



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE

DEIVSON VINICIUS BARROSO

**Exame de Suficiência Profissional como
indicador da Qualidade da Educação Contábil:
Analisando as características das IES e seus
índices de aprovação.**

Salvador - BA
Junho de 2018

DEIVSON VINICIUS BARROSO

**Exame de Suficiência Profissional como
indicador da Qualidade da Educação Contábil:
Analisando as características das IES e seus
índices de aprovação.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Sheizi Calheira de Freitas
Coorientador: Prof. Dr. José Sérgio Casé de Oliveira

**Salvador - BA
Junho de 2018**

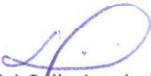
Deivson Vinicius Barroso

**EXAME DE SUFICIÊNCIA PROFISSIONAL COMO INDICADOR DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO CONTÁBIL: ANALISANDO AS
CARACTERÍSTICAS DAS IES E SEUS ÍNDICES DE APROVAÇÃO**

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

Aprovada em 18 de junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Sheizi Calheira de Freitas - Orientador (a)
UFBA - FCC



Prof. Dr. Antonio Carlos Ribeiro da Silva



Prof. Dr. José Sérgio Casé de Oliveira



Prof. Dr. Gilberto José Miranda
UFU

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Barroso, Deivson Vinicius

Exame de Suficiência Profissional como indicador da Qualidade da Educação Contábil: Analisando as características das IES e seus índices de aprovação / Deivson Vinicius Barroso. -- Salvador, 2018.

103 f. : il

Orientadora: Profa. Dra. Sheizi Calheira de Freitas.

Coorientador: Prof. Dr. José Sérgio Casé de Oliveira.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Contabilidade) -- Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Ciências Contábeis, 2018.

1. Qualidade da Educação. 2. Ensino Superior. 3. Cursos de Contabilidade. 4. Exame do CFC. I. Calheira de Freitas, Profa. Dra. Sheizi. II. Casé de Oliveira, Prof. Dr. José Sérgio. III. Título.

Esta dissertação é dedicada ao meu avô Tião (*in memoriam*), que apesar de nem sempre entender as minhas escolhas, respeitava e se orgulhava de cada uma delas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e por me acompanhar em todo o caminho.

À Professora Sheizi, que desde as primeiras conversas e ideias sobre o tema da dissertação, se mostrou um grande ser humano e profissional de extrema competência, polidez e suporte, o que foi essencial para a conclusão desse trabalho. Ao fim de cada reunião eu saía mais motivado a pesquisar e certo de que estava sendo apoiado.

Agradeço ao Prof. Dr. José Sérgio Casé de Oliveira que coorientou o estudo demonstrando disponibilidade e comprometimento desde o momento que apresentamos a ideia e contribuiu de maneira valiosa para que os resultados do trabalho fossem possíveis.

Agradeço aos Professores Dr. Gilberto José Miranda e Dr. Antonio Carlos Ribeiro da Silva que compuseram a banca e contribuíram com sugestões e críticas construtivas, de maneira extremamente respeitosa, e que foram levadas em consideração no trabalho, colaborando com sua melhoria.

Gostaria de agradecer também aos professores do Programa de Mestrado em Contabilidade da UFBA que serviram como guia na construção do conhecimento, em especial ao Professor Zé Maria, com quem realizei o tirocínio e sempre demonstrou extrema confiança em meu trabalho.

Agradeço à Fundação CAPES pelo apoio financeiro recebido durante a minha estadia na cidade de Salvador.

Deixo aqui meu agradecimento incondicional à minha família e amigos de Teófilo Otoni, que permaneceram em Minas torcendo sempre pelo meu sucesso. Incluo aqui tias, primos, avós, bisavó, e em especial meu irmão Mateus, meu pai Agnaldo e minha mãe, Nildete, ela que permanece sendo a minha fonte de inspiração e um lembrete de que o amor é o nosso maior bem.

Não poderia deixar de agradecer à minha família soteropolitana, que foi um dos maiores presentes que o Mestrado pôde me proporcionar e a razão pela qual eu pretendo voltar sempre que possível. Agradeço aos meus grandes amigos Leonne, Murilo, Nélia e Paula, que seguiram todo o caminho comigo e com quem compartilhei ansiedades, lágrimas, mas muitos abraços e sorrisos! Eu levo vocês para a vida, de verdade! Aproveito para agradecer aos demais colegas e amigos do mestrado, que possuem um lugar especial em meu coração, e sabem disso.

Agradeço à Casa 2515, na figura do Fred, Zana e Dona Rosa, que representam o meu lar na Bahia e me acolheram com uma hospitalidade baiana tão boa quanto a mineira! Deixo o

abraço também a todos os meus vizinhos de quarto que se tornaram os melhores amigos espalhados por todo canto do mundo. Vocês são incríveis!

Agradeço à equipe do curso EAD de Ciências Contábeis da UFBA, nas figuras da Professora Inês e a colega Livia, pessoas com quem tive a oportunidade de trabalhar e crescer profissionalmente e pessoalmente. A torcida e apoio de vocês foi fundamental.

Finalmente, deixo os meus agradecimentos aos colegas e amigos do IFNMG Campus Almenara, em especial o núcleo de gestão, que sempre demonstrou o maior apoio ao meu processo de escrita, e extrema disponibilidade para que eu pudesse voltar à Salvador sempre que necessário. Obrigado!

RESUMO

BARROSO, Deivson Vinicius. **Exame de Suficiência Profissional como indicador da Qualidade da Educação Contábil**: Analisando as características das IES e seus índices de aprovação. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

A discussão acerca da qualidade do ensino superior ofertado é pauta recorrente entre órgãos governamentais, e entre as próprias Instituições de Ensino Superior (IES), que se preocupam em manter uma boa reputação institucional. Neste estudo, em que o foco é o curso de Ciências Contábeis, foi proposto como métrica de qualidade dos bacharelados o índice geral de aprovação dos egressos no Exame de Suficiência Profissional, gerido pelo Conselho Federal de Contabilidade. Foram analisadas características institucionais de 741 instituições que tiveram ao menos dez estudantes realizando o Exame na 1ª e 2ª edição do ano de 2017. O objetivo central foi verificar quais características das IES e, conseqüentemente, da qualidade da formação desses estudantes, estão relacionadas à aprovação dos mesmos no Exame de Suficiência da Profissão. Para o tratamento dos dados foi utilizada a análise de regressão beta inflacionada em 0 e 1 na 1ª Edição e regressão beta inflacionada em 0 na 2ª Edição do Exame, por ser a variável dependente do modelo o índice de aprovação da IES, que varia de 0% a 100%. Dentre os principais resultados da pesquisa, tem-se que características como bom desempenho no ENADE, melhores avaliações no IGC, o fato do curso pertencer a uma universidade pública, estar localizado em capitais dos estados brasileiros, ser citado no Ranking Universitário da Folha e possuir programas de pós-graduação em Contabilidade, possuem significância estatística e coeficiente estimado positivo para explicar o desempenho das IES no Exame do CFC. Em contrapartida, as IES da amostra localizadas nas regiões Centro-oeste, Nordeste e Norte demonstraram desempenhos inferiores no Exame, em relação às IES da região Sudeste; além disso, as IES classificadas como Faculdade apresentaram, do mesmo modo, desempenhos inferiores aos das Universidades. Por meio dos resultados gerados, busca-se contribuir com os gestores e coordenadores dessas IES, ao revelar os possíveis atributos institucionais que aumentariam as chances de sucesso dos seus egressos no Exame de Suficiência, que se espera impactar positivamente também a qualidade do curso ofertado. Adicionalmente, busca-se também contribuir para a literatura da área de avaliação de programas educacionais ao sugerir a utilização de um novo parâmetro para mensuração da qualidade dos cursos. Por fim, os resultados podem servir ainda como fonte de informações para a implementação de ações que visem otimizar as características identificadas como significantes para a aprovação no Exame, objetivando a melhoria da formação dos futuros profissionais contábeis.

Palavras-chave: Qualidade da Educação. Ensino Superior. Instituições de Ensino Superior. Cursos de Contabilidade. Exame do CFC. Índices de Aprovação.

ABSTRACT

BARROSO, Deivson Vinicius. **Professional Accounting Exam as an indicator of the Quality of Accounting Education:** Analyzing the characteristics of HEIs and their approval ratings. Master dissertation. Faculty of Accounting Sciences. Federal University of Bahia. Salvador, 2018.

The discussion about the quality of higher education programs is recurrent among government agencies, and among the Higher Education Institutions (HEI) themselves, which are concerned with maintaining a good institutional reputation. In this study, in which the focus is the Accounting programs, the baccalaureate quality metric proposed was the approval general index of the graduates in the professional entry exam for accountants, managed by the Federal Accounting Council. Institutional characteristics of 741 institutions with at least ten students enrolled in the exam were analyzed in the first and second editions of 2017. The main objective of the study was to verify which characteristics of the HEIs and, consequently, of their educational quality, are related to the approval of their graduates in the professional entry exam for accountants. For the treatment of the data was used the inflated beta regression model, since the dependent variable of the model, that was the approval indices, takes values in the interval between 0 and 1. Among the main results of the research, it was found that characteristics such as good performance in the ENADE and in the IGC, the fact that the program belongs to a public university, is located in the capitals of the Brazilian states, is cited in the University Ranking of Folha and offer postgraduate programs in Accounting, have statistical significance and estimated positive coefficient to explain the performance of HEIs in the CFC Exam. On the other hand, the HEIs of the sample located in the Midwest, Northeast and North regions showed lower performance in the Exam when compares with the Southeast Region; in addition, the HEIs classified as Faculty presented, in the same way, inferior performances to those which are Universities. Through the research results, it seeks to contribute to the managers and coordinators of these HEIs, by revealing the possible institutional attributes that would increase the chances of success of their graduates in the professional entry exam for accountants, which is expected to positively impact the quality of the program offered. Additionally, it is also sought to contribute to the literature of the area of evaluation of educational programs by suggesting the use of a new parameter to measure the quality of the programs. Finally, the results can also be used as a source of information for the implementation of actions aimed at optimizing the characteristics identified as significant for approval in the Exam, seeking the improvement of the formation of future accounting professionals.

Keywords: Quality of Education. Higher education. Higher education institutions. Accounting courses. CFC exam. Approval Rates.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Quantidade de Títulos de Ph.D./Doutorado em Contabilidade obtidos nos EUA e Brasil – 1960/2008.....	31
Gráfico 02 – Histograma Variável Dependente (CFC) – 1ª Ed.....	53
Gráfico 03 – Histograma Variável Dependente (CFC) – 2ª Ed.....	44
Gráfico 04 - Distribuição das IES por Região.....	58
Gráfico 05 – Análise de Frequência Variável ORG.....	59
Gráfico 06 – Análise de Frequência Variável CAT.....	59
Gráfico 07 – Análise de Frequência Variável IN_CAP.....	60
Gráfico 08 – Análise de Frequência Variável PÓS.....	61
Gráfico 09 – Análise de Frequência Variável RUF.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Resultado Geral por Exame.....	35
Tabela 02 – Estatísticas Descritivas 1ª Edição CFC/2017.....	52
Tabela 03 – Estatísticas Descritivas 2ª Edição CFC/2017.....	53
Tabela 04 – Estatísticas Descritivas Resultados 1ª Edição CFC por Categoria Administrativa.....	54
Tabela 05 – Estatísticas Descritivas Resultados 2ª Edição CFC por Categoria Administrativa.....	55
Tabela 06 – Estatísticas Descritivas Variáveis Independentes Escalares.....	55
Tabela 07 – Correlação de Pearson 1ª Edição do Exame em 2017.....	63
Tabela 08 – Correlação de Pearson 2ª Edição do Exame em 2017.....	64
Tabela 09 – Outputs Regressão Beta Inflacionada em 0 e 1 – 1ª Edição 2017.....	65
Tabela 10 – Outputs Regressão Beta Inflacionada em 0 – 2ª Edição 2017.....	70
Tabela 11 - Outputs Sigma 1ª Edição CFC.....	72
Tabela 12 - Outputs Sigma 2ª Edição CFC.....	73
Tabela 13 - Outputs ν 1ª Edição CFC.....	74
Tabela 14 - Outputs τ - 1ª Edição 2017.....	75
Tabela 15 - Outputs ν - 2ª Edição 2017.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Fatores que compõem a Qualidade da Educação.....	18
Quadro 02 – Variáveis independentes coletadas no CPC.....	47
Quadro 03 – Variáveis independentes coletadas no Censo da Educação Superior.....	48
Quadro 04 – Variável independente coletada na Plataforma Sucupira.....	49
Quadro 05 – Variável independente coletada no Ranking Universitário da Folha.....	50
Quadro 06 – Variável independente coletada no Índice Geral dos Cursos.....	51

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DO TEMA	12
1.2 QUESTÃO-PROBLEMA, OBJETIVO E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	16
1.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	16
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	17
2. REVISÃO DA LITERATURA	18
2.1 ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL	18
2.2 QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR	24
2.3 EXAME DE SUFICIÊNCIA CONTÁBIL.....	32
2.4 ESTUDOS ANTERIORES QUE ANALISAM FATORES DETERMINANTES DA QUALIDADE INSTITUCIONAL	35
3. METODOLOGIA	44
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	44
3.2 DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA	44
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	45
3.4 DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS	46
3.4.1 Variável Dependente	46
3.4.2 Variáveis Independentes	46
4. RESULTADOS	52
4.1 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS	52
4.2 TESTE DE CORRELAÇÃO	62
4.3 RESULTADOS REGRESSÃO BETA INFLACIONADA EM 0 E EM 0 E 1.....	65
4.3.1 Regressão Principal	65
4.3.2 Resultados Complementares	72
4.3.2 Hipóteses	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DO TEMA

A reputação acadêmica é um dos ativos mais importantes para qualquer Instituição de Ensino, privada ou pública. Fombrun e Shanley (1990) afirmam que este fator é o diferencial na competição que existe entre as universidades por financiamento; e que, as Organizações possuem sucesso quando por meio de uma boa reputação institucional estabelecida, conseguem atrair melhores professores e estudantes. A reputação de uma Instituição a situa em uma espécie de “estratificação social” que, conforme explicam Davis e Moore (1945), cria uma hierarquia de cursos e programas de ensino superior. Essa hierarquia é revelada nos diversos rankings e indicadores de qualidade de universidades publicados a nível internacional e nacional. Kauppi e Erkkila (2011) afirmam que esses “números” criaram uma concorrência entre as universidades, que objetivam alcançar boas colocações, e, portanto, manter sua reputação como Instituições que ofertam “cursos de qualidade”.

A métrica para qualidade dos cursos superior a nível mundial por vezes tem sido os rankings emitidos por órgãos midiáticos, como o *Public Accounting Report (PAR)* nos Estados Unidos da América, um dos mais respeitados rankings dos programas de contabilidade, que leva em consideração julgamentos de acadêmicos da contabilidade acerca dos melhores cursos no país. (FOGARTY, ZIMMERMANN; RICHARDSON, 2016, p. 23). No Brasil, ranking com proposta similar é o emitido pela Folha de São Paulo, o Ranking Universitário da Folha (RUF), que classifica os diversos cursos de Contabilidade no Brasil com base nas opiniões de docentes da área. Além deste, o Guia do Estudante avalia há 26 anos os cursos superiores brasileiros e concede o Prêmio “Melhores Universidades” para IES públicas e privadas. Em 2016 participaram da premiação 595 IES que tiveram pelo menos cinco cursos avaliados (GE, 2017).

Debater a qualidade do Ensino Superior é uma preocupação universal. Morosini (2009) cita alguns congressos em seu trabalho sobre as tendências do século no que tange à qualidade da educação superior. A UNESCO, destaca a autora, vê a qualidade da educação como parte fundamental num processo de bem-estar que permitiria a todos fazerem parte de uma vida comunitária e plena. O Congresso da *Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)* afirma que a qualidade da Educação superior se tornou assunto de peso para os países e Instituições de Ensino, já que a intenção destes é que “seus estudantes se tornem competitivos e se insiram no mercado de trabalho, bem como respondam às necessidades do desenvolvimento humano, social, econômico e cultural do país” (MOROSINI, 2009, p. 177).

No Brasil, estudar a qualidade da educação superior se tornou uma necessidade ainda mais urgente, uma vez que nos últimos dez anos, o Ensino Superior do país passou por um processo de expansão considerável através da criação de programas e políticas públicas que buscavam a interiorização e socialização da educação pelo país. Os resultados da implantação destas novas políticas, podem ser verificados no Censo da Educação Superior de 2016 (dados mais recentes disponíveis). O relatório estatístico do Censo destaca que em 2016 havia cerca de 8.048.701 alunos matriculados nos 34.366 cursos que compunham o Ensino Superior Brasileiro (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos). Sendo que 75,27% das matrículas estão concentradas na rede privada (6,05 milhões) (INEP, 2017).

Dentre os programas responsáveis por esse aumento da oferta de vagas e cursos e a criação de universidades pelo país é possível destacar o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras) instituído em 2007 pelo MEC (Ministério de Educação), que justificou o Programa pela necessidade de expansão da Educação Superior no Brasil, uma vez que, na época, apenas 13,3% dos jovens brasileiros entre 18 a 24 anos estavam matriculados em curso superior. Destaca-se que em 2015 este número subiu para 18,4%, percentual ainda aquém da meta lançada pelo Plano Nacional de Educação, que é alcançar 35% dos jovens brasileiros (IBGE, 2016). Já no relatório do primeiro ano, publicado em 2009 pelo MEC, 53 universidades públicas haviam aderido ao Programa, das 54 existentes. A partir de sua implantação foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi em todo o país, o que gerou maior número de vagas e criação de novos cursos superiores (REUNI, 2016).

Políticas públicas que atendessem Instituições de Ensino Superior (IES) privadas também foram desenvolvidas. Em 2004 o Governo Federal criou o Programa Universidade para Todos (Prouni) oferecendo bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação a brasileiros que ainda não possuem nenhum diploma de nível superior. Além do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) que atende universitários de baixa renda, os quais desejam fazer sua primeira graduação.

Acompanhando o processo de expansão e interiorização das universidades em todo o país, a modalidade EAD toma força, chegando a oferecer em 2016 1.662 cursos superiores à distância, distribuídos em IES privadas e públicas (INEP, 2017). O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi essencial para essa expansão, com o escopo de desenvolver a modalidade de educação a distância no Brasil e expandir a oferta de cursos superiores no país (BRASIL, 2006).

Juntamente com o aumento do número de universidades e vagas nas IES, segue uma discussão acerca da qualidade destes cursos ofertados por todo o país. O plano das Políticas

Públicas, como é o caso do REUNI, tem entre seus principais objetivos assegurar a qualidade da Educação Superior no Brasil “por meio de inovações acadêmicas”. Mas existem críticas no que tange à qualidade x quantidade, como a realizada por Simon Schwartzman (2006). O autor destaca que tal política de expansão e criação de novas universidades foi realizada de maneira acelerada e sem avaliação sobre suas prioridades. As consequências foram campus abertos sem demanda, admissões de alunos e início das aulas sem estruturas físicas completas ou adequadas, e contratação de profissionais com baixa qualificação. Schwartzman (2006, p. 16) acentua que “políticas de inclusão, na medida em que dissociem o acesso do mérito, são claramente contrárias ao interesse público, embora possam ser de interesse de determinadas pessoas”.

Tecendo duras críticas ao Prouni, Saviani (2010, p. 14) afirma que houve uma expansão de vagas, mas que por outro lado houve um estímulo à iniciativa privada, movida por interesses próprios como as isenções que são concedidas. O autor coloca o Prouni como “um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições”. Nessa linha de pensamento, Corbucci (2004, p. 694) afirma que “o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas, e ao mesmo tempo oferecendo um serviço de qualidade duvidosa”.

O Ministério da Educação (MEC), por sua vez, almejando garantir e avaliar a qualidade dos cursos criados e em funcionamento e conseqüentemente da Educação Superior no Brasil, estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES tem dentre suas premissas a “afirmação do papel irrenunciável do Estado na constituição do sistema nacional de Educação Superior, comprometido com a melhoria de sua qualidade” (MEC, 2003) e avalia as Instituições de Ensino Superior em três instâncias: a própria instituição (Responsabilidade Social, instalações, gestão da instituição), os cursos especificamente (corpo docente, organização didático-pedagógica) e os discentes, através da Prova do ENADE. A partir destas avaliações, são gerados Indicadores de qualidade. Sendo eles: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito ENADE.

O Conceito ENADE se tornou ao longo dos anos um indicador de qualidade amplamente divulgado pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é uma avaliação aplicada em larga escala aos estudantes e concluintes dos diversos cursos Superiores no Brasil. A Prova do ENADE faz parte do Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), que foi implantado a partir de 2004 e busca promover a avaliação de instituições, cursos e desempenho dos estudantes no Brasil, com a ideia de constituir um referencial para regulação e supervisão da educação superior nacional (BRITTO,

2008). As IES que alcançam as melhores pontuações, são tidas como de alta reputação acadêmica.

Nessa perspectiva de avaliar e classificar a qualidade dos cursos superiores fornecidos pelas IES brasileiras, o Curso de Ciências Contábeis apresenta uma demanda ainda mais urgente no Brasil, e pode ser justificada por duas estatísticas de peso. A primeira, é que como resultado dos programas de expansão de universidades e cursos pelo país, o curso de Ciências Contábeis se popularizou, tornando-se o quarto curso mais procurado nas redes privadas de Ensino Superior. No ano de 2006 havia 57.257 alunos em cursos de Contabilidade no país (INEP, 2007), já em 2016, este número corresponde a 355.425 alunos matriculados em cursos presenciais e à distância de Ciências Contábeis (INEP, 2017).

O segundo ponto a se destacar para reverberar a importância de trazer à discussão a qualidade dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, se refere aos resultados recentes dos exames educacionais e profissionais realizados pelos egressos do curso. Na edição de 2015 do ENADE, apenas 33,3% do total, acertaram pelo menos 50% das questões objetivas da área de conhecimento específico do Exame (INEP, 2016). Do mesmo modo, os resultados do desempenho dos alunos no Exame de Suficiência da Profissão são alarmantes. Em relatório estatístico, o Conselho Federal de Contabilidade revelou que entre os anos 2011 e 2017 apenas 35,87% dos formandos que realizaram o Exame foram aprovados. Na edição mais recente – 2ª edição de 2017 – o resultado é ainda mais desanimador: 72,94% dos candidatos foram reprovados no Exame (CFC, 2017).

A partir do 1º semestre de 2017, o Conselho Federal de Contabilidade disponibilizou dados estatísticos do desempenho dos estudantes de Contabilidade no Exame de Suficiência da Profissão, por Instituição de Ensino Superior (IES). Informação esta que pode ser utilizada como parâmetro para a qualidade do ensino em contabilidade nas diversas IES do país.

O Exame de Suficiência representa no curso de Contabilidade a certificação profissional, um passo importante para a carreira dos egressos e uma preocupação dos estudantes bacharéis. Conforme destacam Morgan, Bergin e Sallee (2012) o desempenho dos graduados nestes exames são frequentemente utilizados pelas faculdades como indicador-chave da qualidade do curso e educação contábil oferecida. Nos Estados Unidos, o CPA é o Exame Profissional na área de Contabilidade, e na literatura é possível encontrar diversos autores associando qualidade dos programas de contabilidade, com o desempenho dos alunos no Exame. (MARTS, BAKER, GARRIS, 1988; SCHICK, 1998; BOONE *et al*, 2006; MORGAN, BERGIN, SALLEE, 2008).

Entende-se que o Exame do CFC apresenta vantagens que o posiciona como possível métrica para avaliar a qualidade do curso de Ciências Contábeis. Isso ocorre, pois, os alunos possuem real interesse em sua aprovação, já que no Brasil o Exame de Suficiência representa um momento-chave para o egresso de Contabilidade, o fator que permite a entrada do mesmo no âmbito da profissão contábil. É importante compreender elementos que podem estar associados ao desempenho do egresso no Exame, uma vez que, pelo perfil de capacitação técnica e profissional da Graduação em Contabilidade, os cursos e programas de contabilidade que possuam alunos egressos com desempenho satisfatório em resultados educacionais, são bem vistos por isso. (FOGARTY; ZIMMERMAN; RICHARDSON, 2016).

1.2 QUESTÃO PROBLEMA, OBJETIVO E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Observada a importância de estudar qualidade do Ensino Superior de Contabilidade no Brasil e a partir da possibilidade de associar a qualidade do curso ao sucesso dos graduados no Exame de Suficiência da Profissão, lança-se ao seguinte problema de pesquisa: Quais os fatores institucionais associados ao sucesso no Exame de Suficiência de Contabilidade?

O estudo terá como objetivo, portanto, verificar quais características das IES e, conseqüentemente, da qualidade da formação desses estudantes, estão relacionadas à aprovação dos mesmos no Exame de Suficiência da Profissão. Por meio deste objetivo, pretende-se melhor conhecer quais atributos institucionais contribuem para o bom desempenho de seus discentes no Exame que possibilita o exercício da profissão contábil, possibilitando que gestores das instituições de ensino possam trabalhar no sentido de maximizar o volume de aprovações a partir do gerenciamento de fatores que estejam passíveis de modificação, visando sempre a elevação da qualidade do ensino de Ciências Contábeis ofertado.

1.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Quanto às limitações deste trabalho, destaca-se que serão analisados apenas os cursos das Instituições de Ensino Superior que possuam alunos inscritos no Exame de Suficiência no período analisado (2017/1 e 2017/2), o que não abrange todos os cursos de Ciências Contábeis em atividade no país. Uma segunda limitação está no fato de que não será possível a comparação dos resultados com edições passadas, pois anteriormente o Conselho Federal de Contabilidade não divulgava os desempenhos por Instituição de Ensino Superior.

Outra limitação a ser levada em consideração é que se reconhece que estudantes formados em diferentes períodos, nos quais as IES podem possuir diferentes características, podem ter feito o Exame em 2017.1 e 2017.2, e estão sendo “rotulados” com os atributos atuais

da Instituição. Finalmente, é importante justificar que, não se pretende aqui questionar, nem discutir o conteúdo das provas do CFC ou propor um novo modelo de avaliação profissional.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está dividido em cinco seções, sendo esta Introdução a primeira delas; logo após se encontra a revisão da literatura com a formulação das hipóteses; na terceira seção consta a metodologia com a apresentação e mensuração das variáveis estudadas, descrição da amostra e métodos de análise propostos; na quarta seção são apresentados, analisados os resultados encontrados; e quinta seção estão as considerações finais da pesquisa, seguidas pelas referências utilizadas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL

A contabilidade brasileira, conforme destaca Sá (2008), pode ser percebida desde a pré-história por meio de registros arqueológicos encontrados. Porém, foi a colonização portuguesa que trouxe os grandes marcos da contabilidade ocidental que vinham sendo debatidos e praticados na Europa. O autor narra que o primeiro contador estrangeiro a chegar no país, Pero Vaz de Caminha, acompanhava a expedição de Pedro Álvares Cabral em 1500.

