



| Relação entre as variáveis comportamentais e o desempenho acadêmico: um estudo com acadêmicos de Administração e Ciências Contábeis

| Why is picklers a relevant pedagogy alternative for accounting educators? A reflection on distinct types of student response systems (SRS)

| Relação entre estilos de aprendizagem e características dos estudantes de ciências contábeis: uma investigação a partir do modelo de Felder & Silverman (1988)

| Uma análise comparativa de conteúdo contábil do exame de suficiência do CFC e do exame nacional dedesempenho de estudantes (ENADE): uma expectativa do mercado de trabalho

| Nível cognitivo requerido nos exames de suficiência do CFC na perspectiva da taxonomia de bloom

| Análise bibliométrica dos 19 anos de publicações da Revista Mineira de Contabilidade

| Metodologias Ativas de Ensino: Evidências da Aplicação do Método de Caso nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração.

REVISTA MINEIRA DE CONTABILIDADE

Periodicidade quadrimestral
Volume 20, Edição especial "20 anos".
ISSN 2446-9114

CRCMG

Conselho Regional de Contabilidade de Minas Gerais
Rua Cláudio Manoel, 639, Savassi - Cep 30140-105
BH/MG – Tel: (31) 3269-8400 - E-mail: crmg@crcmg.org.br

Edição: Fernanda Oliveira – MG 06296 JP
Redação: Déborah Arduini – MG 15468 JP
Assistente Editorial: Suélen Teixeira de Paula
Revisão: Alessandra Emanuelle Macieira Silva, Délia Ribeiro Leite e Camila Mattias von Randow
Diagramação: Phábrica de Produções
Capa: Phábrica de Produções
Impressão: EGL Editores Gráficos
Tiragem: 600 unidades
E-mail: revista@crcmg.org.br

Os conceitos emitidos em artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores. As matérias desta revista podem ser reproduzidas, desde que citada a fonte.

CORPO DIRETIVO**Presidente do CRCMG**

Rosa Maria Abreu Barros, Brasil

Comitê de Política Editorial

Prof.ª. Dra. Virginia Granate Costa Sousa, ISCA/UA, Portugal;
Prof. Dr. Alexandre Bossi Queiroz, Brasil;
Prof. Dr. Ilirio José Rech, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil;
Prof. Dr. José Elias Feres de Almeida, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Brasil;
Prof. Dr. Josediton Alves Diniz, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil;
Prof. Dr. Manoel Raimundo Santana Farias, Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil;
Prof.ª. Dra. Kelly Cristina Múcio Marques, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil;
Prof.ª. Dra. Sheizi Calheira Freitas, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil

Editora

Prof.ª. Dra. Edvalda Araújo Leal, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

Editores Adjuntos

Prof. Dr. Gilberto José Miranda, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil;
Prof.ª. Dra. Rosimeire Pimentel Gonzaga, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Brasil;
Prof.ª. Dra. Nálbia de Araújo Santos, Departamento de Administração e Contabilidade Universidade Federal de Viçosa (UFV), Brasil;
Prof. Msc. Oscar Lopes da Silva, Centro Universitário Unifacig, Brasil;
Prof.ª. Dr.ª. Bruna Camargos Avelino, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Corpo Editorial Científico

Prof.ª. Dra. Márcia Athayde, Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil;
Prof.ª. Dra. Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil;
Prof.ª. Dra. Patricia de Souza Costa, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências Contábeis, Brasil;
Prof. Msc. Renato Ferreira Leitão Azevedo, Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras (Fipecafi) Brasil & University of Illinois at Urbana-Champaign (UIUC), EUA;
Prof. Dr. Romualdo Douglas Colauto, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil;
Prof. Dr. Valcemiro Nossa, FUCEPE Business School, Brasil;
Prof.ª. Dra. Vilma Geni Slomski, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), Brasil;
Prof.ª. Dra. Xiomara Esther Vásquez Carrazana, Universidad de Granma (UDG), Cuba

Avaliadores Ad Hoc

Lista publicada anualmente no último número da Revista

CONSELHO DIRETOR 2018/2019**Presidente**

Rosa Maria Abreu Barros

Vice-Presidente de**Administração e Planejamento**

Sandra Maria de Carvalho Campos

Vice-Presidente de Ética e Disciplina

Suely Maria Marques de Oliveira

Vice-Presidente de Fiscalização

Jens Erik Hansen

Vice-Presidente de Registro

Romualdo Eustáquio Cardoso

Vice-Presidente de Controle Interno

Milton Mendes Botelho

Vice-Presidente de**Desenvolvimento Profissional**

Jacqueline Aparecida Batista de Andrade

Vice-Presidente de**Relacionamento Institucional**

Oscar Lopes da Silva

Conselheiros Efetivos

Adelaide Maria da Cruz
Adriana da Conceição Timóteo
Berenice Pereira Sucupira
Cristiano Francisco Fonseca Neves
Cristina Lisboa Vaz de Mello
Diógenes de Sousa Ferreira
Domingos Sávio Alves da Cunha
Edivaldo Duarte de Freitas
Edmar Pereira dos Santos
Eduardo Lara e Silva
Edvar Dias Campos
Evani Lúcio de Melo
Geraldo Bonfim e Silva
Jacqueline Aparecida Batista de Andrade
Jairo Marques Lopes Bahia
Janilton Marcel de Paiva
Jens Erik Hansen
Lucila Carmélia de Andrade
Luiz Carlos Alves
Marcos de Sá Goulart
Maria da Conceição Barros de Rezende Ladeira
Mário Lúcio Gonçalves de Moura
Marlúcio Cândido
Mauro Sérgio de Melo
Milton Mendes Botelho
Oscar Lopes da Silva

Patricia Antonacci Neves
Paulo Cezar Consentino dos Santos
Rachel Costa Mendonça
Romeci Rodrigues dos Santos
Romualdo Eustáquio Cardoso
Ronaldo Maciel Dutra
Rosa Maria Abreu Barros
Sandra Maria de Carvalho Campos
Suely Maria Marques de Oliveira
Valmir Rodrigues da Silva

Conselheiros Suplentes

Adriana Maria Rocha
Alexandre Queiroz de Oliveira
Amaro da Silva Júnior
Aretuza de Pinho Tavares
Benedito Torres
Bianor da Silva Cunha
Braz Rozado Costa
Carlos Wagner Alves de Lima
Cesar Augusto de Barros
Clênio Alves Costa
Denise de Oliveira Santos
Edmarcos Braga dos Santos
Fabiana de Oliveira Andrade
Filemon Augusto Assunção de Oliveira
Gideão José Pinto Oliveira
Heleno Souza de Aquino
Hélio Ricardo Teixeira de Moura
Joseane Costa Mayrink de Lima
Kéren Happuch Mirante Ferreira
Leonardo Firmino dos Santos
Marco Antônio Amaral Pires
Marina Lis Abreu Barros
Nelson Canedo de Magalhães
Patricia Regina Teles
Raquel Angelo Araujo
Renata Wanderley Pereira
Renato Santos Septimio
Rodrigo Antônio Chaves da Silva
Sidney Pires Martins
Silvana Maria Figueiredo Santos

Revista Mineira de Contabilidade. Ano 1, n. 1, 3º Trimestre, 2000.
Belo Horizonte: Conselho Regional de Contabilidade de MG.
Trimestral
ISSN 1806-5988

2- Contabilidade – Periódico

CDU657 (051)

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, pela internet, no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), disponibilizando gratuitamente o conhecimento científico ao público com vistas à sua democratização. A RMC está utilizando o SEER como meio de gerenciamento do periódico. O SEER foi traduzido e adaptado do Open Journal Systems (OJS) pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esse software livre, desenvolvido pela Universidade *British Columbia* do Canadá, tem como objetivo dar assistência à edição de periódicos científicos em cada uma das etapas do processo, desde a submissão e avaliação dos consultores até a publicação online e sua indexação. Disponível em: <http://revista.crcmg.org.br/>

© Conselho Regional de Contabilidade de Minas Gerais – 2015

Palavra da Presidente

20 ANOS DA REVISTA MINEIRA DE CONTABILIDADE

É com muita alegria e orgulho que apresentamos a edição comemorativa de 20 anos da Revista Mineira de Contabilidade. A Revista foi criada, no ano 2000, com o objetivo de disseminar o conhecimento contábil e, por conseguinte, estimular a produção técnica e científica na área. Mesmo com esse audacioso propósito, quando da primeira edição, não podíamos imaginar a relevância que essa publicação passaria a ter para as Ciências Contábeis.

Ao longo de 20 anos, foram publicados 383 artigos, em 70 fascículos da Revista Mineira de Contabilidade, que inspiraram milhares de profissionais da contabilidade na busca pelo aprimoramento de suas competências. Essa trajetória pode ser acompanhada de forma ampla no artigo "Análise Bibliométrica dos 19 anos da Revista Mineira de Contabilidade", que integra esta edição, juntamente com outros seis relevantes trabalhos que abordam o tema geral "Educação e Pesquisa Contábil".

Desde o triênio 2010/2012, a Revista Mineira de Contabilidade faz parte da lista de periódicos científicos ranqueados pela coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), integrando, inicialmente, o estrato B5 do Qualis/Capes nas áreas de Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

Com o propósito de reestruturar a publicação e de alcançar estratos mais elevados do Qualis/Capes, o CRCMG implementou, em 2014, algumas ações, como a recomposição de toda a equipe editorial – editores por área, avaliadores, comitê de política editorial, corpo editorial científico e avaliadores –, privilegiando titulações de doutorado, a adequação das diretrizes de publicação às boas práticas de divulgação científica da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (Anpad) e a inserção na Plataforma do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). Além disso, a revista passou a ser disponibilizada em formato eletrônico e aberta a toda a comunidade e indexações nas seguintes bases de dados: Atena, Latindex, *Directory of Open Access Journals* (Doaj) e *Scientific Periodicals Electronic Library* (Spell).

