



REVISTA AMBIENTE CONTÁBIL

<http://www.periodicos.ufrn.br/ambiente>

<http://www.ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/contabil>

<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/Ambiente>

ISSN 2176-9036

Artigo recebido em: 24.11.2013. Revisado por pares em: 08.01.2014. Reformulado em: 07.02.2014. Avaliado pelo sistema double blind review.

PROPOSTA FORMATIVA *VERSUS* DESEMPENHO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DAS IFES BRASILEIRAS

MOTION TRAINING *VERSUS* PERFORMANCE: A COMPARATIVE STUDY OF UNDERGRADUATE COURSES IN ACCOUNTING FROM IFES BRAZILIAN

PROPUESTA FORMATIVA *VERSUS* DESEMPEÑO: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LOS CURSOS UNIVERSITARIOS EN CONTABILIDAD DE LAS IFES BRASILEÑAS

Autoras

Emanuela Cristine Oliveira Silva

Graduada em Ciências Contábeis pela UFERSA - Fundação Guimarães Duque (FGD).
Endereço: Av. Francisco Mota, 572, Bairro Costa e Silva, Mossoró/RN, CEP 59.625-900 –
Brasil. Telefone: (84) 8867-1201/ 9616-0407.
E-mail: emanuelakris@hotmail.com

Thaiseany de Freitas Rêgo

Graduada em Ciências Contábeis pela UFRN - Mestre em Ciências Contábeis pela UnB/UFPB/UFRN. Professora da Universidade Federal do Semi-árido (UFERSA) -
Doutoranda em Administração pela PUC-PR. Endereço: Av. Francisco Mota, 572, Bairro
Costa e Silva, Mossoró/RN, CEP 59.625-900 – Brasil. Telefone: (84) 8709-1842/ 9651-2423.
E-mail: thaiseany@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar qual a relação entre o nível de aderência das propostas formativas, dos cursos de graduação em Ciências Contábeis (presencial) das IFES, e o desempenho dos discentes no ENADE. O recorte institucional observou as informações disponibilizadas no Portal do e-MEC, em termos de tipo de instituição, modalidade de curso, conceitos obtidos e carga-horária, bem como a divulgação do PPC no Portal de cada universidade, o que resultou em 31 IFES. O processo de coleta observou a análise dos PPC's, quanto ao nível de aderência às propostas formativas do MEC (19 itens), CFC (50 itens) e ONU (24 itens), considerando a presença (1) e ausência (0) de informação. Os indicadores referentes aos conceitos dos cursos e das IFES, bem como a carga-horária e aderência às propostas foram organizados e empilhados para a análise *cross section*, com o auxílio do *Gretl*®. Os dados apontam que as IFES atendem pelo menos 60% da proposta do CFC e

63,16% da proposta do MEC. A UFU é a única instituição que atendeu a 100% a proposta do MEC e a UFMT – Cuiabá é a que menos adere às propostas formativas. No que diz respeito à carga-horária, destaca-se que a UFMT – Rondonópolis é a IFES que possui maior carga-horária total, com 3.500 horas, atendendo prioritariamente as propostas do MEC (84%) e do CFC (80%). Quanto aos conceitos recebidos pelo curso, a UFSC e a UFRGS são as únicas analisadas, que detém conceito 5 no ENADE, IGC e CPC. Outro ponto que chamou a atenção é que quatro instituições não seguem a indicação do CNE/CSE quanto à carga-horária, a UNIR, a UFES, a UFCG e a UFPB. Além disso, o estudo aponta que o desempenho do ENADE é explicado mais pela aderência a proposta formativa do CFC, do que as demais propostas e a carga-horária.

Palavras-chave: Proposta formativa. Projeto pedagógico de curso. Avaliação.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the relation between the level of adherence of the training proposals of undergraduate courses in Accounting from IFES (presential) and the performance of students in ENADE. The institutional clipping noted the information provided in the Portal e-MEC in terms of type of institution, type of course, concepts obtained and hour load, as well as the dissemination of the PPC on the portal of the university, which resulted in 31 IFES. The collection process observed the analysis of PPC's about the level of adherence to training proposals from the MEC (19 items), CFC (50 items) and UN (24 items) , considering the presence (1) or absence (0) of information . The indicators relating to concepts of the course and of the IFES, as well as the hour load and adherence to the proposals were organized and stacked for a cross section analysis, with the aid of Gretl®. Data indicate that IFES attend at least 60% to the proposal from CFC and 63.16% to the proposal from MEC. The UFU is the only institution that attended 100% to the proposal from MEC and UFMT - Cuiabá is the IFES that least adheres to training proposals. Regarding to the hour load, it is noteworthy that UFMT - Rondonópolis is the IFES with the greatest hour load, with 3500 hours, primarily serving the proposals of the MEC (84%) and CFC (80%). The terms received by the course, UFSC and UFRGS are the ones analyzed, which holds 5 concept in ENADE, IGC and CPC. Another issue that has drawn attention is that four institutions do not follow the indication of the CNE / CSE as the hour load: the UNITE, UFES the UFCG and UFPB. Furthermore, the study indicates that the performance of ENADE is explained by adherence to the CFC training proposal, than the other proposals and hour load.

Keywords: Training proposal. Pedagogical project course. Evaluation.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo el análisis la relación entre el nivel de adhesión a las propuestas formativas en los cursos presenciales de educación universitaria en Contabilidad de las IFES (Instituciones Federales de Enseñanza Superior) brasileñas, y el desempeño de los estudiantes en el ENADE. El recorte institucional observó a la información disponible en el portal electrónico del MEC (Ministério de la Educación y de la Cultura) en términos de tipo de institución, tipo de curso, conceptos obtenidos y carga horaria, así como a la difusión del PPC en el portal de cada universidad, lo que ha resultado en 31 IFES. El proceso de colección de datos observó a el análisis de los PPC's con relación a el nivel de adhesión a las propuestas

formativas del MEC (19 artículos), CFC (50 artículos) y ONU (24 artículos), considerando la presencia (1) y la ausencia (0) de información. Los indicadores relativos a los conceptos y cursos de las IFES, así como a la carga horaria y a la adhesión a las propuestas, fueran organizados y apilados para análisis *cross section*, con el auxilio del *Gretl*®. Los datos muestran que las IFES atienden a por lo menos 60% de la propuesta del CFC y 63,16% de la propuesta del MEC. La UFU es la única institución que adhiere a 100% de la propuesta del MEC y la UFMT - Cuiabá es la que menos adhiere a las propuestas formativas. Con respecto a la carga horaria, la UFMT - Rondonópolis es la IFES que tiene mayor carga horaria, con 3.500 horas, atendiendo principalmente a las propuestas del MEC (84%) y del CFC (80%). Cuanto a los conceptos recibidos por el curso, la UFSC y UFRGS fueran las únicas analizadas, que tienen concepto 5 en el ENADE, IGC y CPC. Otro punto que ha llamado la atención es que cuatro instituciones no siguen la indicación del CNE/CSE con relación a la carga horaria, la UNITE, la UFES, la UFCG y la UFPB. Además, el estudio indica que el rendimiento del ENADE es explicado más por la adhesión a la propuesta formativa del CFC, que por las otras propuestas y por la carga horaria.

Palabras-clave: Propuesta formativa. Proyecto pedagógico de curso. Evaluación.