Uma vez estabelecido como colônia de Portugal, o Brasil é submetido ao Pacto Colonial, que tinha como premissa o fechamento das fronteiras da colônia, monopolização do comércio e proibição de qualquer tipo de fábrica, imprensa ou universidade, fazendo com que o Brasil estabelecesse uma relação de total dependência com sua metrópole. Essa política, imposta por Portugal, foi uma medida de proteção ao território conquistado que impactou o desenvolvimento das transações comerciais do país e, portanto, o desenvolvimento da Contabilidade em nível nacional (LEITE, 2005).

Durante o período colonial órgãos foram instituídos pela Coroa Portuguesa, que por sua relação com a Contabilidade demandavam uso e aperfeiçoamento desta em solo nacional. Dentre os principais órgãos destacam-se as Alfândegas, instituídas em 1530 com a função de tributar as riquezas que saíam do país e fiscalizar o comércio realizado nos portos brasileiros; a Casa de Fundição criada em 1580 para tributar “o quinto” da Coroa sobre a atividade mineradora; a Casa da Moeda que surge em 1694 responsável pela emissão e circulação da primeira moeda nacional, os Réis; o Erário Régio (1761) que ordenava e fiscalizava as receitas e despesas do Estado; e, mais tarde (1808), o Banco do Brasil. (REIS; SILVA, 2007).

A contabilidade portuguesa já mantinha livros específicos de escrituração nessa época como o Livro Mestre, onde se registrava todas as transações realizadas; o Livro Diário para o registro cronológico de operações de tesouraria; e o Livro Auxiliar para a supervisão e controle de toda fonte de ganho. Entretanto, no Brasil, os registros próprios eram feitos em cadernetas pessoais. Enquanto na Europa, a contabilidade era realizada por profissionais formados em instituições de ensino já tradicionais, no Brasil Colônia não havia nem sinal de sua primeira universidade. A primeira manifestação notória da prática contábil em território nacional somente apareceria em 1808, por alvará publicado no reinado do Rei Dom João VI (FIC, 2010).

Frente a esse contexto econômico-social, a implantação e desenvolvimento da Educação Superior no país se deu através de um processo bastante vagaroso. Durante quase 300 (trezentos) anos de colonização portuguesa, o país representava apenas uma colônia de

exploração sem investimentos econômicos, sociais, culturais ou educativos. Os primeiros avanços neste sentido ocorreriam com a chegada da família Real no Rio de Janeiro em 1808 (GOMES, 2007).

O ano de 1808 representou a transferência da sede do governo português para o Brasil, e conforme descreve Fausto (2012, p. 125),

A vinda da família real para o Brasil deslocou definitivamente o eixo da vida administrativa da colônia para o Rio de Janeiro, mudando também a fisionomia da cidade. Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma vida cultural. O acesso aos livros e a uma relativa circulação de ideias foram marcas distintivas do período. Em setembro de 1808, veio a público o primeiro jornal editado na colônia; abriram-se também teatros, academias literárias e científicas, para atender aos requisitos da corte e de uma população urbana em rápida expansão.

No campo educacional, a chegada da Corte introduziu o ensino superior no país. Enquanto a Europa e até mesmo as colônias vizinhas da Espanha já possuíam inúmeras universidades, no Brasil não havia nenhuma até o momento. Gomes (2007) afirma que essa realidade começou a mudar através da criação da primeira escola superior de Medicina por Dom João VI. Depois desta vieram outras como a de Engenharia e Mineração.

Em 1809 são instituídas as primeiras aulas de Comércio no Brasil. O país vivenciava o desenvolvimento do comércio, assim como as relações com outros países. Ações da Coroa como a abertura dos portos às “nações amigas” e a diversificação de mercadorias e formas de comércio no país, inaugurou em solo nacional o uso de técnicas contábeis básicas como o Método das Partidas Dobradas e a partir daí o uso de livros contábeis para a escrituração comercial (OLIVEIRA FILHO, 2010).

Outra ação da coroa portuguesa que influenciou o avanço da Contabilidade no Brasil foi a revogação da proibição de instalação de indústrias no país, imposta por D. João VI. Esse ato fez com que novas atividades emergissem na colônia para além do comércio, o que demandava por ferramentas contábeis que estavam sendo já utilizadas na Europa após a Revolução Industrial. (VICENTINO; DORIGO, 1997).

A criação das Aulas de Comércio em 1809 vinha atender à necessidade por mão de obra qualificada e de um curso superior relativo aos negócios. As primeiras turmas são implantadas um ano depois, com a nomeação de José Antônio Lisboa como primeiro professor de Contabilidade do Brasil. Num primeiro momento as aulas de comércio se estabeleceram na Bahia e em Pernambuco, onde eram mantidas pela Secretaria do Tribunal Real da Junta do Comércio (RODRIGUES, 2007).

As aulas de comércio representam os primeiros sinais do ensino da contabilidade no Brasil e passos inéditos em relação à profissionalização contábil no país. A partir desse

momento a comunidade contábil científica já se despontava. Em 1837, Estevão Rafael de Carvalho publicou no Rio de Janeiro a mais antiga obra nacional de Contabilidade: *Metafísica da Contabilidade Comercial* (SÁ, 2008).

O início da ampliação do mercado de trabalho para o contabilista se dá com a Lei Comercial de 1850 que estabelecia a obrigatoriedade da escrituração contábil e do levantamento do Balanço, o que exigia conhecimentos específicos de contabilidade. O ambiente acadêmico começava a se desenvolver, com a publicação de diversas obras a partir de 1852, com destaque para o “*Tratado de Escrituração Mercantil por Partidas Dobradas Aplicadas às Finanças do Brasil*”, obra de Sebastião Ferreira Soares (SÁ, 2008).

Rente ao desenvolvimento da formação contábil, em 1870 ocorre a primeira regulamentação da profissão, através do reconhecimento oficial da Associação dos Guarda-Livros da Corte, pelo Decreto Imperial nº 4.475. Sendo a profissão de guarda-livros a primeira profissão liberal regulamentada no país. Dez anos após este decreto, tornava-se obrigatória a publicação de balanços pelas empresas comerciais brasileiras (COELHO, 2006).

No início do século XX, em 1902, conforme destaca Nossa (1999), o ensino contábil no Brasil foi marcado pela criação da Escola Prática de Comércio de São Paulo, posteriormente denominada Escola de Comércio Álvares Penteado. Através deste curso era possível alcançar o título de contador, que foi substituído em 1926 pelo Decreto n.º 17.329, para os graduados em Ciências Econômicas e Comerciais.

Silva (2004, p. 34) explica que em 1931, o Decreto nº 20.158, “instituiu o curso Técnico de Contabilidade, com duração de dois anos para formar Guarda-livros e, de três anos, para formar Peritos Contadores”. O autor ressalta que apenas em 1945, o Decreto-Lei nº 7.988 institui o curso de Ciências Contábeis e Atuariais. Sendo a primeira turma formada em 1949, na Fundação Álvares Penteado.

A criação do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais da Fundação Álvares Penteado formou os primeiros bacharéis em Ciências Contábeis no Brasil. A justificativa da criação do curso superior e formação dos contadores foi dada pelo ministro da educação da época, Gustavo Capanema, que salientou que o curso técnico por si só,

[...] não podia, porém, abranger toda a complexidade dos estudos de contabilidade, pelo que foi reconhecida a conveniência de serem eles também realizados no ensino superior. Reconheceu-se igualmente, quando foi elaborada a reforma do ensino comercial, que os estudos de atuaria, pela sua dificuldade, deviam ser feitos no ensino superior (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001, p. 49).

Saes e Cytrynowicz (2001) relatam que a criação do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais contribuiu para que, em 1946, a instituição da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas/FEA da Universidade de São Paulo (USP), que lançava as bases do primeiro núcleo de pesquisa Contábil no Brasil, com relevantes contribuições para a área.

Também em 1946 foi criado o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), uma Autarquia especial dotada de personalidade jurídica de direito público que aprova o Regulamento Geral dos Conselhos de Contabilidade em todo o Brasil, e possui como objetivo, dentre outras finalidades, “orientar, normatizar e fiscalizar o exercício da profissão contábil, por intermédio dos Conselhos Regionais de Contabilidade” (CFC, 2017). O Conselho também é responsável por regulamentar o Programa de Educação Profissional Continuada para os profissionais da contabilidade, definindo ações para viabilizar, controlar e fiscalizar o cumprimento do Programa pelos membros do Conselho (CFC, 2016).

Em 1951, o curso de Ciências Contábeis torna-se independente ao se desmembrar do curso de atuariais. A partir de então diversas mudanças curriculares ocorreram no curso, inserindo em sua matriz, para além dos conteúdos específicos, ciências correlatas como o Direito, Economia e Administração, Matemática Financeira e Ética. Na década de 90, a ONU sugere alterações curriculares na busca de gerar uma formação cultural vigorosa ao egresso da Contabilidade. Ao mesmo tempo, o CFC lança o debate da indispensável associação entre teoria e prática. O avanço dos cursos de Ciências Contábeis pelo país toma força a partir daí, inclusive nas universidades públicas (SÁ, 2008).

Em 1998, de acordo com Nossa (1999), já existiam 384 cursos superiores de Contabilidade no país. Na época, deste número, “41,4% estão localizados nas Universidades, sendo 49% nas públicas e 51% nas privadas. Os estabelecimentos isolados, federações e faculdades integradas contam com 58,6% dos cursos, sendo 15% em instituições públicas e 85% em privadas” (NOSSA, 1999, p. 38).

É, porém, a partir do século XXI, que o número de universidades e cursos superiores no Brasil cresce de maneira acelerada. Parte dos motivos está no processo de globalização e acessibilidade às informações causada pelo surgimento de novas tecnologias, e inserção do país em ambientes internacionais. E, nos últimos anos, pelas políticas públicas de interiorização e socialização da Educação Superior a nível nacional.

Com o aumento dos níveis de educação e da necessidade de formação, a demanda por cursos superiores no Brasil cresce consideravelmente, inclusive a procura por cursos de Contabilidade. Segundo o Mapa do Ensino Superior de 2016, o curso de Ciências Contábeis é o 4º (quarto) curso presencial mais procurado na rede privada, com 218.227 matrículas

realizadas em 2014. Na modalidade à distância, o curso é o 5º mais procurado na rede privada, com 84.342 matrículas em 2014 (SEMESP, 2016). Conforme Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, em 2017 encontravam-se em atividade 1684 cursos de Ciências Contábeis no país. Vale ressaltar que este número é composto por cursos presenciais e a distância.

Os cursos na Modalidade EAD (Ensino a Distância) representam uma resposta à demanda por maior expansão do Ensino Superior no País, e ainda, ao avanço tecnológico presente em todas as instâncias da sociedade, assim como na Educação. Conforme estabelecido pelo Decreto nº 9.057/17 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, a educação à distância é a

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

No contexto de criação, avaliação e acompanhamento dos cursos à distância, é imprescindível citar a figura da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". E, conforme explicam Guerino e Nunes (2014), trata-se de uma política pública que se pauta

na expansão da educação superior pública, com foco na democratização e acesso; no fomento da expansão das instituições de nível superior, de acordo com as propostas educacionais dos estados e municípios; na avaliação da educação superior à distância, tendo como embasamento processos implantados pelo MEC; no financiamento relativo à implantação, execução e formação de trabalhadores na área, e por fim, no estímulo à investigação em educação superior no Brasil e o atendimento à população com dificuldades de acesso à formação universitária, priorizando os professores que atuam na educação básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica nos estados, municípios e Distrito Federal.

Em 2016 a Universidade Aberta do Brasil contava com 555 (quinhentos e cinquenta e cinco) polos espalhados nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal. Destes, 288 (duzentos e oitenta e oito) se encontravam em total funcionamento e 267 (duzentos e sessenta e sete) em fase de implantação. A região com maior número de polos é a região nordeste (MEC, 2016).

Entre os anos de 2009 a 2014, houve um aumento de 60% nas matrículas em cursos superiores a distância, sendo um aumento de 80% na rede privada e uma queda de 19% na pública. “No período de 2013 a 2014 o crescimento na rede privada alcançou 20% (999 mil

matrículas para 1,2 milhão). No entanto, na rede pública ocorreu uma queda de 10% nas matrículas (eram 155 mil em 2013 e chegou a 139 mil em 2014)” (SEMESP, 2016). A região Sudeste é responsável por 37,9% das matrículas em cursos superiores a distância, seguida da região Nordeste com 20,0%.

O Mapa do Ensino Superior de 2016 revela que em 2014 havia cerca de 7,8 milhões de alunos matriculados no Ensino Superior Brasileiro. Destes, 1,3 milhão em cursos EAD (17%). Neste mesmo ano, 190 mil alunos estavam concluindo seus cursos superiores através da modalidade EAD (SEMESP, 2016). O Sistema e-Mec lista em 2017 cento e dois cursos de Ciências Contábeis em atividade na modalidade EAD, o que representa 6% do total em atividade. Estes cento e dois cursos possuem 213.311 vagas autorizadas pelo Ministério da Educação.

Diversos são os estudos comparando o desempenho dos alunos da educação à distância e os alunos da educação presencial nos cursos de Ciências Contábeis em exames como o ENADE, e os resultados são mistos. Caetano *et al.* (2015) utilizando-se do ENADE como variável para medir qualidade, desenvolvem estudo avaliando se existe diferença significativa entre as notas dos alunos de Contabilidade das modalidades de ensino à distância e presencial, com base nos resultados do ENADE de 2009. Os resultados indicaram que o desempenho dos alunos dos cursos a distância era significativamente inferior ao dos alunos dos cursos presenciais no exame, sugerindo, portanto, diferenças na qualidade do ensino.

Lima *et al.* (2016, p. 109) realizam uma análise comparativa das duas modalidades com base nos resultados ENADE de 2012 de IES no Rio de Janeiro, e encontram como resultado que “qualquer que seja a comparação, seja individualmente ou por curso/polo/campus (universidade), as notas obtidas na educação a distância foram superiores às obtidas na educação presencial”. Os autores ainda relatam que no Estado do Rio, a quantidade de polos com cursos superiores EAD é superior à quantidade de campi onde são ofertados cursos presenciais de Contabilidade, “o que leva a considerar o ensino a distância na área da Contabilidade uma tendência crescente no Estado, que permitirá atingir as mais diversas regiões”.

Ainda sobre o desenvolvimento do Ensino Superior de Ciências Contábeis no Brasil, é importante destacar os cursos e programas de Pós-Graduação em Contabilidade (Mestrados e Doutorados), uma vez que são estes os berços formadores dos pesquisadores contábeis e parte representativa dos docentes atuantes nas graduações do país. O primeiro mestrado em nível nacional em Controladoria e Contabilidade surgiu na Faculdade de Administração, Economia

e Contabilidade da USP, em 1970. Oito anos depois, na mesma Universidade, foi iniciado o primeiro curso de Doutorado (RIBEIRO, 2009).

A partir do fim do século XX, a Pós-graduação no senso estrito apresenta um crescimento considerável. Cirani, Campanario e Silva (2015) afirmam em estudo que, conforme base da CAPES (2013), nas Ciências Sociais Aplicadas o número de mestrados acadêmicos saltou de 55 (cinquenta e cinco) em 1998 para 321 (trezentos e vinte e um) em 2010; e os doutorados foram de 1 (um) para 142 (cento e quarenta e dois) neste mesmo período. Em 2017, o número de programas de pós-graduação em áreas das Ciências Sociais aplicadas já está em 5832, divididos em mestrados (acadêmicos e profissionais) e doutorados.

Estes mesmos autores (2015, p. 176) discutem que a formação de docentes altamente capacitados por meio dos cursos de pós-graduação no país é um desafio do sistema educacional brasileiro, e como forma de estímulo foi alocado um “volume de recursos destinados a bolsas de estudos do CNPq e da CAPES, que saltou de R\$ 813 milhões em 2000, para cerca de R\$ 2.973 milhões em 2011”. Isso, de acordo com a CAPES (2013), significa aporte suficiente para cerca de 70 mil alunos, entre mestres e doutores.

De acordo com a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na Plataforma Sucupira, em 2017, se encontram em funcionamento 47 (quarenta e sete) cursos “recomendados e reconhecidos” de pós-graduação *Stricto Sensu* na área de Contabilidade no Brasil. Deste total, 29 (vinte e nove) são Mestrados Acadêmicos, 4 (quatro) são mestrados profissionais e 14 (quatorze) são programas de doutorado.

A evolução do ensino superior em Contabilidade no país, conforme relatado neste tópico da pesquisa, coloca o curso atualmente como um dos que possuem maior índice de matrículas nas IES, principalmente da rede privada. Vale ainda lembrar a demanda que o curso possui na modalidade a distância, colocando-o como o quarto mais procurado em nível nacional. Tais características, evidenciadas anteriormente, deixam clara a importância em se discutir a qualidade destes cursos. Sendo esta qualidade, critério exigido pelos órgãos governamentais e um conceito desejado pelas Instituições de Ensino Superior.

2.2 QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

O conceito de qualidade, em seu sentido amplo, vem sendo discutido principalmente na perspectiva gerencial por diversos estudiosos. Juran (1998), em sua obra onde debate qualidade para produtos, processos e serviços propõe que “*quality means freedom from deficiencies - freedom from errors that require doing work over again (rework)*”. Gomes (2004, p. 07) por sua vez, afirma que a qualidade é algo que afeta a vida das organizações e dos indivíduos de

maneira positiva: “Um serviço tem qualidade se vai de encontro ou se supera as nossas expectativas”.

Em Educação Superior, o debate de qualidade dos programas, retorna à pergunta feita por Ball (1985) em seu trabalho seminal: “Mas o que é qualidade?”. O autor destaca a dinamicidade do conceito por ser construído a partir da visão de diferentes indivíduos, com percepções distintas e afetadas por diferentes fatores. As definições para qualidade são inúmeras e mutáveis. Astin (1985) afirma que a qualidade de uma instituição superior estaria relacionada ao impacto que esta causa no desenvolvimento de seus estudantes e na produtividade e habilidade pedagógica de seu corpo docente. Green (1994) atribui alta qualidade acadêmica, àquela instituição que estabelece uma missão de maneira objetiva, e consegue atingi-la.

O Glossário Internacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação da Rede Ibero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES), define qualidade como o:

Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. Em una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos (RIACES, 2004, p. 08).

Morosini (2009, p. 167) apresenta a qualidade acadêmica através de três noções gerais. A primeira é a qualidade isomórfica, baseada nas Teorias Organizacionais que entendem a qualidade como um processo, e como tal, constituído por fases: planejamento, ação, avaliação e promoção. Esta visão de qualidade do ensino universitário, que está voltada ao mercado, “tende ao conceito de isomorfismo e padronização”. A segunda noção de qualidade apresentada pela autora é a “Qualidade da especificidade”, no sentido de levar em consideração a diversidade dos protagonistas que fazem parte do processo da avaliação institucional. Ou seja, apesar de estabelecer parâmetros para certa uniformização e padronização de características institucionais, procura preservar as especificidades e ações que “deram certo” nas instituições avaliadas.

A terceira noção de qualidade apresentada é a “Qualidade da equidade”. Neste conceito a qualidade está além dos indicadores, mas busca resultados de educação e formação do aluno que corresponda às necessidades específicas dos mesmos, assegurando a participação e acesso

dos indivíduos na educação superior. Morosini (2009) explica que qualidade e equidade são conceitos inseparáveis, e são possíveis com base em nove fatores-chaves: extensão da educação, tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros, direção escolar, professorado, avaliação e inovação e investigação educacionais. A autora conclui que “a comunidade educativa é responsável pela aplicabilidade e o êxito, ou fracasso, de políticas educacionais de qualidade com equidade”. (MOROSINI, 2009).

De modo mais pontual, Harvey e Green (1993) pensam Qualidade institucional em cinco categorias diferentes, porém inter-relacionadas: Excepcional, Perfeição, Adequação à finalidade, Valor pelo Dinheiro e qualidade como Transformação. A visão Excepcional de qualidade está relacionada à visão tradicional de qualidade, a mesma é algo distintivo, que traz excelência a partir do momento que a Instituição cumpre um conjunto de altos padrões estabelecidos. É o tipo de qualidade que as grandes Universidades Mundiais possuem e mantem ao longo dos anos, por sua tradição. Por possuir esse padrão de qualidade, as universidades atingem a um nível de reputação alto, como é o caso de Instituições de Ensino como Oxford ou Harvard.

A qualidade concebida como “Perfeição” centra-se no processo, onde são estabelecidos padrões, e estes devem ser alcançados por esforço de todos os componentes da instituição. Nessa visão de qualidade, as metas estabelecidas são atendidas a partir de dois princípios básicos: zero defeitos e acerto na primeira vez. Aqui a relevância principal é assegurar a qualidade de padrões de serviço, desta maneira a qualidade se torna um elemento da cultura da instituição, todos os personagens envolvidos no processo educacional têm como objetivo central garanti-la (HARVEY; GREEN, 1993).

A terceira possível abordagem trabalhada por Harvey e Green (1993) é a “*Fitness for purpose*” ou “Adequação à Finalidade”, nesta visão a qualidade é avaliada com base no alcance de padrões e especificações de corpos regulatórios e de acreditação. A qualidade é medida a partir do atendimento às exigências e parâmetros estabelecidos para determinada característica ou elemento institucional, por exemplo. A qualidade aqui é assegurada por meio de mecanismos, procedimentos e processos que garantem que a qualidade desejada está sendo alcançada. Existem então avaliações e auditorias para perceber o alcance dos padrões de qualidade estabelecidos. Nesse processo de avaliação, são desenvolvidos mecanismos apropriados para avaliar se práticas e procedimentos se ajustam às finalidades lançadas pela instituição.

A visão de qualidade “Valor pelo dinheiro” é uma medida que tem como objetivo central alcançar altos padrões educacionais com os menores custos possíveis. Neste caso, os indicadores de rendimento são os parâmetros para a concepção de qualidade institucional. Para tanto, são realizadas revisões periódicas para saber se a estrutura organizacional é efetiva e eficiente. (HARVEY; GREEN, 1993)

Finalmente, os autores trabalham a “Qualidade como transformação”, que coloca o estudante no centro da avaliação e busca perceber o quanto foi acrescentado de valor a este, ou seja, as mudanças positivas para a evolução de seu potencial profissional e pessoal. Nesta concepção, um ensino de qualidade irá gerar no estudante engrandecimento e capacitação. Para Harvey e Green (1993, p. 17) uma educação de qualidade é aquela que afeta mudanças nos educandos e assim, presumivelmente, os aprimoram. Existe aqui a ideia de “valor agregado”, conceito explanado pelos autores como a “*measure of quality in terms of the extent to which the educational experience enhances the knowledge, abilities and skills of students*”. Os autores explicam que o “valor agregado” pode ser mensurado por meio de um indicador quantitativo, ao mesmo tempo que revela elementos de natureza qualitativa.

Um exemplo de indicador do “valor agregado” é o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), um dos indicadores de qualidade com base no Enade e em demais índices constantes nas bases de dados do MEC, que busca medir o “valor agregado” pelo curso superior ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, “considerando seus desempenhos no Enade e no Enem, como medida proxy das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado” (INEP, 2017).

Mensurar a qualidade de programas acadêmicos, entretanto, se mostra uma questão complexa, e possível a partir de diversas abordagens (FAIRWEATHER, 1988). E, conforme já citado anteriormente, entender as diferentes visões dos atores que constituem o processo educacional é uma das abordagens possíveis (Teoria dos *stakeholders*). Harvey e Green (1993) também esclarecem que o conceito de qualidade é diferente para diferentes envolvidos (*stakeholders*): governo, estudantes, docentes, sociedade, etc.

Compartilhando desta visão, Vroeijenstijn (1995) afirma que numa discussão acerca da qualidade da educação, deve-se levar em consideração a visão específica dos *stakeholders*. Para o governo, por exemplo, a qualidade estaria associada à índices, a metas e a serem alcançadas; para os profissionais e empresas no mercado, a qualidade da educação poderia estar relacionada ao desenvolvimento das competências profissionais durante o tempo de estudo; já os estudantes veriam uma educação como de qualidade, se a mesma os preparassem para ocupar lugares de

destaque na sociedade, e por fim, docentes poderiam definir a qualidade da educação analisando a produção de conhecimento, ou um ambiente propício para a aprendizagem.

Barrett et. al (2006) explicam que a qualidade da educação é resultado de cinco componentes: efetividade, eficiência, igualdade, relevância e sustentabilidade. De forma breve, a efetividade diz respeito ao grau em que os objetivos estabelecidos pelo sistema educacional estão sendo atendidos. A eficiência mede até que ponto os envolvidos no processo da educação fazem uso ótimo dos elementos educacionais (material didático, metodologias de ensino, etc.) para alcançar os objetivos propostos. A igualdade é trabalhada a partir da concepção de que a educação de qualidade é um direito humano que transforma e “aprimora” os educandos.

A relevância como um elemento da qualidade da educação, diz respeito à utilidade da educação que está sendo oferecida e discute então a educação em relação ao desenvolvimento dos envolvidos. Finalmente, o componente sustentabilidade, contempla a educação como processo que deve ser trabalhado não só para atender demandas ou modificações no presente, mas também com visão de melhorias no futuro. (BARRETT, et al. 2006).

É válido citar que a associação de conceitos como igualdade e sustentabilidade à qualidade da educação é rente ao discurso da Unesco, e de educadores como Morin (2000) e Paulo Freire (1997). A educação para tais autores está associada à transformação social e libertação do indivíduo aprendiz. Uma educação de qualidade é aquela que possibilita a emancipação pela construção e multiplicação do conhecimento.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) também entendem a Qualidade da Educação como um conjunto de fatores, sendo que os autores os dividem em dois grandes grupos: dimensões extraescolares e dimensões intra-escolares, como sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 01 – Fatores que compõem a Qualidade da Educação

Dimensão Extraescolar	Fatores de interferência na Qualidade da Educação
Nível do espaço social: a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos.	Nível de renda, acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares
Dimensão Intra-escolar	Fatores de interferência na Qualidade da Educação
Nível de sistema: condições de oferta do ensino	Condições e custos da instalação da escola, custos com materiais permanentes e de consumo, manutenção do seu funcionamento; custos de pessoal, avaliação sobre espaço físico, serviços oferecidos,

	equipamentos, bibliotecas, laboratórios específicos, áreas de convivência, de recreação e de práticas desportivas, entre outros.
Nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar	Estrutura e características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; ambiente educativo e/ou clima organizacional; tipo e condições de gestão; gestão da prática pedagógica; espaços coletivos de decisão; projeto político pedagógico; participação e integração da comunidade; visão de qualidade dos agentes escolares; avaliação da aprendizagem e do trabalho realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais; dimensão do acesso, permanência e sucesso à educação, entre outros.
Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica	Titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos.
Nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar	Acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; Processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa; entre outros.