Tais ações deram maior visibilidade aos trabalhos publicados, possibilitando que o conhecimento contábil pudesse ter maior alcance entre os profissionais da área e os membros da academia. Como resultado dessa evolução, no quadriênio 2013/2016, a Revista Mineira de Contabilidade passou a integrar o estrato B3 do Qualis/Capes: um importante avanço e fruto de um trabalho sério. Já para o quadriênio 2017/2020, todo o trabalho tem se voltado para que a Revista passe ao estrato B1 do Qualis, o que será, também, uma grande conquista!

Assim, é com satisfação que reafirmamos o atual grande momento da Revista Mineira de Contabilidade, a qual, com um projeto gráfico e editorial de alto padrão, cumpre de forma inequívoca seu papel de levar conhecimento e inspiração aos profissionais de contabilidade, bem como a alunos e instituições de ensino, não só de Minas Gerais, mas de todo o Brasil. Portanto, o investimento na Revista Mineira de Contabilidade está diretamente ligado à valorização da profissão contábil.

Nesta edição comemorativa, agradecemos a todos aqueles que trabalharam arduamente durante esses anos para a realização de cada edição: tanto os que compartilharam conosco sua produção científica, por meio de seus artigos, quanto aqueles que, nos bastidores da publicação, permitiram a concretização desse projeto. Aqui, reverenciamos também, em especial, todos os membros do Conselho Editorial e todos os presidentes do CRCMG que atuaram nesses anos para a evolução da Revista.

A Revista Mineira de Contabilidade se tornou ferramenta indispensável para o crescimento técnico-intelectual da profissão contábil e é por isso que o Conselho Regional de Contabilidade de Minas Gerais tem a honra de atuar para que ela se perpetue!

Contadora Rosa Maria Abreu Barros
Presidente do CRCMG

Editorial

Prezado leitor,

A Revista Mineira de Contabilidade (RMC) registra em seu histórico relevantes contribuições científicas à área da Contabilidade. São 20 anos desde o lançamento de sua primeira edição, em 2000, mantendo sua missão de divulgar a produção de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos na área contábil. Por esta razão, seu Corpo Diretivo e Editores decidiram lançar este número comemorativo, com o propósito de memorizar esta data.

A temática escolhida para a edição especial é "**Educação e Pesquisa Contábil**", para rememorar a primeira edição da revista, publicada no 4º trimestre de 2000: "O Ensino da Contabilidade em Minas Gerais".

No início de 2016, as edições da RMC foram disponibilizadas em seu *site*, na plataforma SEER. Desde então, a versão eletrônica da revista é publicada com frequência quadrimestral. Ainda em 2016, já sob a editoria-geral do professor Gilberto José Miranda, a RMC iniciou um processo de expansão e passou a contar também com a colaboração de editores-adjuntos. Naquela ocasião, os professores Márcia Athayde Moreira, Nálbia de Araújo Santos, Edvalda Araújo Leal e Oscar Lopes da Silva passaram a selecionar os artigos científicos publicados pela RMC.

Em 2018, a professora Edvalda Araújo Leal assume como editora-geral da RMC, com a colaboração dos professores Nálbia de Araújo Santos, Gilberto José Miranda, Oscar Lopes da Silva, Rosimeire Pimentel Gonzaga e Bruna Camargos Avelino no papel de editores-adjuntos.

Nestes 20 anos de existência, é notória a evolução da RMC e seu fortalecimento como um relevante periódico científico de Ciências Contábeis do Brasil. Nesse contexto, é importante destacar que a RMC sempre teve total autonomia editorial, requisito essencial para qualquer boa revista científica, com os artigos avaliados no sistema *double-blind review* desde a sua criação.

Nesta edição especial de 20 Anos, publicamos 7 pesquisas científicas apresentadas em artigos. O primeiro deles trata da **Relação entre as variáveis comportamentais e o desempenho acadêmico: um estudo com acadêmicos de Administração e Ciências Contábeis**, no qual os autores Alessandra Gregolin Polese, Sandro César Bortoluzzi e Ricardo Adriano Antonelli buscaram identificar a relação entre as variáveis comportamentais e o desempenho acadêmico nos cursos de Ciências Contábeis e Administração de uma IES pública.

Os autores do segundo trabalho, Victor Marques de Oliveira, Carolina Dederichs Nielson, Andrea Paula Osorio Duque e Francisco José dos Santos Alves analisaram divergências e convergências do conteúdo específico de Ciências Contábeis do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), para concluintes e bacharéis do curso de Ciências Contábeis, em relação aos conhecimentos esperados de um profissional da área pelo mercado de trabalho, no artigo **Uma análise comparativa de conteúdo contábil do Exame de Suficiência do CFC e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade): uma expectativa do mercado de trabalho**.

Vitor Hideo Nasu é autor do artigo **Why is Plickers a Relevant Pedagogy Alternative for Accounting Educators? A Reflection on Distinct Types of Student Response Systems (SRS)**, cujo objetivo foi mostrar os motivos pelos quais o *Plickers* é uma alternativa pedagógica importante para os educadores contábeis, comparativamente a outros tipos de sistema de resposta do estudante (SER).

O quarto trabalho, de autoria de Isabela Gomes Bernardes e Denise Mendes da Silva, intitulado **Nível cognitivo requerido nos Exames de Suficiência do CFC na perspectiva da Taxonomia de Bloom**, avaliou o nível cognitivo das questões de Contabilidade do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), no período de 2014 a 2016, de acordo com a Taxonomia de Bloom.

Roanjalí Aux. Gonçalves Salviano Araújo, Lilian Karolina Correia da Silva, Vagner Antônio Marques e José Wilson da Costa identificaram os estilos de aprendizagem predominantes entre os estudantes de Ciências Contábeis e analisaram sua associação com o gênero, o período do curso, a faixa etária e o estado civil, em uma das maiores universidades privadas do país, no artigo **Relação entre estilos de aprendizagem e características dos estudantes de Ciências Contábeis: uma investigação a partir do modelo de Felder & Silverman (1988)**.

O artigo intitulado **Análise Bibliométrica dos 19 Anos de Publicações da Revista Mineira de Contabilidade**, de autoria de Izael Oliveira Santos e Marise Santana de Rezende, retrata o perfil das publicações da Revista Mineira de Contabilidade (RMC) no período de 2000 a 2018.

Por fim, com o propósito de examinar os benefícios da utilização do Método do Caso, bem como suas limitações, tendo como base a Teoria da Difusão da Inovação, os autores José Mauro Madeiros Veloso Soares, Arlindo Nonato Moraes de Souza, Yuri Gomes Paiva Azevedo, Aneide Oliveira Araújo e Diogo Henrique Silva de Lima desenvolveram o artigo **Metodologias Ativas de Ensino: evidências da Aplicação do Método de Caso nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração**.

Agradecemos aos autores pela escolha da RMC para a publicação de suas pesquisas e aos avaliadores pelo cuidadoso e dedicado trabalho realizado.

Desejamos a continuidade da RMC por muitos anos e a todos, uma excelente leitura!

Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal
Editora-Geral

Sumário

Relação entre as variáveis comportamentais e o desempenho acadêmico: um estudo com acadêmicos de Administração e Ciências Contábeis.....	6
Uma análise comparativa de conteúdo contábil do exame de suficiência do CFC e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade): uma expectativa do mercado de trabalho.....	20
<i>Why is Plickers a Relevant Pedagogy Alternative for Accounting Educators? A Reflection on Distinct Types of Student Response Systems (SRS)</i>	<i>34</i>
Nível cognitivo requerido nos exames de suficiência do CFC na perspectiva da Taxonomia de Bloom.....	47
Relação entre estilos de aprendizagem e características dos estudantes de Ciências Contábeis: uma investigação a partir do modelo de Felder & Silverman (1988).....	59
Análise Bibliométrica dos 19 Anos de Publicações da Revista Mineira de Contabilidade	73
Metodologias Ativas de Ensino: evidências da Aplicação do Método de Caso nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração.....	92

RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS COMPORTAMENTAIS E O DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS

RELATIONSHIP BETWEEN BEHAVIORAL VARIABLES AND ACADEMIC PERFORMANCE: A STUDY WITH MANAGEMENT AND ACCOUNTING STUDENTS

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar a relação entre as variáveis comportamentais e o desempenho acadêmico nos cursos de Ciências Contábeis e Administração de uma IES pública. A pesquisa é classificada como quantitativa e descritiva. Os dados foram coletados de forma primária por meio de um questionário aplicado a 74 acadêmicos do curso de Ciências Contábeis e a 57 acadêmicos do curso de Administração, com base em cinco constructos psicológicos: autoestima, autoeficácia, autocontrole, otimismo e locus de controle. Os principais resultados sugerem que: (i) as mulheres possuem melhor desempenho em relação aos homens; (ii) a variável comportamental “autocontrole” apresentou relação com o rendimento acadêmico; (iii) a idade do discente não influencia no rendimento acadêmico; (iv) a variável comportamental autoestima não apresentou relação com o desempenho do acadêmico; e, (v) o estado civil do acadêmico também não apresentou relação com o seu rendimento. De forma geral, percebeu-se que a maior parte das variáveis comportamentais pesquisadas não apresentam relação significativa com o desempenho dos acadêmicos envolvidos na análise, com exceção da variável autocontrole, que se mostra uma aliada dos estudantes ao considerar que pensar nas consequências das ações antes de tomar uma decisão e conseguir fazer a melhor escolha frente às situações influem na possibilidade de se obter um melhor rendimento acadêmico. Conclui-se que esses resultados trazem implicações práticas: aos estudantes, uma vez que podem utilizá-los para uma autorreflexão; aos familiares, fomentando o apoio ao discente na minimização dos fatores comportamentais que impactam no desempenho acadêmico; aos órgãos governamentais, na possibilidade de desenvolver políticas públicas e educacionais para mitigar os fatores que impactam no desempenho acadêmico e aos coordenadores de cursos, possibilitando o desenvolvimento de ações de gestão de apoio ao discente. A pesquisa também traz contribuições teóricas, buscando compreender o problema a partir de uma amostra diferente em relação às pesquisas anteriores, além de contribuir no preenchimento de lacunas da literatura sobre o tema e trazer novas evidências que refutem ou confirmem as hipóteses de pesquisas anteriores.

