

## Influência de avaliações como ENADE, exame de suficiência e concursos públicos na prática-docente em contabilidade

Influence of evaluations as ENADE, sufficiency examination and public tenders in practical teaching in accounting

\*Nadielli Maria dos Santos Galvão \*\*Livia Maria de Jesus Santos \*\*\*Danrley Ferreira Santos  
\*\*\*\*Caique Alexandre Santos

### Informações do artigo

Recebido em: 15/04/2019

Aprovado em: 03/06/2020

**Palavras-chave:** Educação Superior.  
ENADE. Prática docente.

**Keywords:** College education. ENADE.  
Teaching practice.

### Autores

\*Mestra em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Membro da Academia Sergipana de Ciências Contábeis  
profa.nadielligalvao@gmail.com

\*\*Bacharelada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Sergipe.  
lm\_bio@hotmail.com

\*\*\*Bacharelado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Sergipe.  
danrleyferreiras@gmail.com

\*\*\*\*Bacharelado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Sergipe.  
caiqalex@gmail.com

### Como citar este artigo:

GALVÃO, Nadielli Maria dos Santos *et al.* Influência de avaliações como ENADE, exame de suficiência e concursos públicos na prática-docente em contabilidade.

**Competência**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, jul. 2020.

### Resumo

O objetivo do estudo foi verificar se há correlação entre o uso de questões de avaliações como Exame de Suficiência e ENADE em sala de aula por professores na área contábil e o desempenho dessas instituições nas referidas avaliações. Para tal, realizou-se uma pesquisa descritiva, valendo-se de um questionário fechado aplicado entre docentes vinculados aos departamentos de ciências contábeis de Universidades Federais localizadas no Nordeste. Verificou-se que os professores participantes da pesquisa preferem usar em sala de aula questões de elaboração própria, valendo-se do modelo de perguntas objetivas. No entanto, o uso desse tipo de questões diminui à medida que a titulação do docente cresce. Percebeu-se ainda que as instituições onde seus professores destacaram um maior uso de questões de ENADE, Exame de Suficiência e concursos públicos em sala de aula são aquelas que obtêm resultados mais baixos nas avaliações do Ministério de Educação e do Conselho Federal de Contabilidade. Esta pesquisa foi útil para promover uma reflexão entre o corpo docente das instituições de ensino superior, fazendo-os pensar sobre como deve ser a postura em sala de aula, se de treinador para provas específicas ou se de orientador para que o estudante seja autônomo em seu processo de ensino-aprendizagem.

### Abstract

The objective of the study was to verify if there is a correlation between the use of evaluation questions such as Sufficiency Examination and ENADE in the classroom by accounting teachers and the performance of these institutions in these evaluations. To this end, a descriptive research was carried out, using a closed questionnaire applied among professors linked to the accounting sciences departments of Federal Universities located in the Northeast. It was found that the teachers participating in the research prefer to use their own questions in the classroom, using the objective questions model. However, the use of these questions decreases as the teacher's degree grows. It was also noted that the institutions where their teachers highlighted a greater use of ENADE, Examination of Sufficiency and public examinations in the classroom are those that obtain lower results in the evaluations of the Ministry of Education and the Federal Accounting Council. This research was useful to promote a reflection among the faculty of higher education institutions, making them think about what should be the posture in the classroom, whether as a coach for specific tests or as a guide for the student to be autonomous in its teaching-learning process.

## 1 INTRODUÇÃO

Preparar uma aula é um momento crucial para propiciar a aprendizagem por isso é inaceitável que o professor se porte de forma improvisada e sem conectar os conhecimentos prévios dos estudantes pois as atividades precisam ser realizadas e os objetivos educacionais postos para que os alunos compreendam melhor o processo de ensino (INFORSATO; SANTOS, 2011). Na área contábil tem-se que os professores adotam em sua maioria as aulas expositivas, seguidas de aulas práticas e resolução de exercícios (GILIOLI et al., 2016)

Por outro lado, para estudantes da área contábil, podem ser vistos como fatores importantes no processo de ensino-aprendizagem, no que tange ao comportamento docente, a didática do professor, seu domínio e gosto pela disciplina lecionada e sua aparente vocação para a docência (PAVIONE; AVELINO; FRANCISCO, 2016). Mas, os discentes também apontam que nesta área há, em alguns casos, um certo excesso de aulas expositivas sem exercícios e exemplos (BECK; RAUSCH, 2014).

No entanto, parece haver uma certa preocupação por parte dos docentes da área contábil em preparar os estudantes para avaliações como Exame de Suficiência (BONIFÁCIO; CALLEGARI, 2012); Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE (BATISTA et al., 2014), somando-se a isto o anseio que boa parte dos estudantes deste ramo tem em seguir carreira pública (SILVA; OFFREDE; TEIXEIRA, 2012; PAVIONE; AVELINO; FRANCISCO, 2016), o que também pode exercer influência em sala de aula. Isto ocorre inclusive no âmbito internacional onde o Exame *Certified Public Accountant* (CPA) tem influenciado professores na forma de elaborar questões para exercícios e avaliações, pois estes procuram manter o padrão do referido exame (FISCHER, 1990).

Receber influência em demasia de provas e avaliações externas pode levar o professor a exercer um papel de instrutor, ensinando o aluno a adquirir a capacidade de responder rapidamente questões, ao invés de assumir uma postura docente de preocupação com o estudante como um todo, levando em conta não apenas os aspectos cognitivos, mas também afetivos e sociais (BORDENAVE, 1973).

Diante do exposto, questiona-se: O uso de questões do Exame de Suficiência e ENADE em sala de aula promove um melhor desempenho dos estudantes nessas avaliações? Assim sendo, o objetivo do estudo é verificar se há correlação entre o uso de questões de avaliações como Exame de Suficiência e ENADE em sala de aula por professores na área contábil e o desempenho dessas instituições nas referidas avaliações. Adicionalmente será questionado se os professores também adotam questões de concursos públicos em suas aulas, ampliando-se assim a discussão.

Este estudo poderá ajudar professores da área contábil a repensarem suas formas de preparação de aulas e elaboração de exercícios e atividades, promovendo uma reflexão sobre se é de fato primordial fazer das salas de aula verdadeiros preparatórios para avaliações de grande escala nacional e se agir dessa forma promove de fato os resultados esperados de bom desempenho nos indicadores divulgados pelos órgãos oficiais. Os resultados do trabalho também servirão de subsídios para que os estudantes discutam com seus professores métodos de ensino mais eficientes e que visem um desenvolvimento mais amplo de suas habilidades profissionais e sociais.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção serão apresentados conceitos inerentes às teorias da educação e a influência dessas na prática docente. Ao mesmo tempo serão discutidas as principais avaliações de grande escala realizadas no curso de ciências contábeis, a saber o ENADE e Exame de Suficiência. Por fim, será destacada a temática dos concursos públicos na área contábil e como esses podem impactar o cotidiano em sala de aula.

### 2.1 PRÁTICA DOCENTE: ASPECTOS GERAIS

Procedimentos de ensino são as ações e comportamentos planejados e realizados pelo professor para colocar o aluno em contato direto com os fenômenos a serem estudados, em outras palavras, dizem respeito às formas como o docente intervém em sala de aula (HAYDT, 2011). Porém, tais processos não podem ser vistos como desassociados de um amplo contexto social e histórico pois, para que o professor escolha entre esta ou aquela alternativa existe por trás da seleção toda uma caminhada de reflexão e análise situacional (COSTA FILHO; GONÇALVES-COSTA; COSTA, 2018).