Fonte: Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Ainda acerca da abordagem do conceito de Qualidade da Educação, Souza (2017) consegue abranger diferentes discussões e visões acerca do tema. O autor debate que a qualidade na educação superior pode ser vista como o resultado da junção de três elementos distintos: critérios de qualidade, avaliação e regulação,

tendo-se nos critérios de qualidade a síntese daquilo que é considerado como tecnicamente bom, socialmente adequado e politicamente legitimado para a formação de alunos, a oferta de cursos e programas e/ou a organização das instituições em determinado contexto, permitindo a avaliação da realidade e a sua regulação (SOUZA, 2017, p. 346).

No Brasil, a discussão acerca da qualidade, avaliação e regulação do Ensino Superior é cabeceada pelo Ministério da Educação (MEC). Um dos documentos que norteiam esse debate é o Plano Nacional de Educação (PNE). Abrangendo o período de 2014 a 2024, o PNE é o instrumento utilizado pelo MEC para orientar a execução e aprimorar políticas públicas na área da Educação durante estes 10 anos. O Plano, que abrange desde a Educação Básica à Superior,

tem entre suas principais diretrizes a erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade da educação e valorização dos (as) profissionais da educação (BRASIL, 2014).

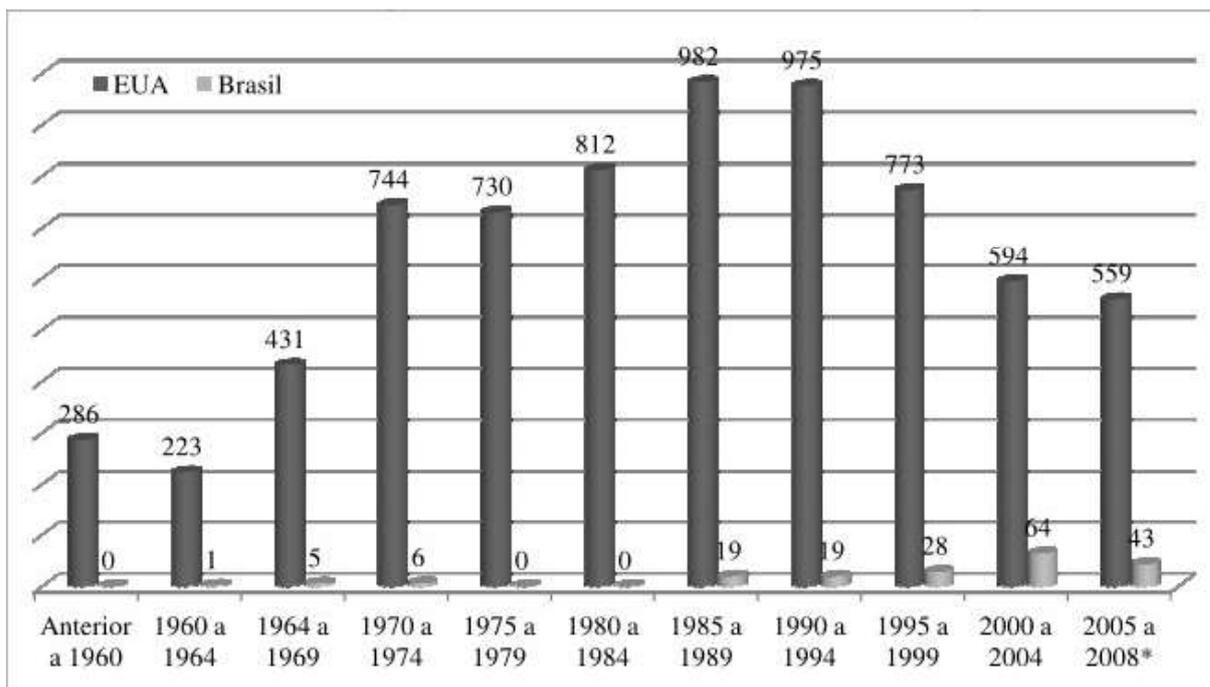
Especificamente acerca do Ensino Superior, ao elencar o Plano de Metas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE), o tema “Qualidade da educação superior” está vinculado à noção de “Titulação do corpo docente”, sendo que a meta estabelecida é “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores”. (BRASIL, p. 34, 2014).

O MEC justifica a meta no documento “Planejando a próxima década”, afirmando que a qualidade da educação superior está diretamente associada a vários aspectos, e dentre estes o grau de formação do docente. No censo da Educação Superior de 2014, o INEP divulga que haviam 383.386 docentes das diversas áreas do conhecimento, vinculados às Instituições de Ensino Superior no Brasil. Deste total, 75% dos docentes em IES públicas são mestres ou doutores, enquanto nas IES privadas, os docentes com pós-graduação *stricto sensu* chegam a 63%.

Destaca-se que as IES públicas de certo modo já atendem a meta traçada pelo PNE, mas o mesmo não ocorre nas privadas. O documento reitera que “para atingir essa meta, as IES, sobretudo privadas, terão de elevar o percentual de professores com mestrado e doutorado e também com tempo integral, tendo em vista a melhoria da qualidade desse nível de ensino” (MEC, 2014).

Apesar deste “avanço”, o Brasil ainda carece de docentes que sejam mestres e doutores (principalmente) na área contábil. Em 2014, de acordo com a Academia Brasileira de Ciências Contábeis (Abracicon), haviam 3.264 mestres e 275 doutores em Contabilidade (CFC, 2014). Em 2017 já são 373 doutores em Contabilidade (CAPES, 2017). Traçando um paralelo, conforme é possível perceber no próximo gráfico, em 1960 os EUA já possuíam mais doutores em Contabilidade, do que a quantidade total atual no Brasil.

Gráfico 01 – Quantidade de Títulos de *Ph.D./Doutorado* em Contabilidade obtidos nos EUA e Brasil – 1960/2008



Fonte: Miranda (2011, p. 50)

Ainda nesse contexto, a *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*, organismo internacional de peso na área de Educação Superior, também coloca a qualidade da atuação docente como fator importante para o alcance de uma excelência na educação superior.

Souza (2017) destaca que o conceito de qualidade dos cursos superiores no Brasil, também se mostra mutável e em constante complementação. O autor afirma que

na década de 1990, a qualidade dos cursos de graduação no Brasil esteve associada à dimensão do desempenho de alunos egressos, aferido por meio de exames nacionais, de acordo com cada área de formação. Na década de 2000, ampliou-se essa concepção, incluindo-se dimensões como infraestrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica (SOUZA, 2017, p. 337).

A operacionalização dessa avaliação das características das IES e seus cursos no Brasil, se dá pelo SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que foi citado brevemente na introdução deste estudo, e, conforme explica Schwartzman (2011, p. 01), foi instituído em 2004 pelo MEC, com o objetivo de “cumprir duas funções que são distintas, embora relacionadas. A primeira é autorizar e revalidar o credenciamento das instituições para

que possam funcionar. A segunda é avaliar, identificando as que tenham maior ou menor qualidade”.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SINAES permite reconhecer o mérito e valor das instituições de ensino brasileiras, ao entender seus programas e cursos nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para tanto, o SINAES se utiliza de diversos instrumentos como a avaliação (interna e externa) das IES, Enade, Avaliação específicas para os cursos de graduação e instrumentos de informação, como o Censo da Educação Superior e o cadastro. Estes instrumentos são coordenados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e geram índices e conceitos que são disponibilizados publicamente e permitem entender a conjuntura da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no Brasil (Inep, 2015).

Os resultados das avaliações são utilizados como norteadores para tomadas de decisões que orientam a oferta dos cursos superiores e ensejam melhorar a qualidade da educação. Os processos de regulação de oferta dos cursos são os Atos autorizativos e regulatórios, que são responsáveis pelo credenciamento institucional, autorização e reconhecimento de cursos; e credenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos, respectivamente. Caso os cursos apresentem índices insatisfatórios, são estabelecidas ações corretivas com prazos e métodos estabelecidos, que objetivam a superação de eventuais deficiências encontradas (INEP, 2015).

Fica claro que a definição e mensuração da qualidade de um curso superior é possível por meio de diversas bases teóricas, parâmetros e indicadores. Para este estudo, que associa a qualidade dos cursos de Ciências Contábeis à taxa de aprovação dos egressos destes cursos no Exame de Suficiência Profissional, o conceito de qualidade que melhor se adequa é o de “Qualidade como transformação” trabalhado por Harvey e Green (1993). Nesta visão, os autores colocam o estudante como centro do processo de avaliação da qualidade, ao verificar em que extensão os estudantes adquiriram conhecimentos, habilidades e competências por meio da educação recebida. Tal abordagem atende à proposta do Exame Profissional de Contabilidade, que irá justamente testar uma série de conhecimentos mínimos, angariados na graduação, e competências necessárias para o exercício da profissão.

2.3 EXAME DE SUFICIÊNCIA CONTÁBIL

O exame, conforme explica Luckesi (2003), nasce como estratégia de seleção em meados do ano 3000 a.C. na China, para admissão no exército. E a partir do século XVI é inserido no ambiente educacional como instrumento avaliativo. O autor afirma que o exame

ganhou importância tão acentuada nas instituições de ensino, que o próprio processo educativo se direcionou a alcançar bons resultados nos diversos exames existentes. O exame “avalia” para classificar ou regular, e possui três características básicas: são pontuais (avalia em um momento específico), classificatórios (o desempenho no exame leva à aprovação ou reprovação) e seletivos (o exame é excludente) (LUCKESI, 2003).

A grande preocupação de Luckesi é diferenciar os processos “avaliar” e “examinar”. Enquanto a Avaliação está voltada para o futuro, o exame analisa o conhecimento adquirido até o presente, ou seja, seu foco está no que foi apreendido no passado; enquanto a avaliação busca a solução, o exame se prende ao problema; enquanto a avaliação é diagnóstica, o exame é classificatório; os exames são seletivos, a avaliação, inclusiva; quanto ao ato pedagógico, os exames são autoritários, enquanto as avaliações, dialógicas (LUCKESI, 2011).

Rente à essa discussão, Foucault (2002) afirma ser o “exame” colocado no centro do processo educacional, e discute algumas de suas especificidades. O autor explica que ao se definir exame, tem-se a ideia de um mecanismo que relaciona determinados saberes a uma forma específica de exercitar tais saberes. E, de acordo com o filósofo, essa aplicação dos saberes por cada indivíduo, os transformam em “casos”. No espaço do exame, cada indivíduo está sendo descrito, treinado, classificado (ou excluído); o grande objetivo seria justamente observar individualmente o graduado.

Perrenoud (1999), por sua vez, declara que o exame verifica se o indivíduo domina globalmente os conhecimentos básicos para avançar de série, ser habilitado a algo, ou começar uma nova profissão.

Os exames fazem parte da estrutura educacional brasileira. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exemplo de grande relevância, por ser atualmente o instrumento utilizado em nível nacional para a admissão dos alunos nos cursos de graduação em universidades brasileiras. O ENADE também se configura como um instrumento examinador, utilizado como base para avaliação dos discentes egressos, e representa um dos elementos do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o SINAES.

Algumas profissões também se utilizam dos exames para certificar o profissional, e, portanto, permitir a sua atuação naquela área. Os Exames Profissionais estão presentes em nível nacional e internacional em profissões como Direito e Contabilidade. Queiróz (2011), por exemplo, ao discutir o Exame da Ordem dos Advogados, verifica como essa visão acadêmica de estudar para ser aprovado num exame profissional tem influência no processo de formação do profissional acadêmico concluinte.

Na Contabilidade, um dos exames internacionais mais conhecidos é o americano, o Exame para *Certified Public Accounting (CPA)*. O Exame Uniforme para CPA é o exame que se deve ser aprovado para se habilitar à certificação como Contador Público Certificado dos EUA. E, conforme Price (1986, p.01) explica, o Exame CPA, realizado pelo aluno egresso das IES americanas, visa garantir aos usuários da Contabilidade americana, que o profissional “por trás dos números” seja alguém que possua alto grau de competência no campo da contabilidade e esteja devidamente licenciado para exercício da profissão pelo órgão regulador.

No Brasil, o exame para certificação é o Exame de Suficiência da Profissão, regulado e organizado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), órgão que estabelece que o Exame se destina aos Bacharéis do curso de Ciências Contábeis com o objetivo de verificar a obtenção de conhecimentos referentes a conteúdos desenvolvidos no curso realizado. É também o órgão que especifica que a aprovação no Exame é um requisito para obtenção de registro da profissão contábil, e, portanto, exercício da mesma (CFC, 2011).

Oliveira Neto (2009, p. 10) explica que o Exame de Suficiência foi instituído no Brasil em 1999 durou até o ano de 2004, ano que o Exame foi suspenso. O Exame, que tem como objetivo assegurar a qualidade do profissional que chegava à sociedade, voltou a ser obrigatório para exercício da profissão desde 2010. Madeira, Mendonça e Abreu (2003) afirmam ser o Exame de Suficiência um indicador da qualidade dos cursos de Ciências Contábeis:

o Exame de Suficiência deveria servir como instrumento de apoio às instituições de ensino superior no processo de avaliação e acompanhamento dos cursos, pois através das provas é possível verificar os conteúdos exigidos e compará-los com aqueles ministrados nas faculdades. Dessa forma, seria possível identificar as prováveis deficiências, permitindo o aprimoramento dos cursos e, conseqüentemente, reduzindo as reprovações (MADEIRA; MENDONÇA; ABREU, 2003, p. 105).

Com duas edições por ano, o Exame, elaborado pelo Conselho Federal de Contabilidade, é formado por 50 questões objetivas, e abrange temas de disciplinas trabalhadas no curso de Contabilidade como Contabilidade de Custos, Teoria da Contabilidade, Legislação e Ética Profissional, Normas Brasileiras de Contabilidade, Auditoria Contábil e Perícia Contábil. Além destas, o Exame cobre disciplinas de base como Língua Portuguesa e Matemática (CFC, 2017).

Nos últimos anos o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) divulga relatórios estatísticos com os diferentes dados referentes ao desempenho dos estudantes. Além dos resultados individuais, são disponibilizadas tabelas que revelam desempenho dos alunos por região, acertos por conteúdo, notas máximas e mínimas, e número de aprovados ao longo dos anos (conforme Tabela 01 a seguir).

Tabela 01 – Resultado Geral por Exame

Exame	Total Inscritos	Total Presentes	Total Aprovados	(%) Aprovados	Total Reprovados	(%) Reprovados	Total Ausentes	(%) Ausentes
1º/2011	14255	13383	4130	30,86%	9253	69,14%	872	6,12%
2º/2011	19690	18675	10886	58,29%	7789	41,71%	1015	5,15%
1º/2012	26316	24774	11705	47,25%	13069	52,75%	1542	5,86%
2º/2012	32003	29226	7613	26,05%	21613	73,95%	2777	8,68%
1º/2013	37229	33708	12000	35,6%	21708	64,4%	3521	9,46%
2º/2013	40477	36833	15891	43,14%	20942	56,86%	3644	9%
1º/2014	43144	38116	18824	49,39%	19292	50,61%	5028	11,65%
2º/2014	37066	32568	13591	41,73%	18977	58,27%	4498	12,14%
1º/2015	43616	38023	20715	54,48%	17308	45,52%	5593	12,82%
2º/2015	43376	38022	5580	14,68%	32442	85,32%	5354	12,34%
1º/2016	48043	41987	17576	41,86%	24411	58,14%	6056	12,61%
2º/2016	47031	40879	8948	21,89%	31931	78,11%	6152	13,08%
1º/2017	54051	46949	11860	25,26%	35089	74,74%	7102	13,14%
2º/2017	52663	44557	12041	27,02%	32516	72,98%	8106	15,39%
Total geral:	538960	477700	171360	35,87%	306340	64,13%	61260	11,37%

Fonte: Conselho Federal de Contabilidade (2017).

Vale destacar que a partir da 1ª Edição de 2017, o CFC também disponibilizou o resultado do Exame por Instituição de Ensino, o que motivou e possibilitou a presente investigação.

2.4 ESTUDOS ANTERIORES QUE ANALISAM FATORES DETERMINANTES DA QUALIDADE INSTITUCIONAL

A associação do desempenho dos estudantes de Contabilidade nos exames profissionais à qualidade dos cursos de Ciências Contábeis, tem gerado diversos estudos que buscam perceber quais elementos podem estar relacionados a esse “sucesso”. Estudando especificamente os cursos de Contabilidade, Fogarty, Zimmerman e Richardson (2016), em estudo acerca da opinião dos docentes sobre os fatores que determinam a qualidade de um curso superior, encontraram evidências de que os resultados dos exames profissionais por universidade, são levados em consideração pelos docentes ao avaliaram a qualidade dos cursos.

Na mesma linha, Morgan, Bergin e Sallee (2012) buscaram identificar se alunos dos programas de contabilidade classificados como de alta qualidade por agências de acreditação, possuem altas taxas de aprovação no Exame CPA (*Certified Public Accountant*). A *Association to Advance Collegiate Schools in Business (AACSB)*, uma das mais antigas e tradicionais

agências de acreditação de “*business schools*” nos EUA, é uma das agências analisadas no estudo, e os resultados da pesquisa indicaram que os estudantes dos cursos classificados como de alta qualidade pela AACSB, alcançavam de maneira significativa, maiores taxas de aprovação no Exame.

Além destes, na literatura, é possível encontrar diversos outros autores associando qualidade dos programas de contabilidade, com o desempenho dos alunos no CPA. (MARTS, BAKER, GARRIS, 1988; SCHICK, 1998; BOONE *et al*, 2006; MORGAN, BERGIN, SALLEE, 2008).

No Brasil, os estudos acerca do desempenho dos alunos no Exame de Suficiência do CFC associado à qualidade dos cursos ofertados, são demasiadamente escassos, principalmente porque o CFC não divulgava os resultados por IES. Em pesquisa bibliométrica, analisando publicações de trinta periódicos de Contabilidade no Brasil entre os anos de 1998 a 2013, Broietti (2014) identificou apenas quinze artigos relacionados ao Exame do CFC. Os estudos geralmente se concentram na análise do conteúdo dos exames e/ou a relação dos mesmos com o currículo dos cursos e ementas das disciplinas.

Ao contrário do que ocorria com o Exame do CFC, os dados do ENADE vêm sendo divulgados anualmente desde 2004, possibilitando diversos estudos que o colocam como métrica de qualidade dos cursos. Griboski (2012) discorre que o Enade se configura como avaliação diagnóstica que oferece informações valiosas às IES, possibilitando-as a tomadas de decisões e ações que melhorem aspectos identificados como frágeis na educação ofertada pelas mesmas, sendo então um parâmetro de qualidade do ensino superior.

Trabalhos como o de Lemos e Miranda (2014), Camargo *et. al* (2016), Silva *et. al* (2015), Souza (2008), Ferreira (2015) e Santos (2012), buscavam visualizar os fatores determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis. Tendo geralmente entre seus principais achados uma associação significativa entre o desempenho destes estudantes com as características como a titulação do professor e regime de trabalho do corpo docente.

A partir de outra perspectiva, Freitas (2012) analisou o uso do relatório do ENADE gerado para os cursos, e identificou uma correlação positiva entre o uso do relatório pelos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis e o desempenho destes cursos na avaliação subsequente.

Miranda (2011), especificamente acerca da relação entre desempenhos dos alunos no Exame do CFC e no ENADE, identifica (a despeito das diferenças temporais) que as IES com melhores notas no Exame de Suficiência são igualmente aquelas com melhores desempenho no

ENADE. O autor encontra uma correlação positiva ao comparar os resultados do ENADE 2006 e das edições dos Exame de Suficiência entre os anos de 2000 e 2004.

Conforme elucidado, o ENADE vem sendo comumente utilizado como proxy para qualidade dos cursos superiores, gerando diversos trabalhos sobre o assunto. Portanto, apesar de os seus resultados estarem em parâmetros diferentes (o ENADE resulta em notas e conceitos, enquanto no CFC são disponibilizadas taxas de aprovação), faz-se interessante verificar se os resultados deste instrumento de avaliação possuem relações positivas com os índices de aprovação das IES no Exame do CFC. A partir desta perspectiva, lança-se a seguinte hipótese:

H1: As Instituições de Ensino Superior com melhores Resultados Gerais no Exame de Suficiência de Contabilidade são aquelas que apresentam melhor desempenho no ENADE.

Para além dos estudos voltados especificamente aos exames prestados pelo estudante, é possível elencar aqueles que associam diferentes características de uma IES à qualidade do seu curso de Ciências Contábeis. Tais estudos merecem atenção, uma vez que neste trabalho a qualidade está sendo associada ao índice de aprovação da IES no resultado do Exame de Suficiência.

Seguindo prerrogativa discutida no início deste referencial, trabalhos por vezes avaliaram a influência da titulação docente na qualidade do curso ofertado. Tais autores concluem que a qualidade do curso seria influenciada positivamente pela melhor formação dos professores da educação superior (Ferguson, 1991; Rowan, Chian e Miller, 1997; Nossa, 1999; Biggs, 2001; Almeida, 2004).

Schindler et al. (2015) destacam categorias de indicadores de qualidade em educação superior, e dentre elas está a competência do corpo docente. Almeida e Pimenta (2014) destacam que a qualidade da formação que é disponibilizada aos estudantes está em parte relacionada com a formação apropriada do corpo docente. Na mesma direção, Fernández (1999) ressalta que criar melhores condições para formação institucional dos docentes é aprimorar o ato de ensinar e, portanto, gerar melhorias na qualidade deste ensino. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Betts, Zau e Rice (2003) chegam à conclusão de que o rendimento de alunos de redes de ensino com professores que possuíam pelo menos o título de mestre, era maior que o rendimento dos alunos daquelas instituições que não possuíam mestres em seu corpo docente. Outros estudos concluem que estudantes de professores mestres possuíam maior sucesso do que

os alunos de professores com bacharelado apenas. A causa atribuída é que tais professores se dedicaram e se aprofundaram mais nos temas que lecionavam, devido à sua qualificação (HANUSHEK, 1989; HEDGES, LAINE e GREENWALD, 1994).

Trabalhos mais recentes, como o de Zonatto (2013), buscam evidenciar uma relação entre a qualificação docente e o desempenho acadêmico, e encontra alta correlação entre estas variáveis ao analisar o desempenho acadêmico dos cursos de ciências contábeis das universidades da região Sul do Brasil no Enade do ano de 2009. A mesma análise é realizada por Lacerda e Ferri (2015) em um curso de Pedagogia, e os resultados corroboraram a ideia de que a titulação do corpo docente é um requisito que influencia na qualidade do ensino. Abarcando diferentes cursos e universidades, Telles e Marinho (2014) também chegam ao resultado de que, dentre outras variáveis, a titulação docente conseguia explicar o desempenho dos alunos no ENADE.

Dentre os trabalhos que destacam a titulação do corpo docente como indicador de qualidade, ainda vale citar a tese de Miranda (2011), que corresponde a uma análise da relação entre as qualificações do professor e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil, colocando como *proxy* do desempenho, o resultado do ENADE. As conclusões do trabalho indicam que quanto maiores as médias das qualificações acadêmicas do corpo docente, maiores eram as médias dos estudantes no ENADE, revelando a região sul e sudeste com as maiores médias, e a região norte com as menores médias.

Associando a titulação docente à produção científica dos cursos de Contabilidade, Coney et al. (2010) destacam como a pesquisa possui um caráter valioso para os diversos interessados na qualidade de um curso superior, que vão desde os membros docentes da faculdade aos estudantes. Analisando o ponto de vista da comunidade acadêmica, trabalhos como o de Vroeijenstijn (1995) destaca que os docentes percebem que um programa acadêmico de qualidade é aquele baseado em transferência e criação de conhecimento útil, em que haja um ambiente propício de aprendizagem e pesquisa.

Nessa mesma direção, Henry e Burch (1974) encontraram que boa parte dos acadêmicos, se utilizam da quantidade de publicações científicas como um indicador de qualidade acadêmica. Fogarty, Zimmerman e Richardson (2016) também encontraram relação positiva entre os programas de contabilidade tidos como de qualidade, e o nível de publicação científica destes, que é influenciado pela titulação destes docentes.

Levando em consideração os trabalhos anteriores citados, e, que conforme elencado no primeiro tópico desta Revisão da Literatura, a noção de qualidade da educação superior do

Ministério da Educação está associada ao aumento da quantidade de mestres e doutores nos cursos superiores, lança-se a seguinte hipótese:

H2: As Instituições de Ensino Superior com melhores Resultados Gerais no Exame de Suficiência de Contabilidade, são aquelas que possuem em seus cursos, corpo docente formado por maior número de mestres e doutores.

Seguindo uma linha de pesquisa que analisa fatores externos à universidade, Fogarty, Saftner e Hasselback (2011) destacam ser de vital importância entender o prestígio de uma instituição no mercado de trabalho, pois isso é um indicador da sua qualidade de ensino. Morosini (2009) explica que essa preocupação com a qualidade pela formação de bons profissionais é atual, e demandada pelos organismos e governos mundiais:

[...] a qualidade na educação superior é hoje o centro das preocupações dos Estados e dos estabelecimentos que emitem títulos e diplomas, pois querem que seus estudantes se tornem competitivos e se insiram no mercado de trabalho, bem como respondam às necessidades do desenvolvimento humano, social, econômico e cultural do país (MOROSINI, 2009, p. 178).

Schindler et. al (2015) classifica como sendo um elemento importante para se avaliar a qualidade acadêmica: a categoria “indicadores de performance do estudante”. De acordo com o autor, este conjunto de indicadores influenciam na vida acadêmica do aluno, de modo que através da aquisição de habilidades e conhecimentos, o mesmo se torna apto a ocupar cargos de destaque e liderança no mercado de trabalho. E, conforme Oehrlein (2009) debate em seu trabalho, as experiências vividas na vida acadêmica possuem impacto na carreira dos egressos.

Na cartilha emitida pelo *American Institute of Certified Public Accountants (AICPA)*, acerca da performance dos recém-formados contadores, a instituição afirma que cursos com grande reputação atraem os melhores estudantes, que conseqüentemente recebem as melhores ofertas dos empregadores. Rente a essa preocupação, Scott (2008) ressalta a necessidade de as universidades estarem atentas à performance profissional dos seus egressos, como indicador da qualidade dos cursos ofertados.

O curso de contabilidade possui um caráter propriamente técnico, e espera-se do aluno egresso de contabilidade um perfil altamente profissional. Entender o sucesso profissional deste estudante é avaliar um fator à longo prazo, e perceber de que maneira o curso de onde ele é advindo contribuiu para uma formação permanente e eficaz, que o posicione e o mantenha bem colocado no mercado (FOGARTY; ZIMMERMAN; RICHARDSON, 2016).

Em estudo sobre os efeitos da Educação Superior na performance do graduado, Aracil e Montero (2011) encontram relação positiva entre as características dos programas e a alocação dos graduados em diversos cargos e níveis ocupacionais. Os resultados indicam que os cursos que se preocupavam em estabelecer maior ligação entre as disciplinas e o mercado de trabalho são aqueles que possuem egressos com melhores ocupações profissionais.

Também estudando a responsabilidade e importância dos programas da área de “*business*” inserirem seus estudantes no mercado profissional, Gault, Redington e Schlager (2000) avaliaram a relação entre a experiência de estágio durante a graduação, e o sucesso profissional do estudante após o término do curso. Os mesmos destacam que os programas considerados de alta qualidade têm o condão de inserir o aluno no mercado, e ainda, que esta relação é positiva, de modo que aqueles egressos de cursos que possibilitavam a experiência do estágio, adquiriam maiores habilidades, conseguindo emprego com facilidade, com altos salários e maior número de casos de satisfação profissional.

