>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261.
- Rudakov, V., & Roshchin, S. (2019). The impact of student academic achievement on graduate salaries: the case of a leading Russian university. *Journal of Education and Work*, 32(2), 156–180. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1617839>
- Santos, M. J. C., Vihena, E. M. S. R., Antonelli, R. A., & Meurer, A. M. (2020). Desempenho acadêmico e características sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e de formação docente: análise de alunos portugueses da área de negócios. *Contabilidade Vista & Revista*, 31(2), 192–220. Recuperado de <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/5286>
- Santos, N. A. (2012). *Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos do curso de ciências contábeis*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-11062012-164530/pt-br.php>
- Schlechter, M., & Milevsky, A. (2010). Parental level of education: Associations with psychological well-being, academic achievement and reasons for pursuing higher education in adolescence. *Educational Psychology*, 30(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/01443410903326084>
- Schmitz, J. L. (2008). *Do currículo aos exames nacionais: uma análise da aderência do currículo do curso de Ciências Contábeis da UFSC às diretrizes curriculares nacionais, ao ENADE e ao exame de suficiência do CFC*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91387>
- Schoenfeld, J., Segal, G., & Borgia, D. (2017). Social cognitive career theory and the goal of becoming a certified public accountant. *Accounting Education*, 26(2), 109–126. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1274909>

- Silva, E. B. (2019). *Análise comparativa das instituições privadas de ensino: estudo sobre as matrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis do estado de São Paulo com maior aprovação no exame de suficiência do conselho federal de contabilidade*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22303>
- Silva, O. L. (2014). *Avaliação das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais: estudo no exame de suficiência em contabilidade 2012-2013*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de <http://www.prrpg.ufpr.br/ppgcontabilidade/index.php/dissertacoes-teses/>
- Silva, J. V., Durigon, A. R., Silva, J. V. V. M., & Santos, R. (2020). O Exame de Suficiência na percepção dos alunos de Ciências Contábeis. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 19, 1-16. <https://doi.org/10.16930/2237-766220202952>
- Soon, J.-J., Lee, A. S.-H., Lim, H.-E., Idris, I., & Eng, W. Y.-K. (2020). Cubicles or corner offices? Effects of academic performance on university graduates' employment likelihood and salary. *Studies in Higher Education*, 45(6), 1233–1248. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1590689>
- Souza, E. S. (2008). *ENADE 2016: determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis*. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3949/1/2008_EmersonSantanaSouza.pdf
- Souza, P. V. S., Cruz, U. L., & Lyrio, E. F. (2017). A relação do Exame de Suficiência Contábil com o desempenho discente e a qualidade dos cursos superiores em Ciências Contábeis do Brasil. *Revista Ambiente Contábil*, 9(2), 179–199. Recuperado de <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/Ambiente/article/viewArticle/3088>
- Sprenger, K. B., Kronbauer, C. A., Silvestre, A. O., Azevedo, E. R., & Alves, T. W. (2018). Fatores explicativos dos índices de aprovação no exame de suficiência contábil. *Revista ConTexto*, 18(38), 4–18. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/view/69431>
- Tsutsumi, M. M. A., Goulart, P. R. K., Silva, M. D., Jr, Haydu, V. B., & Jimenez, E. L. O. (2020). Avaliação de jogos educativos no ensino de conteúdos acadêmicos: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 38–55. <https://doi.org/10.21814/rpe.19130>
- United Nations Conference on Trade and Development [UNCTAD]. (2003). Revised model accounting curriculum (MC). Recuperado em 9 dezembro, 2019, de https://unctad.org/en/Docs/c2isar21_en.pdf
- Wen, L., Hao, Q., & Bu, D. (2015). Understanding the intentions of accounting students in China to pursue certified public accountant designation. *Accounting Education*, 24(4), 341–359. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1051561>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – índice médio de aprovação no ECS da amostra do estudo (2017 a 2019)