Palavras-chave: Desempenho Acadêmico. Variáveis Comportamentais. Ciências Contábeis. Administração.

ABSTRACT

This study aims at identifying the relationship between behavioral variables and academic performance in Accounting Sciences and Management courses from a public IES. The research is classified as quantitative and descriptive. The data was collected in a primary form through a questionnaire applied to 74 Accounting Sciences academics and to 57 Management course based on five psychological constructs: self-esteem, self-efficacy, self-control, optimism and control locus. The main results suggest that: (i) women perform better than men; (ii) the behavioral variable self-control was related to academic performance; (iii) the student's age does not influence in academic achievement; (iv) the behavioral variable self-esteem was not related to the academic performance; and, (v) the student's marital status was also not related to his or her income. In general, it was noticed that the most of the behavioral variables studied do not present a significant relation with the students performance involved in the analysis, except for self-control, which is an ally to the students considering that thinking about the consequences of actions before making a decision and being able to make the best decision influence the possibility of obtaining a better academic performance. It is concluded that these results have practical implications: to the students, since they can use them for a self-reflection; to family members by encouraging the student support in minimizing behavioral factors that impact in the academic performance; to the governmental agencies, in the possibility of developing public and educational

Alessandra Gregolin Polese

Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Pato Branco. Contato: Rua Jacob Pesavento, n.º 259, Bairro Jardim Maria da Luz, Coronel Vivida, PR, CEP: 85.550-000. E-mail: alessandrapolese@outlook.com.

Sandro César Bortoluzzi

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Contabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Administração Financeira, Contábil e Controladoria pela Univel. Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Docente do curso de Ciências Contábeis na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Docente do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Contato: Via do Conhecimento, Km, S/N, Bairro Fraron, Pato Branco, PR, CEP: 85.503-390. E-mail: sandro@utfpr.edu.br

Ricardo Adriano Antonelli

Doutor e Mestre em Contabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCont) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco (UTFPR). Bacharel em Informática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Desenvolvimento para Ambiente de Internet utilizando Orientação a Objetos, Java e Banco de Dados pela UTFPR. Experiência nas áreas de Tecnologia da Informação e Ciências Contábeis, com ênfase em contabilidade gerencial, sistemas de informações, análise financeira, perícia contábil, ensino em contabilidade, implantação de sistemas de informação e programação Java. Perito Judicial desde o ano de 2011 atuando em causas cíveis e bancárias. Contato: Via do Conhecimento, Km, S/N, Bairro Fraron, Pato Branco, PR, CEP: 85.503-390. E-mail: rantonelli@utfpr.edu.br

policies to mitigate the factors that impact on the academic performance and, to the coordinators of courses, enabling the development management actions to support the student. The research also brings theoretical contributions, seeking to understand the problem from a different sample in relation to previous researches, in addition to contributing to fill gaps in the literature on the subject and bringing new evidence that refutes or confirms the hypothesis of previous researches.

Keywords: Academic performance. Behavioral variable. Accounting Sciences. Management.

1. INTRODUÇÃO

Conhecer os fatores que impactam no desempenho acadêmico faz-se importante, uma vez que reflete o nível de conteúdo que o acadêmico absorveu no decorrer do processo de ensino e de aprendizado. Nesse contexto, as instituições de ensino são responsáveis por fornecer ao mercado profissionais qualificados e, para isso, um ensino de qualidade é fundamental (SILVA et al., 2015). No entanto, é necessário considerar as habilidades e competências dos acadêmicos no processo de ensino-aprendizagem e na qualificação de profissionais para o mercado (ORO, BEUREN e CARPES, 2013).

O ensino deve ser idealizado de forma que possa desenvolver as competências e as habilidades de todos os envolvidos no processo (MOROZINI; CAMBRUZZI; LONGO, 2007; MAMEDE et al., 2015), criando-se a necessidade de as instituições de ensino desenvolverem e aplicarem medidas que melhorem o processo de ensino-aprendizagem (MOROZINI; CAMBRUZZI; LONGO, 2007; SILVA et al., 2015).

O critério utilizado frequentemente para medir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem é a nota do acadêmico, a qual está ligada a uma série de fatores que podem influenciá-la. Tais fatores podem estar relacionados ao próprio discente (características do acadêmico), com o docente e com o ambiente (sala de aula, universidade) (NOGUEIRA et al., 2013). Outros critérios que também podem ser utilizados para medir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, são: média acumulada do período do acadêmico ou notas de exames externos à instituição de ensino (MIRANDA et al., 2015).

São vários os fatores que podem afetar o desempenho acadêmico, o que tem levado alguns autores a buscar explicação para o processo de aprendizagem, investigando variáveis psicológicas relacionadas ao comportamento do discente (MAMEDE et al., 2015), a exemplo do otimismo, pois se acredita que acadêmicos mais otimistas possuem melhor capacidade de adaptação e obtêm melhor rendimento (BANDEIRA et al., 2002; MAMEDE et al., 2015). A motivação dos discentes também é objeto de estudo, ao ser considerada um fator positivo à aprendizagem, pois quanto mais motivado for o acadêmico, melhor tende a ser o seu desempenho (MAMEDE et al., 2015).

Outra variável que pode afetar o desempenho do acadêmico é a autoestima, ao relacionar-se com o rendimento, uma vez que um indivíduo que se sente mais seguro e capaz em suas ações possui um melhor desempenho acadêmico. Acadêmicos que se sentem desmotivados e desinteressados (baixa autoestima) apresentam comprometimentos em sua aprendizagem, obtendo um rendimento inferior (ALVES, 2009).

O estilo de aprendizagem é outro fator que pode interferir no desempenho acadêmico, pois os acadêmicos possuem maneiras diferentes para captar e entender determinado conteúdo que, até então, era desconhecido, ou seja, dependendo da forma como o conteúdo é transmitido ao acadêmico e as habilidades de assimilação que possui, seu rendimento pode melhorar ou piorar (NOGUEIRA et al., 2013).

Da mesma forma a variável autoeficácia pode ser relacionada ao desempenho dos acadêmicos posto que indivíduos com maior confiança em suas capacidades podem alcançar melhor performance escolar. Quanto maior o grau de escolaridade das mães dos acadêmicos, maior o nível de autoconfiança desses e, por consequência, melhor o desempenho escolar (TEIXEIRA, 2008; CERUTTI et al., 2011).

A percepção do indivíduo em relação às fontes de controle dos fatos que ocorrem em sua vida são denominadas Locus de Controle. Acadêmicos que acreditam que suas vidas são controladas pela sorte, acaso ou destino possuem desempenho inferior aos acadêmicos que não possuem essa característica, comprovando-se que é necessário estudar e ter dedicação para ter um bom rendimento escolar e não apenas acreditar em sorte ou destino (MAMEDE et al., 2015; RIBEIRO, 2000).

Outro fator que pode interferir no rendimento do acadêmico é o autocontrole, o qual diz respeito à capacidade de o indivíduo controlar seus impulsos e resistir a vontades imediatas. Os acadêmicos que possuem o hábito de fumar obtêm desempenho inferior aos demais acadêmicos, o que pode estar associado à variável autocontrole, uma vez que indivíduos sem essa característica podem apresentar comportamentos compulsivos (MAMEDE et al., 2015).

Na contextualização apresentada, percebe-se que muitas variáveis podem influenciar no desempenho acadêmico e que pesquisas nessa área ainda não são conclusivas. Nesse sentido, as pesquisas que buscam compreender como as variáveis comportamentais podem influenciar no desempenho acadêmico também são parciais e demandam novos estudos para sua compreensão.

Nessa conjuntura, a questão que norteia a presente pesquisa é: “As variáveis comportamentais influenciam o desempenho acadêmico?”

A fim de responder ao problema de pesquisa foi definido como objetivo geral: identificar a relação entre as variáveis comportamentais e o desempenho acadêmico nos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração, ambos Bacharelados, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Pato Branco.

A presente pesquisa traz contribuições práticas e teóricas. Em relação às contribuições teóricas, pode-se citar: (i) melhor compreensão do problema a partir de uma amostra diferente em relação às pesquisas anteriores; (ii) colaboração no preenchimento de lacunas da literatura sobre o tema; (iii) novas evidências que refutem ou confirmem as hipóteses de outras pesquisas já realizadas sobre o tema. Em relação às contribuições práticas, pode-se citar: (i) auxílio às coordenações de cursos na área de negócios; (ii) apoio aos acadêmicos em seu processo de aprendizagem; (iii) evidências aos órgãos públicos reguladores; (iv) favorecimento aos familiares dos acadêmicos na compreensão dos fatores que impactam no desempenho acadêmico.

A primeira contribuição teórica refere-se à melhor compreensão do problema a partir de uma amostra diferente de pesquisas anteriores realizadas sobre o tema. Como já evidenciado, muitas pesquisas foram realizadas com o objetivo de evidenciar os fatores comportamentais e outros fatores que impactam no desempenho acadêmico, porém os achados não são conclusivos. Essa pesquisa também não tem a pretensão de trazer evidências para que os achados sejam conclusivos, pois a forma de seleção da amostra não permite tais conclusões, porém acredita-se que a replicação de pesquisas em amostras diferentes traz novas evidências que possibilitam análises de congruências e divergências em relação às pesquisas anteriores.