Associando diretamente o sucesso profissional dos egressos, e a reputação das instituições das quais estes são advindos, Fogarty, Zimmerman e Richardson (2016) concluem que os cursos que “produzem” pessoas que se tornam sócios em grandes empresas de contabilidade, geralmente são os avaliados pelos docentes como de alta qualidade nos rankings institucionais.

A partir da revisão de literatura realizada, que relaciona o conceito de qualidade dos programas universitários ao sucesso profissional dos estudantes egressos, lança-se a seguinte hipótese:

H3: As Instituições de Ensino Superior com melhores Resultados Gerais no Exame de Suficiência de Contabilidade são aquelas com reputação de formar bons profissionais para o mercado de trabalho.

Finalmente, é importante destacar estudos que analisaram a relação da qualidade do Ensino Superior atribuída a uma IES, com o chamado Efeito *Halo*. A percepção de qualidade dos cursos de uma universidade, por vezes é influenciada pela própria reputação desta universidade. Fogarty, Zimmerman e Richardson (2016) explicam que isso é bastante comum em universidades americanas, exemplificando os cursos das faculdades que fazem parte da “*Ivy League*”, que considerados como melhores em todos os campos do conhecimento, quando por vezes nem mesmo existem certos cursos nestas instituições, ou se existem, não necessariamente são os de maior qualidade.

Quando isso ocorre, está evidente a presença do “*Halo Effect*”, definido por Nisbett e Wilson (1977) como a influência da avaliação global de um indivíduo (ou instituição), na avaliação de atributos específicos do mesmo. Thorndike (1920), o responsável por nomear este fenômeno, afirmou que o Efeito *Halo* vai além de presunções globais atribuídas a um indivíduo, mas que isso impedia a avaliação fidedigna de características específicas do mesmo.

Isso se dá, pois de acordo com Nathan e Lord (1983), quando o Efeito de *Halo* ocorre, em vez de analisar e classificar os diferentes elementos e níveis do instrumento avaliado, o avaliador atribui a este, classificações com base em uma impressão global. Os autores explicam que “*as a result of the halo effect, individuals are rated as consistently good or consistently poor performers, regardless of their variable strengths and weaknesses*” (NATHAN, LORD, 1983, p. 01).

Rosa (2001) explica que “*Halo Effect*” está presente em classificações de toda natureza, por envolver um avaliador, um instrumento de avaliação e o objeto que está sendo avaliado. Institucionalmente falando, o “*Halo Effect*” ou “Efeito de *Halo*” ocorre quando um curso ou programa é bem classificado, ou percebido de alta qualidade simplesmente por fazer parte de uma faculdade renomada.

Neste sentido, Fairweather (1988) pesquisa o Efeito de *Halo* na reputação e percepção da qualidade de universidades listadas no “*National Academy of Sciences*”, e chega à conclusão que apesar deste ranking levar em consideração diversas características dos programas específicos das Universidades, havia também uma associação clara do Efeito de *Halo* Institucional. Analisando justamente se o “*Halo Effect*” tem relação com os melhores programas de Contabilidade listados pelo *Public Accounting Report* nos EUA, Fogarty, Zimmerman e Richardson (2016) encontraram uma relação positiva.

A partir do exposto acerca do Efeito de *Halo*, e sua possível relação com a percepção de qualidade dos cursos superiores e trabalhos anteriores elencados, é lançada a seguinte hipótese:

H4: As Instituições de Ensino Superior com melhores Resultados Gerais no Exame de Suficiência de Contabilidade são as Instituições tidas como renomadas no país.

Diferentes características institucionais têm sido utilizadas como elementos que compõem e influenciam a qualidade da Educação Superior oferecida pelas IES. A Organização Didático-Pedagógica e a Infraestrutura, que levam em consideração a percepção dos discentes acerca das condições do processo formativo através de diversos aspectos relativos aos cursos e

às instituições, são consideradas por Lemos e Miranda (2014), ao verificarem quais variáveis explicariam o alto e baixo desempenho dos alunos de Contabilidade no ENADE de 2009 e 2012. O trabalho que analisa 383 cursos, em 2009, e 464, em 2012, encontra ambas variáveis significantes na determinação do desempenho dos discentes.

Cruz (2012), do mesmo modo, encontra relevância nas variáveis ao estudar o desempenho de 44.370 alunos de Ciências Contábeis que realizaram o ENADE em 2012 (77% da população na época). Lacerda (2015) também verifica ambas variáveis como significativas para explicar as notas dos alunos na área de conhecimentos específicos de Contabilidade no ENADE 2009. Finalmente, Ferreira (2015), também encontra correlações significativas das variáveis com o desempenho dos alunos no ENADE.

A quantidade de docentes na IES é outra variável destacada por estudiosos. Abjaud (2014) verifica a evolução da variável ao analisar de maneira descritiva a relação entre fatores de análise de desempenho determinantes das IES e as variáveis do censo da educação superior na cidade de Belo Horizonte, estando mais da metade dos docentes da cidade atuando em Instituições privadas (com ou sem fins lucrativos). Lepchak *et al.* (2016) inserem a variável em seu estudo que busca identificar fatores que influenciam nos indicadores de desempenho da educação superior (CPC, ENADE, IGC). Por fim, Pandolfi (2017) tem a variável como de destaque ao desenvolver um modelo para mensurar o impacto dos indicadores da educação superior e demográficos com os indicadores de qualidade da educação superior.

O Regime de Trabalho dos Professores, que demonstra a proporção de docentes com regime de trabalho parcial ou integral, também é variável amplamente utilizada por estudiosos. Lemos e Miranda (2014) e Lacerda (2015), já citados anteriormente, encontraram significância no Regime de Trabalho com o desempenho dos estudantes no ENADE. Além destes, Diaz (2007) discute o efetivo impacto do regime de trabalho do corpo docente, encontrando efeitos positivos a partir da aplicação de modelos multinível; e Santos (2012), que analisa características institucionais e seus efeitos no desempenho acadêmico de estudantes de Contabilidade nos anos de 2003 e 2006, encontra resultados que demonstram que as IES com maior proporção de docentes com jornada integral, 40 horas ou com dedicação exclusiva ao ensino, influenciariam de maneira positiva no desempenho dos alunos concluintes.

A Organização Acadêmica e Categoria Administrativa também são variáveis trabalhadas pelos autores que analisam os fatores determinantes no desempenho dos alunos em exames, sendo destacadas por Moreira (2010) ao realizar estudo em quatro áreas diferentes do conhecimento, e encontrar significância das variáveis em relação ao desempenho dos estudantes de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia no ENADE.

Outra variável amplamente estudada é a região onde a IES se localiza. Bugarim *et al.* (2014) realizam um estudo que busca verificar o desempenho dos profissionais de contabilidade no Exame do CFC, dividindo-os em conglomerados regionais. A pesquisa cobre os anos de 2000 a 2004, e depois de 2011 e 2012. Os resultados revelam que dos estados com maiores percentuais de acerto nas questões relativas às diversas áreas de conhecimento que compõem o Exame de suficiência do CFC, oito unidades federativas se destacaram com melhor desempenho em todas as edições: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Sergipe, Roraima, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte. Os autores ressaltam o fato de que cinco destes estados são da Região Nordeste do Brasil (Bahia, Ceará, Sergipe, Pernambuco e Rio Grande do Norte).

Cruz (2012), ao estudar o desempenho de alunos de Contabilidade no ENADE de 2009, evidencia que uma das variáveis significativas que melhor explicam a relação das notas dos alunos na área de formação geral é a região do país onde o curso é oferecido, na seguinte ordem: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O autor encontra que os alunos dos cursos dessas regiões apresentam desempenho inferior aos alunos dos cursos das regiões Sul e Sudeste. Outros autores previamente citados como Diaz (2007) e Moreira (2010) também destacam a variável em seus estudos.

Característica institucional que também tem sido verificada é o número de matrículas de alunos nos cursos, o que por vezes tem relação direta com o tamanho da instituição educacional. De acordo com Stoll e Fink (1999), os estudos revelam que IES menores geram melhores resultados no processo de aprendizagem dos discentes. Andriola (2009, p. 27), por sua vez, afirma que “instituições educacionais de maior porte oferecem aos seus aprendizes maior diversidade de experiências educacionais, tais como iniciação à investigação científica e às atividades de extensão, no caso das IES”, o que agregaria qualidade aos cursos.

Pandolfi (2017) verifica ser esta variável relevante ao propor um modelo de mensuração que analisa variáveis do censo da Educação Superior, o Censo Demográfico e a qualidade das IES. Lepchak, et al (2016) encontra que os indicadores CPC e ENADE são influenciados pelo “número de alunos” da IES em 2009, ao analisar 52 universidades federais, entre o período de 2009 a 2011. O autor também destaca em sua pesquisa a variável “Tempo de Existência do curso”.

As características e fatores institucionais, elencados aqui por meio de estudos anteriores que os levaram em consideração, representam variáveis independentes neste estudo. Estas variáveis foram operacionalizadas conforme descrito na metodologia a seguir.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo se caracteriza, no que tange aos objetivos, como uma pesquisa descritiva. Conforme explica Gil (1999), uma pesquisa descritiva tem por finalidade, a análise de características de determinada população, assim como o estabelecimento de relações entre variáveis. Vergara (2000) argumenta que tal classificação de pesquisa, descreve as características de determinado evento ou população, estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza, sem intervenção do pesquisador. Tais características se aplicam a este trabalho, uma vez que foram analisados dados e variáveis disponibilizadas em planilhas e bases de dados previamente emitidos por órgãos como o CFC, MEC, Inep, CAPES, etc. A utilização destes dados, retirados de fontes primárias, também classifica o trabalho como documental.

Quanto à natureza do estudo, trata-se de uma pesquisa quantitativa. O que, conforme explica Martins e Theóphilo (2009, p. 07), consiste em “organizar, sumarizar, caracterizar e interpretar os dados números coletados, tratar os dados através da aplicação de métodos e técnicas de Estatística”. Este trabalho é considerado quantitativo, pois se utiliza de testes estatísticos preliminares, e da aplicação de modelos de regressão beta inflacionados.

3.2 DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

Conforme informações disponibilizadas pelo e-MEC, a base de dados oficial de informações relativas às Instituições de Educação Superior e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino, atualmente existem 1684 cursos superiores de Ciências Contábeis em atividade, em universidades, faculdades, institutos e centros universitários, que compõem o universo da pesquisa. Deste total, 1524 cursos tiveram alunos realizando o Exame de Suficiência para Contador no 1º semestre de 2017 e 1581 cursos na segunda edição do mesmo ano, de acordo com as planilhas Relação do Resultado Geral por IES disponibilizadas pelo Conselho Federal de Contabilidade. Sendo esta a população deste estudo.

Para constituição da amostra, foram realizados dois filtros iniciais: primeiramente foram identificados os cursos das IES que apresentaram candidatos inscritos nas duas edições do Exame em 2017; após isso, foram selecionados apenas os cursos que possuem pelo menos dez (inclusive) candidatos inscritos em cada uma das edições, uma vez que os cursos das IES com número de inscritos inferior a dez seriam potenciais *outliers*, já que tal quantitativo pode não representar de forma adequada o desempenho médio dos alunos da instituição. Num primeiro momento, foram identificados 894 (oitocentos e noventa e quatro) cursos de diferentes IES.

Porém, durante a coleta dos dados, foi constatado que boa parte destes cursos não foram avaliados e/ou não apresentam todas as características institucionais verificadas na pesquisa, sendo necessário realizar mais cortes. Ao fim dos alinhamentos, foram considerados para este estudo, 741 (setecentos e quarenta e um) cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior com pelo menos dez participantes nas duas edições do Exame em 2017. Essa amostra é composta por 44,00% dos cursos de Ciências Contábeis em funcionamento no país.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A fase inicial para a análise dos dados se deu a partir da verificação das estatísticas descritivas das variáveis. Após tal análise, foram estimados modelos de regressão beta inflacionados com dados institucionais das IES. A regressão beta inflacionada em 0 e 0 e 1 é a técnica que mais se adequa aos dados da pesquisa por ser a variável dependente um indicador que representa taxa de aprovação (Aprovação no Exame do CFC), possuindo intervalo de variação de 0 a 1, não permitindo resultados negativos, ou valores superiores a 1 (100%).

Conforme explicam Ferrari e Cribari-Neto (2004), a regressão beta é indicada quando a variável dependente é beta distribuída (intervalo de 0 a 1). Contudo, de acordo com Ospina e Ferrari (2010), quando tal intervalo de dados tem a presença de 0 e/ou 1, surge a necessidade da aplicação da regressão beta inflacionada, podendo esta ser inflacionada em 0, em 1, ou em 0 e 1. Ospina e Ferrari (2010) propõem essas três distribuições, que irão captar a probabilidade de massa de ocorrências de 0, 1 ou ambos, a depender do intervalo de dados analisado.

No presente estudo, para a 1ª Edição do Exame foi utilizada a regressão beta inflacionada em 0 e 1, uma vez que nesta edição existem cursos que apresentaram 0% de aprovação, e também cursos que apresentaram 100% de aprovação. Já na Segunda Edição o modelo foi estimado por meio da Regressão Beta Inflacionada em 0. Nesta edição houve instituições com 0% de alunos aprovados, porém nenhuma com 100% de aprovação. Para os submodelos gerados na regressão, foram utilizadas as funções de ligação *log* e *logit*, funções de ligação default do pacote *gamlss*, disponível no CRAN. A estimação do modelo e os testes de hipóteses pertinentes foram realizados através do Software “R”.

Destaca-se que, previamente, a regressão do trabalho foi testada por meio de MQO, sendo identificado heterocedasticidade no modelo. O problema, entretanto, é resolvido pela regressão beta inflacionada, pelo fato de o modelo utilizado aqui ser robusto à heterocedasticidade, uma vez que modela a média e a precisão.

É importante destacar que não foi possível utilizar-se da técnica de Análise em Dados de Painel, por não haver suporte na literatura para aplicação desta análise em regressão beta inflacionada.

Para esta pesquisa, foram utilizados 4 submodelos de regressão para a 1ª Edição do Exame (regressão beta inflacionada em 0 e 1) e 3 submodelos de regressão para a 2ª Edição (regressão beta inflacionada em zero).

3.4 DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS

Cabrito (2009, p. 182) afirma que “não faz sentido falar-se em “qualidade” se não possuímos um conjunto de instrumentos que permita medi-la”. A seguir estão relacionadas as variáveis dependente e independentes da Pesquisa, apresentadas juntamente com a maneira pela qual serão mensuradas, e a fundamentação que justifica a inserção das mesmas no estudo.

3.4.1 Variável Dependente

Conforme discutido na Introdução, o objetivo deste estudo é verificar quais elementos e características das IES estão associados à aprovação dos seus estudantes egressos no Exame de Suficiência da Profissão. Ou seja, quais fatores-chaves da qualidade da formação vinculados às IES, estariam associados ao desempenho dos seus discentes no Exame de Suficiência da Profissão. Para tanto, a variável dependente (CFC) desta pesquisa é o Índice de Aprovação no Exame de Suficiência de Contabilidade (edição 2017/1 e 2017/2) por Instituição de Ensino Superior.

O Índice de Aprovação por IES, da Primeira e Segunda Edição de 2017 do Exame de Suficiência em Contabilidade, foi disponibilizado pelo Conselho Federal de Contabilidade no site do órgão, por meio da Planilha “Relação Apuração Resultado Geral por IES”. O dado se encontra na coluna “% aprovação”.

3.4.2 Variáveis Independentes

Nesta seção serão apresentadas variáveis que, de acordo com a literatura, estudos anteriores e dados de Avaliação governamentais, podem estar relacionados com a qualidade de um curso superior de Ciências Contábeis, e, portanto, considerados indicadores de qualidade institucional da Educação Superior.

As variáveis independentes são originárias de diferentes bases de dados. A primeira é a Planilha do Conceito Preliminar de Curso (CPC) de 2015 (ano mais recente disponível). O CPC é o indicador de qualidade oficial do MEC, que classifica todos os cursos superiores do Brasil,

e é calculado levando em consideração variáveis como o desempenho dos estudantes no ENADE, o corpo docente dos cursos, a Infraestrutura, recursos didáticos e pedagógicos, etc (INEP, 2015).

Da planilha do CPC foram coletadas as seguintes variáveis:

Quadro 02 – Variáveis independentes coletadas no CPC

Variável	Sigla	Mensuração	Fundamentação
Desempenho do Curso no ENADE	ENADE	Nota contínua de 0 a 5	MARCHELLI (2007); LEMOS, MIRANDA (2014); CAMARGO ET. AL (2016); SILVA ET. AL (2015); SOUZA (2008); FERREIRA (2015); SANTOS (2012); RODRIGUES ET. AL (2017); PANDOLFI (2017).
Infraestrutura	INFR	Nota Padronizada de 0 a 5	ANDRIOLA (2009); MOREIRA (2010); TUMOLO (2010); LEMOS, MIRANDA (2014); FERREIRA (2015); LACERDA (2015)
Nº de Docentes	PROF	Nº Docentes atuantes na IES (de 0 a 163)	ABJAUD (2014); LEPCHAK, ET AL. (2016); PANDOLFI (2017).
Titulação do Corpo Docente	DOC	Nota Padronizada de 0 a 5	DIAZ (2007); SANTOS, CUNHA, CORNACCHIONE, (2009); RODRIGUES ET. AL (2017); BLINE, PERREAULT, ZHENG (2015); MOREIRA (2010); SANTOS (2012); LEMOS, MIRANDA (2014); CRUZ (2012);
Regime de Trabalho dos Professores	REGIM	Nota Padronizada de 0 a 5	DIAZ (2007); SANTOS (2012); LEMOS, MIRANDA (2014); LACERDA (2015)

Fonte: Elaboração do autor (2017).

A segunda base de dados é representada pelos microdados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior de 2016. O Censo, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, ingressos, matrículas, concluintes, vagas, dados de financiamento estudantil, matrículas, ingressantes e concluintes e

informações sobre docentes nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa (INEP, 2015).

Vale destacar a variável independente “IN_CAP” que foi operacionalizada por meio de uma variável *dummy*, que assumirá o valor de 1 para cursos localizados em capitais, e 0, caso contrário.

A intenção é verificar se existe alguma relação entre índices de aprovação e cursos localizados nos grandes centros do país. Esta é uma variável exploratória, inserida no trabalho com o objetivo de verificar se, por questões de acesso à educação, desenvolvimento do mercado profissional e formação dos professores, as IES que se localizam em grandes cidades (capitais dos Estados), possuem melhores condições de oferecer uma educação contábil de qualidade. Essa ideia é reforçada pelo contexto histórico da Educação Superior Brasileira, que se desenvolveu inicialmente – e por muito tempo apenas – nas principais cidades brasileiras (boa parte das IES chegaram nos interiores após recentes políticas públicas já discutidas na introdução deste estudo, e, portanto, são mais jovens e com menor tradição no ensino de contabilidade).

Seguem abaixo as variáveis coletadas no Censo:

Quadro 03 – Variáveis independentes coletadas no Censo da Educação Superior

Variável	Sigla	Mensuração	Fundamentação
Carga Horária do curso	HORA	Carga Horária Total do curso	Variável exploratória
Nº de matrículas no curso	MAT	Número de Matrículas realizadas em 2016	STOLL, FINK (1999); ANDRIOLA (2009); ABJAUD (2014); LEPCHAK, ET AL. (2016); PANDOLFI (2017).
Tempo de Existência do Curso	AGE	Nº de anos de funcionamento do curso na IES	LEPCHAK, ET AL. (2016)
Região	REG	Centro-Oeste; Nordeste; Norte; Sudeste (constante); Sul	DIAZ (2007); CRUZ, TEIXEIRA (2009); MOREIRA (2010); CRUZ (2012); BUGARIM ET AL. (2014); ABJAUD (2014).

Organização Acadêmica	ORG	Universidade (constante); Centro Universitário; Faculdade; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	MOREIRA (2010); ABJAUD (2014).
Categoria Administrativa	CAT	Variável dummy: 0 - Privada; 1 - Pública	MOREIRA (2010); CRUZ (2012); ABJAUD (2014).
Cursos em Capitais	IN_CAP	Variável dummy: 0 – IES não está localizada em capital; 1 – IES está localizada em capital.	Variável exploratória

Fonte: Elaboração do autor (2017).

Outro fator a ser analisado é a possível correlação entre o índice de aprovação da IES e a presença de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade no campus em questão. A variável “PÓS” será coletada na Plataforma Sucupira da Fundação Capes, onde estão listados os Programas de Contabilidade reconhecidos. Para operacionalização, esta variável *dummy*, assume o valor de 1 para IES que possuem cursos de pós-graduação em Contabilidade, e 0, caso contrário.

Quadro 04 – Variável independente coletada na Plataforma Sucupira

Variável	Sigla	Mensuração	Fundamentação
IES com Pós Stricto Sensu	PÓS	Variável dummy: 0 – IES não possui curso Stricto Sensu em Contabilidade 1 – IES possui curso Stricto Sensu em Contabilidade	Variável Exploratória

Fonte: Elaboração do autor (2017).

Adicionalmente, é testado também a existência de correlação entre o percentual de aprovação da IES e a percepção do mercado de trabalho acerca dos egressos do curso. Para mensurar a “Abertura do Mercado (RUF)” aos profissionais dos cursos de Contabilidade, é utilizado como *proxy* o Ranking de 2017 da Folha, que avalia os cursos pela ótica do Mercado. Neste ranking, os cursos são classificados especificamente, pela visão dos empregadores. Para a construção do ranking 2017, foi considerada a opinião de 5.793 profissionais de RH consultados pela Datafolha nos anos de 2015, 2016 e 2017 acerca das suas preferências de

contratação. Na entrevista, os profissionais listaram três instituições de ensino cujos alunos teriam preferência numa eventual contratação (RUF, 2017).

O RUF tem sido amplamente utilizado em pesquisas nacionais acerca da qualidade das Instituições e cursos superiores nacionais, que se utilizam dos diversos indicadores e fatores levados em consideração pelos rankings da Folha (SILVA, 2013; BEUREN, 2014; NUINTIN, 2014; RUDÁ, 2015; SANTOS, 2015).

A variável RUF é uma variável exploratória, que tem sua inserção justificada, por ser importante verificar se avaliações externas às do MEC, possuem alguma relação com a variável dependente do trabalho. Ou seja, neste caso, identificar se as Instituições de Ensino Superior com melhores índices de Aprovação no Exame de Suficiência, são aquelas com reputação de formar bons profissionais para o mercado de trabalho, na percepção dos empregadores.

Quadro 05 – Variável independente coletada no Ranking Universitário da Folha

Variável	Sigla	Mensuração	Fundamentação
Abertura do Mercado	RUF	Variável dummy: 0 – IES não citada pelos empregadores no Ranking RUF 1 – IES citada pelos empregadores no Ranking RUF	Variável Exploratória

Fonte: Elaboração do autor (2017).

Finalmente, a variável “Efeito Halo” é operacionalizada pelo IGC. A nota (IGC) que o MEC atribui à uma Instituição é resultado do desempenho de todos seus cursos e programas das mais diversas áreas do conhecimento, inclusive de pós-graduação. Trabalhos nacionais como os de Galvão, Corrêa e Alves (2011), Hoffman *et. al* (2014) e Rodrigues *et. al* (2017), utilizaram o IGC como indicador de desempenho global da qualidade das instituições. O IGC é um indicador de qualidade medido e divulgado pelo MEC, com base nos Conceitos Preliminares de todos os cursos da Instituição avaliada; na média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação disponível, e na distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu* (INEP, 2015).

O objetivo é perceber se a classificação destas instituições pelo IGC, tem alguma correlação com a classificação da qualidade dos cursos de Contabilidade especificamente, ou seja, também são aquelas que logram melhores resultados gerais no Exame de Suficiência

Profissional. O IGC utilizado será o Resultado de 2016 disponibilizado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017.

Quadro 06 – Variável independente coletada no Índice Geral dos Cursos

Variável	Sigla	Mensuração	Fundamentação
Efeito <i>Halo</i>	HALO	IGC contínuo – 1 a 5	RODRIGUES ET. AL (2017); GALVÃO, CORRÊA E ALVES (2011); HOFFMAN ET. AL (2014); FOGARTY, ZIMMERMAN, RICHARDSON (2016).

Fonte: Elaboração do autor (2017).

Neste capítulo, portanto, foram apresentadas as variáveis (dependente e independentes) que compõem o trabalho, a base de dados onde foram coletadas, e citados os estudos que dão base à utilização das mesmas. Além disso, foi especificada a técnica de regressão mais adequada para o estudo. No capítulo a seguir serão apresentados e discutidos os resultados gerados a partir de análises das estatísticas descritivas e da aplicação da técnica de regressão beta inflacionada em 0 e 1.

4 RESULTADOS

4.1 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

Inicialmente as variáveis foram analisadas de maneira descritiva, para que melhor se conheça as configurações e características das IES que estão tendo seus cursos analisados nesta pesquisa. A primeira variável analisada foi a variável dependente do Estudo, o Índice de Aprovação no Exame de Suficiência Profissional de Contabilidade (CFC). Para essa variável, levou-se em consideração, como já explicado, as duas edições do ano de 2017.

Abaixo segue tabela com as estatísticas descritivas iniciais do desempenho dos egressos dos cursos/IES avaliadas, que compõem a amostra deste estudo, na 1ª Edição do Exame do CFC em 2017.

Tabela 02 – Estatísticas Descritivas 1ª Edição CFC/2017

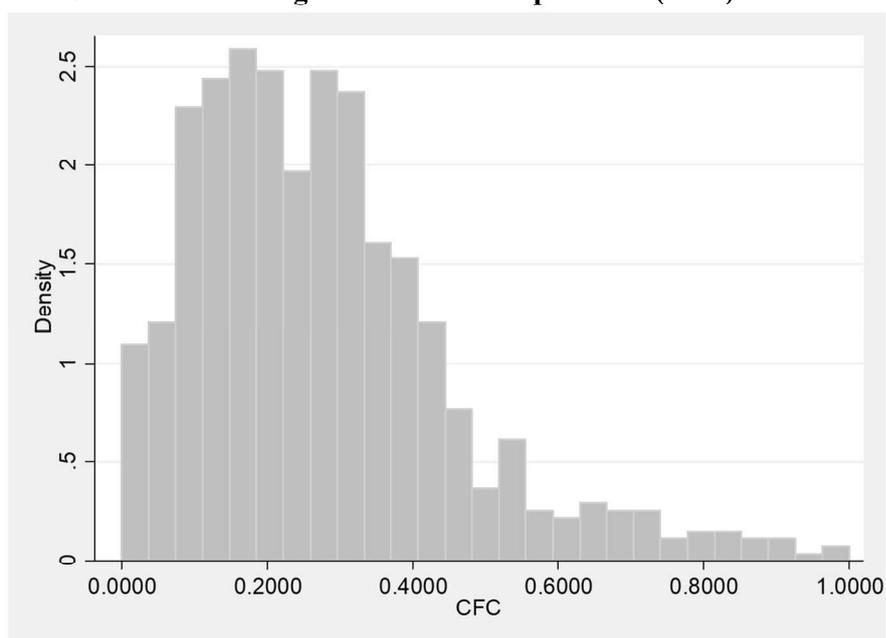
N	Válido	741
	Ausente	0
Média		27,57%
Mediana		25,00%
Moda		0,00%
Variância		325,241
Mínimo		0,00%
Máximo		100,00%

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Na primeira edição percebe-se uma média de 27,57% de aprovação dos alunos dos cursos das IES da amostra que prestaram o Exame. Resultado levemente superior à média de todos os 1524 cursos que tiveram alunos realizando a 1ª Edição do CFC em 2017, que foi de 25,26%; e inferior à média geral de aprovados desde a 1ª Edição de 2011, que é de 35,87%. O desvio padrão de 18,03% indica variação relativamente alta dos resultados em relação à média.