Com isso, torna-se necessário que o professor compreenda quais as tendências pedagógicas e qual delas está mais alinhada aos seus objetivos pedagógicos. Queiroz e Moita (2007) destacam a existência, basicamente, de duas grandes tendências a saber: a liberal e as progressistas. A ideia liberal de educação traz como foco a transmissão dos conteúdos sendo que repassar o saber é mais importante do que a experiência vivida pelos educandos, ao mesmo tempo que entende que é dever do espaço escolar preparar os indivíduos para exercerem seus papéis na sociedade, alocando-os no mercado de acordo com as exigências deste (MARTINS; MARTINS, 2012). A tendência liberal se subdivide em quatro linhas: tradicional, a renovada progressivista, a renovada não diretiva e a tecnicista (RODRIGUES et al., 2013).

Já a tendência progressista, subdivida em Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos (SANTOS, 2007) tem como desiderato geral enxergar a educação como forma de transformação social, questionando os estereótipos e paradigmas sociais, concebendo-se a escola como um local de quebra dos modelos liberais vigentes (OLIVEIRA, 2017).

A depender da tendência adotada pelo professor mudará a metodologia que ele aplicará em sala de aula. Diante disso, Queiroz e Moita (2007) destacaram os métodos que são mais adotados em cada uma das concepções supracitadas, esquematizando-se as informações no Quadro 1.

**Quadro 1:** Tendências Pedagógicas e Metodologias Adotadas

| Tendência Pedagógica                      | Metodologia   |
|---|---|
| Liberal tradicional                       | Aulas expositivas, comparações, exercícios, lições, deveres de casa   |
| Liberal Renovada                          | Aprender experimentando, aprender a aprender  |
| Liberal Renovadora não diretiva           | Baseados na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos, método baseado na facilitação de aprendizagem.   |
| Liberal Tecnicista                        | Excessivo uso da técnica para atingir os objetivos educacionais, aprender fazendo, cópia, repetição, treino |
| Progressista Libertadora                  | Participativa, busca pela construção do conhecimento  |
| Progressista Libertária                   | Livre expressão, contexto cultural, educação estética   |
| Progressista Crítico-social dos Conteúdos | Contexto cultural e social  |

Fonte: Adaptado de Queiroz e Moita (2007)

Isto posto, sabe-se que a abordagem que o professor escolherá para definir sua prática pedagógica irá interferir também na escolha dos exercícios e atividades que serão aplicados em sala de aula. As formas mais comuns de elaboração desses materiais são as questões discursivas e as objetivas (TANCREDI, 2002), mas há também os estudos de caso bastante aplicados na graduação em cursos com foco empresarial (SILVA; BENEGAS, 2010).

Tancredi (2002) destacou que as questões discursivas são úteis para verificar o raciocínio dos alunos, organização das ideias, clareza na expressão, originalidade, capacidade de rela-

cionar fatos. Como vantagens tem-se que permite avaliar processos mentais superiores. Mas, a desvantagem é a dificuldade na correção, a necessidade de mais tempo para resolução por parte do aluno e de correção por parte do professor. O mesmo autor ainda afirmou que as questões objetivas são úteis para avaliar uma grande extensão de temas, tendo como vantagens a fácil correção, o julgamento imparcial no processo de avaliação. Mas suas desvantagens são o tempo e esforço necessários para a elaboração e se mal formuladas podem levar o aluno a resolver por adivinhação.

Por outro lado, o estudo de caso em sala se refere à discussão de casos reais vividos por empresas e organizações relacionando a realidade vivenciada com os conteúdos que devem ser abordados no programa. Tais tipos de problemas estimulam os alunos a tomarem decisões e a procurarem as melhores ferramentas gerenciais (SILVA; BENEGAS, 2010).

No que tange à educação superior, os docentes preocupam-se também em fornecer bases necessárias para que os estudantes apresentem bom desempenho em exames nacionais tais como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), influenciando inclusive nos tipos de questões que são utilizadas em sala e nas avaliações, planos de ensino, e conteúdos programáticos (MARTINS; LORANDI, 2017). Assim, é relevante compreender um pouco sobre esta avaliação e seus principais aspectos.

## 2.2 AVALIAÇÃO NACIONAL: ENADE

Por meio da Lei nº 10.861 de 2004, o Governo Brasileiro instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior com o objetivo de avaliar as instituições de ensino, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes. Com foco no aluno, o artigo 5º do mesmo corpo normativo determinou que a performance discente será medida por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) aplicado em cada curso de forma trienal.

O ENADE é composto basicamente por quatro instrumentos de coleta de dados, a saber: Prova, Questionário do Estudante, Questionário de Percepção de Prova e Questionário do Coordenador do Curso (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portaria 840 de 2018). Cada qual com seu objetivo, conforme Quadro 2, todos auxiliam a compreender a situação da instituição que estará sendo avaliada no que se refere à formação dos discentes em determinado curso.

**Quadro 2:** Formulários para coleta de dados do ENADE

| Instrumento                          | Objetivo   |
|--------------------------------------|--|
| Prova                                | Aferir o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos no curso de graduação e no contexto geral |
| Questionário do estudante            | Levantar informações sobre o perfil do estudante e seu contexto de processos formativos  |
| Questionário de percepção da prova   | Verificar a opinião dos estudantes quanto à prova sobre conteúdos programáticos  |
| Questionário do coordenador de curso | Identificar o perfil do coordenador de curso e seu contexto de processo formativo  |

Fonte: Adaptado da Portaria n. 840 do MEC (2018)

Ainda se destaca que, conforme a Portaria 444 de 2018, emitida pelo MEC, a prova do ENADE é composta pelos componentes de Formação Geral e Formação Específica. O item de formação geral tem como desiderato avaliar os aspectos sociais, éticos, humanitários, solidários e a visão de mundo do discente. Já a formação específica está mais concentrada na área profissional. Elucida-se que a prova contém questões objetivas de múltipla escolha e também perguntas discursivas em ambas as formações.

Porém, [Canan e Eloy \(2016\)](#) apontaram que apesar de importante instrumento de aferição da qualidade educacional, o ENADE faz com que professores e coordenadores de curso passem a se preocupar além da conta com os resultados no referido exame, tornando as aulas focadas em resolver questões anteriores visando um bom desempenho dos estudantes. Os autores fazem ainda a crítica ao fato do ENADE, aparentemente, colocar toda a responsabilidade sobre a instituição quando na verdade ao aluno é obrigatório apenas se fazer presente no local de prova podendo apenas assinar a lista de presença. Tal comportamento isenta o aluno de quaisquer problemas, permite que ele se forme, tenha direito ao diploma, mesmo que essa atitude prejudique a nota da instituição de ensino.

No entanto, além do ENADE, para o curso de ciências contábeis há ainda o Exame de Suficiência que também pode impactar a vivência em sala de aula. Sobre tal avaliação debruça-se a próxima subseção.