A segunda contribuição teórica refere-se à contribuição do estudo no preenchimento de lacunas da literatura sobre os fatores comportamentais que impactam no desempenho acadêmico. Argumenta-se que a presente pesquisa traz achados que complementam as pesquisas anteriores e reforçam ou refutam conclusões já encontradas sobre o tema. Acredita-se que a pesquisa se soma às demais ao tentar encontrar evidências e conclusões cada vez mais contundentes sobre os fatores que impactam mais fortemente no desempenho acadêmico. Sabe-se que uma pesquisa mais ampla e com uma amostra probabilística traz custos e implicações temporais que impedem sua condução, porém a soma de várias pesquisas pode trazer evidências e conclusões que possibilitem melhor compreender o problema.

A terceira contribuição teórica refere-se a trazer novas evidências que refutem ou confirmem as hipóteses de outras pesquisas já realizadas sobre o tema. Como dito nos parágrafos anteriores, uma pesquisa mais ampla e com uma amostra probabilística normalmente não é possível em função do custo e do tempo em seu desenvolvimento, porém a presente pesquisa busca trazer novas evidências para refutar ou confirmar as hipóteses de outros trabalhos já realizadas sobre os fatores comportamentais que impactam no desempenho acadêmico.

A primeira contribuição prática refere-se à possível contribuição aos coordenadores de cursos. A prática de coordenação de curso é, por vezes, realizada de forma intuitiva e sem muitas informações sobre as causas e consequências de desempenhos inferiores obtidos pelos acadêmicos. Sendo assim, a presente pesquisa pode contribuir com o processo de gestão dos coordenadores de cursos da área de negócios, por trazer evidências que possibilitam construir um conjunto de ações para mitigar ou minimizar o desempenho inferior obtido pelos acadêmicos. Essa compreensão por parte dos coordenadores pode facilitar o processo de gestão e fazer com que, por vezes, ações simples possam trazer resultados satisfatórios na melhoria do desempenho dos acadêmicos.

A segunda contribuição prática refere-se à possível contribuição aos estudantes em seu processo de aprendizagem. A pesquisa pode contribuir com o acadêmico em sua reflexão acerca dos fatores comportamentais que impactam no seu desempenho. Muitas vezes, o acadêmico pode não perceber o que de fato tem contribuído de forma mais significativa para o seu desempenho e aprendizado, sendo assim, a pesquisa pode contribuir com uma reflexão sobre possíveis mudanças de hábitos para que seu desempenho seja superior ao obtido anteriormente.

A terceira contribuição prática refere-se a trazer evidências para os órgãos públicos reguladores. A compreensão por parte dos gestores públicos acerca dos fatores comportamentais que podem impactar no desempenho acadêmico pode desencadear o desenvolvimento de políticas públicas e educacionais que, a longo prazo, minimizam o desempenho inferior dos acadêmicos.

A quarta contribuição prática refere-se à possibilidade de apoio aos familiares dos acadêmicos na compreensão dos fatores que impactam no desempenho acadêmico. A família pode ser o alicerce para que o acadêmico consiga minimizar o impacto dos fatores comportamentais em seu desempenho, sendo assim, a compreensão por parte da família do acadêmico sobre os fatores que podem estar impactando em seu desempenho pode desencadear uma série de ações por parte dos familiares para mitigar ou minimizar esses impactos no desempenho acadêmico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vários são os fatores que podem influenciar no desempenho dos discentes, estando relacionados às características dos acadêmicos, ao docente ou, ainda, ao ambiente de ensino (MIRANDA et al., 2015).

Sendo a educação vista como um processo, as IES devem ter por objetivo primordial a aprendizagem significativa e a formação humana integral dos acadêmicos. Além das avaliações internas, cujo objetivo é verificar se o conteúdo repassado foi assimilado por meio das notas dos acadêmicos, há, também, avaliações externas às instituições de ensino, diagnosticando-se os esforços das instituições em oferecer aos acadêmicos um ensino com qualidade, excelência e utilidade, podendo influenciar a reputação e a imagem da instituição, interferindo até mesmo em sua credibilidade (ARAÚJO et al., 2013).

Sendo assim, conhecer as variáveis que afetam, seja de forma positiva ou negativa, o processo de ensino-aprendizagem é importante, pois propicia à instituição a oportunidade de desenvolver políticas educacionais que possam garantir um ensino de qualidade, eficaz e contínuo (ARAÚJO et al., 2013).

2.1. VARIÁVEIS COMPORTAMENTAIS QUE PODEM IMPACTAR NO DESEMPENHO ACADÊMICO

2.1.1. Autoestima

Autoestima pode ser definida como sendo uma avaliação que a pessoa faz de si mesma. Assim, pode englobar questões de satisfação pessoal, autodepreciação, autovalorização, sentimento de fracasso, entre outras (AVANCI et al., 2007).

A autoestima não pode ser considerada como estável, pois sofre altos e baixos ao decorrer da vida e das experiências do indivíduo (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006). A autoestima pode ser classificada em níveis: alto, médio e baixo. Em baixo nível, é caracterizada por um sentimento de incompetência, inadequação e incapacidade de superar desafios, enquanto a alta por um sentimento de confiança e competência, e a média fica entre a adequação ou a inadequação, sendo que essa oscilação manifesta-se por meio do comportamento e de atitudes do indivíduo (AVANCI et al., 2007).

Com relação às pesquisas na área, a busca por um melhor entendimento da relação do desempenho acadêmico com a autoestima tem sido investigada, a exemplo de Bandeira et al. (2005), que constataram que estudantes com autoestima mais elevada tendem a possuir melhor desempenho acadêmico. Contudo, Baumeister et al. (2003) sugerem que, apesar de se pressupor que a alta autoestima traz muitos resultados positivos, sua relação com o desempenho acadêmico é modesta, incitando a necessidade de maiores pesquisas para indicar com maior propriedade tal relação.

A autoestima é a avaliação que a pessoa faz de si mesma, identificada como aprovação ou repulsa de seus atos e comportamentos (AVANCI et al., 2007). Batista e Delgado (2013) encontraram uma relação positiva entre a prática do judô, a formação da autoestima e do autoconceito e o rendimento escolar. Frente ao exposto, como primeira hipótese de pesquisa, tem-se:

H1₀: A variável autoestima não afeta o desempenho acadêmico.

2.1.2. Autoeficácia

Os estudos da autoeficácia tiveram origem nos trabalhos de Bandura (1977, 1982), que desenvolveu a Teoria da Autoeficácia no contexto dos modelos cognitivos de modificação do comportamento, juntamente com a Teoria da Aprendizagem Social. Assim, todos os processos de mudança psicológica e comportamental se operam a partir de alterações no sentido de mestria e autoeficácia (BANDURA, 1977, 1982 *apud* MARTINS E RIBEIRO, 2008).

Dessa maneira, a autoeficácia diz respeito à percepção do indivíduo sobre a sua capacidade de enfrentar desafios e obter resultados satisfatórios (CERUTTI et al., 2011). As escolhas são definidas pelos objetivos que se pretende alcançar (TEIXEIRA, 2008).

Quando uma atividade é concluída com êxito, ou seja, o resultado esperado se concretiza e os objetivos propostos são alcançados, a autoavaliação faz com que o indivíduo sintam-se seguro e confiante para desenvolver outras ações (TEIXEIRA, 2008).

Um indivíduo é capaz de controlar seus sentimentos, pensamentos e ações e esse controle é realizado com base na confiança que possui em si mesmo e nas suas capacidades, o que caracteriza a autoeficácia como maleável, pois pode ser alterada e estimulada (CERUTTI et al., 2011), conforme a determinação pessoal e a confiança do indivíduo em si mesmo.

Para Coimbra (2010), há fortes evidências empíricas de que as crenças de autoeficácia têm ligação com a motivação do indivíduo. Para o autor, no ambiente acadêmico, o professor, considerando o construtor de eficácia, deve criar situações de aprendizagem desafiadoras aos acadêmicos, atentando a limitações individuais, a fim de potencializar a experiência de sucesso de seus alunos.

A autoeficácia diz respeito à confiança que o indivíduo possui em sua capacidade de enfrentar desafios e alcançar resultados satisfatórios (CERUTTI et al., 2011). No estudo de Teixeira (2008), foi encontrada uma relação entre a variável autoeficácia e o desempenho acadêmico, surgindo a segunda hipótese de pesquisa:

H2₀: A variável autoeficácia não afeta o desempenho discente.

2.1.3. Otimismo

O otimismo é uma variável que reflete uma perspectiva favorável do indivíduo em relação ao seu futuro. Pessoas mais otimistas tendem a ter atitudes mais proativas em relação à sua saúde, mais esforço em questões educacionais e melhor rendimento, além de possuírem níveis mais altos de envolvimento e níveis mais baixos de desistência (CARVER, SCHEIER; SEGERSTROM, 2010).

A essência da teoria da construção do otimismo-pessimismo consiste no fato de que as pessoas lutam mais por objetivos que consideram alcançáveis e quando antecipam que suas ações trarão resultados desejáveis. Entretanto, quando há expectativa de que os resultados serão desfavoráveis, acontece uma redução ou até mesmo um completo desligamento dos esforços direcionados a determinado objetivo (HJELLE, BELONGIA e NESSER, 1996).

Para Santos (2017), algumas pesquisas têm buscado identificar a influência do otimismo com relação ao desempenho acadêmico, uma vez que em tal período existem momentos de ansiedade e *stress*, muitas vezes motivados pelas avaliações e pelas incertezas na sua futura profissão. Contudo, Mamede et al. (2015) constataram que o otimismo não foi estatisticamente significativo para explicar o melhor ou pior desempenho acadêmico de sua amostra.

Nesta mesma linha, o conceito de orientação otimista da vida foi utilizado no contexto educacional, sendo relacionado com a capacidade de adaptação e o desempenho escolar. Contrariamente à Mamede et al. (2015), Bandeira et al. (2002) encontraram que estudantes com baixo otimismo possuem maior dificuldade de adaptação e baixo desempenho acadêmico ao longo do curso, surgindo a terceira hipótese de pesquisa:

H3_o: A variável otimismo não afeta o desempenho dos acadêmicos.