Vale ressaltar que dos cursos contemplados na nossa amostra, apenas dois tiveram 100% de seus alunos aprovados na 1ª edição do Exame, e foram eles o curso de Contabilidade do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) em Minas Gerais (16 alunos presentes e aprovados), e o curso da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (14 alunos presentes e aprovados). Em contrapartida, 21 cursos de IES componentes da amostra da pesquisa, apresentaram 0% de aprovação dos alunos presentes. Destaca-se que dos cursos que obtiveram este resultado, dois são de instituições públicas de ensino superior, e os outros dezenove, de instituições privadas.

A seguir, no Gráfico 02, melhor ilustra-se a dispersão dos resultados.

Gráfico 02 – Histograma Variável Dependente (CFC) – 1ª Ed

Fonte: Resultados da Pesquisa

Realizando os mesmos testes para visualizar as estatísticas descritivas da Segunda Edição do Exame do CFC em 2017, temos os resultados da tabela abaixo:

Tabela 03 – Estatísticas Descritivas 2ª Edição CFC/2017

N	Válido	741
	Ausente	0
Média		28,42%
Mediana		25,00%
Moda		20,00%
Variância		309,484
Mínimo		0,00%
Máximo		97,14%

Fonte: Resultados da Pesquisa

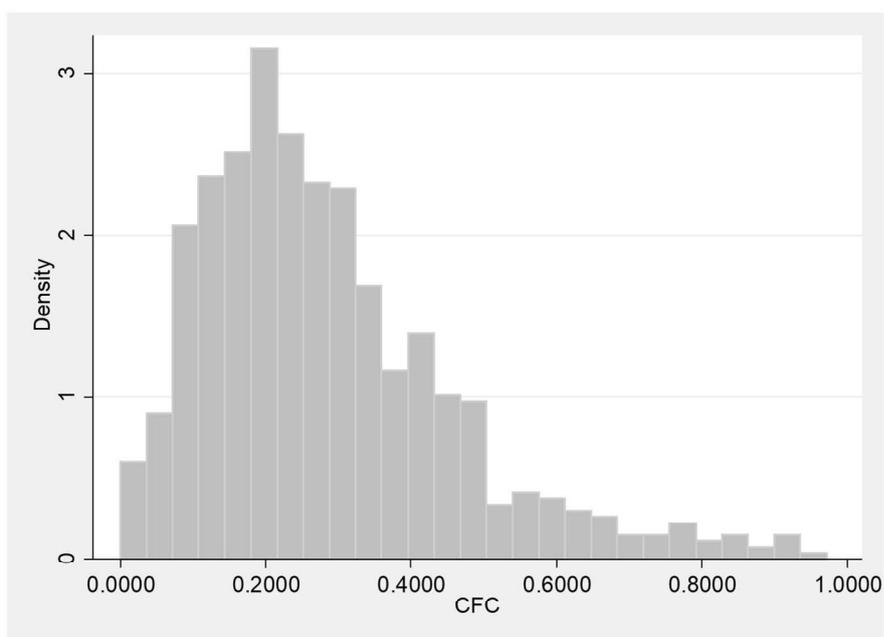
A média de aprovação entre os cursos estudados aumenta suavemente na segunda edição do Exame, neste caso, 28,41% de aprovados. Esse valor é superior à média de aprovação da população do estudo, que é de 27,02%. O desvio padrão permanece semelhante à última edição. Em ambas edições do Exame percebe-se distribuição assimétrica positiva. O desempenho continua bem aquém do desejado para egressos de cursos de Contabilidade devidamente certificados pelo Ministério da Educação.

É importante destacar que na segunda edição do Exame, nenhum curso (da amostra da pesquisa) apresenta 100% de aprovados. Entretanto, 15 (quinze) cursos possuem índice de

aprovação de 0,0%, número inferior ao da primeira edição. Todos estes quinze cursos são oriundos de instituições privadas.

Segue histograma do Resultado da 2ª Edição do CFC em 2017:

Gráfico 03 – Histograma Variável Dependente (CFC) – 2ª Ed.



Fonte: Resultados da Pesquisa

Adicionalmente, foram realizados os mesmos testes descritivos do desempenho das IES nas duas edições do Exame, separando-as em públicas e privadas.

Tabela 04 – Estatísticas Descritivas Resultados 1ª Edição CFC por Categoria Administrativa

	Instituições Públicas	Instituições Privadas
Elementos Válidos	93	648
Elementos Ausentes	0	0
Média	46,14%	24,91%
Mediana	41,67%	22,73%
Variância	562,553	235,301
Mínimo	0,00%	0,00%
Máximo	100,00%	100,00%

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Tabela 05 – Estatísticas Descritivas Resultados 2ª Edição CFC por Categoria Administrativa

	Instituições Públicas	Instituições Privadas
Elementos Válidos	93	648
Elementos Ausentes	0	0
Média	48,39%	25,55%
Mediana	48,78%	23,50%
Variância	608,669	201,823
Mínimo	6,67%	0,00%
Máximo	97,14%	83,33%

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Pode-se observar, nas tabelas acima, a diferença entre os índices de aprovação no Exame CFC dos cursos provenientes de IES públicas e IES privadas. Em ambos os anos a média de aprovação em IES públicas é consideravelmente maior, apesar de apresentar desvio padrão também superior, indicando maior dispersão do desempenho entre as IES públicas. Considerando as estatísticas descritivas das IES privadas, observa-se médias abaixo até da média geral dos cursos, e um desvio padrão mais baixo que o das IES públicas, indicando que este resultado negativo não é uma exceção entre os cursos das IES privadas.

Após verificação das estatísticas descritivas da variável dependente do estudo, foram analisadas também as estatísticas descritivas das variáveis independentes. Inicialmente, testou-se as variáveis escalares, cujos resultados são apresentados na Tabela 06.

Tabela 06 – Estatísticas Descritivas Variáveis Independentes Escalares

	ENADE	INFR	PROF	DOC	REGIM	HORA	AGE	MAT	HALO
N	Válido	741	741	741	741	741	741	741	741
	Ausente	0	0	0	0	0	0	0	0
Média	2,329955	3,33625	25,439	3,42771	3,67905	3138,60	22,84488	258,61	3,167
Mediana	2,255718	3,40255	21	3,56971	3,88736	3020	17	201	3
Moda	1,1362 ^a	5	17	5	5	3000	8,983561	120	3
Variância	0,68	1,2	287,403	1,38	1,56	48892,8	230,916	38389,3	0,28
Mínimo	0	0	0	0	0	2682	2,180821	1	1
Máximo	5	5	163	5	5	4052	98,73698	1459	5

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Conforme já explicitado, as cinco primeiras variáveis independentes a serem analisadas fazem parte do banco de dados do CPC em 2015: Enade, Infraestrutura, N° de Docentes, Titulação do Corpo Docente e Regime de Trabalho dos Professores.

Já se destacou na Revisão de Literatura, que o ENADE é um indicador amplamente utilizado como parâmetro de qualidade dos cursos superiores por estudiosos, de contabilidade

inclusive (MARCHELLI (2007); LEMOS, MIRANDA (2014); CAMARGO ET. AL (2016); SILVA ET. AL (2015); SOUZA (2008); FERREIRA (2015); etc.), por verificar no aluno habilidades e competências supostamente adquiridas durante o curso de graduação. O desempenho do ENADE é mensurado por curso, na planilha do CPC, variando de 0 a 5, a depender do desempenho dos estudantes egressos. Percebe-se que os alunos egressos dos cursos conseguem, em média, pontuação abaixo de 50% no Exame, ou seja, índice menor que 2,5. Com o desvio padrão baixo, percebe-se que essa não é uma exceção.

O índice de Infraestrutura divulgado é construído a partir da percepção dos discentes sobre as condições do processo formativo. Os discentes respondem questões em formato *likert* (escala de 0 a 5), neste caso referente à infraestrutura e instalações físicas da IES em que realizou seu curso de graduação. Pelas estatísticas descritivas percebe-se uma média de pontuação de 3,33 e uma moda de 5 (que representa a maior pontuação), nota alcançada por 27 cursos. Analisando a quantidade de Professores (variável PROF), que está geralmente associada ao porte da IES, tem-se uma média de 25,4 professores por curso.

A titulação dos professores também é um dado importante a ser destacado na base de dados do CPC. Neste caso foi selecionada para a variável DOC, a Nota de Proporção de Mestres, que leva em consideração docentes com titulação igual ou superior à de mestre, em relação ao total de professores no corpo docente do curso. A nota foi padronizada de 0 a 5. A média é de 3,42, revelando que uma presença interessante de professores com formação *Stricto Sensu* nos cursos de Contabilidade avaliados. É um resultado positivo frente aos padrões de qualidade desejados pelo MEC, que tem como estratégia justamente elevar o número de professores mestres e doutores na Educação Superior do país.

Quanto ao regime de trabalho, o índice divulgado pelo CPC revela a proporção de docentes do curso de graduação com regime de trabalho parcial ou integral. A média revela que eles são a maioria, em relação ao total, que engloba professores horistas.

A variável HORA, que diz respeito à carga horária dos cursos de Ciências Contábeis analisados, apresenta uma média de 3.138,60 horas. O curso com menor carga horária (2682,0) é da Faculdade Batista de Minas Gerais; o com maior carga horária (4052,0) é o do Centro Universitário Metropolitano de São Paulo, que juntamente com o curso da Faculdade Avantis de Santa Catarina, são os únicos dois cursos de Contabilidade da amostra com carga horária igual ou superior a 4.000 horas.

Analisando o tempo de funcionamento dos cursos (AGE), percebe-se o quão recentes são os cursos de Ciências Contábeis no país. A média de “idade” dos cursos é de 22,84 anos. O curso voltado à Contabilidade com maior tempo de existência, na nossa amostra, possui 98,73

anos e faz parte da Universidade Cândido Mendes, localizada no Rio de Janeiro. Já o curso mais jovem pertence ao Centro Universitário do Paraná, criado em 28/11/2015. Foi possível verificar por meio da base de dados desenvolvida para a pesquisa, que apenas 40 dos 741 cursos possuem mais de 50 anos, e 117 (15,78%) dos cursos de Ciências Contábeis no país (contemplados na amostra) foram criados nos últimos 10 anos.

A variável MAT diz respeito à quantidade de matriculados que o curso da IES possuía em 2016, de acordo com o Censo da Educação Superior no Brasil. Essa variável é importante para mensuração do porte do curso. Tem-se que em média os cursos de Contabilidade possuem 258,61 estudantes em seus, geralmente, 8 semestres. Porém a variância entre os cursos é considerável. O curso com menos alunos possui apenas 1 matriculado, é um curso ofertado na modalidade EAD, pertencente à Universidade Anhanguera do Mato Grosso do Sul. Em contrapartida, o curso com maior número de matriculados é o Centro Universitário do Norte, no Amazonas, com 1459 alunos. Apenas 6 (seis) cursos da amostra possuem mais de 1000 alunos matriculados, e exatamente 100 (cem) cursos possuem menos de 100 alunos matriculados.

A última variável da tabela anterior, utiliza o Índice Geral de Cursos (IGC) para mensurar o Efeito Halo, já explicado anteriormente na revisão de literatura. O IGC, conforme elucidado na metodologia representa uma nota que o MEC atribui à IES, resultado do desempenho de todos seus cursos e programas das mais diversas áreas do conhecimento, inclusive de pós-graduação.

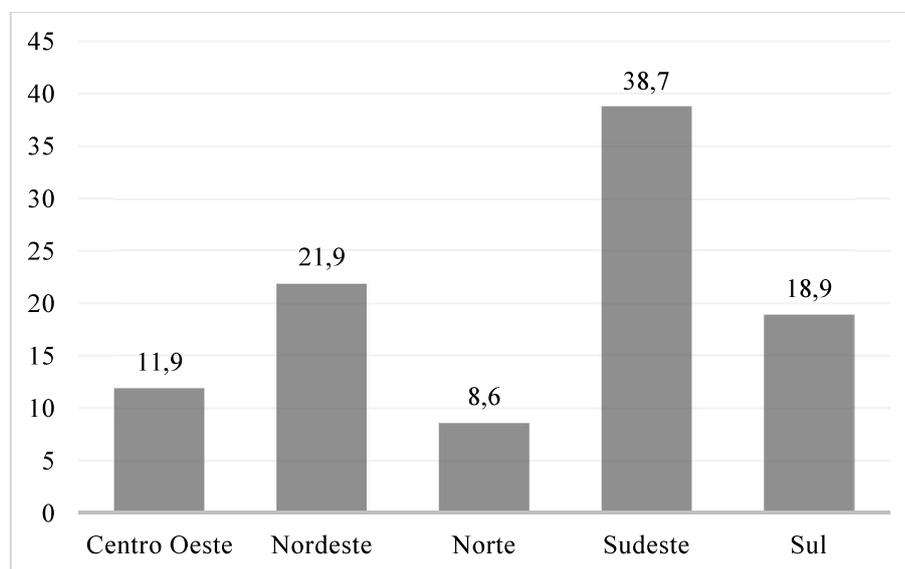
Para tal variável tem-se uma média de 3,16. Da amostra estudada, 9 (nove) IES lograram a nota máxima, 5, o que indica alto padrão de qualidade à nível global da IES, ou seja, standards elevados em todos seus cursos e programas de graduação e pós-graduação. Destas instituições, sete são públicas e três se localizam no Estado em Minas Gerais (UFMG, UFV e PUC-MG). E apenas uma IES alcançou nota mínima, a Faculdade Cândido Mendes de Vitória, no Espírito Santo.

Após as variáveis escalares, foram analisadas as variáveis independentes categóricas: Região, Organização Acadêmica, Categoria Administrativa, Cursos em Capitais, IES com Pós Stricto Sensu e Abertura do Mercado.

Conforme gráfico abaixo, é possível visualizar que a Região com maior número de cursos em Contabilidade, é a região sudeste. A mesma possui 287 cursos, o que representa 38,7% da amostra da pesquisa. O resultado já era esperado por ser a região sudeste, a mais populosa e desenvolvida do país, além de ter entre suas cidades as grandes metrópoles brasileiras São Paulo e Rio de Janeiro. A região com menor número de cursos (64) é a região

norte, o que também representa um resultado esperado, por ser esta a região menos povoada, e com menos cidades do país.

Gráfico 04 - Distribuição das IES por Região

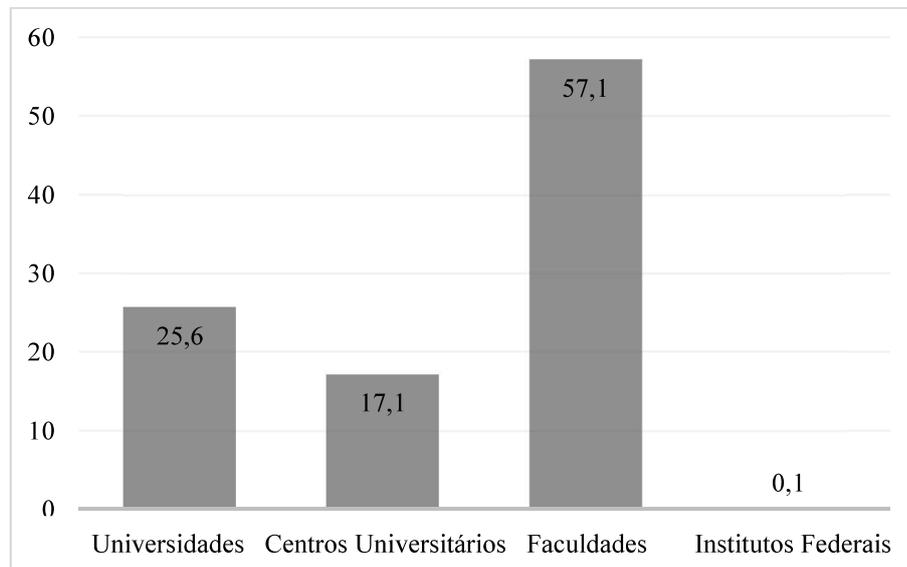


Fonte: Resultados da Pesquisa

A variável Organização Acadêmica, categoriza as IES em Universidade, Centro Universitário, Faculdade ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme gráfico a seguir, a grande maioria dos cursos (57,1% da mostra) pertencem à Faculdades. As Faculdades, de acordo com o MEC (2017), correspondem à primeira Organização Acadêmica em que as Instituições de Ensino Superior são credenciadas. As faculdades podem ser “elevadas” de Categoria (Universidade ou Centro Universitário) a depender de padrões específicos de funcionamento regular e qualidade.

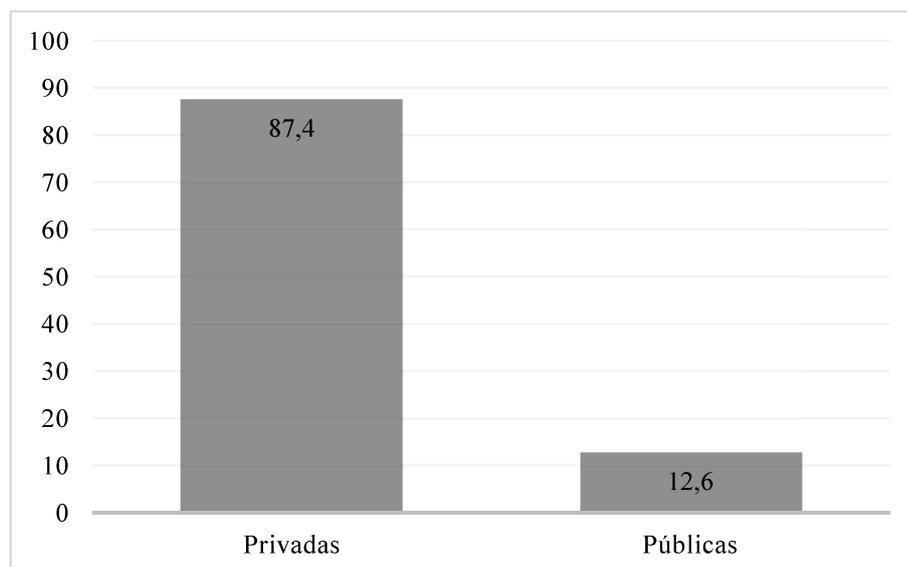
Porém, vale destacar que 25,6% dos cursos de Contabilidade estudados estão inseridos em Universidades, que segundo o MEC (2017), se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. E possuem especificidades como produção intelectual institucionalizada; pelo menos um terço do corpo docente com pós-graduação *Stricto Sensu*, e; ao menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Após as Universidades, 127 cursos fazem parte de Centros Universitários, que por sua vez, possuem autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. Ainda é possível verificar que apenas um curso de Contabilidade faz parte de Instituto Federal. Isso se dá pela atenção dada à essa Organização Acadêmica à cursos técnicos e tecnológicos, e por serem mais recentes na Educação Superior.

Gráfico 05 – Análise de Frequência Variável ORG

Fonte: Resultados da Pesquisa

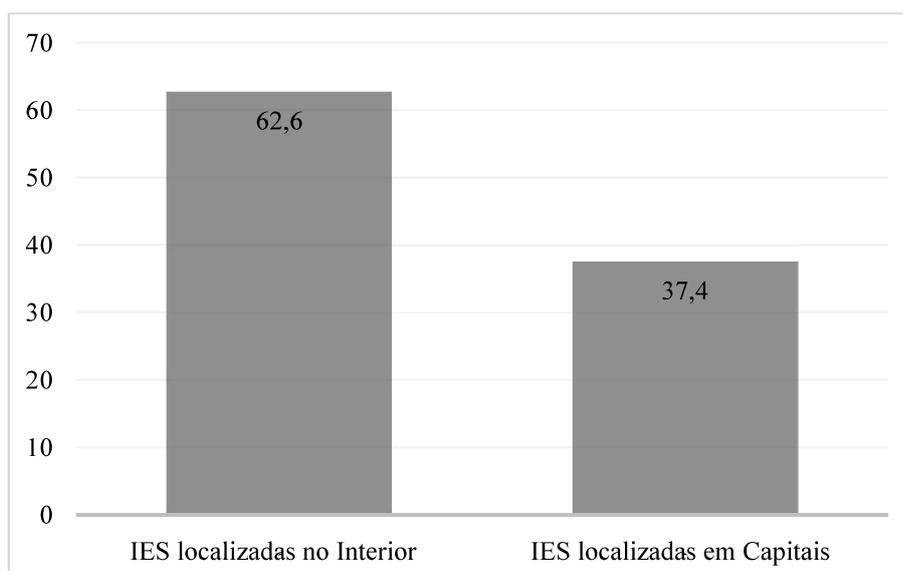
Para a variável Categoria Administrativa, a pesquisa classificou as IES em públicas ou privadas. O Gráfico 06, a seguir, revela que, na presente amostra, 87,4% dos cursos analisados são oriundos de IES privadas. O número era esperado em função do crescimento e quantidade de instituições privadas no País, além do curso de Ciências Contábeis ser o 4º curso presencial mais procurado nas IES privadas, conforme já explicitado anteriormente. O que explica a alta demanda pelo curso, e consequente, oferta.

Gráfico 06 – Análise de Frequência Variável CAT

Fonte: Resultados da Pesquisa

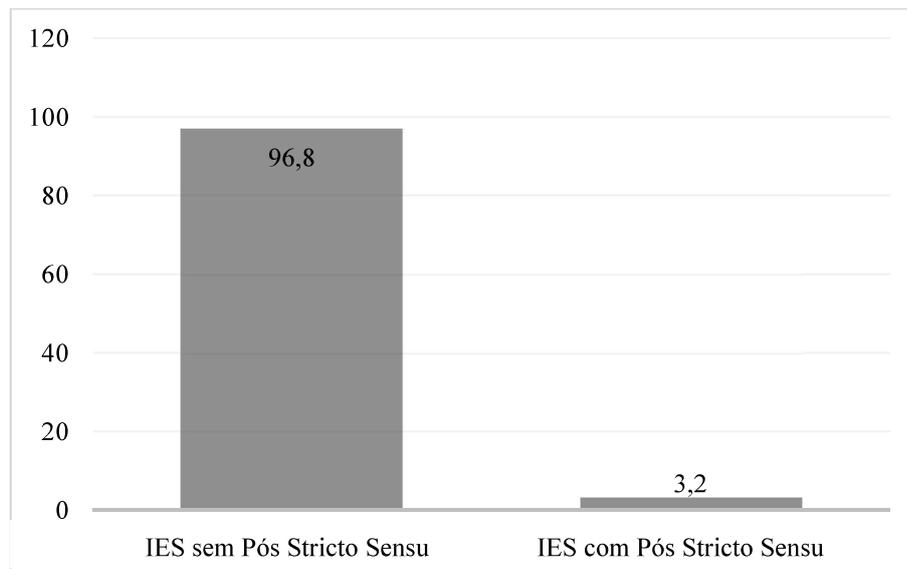
Analisando a frequência da variável IN_CAP, destaca-se que apesar da grande quantidade de municípios no interior dos Estados brasileiros, boa parte dos cursos pertencem à campus de IES, localizadas em capitais (37,4 % dos cursos de Contabilidade). Vale ressaltar que nos últimos anos políticas e estratégias foram desenvolvidas e incentivadas para interiorização da Educação Superior, sendo esse, inclusive, um dos escopos da modalidade a distância.

Gráfico 07 – Análise de Frequência Variável IN_CAP



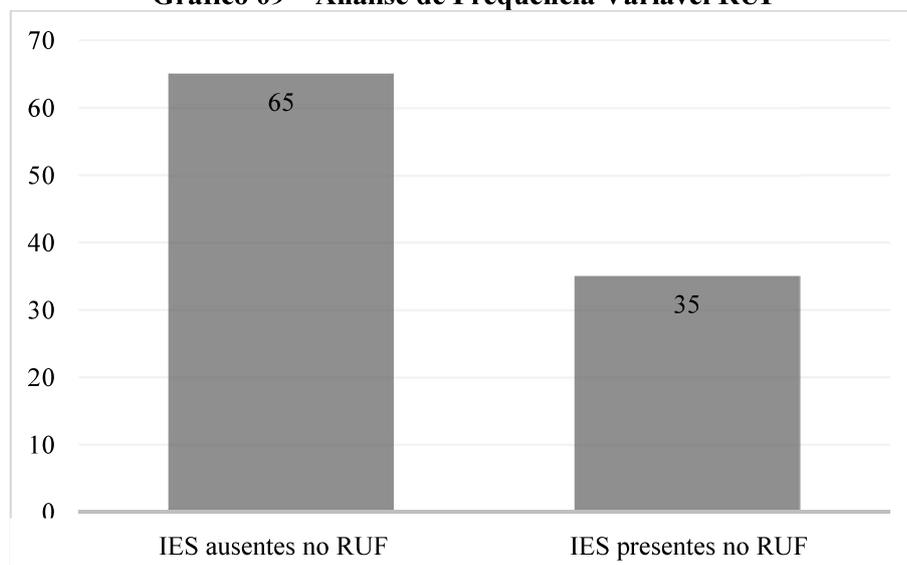
Fonte: Resultados da Pesquisa

Verificando a quantidade de IES que oferecem possibilidades de Pós-graduação Stricto Sensu, percebe-se um número pequeno, mas esperado, pela própria quantidade de programas de mestrado e doutorado em Contabilidade no país. Percebe-se que dentre as 741 IES ofertantes de cursos de Contabilidade, apenas 24 oferecem possibilidade de continuidade dos estudos em curso de Pós-graduação Stricto Sensu, o que não representa 5% da amostra. Destas ofertantes, 18 são IES públicas.

Gráfico 08 – Análise de Frequência Variável PÓS

Fonte: Resultados da Pesquisa

Finalmente, foi verificada a quantidade de cursos estudados que consta no Ranking de Empregadores publicado pelo Jornal Folha de São Paulo, o RUF. O Ranking, conforme já explicado anteriormente classifica a preferência das IES pelos empregadores ao contratar profissionais de Contabilidade. Foi possível perceber que 259 cursos estão presentes no Ranking (35% da amostra), sendo 70 destes cursos oriundos de universidades públicas, um número representativo visto que a pesquisa engloba 93 cursos de IES Públicas. Portanto, 75,26% dos cursos de Contabilidade de Universidades Públicas são vistos como de referência pelo mercado, no momento de contratação de profissionais, sendo a edição de 2018 do Ranking.