### 2.3 EXAME DE SUFICIÊNCIA EM CONTABILIDADE

Criado em 1999, o Exame de Suficiência em Contabilidade teve sua primeira edição em 2000 (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2007). A provável inspiração para realização da avaliação pode ter sido o exame aplicado pela Ordem dos Advogados do Brasil, bem como a residência média. No entanto, em 2005, após a realização de dez edições, a prova foi suspensa por decisão judicial justificada pelo fato da avaliação ter sido criada por meio de resolução (CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO PARANÁ, 2011). No entanto, em 2010, com a aprovação da Lei nº 12.249/10 o Conselho Federal de Contabilidade

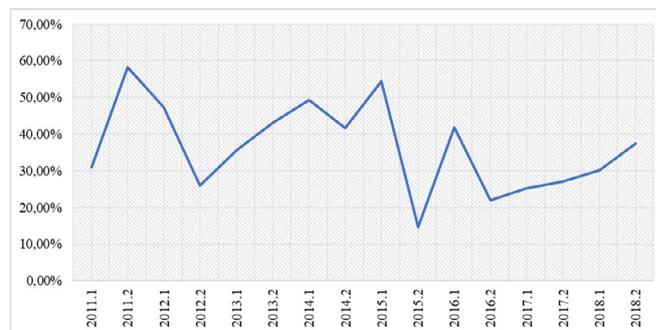
ganhou a possibilidade de voltar à realizar o referido certame tendo sua primeira edição de retorno em 2011.

Com a aprovação do regulamento citado, só é considerado profissional contábil, com direito ao pleno exercício das atividades inerentes à área, aquele que é bacharel em ciências contábeis e tenha sido aprovado em uma das edições do Exame de Suficiência (art. 12, Lei 12.249 de 2010). O objetivo do referido teste é “comprovar a obtenção de conhecimentos médios, consoante os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis” (artigo 1º, Resolução CFC n. 1.486 de 2015), sendo obrigatório para aqueles que concluíram o curso superior em contabilidade após 14 de junho de 2010 (Resolução CFC n. 1560 de 2019).

As disciplinas que compõe a prova são aquelas destacadas no artigo 6º da Resolução CFC n. 1.486 de 2015: Contabilidade Geral; Contabilidade de Custos; Contabilidade Aplicada ao Setor Público; Contabilidade Gerencial; Controladoria; Teoria da Contabilidade; Legislação e Ética Profissional; Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade; Auditoria Contábil; Perícia Contábil; Noções de Direito; Matemática Financeira e Estatística; Língua Portuguesa. A prova é composta por questões objetivas de múltipla escolha, conforme artigo 7º do mesmo regulamento, ao passo que o candidato para ser aprovado deverá apresentar acerto de no mínimo 50% da prova, tal como destacado no artigo 4º da mesma legislação.

No entanto, os números mostram que o nível de aprovação na referida avaliação ainda é muito baixo, sendo que das edições realizadas entre 2011 e 2018, ou seja, a mais recente até o momento de realização desta pesquisa, houve uma média de 36,57% de aprovação, sendo que apenas em duas edições o número de candidatos que alcançaram a pontuação mínima necessária para outorgamento do registro atingiu o patamar acima dos 50% de inscritos tal como pode ser visualizado no Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Aprovados no Exame de Suficiência



Fonte: Exame de Suficiência (2018)

O alto nível de reprovação pode ser explicado por diversos fatores, tais como aspectos regionais, qualificação do quadro docente das instituições de ensino, nota no ENADE e até mesmo o IDEB Ensino Médio na região (SPRENGER *et al.*, 2016). Além disso, Bernardes e Silva (2018) constataram que as edições do Exame que requereram dos candidatos maiores níveis de cognição apresentaram um percentual mais expressivo de reprovados, enquanto que as provas que destacaram uma exigência menor de cognição contaram com maior número de aprovados. Assim, com base nos referidos autores, as instituições de ensino não estão privilegiando objetivos educacionais mais ligados ao processo de análise, síntese e avaliação, o que pode prejudicar o bom desempenho dos bacharéis no exame do Conselho e ao mesmo tempo pode ocasionar um prejuízo nas suas vidas profissionais.

No entanto, docentes da área contábil entrevistados por Souza, Barreto e Gomes Filho (2019) apresentaram um entendimento de que o referido exame é um importante meio de filtrar aqueles que têm condições de atuar no mercado, mas destacaram que os alunos possuem forte dificuldade com leitura e interpretação textual o que pode levar a um mal desempenho na avaliação. Por isso, os mesmos docentes afirmaram que é importante, em sala de aula, o professor resolver questões anteriores ou semelhantes, realizar simulados, revisões, abordar nas aulas expositivas os temas mais recorrentes na prova do Conselho. Ao mesmo tempo, os resultados da pesquisa supracitada destacaram que os professores atribuíram o alto índice de reprovação a fatores como: falta de estudo, complexidade da prova, falta de dedicação, baixa qualidade do ensino, falta de base, não compreender o processo construtivo da educação e a preocupação do aluno em apenas concluir o curso.

No entanto, um outro ponto que pode afetar a prática docente nos cursos de ciências contábeis são os concursos públicos na área em questão, já que a escolha por esta graduação por parte dos estudantes também pode estar ligada à percepção de que este ramo traz boas oportunidades no setor público (GONÇALVES; MALAQUIAS, 2013; PAVÃO, 2017). Sobre tais aspectos discorre a próxima subseção.

#### 2.4 CONCURSOS PÚBLICOS NA ÁREA CONTÁBIL

O exercício de funções públicas remonta o início da história do Brasil. Na Primeira Constituição Nacional, em 1824, artigo 179, já se falava da existência dos cargos públicos, sendo admissível todo cidadão sem quaisquer diferenças, a não ser pelos seus talentos e virtudes. No mesmo regulamento dizia-se ser função da Assembleia Geral criar, suprimir e estabelecer os ordenados dos empregos públicos, conforme artigo 15, XVI.

Na Constituição seguinte, a de 1891, ficou estabelecido que os cargos públicos seriam acessíveis a todos os brasileiros, observando-se apenas a capacidade especial instituída em leis específicas, vedando-se o acúmulo de remunerações. Ao Congresso Nacional foi dada a atribuição de regular as condições e os processos de eleição para os cargos federais em todo o país e ao mesmo tempo competia ao Presidente da República prover os cargos civis e militares de caráter federal.

Em 1934, com mais uma Constituição, ficou determinado que o cargo público é acessível a qualquer brasileiro independente do sexo ou estado civil. Apesar de ser atividade do Presidente da República prover os cargos federais, esta outra constituição trouxe o conceito de concurso de provas (artigo 169) para nomeação aos cargos públicos, ao passo que evidenciou também o concurso de títulos para as funções de magistério (artigo 158). Pouco tempo depois foi promulgada uma nova Constituição, a de 1937, que esteve no mesmo passo da sua antecessora, pois trouxe que os cargos públicos deveriam ser acessíveis a todos os brasileiros e ratificou a necessidade do concurso de provas para admissão.

Em 1946, com uma outra Constituição, houve o acréscimo da inspeção da saúde do novo servidor público, além dos concursos que já haviam sido estabelecidos nos regulamentos anteriores (artigo 186). Já a Constituição de 1967 não trouxe grandes novidades se comparadas com as anteriores, antes ratificou a necessidade de concursos para preenchimento das vagas públicas, podendo ser de provas ou de provas e títulos (artigo 95).

Por fim, a atual Constituição, promulgada em 1988, traz que os cargos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros, sendo possível o preenchimento também por estrangeiros (artigo 37). Ressalta-se também que assim como nas demais, só é possível a investidura em cargo público àqueles aprovados em concursos de provas ou de provas e títulos, mas, pode haver a ocupação dos cargos em comissão os quais são de livre nomeação e exoneração.