1 INTRODUÇÃO

As constantes mudanças ocorridas no cenário legal e econômico têm impulsionado o levantamento de questionamentos sobre o ensino contábil brasileiro e o processo formativo (KOUNROUZAN [s.d.]). Tudo isso tem requerido dos profissionais contábeis, habilidades e competências que os permitem atender as expectativas advindas do campo de atuação profissional. Iudícibus (2009) comenta que no Brasil, até a década de 60, o profissional contábil era conhecido como um mero “guarda-livros”, e que somente com o milagre econômico é que os profissionais dessa área passaram a ser compreendidos como parceiros do processo de gestão.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), no período de 2001 a 2010, observou-se um crescimento no número de matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), de 504.797, para 938.656. Quando considerado apenas o período de 2007 a 2010, esse crescimento é de 46,4%, ao passo de que de 2009 para 2010, o crescimento é de 11,8%. Em relação ao número de ingressos, a tendência de crescimento nas IFES foi de 143.595, para 302.359, o que representa um aumento de 110,6%.

Considerando que Instituições de Ensino Superior (IES) participam do processo de formação dos discentes, e que precisa se adequar as exigências do ambiente, os cursos e os agentes de formação acabam tendo o papel de avaliar os conteúdos teóricos às demandas do campo de atuação profissional. Acompanhando essas perspectivas o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e a Organização das Nações Unidas (ONU), tem preparado propostas formativas voltadas aos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Atualmente o MEC e o CFC têm demonstrado preocupação com o processo formativo oferecido pelas IES, com a implantação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Exame de Suficiência do CFC. O ENADE configura-se como um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo aplicado em todo o território nacional, com o intuito de avaliar o desempenho dos discentes (CRUZ; MARQUES, 2009). Já o Exame de Suficiência busca certificar o nível de

conhecimento dos discentes, de modo a selecionar profissionais com conhecimentos mínimos para o exercício da profissão (SANTOS *et al.*, 2012).

Esses processos avaliativos possibilitam ainda diagnosticar se a proposta formativa prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) atende as demandas da sociedade. Haas (2010) comenta que o PPC é um instrumento que materializa as diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas institucionais, direcionando a formação a ser oferecida. Nessa perspectiva, o presente estudo resgata alguns aspectos teóricos sobre as propostas formativas existentes para a área das Ciências Contábeis e os pressupostos avaliativos para condicionar uma formação adequada às necessidades do campo de atuação profissional. Tudo isso de modo a reunir elementos que permitam relacionar a proposta formativa com o desempenho dos discentes no processo avaliativo.

Sontag [s.d.] aponta que os cursos de graduação em Ciências Contábeis costumam surgir em regiões com representativo crescimento comercial e industrial. Outro ponto destacado, diz respeito ao fato de ser configurado como um curso de baixo custo, capaz de gerar diversas oportunidades de empregabilidade aos egressos. Preocupado com essas questões, Terres *et al.* (2011) aponta que o Exame de Suficiência do CFC foi constituído com o intuito de estimular a modernização das instituições de ensino e dos currículos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e do Técnico em Contabilidade. Já o ENADE preocupa-se em atestar a qualidade e capacidade educacional, envolvendo questões relacionadas a supervisão, autorização, credenciamento, reconhecimento e renovação (VERHINE; DANTAS, 2005).

Considerando esses fatores, surge à seguinte questão de pesquisa: **Qual a relação entre o nível de aderência das propostas formativas, dos cursos de graduação em Ciências Contábeis (presencial) das IFES, e o desempenho dos discentes no ENADE?** Fajardo (2012) destaca que a profissão contábil vem despontando como uma das carreiras mais promissoras nos últimos anos. Isso ocorre em razão do mesmo está atuando mais diretamente no fornecimento de informações que podem auxiliar os gestores no processo de tomada de decisão. Corroborando com esse entendimento, Iudícibus (2009) aponta que a contabilidade possui um vasto campo de atuação profissional, o que gera muitas oportunidades para os profissionais que possuem formação na área.

Peleias (2006) comenta que o aumento na oferta de vagas no ensino superior, juntamente com as exigências relativas à titulação, estimulou à criação de mecanismos de controle por parte do CFC e do MEC, como o Exame de Suficiência e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Destaca-se que o ENADE foi constituído com o propósito de diagnosticar como está ocorrendo o processo formativo e quais as condições oferecidas para que os discentes possam receber uma formação condizente com as habilidades e competências requeridas para a resolução de situações-problema, como previsto na Resolução CNE/CSE n.º 10/2004.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL

O ensino da Contabilidade no Brasil iniciou-se no século XIX, com a vinda da Família Real Portuguesa, em 1808, o que culminou com a criação das primeiras aulas de comércio em 1809 (PELEIAS, 2006). Para Laffin (2005), o ano de 1808 foi marcado pela criação da cadeira de “Economia política”, que mais tarde foi denominada de “Aula de comércio”, através do Decreto n.º 456/1846. Ainda no século XIX, mais precisamente na década de 50, houve a criação do “Instituto Comercial do Rio de Janeiro” (extinto em 1902). Tal fato se mostrou relevante para o ensino comercial e contábil brasileiro, em razão das mudanças

introduzidas na grade curricular e o estabelecimento do prazo de conclusão de dois anos (PELEIAS, 2006).

No ano de 1890, a “Escola Politécnica do Rio de Janeiro” passou a ter em seu currículo, a disciplina de Direito Administrativo e Contabilidade, e em 1894, o ensino nessa escola foi reformado, e instituiu-se o diploma de contador para os discentes que terminassem o curso geral, com duração de um ano (LAFFIN, 2005). Laffin (2005) comenta que em 1902 surgiu a “Academia de Comércio do Rio de Janeiro” e da “Escola Prática de Comércio de São Paulo” (Escola de Comércio Álvares Penteado), configurando-se essa última, como uma das primeiras a organizar o curso destinado a formar os “guarda-livros” em três anos. Complementando esse entendimento, Iudícibus (2010), indica que a primeira grande escola especializada no ensino da Contabilidade foi a Escola de Comércio Álvares Penteado.

Entretanto, foi somente a partir do Decreto n.º 20.158/1931, que o profissional contábil passou a ser regulamentado, o que propiciou a reorganização do ensino comercial (PELEIAS, 2006), momento em que foi anunciada, pela primeira vez, a terminologia “contabilista” (LAFFIN, 2005). Com o advento do Decreto n.º 6.141/1943 foram estabelecidas novas bases de organização e de regime para o ensino comercial (LAFFIN, 2005), sendo o mesmo desdobrado em dois ciclos: o primeiro seria um curso comercial básico de formação e o segundo composto por cinco cursos de formação, denominados cursos comerciais técnicos, dentre eles o de Contabilidade (PELEIAS, 2006). Por sua vez, somente após pressões exercidas por parte dos profissionais da área e ante as necessidades que o processo de desenvolvimento industrial vislumbrava, o curso de Ciências Contábeis e Atuariais passou a ser elevado ao nível superior, conforme preceitua o Decreto de n.º 7.988/1945, o que culminou com a posterior criação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), por meio do Decreto n.º 15.601/1946 (LAFFIN, 2005).

Segundo Peleias (2006) em 1963, foi fixado, mediante a promulgação da Resolução CFE s/n, a carga-horária mínima necessária à duração do curso de Ciências Contábeis. Por sua vez, Laffin (2005) comenta que em 1964, o contexto político marcou a segunda etapa do desenvolvimento da contabilidade no Brasil, com a estruturação do CFC, a criação da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) e a deliberação a respeito da Lei das Sociedades por Ações (Lei n.º 6404/1976). Posteriormente, em 1992, Laffin (2005) e Peleias (2006) comentam que houve a promulgação da Resolução n.º 3, do Conselho Federal de Educação, para tratar sobre os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação (2.700 horas-aula, integralizadas no máximo em sete, e no mínimo em quatro anos).