Gráfico 09 – Análise de Frequência Variável RUF

Fonte: Resultados da Pesquisa

4.2 TESTE DE CORRELAÇÃO

Por meio do teste de correlação é possível verificar a existência de relacionamento entre as variáveis, e em que medida ele ocorre. A seguir as Tabelas 07 e 08 destacam a correlação entre a variável dependente em suas duas edições e as variáveis independentes do estudo, por meio do Coeficiente de correlação de Pearson.

Os resultados indicam correlações negativas e positivas entre as variáveis analisadas. Em ambas edições do Exame, o desempenho dos cursos apresenta correlação positiva e significativa a 1% com o resultado do ENADE; o número de professores no curso (PROF); a formação do corpo docente; o Índice Geral do Curso (que neste estudo mede o efeito Halo); a Categoria Acadêmica da IES; a localização da IES na região Sul do país; a idade do curso; o número de alunos matriculados; a presença do curso no Ranking da Folha (empregadores), e; com a presença de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Contabilidade no Campus da IES em que o curso é ofertado.

A variável IN_CAP demonstra correlações positivas nas duas edições, porém na primeira com significância estatística à 1%, e na segunda edição correlação significativa estatisticamente à 5%. As variáveis Organização Acadêmica Faculdade, Região Centro-Oeste e Região Norte, apresentam correlação negativa, significativa à 1%, revelando que as IES com tais características tiveram desempenhos inferiores no Exame, em suas duas edições. A região Nordeste também apresenta correlação negativa, significante estatisticamente em ambas edições.

Nas tabelas a seguir é possível verificar os resultados, inclusive as variáveis que não apresentaram correlação significativa, com destaque para a Carga Horária do curso, que não apresentou relacionamento com o desempenho no CFC em nenhuma das edições.

Tabela 07 – Correlação de Pearson 1ª Edição do Exame em 2017

CFC	ENADE	INFR	PROF	DOC	REGIM	HALO	CAT	ORCGU	ORGFAC	ORGF	RegCO	RegNE	RegN	RegS	INCAP	HOR	AGE	MAT	RUF	POS
CFC	,585**	-,091*	,396**	,285**	,031	,458**	,390**	,082*	-,420**	,024	-,145**	-,141**	-,190**	,205**	,099**	,036	,351**	,253**	,432**	,426**
ENADE		,191**	,299**	,303**	,154**	,553**	,275**	,020	-,238**	,033	-,123**	-,083*	-,095**	,100**	,062	,044	,228**	,191**	,290**	,280**
INFR	-,091*		-,057	,088*	,016	,125**	-,353**	,090*	,156**	-,032	,060	-,018	,022	,024	-,078*	-,035	-,156**	-,053	-,069	-,092*
PROF	,396**	,299**		,214**	,060	,319**	,261**	,013	-,322**	-,014	-,022	,024	-,068	,053	,166**	,047	,358**	,528**	,333**	,424**
DOC	,285**	,303**	,088*		,372**	,504**	-,007	,174**	-,231**	,032	-,036	-,072*	-,113**	,023	,195**	,056	,127**	,195**	,192**	,154**
REGIM	,031	,154**	,016	,060		,372**	,266**	-,006	-,178**	,039	,075*	,135**	,089*	,004	,057	-,034	,047	,087*	,131**	,136**
HALO	,458**	,553**	,125**	,319**	,339**		,219**	,025	-,231**	-,012	-,069	-,050	-,088**	,095**	,072	,069	,189**	,251**	,255**	,346**
CAT	,390**	,275**	-,353**	,261**	-,007	,266**		-,129**	-,396**	,097**	-,026	,115**	,029	,067	-,032	-,035	,274**	,182**	,320**	,345**
ORCGU	,082*	,020	,090*	,013	,174**	-,006	-,129**		-,525**	-,017	-,023	-,093*	-,063	-,027	,033	,083*	,089*	,065	,095**	-,063
ORGFAC	-,420**	-,238**	,156**	-,322**	-,231**	-,178**	-,396**	-,525**		-,042	,049	,096**	,092*	-,125**	-,040	-,041	-,470**	-,257**	-,565**	-,196**
ORGF	,024	,033	-,032	-,014	,032	,039	-,012	-,017	-,042		-,013	-,019	-,011	,076*	-,028	,008	,036	-,020	-,027	-,007
RegCO	-,145**	,060	-,022	-,036	,075*	-,069	-,026	-,023	,049	-,013		-,194**	-,113**	-,177**	,078*	-,053	-,087*	-,035	-,059	,004
RegNE	-,141**	-,083*	-,018	-,024	-,072*	,135**	,115**	-,093*	,096**	-,019	-,194**		-,163**	-,255**	,165**	-,046	-,082*	,124**	,009	-,023
RegN	-,190**	-,095**	,022	-,068	-,113**	,089*	,029	-,063	,092*	-,011	-,113**	-,163**		-,148**	,140**	,036	-,084*	,025	-,054	-,056
Reg_S	,205**	,100**	,024	,053	,023	,004	,095**	-,027	-,125**	,076*	-,177**	-,255**	-,148**		-,166**	,002	,096**	-,033	,109**	,067
IN_CAP	,099**	,062	-,078*	,166**	,195**	,057	,072	,033	-,040	-,028	,078*	,165**	,140**	-,166**		1	-,038	,273**	,101**	,142**
HORA	,036	,044	-,035	,047	,056	-,034	,069	,083*	-,041	,008	-,053	-,046	,036	,002	-,038	1	,043	,035	,012	,009
AGE	,351**	,228**	-,156**	,358**	,127**	,189**	,274**	,089*	-,470**	,036	-,087*	-,082*	-,084*	,096**	,063	1	,287**	,428**	,300**	,300**
MAT	,253**	,191**	-,053	,528**	,195**	,087*	,251**	,065	-,257**	-,020	-,035	,124**	,025	-,033	,273**	,035	,287**	1	,321**	,270**
RUF	,432**	,290**	-,069	,333**	,192**	,131**	,255**	,095**	-,565**	-,027	-,059	,009	-,054	,109**	,101**	,012	,428**	,321**	1	,218**
POS	,426**	,280**	-,092*	,424**	,154**	,136**	,346**	-,063	-,196**	-,007	,004	-,023	-,056	,067	,142**	,009	,300**	,270**	,218**	1

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Fonte: Resultados da Pesquisa

Tabela 08 – Correlação de Pearson 2ª Edição do Exame em 2017

	CFC	ENADE	INFR	PROF	DOC	REGIM	HALO	CAT	ORG_CU	ORG_FAC	ORG_IF	Reg_CO	Reg_NE	Reg_N	Reg_S	IN_CAP	HORA	AGE	MAT	RUF	POS
CFC	1	,562**	-,074*	,417**	,258**	,085*	,473**	,430**	,040	-,413**	,050	-,139**	-,081*	-,188**	,178**	,075*	,015	,357**	,279**	,449**	,424**
ENADE	,562**	1	,191**	,299**	,303**	,154**	,553**	,275**	,020	-,238**	,033	-,123**	-,083*	-,095**	,100**	,062	,044	,228**	,191**	,290**	,280**
INFR	-,074*	,191**	1	-,057	,088*	,016	,125**	-,353**	,090*	,156**	-,032	,060	-,018	,022	,024	-,078*	-,035	-,156**	-,053	-,069	-,092*
PROF	,417**	,299**	-,057	1	,214**	,060	,319**	,261**	,013	-,322**	-,014	-,022	,024	-,068	,053	,166**	,047	,358**	,528**	,333**	,424**
DOC	,258**	,303**	,088*	,214**	1	,372**	,504**	-,007	,174**	-,231**	,032	-,036	-,072*	-,113**	,023	,195**	,056	,127**	,195**	,192**	,154**
REGIM	,085*	,154**	,016	,060	,372**	1	,339**	,266**	-,006	-,178**	,039	,075*	,135**	,089*	,004	,057	-,034	,047	,087*	,131**	,136**
HALO	,473**	,553**	,125**	,319**	,504**	,339**	1	,219**	,025	-,231**	-,012	-,069	-,050	-,088*	,095**	,072	,069	,189**	,251**	,255**	,346**
CAT	,430**	,275**	-,353**	,261**	-,007	,266**	,219**	1	-,129**	-,396**	,097**	-,026	,115**	,029	,067	-,032	-,035	,274**	,182**	,320**	,345**
ORG_CU	,040	,020	,090*	,013	,174**	-,006	,025	-,129**	1	-,525**	-,017	-,023	-,093*	-,063	-,027	,033	,083*	,089*	,065	,095**	-,063
ORG_FAC	-,413**	-,238**	,156**	-,322**	-,231**	-,178**	-,231**	-,396**	-,525**	1	-,042	,049	,096**	,092*	-,125**	-,040	-,041	-,470**	-,257**	-,565**	-,196**
ORG_IF	,050	,033	-,032	-,014	,032	,039	-,012	,097**	-,017	-,042	1	-,013	-,019	-,011	,076*	-,028	,008	,036	-,020	-,027	-,007
Reg_CO	-,139**	-,123**	,060	-,022	-,036	,075*	-,069	-,026	-,023	,049	-,013	1	-,194**	-,113**	-,177**	,078*	-,053	-,087*	-,035	-,059	,004
Reg_NE	-,081*	-,083*	-,018	,024	-,072*	,135**	-,050	,115**	-,093*	,096**	-,019	-,194**	1	-,163**	-,255**	,165**	-,046	-,082*	,124**	,009	-,023
Reg_N	-,188**	-,095**	,022	-,068	-,113**	,089*	-,088*	,029	-,063	,092*	-,011	-,113**	-,163**	1	-,148**	,140**	,036	-,084*	,025	-,054	-,056
Reg_S	,178**	,100**	,024	,053	,023	,004	,095**	,067	-,027	-,125**	,076*	-,177**	-,255**	-,148**	1	-,166**	,002	,096**	-,033	,109**	,067
IN_CAP	,075*	,062	-,078*	,166**	,195**	,057	,072	-,032	,033	-,040	-,028	,078*	,165**	,140**	-,166**	1	-,038	,063	,273**	,101**	,142**
HORA	,015	,044	-,035	,047	,056	-,034	,069	-,035	,083*	-,041	,008	-,053	-,046	,036	,002	-,038	1	,043	,035	,012	,009
AGE	,357**	,228**	-,156**	,358**	,127**	,047	,189**	,274**	,089*	-,470**	,036	-,087*	-,082*	-,084**	,063	,043	1	,287**	,428**	,300**	,300**
MAT	,279**	,191**	-,053	,528**	,195**	,087*	,251**	,182**	,065	-,257**	-,020	-,035	,124**	,025	-,033	,273**	,035	,287**	1	,321**	,270**
RUF	,449**	,290**	-,069	,333**	,192**	,131**	,255**	,320**	,095**	-,565**	-,027	-,059	,009	-,054	,109**	,101**	,012	,428**	,321**	1	,218**
POS	,424**	,280**	-,092*	,424**	,154**	,136**	,346**	,345**	-,063	-,196**	-,007	,004	-,023	-,056	,067	,142**	,009	,300**	,270**	,218**	1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Fonte: Resultados da Pesquisa

4.3 RESULTADOS REGRESSÃO BETA INFLACIONADA EM 0 E EM 0 E 1

4.3.1 Regressão Principal

Conforme explicado na Metodologia, para a 1ª Edição do Exame de Suficiência foi utilizada a Regressão Beta inflacionada em 0 e 1, visto que nesta edição tivemos cursos com 0% e 100% de aprovação no Exame. Já na 2ª Edição do Exame, foi executada a Regressão Beta Inflacionada em 0, uma vez que nesta edição tivemos cursos com 0% de aprovação, mas nenhum com 100% dos candidatos aprovados.

A Tabela 09 revela as variáveis que possuem significância estatística para explicar o desempenho médio das IES na 1ª Edição do Exame do CFC. Enquanto a Tabela 10 irá apresentar as variáveis estatisticamente significantes na 2ª Edição do Exame. A decisão de apresentar apenas os resultados estatisticamente significantes decorre por ser este modelo apresentado o que reportou melhor ajuste, sendo as medidas de qualidade do modelo.

Tabela 09 – Outputs Regressão Beta Inflacionada em 0 e 1 – 1ª Edição 2017

Variáveis	Estimate	Std. Error	t value	Significância
(Intercept)	-193.591	0.15505	-12.486	***
ENADE	0.37220	0.03510	10.605	***
INFR	-0.04717	0.02188	-2.156	*
DOC	0.05891	0.02381	2.474	*
REGIM	-0.08842	0.02017	-4.383	***
HALO	0.12291	0.05602	2.194	*
CAT	0.35309	0.08608	4.102	***
Dummy_ORG_FAC	-0.19094	0.05535	-3.450	***
Dummy_Reg_CentroOeste	-0.39723	0.07773	-5.111	***
Dummy_Reg_Nordeste	-0.29683	0.06362	-4.666	***
Dummy_Reg_Norte	-0.54872	0.09162	-5.989	***
Dummy_Reg_Sul	0.11141	0.05913	1.884	.
IN_CAP	0.12801	0.04850	2.640	**
RUF	0.20565	0.05622	3.658	***
POS	0.67587	0.14141	4.779	***

Níveis de Significância: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1
AIC (-1029.327); SBC (-918.7346).

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Conforme visto na Tabela 09, 14 (catorze) variáveis da pesquisa se mostraram estatisticamente significantes para explicar o Índice de Aprovação das IES na 1ª Edição do Exame do CFC em 2017. Com exceção da Região Sul (em relação à sudeste), todas as variáveis acima apresentam significância estatística a pelo menos 5% (sendo a maioria significativa a 0%).

Tal resultado revela que tais variáveis possuem alto poder de explicação do desempenho médio das IES no Exame.

Analisando-se os coeficientes de estimação (*estimate*), tem-se que as variáveis com maiores coeficientes, são mais relevantes para explicar o desempenho médio das IES no Exame do CFC. A primeira variável a ser destacada é a PÓS. Com o maior coeficiente estimado de correlação e alto nível de significância estatística, tal resultado indica 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. Este resultado é bastante representativo pois apenas 3,2% das IES estudadas ofertam cursos Stricto Sensu, e apesar do baixo quantitativo, a variável ainda se mostrou estatisticamente significativa.

Entende-se por tal resultado que fatores como: constante avaliação do MEC (para credenciamento e manutenção dos cursos de Pós-graduação), maior qualificação do corpo docente (que geralmente atua na graduação e na Pós-graduação), e experiência com pesquisa podem ocasionar uma qualidade superior do ensino ofertado por estas IES, o que refletiria diretamente no processo de aprendizagem dos alunos e conseqüentemente no sucesso destes em testes, avaliações e exames, como é o caso do CFC.

A segunda variável com maior relevância para explicar o desempenho médio das IES no Exame do CFC, foi a variável da Região Norte. A variável se mostra significativa e com coeficiente estimado negativo, revelando que se o curso pertence à uma IES localizada na região norte do país, menores seriam as chances de aprovação no Exame do CFC, em relação à região Sudeste (que é a região de referência). Do mesmo modo, as regiões Centro-Oeste (3ª variável com maior poder de explicação) e Nordeste (6ª variável mais significativa estatisticamente), respectivamente, apresentam coeficientes estimados negativos e significativos em relação ao desempenho das IES localizadas na região Sudeste, indicando também menores chances de aprovação no exame para estudantes de IES localizadas nestas regiões. A única região com coeficiente estimado positivo e estatisticamente significativo é a região Sul (11ª variável mais significativa), o que corresponde a maiores chances de aprovação no exame para egressos de suas IES, com significância estatística a 10% na primeira edição do Exame em 2017.

Apesar de não ser possível a comparação dos resultados do CFC em 2017 com edições anteriores, este resultado converge com estudos que analisaram outros exames educacionais. Miranda (2011), por exemplo, ao analisar fatores determinantes para a nota da IES no ENADE de Ciências Contábeis, encontrou resultados indicando que a região norte apresentou os menores resultados no Exame em 2009, enquanto as regiões Sul e Sudeste apresentaram os melhores desempenhos. Ferreira (2015), do mesmo modo, analisando o resultado do ENADE

de para os cursos de Contabilidade em 2012 verificou que alunos da região Sul e Sudeste tenderam a apresentar desempenho superior aos alunos das demais regiões do país.

Após analisar as significâncias das variáveis que representam as regiões do país, o ENADE se configura como a próxima variável com coeficiente estimado mais relevante e positivamente significativa estatisticamente. Tal variável indica que quanto melhor o desempenho do curso da IES analisada na Prova do ENADE, maior a chance de aprovação de seus alunos no Exame de Suficiência da Profissão, com significância estatística a 0%. Como descrito anteriormente, o ENADE foi amplamente utilizado em pesquisas como um indicador de qualidade dos cursos, assim como propõe-se nesse estudo ser o Exame do CFC um possível indicador. Portanto, se um curso consegue boa pontuação no ENADE, maiores são as chances de seus egressos também alcançarem um índice de aprovação positivo no Exame do CFC para os cursos que compuseram a amostra desta pesquisa.

A Categoria Acadêmica é, na 1ª Edição do Exame do CFC, a 5ª variável mais relevante para explicar o desempenho dos alunos das IES no Exame do CFC. Os resultados obtidos sugerem que se o aluno estudou em uma Instituição pública, ele possui maiores chances de ser aprovado no Exame de Suficiência, para os cursos pesquisados. As estatísticas descritivas já haviam revelado uma maior média de aprovação no Exame de Suficiência das IES públicas, que agora se mostraram positivamente correlacionadas ao desempenho dos cursos analisados no referido Exame. Esse resultado é coerente com o encontrado por Ferreira (2015), que verificou que alunos de IES privadas tendem a ter desempenho inferior aos alunos de IES públicas em exames educacionais.

A Variável RUF, que revela a preferência de contratação de profissionais da Contabilidade por empregadores, é a 7ª variável com maior coeficiente para explicar o desempenho das IES no Exame Profissional, revelando que os cursos de Contabilidade das IES preferidas pelos empregadores, são aqueles que possuem mais egressos aprovados no Exame do CFC, dado sua correlação positiva e significativa a 0%. Sendo assim, alunos com resultados mais positivos no Exame do CFC têm mais chances de serem parte dos cursos vistos como de qualidade pelos empregadores, e, portanto, de encontrar maior abertura no mercado após a graduação, para os cursos da amostra estudada.

Fogarty, Zimmerman e Richardson (2016) destacaram a importância de cursos de Contabilidade manterem uma relação positiva com as empresas que compõem o mercado de trabalho para a profissão, a partir da qualidade do curso ofertado. Por sua vez, o Exame profissional seria o parâmetro proposto da pesquisa para avaliar essa qualidade.

Da variável “Organização Acadêmica”, o único item que se mostrou significativo na 1ª Edição do Exame foi a Faculdade. Com coeficiente de estimação negativo, essa variável revelou que os cursos oriundos de IES que são classificadas como “Faculdades”, apresentam desempenhos inferiores às Universidades (constante no modelo) no Exame do CFC. Dessa forma, se o candidato egresso pertence à uma Faculdade, menor seriam suas chances de aprovação no Exame, quando comparado aos candidatos egressos de Universidades, dentre os cursos pesquisados. Este resultado pode estar relacionado ao processo de criação das IES, uma vez que a primeira classificação de uma IES enquanto Organização Acadêmica é a “Faculdade” e a partir do seu desenvolvimento, expansão e avaliações do MEC, a mesma pode migrar para os níveis mais complexos de organização. Portanto, a “Faculdade” se refere ao primeiro estágio de constituição de uma IES, logo, tende a apresentar características menos robustas do que uma IES que já se encontra no patamar de “Universidade” ou “Centro Universitário”, o que pode ocasionar diferenças na qualidade do ensino de seus egressos.

Nesta mesma direção, em pesquisa, Abjaud (2014) encontrou desempenho médio inferior nas IES categorizadas como Faculdade, ao avaliar escores de qualidade das mesmas com base no Censo da Educação Superior do Brasil.

A variável “IN_CAP” é a 9ª mais relevante na 1ª Edição do Exame. Os resultados revelaram que existe relação positiva e significativa entre o fato dos alunos serem oriundos de cursos localizados nas capitais dos Estados do país e o desempenho destes no Exame do CFC entre as IES pertencentes a amostra. Tal fato pode estar relacionado ao nível de urbanização e desenvolvimento econômico que ocorre, primordialmente na capital dos estados, antes de migrar para as cidades do interior.

A próxima variável analisada foi a “HALO”. A proposta dessa variável é verificar se as IES avaliadas globalmente como de excelência correspondem, do mesmo modo, àquelas IES que possuem cursos com melhores resultados no Exame do CFC. Em outras palavras, se a IES é tida como de grande qualidade por seus cursos em geral, também forneceria um curso de Contabilidade de qualidade, ou seja, com melhores índices de aprovação no Exame do CFC. Tal variável foi operacionalizada por meio do IGC, que representa uma avaliação global da IES, como já explicado na metodologia.

A partir da Tabela 09, percebe-se que a variável HALO apresentou coeficiente estimado positivo e significativo na 1ª Edição do Exame, revelando, portanto, que as IES tidas como de maior qualidade em sua avaliação global são aquelas que apresentam, do mesmo modo, bons resultados no Exame do CFC para os cursos pesquisados. Assim, as IES bem avaliadas pelo IGC também possuem maior número de aprovados no Exame do CFC.

Apresentando significância estatística, mas com coeficiente estimado negativo (apesar de não tão alto), a variável Regime de Trabalho dos Professores destaca que quanto maior a proporção de professores em regime parcial ou integral, menores seriam os índices de aprovação da IES no Exame do CFC. Tal resultado, aparentemente, contraria estudos anteriores que identificaram correlação positiva entre maior carga horária de regime de trabalho docente e melhor desempenho discente em avaliações institucionais (DIAZ,2007; SANTOS, 2012; LACERDA, 2015). Entretanto, o resultado é coerente com o encontrado por Wilson (2002), ao estudar determinantes exógenos da performance de estudantes em exames de Finanças. O autor revela do mesmo modo ser este resultado uma “surpresa”, e rejeita sua hipótese inicial do trabalho, que esperava efeito contrário. Na presente pesquisa especificamente, devido à ausência de controle de variáveis relacionadas a características dos discentes, é provável que outros fatores, não testados, estejam interagindo no modelo e sendo capturados pela variável REGIM.

A variável que analisa a Titulação Docente (DOC) também apresentou significância e coeficiente positivo ao explicar o comportamento da variável dependente. O resultado sugere que egressos de cursos com corpo docente formado por professores com maiores titulações acadêmicas, possuem melhores chances de aprovação no Exame do CFC. Essa análise está alinhada à visão do MEC de que elevar o nível de qualificação do professorado, elevaria a qualidade do curso superior ofertado, e conseqüentemente, o número de egressos aprovados no Exame de Suficiência Profissional. Importante ressaltar que este resultado vai ao encontro dos achados por Brito (2015), Ferreira (2015) e Lemos e Miranda (2015), ao estudarem os fatores determinantes do resultado no ENADE. Miranda (2011) revela ainda que as regiões com menos professores mestres e doutores são também as regiões com menores índices no ENADE, destacando a região Norte.

A variável Infraestrutura apresentou significância estatística na 1ª Edição do Exame com coeficiente estimado negativo, indicando que quanto melhor a avaliação de Infraestrutura da IES, piores são seus índices de aprovação, para a amostra estudada. Esse resultado pode indicar que algumas Instituições investem prioritariamente em Infraestrutura, como estratégia de atração de discentes (geralmente pagantes), mas que não necessariamente apresentam altos padrões de qualidade de ensino. Outro aspecto que merece destaque é o fato das IES públicas, muitas vezes, receberem avaliações insatisfatórias no que se refere a sua infraestrutura, em função da escassez de recursos para investimento nas instituições de ensino por parte do governo, o que também ajuda a explicar os resultados encontrados.

Seguindo a análise dos resultados da regressão, a Tabela 10 apresenta as variáveis e suas relações com o índice de aprovação dos egressos das IES da amostra do estudo, na 2ª Edição do Exame do CFC em 2017.

Tabela 10 – Outputs Regressão Beta Inflacionada em 0 – 2ª Edição 2017

Variáveis	Estimate	Std. Error	t value	Significância
(Intercept)	-2.161.858	0.152897	-14.139	***
ENADE	0.301095	0.032995	9.125	***
PROF	0.003841	0.001369	2.806	**
REGIM	-0.041893	0.018860	-2.221	*
HALO	0.180746	0.052325	3.454	***
CAT	0.482748	0.085164	5.668	***
Dummy_ORG_FAC	-0.102523	0.053942	-1.901	.
Dummy_Reg_CentroOeste	-0.359453	0.071232	-5.046	***
Dummy_Reg_Nordeste	-0.281750	0.056652	-4.973	***
Dummy_Reg_Norte	-0.589614	0.085879	-6.866	***
IN_CAP	0.076950	0.045651	1.686	.
RUF	0.253609	0.053534	4.737	***
POS	0.445294	0.147487	3.019	**
Níveis de significância: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1				
AIC(-1086.345); SBC (-989.5771)				

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Na 2ª Edição do Exame em 2017, encontrou-se significância estatística em 12 (doze) variáveis independentes do modelo inicial. Assim como na 1ª Edição, a maioria é significativa estatisticamente a pelo menos 5%, exceto a variável IN_CAP e Organização Acadêmica Faculdade, que são significantes estatisticamente a 10%, o que ainda explica de maneira considerável o comportamento da variável dependente.

A primeira variável significativa a ser destacada na 2ª Edição do Exame apresenta coeficiente estimado negativo, e é a Região Norte. Este resultado é semelhante ao encontrado na 1ª Edição do Exame, e, do mesmo modo, as regiões Centro-Oeste e Nordeste seguem apresentando coeficientes estimado negativos em relação ao desempenho das IES localizadas na região Sudeste, sendo válidas as análises já realizadas. Porém, diferentemente da 1ª Edição, a região Sul, não apresenta significância estatística para explicar o desempenho das IES componentes da amostra no 2º semestre do Exame.

A Categoria Acadêmica é, na 2ª Edição do Exame do CFC, a 2ª variável mais relevante para explicar o desempenho dos alunos das IES no Exame. Assim como na 1ª edição, o

coeficiente estimado é positivo, reforçando a conclusão de que se o aluno estudou em uma Instituição pública, suas chances de sucesso no Exame Profissional são maiores.

A variável PÓS também apresenta significância estatística positiva na 2ª Edição do Exame, sendo a terceira variável com maior capacidade de explicação do desempenho dos alunos no Exame Profissional. Vale destacar novamente sua representatividade, pois, apesar de poucas IES da amostra ofertarem cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, a variável ainda se mostra significativa e positiva em ambas edições do Exame do CFC.