IES	Sigla	Cidade	Índice médio de aprovação no período (%)
Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu	IESFI	Foz do Iguaçu	18.185
Centro de Ensino Superior de Realeza	CESREAL	Realeza	28.022
Centro Educacional União Educacional de Cascavel	UNIVEL	Cascavel	39.315
Centro Universitário Autônomo do Brasil	UNIBRASIL	Curitiba	35.720
Centro Universitário Campos de Andrade	UNIANDRADE	Curitiba	31.877
Centro Universitário de União da Vitória	UNIUV	União da Vitória	36.660
Centro Universitário Dinâmica das Cataratas	UDC	Foz do Iguaçu	30.375
Centro Universitário Filadélfia	UNIFIL	Londrina	46.480
Centro Universitário Franciscano do Paraná	FAE	Curitiba	50.488
Centro Universitário Internacional de Curitiba	UNINTER	Curitiba	39.648
Centro Universitário Metropolitano de Maringá	UNIFAMMA	Maringá	37.277
Centro Universitário Opet	UNIOPET	Curitiba	29.832
Centro Universitário Santa Amélia	SECAL	Ponta Grossa	20.960
Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba	UniSantaCruz	Curitiba	42.198
Centro Universitário UniDomBosco	UNIDOMBOSCO	Curitiba	37.955
Faculdade Anchieta de Ensino Superior do Paraná	FAESP	Curitiba	26.052
Faculdade Anhanguera de Cascavel	FAC	Cascavel	22.620
Faculdade Assis Gurgacz	FAG	Cascavel	43.500
Faculdade Assis Gurgacz	FAG TOLEDO	Toledo	26.785
Faculdade Cidade Verde	FCV	Maringá	29.322
Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras	FACEL	Curitiba	16.670
Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Paraná	FACET	Curitiba	28.637
Faculdade de Educação Superior do Paraná	FESPPR	Curitiba	38.588
Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti	FEATI	Ibaiti	12.500
Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu	FAESI	São Miguel do Iguaçu	29.720
Faculdade de Jandaia do Sul	FAFIJAN	Jandaia do Sul	19.465
Faculdade de Paraíso do Norte	FAPAN	Paraíso do Norte	23.438
Faculdade de Pato Branco	FADEP	Pato Branco	31.308
Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná	FATECIE	Paranavaí	25.033
Faculdade de Telêmaco Borba	FATEB	Telêmaco Borba	26.317
Faculdade do Noroeste Paranaense	FANP	Nova Esperança	14.285
Faculdade do Norte Pioneiro	FANORPI	Santo Antônio da Platina	29.620
Faculdade Doutor Leocádio José Correia	FALEC	Curitiba	34.090
Faculdade Educacional Araucária	FACEAR	Araucária	29.695
Faculdade Educacional da Lapa	FAEL	Lapa	39.160