Segundo Carneiro *et al.* (2009), esse instrumento normativo detinha o propósito de permitir o melhoramento no processo de qualificação dos discentes em formação da área contábil. Nessas perspectivas, Laffin (2005) comenta que três alterações chamaram mais atenção quanto aos aspectos formativos em Ciências Contábeis: Decreto Lei n.º 7.988/1945, que criou o curso e instituiu o currículo; “Resolução..., s.n./1963”, que propôs alterações no currículo mínimo do curso de Ciências Contábeis; e a Resolução n.º 3/1992, que definiu duração e conteúdo mínimos.

Outro ponto que também chama a atenção, quando o assunto é o processo formativo em Ciências Contábeis, consiste no Edital Sesu/MEC n.º 04/1997, que convocou as instituições a participarem da discussão das Diretrizes Curriculares dos cursos de Ciências Contábeis, de modo que as mesmas pudessem apresentar propostas de novas diretrizes (LAFFIN, 2005). As referidas discussões resultaram na promulgação de algumas normativas, tais como o Parecer CNE/CES n.º 146/2002 e a Resolução CNE/CSE n.º 10/2004, que tratam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Ciências Contábeis (PELEIAS, 2006; CARNEIRO *et al.*, 2009). Essa preocupação com o processo formativo também despertou o interesse do conselho de classe em intervir e alinhar a formação dos

discentes as necessidades emanadas do campo de atuação profissional, mediante a elaboração de uma Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, mediante a aprovação do Parecer CFC n.º 13/2006 (CARNEIRO *et al.*, 2009).

Considerando esses aspectos e o processo de internacionalização e convergência das normas de contabilidade (HAJJ, 2011), observaram-se ainda avanços no sentido de criar o Comitê de Pronunciamento Contábil (CPC), mediante a Resolução CFC n.º 1.055/2005. Observou-se também a instituição do Sistema Público de Escrituração Digital (SPED), com o Decreto n.º 6.022/2007, a criação do SIMPLES Nacional em 2007 e o retorno do Exame de Suficiência em 2010 (PARCIANELLO; MARETH, 2011). Todas essas mudanças somadas às preocupações dos gestores educacionais das IFES e ao processo avaliativo instituído pelo MEC têm estimulado à adoção de políticas de adequação dos currículos as demandas do campo de atuação profissional (SANTOS; CASTANEDA; BARBOSA, 2011).

2.2 PROPOSTAS FORMATIVAS PARA O CONTADOR

Conforme trata Peleias (2006, p. 132), o PPC representa o “projeto no qual serão definidos os objetivos a serem atingidos e as condições em que o curso será desenvolvido”. Nesse contexto, compreende-se que é por meio desse instrumento que se torna importante definir o papel da instituição do Ensino superior com o contexto social, juntamente com a determinação do tipo de profissional que se pretende formar.

A proposta do PPC deve, então, estar de acordo com a proposta geral da instituição e contemplar o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que orientam a atividade prática pertinente ao curso, sua estrutura curricular, ementas, bibliografia, perfil desejado aos concluintes e tudo que se refere ao desenvolvimento do curso. Esse se configura como um documento que deve ir além de uma carta de intenções formativas, ou seja, representa um compromisso da instituição com a sociedade, cujo propósito consiste em formar profissionais com senso crítico e preparado para a atuação profissional (PELEIAS, 2006).

Peleias (2006) ilustra que esse instrumento precisa reunir informações inerentes ao currículo, disciplinas e especificação dos conteúdos a serem ministrados ao longo do curso. Francisco *et al.* (2012) aponta que o PPC é um documento dinâmico, que envolve a comunidade acadêmica no contexto da formação de agentes designados a promover melhorias no entorno. Estruturalmente, esse representa um retrato significativo para a contribuição da instituição, quando do momento de construção do conhecimento.

Rolim e Melo (2007), comentam que o PPC é um documento que precisa destacar o perfil desejado ao egresso, bem como direcionar o processo formativo e os anseios institucionais. Considerando isso, o processo de avaliação realizado pelo MEC, em relação aos Cursos de Graduação, consiste em uma ferramenta importante para o diagnóstico dos problemas, e ponto de partida para que se possam estudar melhorias para o processo formativo (FRISCHKNECHT *et al.*, 2007).

Dutra (2003) aponta que o PPC precisa contemplar mais do que um simples plano de “fazer” pedagógico, abarcando elementos que propiciem ao discente em formação, condições para o desenvolvimento do intelecto. Esse instrumento precisar reunir elementos que possam permitir aos gestores dos cursos, compreenderem quais atividades são necessárias ao processo formativo e em que momento elas são interessantes. Dentre os pontos mais interessantes a serem tratados nesse instrumento, Neves (2002 *apud* DUTRA, 2003), aponta a análise da situação, definição dos objetivos, escolha das estratégias, estabelecimento do cronograma e definição dos espaços necessários, para a coordenação entre os diferentes profissionais e setores envolvidos, zelando pela primazia do pedagógico sobre as ações culturais, assistenciais e avaliativas.

O PPC configura-se como um documento imprescindível para o processo de construção do conhecimento oferecido pelos cursos de graduação. Esse instrumento tem o propósito de apresentar o perfil desejado aos discentes em formação, bem como indicar quais os pilares necessários para a promoção do ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o PPC funciona como um documento de comunicação das práticas adotadas para a construção do conhecimento (VEIGA, 2004). Dentre as propostas formativas vigentes, destaca-se que:

- O MEC instituiu a sua proposta formativa, para os cursos de graduação em Ciências Contábeis, por meio da Resolução CNE/CSE n.º 10/2004, que contempla elementos necessários ao processo de ensino-aprendizagem da área contábil, inclusive fazendo alusão ao perfil desejado aos egressos, campos formativos, componentes curriculares, formas de avaliação, atividades complementares, estágio curricular, dentre outros.
- O CFC assumiu o compromisso de montar uma comissão para a elaboração da “Proposta Nacional de Conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis” (CARNEIRO *et al.*, 2009), com o intuito de direcionar os gestores dos cursos na construção do PPC e tratar de alguns pontos obscuros na Resolução CNE/CES n.º 10/2004 (VALERETTO, 2010).
- A ONU é uma fonte de referência importante para as IES definirem quais os componentes curriculares essenciais para a formação do contador global, com foco na disseminação e proposição de um modelo global de currículo de Contabilidade, voltado à inserção internacional.

2.3 AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Considerando que todo projeto é preparado no sentido de ser executado e gerar bons frutos, destaca-se o quanto o processo avaliativo é importante para atestar o funcionamento de um plano (PELEIAS, 2006). Nesse contexto, o processo de avaliação costuma ser realizado com o intuito de identificar a situação da educação, em termos diagnósticos, formativos e somativos. A adoção de proposições de avaliação é essencial para o desenvolvimento de ações de construção do conhecimento, uma vez que possibilita identificar falhas e determinar parâmetros de melhoria para o processo de ensino-aprendizado. Peleias (2006) comenta ainda, que há diversas formas de se proceder com o processo avaliativo, no âmbito da formação discente. Na área contábil se destacam a resolução de provas e trabalhos.

As modalidades de avaliação existentes na relação docente-discente complementam as avaliações diagnósticas, formativas e somativas. Além dessas ferramentas de avaliação de desempenho, relacionada à questão do ensino-aprendizagem, na relação docente-discente, Verhine e Dantas (2005) apontam que institucionalmente há ainda mais dois tipos distintos de avaliação: institucional e de curso.

Considerando que as avaliações internas a instituição podem ser falhas e não avaliar de forma efetiva os cursos, destaca-se que essas são essenciais para garantir a continuidade de um curso, uma vez que o analisam sob uma perspectiva externa e não tendenciosa. Considerando isso, Dutra (2003) destaca que o conhecimento constitui uma ferramenta importante em contextos de adversidades, o que demanda que a sua transmissão seja condizente com as necessidades formativas. Isso requer o desenvolvimento do raciocínio, cujo papel consiste em transformar o pensamento e o ato de pensar em conhecimentos revestidos de habilidades e competências, bem como na manutenção de políticas avaliativas, que permitam planejar as ações formativas.