A próxima variável com coeficiente estimado positivo e estatisticamente significativo na 2ª Edição do Exame em 2017 é a variável ENADE. O resultado é coerente com o encontrado na 1ª Edição do Exame, e reforça a utilização dos Exames como parâmetros de qualidade do ensino superior ofertado nos cursos de Contabilidade das IES contempladas neste estudo.

A Variável RUF, assim como na 1ª Edição do Exame do CFC, é a 7ª variável com maior coeficiente para explicar o desempenho das IES no Exame Profissional, dando robustez à análise de que as IES contempladas no estudo, com reputação de formar melhores profissionais pela visão dos empregadores, são de fato àquelas que apresentam maior índice de aprovação no Exame de Suficiência da Profissão.

Na 2ª Edição do Exame, a variável HALO também apresentou significância e com coeficiente estimado positivo, reforçando o fato de que IES bem avaliadas pelo IGC possuem maior número de aprovados no CFC, entre as instituições pesquisadas.

Da variável “Organização Acadêmica”, assim como na 1ª Edição, a única configuração que se mostrou relevante, é a Faculdade, quando comparada com as Universidades. O coeficiente estimado continua sendo negativo, indicando que egressos das Universidades pesquisadas apresentam índices superiores de aprovação no Exame.

A variável “IN_CAP” é a 10ª mais relevante na 2ª edição do Exame, apresentando relação positiva entre o fato dos alunos serem oriundos de cursos localizados nas capitais das Uniões Federativas do país e o sucesso no Exame do CFC. Também, da mesma forma que ocorreu com os dados da 1ª Edição a variável Regime de Trabalho dos Professores apresentou significância estatística e coeficiente estimado negativo (apesar de não tão alto). Ambos resultados já discutidos anteriormente.

Finalmente, a última variável que apresentou significância estatística para explicar o desempenho das IES da amostra do estudo na 2ª edição Exame do CFC foi o N° de Docentes na Instituição. Tal significância só foi verificada na última edição de 2017, e apresenta coeficiente positivo, indicando que quanto maior a quantidade de professores no curso, maiores as chances de aprovação dos alunos no Exame do CFC, para as IES estudadas. A maior

diversidade de docentes e expertises pode ser um potencial fator explicativo para essa relação verificada, o que sugere que tal diversidade ampliaria as possibilidades de aprendizado e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Brito (2015) também encontrou essa relação positiva entre número de professores e desempenho dos alunos em exames educacionais, atribuindo tal resultado ao fato de que um número maior de docentes no curso proporciona mais liberdade e flexibilidade para que estes desenvolvam suas atividades fora de sala de aula, como a preparação e atualização de materiais didáticos, além de reduzir a pressão e stress desses professores, aspectos que também serviriam para explicar o resultado encontrado no presente estudo.

4.3.2 Resultados complementares

A Regressão Beta inflacionada em 0 e/ou 0 e 1, além do modelo principal, apresenta resultados adicionais acerca dos dados que complementam a análise das correlações entre as variáveis estudadas nas duas edições do Exame.

O primeiro “output” revela os coeficientes “Sigma”, que ao contrário da variância, indicam a precisão da relação entre os elementos analisados (neste caso os cursos de Contabilidade).

Tabela 11 - Outputs Σ - 1ª Edição CFC

Variáveis	Estimate	Std. Error	t value	Significância
(Intercept)	-1,54E+03	1,02E+02	-15.087	***
ENADE	2,26E+02	4,13E+01	5.471	***
MAT	-5,45E-01	9,35E-02	-5.836	***
RUF	1,44E+02	7,09E+01	2.028	*
Níveis de significância: 0 ‘***’ 0.001 ‘**’ 0.01 ‘*’				

Fonte: Resultados da Pesquisa.

A Tabela 11 revela que três variáveis independentes explicam a homogeneidade do desempenho dos cursos das IES pesquisadas na 1ª Edição do Exame. A quantidade de matriculados por curso apresenta coeficiente estimado negativo e significativo, ou seja, ocasiona maior variação nos resultados dos cursos. Tal achado é compreensível, uma vez que quanto maior o número de alunos no curso, maiores são as chances de resultados diferentes entre aprovados e reprovados no exame, portanto, maior potencial de variação.

A variável ENADE também se mostrou significativa, mas com coeficiente de estimação positivo, indicando que quanto maior a nota no ENADE, mais resultados homogêneos no

Exame do CFC é obtido entre as IES pertencentes à amostra. Tal interpretação também é válida para a variável RUF, que do mesmo modo apresentou coeficiente estimado positivo e estatisticamente significativo, revelando que a indicação dos cursos pelos empregadores como sendo de qualidade, torna os resultados mais próximos no Exame do CFC.

Já para a 2ª Edição do Exame (Tabela 12 a seguir), as variáveis que apresentaram significância estatística para a precisão dos resultados entre as IES analisadas foram o ENADE, a Categoria Administrativa e a quantidade de matriculados no curso. A variável ENADE diferentemente da relação encontrada nos dados da 1ª Edição do Exame do CFC, apresentou coeficiente estimado negativo, indicando que quanto maior a nota no ENADE, maior dispersão entre os resultados no exame de suficiência. Uma possível explicação para essa variação de resultados pode estar relacionada a aspectos vinculados ao perfil dos alunos que realizaram o Exame na 1ª e 2ª edição.

Como não foi possível controlar dados referentes aos estudantes por ausência de acesso aos micro-dados de desempenho nos exames do CFC, não se pode identificar características do corpo discente que ajudem a explicar tal diferença, apesar de ser provável que a variação de desempenho para acesso ao nível superior seja um indicador que, potencialmente, influenciaria o desempenho dos discentes no exame, uma vez que se sabe que estudantes mais bem colocados nos vestibulares ingressam no primeiro semestre letivo do ano e, conseqüentemente, tendem a fazer o primeiro exame de suficiência do ano seguinte a sua conclusão no curso, enquanto que estudantes ingressantes no segundo semestre precisam cursar mais um semestre para estarem aptos a finalização da matriz curricular e, só então, prestarem o exame profissional.

A variável Categoria Acadêmica também se mostrou significativa e com coeficiente estimado negativo, indicando que o fato da IES ser privada, aumenta a dispersão do desempenho no Exame do CFC entre os cursos pesquisados. Como as IES públicas apresentaram melhores médias gerais, essa dispersão indica que as públicas estão destoando do resultado da maioria. Por sua vez, a variável MAT no segundo exame analisado, apesar de apresentar significância estatística, possui um coeficiente estimado positivo, bem próximo de zero, o que revela sua menor relevância na precisão dos resultados da segunda edição.

Tabela 12 - Outputs Σ - 2ª Edição CFC

Variáveis	Estimate	Std. Error	t value	Significância
(Intercept)	32.997.442	0.1609124	20.506	***
ENADE	-0.3072978	0.0662832	-4.636	***
CAT	-0.5530677	0.1618758	-3.417	***
MAT	0.0008370	0.0002422	3.455	***

Níveis de significância: 0 '***'

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Para a 1ª edição do CFC, foi executada a Regressão Beta inflacionada em 0 e 1, isso porque nesta edição estão presentes IES com 0% de aprovação e 100% de aprovação no Exame. Foram gerados, portanto, dois outputs. A Tabela 13 apresenta as variáveis que possuem relação com a probabilidade de ocorrência de 0% de Aprovação das IES no Exame do CFC.

Tabela 13 - Outputs v 1ª Edição CFC

Variáveis	Estimate	Std. Error	t value	Significância
ENADE	-110.920	0.33709	-3.291	**
INFR	0.48405	0.19346	2.502	*
PROF	-0.15199	0.03697	-4.112	***
IN_CAP	-140.150	0.64755	-2.164	*
Níveis de significância: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*'				

Fonte: Resultados da Pesquisa.

O coeficiente estimado com maior representatividade é o da variável IN_CAP e, por ser negativo, revela que o fato de um curso pertencer a uma IES que está localizada em Capitais dos Estados brasileiros apresenta menores chances de não ter nenhum aluno aprovado na 1ª Edição do Exame do CFC, para os dados da amostra. Do mesmo modo, a variável ENADE apresenta coeficiente estimado negativo e bastante elevado, indicando que quanto maior a nota no ENADE, mais dificilmente o curso não terá aprovados no Exame de Suficiência. A variável PROF, também apresentou coeficiente estimado negativo e estatisticamente significativo, evidenciando que quanto maior o número de docentes, menor a chance da IES ter 0% de aprovação no CFC, entre os cursos pesquisados.

Entretanto, a variável Infraestrutura apresenta coeficiente significativo e positivo. Isso revela que quanto melhor a Infraestrutura da IES, na percepção dos discentes, mais chance de haver 0% de aprovados no Exame de Suficiência, para as IES que compõem a amostra da pesquisa. Uma possível explicação para esse resultado pode estar relacionada ao fato de algumas IES privadas realizarem altos investimentos em instalações e ambientes internos, por essa ser uma estratégia para atrair novos estudantes. Porém, essa melhoria em Infraestrutura não necessariamente está relacionada à qualidade do ensino ofertado. Verifica-se por exemplo, diversos casos de IES Públicas com obras paradas ou atrasadas, novos Campus criados e ainda não finalizados, campus com necessidades de reforma e, certamente, tais condições são refletidas na avaliação que os discentes fazem da sua infraestrutura, o que aparentemente não

se revelou como um fator influenciador dos níveis de aprovação no exame de suficiência, que se mostraram superiores nas IES públicas em ambas edições do exame estudadas.

Apesar de possuir IES com 100% de aprovação na 1ª Edição do Exame do CFC, o submodelo τ revela que nenhuma das variáveis se mostrou relevante para explicar a chance de todos os alunos serem aprovados, conforme Tabela a seguir.

Tabela 14 - Outputs τ - 1ª Edição 2017

Variáveis	Estimate	Std. Error	t value	Significância
(Intercept)	-58.830	0.7081	-8.308	***
Signif. codes: 0 '***'				

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Para a 2ª Edição do Exame do CFC, foi executada a Regressão Beta inflacionada em 0, isso porque na amostra desta edição estão presentes IES com 0% de aprovação, porém nenhuma com 100% de aprovação no Exame. A Tabela 15 evidencia as variáveis que se mostraram significativas para explicar a ocorrência de 0% de Aprovação das IES no Exame do CFC.

Tabela 15 - Outputs v - 2ª Edição 2017

Variáveis	Estimate	Std. Error	t value	Significância
REGIM	0.473732	0.222125	2.133	*
HALO	-1.151.640	0.343107	-3.357	***
IN_CAP	-1.422.848	0.771691	-1.844	.
MAT	-0.011766	0.004032	-2.918	**
Níveis de significância: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.'				

Fonte: Resultados da Pesquisa.

A partir dos resultados apresentados, percebe-se que as variáveis de maior relevância são a variável HALO e a variável IN_CAP (também significante estatisticamente para os dados da 1ª Edição do Exame do CFC). A variável HALO, que apresentou coeficiente estimado negativo, revela que quanto maior a avaliação global de qualidade de uma IES, menores são suas chances de apresentar 0% de aprovação no Exame do CFC. Análise semelhante se aplica a variável IN_CAP, que também apresentou coeficiente estimado negativo. O fato da IES estar localizada em uma capital reduz as chances de ocorrência de 0% de aprovação no Exame de Suficiência, para as instituições pesquisadas.

A variável MAT também apresentou coeficiente estimado negativo e estatisticamente significativo, revelando que quanto maior o número de alunos matriculados, menores as chances da IES não conseguir nenhuma aprovação no Exame.

Finalmente, a variável REGIM revela que quanto maior o número de professores em regime integral e parcial, maiores as chances das IES que compuseram a amostra da pesquisa, apresentar índice de 0% de aprovação. Conforme já analisado na discussão da regressão principal, este resultado contraria estudos que anteriormente identificaram correlação positiva entre maior carga horária de regime de trabalho docente e melhor desempenho discente em exames institucionais. Acredita-se que variáveis relacionadas às características discentes, e não controladas por esta pesquisa, e outros fatores não testados estejam influenciando o modelo.

4.3.3 Hipóteses

Com base na fundamentação teórica do trabalho e estudos anteriores apresentados na revisão de literatura foram levantadas 4 (quatro) hipóteses básicas neste estudo. A partir dos resultados obtidos por meio das regressões, tem-se as seguintes considerações:

A H1 de que as Instituições de Ensino Superior com melhores resultados gerais no Exame de Suficiência de Contabilidade são aquelas que apresentam melhor desempenho no ENADE, não foi rejeitada, uma vez que os resultados, para as IES da amostra, encontraram em ambas edições analisadas, relação positiva e estatisticamente significativa entre os desempenhos dos alunos no Exame do CFC e no ENADE. Tal resultado revela-se importante, por ter sido o ENADE utilizado diversas vezes em estudos anteriores como parâmetro de qualidade do ensino superior ofertado, e o presente estudo propor a utilização das taxas de aprovação no Exame de Suficiência, o que se mostrou correlacionado.

A H2 de que as Instituições de Ensino Superior com melhores resultados Gerais no Exame de Suficiência de Contabilidade são aquelas que possuem em seus cursos, corpo docente formado por maior número de mestres e doutores, também não pôde ser rejeitada quando analisa-se especificamente a 1ª edição do Exame do CFC em 2017. Nesta edição, a variável DOC, que representa a Titulação docente apresenta coeficiente estimado positivo e significativo estatisticamente. Este resultado indica que se o aluno é egresso de um curso que possui docentes com maiores titulações acadêmicas, suas chances de ser aprovado no Exame do CFC são maiores, para os cursos pesquisados. Tal dado corrobora com a meta do MEC em elevar o nível de qualificação do professorado para melhorar a qualidade dos cursos superiores ofertados.

A H3 do estudo, do mesmo modo, não pôde ser rejeitada, uma vez que os resultados das regressões apresentaram coeficientes estimados positivos e significativos estatisticamente para a variável RUF em ambas edições do exame. Tal Resultado corrobora que as IES com reputação de formar melhores profissionais pela visão dos empregadores, são realmente, àquelas que

apresentam maior índice de aprovação do Exame de Suficiência da Profissão, entre as Instituições que compuseram a amostra.

Finalmente, a H4 também não foi rejeitada. Tem-se que a variável HALO apresentou coeficiente estimado positivo e significância estatística em ambas edições do Exame, revelando que as IES analisadas no estudo, tidas como de maior qualidade em sua avaliação global, são aquelas que apresentam, do mesmo modo, bons resultados no Exame CFC, e logo, cursos de Contabilidade de qualidade. Assim, as IES bem avaliadas pelo IGC também possuem maior número de aprovados no exame do CFC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade do Ensino ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) é um tema que levanta debates e de central importância em nível nacional e internacional, nas diversas áreas do conhecimento e em IES do setor público e privado. Garantir a qualidade da educação ofertada significa garantir reputação institucional, alcançar respeito pela sociedade e mercado, e, portanto, conseguir maiores investimentos, subvenções e atenção por parte dos estudantes que ingressam no Ensino Superior.

Porém, medir qualidade educacional é um desafio por ser este um conceito dinâmico e abstrato, que pode ser visto a partir de diferentes interesses e características. Uma maneira encontrada por pesquisadores da área, é a análise da qualidade por meio de indicadores. Indicadores da própria Instituição de Ensino, indicadores do corpo docente, indicadores do corpo discente, etc. Por meio destes indicadores, tem-se estabelecido rankings e classificações de cursos e IES por seu nível de “qualidade do ensino”.

Internacionalmente, rankings como o *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*, *Times Higher Education (THE)* e *QS World University Rankings (QS)* estratificam e hierarquizam universidades por seu nível de qualidade ao longo do tempo, nas diversas áreas de conhecimento em que atuam. No Brasil, apesar de existirem rankings independentes como o Ranking Universitário da Folha e o Guia do Estudante, o principal sistema de avaliação e, portanto, a mais reconhecida e utilizada métrica de qualidade dos cursos e IES vem do próprio Ministério da Educação, por meio dos componentes do SINAES.

A expansão das universidades e a criação de novos cursos presenciais e a distância ocorreram de maneira acelerada no Brasil a partir do início do século XXI. Como consequência desse processo, diversos são os estudos que analisam, utilizando dados das avaliações de qualidade dos cursos superiores realizadas pelo SINAES, os fatores de maior influência na composição de indicadores como o Conceito Preliminar do Curso (CPC), o Índice Geral dos Cursos (IGC), e também o ENADE.

A necessidade de mensurar a qualidade dos cursos superiores ofertados na área de Contabilidade se tornou do mesmo modo, importante e necessária para se tentar identificar as razões do baixo desempenho dos egressos da área em exames de larga escala, e, portanto, dos profissionais contábeis, que se graduavam nas IES brasileiras. Dessa forma, dois dados se destacam e induzem ao estudo da qualidade dos cursos de Contabilidade ofertados no país. O primeiro é o fato do curso de Ciências Contábeis ser o quarto curso mais procurado nas redes privadas de Ensino Superior (INEP, 2017). O segundo ponto que se destaca se refere aos

resultados recentes de Exames Educacionais e Profissionais realizados pelos egressos do curso, como já suscitado. A título de exemplo, na edição mais recente do Exame do CFC, a 2ª edição de 2017, 72,94% dos candidatos foram reprovados no Exame (CFC, 2017).

Assim como em qualquer outra área de conhecimento, discutir qualidade do ensino em Contabilidade é também um desafio. De modo geral, os parâmetros utilizados por pesquisadores em estudos anteriores se concentram nos dados fornecidos pelo SINAES. Porém, a partir do 1º semestre de 2017, o Conselho Federal de Contabilidade disponibilizou dados estatísticos do desempenho dos estudantes de Contabilidade no Exame de Suficiência da Profissão, por Instituição de Ensino Superior (IES), o que motivou a sua utilização como *proxy* de qualidade na presente pesquisa.

Entendendo que o Exame do CFC apresenta vantagens por suas características que podem exercer influência sobre a motivação dos discentes para apresentar um bom desempenho, tais como a necessidade de se obter um nível mínimo de acerto das questões para aprovação, conseqüentemente, para o exercício profissional, e de pagamento de inscrição para a realização do exame, o uso de seus resultados como uma possível métrica para avaliar a qualidade do curso de Ciências Contábeis se torna factível. Nesse contexto, lançou-se o seguinte problema para esta pesquisa: Quais os fatores institucionais associados ao sucesso no Exame de Suficiência de Contabilidade?

A partir deste norteamto, o estudo teve como objetivo verificar quais características das IES, elementos de influência na qualidade da formação desses estudantes, estão relacionadas à aprovação dos mesmos no Exame de Suficiência da Profissão.

Analisando cursos de IES que possuem no mínimo 10 alunos realizando o Exame do CFC nas duas edições de 2017, a amostra da pesquisa foi composta por 741 (setecentos e quarenta e um) cursos de Ciências Contábeis, o que representa 44,00% do total de cursos de Ciências Contábeis em funcionamento no país no período estudado. A coleta do índice de aprovação destes cursos foi realizada por meio da Planilha divulgada pelo CFC constando os resultados por Instituição de Ensino.

Foram coletadas as características institucionais destes 741 cursos em cinco bases de dados, sendo elas: o Conselho Preliminar do Curso, o Censo de Educação Superior, a Plataforma Sucupira da CAPES, o Ranking Universitário da Folha e o Índice Geral dos Cursos. Tais características se configuraram como as variáveis independentes do estudo, no intuito de verificar a relação destas com o desempenho dos cursos das IES no Exame de Suficiência da Profissão. Foram coletadas, para cada curso, 15 variáveis independentes, conforme descrito na

metodologia deste trabalho. Após tabulação dos dados, foram realizadas as análises descritivas do banco de dados do trabalho, e aplicação da técnica de regressão beta inflacionada.

Analisando de maneira descritiva a variável dependente do estudo, percebe-se que, na 1ª Edição, a média de aprovação no Exame foi de 27,57% e, na 2ª edição, de 28,41%. Separando as IES em Públicas e Privadas, percebe-se que a média do índice de aprovação entre IES Públicas sobe para 46,14% e 48,39% na 1ª e 2ª edição respectivamente. A média para as IES Privadas, entretanto, cai para 24,90% e 25,54%. Faz-se importante destacar que 87,4% dos cursos da amostra da pesquisa são pertencentes a IES Privadas.

Do mesmo modo, foram realizadas análises descritivas para as variáveis independentes da pesquisa. É interessante destacar que assim como na média do CFC, o resultado da média do ENADE é bem aquém do esperado para os padrões de qualidade de um curso superior. Os 741 cursos da amostra apresentam média de 2,32, numa avaliação de varia de 0 a 5. As análises descritivas das demais variáveis escalares estão expostas no trabalho e permitem verificar a configuração dos cursos de Contabilidade da amostra quanto à sua carga horária, número de professores, quantidade de matriculados, etc.

As variáveis independentes categóricas também foram analisadas descritivamente e revelam o perfil dos cursos da amostra da pesquisa. A maioria dos cursos estão localizados na região sudeste do país (38,7% dos analisados); 57,1% dos cursos são categorizados como “Faculdade”; e, conforme já mencionado, 648 dos 741 cursos (87,4%) são de IES Privadas. Ademais, 37,4% dos cursos da amostra estão localizados em capitais.

Ainda foi possível verificar que apenas 3,2% das IES contempladas no estudo, apresentam cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu. Outro resultado também a se destacar revelou que 35,0% dos cursos analisados foram citados no Ranking Universitário da Folha, que revela a preferência das IES por empregadores ao contratarem profissionais da Contabilidade.

Analisando os resultados gerados pela regressão beta inflacionada em 0 e 1 para a 1ª edição do Exame do CFC em 2017, uma vez que nesta edição há casos de IES com 0% e 100% de aprovação, encontrou-se que das variáveis independentes propostas no trabalho 14 se revelam significantes estatisticamente para explicar o índice de aprovação das IES da amostra da pesquisa no Exame. Nesta primeira edição, as variáveis ENADE, DOC, HALO, CAT, Reg_Sul, IN_CAP, RUF e POS apresentaram relação positiva com o índice de aprovação das IES. Destaca-se dentre elas a variável POS que apresentou o coeficiente estimado com maior poder de explicação, apesar de poucas IES, proporcionalmente, ofertarem cursos de Pós-graduação em Contabilidade no país. Além dela destaca-se a variável ENADE e CAT, respectivamente, as variáveis com coeficientes mais relevantes após a POS. A variável CAT

indica que o fato da IES ser pública está relacionado com maiores índices de aprovação no Exame do CFC.

As variáveis que apresentam coeficientes estimados também significativos estatisticamente, mas com relação negativa na 1ª Edição do Exame, são INFR, REGIM, ORG_FAC, Reg_CentroOeste, Reg_Nordeste e Reg_Norte. O destaque aqui está no resultado da Região_Norte, que indica que, dentre as IES estudadas, aquelas localizadas na região norte do país apresentaram os menores índices de aprovação no Exame do CFC 1/2017, em relação às IES da região sudeste. Além desta, o resultado da ORG_FAC sugere que os alunos egressos IES classificadas como Faculdade apresentaram desempenho inferior no Exame do CFC, e, portanto, índice de aprovação destas IES é inferior ao das Universidades, entre os cursos pesquisados.

Para a 2ª edição do Exame do CFC em 2017, que não apresentou nenhuma IES com 100% de aprovação, foi executada a regressão beta inflacionada em 0. Os resultados revelaram 12 variáveis estatisticamente significantes. As variáveis ENADE, PROF, HALO, CAT, IN_CAP, RUF e POS apresentaram relação positiva com o desempenho das IES no Exame Profissional de Contabilidade. Destas, sobressaem os resultados das variáveis POS, CAT e ENADE, que assim como na 1ª edição de 2017, possuem os coeficientes estimados com maior poder de explicação da variável dependente.

Por sua vez, as variáveis REGIM, ORG_FAC, Reg_CentroOeste, Reg_Nordeste e Reg_Norte apresentaram significância estatística com coeficientes estimados negativos, assim como ocorreu na 1ª Edição do Exame. Agregando robustez aos resultados.

Dentre os resultados encontrados no trabalho, destacam-se principalmente os achados das variáveis exploratórias. É importante discutir a relevância da variável Pós no desempenho dos estudantes no Exame, pois são poucas as IES que possibilitam a continuidade do estudo em Contabilidade por meio de programas de mestrado e doutorado, mas apesar desse número reduzido, essa variável se mostra altamente significativa e de maneira positiva. Entende-se que IES com programas de pós-graduação em Contabilidade representam instituições geralmente com maior tempo de fundação, corpo docente mais especializado, e com avaliações regulares do MEC. Fatos que reforçam o fato de que os programas de pós-graduação não só possibilitam o desenvolvimento da contabilidade no Brasil enquanto pesquisa, como também beneficia a formação de base do profissional contador.

A variável RUF, também exploratória, requer do mesmo modo atenção, por demonstrar que os profissionais do mercado estão atentos à qualidade do ensino superior ofertado, e isso é refletido ao se perceber que as IES preferidas por estes empregadores no momento da

contratação de profissionais de contabilidade, são aquelas com os melhores desempenhos no Exame do CFC. Este resultado é de importante discussão no meio acadêmico, por ser a contabilidade uma área de formação extremamente profissional, e que boa parte de seus egressos competirão no mercado por uma boa colocação.

Finalmente, traz-se à discussão a variável IN_CAP, que revela que cursos de IES localizadas nas capitais dos estados possuem maiores índices de aprovação, o que pode ser remetido ao desenvolvimento econômico que geralmente se dá primordialmente nas regiões metropolitanas, e logo geram melhores condições para um curso de qualidade, com professores mais bem formados e com maior cobrança do mercado por bons profissionais. A criação dos novos cursos de Contabilidade em projetos de expansão de universidades que buscam interiorizar e possibilitar o acesso da população à educação geram maior necessidade de acompanhamento e avaliação, uma vez que, de acordo com os dados dessa pesquisa, os cursos do interior pertencentes a amostra estão obtendo resultados inferiores no Exame.

Os resultados gerados pelas regressões complementares apresentaram do mesmo modo informações interessantes para a pesquisa. Tem-se, por exemplo, que o fato de um curso pertencer a uma IES que está localizada em Capitais dos Estados brasileiros apresentou menores chances de não ter nenhum aluno aprovado na 1ª e 2ª edição do Exame do CFC, para os dados da amostra. Além disso, tem-se que quanto maior a nota no ENADE, mais dificilmente o curso não teve, na 1ª edição de 2017, aprovados no Exame de Suficiência. Já para a 2ª edição do Exame do CFC, a variável HALO revela que quanto maior a avaliação global de qualidade de uma IES, menores são suas chances de apresentar 0% de aprovação no Exame.

O presente estudo apresentou como principal contribuição a análise de características institucionais que possivelmente possuíram importância no índice de aprovação do Exame do CFC dos cursos das diversas IES contempladas na amostra. Esse tipo de informação só foi possível a partir de 2017, quando o Conselho Federal de Contabilidade iniciou a divulgação do resultado por IES. Portanto, este estudo está entre os esforços iniciais que buscam melhor entender esses resultados e, utilizando-se de características institucionais, além de outras variáveis exploratórias propostas, investigou as possíveis relações entre o desempenho dos bacharéis em Ciências Contábeis no Exame de Suficiência e aspectos relacionados às suas instituições de ensino superior de origem.