2.1.4. Lócus de Controle

Para Santos (2017), o lócus de controle tem sido muito estudado nos últimos anos em diversos campos da Psicologia com suas implicações pedagógicas resultando no sucesso escolar.

Assim, o conceito de lócus de controle pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem das fontes de controle dos acontecimentos de sua vida (DELA COLETA, 1987). Pessoas que possuem lócus de controle interno acreditam que o que acontece em sua vida é influenciado por suas ações (esforço pessoal) e que são capazes de interferir nesses resultados. Esses indivíduos tendem a organizar as situações em torno de suas competências, ou seja, sob seu controle (CALLADO; GOMES; TAVARES, 2006; RIBEIRO, 2000).

Já pessoas que possuem lócus de controle externo costumam atribuir a responsabilidade do que lhe acontece a fatores externos a ela. Normalmente, são indivíduos que acreditam em sorte, destino, acaso e que Deus é o responsável pelos acontecimentos (CALLADO; GOMES; TAVARES, 2006).

É importante salientar que, embora o lócus de controle externo ou interno seja considerado uma característica duradoura, é possível modificá-la através de experiências vividas (RIBEIRO, 2000).

Com o foco na área de ensino contábil, Mamede et al. (2015) constataram que a crença no acaso, destino ou sorte tem relação negativa com o desempenho acadêmico. Assim, para aqueles alunos que possuem maior lócus de controle externo, o seu rendimento acadêmico tende a ser inferior.

O lócus de controle tem relação com a percepção que os indivíduos têm dos acontecimentos da sua vida, se acreditam serem os responsáveis ou se acreditam que outros agentes (sorte, acaso, destino) influenciam o que lhes acontece (CALLADO; GOMES; TAVARES, 2006; DELA COLETA, 1987; RIBEIRO, 2000). Diante do exposto, surge a quarta hipótese de pesquisa:

H4_o: A variável lócus de controle não afeta o desempenho acadêmico.

2.1.5. Autocontrole

Autocontrole é geralmente sinônimo de força de vontade, capacidade de enfrentar situações difíceis, conseguir resistir às tentações (CRUZ, 2006), fazendo com que o indivíduo tenda a controlar seu comportamento em situações em que determinada escolha possui consequências distintas que geram conflito em sua mente. O autor traz um exemplo de autocontrole: quando um estudante é chamado para ir ao bar com os amigos em horário de aula, em um primeiro momento, o fato de estar junto com os amigos e o período de descontração pode fazer com que ele aceite o convite dos amigos - esses efeitos são considerados como positivamente reforçadores.

Por outro lado, há consequências associadas a essa primeira escolha, como perder pontos em um trabalho, ter excesso de faltas, entre outros efeitos que seriam como uma punição ao estudante. A essas consequências dá-se o nome de estímulos aversivos. Assim, se o organismo considerar menor a punição ao responder aos estímulos aversivos, a decisão de não ir ao bar será reforçada. A esse comportamento, que altera determinada escolha com base nas consequências que se pode ter, dá-se o nome de autocontrole (SKINNER 1953, 2003; CRUZ, 2006; MAMEDE et al., 2015).

Autocontrole pode ser definido como uma resposta do indivíduo a uma ação que pode ter diferentes consequências dependendo de sua escolha e cabe a ele decidir “resistir às tentações” ou não (CRUZ, 2006). No estudo de Mamede et al. (2015), verificou-se que acadêmicos que possuem o hábito de fumar apresentam desempenho inferior aos acadêmicos que não fumam e isso é relacionado ao nível de autocontrole do indivíduo. Diante disso, surge a quinta e última hipótese de pesquisa:

H5_o: A variável autocontrole não afeta o desempenho dos acadêmicos.

2.2. ESTUDOS PRECEDENTES

Ferreira et al. (2014) analisaram se o desempenho do discente no Ensino Médio influencia seu desempenho na graduação em Ciências Contábeis e, ainda, se o desempenho do discente na graduação afeta seu desempenho na pós-graduação. O estudo foi realizado com 957 estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública. Os resultados obtidos não rejeitaram nenhuma das hipóteses, ou seja, o desempenho do discente no Ensino Médio e na pós-graduação está relacionado com o seu desempenho no curso de graduação.

Miranda et al. (2015) realizaram um estudo buscando, na literatura, quais variáveis podem afetar o desempenho acadêmico. A análise foi realizada em 52 artigos. As variáveis encontradas foram separadas em três grupos: relacionadas ao corpo docente, relacionadas às instituições de ensino e aos discentes. Dentre essas, foi identificado que as variáveis

que mais influenciam no desempenho acadêmico são aquelas relacionadas ao discente e, em segundo lugar, as que estão relacionadas ao corpo docente.

Silva et al. (2015) analisaram variáveis psicológicas (autoeficácia, autoestima, locus de controle e otimismo) e sociodemográficas. A análise foi feita com alunos do 3º ao 10º período do curso de Ciências Contábeis de uma IES. Como resultado, pode-se observar que as variáveis que exercem influência no desempenho acadêmico são: participação em atividades acadêmicas, renda familiar, filhos e experiência na área contábil menor que um ano. Sendo assim, observou-se que o tempo de dedicação exclusiva à faculdade influencia diretamente nas notas alcançadas pelos acadêmicos. Quanto às variáveis psicológicas, nenhuma apresentou influência no desempenho dos alunos.

Miranda et al. (2015) investigaram a influência de variáveis comportamentais no desempenho de alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. A amostra foi composta por 494 alunos. Os autores conseguiram identificar que a variável hábito de fumar tem impacto direto sobre o rendimento escolar dos alunos, o desempenho acadêmico das mulheres é superior em relação ao dos homens, a crença no convívio com pessoas de significativo poder de influência e a crença no destino está diretamente relacionada com o desempenho dos alunos, alunos com faixa etária de 20 a 40 anos de idade têm rendimento significativamente inferior aos demais alunos das outras faixas e a variável tempo de experiência está diretamente relacionada com o desempenho dos alunos.

Souza e Machado (2011) buscaram investigar a relação entre o desempenho dos alunos e sua situação socioeconômica, através dos conceitos dos cursos e informações socioeconômicas obtidas no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Com as análises, foi identificado que a variável com maior influência no desempenho acadêmico é o conhecimento do aluno anterior ao seu ingresso em uma instituição de ensino superior. A escolaridade dos pais também possui influência positiva no desempenho dos alunos de Ciências Contábeis no Enade.

Librelato e Pozza (2015) realizaram um estudo analisando alguns fatores socioeconômicos e se esses interferem no desempenho acadêmico. A pesquisa foi realizada com 149 alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da UTFPR – *Campus* de Pato Branco. Por meio dos resultados, foi possível visualizar que o nível de ocupação do estudante fora da instituição, bem como a quantidade de horas semanais dedicadas ao estudo, a nota do Enem para ingresso na instituição e a facilidade em matemática são fatores que afetam positivamente no desempenho acadêmico.

Nogueira et al. (2013) buscaram identificar se os estilos de aprendizagem, número de faltas e características como idade e gênero possuíam influência no desempenho acadêmico dos discentes. Os autores realizaram a pesquisa com 208 acadêmicos do curso de Ciências Contábeis de uma IES. Os resultados revelaram não haver nenhuma interferência significativa dos estilos de aprendizagem sobre o desempenho acadêmico, sendo que a variável número de faltas foi a única que apresentou um comportamento estatisticamente significativo, demonstrando que a assiduidade e o empenho do acadêmico em acompanhar a disciplina possui relação direta com o seu desempenho.

Cruz, Corrar e Slomski (2008) buscaram comparar o desempenho dos alunos de Ciências Contábeis levando em consideração determinados aspectos da docência e recursos físicos educacionais. A pesquisa foi realizada a luz de uma investigação empírica da performance de 22.694 alunos no Exame Nacional de Cursos – Provão do ano de 2002. Os resultados obtidos indicaram que os professores tiveram influência no desempenho dos alunos sob três aspectos: domínio atualizado das disciplinas ministradas, técnicas de ensino empregadas e recursos didáticos utilizados. Outro fator observado que obteve influência foi o acesso a microcomputadores, o que não ocorreu em relação às condições físicas da biblioteca para estudo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo deste estudo pode ser caracterizado como descritivo ao buscar a relação entre o desempenho acadêmico e suas características comportamentais por meio da correlação das respostas obtidas no questionário proposto sobre as variáveis comportamentais e o rendimento acadêmico. Quanto à abordagem, esta pesquisa classifica-se como quantitativa, uma vez que busca saber se as variáveis comportamentais afetam o desempenho dos acadêmicos.

Pode-se qualificar este estudo como *survey* na medida em que busca revelar quais os fatores que mais influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes, tendo por grupo pré-definido os acadêmicos da área de negócios (Ciências Contábeis e Administração).

Os dados para a realização deste estudo foram coletados de forma primária, quando o próprio pesquisador extrai os dados da realidade. Chama-se primária porque os dados não se encontram em qualquer outro lugar, sendo coletados em primeira instância (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Para realizar a coleta dos dados neste trabalho, foi utilizado um questionário. O presente estudo teve como base um estudo anterior realizado por Mamede et al. (2015) com acadêmicos do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade pública brasileira e utilizou o mesmo questionário desta pesquisa.

3.1. PROCEDIMENTO PARA COLETA E ANÁLISES DOS DADOS

Para oferecer um ensino de qualidade, que mantenha o interesse dos acadêmicos e forme bons profissionais, é importante conhecer as características e o comportamento dos discentes, para, assim, repassar o ensino com metodologias adequadas e obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem (SOUZA et al, 2016).