Segundo o INEP (2011), o ENADE “tem o objetivo de aferir o rendimento dos discentes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências”, sendo de caráter obrigatório para os discentes selecionados (ingressos e

egressos). Anteriormente a esse exame, destaca-se que entre os anos de 1996 a 2003, já havia uma modalidade de avaliação, denominada de “Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão)”. O referido exame era aplicado aos formandos, com o objetivo de avaliar os cursos, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem (INEP, 2011). Esse instrumento possibilitou durante muito tempo diagnosticar como se encontrava o desempenho dos discentes, inclusive funcionando como indicador para escolha do curso e da instituição.

O Provão foi instituído por meio da Lei n.º 9.131/1995, e detalhado pelo Decreto 2.026/1996. O propósito consistia em deliberar sobre a obrigatoriedade de avaliação anual dos discentes egressos dos cursos de graduação (VERHINE; DANTAS, 2005). Entretanto, com o passar do tempo esse modelo foi muito criticado, em razão de problemas de natureza político-conceitual, sendo extinto.

Considerando que as IES precisavam ser acompanhadas de perto foi montada uma nova rede de avaliação, articulada e integrada ao SINAES (VERHINE; DANTAS, 2005). Peleias (2006) comenta que o ENADE, instituído pela Lei n.º 10.861/2004, vem com uma proposta interessante de avaliação, uma vez que contempla os ingressos nesse processo. Atualmente, essa modalidade de avaliação configura-se como um componente curricular obrigatório, contemplado no histórico escolar do discente e que condiciona a sua formação.

Cruz e Marques (2009) apontam que a prova do ENADE aborda elementos de formação geral, comum aos cursos de todas as áreas, e específica a cada área de atuação. Essa modalidade contempla questões discursivas e de múltipla escolha, retratando situações-problema, estudos de casos, simulações e interpretações. No que tange a área contábil, os principais pontos volta-se as questões sociais, econômicas e financeiras.

O ENADE avalia os discentes em relação às postostas formativas do MEC, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências. Verhine e Dantas (2005, p. 18) comentam que essa forma de avaliação se configura como um dos mais “novos requisitos decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender tópicos relativos a questões brasileiras e internacionais em outras áreas de conhecimento”. Considerando os aspectos de contextualização e nível de discussão das questões contempladas nesse exame, destaca-se que o corpo docente dos cursos de graduação precisa discutir e contextualizar problemas reais em ambientes acadêmicos, desenvolvendo nos discentes um senso crítico mais apurado.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa exploratória, tendo em vista que a mesma proporciona uma maior familiaridade do pesquisador com o tema proposto, o que possibilita o acréscimo de conhecimentos sobre o mesmo (SEVERINO, 2007). Para tanto, o estudo congrega informações pertinentes ao mapeamento das IFES, que possuem o curso de graduação em Ciências Contábeis, na modalidade presencial ou convencional (PUERTA; AMARAL, 2008). Tal postura formativa observa a necessidade dos discentes se fazerem presentes em sala de aula, para realizar atividades acadêmicas do tipo expositiva e explicativa.

Considerando as características enumeradas, bem como o credenciamento ou autorização das IFES junto ao MEC, o universo de pesquisa contempla 56 instituições. Em uma análise mais cuidadosa sobre o objeto de pesquisa, no Portal do e-MEC e endereços eletrônicos das instituições, e observando apenas a inclusão de casos válidos, relacionados às IFES que detivessem as informações necessárias ao estudo, só foi possível proceder com a análise de 31 cursos.

O estudo configura-se, ainda, como do tipo descritivo, tendo em vista a necessidade de levantamento sobre as características pertinentes aos Cursos de Ciências Contábeis, o que

segundo Silva e Menezes (2001), trata a respeito da descrição das características de determinada população ou fenômeno, o que propicia o estabelecimento de relações entre as variáveis. Para Gil (2008), esse tipo de pesquisa tem como objetivo primordial, a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre as variáveis. Entre as quais se destacam o conceito obtido na edição do ENADE realizada em novembro de 2012, bem como as variáveis de controle IGC, CPC e Carga-horária, extraídas em sua totalidade do Portal do e-MEC.

Considerando que o estudo baseia-se na análise documental dos PPC's disponibilizados no endereço eletrônico das IFES, o processo de coleta observou os itens propostos pelo MEC (19 itens), CFC (50 itens) e ONU (24 itens), para a formação dos discentes. A análise desses itens em relação a presença (1) e a ausência (0) de informações permitiram a construção do indicador de aderência as propostas formativas, que se baseia na razão entre a soma dos itens atendidos e os propostos pelos órgãos que deliberam sobre o assunto. Para Missio e Jacobi (2007), a variável *dummy* configura-se como um método interessante para a quantificação de atributos, assumindo sempre os valores de 0 ou 1. O estudo assume ainda, as características concernentes à pesquisa explicativa, uma vez que estuda a relação entre o tipo de proposta formativa dos cursos com o desempenho dos discentes no ENADE.

No que diz respeito à abordagem do problema, a pesquisa é do tipo quantitativa, visto que as variáveis formativas e avaliativas dos cursos investigados foram analisadas com a finalidade de responder ao problema de pesquisa proposto. Segundo Beuren *et al.* (2004), esse tipo de pesquisa preocupa-se em analisar o comportamento dos acontecimentos. Tal fato possibilita garantir a busca por parâmetros de decisão, evitando possíveis distorções de análise e interpretação.

Os itens propostos por cada entidade foram listados em uma planilha do *Microsoft Excel*® (2010), de modo a subsidiar a coleta de dados necessários à criação do indicador de aderência as propostas formativas. Essas informações foram organizadas e empilhadas, com o intuito de subsidiar a adoção da análise *cros section* e da apreciação econométrica em uma única. Além do indicador de aderência, foram incluídas colunas, e empilhadas, variáveis sobre o desempenho obtido pelos cursos no ENADE, bem como dados inerentes ao IGC, CPC e Carga-horária. A planilha foi transportada para o *Gretl*®, software que permite a adoção da análise *cross section* e que trata sobre a análise econométrica em uma única unidade de tempo. Segundo Gujarati (2006), esse tipo de análise possibilita detectar e medir, em um dado momento, o efeito que uma variável pode exercer sobre a outra. Considerando esses fatores, tornou-se possível proceder com a análise entre o nível de aderência, individual e conjunta, das propostas formativas do CFC, MEC e ONU, com o ENADE, conforme proposto nesse estudo.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA

Considerando a proximidade entre as propostas formativas, destaca-se que as IFES atendem há pelo menos 60% das discussões sugeridas pelo CFC e a 63,16% das diretrizes do MEC. Outro dado interessante é que seis das instituições estudadas aderem a mais de 90% da proposta formativa do MEC, com destaque para: UFU (100%), UFMS – Três (95%), UFPI – Parnaíba e Teresina (95%), UFCG (95%) e UFPB (95%). Em média, as regiões Norte, Nordeste e Sudeste apresentam os melhores índices de aderência à proposta da ONU, acima de 50%, como pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1- Distribuição média de aderência as propostas formativas, por região

REGIÃO	CFC	MEC	ONU
Norte	74%	86%	52%
Nordeste	77%	88%	51%
Centro-oeste	72%	84%	44%
Sul	67%	76%	43%
Sudeste	76%	84%	51%

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

No que diz respeito à aderência a proposta do CFC, observa-se que o mesmo é utilizado como fonte de informação para a determinação dos eixos de formação da área contábil, mais uma vez com destaque para a UFU (86%), com carga-horária de 3.000 horas. Observou-se ainda, que a UFMT – Cuiabá é a que menos adere às propostas formativas, em especial a da ONU (33%) e a do MEC (63%).