Ressalta-se que, um dos critérios de escolha da área contábil pelos futuros profissionais é a sua empregabilidade (PELEIAS; NUNES; CARVALHO, 2017), sendo que boa parte dos estudantes sonham com um cargo público (SILVA; OFFREDE; TEIXEIRA, 2012; PAVIONE; AVELINO; FRANCISCO, 2016).

Voltando para a área contábil, Freire *et al.* (2012) verificaram que o que tem sido cobrado em concursos públicos realizados pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe) está equiparado às exigências do conhecimento mínimo requerido pelo Conselho Federal de Contabilidade. Tem-se ainda que Rodrigues

e Miranda (2013) realizaram um estudo fazendo um levantamento dos principais temas cobrados nos concursos públicos da área contábil e justificaram a elaboração do estudo como sendo esta uma ferramenta de apoio para que docentes, inclusive dos cursos de graduação, preparem suas aulas com base nos conteúdos mais recorrentes. Entende-se assim que para os autores supracitados é necessário levar em conta a realidade da seleção para cargos públicos em sala de aula, visando uma preparação dos discentes para concorrerem a tais oportunidades.

No entanto, Santana Júnior, Pereira e Lopes (2008) perceberam que os concursos públicos ainda não priorizam altas habilidades cognitivas e que os exames não atendiam, até o momento da pesquisa, potencialidades de análise intelectual, crítica e de criação. Assim, limitar-se a estas questões pode levar a uma aprendizagem mecanicista, bem distante das atuais demandas sociais, econômicas, políticas e tecnológicas.

Diante do que foi discutido até agora, torna-se possível evidenciar a resolução do problema de pesquisa proposto, bem como o alcance dos objetivos traçados. Mas, antes disso, é necessário destacar os passos realizados para que tal desiderato viesse a ser atingido e para que o questionamento levantado inicialmente viesse a ser respondido.

### 3 METODOLOGIA

Com uma abordagem quantitativa, valendo-se da pesquisa descritiva o presente estudo utilizou-se do instrumento de coleta de dados por meio de um questionário fechado a fim de coletar informações sobre se os docentes utilizam ou não questões do ENADE, Exame de Suficiência e Concursos públicos, ou se priorizam questões de elaboração própria, bem como a tipologia preferida dos exercícios aplicados em sala. O questionário foi dividido em dois blocos, o primeiro procurando entender um pouco do perfil do respondente e o segundo com as informações acerca de sua postura em sala de aula, bem como sobre a elaboração de exercícios e questões para abordagem nas disciplinas ministradas.

O questionário foi testado com 5 professores da área contábil que confirmaram a qualidade do mesmo para atender o objetivo proposto no estudo. Em seguida foi direcionado para a amostra da pesquisa composta por professores de Universidades Federais do Nordeste. A região citada tem sido aquela com o segundo maior número de inscritos no Exame de Suficiência (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2017). Além disso, escolheu-se apenas as Instituições Federais pois o desempenho destas em avaliações como

o ENADE, por exemplo, tem sido considerado superior do que na rede privada de ensino (LEMOS; MIRANDA, 2016; SILVA; MIRANDA; PEREIRA, 2017). Assim, infere-se que a forma de ensino destas instituições pode estar mais alinhada às avaliações nacionais. Dessa forma, é relevante verificar quais os procedimentos adotados nestas organizações.

Foi verificado no site das instituições que atendiam ao critério do presente estudo o nome dos docentes que estavam vinculados ao departamento de ciências contábeis e o contato via e-mail. Caso não estivesse disponível o e-mail dos professores foi realizada a procura por meio dos periódicos CAPES, pois boa parte das revistas eletrônicas apresentam o contato dos autores, assim, compreende-se que os docentes das instituições teriam esse tipo de informação em algum artigo publicado. Dessa forma, foram computados 397 professores no total de 18 instituições públicas federais que ofereciam cursos na área contábil na região do Nordeste (algumas instituições tinham mais de um curso em pólos diferentes, contando-se assim cada unidade como uma IES específica). No entanto, houve a coleta de 367 e-mails. Enviando-se para todos os contatos acessíveis, obteve-se um retorno de 77 questionários válidos, ou seja, 20,98% da amostra, o que representa uma média superior a boa parte das pesquisas online que podem ter retorno de 7% a 13% dos envios (FREITAS; JANISSEK; MOSCAROLA, 2004)

Quanto às perguntas do perfil foram questionados os seguintes pontos: gênero, maior titulação, instituição de ensino, ano de formação na maior titulação, área da maior titulação, área da graduação. Destaca-se que a instituição foi questionada a fim de medir a correlação entre as respostas dos docentes participantes da amostra e a nota do ENADE e o percentual de aprovação no Exame de Suficiência da instituição. Já o segundo bloco questionou o tipo de questões adotadas em sala de aula pelos docentes. Para tais pontos era solicitado que o professor marcasse de acordo com sua frequência de uso em classe, a saber: nunca, raramente, as vezes, muitas vezes e sempre. Os pontos postos foram:

- Em sala de aula resolvo questões do ENADE;
- Em sala de aula resolvo questões do Exame de Suficiência;
- Em sala de aula resolvo questões de concursos públicos;
- Em sala de aula resolvo questões de elaboração própria;
- As questões que abordo em sala de aula são objetivas;
- As questões que abordo em sala de aula são discursivas (redação, produção textual);
- As questões que abordo em sala de aula são do tipo estudo de caso.

A análise quantitativa se deu por meio do software gratuito Gretl<sup>1</sup>. Os dados foram analisados inicialmente por meio da estatística descritiva, mas em seguida foram realizados procedimentos de análise inferencial, por meio do teste qui-quadrado, a fim de verificar se o perfil dos respondentes exerce influência nas suas escolhas em sala de aula, considerando-se estatisticamente significativo um valor-p menor que 0,05.

Logo após foi medida a correlação entre a abordagem adotada pelos docentes de cada IES e suas notas no ENADE 2015, último realizado com notas divulgadas no momento da pesquisa e a taxa de aprovação na segunda edição do Exame de Suficiência em 2018. Para este ponto foi adotado o coeficiente de Spearman indicado para dados que não apresentam uma distribuição normal, evitando assim realizar um tratamento nos dados que poderiam distanciá-los da realidade. Tal coeficiente retorna um indicador entre -1 e 1. Quando o valor é negativo denota uma relação inversa, ou seja, quando uma variável cresce a outra diminui. Se o valor do coeficiente seja apresentado de forma positiva então as variáveis tendem para a mesma direção. Também neste caso o valor-p menor que 0,05 indica uma correlação estatisticamente significativa.

#### 4 RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa, evidenciando-se as explicações para tais achados, bem como comparando com aquilo que já havia sido discutido na literatura.

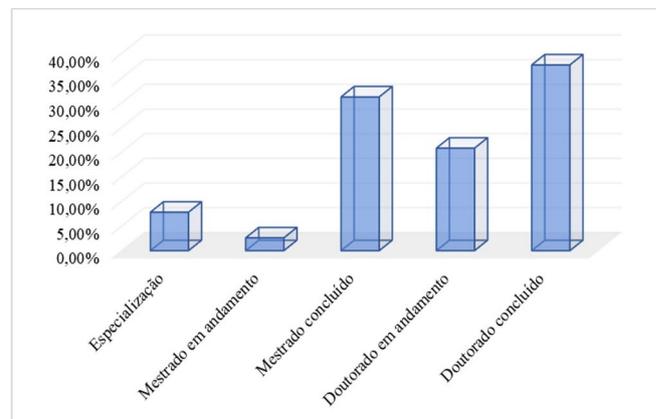
##### 4.1 DESCRIÇÃO DO PERFIL

Quanto às características dos componentes da amostra tem-se que os docentes entrevistados eram, em sua maioria, do gênero masculino (62,34% homens e 37,66% mulheres). Vianna (2002) destacou que no que se refere à educação básica as mulheres apresentam maior participação, mas ainda ocupam poucos espaços no ensino superior, quadro este que foi também apontado em estudo mais recente realizado por Assumpção (2014), sendo que os autores supracitados destacaram que a discrepância é ainda maior quando se discute o ensino superior em instituições públicas.