Mamede et al. (2015) referem-se em seu estudo às origens para a construção das questões utilizadas no questionário, descritas no Quadro 1:

Quadro 1 – Constructos utilizados para formar o instrumento de pesquisa

Variável	Meio de Coleta	Autores
Autoeficácia	Escala Geral de Autoeficácia	Schwarzer (1992), Nunes et al (1999), Medeiros (2006).
Lócus de Controle	Escala de Lócus de Controle	Levenson (1973), Dela Coleta & Dela Coleta (1987).
Otimismo	Teste de Orientação da Vida (TOV)	Scheier, Carver e Bridges (1994), Bandeira et al. (2002).
Autoestima	Escala de Autoestima	Rosenberg (1965), Romano, Negreiros & Martins (2007), Navarro & Grijalvo (2007), Avanci et al. (2007).

Fonte: Elaborado pelos autores

Cada IES possui métodos próprios para avaliar o rendimento acadêmico. Neste trabalho, foi utilizado o método da UTFPR, que faz o cálculo do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) ao final de cada período letivo.

3.2. AMOSTRA DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como população os acadêmicos dos 2º, 3º e 4º anos dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da UTFPR - Campus Pato Branco – PR, pois o 1º ano não possui o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA). Questionários respondidos por acadêmicos não pertencentes a esse grupo foram invalidados. A amostra foi composta pelos acadêmicos dos cursos citados que responderam ao questionário proposto.

Dos 242 acadêmicos regularmente matriculados, foram obtidos 112 questionários válidos e, após a coleta, os dados foram testados em um *software* da área estatística, que permitiu fazer as análises necessárias para obter os resultados deste estudo.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para realizar a análise dos dados, primeiramente, foram separadas as questões referentes às variáveis comportamentais (autoeficácia, otimismo, autoestima e lócus de controle) e foram obtidos os escores de cada indivíduo para cada variável, realizando a soma das respostas.

Em seguida, foram analisadas as características amostrais, bem como foi realizada a categorização da amostra, por meio da aplicação da análise de *clusters* com as questões comportamentais.

Posteriormente, os dados foram submetidos à aplicação do teste estatístico *Kolmogorov-Smirnov* (K-S) para verificar a normalidade dos dados, com nível de significância de 0,05. Com a aplicação do teste de K-S no CRA's e nas variáveis comportamentais, ambos apresentaram uma sig. de 0,000. Diante de tal resultado, constatou-se que não há normalidade dos dados, portanto, dispensaram-se os testes de homogeneidade e já foram utilizados testes não-paramétricos para identificar possíveis divergências entre as médias dos grupos da amostra.

Foram utilizados dois testes estatísticos não paramétricos para analisar os dados da pesquisa, sendo um deles o Teste de *Mann-Whitney* (MW) para questões que possuem até dois grupos de análise (gênero, estado civil, fumante, consumo de bebidas alcóolicas e curso do respondente).

Para questões que possuem mais de dois grupos de análise (frequência do consumo de bebida alcóolica, idade e questões relacionadas às variáveis comportamentais), foi utilizado o Teste de *Kruskal-Wallis* (KW).

4.1. CARACTERÍSTICAS E CATEGORIZAÇÃO DA AMOSTRA

Dos 115 acadêmicos matriculados no curso de Ciências Contábeis, 74 responderam ao instrumento de pesquisa: desses, 65 foram considerados válidos, representando 58,0% da amostra analisada. No curso de Administração, dos 126 acadêmicos matriculados, 57 responderam ao questionário: desses, 47 (42,0%) foram considerados válidos para a análise. Cabe citar que alguns questionários foram invalidados devido ao não preenchimento ou preenchimento incorreto de uma ou mais questões e/ou ao preenchimento incorreto do RA.

De acordo com as questões que caracterizaram os respondentes, pode-se constatar que: (i) em relação ao gênero, a distribuição é uniforme, com 56 respondentes de cada sexo (masculino e feminino); (ii) com relação ao estado civil, 96 (85,7%) são solteiros e 16 (14,3%) são casados; (iii) a respeito da idade, observou-se que a maioria da amostra é jovem, possuindo entre 20 e 30 (83 – 74,1%).

Para avaliar o autocontrole do respondente, o hábito de fumar e o consumo de bebidas alcóolicas foram utilizados. No que tange ao hábito de fumar, somente cinco dos alunos responderam positivamente a essa questão (4,5%). Quanto

ao consumo de bebidas alcóolicas, 30 (26,8%) participantes responderam que não consomem bebida alcóolica e 82 (73,2%) responderam que consomem. Desses 82 acadêmicos que disseram consumir bebida alcóolica, a maioria (61,6%) respondeu que o consumo ocorre principalmente aos finais de semana. Assim, observa-se que os respondentes predominantemente são jovens, solteiros e costumam consumir bebida alcóolica aos finais de semana.

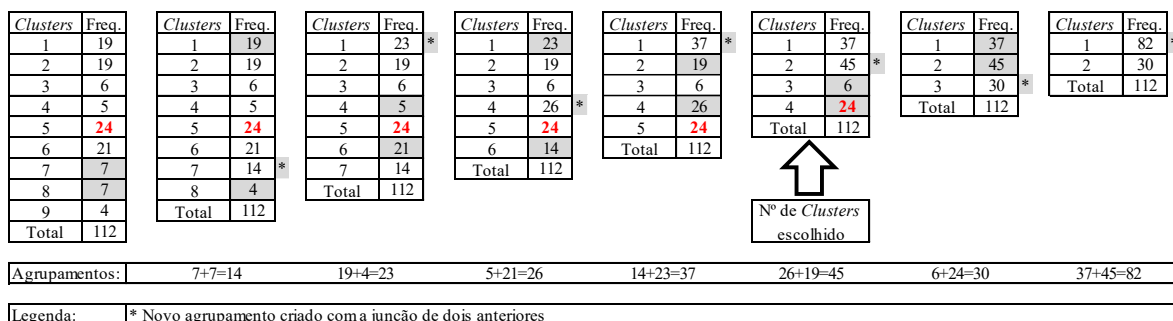
Adicionalmente, com o objetivo de categorizar os elementos da amostra com propósitos exploratórios, foi aplicada, nos resultados dos instrumentos comportamentais, a técnica estatística de análise de *clusters* [ou análise de Conglomerados], que, de acordo com Fávero et al. (2009, p. 196), “é uma técnica de interdependência que busca agrupar os elementos conforme sua estrutura natural”. Para os autores, esta técnica objetiva “definir a estrutura dos dados de maneira a alocar as observações parecidas no mesmo grupo” e, para isso, é necessária a definição de uma medida para avaliar o quanto os grupos são semelhantes ou diferentes.

Pohlmann (2009, p. 337) cita que “a distância euclidiana entre dois pontos é o comprimento da hipotenusa de um triângulo retângulo”, valor que, quando elevado ao quadrado, corresponde à distância euclidiana ao quadrado. Com isso, sugere-se que a vantagem desse método é de não exigir a extração da raiz quadrada, além de ser recomendado como medida de distância para os métodos *Centroid* e *Ward’s* de agrupamento. Dessa forma, neste artigo, utilizou-se a medida de semelhança distância euclidiana ao quadrado e o processo de aglomeração hierárquico *Ward’s*.

Para a aplicação na análise de *Clusters*, diante da dificuldade de tomar a decisão de número de conglomerados a considerar, foram seguidas as indicações de Malhotra (2001), sendo elas: (i) as considerações teóricas, conceituais e práticas possibilitam a indicação do número certo de conglomerados; (ii) na aglomeração hierárquica, as distâncias com as quais são combinados os conglomerados podem ser utilizadas como critérios de definição do número de agrupamentos e, por fim, (iii) os tamanhos relativos dos conglomerados gerados devem possuir significância.

Diante das indicações relatadas, foi estabelecida a faixa de nove agrupamentos como faixa máxima e, assim, aplicou-se a análise de *clusters* nas três variáveis dos instrumentos comportamentais (autoestima, autoeficácia e otimismo). Cabe destacar que as assertivas relacionadas ao autocontrole e locus de controle não compuseram tal análise em virtude de terem resultados categóricos. Assim, em tal procedimento, foi analisado o agrupamento dos *clusters* conforme a sua diminuição gradativa, até a obtenção de apenas dois, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Agrupamentos dos Clusters



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na análise do agrupamento dos *clusters*, observa-se que o *cluster* com 24 representantes não se agrupava com os outros durante a redução dos agrupamentos, de modo que seu agrupamento ocorreu apenas na análise com três *clusters* (6 + 24 = 30). Com tal constatação, foi realizada a análise descritiva dos *clusters* para averiguar se as médias dos instrumentos comportamentais dos grupos com 24 e 6 representantes são similares. Assim, observou-se diferença considerável no otimismo (6 = 9,0 e 24 = 12,9). Devido a tal constatação, optou-se por quatro *clusters* para representar os agrupamentos dos instrumentos.

Diante do número de *clusters* definido, aplicou-se a análise de variância (ANOVA), que, segundo Field (2009), é utilizada para análise de situações nas quais há diversas variáveis independentes. Na operacionalização da ANOVA, optou-se pelo teste de hipóteses *post hoc* de *Tukey* para comparações múltiplas, que, segundo Field (2009), é indicado em situações em que o tamanho das amostras são iguais, além de conseguir controlar o erro do Tipo I. Na Tabela 4, são detalhadas as médias dos testes de *Tukey* realizados para cada um dos quatro *clusters* gerados, bem como a sua nomenclatura de acordo com as pontuações nos instrumentos autoestima, autoeficácia e otimismo.

Tabela 1 – Categorização da Amostra - Clusters

Clusters	Autoeficácia	Otimismo	Autoestima	Nominação dos clusters
1	32,8 - Alto	16,9 - Alto	17,7 - Alto	Os autoeficazes, otimistas e com autoestima
2	26,5 - Baixo	19,1 - Alto	16,6 - Alto	Os otimistas e com autoestima
3	33,5 - Alto	9 - Baixo	14 - Baixo	Os autoeficazes
4	27 - Baixo	12,8 - Médio	15,2 - Baixo	Os otimistas

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De acordo com o nível dos instrumentos nos *clusters* indicados, observa-se que os respondentes participantes do grupo nominado “Os autoeficazes, otimistas e com autoestima” são aqueles com níveis elevados nos três instrumentos. Já os representantes do grupo “Os otimistas e com autoestima” também possuem níveis elevados de otimismo e autoestima, conforme grupo anterior, porém não possuem baixo nível de autoeficácia. Por sua vez, os representantes do *cluster* “Os autoeficazes” apenas apresentam níveis elevados no instrumento de autoeficácia. Por último, os representantes do grupo “Os otimistas” apresentam níveis baixos nos instrumentos autoeficácia e autoestima, porém possuem nível intermediário no otimismo.