Considerando isso, constatou-se que a formação contábil segue primordialmente as diretrizes do MEC, como pode ser visualizado na Tabela 2. O alto nível de aderência a essa proposta e a do CFC pode está ocorrendo, em razão de essa última ter sido elaborada com o intuito de orientar os gestores dos cursos a explicitar e complementar o processo formativo oferecido aos discentes.

Tabela 2 - Distribuição percentual de aderência as propostas formativas, na região norte

REGIÃO	CFC	MEC	ONU
UNIR-Cacoal	68%	89%	46%
UNIR-Porto	66%	89%	54%
UFPR	78%	79%	50%
UFT	82%	84%	58%

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Analisando o conteúdo da Tabela 2, percebe-se que as instituições da região Norte atendem em média, a 52% dos quesitos sugeridos pela proposta da ONU. Isso pode está ocorrendo em razão das discussões de convergência aos padrões internacionais e a divergência de nomenclaturas entre os componentes curriculares adotados comumente no Brasil e os sugeridos pela ONU. Quanto à proposta do CFC, constatou-se que essas instituições atendem mais aos conteúdos de formação básica e de formação teórica-prática, do que os conteúdos profissionais. Outro ponto interessante é que a UNIR-Cacoal e UNIR-Porto Velho não aderem aos componentes curriculares de: Instituições de Direito Público e Privado, Estrutura das Demonstrações Contábeis, Gestão de Finanças Públicas, Empreendedorismo, Finanças Empresariais, Sistema de Informação Gerencial, Contabilidade Avançada, Planejamento e Contabilidade Tributária, Análise de Projetos e Orçamento Empresarial e Mercado de Capitais. Quanto aos requisitos do MEC, os únicos requisitos que não são atendidos em sua totalidade pela UNIR referem-se aos Estudos Independentes, Estágio Curricular e a disponibilidade de componentes curriculares optativos.

Já a UFRR atende a todos os requisitos de formação básica do CFC e não contemplam em sua estrutura curricular os componentes de: Contabilidade Societária, Teoria Geral da Contabilidade, Gestão de Finanças Públicas, Planejamento e Contabilidade Tributária, Empreendedorismo, Mercado de Capitais, Sistemas de Informação Gerencial Contabilidade Aplicada às Instituições Financeiras, Contabilidade Aplicada ao Agronegócio e Economia Brasileira. Analisando sob a perspectiva da proposta do MEC, observou-se que não são atendidos os componentes de Estatística, Teoria da Contabilidade e Quantificações de

Informações Financeira, Patrimoniais, Governamentais e Não-Governamentais, e Estudos Independentes. Destaca-se também, que a Universidade Federal de Rondônia, Campus de Cacoal, é a única IES que não atende a carga-horária de 3.000 horas prevista na Resolução n.º 2/2007, possuindo apenas 2.800 horas.

Analisando as propostas formativas da região nordeste, que concentra o maior número de IFES analisadas, observou-se que as mesmas mesclam as orientações do CFC, MEC e ONU, como pode ser visualizado na Tabela 3. Isso é percebido, principalmente quanto à distribuição dos conteúdos de formação básica, profissional e teórica-prática.

Tabela 3 - Distribuição percentual de aderência as propostas, na região nordeste

REGIÃO	CFC	MEC	ONU
UFAL	72%	89%	42%
UGBA	82%	84%	58%
UFC	74%	79%	50%
UFCG	76%	95%	54%
UFPB	82%	95%	58%
UFPE	74%	79%	46%
UFPI-Parnaíba	82%	95%	50%
UFPI-Teresina	82%	95%	50%
UFRN-Natal	78%	84%	46%
UFRN-Caicó	78%	84%	50%
UFS	72%	84%	54%

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Os dados apontam ainda, que a UFPB, com carga-horária de 2.880 horas, é a instituição do nordeste que tem demonstrado uma maior preocupação com adequação as três propostas formativas: CFC (82%), MEC (95%) e ONU (58%). Isso revela a preocupação dessa instituição em buscar formar profissionais aptos para a atuação nacional e internacional, apesar de não está cumprindo com a carga-horária mínima prevista para o curso pela Resolução CNE/CSE n.º 2/2007. Um fator interessante é que o alto índice de aderência da UFCG, UFPB e UFPI a proposta do MEC, ocorre em razão do atendimento aos conteúdos de formação básica, profissional e teórica-prática.

Observa-se ainda que entre os conteúdos de formação básica e teórica-prática sugeridos pelo CFC, a UFCG só não atende aos componentes curriculares de: Instituições de Direito Público e Privado, Filosofia da Ciência e Psicologia Organizacional, Contabilidade Societária, Apuração e Análise de Custos, Análise de Projetos e Orçamento Empresarial. A UFPB só não aborda em seu currículo os componentes de Direito Comercial e Legislação Societária, Empreendedorismo e Finanças Empresariais. Quanto aos conteúdos de formação profissional, observou-se que nenhuma delas dispõe de disciplina sobre a Estrutura das Demonstrações Contábeis.

Analisando os requisitos sugeridos pelo MEC, destaca-se que todas buscam atender a sua proposta, exceto na UFCG, UFPB e UFPI, com os componentes de Arbitragem e Estudos independentes. Já a proposta da ONU, por ser mais geral e não se adequar as necessidades do mercado brasileiro possui menos itens atendidos. Em relação à carga horária prevista na Resolução CNE/CSE n.º 2/2007, a UFPI é a que mais atende ao requisito do MEC, com 3.150 horas. A UFBA possui um bom índice de aderência a proposta da ONU, com pouca diferença para as propostas do MEC e do CFC. Os itens de formação profissional da UFBA em atendimento ao CFC e MEC foram menos expressivos em relação às IFES citadas anteriormente, o que pode explicar essa diferença, em contrapartida os itens de conhecimentos básicos da UFBA em atendimento a proposta da ONU foram mais atendidos que as outras.

Na região centro-oeste, observa-se que a Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, com carga-horária de 3.024 horas, tem uma proposta formativa que atende mais ao que é sugerido pelo CFC (66%), como pode ser visualizado na Tabela 4. Outro ponto interessante é que em se tratando da proposta da ONU, a referida IFES só atende aos requisitos da área do Direito, Tributação, Economia, Estatística e Auditoria.

Tabela 4 - Distribuição percentual de aderência as propostas, na região centro-oeste

REGIÃO	CFC	MEC	ONU
UFG	76%	89%	50%
UFMT-Cuiabá	66%	63%	33%
UFMT-Rondonópolis	80%	84%	38%
UFMS-Corumbá	70%	89%	42%
UFMS-Três	70%	95%	58%

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

A Universidade Federal de Mato Grosso – Rondonópolis é a IFES que possui maior carga-horária total, com 3.500 horas, atendendo em sua conjuntura, mais as propostas do MEC (84%) e do CFC (80%). Outro ponto interessante é que a Universidade Federal de Goiás é a única da região centro-oeste que apresenta os melhores conceitos em termos de ENADE (5) e CPC (5). Analisando o currículo da UFG, observou-se que entre os conteúdos sugeridos pelo MEC, que os componentes de Direito Comercial e Legislação Societária, Psicologia Organizacional e Tecnologia da Informação, Estrutura das Demonstrações Contábeis, Contabilidade Societária, Contabilidade Internacional, Mercado de Capitais e Finanças Empresariais, não são discutidos.