Quanto à titulação, a maioria estava, no momento da pesquisa, com o doutorado concluído (37,66%), seguido do grau de mestre (31,17%), conforme pode ser visualizado no Gráfico 2. Ressalta-se que o artigo 52, parágrafo II da Lei 9.394 de 1996 e suas atualizações exige-se que no mínimo um terço do quadro

docente das universidades seja composto por mestres e doutores, fato este que justifica a maioria dos respondentes possuir justamente tais titulações.

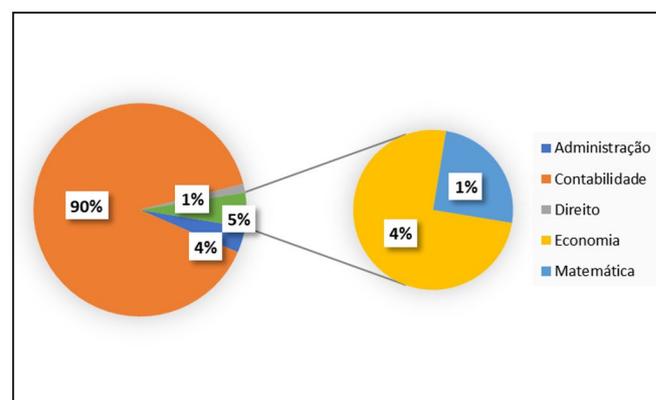
Gráfico 2: Maior titulação dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados sobre em que área havia sido feita a graduação, a maioria dos respondentes afirmou ter sido na área contábil, ou seja, tiveram a formação no mesmo curso em que lecionam. O Gráfico 3 destaca que há, ainda que em menor percentual, a participação de formados em administração, economia, direito e matemática.

Gráfico 3: Graduação dos respondentes

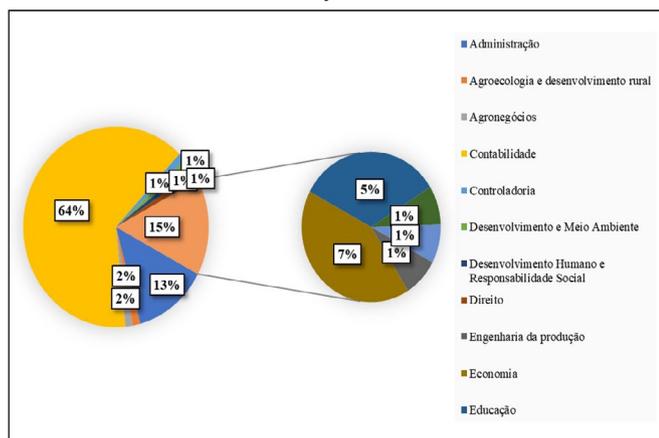


Fonte: Dados da pesquisa

A maior titulação dos docentes também foi, em sua maioria, na área contábil, sendo que neste caso expandiram-se mais as áreas pois alguns professores possuíam títulos em áreas como educação, desenvolvimento ambiental, administração, agonegócios, entre outras. O Gráfico 4 esquematiza esses resultados.

<sup>1</sup>Software multi-plataforma para análise econométrica, escrito em linguagem C. Disponível em: <<http://gretl.sourceforge.net/pt.html>>

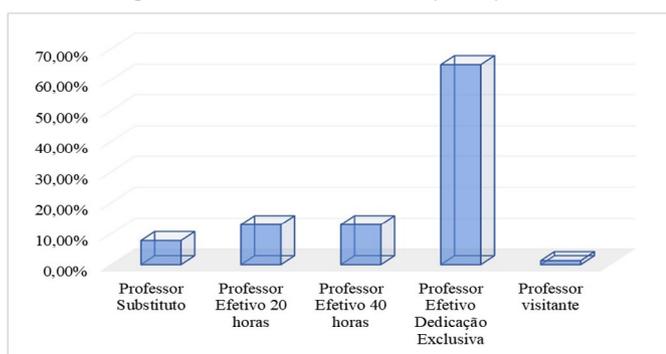
**Gráfico 4:** Áreas de maior titulação



Fonte: Dados da pesquisa

No tocante à dedicação à universidade, a maioria dos respondentes trabalhavam apenas na instituição pública de ensino superior (93,51%), enquanto apenas 6,49% ensinavam também em alguma instituição particular. Tem-se que, conforme esquematizado no Gráfico 5, a maior parte dos respondentes estava vinculadas como Professor Efetivo no regime de Dedicação Exclusiva. Tal resultado também encontra relação com a Lei 9.394 de 1996, artigo 52, parágrafo II pois é exigido das Universidades que pelo menos um terço do seu corpo docente esteja vinculado em regime de tempo integral.

**Gráfico 5:** Regime de trabalho dos docentes participantes da amostra



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida foi verificado quais tipos de questões os docentes trabalham em sala, se são, em sua maioria de provas anteriores de Exame de Suficiência, ENADE, Concursos Públicos ou elaboração própria, bem como se adotam questões objetivas, discursivas e estudos de caso.

#### 4.2 ABORDAGEM EM SALA DE AULA

Inicialmente foi solicitado que os respondentes informassem com

que frequência utilizavam, até o momento da pesquisa, as questões do ENADE, Exame de Suficiência, Concursos Públicos, e de Elaboração Própria. A frequência foi medida em uma escala de 5 pontos: Nunca, Raramente, As vezes, Muitas vezes, Sempre. Conforme pode ser visualizado na Tabela 1 a fonte de extração mais utilizada pelos professores é a de elaboração própria (83,12% marcou 'muitas vezes' e 'sempre'). Em outras palavras, os professores participantes da pesquisa preferem usar exercícios em sala de aula que parta de sua própria elaboração. Tal prática é interessante pois, tal como levantado por Haydt (2011), no planejamento das aulas e conteúdo, bem como no direcionamento dos objetivos educacionais o docente deve levar em conta a realidade de seus alunos. Dessa forma, entende-se que o uso de questões preparadas pelos próprios professores faz com que estas estejam adaptadas justamente ao contexto em que os discentes estão inseridos.

**Tabela 1:** Fonte das questões abordadas em sala de aula

| Em sala de aula as questões resolvidas são extraídas: | Nunca  | Raramente | As vezes | Muitas vezes | Sempre |
|---|--------|-----------|----------|--------------|--------|
| ENADE   | 20,78% | 22,08%    | 32,47%   | 12,99%       | 11,69% |
| Exame de Suficiência                                  | 15,58% | 6,49%     | 25,97%   | 29,87%       | 22,08% |
| Concursos públicos                                    | 14,29% | 10,39%    | 28,57%   | 32,47%       | 14,29% |
| Elaboração própria do professor                       | 2,60%  | 1,30%     | 12,99%   | 38,96%       | 44,16% |

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda no que se refere à prática em sala de aula, a maior parte dos docentes utiliza o modelo de perguntas objetivas, conforme apontado na Tabela 2, pois 51,95% da amostra destacou que lança mão dessa forma de apresentação de exercícios muitas vezes ou sempre. Conforme Boscarior, Ouchi e Fulco (2018), esse tipo de questão tem como vantagem ser simples e precisa, enquanto perguntas que devem ser respondidas de forma discursiva são de difícil preparo e correção.