Diante dos agrupamentos realizados, pode-se constatar que, na amostra pesquisada, considerando o perfil dos respondentes com relação à combinação das variáveis comportamentais, algumas observações são indicadas: (i) não se constata acadêmicos com alto nível de autoestima e baixo otimismo; (ii) o nível de autoestima tende a ser similar ao nível de otimismo e (iii) a autoeficácia parece variar independentemente do otimismo e da autoestima.

Com a finalização da análise das características e da categorização da amostra, a seguir, é descrita e realizada a comparação de tais resultados com o desempenho acadêmico.

4.2. ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO COM AS VARIÁVEIS DA PESQUISA

Para fazer a comparação entre as variáveis da pesquisa com o CRA dos acadêmicos, esses foram agrupados em quatro partes por meio dos quartis calculados, de forma que aqueles do Grupo 1 possuem menor índice de autoeficácia, otimismo e autoestima em relação aos pertencentes ao Grupo 4, que possuem maior índice. Dessa maneira, a seguir, serão relatados os resultados obtidos com relação às variáveis comportamentais no desempenho dos discentes.

Tabela 2 – CRA x Autoeficácia/Otimismo/Autoestima

Variável	Grupos	Escore	Média	Desvio-Padrão	Mediana	Respostas Válidas	%	Teste KW
Autoestima	1	10-27	0,7611	0,1257	0,7877	29	25,89%	=
	2	28-30	0,8058	0,1013	0,8326	29	25,89%	=
	3	31-33	0,7914	0,0891	0,8210	29	25,89%	=
	4	34-40	0,7733	0,1311	0,7971	25	22,32%	=
Autoeficácia	1	10-26	0,7893	0,0967	0,8031	28	25,00%	=
	2	27-29	0,7850	0,1018	0,8115	39	34,82%	=
	3	29-32	0,7864	0,1434	0,8243	23	20,54%	=
	4	33-40	0,7690	0,1198	0,8018	22	19,64%	=
Otimismo	1	0-14	0,7652	0,1317	0,8058	34	30,36%	=
	2	15-17	0,7896	0,1015	0,8168	28	25,00%	=
	3	18-19	0,7952	0,1035	0,8255	23	20,54%	=
	4	20-24	0,7891	0,1088	0,8160	27	24,11%	=

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A autoestima pode ser entendida como uma avaliação que o indivíduo faz de si mesmo. Durante a vida, as pessoas possuem momentos de alta e de baixa autoestima, conforme a situação que estão vivenciando (AVANCI et al., 2007; MOSQUERA e STOBÁUS, 2006).

Ao observar a Tabela 2, nota-se que a maior média é a dos indivíduos representados pelo Grupo 2, porém, as demais médias não apresentam diferenças muito significativas. Ao submeter os dados ao teste *Kruskal-Wallis*, não foi

observada diferença estatisticamente significativa (Sig. = 0,317), indicando que a variável autoestima não influencia o desempenho acadêmico. Sendo assim, não se rejeita a hipótese **H1₀**: A variável autoestima não afeta o desempenho acadêmico. Esse resultado confirma o encontrado por Mamede et al. (2015) e Silva et al. (2015), em que a variável autoestima não mostrou causar impacto sobre o rendimento dos acadêmicos.

Já para a variável autoeficácia busca-se identificar o nível de segurança e confiança que o indivíduo possui em sua capacidade de realizar determinada atividade (TEIXEIRA, 2008; CERUTTI et al., 2011).

Como é possível perceber, a diferença entre as médias é muito baixa, o que indica que a confiança do indivíduo em si mesmo não influencia seu rendimento acadêmico. Após submeter os dados ao teste de *Kruskal-Wallis*, obteve-se Sig. = 0,806, isso significa que não há diferença estatisticamente significativa na relação da variável autoeficácia no desempenho acadêmico dos discentes. Sendo assim, não se rejeita a hipótese **H2₀**: A variável autoeficácia não afeta o desempenho discente. Este resultado está de acordo com os resultados encontrados por Mamede et al. (2015) e Silva et al. (2015), nos quais a variável autoeficácia também não apresentou relação relevante no rendimento acadêmico.

Na sequência, a variável otimismo está relacionada ao fato de o indivíduo se empenhar mais para alcançar objetivos que ele considera alcançáveis (HJELLE; BELONGIA; NESSER, 1996).

Os dados foram submetidos ao teste estatístico de *Kruskal-Wallis*, o qual também não apresentou relevância significativa (Sig. = 0,879) sobre a relação da variável otimismo no desempenho dos acadêmicos. Dessa forma, não se rejeita a hipótese **H3₀**: a variável otimismo não afeta o desempenho dos acadêmicos. Essa situação acompanha os resultados obtidos por Mamede et al. (2015), nos quais o otimismo não apresentou impacto no rendimento dos acadêmicos.

O lócus de controle diz respeito à percepção dos indivíduos sobre as fontes de controle dos acontecimentos de sua vida (DELA COLETA, 1987). Quem possui lócus de controle interno acredita que é responsável pelo que acontece em sua vida e é capaz de interferir, já quem possui lócus de controle externo possui a concepção de que fatores externos controlam os acontecimentos em sua vida, como Deus, o destino e o acaso (CALLADO; GOMES; TAVARES, 2006).

A fim de identificar a subescala de cada acadêmico, parte da amostra foi somada às respostas dos respondentes em três grupos: o grupo da subescala I, o grupo da subescala P e o grupo da subescala C. O grupo que obteve a maior soma foi definido como a subescala à qual o estudante pertence.

A maioria (88,39%) dos acadêmicos que fez parte da pesquisa possui lócus de controle interno, ou seja, acredita que é responsável pelo que ocorre em sua vida e que pode controlar esses acontecimentos. No que se refere à média, percebe-se que os acadêmicos pertencentes às subescalas I e C possuem as maiores médias, apesar de não haver diferenças muito significativas entre elas.

Submetendo os dados ao teste estatístico de *Kruskal-Wallis*, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (Sig. = 0,720) entre as subescalas e o CRA dos acadêmicos de Ciências Contábeis e de Administração, ou seja, a percepção sobre as fontes de controle dos acontecimentos de sua vida não influencia o desempenho dos acadêmicos na Universidade.

Sendo assim, não se rejeita a hipótese **H4₀**: a variável lócus de controle não afeta o desempenho acadêmico. Esse resultado está de acordo com Silva et al. (2015), que também não encontraram associação entre o lócus de controle e o rendimento acadêmico. Porém, diverge do estudo de Mamede et al. (2015), que encontraram, em sua pesquisa, que acadêmicos com maior frequência de causas externas possuem desempenho inferior aos demais. Tais divergências nos resultados podem ser atribuídas a diferenças entre as amostras pesquisadas ou, ainda, ao baixo número de representantes de lócus de controle externo (13), que pôde enviesar o resultado do teste KW.

O último instrumento analisado com o desempenho acadêmico foi o autocontrole, que é associado à força de vontade e à capacidade de o indivíduo resistir às tentações (CRUZ, 2006). Para o presente estudo, foram escolhidos o hábito de fumar e o consumo de bebida alcóolica como fatores relacionados ao autocontrole. Para coletar os dados, foi perguntado aos respondentes se eles eram fumantes e se consumiam bebidas alcóolicas. Se a resposta à segunda questão fosse afirmativa, perguntava-se a frequência desse consumo, tendo como possíveis respostas: todos os dias, três vezes por semana ou finais de semana.

A quantidade de acadêmicos fumantes entre os respondentes é muito baixa, representando apenas 4,46% da amostra. Quando submetidos os dados ao teste de *Mann-Whitney*, não se obteve diferença estatisticamente significativa, o que significa que o hábito de fumar não interfere no rendimento acadêmico. Esse resultado diverge daquele encontrado por Mamede et al. (2015), no qual o hábito de fumar possui uma associação negativa com o CRA do acadêmico.

Outro fator associado ao autocontrole é o consumo de bebidas alcóolicas por parte dos acadêmicos. Na pesquisa, foi possível perceber que tanto a média quanto a mediana do CRA dos acadêmicos que não consomem bebidas alcóolicas é maior do que a média dos que dizem consumir. Quando submetidos ao teste de *Mann-Whitney*, os dados apresentaram Sig. = 0,035, ou seja, há diferença estatisticamente significativa entre o desempenho de acadêmicos que consomem bebidas alcóolicas e os que não consomem.

Uma justificativa para essa performance inferior pode estar associada aos indivíduos sem autocontrole, que seguem estímulos que ocorrem imediatamente após a sua emissão, sem pensar nos resultados (CRUZ, 2006). Dessa forma, rejeita-se a hipótese **H5₀**: a variável autocontrole não afeta o desempenho dos acadêmicos, pois confirmou-se que o consumo de bebidas alcóolicas afeta negativamente o rendimento acadêmico. Esse resultado opõe-se àquele encontrado por Mamede et al. (2015), no qual o fator consumo de bebidas alcóolicas não influencia o desempenho acadêmico. A divergência dos resultados entre a presente pesquisa e estudos anteriores pode ser devido a possíveis diferenças entre as amostras, contudo, sugere-se a realização de novas pesquisas para melhor entendimento e sedimentação de tal relação.

Para saber se a periodicidade do consumo de bebidas alcóolicas influencia no rendimento dos acadêmicos, foi aplicado o teste de *Kruskal-Wallis*, comparando o CRA com a frequência do consumo dos estudantes.