Com relação aos conteúdos de formação básica propostos pelo CFC, a UFMS-Corumbá não atende aos itens de Direito Comercial e Legislação Societária, Direito Trabalhista e Legislação Social, Direito e Legislação Tributária e Psicologia Organizacional, Estrutura das Demonstrações Contábeis, Gestão de Finanças Públicas, Responsabilidade Social, Empreendedorismo, Mercado de Capitais e Finanças Empresariais. A mesma atende a todos os requisitos de formação teórica-prática, proposto pelo CFC e aos componentes optativos de Contabilidade Aplicada às Entidades de Interesse Social e Contabilidade Aplicada ao Agronegócio.

Analisando o currículo da UFMS-Três Lagoas em relação à proposta do CFC, observa-se que a mesma não considera os componentes curriculares de: Instituições de Direito Público e Privado, Direito Comercial e Legislação Societária, Direito Trabalhista e Legislação Social e Psicologia Organizacional, Gestão de Finanças Públicas, Responsabilidade Social, Análise de Projetos e Orçamento Empresarial, Empreendedorismo, Mercado de Capitais e Finanças Empresariais. Outro ponto interessante é que essa IES atende a todos os requisitos de formação teórica-prática propostas pelo CFC.

No que diz respeito à região sul, a Tabela 5 aponta que a Universidade Federal de Santa Catarina, com carga-horária de 3.000 horas, adere mais a proposta do CFC (72%) do que as demais. A referida IFES, ao atender a proposta da ONU (38%), ela dispõem de conhecimentos na área de Auditoria, Economia, Tributação e Métodos quantitativos.

Tabela 5 - Distribuição percentual de aderência as propostas, na região sul

REGIÃO	CFC	MEC	ONU
UFPR	62%	74%	46%
UTFPR	64%	74%	46%
UFSM	66%	84%	38%
UFRGS	72%	79%	50%
UFSC	72%	68%	38%

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Um fato interessante é que a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul são as IFES que detém os melhores conceitos em termos de ENADE (5), IGC (5) e CPC (5) do país, apesar das divergências em termos de aderência as propostas formativas do MEC e da ONU. Ponderando a respeito da proposta do MEC, a UFSM só não atende aos itens referentes às Quantificações de Informações Financeiras, Patrimoniais, Governamentais e Não Governamentais, Estudos Independentes, Prática em Laboratório de Informática. Com relação a proposta do CFC, observou-se que alguns itens sugeridos para a formação não são atendidos, como Comunicação Empresarial, Instituições de Direito Público e Privado, Direito Comercial e Legislação Societária, Filosofia da Ciência, Psicologia Organizacional e Tecnologia da Informação, Estrutura das Demonstrações Contábeis, Contabilidade Societária, Gestão de Finanças Públicas, Empreendedorismo e Mercado de Capitais.

Avaliando o conteúdo do PPC da UFRGS, observa-se que a mesma só não atende a proposta do MEC, no que diz respeito aos componentes curriculares de Noções das Atividades Atuariais, Quantificações de Informações Financeiras, Patrimoniais, Governamentais e Não Governamentais, Arbitragens e Estudos Independentes. Já em relação a proposta do CFC, a UFRGS não contempla os componentes curriculares de Filosofia da Ciência, Estrutura das Demonstrações Contábeis, Contabilidade Avançada, Gestão de Finanças Públicas, Análise de Projetos e Orçamento Empresarial, Empreendedorismo, Mercado de Capitais e Finanças Empresariais.

Analisando a realidade formativa da região sudeste, constatou-se que a Universidade Federal de Uberlândia, com carga-horária de 3.000 horas e excelente conceito no ENADE (5), atende em sua plenitude ao que preceitua o MEC, como pode ser observado na Tabela 6. Além disso, observa-se a preocupação da IFES em atender paralelamente aos requisitos formativos sugeridos pelo CFC (86%).

Tabela 6 - Distribuição percentual de aderência as propostas, na região sudeste

REGIÃO	CFC	MEC	ONU
UFES	76%	79%	50%
UFMG	78%	74%	54%
UFU	86%	100%	50%
UFRJ	60%	79%	42%
UFF-Macaé, Miracema	82%	89%	58%

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Na região sudeste, a Universidade Federal de Minas Gerais, com carga-horária de 3.000 horas, se destaca nos conceitos do ENADE (5), ICG (5) e CPC (5), apesar de não aderir em sua totalidade às propostas formativas existentes. Com relação à proposta apresentada pelo MEC, a UFF não atende apenas aos itens de Estágio Curricular Supervisionado e Estudos

Independentes. A UFF, em relação aos conteúdos sugeridos pelo CFC, não atende aos itens referentes às Instituições de Direito Público e Privado e Filosofia da Ciência, Contabilidade Societária e Mercado de Capitais.

Analisando o PPC da UFES, quanto à proposta do MEC, observa-se que mesma não contempla em seu conteúdo os componentes de Arbitragens, Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares e Estudos Independentes. Quanto à proposta do CFC, a mesma não contempla os componentes de: Direito Comercial e Legislação Societária, Estrutura das Demonstrações Contábeis, Contabilidade Societária, Apuração e Análise de Custos, Gestão de Finanças Pública e Mercado de Capitais.

Considerando a situação da UFMG, observou-se que a mesma não aborda entre seus conteúdos formativos, os componentes de Noções das Atividades Atuariais, Arbitragens, Controladoria, Estudos Independentes e Prática em Laboratório de Informática, sugeridos pelo MEC. Quanto a proposta do CFC, a mesma não contempla os itens de Direito Comercial e Legislação Societária, Filosofia da Ciência, Psicologia Organizacional e Tecnologia da Informação, Estrutura das Demonstrações Contábeis, Contabilidade Societária, Controladoria e Gestão de Finanças Públicas.

A UFRJ, em relação a proposta da ONU, atende a 10 dos 24 itens propostos, dentre os quais: Economia, Métodos Quantitativos, Políticas Gerais de Negócio, Contabilidade Básica, Direito, Auditoria, Finanças Empresariais, Contabilidade Avançada, Avançada em matéria de Fiscalidade e o Estágio de Contabilidade. Quanto a carga-horária dessas instituições, a UFES é a única que não segue a proposição do MEC, com 2.820 horas.

Considerando os pontos enumerados, destacam-se que apesar da aderência de algumas IFES as recomendações do MEC não serem completas, as mesmas obtiveram conceitos satisfatórios no ENADE. Outro ponto interessante é que a aderência a proposta da ONU não se reflete positivamente no desempenho dos alunos nesse exame.

No que diz respeito à carga-horária média dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, observa-se que os cursos oferecidos na região sudeste são os mais expressivos, com uma média de 3.165 horas, o que é estimulado pela alta carga-horária dos cursos da Universidade Federal do Mato Grosso – Rondonópolis (3.500 horas) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Três (3.240 horas). Outro ponto observado é que a região nordeste possui duas IFES no Estado da Paraíba, cuja carga-horária total não atende ao que preceitua a Resolução CNE/CES n.º 2/2007, Universidade Federal de Campina Grande (2.700) e Universidade Federal da Paraíba (2.880), que prevê carga-horária mínima para os cursos de graduação em Ciências Contábeis de 3.000 horas, das quais 10% podem ser complementadas com Atividades Complementares.

Tabela 7 - Distribuição média da carga-horária, por região

REGIÃO	CH MÉDIA
Norte	3025
Nordeste	3043
Centro-oeste	3165
Sul	3044
Sudeste	3036

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Observou-se ainda com os achados do estudo, que apenas quatro instituições não seguem a indicação do CNE/CSE quanto à carga-horária. A UNIR é um dessas IFES, cujo complemento de carga-horária poderia ser estabelecido com a inclusão de componentes curriculares optativos e Estágio Curricular Supervisionado. Outra IFES que tem esse mesmo problema é a UFES, que pode saná-lo, incluindo Estágio Curricular e Atividades

Complementares, entre os componentes curriculares do curso. Destaca-se também, que a UFMT é a IFES que prevê em seu PPC uma carga-horária de 3.500 horas. Os componentes curriculares previstos possuem de 64 a 128 horas, o que representa por período letivo, uma carga-horária mínima de 320 horas, para integralização mínima de 5 e máximo 7 anos.