**Tabela 2:** Tipos de questões abordadas em sala de aula

| As questões que abordado em sala são | Nunca | Raramente | As vezes | Muitas vezes | Sempre |
|--------------------------------------|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Objetivas                            | 5,19% | 10,39%    | 32,47%   | 41,56%       | 10,39% |
| Discursivas                          | 2,60% | 10,39%    | 40,26%   | 35,06%       | 10,39% |
| Estudo de caso                       | 6,49% | 15,58%    | 35,06%   | 32,47%       | 11,69% |

Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida foi realizada a análise inferencial a fim de verificar se o perfil dos respondentes, como gênero, maior titulação, área de maior titulação, vínculo com a instituição exerciam influência nas questões adotadas em sala de aula.

### 4.3 ANÁLISE INFERENCIAL

No que se refere ao gênero, tal como pode ser visualizado na Tabela 3, não há diferença estatisticamente significativa entre docentes do gênero masculino ou feminino. Em outras palavras, independente de qual é o atributo para esta variável, a abordagem em sala de aula é semelhante quanto ao uso de questões.

**Tabela 3:** Gênero e uso de questões em sala de aula

| Em sala de aula as questões resolvidas são extraídas: | $\chi^2$ | Valor-p  | Interpretação estatística                       |
|---|----------|----------|---|
| ENADE   | 6,26296  | 0,180352 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| Exame de Suficiência                                  | 6,11995  | 0,190368 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| Concursos públicos                                    | 4,78484  | 0,310095 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| Elaboração própria do professor                       | 2,42816  | 0,657544 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| <b>As questões que abordo em sala são</b>             |          |          |   |
| Objetivas   | 0,997418 | 0,910187 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| Discursivas   | 2,91702  | 0,571807 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| Estudo de caso  | 4,8957   | 0,298168 | Não há diferença estatisticamente significativa |

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à maior titulação dos respondentes o resultado foi semelhante ao do gênero, sendo que houve uma pequena variação na questão que dizia: “as questões que abordo em sala de aula são objetivas”, tal como pode ser visualizado na Tabela 4. Percebeu-se que, quanto maior a titulação, maior se torna a frequência de afirmar que ‘nunca’ utiliza questões objetivas em sala de aula (Especialização 0,00%, Mestrado em andamento 0,00%, Mestrado concluído 4,17%, Doutorado em andamento 6,25% e Doutorado concluído 6,90%). Dessa forma, entende-se que os professores de maior titulação tendem a usar menos esse tipo de exercícios. No entanto, tal situação foi apenas próxima de ser estatisticamente significativa.

**Tabela 4:** Titulação e uso de questões em sala de aula

| Em sala de aula as questões resolvidas são extraídas: | $\chi^2$ | Valor-p   | Interpretação estatística                           |
|---|----------|-----------|---|
| ENADE   | 18,9798  | 0,269711  | Não há diferença estatisticamente significativa     |
| Exame de Suficiência                                  | 18,2975  | 0,306767  | Não há diferença estatisticamente significativa     |
| Concursos públicos                                    | 24,4099  | 0,089266  | Não há diferença estatisticamente significativa     |
| Elaboração própria do professor                       | 14,7223  | 0,545062  | Não há diferença estatisticamente significativa     |
| <b>As questões que abordo em sala são</b>             |          |           |   |
| Objetivas   | 25,572   | 0,0560715 | Diferença estatisticamente significativa aproximada |
| Discursivas   | 12,0218  | 0,742478  | Não há diferença estatisticamente significativa     |
| Estudo de caso  | 15,9667  | 0,455288  | Não há diferença estatisticamente significativa     |

Fonte: Dados da pesquisa

No tocante ao vínculo tem-se que independentemente se o professor é substituto, 20 horas, 40 horas, dedicação exclusiva ou visitante, as questões resolvidas em sala seguem o mesmo padrão. A Tabela 5 evidencia que não há diferença estatisticamente significativa entre os diferentes grupos da amostra no que se refere à esta variável do perfil.

**Tabela 5:** Vínculo e uso de questões em sala de aula

| Em sala de aula as questões resolvidas são extraídas: | $\chi^2$ | Valor-p  | Interpretação estatística                       |
|---|----------|----------|---|
| ENADE   | 8,30775  | 0,939172 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| Exame de Suficiência                                  | 10,4701  | 0,840955 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| Concursos públicos                                    | 13,159   | 0,661094 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| Elaboração própria do professor                       | 13863    | 0,608918 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| <b>As questões que abordo em sala são</b>             |          |          |   |
| Objetivas   | 18,5025  | 0,295306 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| Discursivas   | 19,308   | 0,253017 | Não há diferença estatisticamente significativa |
| Estudo de caso  | 13,2543  | 0,654084 | Não há diferença estatisticamente significativa |

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, como pode ser verificado o perfil do docente não interfere de forma significativa em suas escolhas quanto aos tipos de questões a serem utilizadas em sala de aula. A seguir, discutir-se-á se a nota do ENADE e o percentual de aprovação no Exame de Suficiência tem relação com a abordagem de questões em classe por parte dos professores.

#### 4.4 ANÁLISE DE CORRELAÇÃO

A análise de correlação destacou que na maioria dos casos não há relação estatisticamente significativa entre notas do ENADE e o tipo de questões abordadas em sala de aula. No entanto, tal como descrito na Tabela 6 há algumas exceções. Por exemplo, no que se refere ao uso de questões de concursos, quanto maior a frequência dessas questões em sala de aula, menor a nota do ENADE, pois o valor da correlação foi negativo exprimindo que quando uma variável cresce a outra sofre uma diminuição, sendo isto estatisticamente significativo. Ainda foi observado que situação semelhante ocorreu no uso de questões do próprio ENADE e do Exame de suficiência, pois verificou-se uma correlação negativa. Porém, tal resultado não pôde ser considerado estatisticamente significativo, apesar de ter ficado próximo de assim ser considerado.

**Tabela 6:** Correlação entre as questões e a nota do ENADE

| Em sala de aula as questões resolvidas são extraídas: | Spearman    | Valor-p | Interpretação estatística    |
|---|-------------|---------|------------------------------|
| ENADE   | -0,21226214 | 0,0694  | Correlação não significativa |
| Exame de Suficiência                                  | -0,2047426  | 0,0801  | Correlação não significativa |
| Concursos públicos                                    | -0,23478101 | 0,0441  | Correlação significativa     |
| Elaboração própria do professor                       | 0,07125314  | 0,5463  | Correlação não significativa |
| <b>As questões que abordem em sala são</b>            |             |         |                              |
| Objetivas   | 0,08014721  | 0,4973  | Correlação não significativa |
| Discursivas   | -0,04398658 | 0,7098  | Correlação não significativa |
| Estudo de caso  | 0,03466895  | 0,7693  | Correlação não significativa |

Fonte: Dados da pesquisa

No que tange ao Exame de Suficiência verificou-se que quanto maior a frequência de uso de questões da referida avaliação em sala, menor é o percentual de aprovação na prova do Conselho. A Tabela 7 destaca tal resultado evidenciando ainda que quanto maior o uso de questões discursivas em sala é também menor a taxa de aprovados no referido exame.