Por meio dos resultados gerados, os gestores dessas IES, assim como os coordenadores de cursos, podem conhecer possíveis atributos institucionais que aumentariam as chances de sucesso dos seus egressos no Exame de Suficiência, possibilitando a implementação de ações que visem otimizar as características identificadas como direcionadoras de maior percentual de

aprovação no Exame, o que se espera resultar também em melhoria da formação dos futuros profissionais contábeis.

Além disso, o trabalho coloca em discussão a utilização de uma nova métrica de mensuração da qualidade dos cursos de ensino superior ofertados em todo o país, por meio dos Exames Profissionais, que na área contábil corresponde ao Exame de Suficiência do CFC. Os resultados obtidos a partir das análises de regressão utilizando-se as informações geradas nos Exames do CFC mostraram-se reveladores, evidenciando que dados desses Exames podem servir de fonte de informações para órgãos governamentais que buscam avaliar os cursos nas IES e, portanto, tais dados possuem potencial para servir de insumo em sistemas de avaliação institucional, possibilitando uma análise mais abrangente da qualidade dos cursos superiores de áreas de conhecimento que possuem tal instrumento.

Quanto as limitações da pesquisa, reforça-se as já indicadas na introdução do trabalho: foram analisados apenas os cursos das Instituições de Ensino Superior que possuíam alunos inscritos no Exame de Suficiência nas duas edições de 2017, o que não abrange todos os cursos de Ciências Contábeis em atividade no país. Além disso, não foi possível a comparação dos resultados com edições passadas do Exame, pois anteriormente o Conselho Federal de Contabilidade não divulgava os desempenhos por Instituição de Ensino Superior. Outra limitação, também já descrita, é que se reconhece que estudantes formados em diferentes períodos, nos quais as IES poderiam possuir diferentes características, podem ter feito o exame em 2017.1 e 2017.2, e foram “rotulados” com os atributos atuais da Instituição.

Ademais, é importante ressaltar que este trabalho analisou as características institucionais dos cursos de Contabilidade e verificou as associações destas com o resultado no Exame de Suficiência. Não foram analisadas, portanto, as características dos estudantes que realizaram o Exame, uma vez que não era este o foco do trabalho, e que o Conselho Federal de Contabilidade não disponibiliza, até o presente momento, os microdados com informações dos bacharéis inscritos no Exame.

A partir destas limitações é possível apontar algumas sugestões para futuras pesquisas. Inicialmente, espera-se que o CFC continue divulgando o resultado do Exame de Suficiência de Contabilidade por IES nas próximas edições, o que possibilitará novos estudos com maior recorte temporal. Outra sugestão é que pesquisadores analisem para além das características das Instituições de Ensino Superior, as características dos discentes, que podem apresentar diferentes relações com o desempenho destes no Exame do CFC, mas, para tanto, espera-se que o referido Conselho amplie sua política de acesso aos dados do Exame, o que possibilitará

pesquisas de maior abrangência acerca dos fatores associados ao desempenho dos bacharéis em Ciências Contábeis no Exame Profissional da classe.

REFERÊNCIAS

ABJAUD, Johnny Victor Matos. **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 (Mestrado). FUMEC: Belo Horizonte, 2014.

AICPA. **CPA candidate success research findings: implications for accounting education and the CPA profession.** American Institute of CPAs. Durham, NC: 2016.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Fatores institucionais associados aos resultados do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE). **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.7, n.1, p. 22-49. 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**. n. 24, p. 165-176. Editora UFPR. Curitiba, 2004.

_____ ; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 27, núm. 2, 2014, pp. 7-31. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2014.

ARACIL, Adela García; MONTERO, Davinia Palomares. Effects of Higher Education Program Characteristics on University Graduates' Performance. **Employability of Graduates & Higher Education Management Systems: Abstracts of Conference Contributions.** DECOWE. Vienna, Austria. 2011.

ASTIN, A. **Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

BALL, C. What the hell is quality? In C. Ball & D. Urwin (Eds.), **Fitness for purpose: Essays in higher education** (pp. 96-102). Guildford: Society for Research into Higher Education & NFER-Nelson. 1985.

BALTAGI, Badi H. **Econometrics.** Nova York: Springer, 1998.

BARRETT, Angeline M. **The concept of quality in education: a review of the international literature on the concept of quality in education.** EdQual RPC, n. 3. Reino Unido. 2006. Disponível em: <http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf/at_download/file.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BETTS, Julian R; ZAU, Andrew C.; RICE, Lorien A. **Determinants of student achievement: new evidence from San Diego.** Public Policy Institute of California. San Francisco, CA. 2003.

BEUREN, Gilberto Muller. **Avaliação da qualidade Institucional através de rankings nacionais e internacionais.** Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2014.

BIGGS, J. The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. **Higher Education.** v. 41, 221–238. 2001.

BLEIKIE, Ivar. Excellence, Quality and the Diversity of Higher Education Systems, in Rostan, M. and Vaira, M. (Eds.). **Questioning Excellence in Higher Education – Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective.** Rotterdam: Sense Publishers, pp. 21-35. 2011.

BLINE, Dennis M; PERREAULT, Stephen; ZHENG, Xiaochuan. Do accounting faculty characteristics impact CPA exam performance? An investigation of nearly 700,000 examinations. **Issues in Accounting Education.** 31(3), 291–300. 2015.

BOONE, Jeff; *et al.* The associations among accounting program attributes, 150-hour status, and CPA exam pass rates. **Journal of Accounting Education.** 24. 202–215. 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**

e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

_____. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.** Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.

_____. Casa Civil. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, p. 03, Brasília, DF, 26 mai. 2017.

BRITO, Tainá Fernandes de. **Corpo docente: fatores determinantes do desempenho discente no ENADE** (Dissertação Mestrado). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2015. 98 p.

BRITTO, Márcia Regina F. de. **O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

BROIETTI, Cleber. **Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade: Observação das Publicações Relacionadas ao Tema.** V Congresso UFSC de Controladoria e Finanças e Iniciação Científica em Contabilidade. Florianópolis, 2014.

BUGARIM, Maria Clara Cavalcanti; *et al.* O desempenho dos profissionais de contabilidade no Exame de suficiência do CFC: uma análise de conglomerados regionais. **Revista de Contabilidade e Organizações.** Ed 22. pp. 62-71. 2014.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cad. Cedes.** Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009

CAETANO, Cleyde Cristina Rodrigues; *et. al.* Desempenho do Enade em Ciências Contábeis: ensino à distância (ead) versus presencial. **Revista Universo Contábil.** v. 11, n. 4. UFU, 2015.

CAMARGO, *et. al.* Desempenho dos alunos de Ciências Contábeis na prova Enade/2012: uma aplicação da Teoria da Reposta ao Item. **REPeC**. Brasília, v. 10, n. 3, art. 6, p. 332-355, jul./set. 2016.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **GeoCAPES Visão Analítica - 1998/2017**. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015

COELHO, Claudio Ulysses F. **O Técnico em Contabilidade e o Mercado de Trabalho: contexto histórico, situação atual e perspectivas**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/263/boltec263d.htm>>. Acesso em 20 mai. 2017.

CONEY, Joshua G.; *et al.* Accounting program research ranking by topical area and methodology. **Issues in Accounting Education**. Volume 25, No. 4, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC). **Curso de Ciências Contábeis é um dos mais procurados do País**. 2014. Disponível em: <<http://www.portalcfc.org.br/noticia.php?new=17352>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. **O Conselho**. 2017. Disponível em: <<http://cfc.org.br/oconselho/>>. Acesso em: 19 fev. 2017>.

_____. **Resultado final por Exame**. 2017. Disponível em: <<http://cfc.org.br/wp-content/uploads/2017/11/ResultadofinalporExame.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. **Resolução CFC N° 1.373, de 08 de dezembro de 2011**. 2011. Disponível em:

<<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cfc-1373-2011.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

NBC PG 12 (R2) – Educação Profissional Continuada. 2016. Disponível em: <<http://cfc.org.br/wp-content/uploads/2016/12/NBCPG12R2.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 25, n.88, Especial, p.677-701, out. 2004.

CRUZ, Alair José da. **Desempenho dos alunos no ENADE de 2009: um estudo empírico a partir do conteúdo curricular dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.** Dissertação (Mestrado). Vitória: FUCAPE, 2012. 67p.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva.** v. 29, n. 2, jul/dez. Florianópolis, 2011.

DAVIS, Kingsley; MORE, Wilbert E. Some Principles of Stratification. **American Sociological Review.** Vol. 10, No. 2, 1944 Annual Meeting Papers, pp. 242-249. Apr., 1945.

DIAZ, Maria Dolores. Efetividade no ensino superior brasileiro: aplicação de modelos multinível à análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. **Revista Economia**, 8 (1) p. 93-120. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.), João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: INEP/MEC. Série “Textos para discussão”. nº 24. 2007

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). **The concept of excellence in higher education.** AISBL: Bruxelas, 2014.

FAIRWEATHER, James S. Reputational quality of academic programs: The Institutional Halo. **Research in Higher Education**. Agathon Press, Inc. Vol. 28, N. 4. 1988.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

FERGUSON, R.F. Paying for public education: New evidence on how and why money matters. **Harvard Journal on Legislation**. 28,2, 465-498. 1991.

FERNÁNDEZ, A. La formación didáctica del profesorado universitario: Qué hemos aprendido en los últimos 10 años? In La calidad de la docencia universitaria. **II Simposio Iberoamericano de Didáctica Universitaria**. Santiago: Universidad de Santiago. 1999.

FERRARI, Silvia L. P.; CRIBARI-NETO, Francisco. Beta Regression for Modeling Rates and Proportions. **Journal of Applied Statistics**. v. 31. p. 799–815. 2004.

FERREIRA, Mônica Aparecida. **Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade Financeira) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FIC, Fernanda Severo. **A evolução da escrituração contábil no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25721/000751316.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 13 nov. 2013.

FOGARTY, Timothy J.; ZIMMERMAN, Aleksandra B.; RICHARDSON, Vernon J. What do we mean by accounting program quality? A decomposition of accounting faculty opinions. **Journal of Accounting Education**. 36. p. 16-42. 2016.

_____ ; SAFTNER, Donald V.; HASSELBACK, James R. Knowing one's place: the distribution of new accounting academics into a segment labor Market. **Journal of Accounting Education**. ed. 29. p. 89-99. 2011.

FOMBRUN, Charles; SHANLEY, Mark. What's in a Name? Reputation Building and Corporate Strategy. **The Academy of Management Journal**. Vol. 33, No. 2, pp. 233-258. Jun., 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Vozes Editora. 26ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2002.

FREITAS, Sheizi Calheira de. **An exploratory study on ENADE evaluation report utilization and its impact on undergraduate accounting program performance in Brazil**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo, 1997. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

GALVÃO, Henrique Martins; CORRÊA, Hamilton Luiz; ALVES, José Luiz. Modelo de avaliação de desempenho global para instituição de ensino superior. **Revista de Administração da UFSM**. Santa Maria, v. 4, n. 3, p. 425-441. 2011.

GAULT, Jack; REDINGTON, John; SCHLAGER, Tammy. Undergraduate Business Internships and Career Success: Are They Related? **Journal of Marketing Education**. p. 22 – 45. Sage, 2000.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Laurentino. **1808**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. 414 p.

GOMES, Paulo J. P. A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufacturados aos serviços de informação. **Cadernos BAD 2**. 2004. Disponível em: <http://www.las.inpe.br/~perondi/17.10.2011/Gomes_2004_evolucao_conceito_qualidade.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

GREEN, Diana. What Is Quality in Higher Education? **The Society for Research into Higher Education**. Open University Press, London: 1994.

GREENE, William H. **Econometric analysis**. 5th ed. New Jersey: Prentice Hall, 2002.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. O Enade como indutor da qualidade da educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012.

GRUPO FOLHA. **História da Folha**. Folha de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/institucional/historia_da_folha.shtml>. 02 mar. 2017.

GUERINO, Mariana de Fátima; NUNES, Marcela de Oliveira. A política educacional de Educação à Distância: UAB e as novas dimensões do trabalho docente no ensino superior. **Seminário Internacional de Educação Superior 2014**. UNISO, 2014. Disponível em: <http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/09.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

GUIA DO ESTUDANTE. **Entenda os critérios do Prêmio Melhores Universidades 2016**. Abril. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/entenda-os-criterios-do-premio-melhores-universidades-2016/>. Acesso em: 08 nov. 2017.

GUJARATI, Damodar N.; PORTER, Dawn C. **Econometria Básica**. 5ª Ed. AMGH Editora: Porto Alegre, 2011.

HANUSHEK, Eric A. The Impact of Differential Expenditures on School Performance. *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 4. pp. 45-62. 1989.

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Define quality. **Assessment and Evaluation in Higher Education**. 18(1), 9–34. 1993.

HASSELBACK, James R.; REINSTEIN, Alan; SCHWAN, Edward S. Benchmarks for evaluating the research productivity of accounting faculty. **Journal of Accounting Education**. Ed. 18. 79-97. 2000.

HEDGES, L. V.; LAINE, R. D.; GREENWALD, R. Does money matter?: A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. **Educational Researcher**, 23(3), 5-14. 1994.

HENRY, William R.; BURCH, E. Earl. Institutional Contributions to Scholarly Journals of Business. **The Journal of Business**. Vol. 47, No. 1, pp. 56-66. 1974.

HOFFMANN, Celina; *et al.* O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-666, jul./set. 2014.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Acesso em 10 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?&t=resultados>>

INEP. **Censo da educação superior 2014**. MEC. Brasília: 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

_____. **Nota Técnica nº 2/2017/CGCQES/DAES**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2015/nota_tecnica_daes_n22017_calculo_do_conceito_enade2015.pdf>. Acesso em 17 jan. 2017.

_____. **Nota Técnica 3/2017/CGCQES/DAES**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2015/nota_tecnica_daes_n32017_calculo_do_cpc2015.pdf>. Acesso em 17 jan. 2017.

_____. **Nota Técnica 4/2017/CGCQES/DAES**. Brasília, 2015. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2015/nota_tecnica_daes_n42017_calculo_do_igc2015.pdf>. Acesso em 17 jan. 2017.

_____. **Nota Técnica nº 33/2017/CGCQES/DAES**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2016/nota_tecnica_n33_2017_cgcqes_daes_calculo_idd.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Sinaes**. 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinaes>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 07 jul. 2017.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Online. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10. nov. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006**. Online. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/we/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10. nov. 2017.

JORGE, Marcos; TELLES, Tiago Santos; PATROCINO, Ana Carolina. A iniciação científica no ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 10, n. 30, p. 441-457. 2010.

JURAN, Joseph M. **Juran's quality handbook**. 5th ed. McGraw-Hill Companies. 1998.

KAUPPI, Niilo; ERKKILA, Tero. The Struggle Over Global Higher Education: Actors, institutions, and practices. **International Political Sociology**. Vol. 5, No. 3, pp. 314–326, 2011.

LACERDA, Leo Lynce Valle. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: sistema de avaliação ou Exame de desempenho?** Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí, 2015.

_____; FERRI, Cássia. Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 242, p.

129-145, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00129.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LEITE, Carlos Eduardo Barros. **A evolução das ciências contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 260 p.

LEMONS, Karinne Custódio Silva; MIRANDA, Gilberto José. **Alto e Baixo Desempenho no ENADE: que variáveis explicam?** V Congresso UFSC de Controladoria e Finanças e Iniciação Científica em Contabilidade. Florianópolis, 2014.

LEPCHAK, Alessandro; et al. **A avaliação da Educação superior: um estudo sobre os determinantes de desempenho**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 3, p. 1111-1131, 2016.

LIMA, Elizeu Bandeira de; *et al.* EaD em Ciências Contábeis: Uma análise comparada do desempenho dos cursos no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. vol 15. 2016. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2016/07_EAD_ciencias_contabeis.pdf>. Acesso em 18 nov. 2017.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MADEIRA, Geová José; MENDONÇA, Kênia Fabiana Cota; ABREU, Simone Martins. A disciplina teoria da contabilidade nos Exames de suficiência e provão. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 14, p. 103-122, 2003.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Estudos em Avaliação Educacional**. 18 (37), 189–216. 2007.

MARTS, J. R.; BAKES, J. D.; GARRIS, J. M. Success on the CPA examination in AACSB accredited and non-accredited schools. **Accounting Educators Journal**. 1, 74–91. 1988.

MARTINS, G.A; THEÓPHILO, C.R. **Metodologia da Investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília: 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 jan. 2017.

_____. **Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior: SINAES**. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em 21 mar. 2017.

_____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), Brasília, 2014.

_____. **Qualidade da Educação**. 2011. Disponível em:
<<http://www.graduacao.niltonlins.br/bibliotecaVirtual/download/livretoqualidadeducacao.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2017.

_____. **Distribuição nacional dos 555 polos da Universidade Aberta do Brasil**. 2016. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=346-uab&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15. nov. 2017.

_____. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>. Acesso em: 09 jan. 2018.

MIRANDA, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. São Paulo. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2011.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. **Fatores institucionais e desempenho acadêmico no ENADE: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia**. 2010. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MORGAN, John; BERGIN, J. Lawrence; SALLEE, Larry. Three Types of Business School Accreditation and their Relationships to CPA Exam Scores of Graduates. **Advances in Business Research**. Vol. 3, No. 1, 25-35. 2012.

_____. An investigation of the relationship between AACSB business school accreditation and CPA exam success rates. **Journal of Business & Leadership**. Vol. 4, No. 1, 20-32. 2018.

MORIN, Edgar, 2000. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

NATHAN, Barry R.; LORD, Robert G. Cognitive Categorization and Dimensional Schemata: A Process Approach to the Study of Halo in Performance Ratings. **Journal of Applied Psychology**. Vol 68, No 1, 102-114. University of Akron. 1983.

NEDER, Roberto Toledo. **A iniciação científica como ação de fomento do CNPq: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. 2001.

NISBETT, Richard E.; WILSON, Timothy DeCamp. The Halo Effect: Evidence for Unconscious Alteration of Judgments. **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol 35, No. 4, 250-256. University of Michigan. 1977.

NOSSA, Valcemiro. **Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (USP), 1999.

NUINTIN, Adriano Antônio. **Eficiência da aplicação de recursos públicos nas universidades federais**. Tese (Doutorado). Lavras: UFLA, 2014.

OEHRLEIN, Paul. Determining Future Success of College Students. **The Park Place Economist**. Volume 17. 2009.

OLIVEIRA FILHO, José Alceu de. **Controle Interno e Externo da Gestão Pública**. Brasília: WPOS, 2010. Disponível em:

<http://lms.ead1.com.br/webfolio/Mod1750/mod_controle_interno_e_externo_da_gestao_publica_v3.pdf>. Acesso em 23 mar. 2017.

OLIVEIRA NETO, José Dutra de; KUROTORI, Ilda Keiko. O retorno do Exame de suficiência do CFC. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ (online)**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 1 - p. 18, jan./abr., 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rcmccuerj/article/view/5535>>. Acesso em 10 jun. 2017.

PANDOLFI, Cesar. **Modelo de mensuração da importância das variáveis do censo da Educação Superior, Censo demográfico e os indicadores de qualidade das instituições de ensino superior**. Tese (Doutorado). UFRS: Porto Alegre, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRICE, Jon M. Price. **The CPA Exam: A Good Investment for the Future**. Ball State University: Muncie, Indiana. 1986. Disponível em:

<https://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/handle/handle/192096/P75_1986PriceJonM.pdf?sequence=1>. Acesso em 21 mai. 2017.

QUEIRÓZ, Marta Helena Mendes de. **A intervenção do Exame da ordem na formação do advogado**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA (RUF). **Entenda o Ranking Universitário**. Folha de São Paulo. 2017. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-cursos/ciencias-contabeis/>>. Acesso em 17 out. 2017.

_____. **Subindicadores**. Folha de São Paulo. 2016. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2016/ranking-de-universidades/subindicadores/>>.

REUNI. **Expansão**. Disponível em:

<http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 11 nov. 2017.

RIACES. **Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la calidad y acreditación**. 2004. Disponível em:

<<http://www.saidem.org.ar/docs/Glosario/RIACES.%20T%E9rminos%20para%20la%20Evaluaci%F3n%20de%20la%20calidad%20y%20acreditaci%F3n.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Contando história: o Departamento de Contabilidade e Atuária – FEA/USP entre números e palavras**. São Paulo: D'Escrever Editora, 2009.

RODRIGUES, Alberto Alamada. **A História da Profissão Contábil e das Instituições de Ensino, Profissionais e Culturais da Ciência Contábil no Brasil**. Porto Alegre, 2007.

Disponível em: <<https://www.crcrs.org.br/memorial/brasil.htm>>. Acesso em 14 jul. 2017.

RODRIGUES, Lúcia Lima; *et al.* Factors affecting success in the professional entry exam for accountants in Brazil. **Accounting Education**. 2017.

ROSA, Fernando de. **Canais de atendimento eletrônico e satisfação, retenção e rentabilidade de clientes em bancos** / Fernando de Rosa. – São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2001. (Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP).

ROWAN, Brian; CHIANG, Fang-Shen; MILLER, Robert J. Using Research on Employees' Performance to Study the Effects of Teachers on Students' Achievement. **Sociology of Education**. Vol. 70, No. 4. pp. 256-284. Oct., 1997.

RUDÁ, Caio. **Formação em psicologia no Brasil: história, constituição e processo formativo**. Dissertação (mestrado). UFBA: Salvador, 2015.

SÁ, Antônio Lopes de. **História geral da Contabilidade no Brasil**. Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, 2008. 280 p.

SANTOS, Nálbia de Araújo. **Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis**. Tese (Doutorado). USP: São Paulo, 2012.

_____ ; CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da Cunha; JUNIOR CORNACHIONE, Edgard Bruno. Análise do desempenho dos cursos de ciências contábeis do estado de Minas Gerais no ENADE/2006. **ANPCONT**, São Paulo: 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/256875535_ANALISE_DO_DESEMPENHO_DO_S_CURSOS_DE_Ciencias_CONTABEIS_DO_ESTADO_DE_MINAS_GERAIS_NO_ENADE2006>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SANTOS, Solange Maria dos. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira**. Tese (Doutorado). USP: São Paulo, 2015.

SAVIANI, Demerval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica** – v.8, N.2 ago/dez. 2010; PP. 4-17. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em 22 jan. 2017.

SAES, Flávio Azevedo Marques; CYTRYNOWICZ, Roney. O ensino comercial na origem dos cursos Superiores de economia, contabilidade e administração. **Revista Álvares Penteados**. São Paulo, v. 3, n. 6, p. 37-59, junho/2001.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016**. São Paulo: 2016.

SCHICK, A. Should undergraduate education in accounting be evaluated, in part, based on graduates' performance on the CPA examination? **Issues in Accounting Education**. 13(2), 417-421. 1998.

SCHINDLER, Laura; *et al.* Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. **High. Learn. Res. Commun.** Volume 5, Num. 3. September, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. **A questão da inclusão social na Universidade Brasileira.**

Texto preparado para mesa redonda "Inclusão Social na Universidade: uma questão pertinente?". Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação. UFMG: Belo Horizonte, 2006. Disponível em:

<http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. **Para além do SINAES.** Apresentação na VI reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional, Mesa Redonda sobre "Para além do SINAES: quais as novas possibilidades de avaliação da educação superior?" Fortaleza, 1 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/2011_sinaes.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

SCOTT, Geoff. **University student engagement and satisfaction with learning and teaching.** Sydney: University of Western Sydney. 2008.

SILVA, Elcy Militão da. **A Formação e o perfil dos egressos dos cursos de Ciências Contábeis do município de Vitória.** Dissertação (Mestrado). FUCAPE, 2004. 119 p.

SILVA, et. al. **Comportamento e desempenho acadêmico no curso de Ciências Contábeis.** IX Congresso ANPCONT. Curitiba, 2015.

SILVA, Patrícia Maria. **Planejamento Estratégico Situacional: uma proposta metodológica para implantação do Projeto de Internacionalização da Universidade Federal e Lavras.** Lavras: UFLA, 129 p., 2013.

SILVA, Taís Duarte; MIRANDA, Gilberto José; FREITAS, Sheizi Calheira de. Ações institucionais preparatórias para o ENADE nos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Universo Contábil**. FURB, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 65-84, jan./mar., 2017.

REIS, Aline de Jesus; SILVA, Selma Leal da. **A história da contabilidade no Brasil**. Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, Salvador, v. 11, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/download/299/247>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SOUZA, Emerson Santana de. **ENADE 2006: determinantes do desempenho dos cursos de ciências Contábeis**. Dissertação. Brasília: UNB, 2008. 96 p.

SOUZA, Valdinei Costa. **Entre o explícito e o latente: revelações do Parfor e do Sinaes sobre a qualidade dos cursos de pedagogia**. 2015. 295 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

_____. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017.

STAM, Jaap Pieter van. **Equity-based compensation as incentive for CFO's fiduciary and managerial performance**. Master (Thesis). Erasmus School of Economics. 2015.

STOLL, L.; FINK, D. **Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora**. Barcelona: Editora Octaedro. 1999.

TELLES, Ronaldo; MARINHO, Sidney Vieira. Análise Da Relação Do Desempenho Discente Em Comparação Com As Características Dos Docentes E Das Instituições De Ensino Superior. **Revista Inova Ação**. Teresina, v. 3, n. 1, art. 5, p. 71-87, jan./jun. 2014.

THORNDIKE, E. L. A constant error in psychological ratings. **Journal of Applied Psychology**. v. 4, 25-29. Columbia University. 1920.

TREVISAN, Mônica de Souza; SARTURI, Rosane Carneiro. O estado da arte do Sinaes: levantamento de teses e conceitos. **2º Simpósio Avaliação da Educação Superior**. UFRGS: Porto Alegre, 2016.

TUMOLO, L.M.S. O ENADE como processo de autoavaliação dos cursos de graduação e da instituição. **Cad. Acad. Tubarão**, v.2, n.2, p. 1-14, jul./dez. 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1997.

VROEIJENSTIJN, A.I. Quality assurance in medical education. **Academic Medicine**. Vol. 70 No. 7, pp. 59-67. 1995.

WATTY, Kim. Quality in accounting education: what say the academics? **Quality Assurance in Education**. Vol. 13 Iss 2 pp. 120 – 131. 2005.

WILSON, Alex. Exogenous Determinants Of Student Performance In First Finance Classes. **Financial Decisions**. Article 3. 2002. Disponível em:
<<https://pdfs.semanticscholar.org/177f/d4b135983d8b471a767fe73a40f9a016fc99.pdf>>.
Acesso em: 26 de jun. 2018.

WOOLDRIDGE, Jeffrey M. **Introdução à econometria: uma abordagem moderna**. Trad. Rogério César de Souza, José Antonio Ferreira. Pioneira Thomson Learning: São Paulo, 2006.

ZONATTO, Vinícius Costa da Silva; *et al.* Evidências da Relação entre Qualificação Docente e Desempenho Acadêmico: uma análise à luz da Teoria do Capital Humano. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, jan/abr. 2013.