Considerando os problemas detectados com o não cumprimento da carga-horária, sugere-se a realização de atividades relacionadas à prática em laboratório, com *software* de contabilidade e aumento de carga-horária com atividades complementares. Destaca-se que um curso que possui mais opções de complemento da carga-horária proporciona ao discente maximizar suas habilidades e competências, principalmente no que diz respeito ao exercício profissional. Isso permite aos discentes se sentirem mais preparados e seguros para o ingresso em qualquer atividade inerente ao seu campo de atuação profissional.

4.2 ANÁLISE CROSS SECTION

Com o auxílio do *software Gretl*®, que compila e estima os dados econométricos, as informações pertinentes ao desempenho dos discentes no ENADE em relação às propostas formativas existentes foram analisadas. A técnica adotada permitiu analisar dados de um único período, como anunciado na metodologia. Considerando esses aspectos, os dados foram rodados sob vários aspectos de combinação, primeiro observando o ENADE em relação a todas as propostas vigentes, depois incluindo variáveis de controle e analisando apenas as variáveis de controle, como pode ser visualizado na Tabela 8.

Tabela 8 - Modelos estimados A (variável dependente: Conceito do ENADE)

Variáveis	Modelo A.1		Modelo A.2		Modelo A.3	
	Coef.	<i>p-value</i>	Coef.	<i>p-value</i>	Coef.	<i>p-value</i>
C	6,71031	0,00076***	1,67798	0,56183	1,06574	0,61195
CFC	- 0,87820	0,73527	- 3,52961	0,05906*		
MEC	- 2,73412	0,18766	1,23323	0,41534		
ONU	0,36424	0,88688	0,48327	0,78613		
IGC			0,30664	0,21246	0,25586	0,30010
CPC			0,71219	0,00047***	0,66375	0,00055***
CH			- 4,34251	0,94746	- 0,00017	0,77266
R ²	0,10736		0,66087		0,59844	
R ² Ajustado	0,00437		0,57241		0,55211	
SQ Res	0,78319		6,05899		7,17442	
Akaike	74,181		51,146		50,216	
Schwarz	79,858		60,955		55,820	
Modelo	Enade = c + CFC + MEC + ONU + ε		Enade = c + CFC + MEC + ONU + IGC + CPC + CH + ε		Enade = c + IGC + CPC + CH + ε	

* Significativo a 10%. ** Significativo a 5%. *** Significativo a 1%.

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

No Modelo A.1, foi selecionada como variável dependente o ENADE, de modo a permitir identificar o poder explicativo do conceito em relação às propostas formativas do CFC, MEC e ONU. Os dados obtidos revelam que o estudo é significativo a 1% (*p-value* =

0,00076) para a “constante”. O R^2 , que segundo Hair *et al.* (2009) configura-se como um coeficiente de determinação, que quanto mais próximo de 1 melhor, aponta que seu poder explicativo é de 10,736%, ou seja, as relações entre as variáveis são baixas. Partindo da concepção tratada por Gujarati (2006), de que o R^2 ajustado é uma medida mais adequada para indicar o poder explicativo das variáveis, o estudo aponta que o mesmo é de apenas 0,437%.

Considerando que as variáveis incluídas no Modelo A.1 para explicar a nota do ENADE não são significativas, acrescentaram-se para o Modelo A.2, algumas variáveis de controle: IGC, CPC e CH. Nesse novo modelo, observou-se que a proposta formativa do CFC é significativa a 10% ($p\text{-value} = 0,05906$), assim como a variável de controle do CPC, também é significativa a 1% ($p\text{-value} = 0,00047$), o que já era de se esperar. O R^2 aumentou com essa nova combinação de variáveis, indicando um R^2 ajustado de 57,241%.

Analisando apenas as variáveis de controle expressas no Modelo A.3, observou-se que apenas o CPC é significativo a 1% ($p\text{-value} = 0,00055$), para um R^2 de 55,21%, ou seja, o CPC por si só explica mais o modelo do que as propostas formativas. Diante disso, o teste de Akaike, que quanto menor, melhor, aponta que o mesmo foi diminuindo a cada modelo. O teste de Schwarz, mais robusto que o Akaike, segue os mesmos parâmetros teóricos também diminui a cada nova combinação.

Conhecendo um pouco melhor sobre as relações estabelecidas e buscando um modelo explicativo mais adequado, o passo seguinte consistiu em analisar cada proposta formativa individualmente, considerando os valores das variáveis de controle, como pode ser visualizado na Tabela 9.

Tabela 9 - Modelos estimados B (variável dependente: ENADE)

Variáveis	Modelo B.1		Modelo B.2		Modelo B.3	
	Coef.	<i>p-value</i>	Coef.	<i>p-value</i>	Coef.	<i>p-value</i>
C	3,01604	0,19073	1,38757	0,61615	1,85279	0,48256
CFC	-2,54540	0,07419*				
MEC			-0,23781	0,85403		
ONU					-0,078701	0,61016
IGC	0,27577	0,24475	0,25143	0,31992	0,25552	0,30789
CPC	0,65674	0,00041***	0,65423	0,00122***	0,64040	0,00095***
CH	-0,00021	0,71540	-0,00020	0,75410	-0,00029	0,66081
R^2	0,64741		0,59901		0,60268	
R^2 Ajustado	0,59100		0,53484		0,53911	
SQ Res	6,29947		7,16452		7,09872	
Akaike	48,314		52,174		51,897	
Schwarz	55,320		59,180		58,903	
Modelo	Enade = c + CFC + IGC + CPC + CH + ϵ		Enade = c + MEC + IGC + CPC + CH + ϵ		Enade = c + ONU + IGC + CPC + CH + ϵ	

* Significativo a 10%. ** Significativo a 5%. *** Significativo a 1%.

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Considerando o coeficiente negativo, obtido para a variável referente a proposta do CFC (-2,54540) no Modelo B.1, pode-se perceber que apesar de existir a relação entre a proposta do CFC com o desempenho no ENADE, os dados apontam uma relação inversa, ou

seja, quanto maior a aderência a proposta do CFC, menor será o conceito no ENADE. O Modelo B.1 foi rodado sob a perspectiva da proposta formativa do CFC, significativo em 10% ($p\text{-value} = 0,07419$), revelando que há uma relação explicativa entre o conceito do ENADE e a proposta do CFC. Essa combinação indica um R^2 de 64,74%, o que indica que a relação explicativa entre as variáveis é interessante, o que também é observado com o R^2 (59,1%), para uma relação direta. Seguindo a lógica de análise individual de cada proposta, o Modelo B.2 foi rodado em relação à proposta do MEC, revelando que não há significância estatística, para um R^2 ajustado de 53,48%, e que explica o quanto o CPC (*sig.* 1%; $p\text{-value} = 0,00122$) contribui para explicar o modelo. Rodou-se ainda o Modelo B.3 com a proposta da ONU e que também indicou não haver significância para essa variável, mas apenas para o CPC (*sig.* 1%; $p\text{-value} = 0,00095$).