**Tabela 7:** Correlação entre as questões e a nota do Exame de Suficiência

| Em sala de aula as questões resolvidas são extraídas: | Spearman    | Valor-p | Interpretação estatística    |
|---|-------------|---------|------------------------------|
| ENADE   | -0,16137273 | 0,1696  | Correlação não significativa |
| Exame de Suficiência                                  | -0,26026460 | 0,0251  | Correlação significativa     |
| Concursos públicos                                    | -0,14565619 | 0,2156  | Correlação não significativa |
| Elaboração própria do professor                       | -0,07945538 | 0,5010  | Correlação não significativa |
| <b>As questões que abordem em sala são</b>            |             |         |                              |
| Objetivas   | -0,01878127 | 0,8738  | Correlação não significativa |
| Discursivas   | -0,27994293 | 0,0157  | Correlação significativa     |
| Estudo de caso  | -0,10372601 | 0,3791  | Correlação não significativa |

Fonte: Dados da pesquisa

Tais resultados evidenciam que não adianta o professor preocupar-se em resolver questões anteriores de provas tais como ENADE, Exame de Suficiência e concursos públicos em sala, procurando garantir um bom desempenho dos discentes em tais avaliações, correndo atrás tão somente de resultados positivos nestas provas pois isto pode levar a um desenvolvimento mecanicista dos alunos onde caso o nível da prova mude, ou a forma de elaboração das questões se altere os estudantes se ‘prejudiquem’ pois estavam acostumados a uma outra linha de raciocínio.

Além disso, conforme discutiu *Rodrigues et al. (2016)* fatores associados com os próprios discentes, ou seja, a dedicação aos estudos, frequência em monitorias etc, estavam associados ao desempenho no ENADE. Em outras palavras, não adianta o professor fazer da aula um preparatório para a referida avaliação se os alunos não estudarem a parte. Ainda com relação ao ENADE tem-se que, de acordo com *Vogt, Degenhart e Biavatti (2016)* o uso de estudos baseados em problemas e aulas de campo pode influenciar positivamente no desempenho dos alunos, ou seja, não é apenas treinar os estudantes para responderem questões anteriores, é necessário dar uma visão ampla de suas atuações profissionais, pois isto pode proporcionar uma formação mais robusta e segura para resolução de quaisquer problemas.

*Miranda, Araújo e Miranda (2017)* ainda identificaram que na opinião de professores da área contábil, o Exame de Suficiência deveria conter questões abertas que estimulassem mais o raciocínio dos candidatos, ratificando a necessidade de uma formação mais abrangente dos profissionais. *Ashbaugh e Thompson (1993)* ainda evidenciaram que no caso do CPA é relevante o uso de uma disciplina de revisão para o referido exame, para ajudar os futuros profissionais. No entanto, tal matéria seria de revisão, o que não significa que todas

as demais deveriam se restringir a transmitir conteúdos inerentes à avaliação pois outras variáveis são significativas para explicar o desempenho dos estudantes.

## 5 CONCLUSÃO

O objetivo do estudo foi verificar se há correlação entre o uso de questões de avaliações como Exame de Suficiência e ENADE em sala de aula por professores na área contábil e o desempenho dessas instituições nas referidas avaliações. Para tal, realizou-se uma pesquisa descritiva, valendo-se de um questionário fechado aplicado entre docentes vinculados aos departamentos de ciências contábeis de Universidades Federais localizadas no Nordeste. Os dados coletados por meio do referido instrumento foram analisados de forma quantitativa.

Verificou-se que os professores participantes da pesquisa preferem usar em sala de aula questões de elaboração própria, valendo-se do modelo de perguntas objetivas. No entanto, o uso desse tipo de questões diminui à medida que a titulação do docente cresce. Percebeu-se ainda que as instituições onde seus professores destacaram um maior uso de questões de ENADE, Exame de Suficiência e concursos públicos em sala de aula são aquelas que obtêm resultados mais baixos nas avaliações do Ministério de Educação e do Conselho Federal de Contabilidade. Em outras palavras, adotar como forma de exercícios as provas anteriores não garante que a IES terá um melhor desempenho nos testes nacionais.

Esta pesquisa foi útil para promover uma reflexão entre o corpo docente das instituições de ensino superior, fazendo-os pensar sobre como deve ser a postura do professor de sala de aula, se de treinador para provas específicas ou se de orientador para que o estudante seja autônomo em seu processo de ensino-aprendizagem de forma que este adquira conhecimentos abrangentes que o tornem apto não apenas para responder perguntas de uma avaliação, mas que faça dele um cidadão completo, consciente do seu papel e um profissional capaz de resolver múltiplos problemas, não apenas técnicos, mas também socioafetivos.

Tem-se como limitação da pesquisa o fato de apenas professores de universidades federais do Nordeste terem sido escolhidos como amostra. Recomenda-se, desta forma, ampliar o presente estudo entre as demais instituições públicas do Brasil, incluindo-se também IES particulares. Recomenda-se também uma investigação sobre quais são as motivações que levam os professores a utilizarem ou não questões de ENADE, Exame de Suficiência e de concursos em seu dia-a-dia na sala de aula.

## Referências

ASHBAUGH, D.; THOMPSON, A. F. Factors distinguishing exceptional performance on the Uniform CPA exam. **Journal of Education for Business**, v. 68, n. 6, p. 334-337, jul./ago, 1993.

ASSUMPÇÃO, A. S. B. M. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, n. 6, jul./dez. 2014.

BATISTA, A. B. *et al.* Desempenho discente nos Enades 2009 e 2012 do curso de Ciências Contábeis do Nordeste Brasileiro: uma análise comparativa entre o ensino à distância e o ensino presencial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 21., 2014, Natal, RN, Brasil. **Anais...** Natal: [s.n.], 2014.

BECK, F.; RAUSCH, R. Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, v. 25, n. 2, p. 38-58, maio/ago. 2014.

BERNARDES, I. G.; SILVA, D. M. Nível cognitivo requerido nos exames de suficiência do CFC na perspectiva da taxonomia de Bloom. In: CONGRESSO ANPCONT, 20., 2018, João Pessoa, Paraíba. **Anais...** Paraíba: [s.n.], 2018.

BONIFÁCIO, R. C.; CALLEGARI, O. M. O exame de suficiência contábil e a percepção dos professores do curso de Ciências Contábeis. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 12., 2012. **Anais...** [S. l.: s.n.], 2012.

BORDENAVE, J. D. O aperfeiçoamento pedagógico dos professores universitários: um desafio nacional. In: SEMINÁRIO DE CURRÍCULOS E MÉTODOS DE ENSINO AGRÍCOLA SUPERIOR, 1973. **Anais...** Pelotas: [s.n.], 1973.