Faculdade Educacional de Colombo	FAEC	Colombo	24.766
Faculdade Educacional de Dois Vizinhos	FAED	Dois Vizinhos	30.530
Faculdade Educacional de Francisco Beltrão	FEFB	Francisco Beltrão	39.717
Faculdade Estácio de Curitiba	ESTACIO	Curitiba	41.862
Faculdade Guarapuava	FG	Guarapuava	18.038
Faculdade Luterana Rui Barbosa	FALURB	Marechal Cândido Rondon	30.337
Faculdade Maringá	CESPAR	Maringá	30.000
Faculdade Mater Dei	FMD	Pato Branco	29.620
Faculdade Paranaense	FAPAR	Curitiba	27.270
Faculdade Paranaense	FACCAR	Rolândia	30.084
Faculdade Sagrada Família	FASF	Ponta Grossa	20.470
Faculdades da Indústria São José dos Pinhais	FAIND/SJP	São José dos Pinhais	36.732
Faculdades Integradas Camões	FICA	Curitiba	24.875
Faculdades Integradas do Vale do Ivaí	UNIVALE	Ivaiporã	25.968
Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari	FAFIMAN	Mandaguari	31.580
Instituto de Ensino Superior de Londrina	INESUL	Londrina	21.730
Instituto Federal do Paraná	IFPR	Curitiba	64.968
Instituto Federal do Paraná	IFPR	Palmas	38.035
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	Curitiba	56.428
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	Londrina	47.482
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	Toledo	60.203
União do Ensino Superior do Paraná	FACITEC	Palotina	25.755
Universidade Centro Universitário de Maringá	UNICESUMAR	Maringá	41.185
Universidade Estadual de Londrina	UEL	Londrina	82.933
Universidade Estadual de Maringá	UEM	Maringá	65.007
Universidade Estadual de Maringá	UEM	Cianorte	75.387
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ponta Grossa	62.285
Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	Guarapuava	64.596
Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	Irati	62.110
Universidade Estadual do Norte do Paraná	UENP	Cornélio Procópio	43.298
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Cascavel	71.450
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Foz do Iguaçu	60.722
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon	63.063
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Apucarana	52.190
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Campo Mourão	39.138
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Paranaguá	37.940
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Paranavaí	41.910
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Curitiba	84.787
Universidade Paranaense	UNIPAR	Francisco Beltrão	28.792
Universidade Paranaense	UNIPAR	Umuarama	35.425
Universidade Paranaense	UNIPAR	Toledo	33.680
Universidade Paranaense	UNIPAR	Cascavel	44.885
Universidade Paranaense	UNIPAR	Cianorte	23.813
Universidade Pitágoras UNOPAR	UNOPAR	Londrina	21.948
Universidade Pitágoras UNOPAR	UNOPAR	Arapongas	22.547
Universidade Positivo	UP	Curitiba	53.150
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	Pato Branco	78.658
Universidade Tuiuti do Paraná	UTP	Curitiba	48.158

APÊNDICE 2 – Resultados do teste IQR (*outliers*)

iqr ind_aprov			iqr pro_alu		
	Baixo	Alto		Baixo	Alto
Valor limite interno	-14.92	91.53	Valor limite interno	8.1	130.5
Nº <i>outliers</i> suaves	0	1	Nº <i>outliers</i> suaves	0	0
Valor limite externo	-54.83	131.4	Valor limite externo	-37.8	176.4
Nº <i>outliers</i> severos	0	0	Nº <i>outliers</i> severos	0	0
iqr disciplina			iqr met_uti		
	Baixo	Alto		Baixo	Alto
Valor limite interno	32.05	124.5	Valor limite interno	6.2	123
Nº <i>outliers</i> suaves	10	0	Nº <i>outliers</i> suaves	0	0
Valor limite externo	-2.6	159.1	Valor limite externo	-37.6	166.8
Nº <i>outliers</i> severos	0	0	Nº <i>outliers</i> severos	0	0
iqr pos			iqr tics		
	Baixo	Alto		Baixo	Alto
Valor limite interno	0	0	Valor limite interno	21.75	134.9
Nº <i>outliers</i> suaves	0	0	Nº <i>outliers</i> suaves	6	0
Valor limite externo	0	0	Valor limite externo	-20.7	177.4
Nº <i>outliers</i> severos	0	16*	Nº <i>outliers</i> severos	0	0
iqr reputação			iqr logsal		
	Baixo	Alto		Baixo	Alto
Valor limite interno	-5	11	Valor limite interno	7.249	8.807
Nº <i>outliers</i> suaves	0	32	Nº <i>outliers</i> suaves	0	0
Valor limite externo	-11	17	Valor limite externo	6.665	9.391
Nº <i>outliers</i> severos	0	0	Nº <i>outliers</i> severos	0	0
iqr pesquisa			iqr logorg_con		
	Baixo	Alto		Baixo	Alto
Valor limite interno	-61.11	101.8	Valor limite interno	-1.847	12.85
Nº <i>outliers</i> suaves	0	0	Nº <i>outliers</i> suaves	0	0
Valor limite externo	-122.2	163	Valor limite externo	-7.357	18.36
Nº <i>outliers</i> severos	0	0	Nº <i>outliers</i> severos	0	0
iqr conteudo					
	Baixo	Alto			
Valor limite interno	24.1	125.7			
Nº <i>outliers</i> suaves	7	0			
Valor limite externo	-14	163.8			
Nº <i>outliers</i> severos	0	0			

Nota: *se refere ao valor “1” atribuído a variável *dummy*.