Analisando os testes de Akaike e Schwarz, os dados apontam que o Modelo B.1 é o mais interessante, o que confirma que o conceito do ENADE é explicado pela aderência a proposta formativa do CFC e não as propostas do MEC ou da ONU. Um fato interessante é que o ENADE é elaborado sob as perspectivas do MEC e que a proposta do CFC abrange elementos adicionais ao processo formativo do contador, o que pode estar ajudando a explicar a relação entre as variáveis. Outro ponto a considerar é que a combinação das propostas formativas se faz necessária, haja vista a necessidade de orientar as instituições na consecução de seus PPC's e na melhoria qualitativa do ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O estudo objetivou analisar qual a relação entre o nível de aderência as propostas formativas, dos cursos de graduação em Ciências Contábeis (presencial) das IFES, e o desempenho dos discentes no ENADE. Para tanto, considerou a determinação do nível de aderência dos PPC's as propostas formativas vigentes (MEC, CFC e ONU), bem como a utilização de alguns indicadores relacionados à CH dos cursos e os conceitos do ENADE, IGC e CPC. Com uma análise preliminar no Portal do e-MEC, constatou-se que no Brasil há 56 IFES, das quais apenas 31 atendiam as prerrogativas inerentes ao objeto de análise desse estudo.

Considerando o conteúdo dos PPC's, e dos documentos que tratam sobre a estrutura curricular dos cursos analisados, foi determinado o indicador de aderência às propostas formativas vigentes. Examinando as informações inerentes ao nível de aderência a essas propostas, constatou-se que os PPC's dos cursos de graduação das IFES, na média, atendem ao que determina o MEC (83%), ao passo em que o nível de aderência às outras propostas também é observado: CFC (73%) e ONU (48%).

Com a determinação do nível de aderência, os dados foram paralelamente empilhados com as demais variáveis, de modo a subsidiar o processo de análise estatística do tipo *cross section*. A análise desses dados foi realizada, observando o objetivo do presente estudo, e apontou que a proposta formativa do CFC é a única que influencia o conceito dos discentes no ENADE. Nessa perspectiva, observa-se uma relação significativa e inversa, na qual quanto maior o nível de aderência da IFES à proposta discutida pelo CFC, menor é o conceito obtido no exame. Compreendendo que esse é um problema que merece atenção especial por parte dos gestores educacionais, sugere-se que as equipes de gestão dos cursos vigentes no Brasil se reúnam com os órgãos competentes com a finalidade de preparar uma proposta formativa que seja condizente com as atuais demandas avaliativas, como o ENADE e o Exame de Suficiência do CFC.

Partindo dessas concepções, recomenda-se que sejam realizados, ainda, estudos com IES que obtiveram desempenhos mais satisfatórios no ENADE, independentemente de sua natureza jurídica, com o intuito de identificar se há mudanças significativas no poder

explicativo das variáveis de acordo com o tipo de instituição. Além disso, sugere-se que sejam realizados estudos considerando o conceito dos discentes no Exame de Suficiência do CFC, bem como que seja identificado se a aderência a cada proposta é no sentido de oferecer componentes curriculares como obrigatórios ou optativos, e se esse elemento influencia nos conceitos do curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Dispõe sobre Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> Acesso em: 09 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CSE n.º 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf> Acesso em: 30 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CSE n.º 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf> Acesso em: 30 de julho de 2013.

BEUREN, I. M. *et al.* (org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

CARNEIRO, J. D. *et al.* (coord.). **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009.

CRUZ, C. F.; MARQUES, A. L. Uma análise do desempenho do curso de Ciências Contábeis no ENADE a partir do Processo de Raciocínio da Teoria das Restrições. In: Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 8, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FIRJAN, 2012.

DUTRA, O. T. **Proposta de uma matriz curricular para o curso de Ciências Contábeis na grande Florianópolis**. 2003. 162 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Programa de Pós-graduação em Contabilidade da USP, São Paulo, 2003.

FAJARDO, V. Guia de carreiras: ciências contábeis. **PORTAL G1**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/08/guia-de-carreiras-ciencias-contabeis.html>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

FRANCISCO, T. H. A. *et al.* A contribuição do PDI nas atividades de planejamento e gestão das Instituições de Educação Superior. **Revista GUAL – Florianópolis** 5 (3): 81-107, dez. 2012.

FRISCHKNECHT, I *et al.* Avaliação do conhecimento do corpo docente do ensino superior a respeito de documentos gerenciais e pedagógicos estratégicos. In: Jornada de Odontologia da Universidade de Blumenau, 8, 2007, Blumenau. **Anais...** Blumenau: FURB, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUJARATI, D. N. **Econometria básica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

HAAS, C. M. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **RBPAE – Recife** 29 (1): 151-171, jan./abr. 2010.

HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAIJ, Z. S. E. O Ensino Superior em Ciências Contábeis no Brasil (2000-2009). In: Congresso Nacional de Administração e Ciências Contábeis, 2, 2011, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: AdCont, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Enade?** Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 5 ago. 2013.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da contabilidade**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IUDÍCIBUS, S.; MARION, J. C.; FARIA, A. C. **Introdução à teoria da contabilidade para o nível de graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KOUNROUZAN, M. C. **A qualidade do ensino nos cursos de Ciências Contábeis e a formação do contador para atender o mercado de trabalho**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.fag.edu.br/minhafag/php/arquivo/1322743420.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2013.

LAFFIN, M. **De Contador a Docente: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005

MEC. Ministério da Educação. **ENADE**. Brasília, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=181&Itemid=313 > Acesso em: 5 ago. 2013.

MISSIO, F.; JACOBI, L. F. Variáveis *dummy*: especificações de modelos com parâmetros variáveis. **Ciência e natureza – UFSM – Santa Maria** 29 (1): 111-135, jan. 2007.

PARCIANELLO, A.; MARETH, T. A Contabilidade no Brasil no século XXI. In: Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 13, 2011, Cruz Alta. **Anais eletrônicos...** Cruz Alta: UNICRUZ, 2011.

PELEIAS, I. R. *et al.* (org.). **Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PUERTA, A. A.; AMARAL, R. M. Comparação da educação presencial com a educação à distância através de uma pesquisa aplicada. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 15, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: SNBU, 2008.

ROLIM, A. F.; MELO, M. C. O. L. **A Prática Social de Gestão dos Coordenadores de Cursos Superiores da Área de Ciências Contábeis Aplicadas:** um estudo em centros universitários de Belo Horizonte. In: Encontro da ANPAD, 31, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

SANTOS, C. S.; CASTANEDA, M. V. N. G.; BARBOSA, J. D. Indicadores de desempenho das IFES da Região Nordeste: uma análise comparativa. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 11, 2011, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: IGLU, 2011.

SANTOS, L. J. *et al.* Uma análise do desempenho do curso de Ciências Contábeis no Exame de Suficiência do CFC a partir do processo de raciocínio da Teoria das Restrições. In: Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 8, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FIRJAN, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SONTAG, A. G. *et al.* Fatores que influenciam a opção pelo curso de Ciências Contábeis. In V Seminário UNIOESTE, [s.d.], Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, [s.d.].

TERRES, J. C. *et al.* Exame de Suficiência da profissão contábil: um estudo envolvendo o posicionamento de contabilistas e estudantes do curso de Ciências Contábeis a respeito de sua aplicabilidade. In: Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul, 10, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: IGLU, 2011.

VALERETTO, G. J. **A temática tributária na formação dos Bacharéis em Ciências Contábeis:** um estudo comparativo entre os conteúdos das Universidades Federais Brasileiras com a Proposta Nacional do Conselho Federal de Contabilidade-CFC/Fundação Brasileira de Contabilidade-FBC e Proposta do UNCTAD/ISAR. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Programa de Pós-graduação em Contabilidade, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica:** Projeto político-pedagógico; **Educação Superior:** Projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. **Avaliação da Educação Superior no Brasil:** do *Provão* ao ENADE. 2005. Disponível em: <http://www.isp.ufba.br/avalia%20C3%A7%C3%A3o%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2013.