BOSCARIOL, R.; OUCHI, J. D.; FULCO, G. C. Critérios de elaboração para avaliações objetivas e dissertativas. **Revista Saúde em Foco**, n. 10, 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm). Acesso em: 04 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** 10 de novembro de 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** 18 de setembro de 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil.** 25 de março de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.861, De 14 De Abril De 2004 - **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.249, De 11 De Junho De 2010 – [...] **altera [...] os Decretos-Leis nos 9.295, de 27 de maio de 1946.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

CANAN, S. R.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 621-640, set./dez. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Estatísticas do Resultado Final por Região.** 2017. Disponível em: <https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2017/11/ResultadoFinalRegiaoExame.pdf&gt>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Exame de suficiência:** uma abordagem histórica. Brasília: CFC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Relatórios Estatísticos do Exame de Suficiência.** 2018. Disponível em: <https://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFC N.º 1.486/2015** - Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Disponível em: [http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/Res\\_1486.pdf](http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/Res_1486.pdf). Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFC N.º 1.560, De 7 de Fevereiro de 2019.** Altera o Art. 5º da Resolução CFC n.º 1.486/2015, que dispõe sobre o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de registro em Conselho Regional de Contabilidade, publicada no DOU, Seção I, em 22/5/2015. Disponível em: [http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/RES\\_1560.pdf](http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/RES_1560.pdf). Acesso em: 28 mar. 2019.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO PARANÁ. O exame de suficiência, que volta a ser aplicado, era um desejo antigo da classe contábil. **Folha do CRC PR**, v. 11, n. 59, maio 2011.

COSTA FILHO, J. V.; GONÇALVES-COSTA, L.; COSTA, J. V. Prática docente e burocracia de nível de rua: um diálogo interdisciplinar promissor. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 1, p. 316-333, jan./jun. 2018.

FISCHER, M. CPA Exam Influence on Classroom Testing. **Journal of accounting education**, v. 8, p. 127-136, 1990.

FREIRE, F. S. *et al.* Um estudo das exigências programáticas em contabilidade pública nos concursos públicos organizados pelo CESPE. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 6, n. 4, p. 419-433, out./dez. 2012.

FREITAS, H.; JANISSEK, R.; MOSCAROLA, J. Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web. In: CIBRAPEQ – CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA QUALITATIVA, 12., 2004, Taubaté/SP. **Anais...** [S. l.: s.n.], 2004.

GILIOI, A. *et al.* Ensino-aprendizagem na área da educação contábil: uma investigação teórico-empírica. **Journal on Innovation**

and Sustainability, v. 7, n. 3, p. 3-28, dez. 2016.

GONÇALVES, F. V.; MALAQUIAS, R. F. Potenciais variáveis relacionadas à escolha da área de atuação dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. **ReAC – Revista de Administração e Contabilidade**, v. 5, n. 1, p. 74-87, set./dez. 2013.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

INFORSATO, E. C.; SANTOS, R. **A preparação das aulas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1.

LEMOS, K. C. S.; MIRANDA, G. J. Alto e baixo desempenho no ENADE: que variáveis explicam? **Revista Ambiente Contábil**, v. 7, n. 2, p. 101-118, jul./dez. 2015.

MARTINS, L. G.; LORANDI, P. A. As influências do Enade na prática docente: um estudo em cursos superiores de Administração em Santos/SP. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 22, n. 36, jan./jul. 2017.

MARTINS, R. S.; MARTINS, G. H. Reflexões acerca das tendências pedagógicas liberais e progressistas e sua fundamentação para o Proeja. **Momento**, Rio Grande, v. 21, n. 1, p. 99-111, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria 444 - 30 de maio de 2018**. Dispõe sobre o componente de Formação Geral do Enade 2018. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Inep-444-2018-06-30.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa n. 840, De 24 De Agosto De 2018**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2018/portaria\\_normativa\\_GM-MEC\\_n840\\_de\\_24082018-republicada.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2018/portaria_normativa_GM-MEC_n840_de_24082018-republicada.pdf). Acesso em: 28 mar. 2019.

MIRANDA, C. S.; ARAÚJO, A. M. P.; MIRANDA, R. A. O exame de suficiência em contabilidade: uma avaliação sob a perspectiva dos pesquisadores. **Revista Ambiente Contábil**, v. 9, n. 2, p. 158-178, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, F. M. Tendências pedagógicas progressistas brasileiras:

concepções e práticas. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação) - Politécnico do Porto, Portugal.

PAVÃO, J. A. Fatores motivadores e expectativas profissionais de alunos que cursam ciências contábeis como segunda formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2017, Ponta Grossa, Paraná. **Anais...** Paraná: [s.n.], 2017.

PAVIONE, C. S. S. N.; AVELINO, B. C.; FRANCISCO, J. R. Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de ciências contábeis: análise em uma instituição de ensino superior de Minas Gerais. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 10, n. 2, p. 196-219, abr./jun. 2016.

PELEIAS, I. R.; NUNES, C. A.; CARVALHO, R. F. Fatores determinantes na escolha do curso de ciências contábeis por estudantes de instituições de ensino superior particulares na cidade de São Paulo. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 39-58, set. 2017.

QUEIROZ, C.; MOITA, F. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RODRIGUES, B. C. O.; MIRANDA, G. J. Concursos para contador: quais conteúdos vêm sendo priorizados? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 20., 2013, Uberlândia, MG, Brasil. **Anais...** Uberlândia: [s. n.], 2013.

RODRIGUES, B. C. O. *et al.* Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no ensino à distância. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 35, n. 2, p. 139-153, 2016.

RODRIGUES, J. A. *et al.* Tendências pedagógicas: conflitos, desafios e perspectivas de docentes de Enfermagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 5, n. 37, p.333-349, 2013.

SANTANA JÚNIOR, J. J. B.; PEREIRA, D. M. V. G.; LOPES, J. E. G. Análise das habilidades cognitivas requeridas dos candidatos ao cargo de contador na administração pública federal, utilizando-se indicadores fundamentados na visão da taxonomia de Bloom. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 19, n. 46, p. 108-121, jan./abr. 2008.

SANTOS, V. M. K. A configuração das tendências educacionais e pedagógicas e da inclusão da Educação Ambiental: reflexões iniciais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**,

v. 18, jan./jun. 2007.

SILVA, P. B.; OFFREDE, V. T.; TEIXEIRA, R. C. L. V. Percepção sobre o ensino da disciplina Contabilidade Pública: um estudo em uma IES particular no Estado do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 9., 2012, São Paulo, São Paulo. **Anais...** [S. l.: s. n.], 2012.

SILVA, R. R.; BENEGAS, A. A. O uso do estudo do caso como método de ensino na graduação. **Economia & Pesquisa**, v. 12, n. 12, p. 9-31, nov. 2010.

SILVA, V. R.; MIRANDA, G. J.; PEREIRA, J. M. ENADE e proposta curricular do CFC: um estudo em cursos brasileiros de Ciências Contábeis. **REPeC – Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 11, n. 3, p. 261-275, jul./set. 2017.

SOUZA, C. N. P.; BARRETO, T. V.; GOMES FILHO, A. S. Percepção docente sobre o exame de suficiência contábil: um estudo em uma instituição de ensino superior do município de Icó, Ceará-Brasil. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v. 13, n. 43, p. 280-294, 2019.

SPRENGER, K. B. *et al.* Fatores explicativos dos índices de aprovação no exame de suficiência contábil. In: CONGRESSO DE CONTABILIDADE DA UFRGS, 1., 2016, Porto Alegre. **Anais...** [S. l.: s. n.], 2016.

TANCREDI, R. M. S. P. **O acompanhamento do processo ensino-aprendizagem através das provas escritas.** Projeto Integrado de Ciências e Matemática para Professores da Rede Pública – UFSCAR. [S. l.: s. n.], 2002.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17/18, p. 81-104, 2002.

VOGT, M.; DEGENHART, L.; BIAVATTI, V. T. Relação entre formação docente, metodologias de ensino e resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Ciências Contábeis. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 15, n. 45, p.63-77, maio/ago. 2016.