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE 3 – Resultados do teste IQR (saídas do *software* estatístico Stata)

. iqr IND_APROV

mean= 39.67 std.dev.= 19.46 (n= 399)
 median= 36.23 pseudo std.dev.= 19.73 (IQR= 26.61)
 10 trim= 38.13

	low	high

inner fences	-14.92	91.53
# mild outliers	0	1
% mild outliers	0.00%	0.25%
outer fences	-54.83	131.4
# severe outliers	0	0
% severe outliers	0.00%	0.00%

. iqr DISCIPLINA

mean= 75.72 std.dev.= 19.02 (n= 399)
 median= 79.7 pseudo std.dev.= 17.12 (IQR= 23.1)
 10 trim= 78.1

	low	high

inner fences	32.05	124.5
# mild outliers	10	0
% mild outliers	2.51%	0.00%
outer fences	-2.6	159.1
# severe outliers	0	0
% severe outliers	0.00%	0.00%

. iqr POS

mean= .0401 std.dev.= .1964 (n= 399)
 median= 0 pseudo std.dev.= 0 (IQR= 0)
 10 trim= .

	low	high

inner fences	0	0
# mild outliers	0	0
% mild outliers	0.00%	0.00%
outer fences	0	0
# severe outliers	0	16
% severe outliers	0.00%	4.01%

(Continua)

(Continuação)

. iqr REPUTACAO

mean=	3.674	std.dev.=	4.127	(n=	399)
median=	1	pseudo std.dev.=	2.965	(IQR=	4)
10 trim=	5.115				
				low	high

	inner fences			-5	11
	# mild outliers			0	32
	% mild outliers			0.00%	8.02%
	outer fences			-11	17
	# severe outliers			0	0
	% severe outliers			0.00%	0.00%

. iqr PESQUISA

mean=	23.46	std.dev.=	27.83	(n=	399)
median=	11.76	pseudo std.dev.=	30.2	(IQR=	40.74)
10 trim=	29.22				
				low	high

	inner fences			-61.11	101.8
	# mild outliers			0	0
	% mild outliers			0.00%	0.00%
	outer fences			-122.2	163
	# severe outliers			0	0
	% severe outliers			0.00%	0.00%

. iqr CONTEUDO

mean=	73.38	std.dev.=	18.39	(n=	399)
median=	75.7	pseudo std.dev.=	18.83	(IQR=	25.4)
10 trim=	74.83				
				low	high

	inner fences			24.1	125.7
	# mild outliers			7	0
	% mild outliers			1.75%	0.00%
	outer fences			-14	163.8
	# severe outliers			0	0
	% severe outliers			0.00%	0.00%

(Continua)

(Continuação)

. iqr PRO_ALU

mean=	67.16	std.dev.=	21.04	(n=	399)
median=	68	pseudo std.dev.=	22.68	(IQR=	30.6)
10 trim=	68.43				
				low	high
				-----	-----
		inner fences		8.1	130.5
		# mild outliers		0	0
		% mild outliers		0.00%	0.00%
		outer fences		-37.8	176.4
		# severe outliers		0	0
		% severe outliers		0.00%	0.00%

. iqr MET_UTI

mean=	65.01	std.dev.=	20.24	(n=	399)
median=	64.1	pseudo std.dev.=	21.65	(IQR=	29.2)
10 trim=	65.58				
				low	high
				-----	-----
		inner fences		6.2	123
		# mild outliers		0	0
		% mild outliers		0.00%	0.00%
		outer fences		-37.6	166.8
		# severe outliers		0	0
		% severe outliers		0.00%	0.00%

. iqr TICS

mean=	75.33	std.dev.=	20.98	(n=	399)
median=	80.4	pseudo std.dev.=	20.98	(IQR=	28.3)
10 trim=	77.76				
				low	high
				-----	-----
		inner fences		21.75	134.9
		# mild outliers		6	0
		% mild outliers		1.50%	0.00%
		outer fences		-20.7	177.4
		# severe outliers		0	0
		% severe outliers		0.00%	0.00%

(Continua)

(Conclusão)

. iqr logsal

mean=	7.992	std.dev.=	.1932	(n=	399)
median=	7.882	pseudo std.dev.=	.2887	(IQR=	.3894)
10 trim=	7.977				
				low	high

	inner fences			7.249	8.807
	# mild outliers			0	0
	% mild outliers			0.00%	0.00%
	outer fences			6.665	9.391
	# severe outliers			0	0
	% severe outliers			0.00%	0.00%

. iqr logorg_con

mean=	5.055	std.dev.=	1.718	(n=	399)
median=	4.727	pseudo std.dev.=	2.723	(IQR=	3.673)
10 trim=	4.876				
				low	high

	inner fences			-1.847	12.85
	# mild outliers			0	0
	% mild outliers			0.00%	0.00%
	outer fences			-7.357	18.36
	# severe outliers			0	0
	% severe outliers			0.00%	0.00%

APÊNDICE 4 – Modelo de regressão com dados em painel efeito aleatório

IND_APROV	Modelo com efeito aleatório	
	Coef.	P> z
DISCIPLINA	0.235886	0.047**
POS	20.6315	0.013**
REPUTACAO	0.8263202	0.003*
PESQUISA	0.625326	0.083
CONTEUDO	0.0570369	0.446
PRO_ALU	-0.4719115	0.001*
MET_UTI	0.0218343	0.852
TICS	0.1206307	0.192
LOGSAL	28.39175	0.002*
LOGORG_CON	-1.038539	0.327
_cons	-188.8803	0.008
rho	0.47536832	
Nº observações	399	
Nº de grupos	85	
Prob > chi2	0.0000	
R-sq: Within	0.0493	
Between	0.3733	
Overall	0.2830	

Nota: * significativo a 1%; ** significativo a 5%.

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE 5 - Modelo de regressão com dados em painel com variável de controle categoria administrativa (com exclusão nos dados)

IND_APROV	Modelo com efeito e variável de controle – categoria administrativa	
	Coef.	P> z
DISCIPLINA	0.0095775	0.944
POS	0 (omitido)	
REPUTACAO	0.0778646	0.824
PESQUISA	0.0007625	0.985
CONTEUDO	0.0553119	0.530
PRO_ALU	0.0920627	0.609
MET_UTI	0.0092873	0.943
TICS	-0.1038016	0.330
LOGSAL	105.9312	0.000*
LOGORG_CON	-30.50583	0.000*
CAT_ADM	0 (omitido)	
_cons	-654.6562	0.000
rho	0.94823737	
Nº observações	380	
Nº de grupos	72	
Prob > chi2	0.0000	
R-sq: Within	0.1798	
Between	0.0529	
Overall	0.0261	

Nota: * significativo a 1%

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE 6 - Modelo de regressão com dados em painel com variável de controle categoria administrativa (sem exclusão nos dados)

IND_APROV	Modelo com efeito e variável de controle – categoria administrativa	
	Coef.	P> z
DISCIPLINA	0.0095775	0.945
POS	0 (omitido)	
REPUTACAO	0.0778646	0.828
PESQUISA	0.0007625	0.985
CONTEUDO	0.0553119	0.541
PRO_ALU	0.0920627	0.619
MET_UTI	0.0092873	0.945
TICS	-0.1038016	0.344
LOGSAL	105.9312	0.000*
LOGORG_CON	-30.50583	0.000*
CAT_ADM	0 (omitido)	
_cons	-656.7629	0.000
rho	0.95211165	
Nº observações	399	
Nº de grupos	83	
Prob > chi2	0.0000	
R-sq: Within	0.1681	
Between	0.0587	
Overall	0.0279	

Nota: * significativo a 1%

Fonte: Dados da pesquisa