Após a aplicação do teste estatístico, obteve-se Sig. = 0,032, o que significa que a periodicidade do consumo das bebidas alcóolicas tem relação com o desempenho acadêmico. A fim de identificar quais frequências de consumo estão relacionadas a menores desempenhos, foram comparadas as frequências por meio do teste de *Mann-Whitney*, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Comparação das Frequências de Consumo

Frequência do Consumo de Bebidas	0-1	0-2	0-3	1-2	1-3	2-3
Sig. MW	0,693	0,297	0,276	0,044	0,011	0,930
Resultado Teste MW	=	=	=	≠	≠	=

Legenda:

Grupo 0 – Consomem todos os dias

Grupo 1 – Consomem 03 vezes por semana

Grupo 2 – Consomem aos finais de semana

Grupo 3 – Não consomem

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Ao observar a Tabela 3, percebe-se que as comparações que apresentaram significância estatística (Sig. < 0,05) foram aquelas entre os grupos 1 e 2 e entre os grupos 1 e 3, ou seja, há diferença no rendimento acadêmico entre os estudantes que consomem bebidas três vezes por semana e os que consomem apenas aos finais de semana ou, ainda, não consomem bebidas alcóolicas. O fato de o grupo de acadêmicos que consomem bebidas todos os dias não apresentar diferença estatística significativa pode ser devido ao fato de haver poucos representantes desse grupo na amostra analisada.

Sendo assim, pode-se concluir que, quando consumida de forma moderada, as bebidas alcóolicas não afetam o desempenho acadêmico, mas, a partir do momento que esse consumo aumenta, esse fator começa a influenciar de forma negativa o rendimento dos acadêmicos na universidade. Desse modo, o desempenho dos acadêmicos que bebem mais frequentemente é inferior ao dos estudantes que conseguem ter autocontrole sobre a vontade de beber e fazem esse consumo de forma moderada e, por consequência, obtêm melhores notas.

Na sequência, buscou-se comparar o rendimento acadêmico com os quatro agrupamentos resultantes da análise de *clusters* realizada. De acordo com o teste estatístico de *Kruskal-Wallis*, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (Sig. = 0,999) entre os agrupamentos comportamentais realizados (“Os autoeficazes, otimistas e com autoestima”, “Os otimistas e com autoestima”, “Os autoeficazes” e “Os otimistas”).

Diante dos resultados encontrados, especialmente devido às poucas diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis comportamentais e o desempenho acadêmico, buscou-se adicionalmente relacionar o CRA com o perfil social dos respondentes. Para isso, foram realizados testes estatísticos para validar se as características dos respondentes podem influenciar no rendimento acadêmico.

A análise da relação do CRA com o curso do acadêmico (Administração ou Ciências Contábeis) se deu por meio do teste de *Mann-Whitney*. Os dados apresentaram Sig. = 0,107, o que significa que não apresentaram relação estatisticamente significativa, sendo assim, o curso escolhido não é considerado como fator que influencia no rendimento dos acadêmicos.

Quanto ao período que o acadêmico está cursando, buscou-se verificar se o fato de estar no início ou já concluindo a graduação poderia interferir no desempenho. Para testar os dados estatisticamente, os submeteram ao teste de *Kruskal-Wallis*. Após os dados serem submetidos ao teste estatístico, constatou-se Sig. = 0,967, o que significa que, assim como o curso escolhido, o período cursado pelo acadêmico não influencia no seu desempenho na Universidade. Esse resultado se mostra diferente do encontrado por Araújo et al. (2014), no qual quanto mais avançado o período que o acadêmico estava cursando, maiores se mostravam suas notas.

A próxima variável relacionada ao perfil social dos acadêmicos analisada é o gênero, a fim de verificar se, em relação ao desempenho acadêmico, um determinado gênero se sobressai, conforme os resultados expostos na Tabela 4.

Tabela 4 – CRA x Gênero

Gênero	Média	Desvio-Padrão	Mediana	Respostas Válidas	Percentual	Resultado Teste MW
Feminino	0,8098	0,0973	0,8232	56	50,00%	≠
Masculino	0,7567	0,1233	0,7959	56	50,00%	≠

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Como observado na Tabela 4, a média do CRA do sexo feminino se apresenta maior em relação à média do sexo masculino. Quando submetidos ao teste de *Mann-Whitney*, os dados apresentaram $Sig. = 0,009$, isso significa que as informações possuem relevância estatística e que realmente o desempenho do sexo feminino é melhor do que o do sexo masculino, considerando o Coeficiente de Rendimento Acadêmico. Esta análise confirma os resultados obtidos nos estudos realizados por Mamede et al. (2015) e Araújo et al. (2013), evidenciando que mulheres possuem um desempenho acadêmico superior ao dos homens em cursos da área de negócios.

Com relação ao estado civil dos acadêmicos, buscou-se verificar se o fato de o acadêmico possuir maiores responsabilidades, como ser pai ou mãe, interfere de alguma forma no seu desempenho na universidade. Ao aplicar o teste estatístico, obteve-se $Sig. = 0,052$, o que significa que não foi encontrada significância estatística entre o CRA e o estado civil dos respondentes. Posto isso, não se considera o estado civil como um fator que afeta o desempenho acadêmico, o que coaduna com o resultado das pesquisas de Miranda et al. (2015), Masasi (2012) e Silva et al. (2015).

No que tange à idade dos respondentes, a presente pesquisa identificou que a maior parte da amostra analisada é composta por acadêmicos com idade entre 20 e 30 anos. Após a aplicação do teste de *Kruskal-Wallis*, não se obteve diferença estatística considerável, indicando que o fator idade não influencia no desempenho acadêmico. Esse resultado diverge daquele encontrado por Araujo et al. (2014), em que, conforme aumenta a idade dos acadêmicos, seu desempenho tende a melhorar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer os fatores que podem afetar o desempenho acadêmico é muito importante, pois, dessa forma, torna-se possível buscar soluções para resolver ou, ao menos, diminuir os problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar o rendimento dos estudantes.

O objetivo do presente estudo foi identificar se as variáveis comportamentais poderiam afetar o desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis e de Administração de uma universidade pública brasileira.

Para isso, foram definidas como variáveis para o presente estudo a autoeficácia, que possui relação com a confiança que o acadêmico tem em si mesmo e em suas capacidades; o otimismo, que diz respeito à dedicação do indivíduo em determinado projeto, sugerindo que ele se dedica mais a objetivos que considera alcançáveis; a autoestima, que é definida como uma avaliação que o indivíduo faz de si mesmo e pode ser dividida em baixa ou alta autoestima; o *locus de controle*, que é relacionado à percepção dos indivíduos sobre as fontes que controlam os acontecimentos de sua vida; e, também, o autocontrole, que possui relação com o controle que a pessoa possui para resistir à vontade de satisfazer seus desejos, como tomar uma bebida ou experimentar uma droga.

Para coletar os dados, utilizou-se de um questionário que buscou, primeiramente, conhecer o perfil dos respondentes e o hábito de fumar e de consumir bebidas alcólicas, pois esses dois últimos fatores foram relacionados com a variável comportamental autocontrole. Em seguida, os acadêmicos indicaram seu grau de concordância a afirmações relacionadas às variáveis comportamentais autoeficácia, autoestima, otimismo e *locus de controle*.

Após a coleta de dados, obteve-se 112 questionários válidos. Para realizar a análise, foram utilizados testes estatísticos, como média, desvio-padrão, mediana e Análise de *Clusters*. Dos quatro agrupamentos resultantes da análise de *clusters*, verificou-se que os respondentes otimistas tendem a possuir elevada autoestima, e os não otimistas tendem a possuir baixa autoestima. Já a autoeficácia sugere ser uma variável independente das outras. Contudo, destaca-se que tais informações são apenas indicativas, que devem ser analisados com cautela, de modo que novas pesquisas com novos testes estatísticos deverão ser realizadas para fomentar este tema.

Na seqüência, para identificar se os dados possuíam significância estatística, foram utilizados testes estatísticos não paramétricos, devido à não normalidade dos dados, sendo eles o Teste de *Mann-Whitney* e o Teste de *Kruskal-Wallis*.

Depois de os testes estatísticos serem aplicados, foi constatado que o fator Consumo de Bebidas Alcólicas e a periodicidade deste consumo apresentam relação no desempenho dos acadêmicos. Isso porque, por meio dos testes estatísticos, foi comprovado que acadêmicos que não consomem bebidas alcólicas ou as consomem apenas aos finais de semana possuem desempenho superior aos que realizam esse consumo de forma mais significativa.

O fator Consumo de Bebidas Alcólicas está associado à variável comportamental autocontrole, pois sugere-se que pessoas sem autocontrole possuem mais dificuldades em resistir a vontades imediatas, como, por exemplo, ir a um bar com amigos em vez de ficar assistindo às aulas. Isso faz com que o desempenho deste acadêmico seja inferior ao de acadêmicos que possuem autocontrole e conseguem ter controle sobre suas vontades imediatas.

As demais variáveis comportamentais que fazem parte deste estudo (autoeficácia, otimismo, autoestima e *locus de controle*) não apresentaram diferenças estatísticas significativas quando comparadas aos CRA's dos acadêmicos, sendo assim, comprovou-se que essas não interferem no desempenho acadêmico. Esse resultado pode ser devido ao fato de que a amostra analisada representava menos de 50% da população da pesquisa, sendo que, se todos os acadêmicos matriculados respondessem ao questionário, poderia haver alteração nos resultados deste estudo.

Outro fator que apresentou relação com o desempenho acadêmico foi o gênero dos estudantes, pois constatou-se que as mulheres possuem um rendimento superior quando comparadas aos homens. Esse resultado corrobora com os estudos de Mamede et al. (2015) e Silva et al. (2015), confirmando que o desempenho do gênero feminino é superior ao masculino em cursos da área de negócios.

As principais limitações do estudo são: (i) os questionários foram aplicados apenas aos estudantes que estavam presentes em sala de aula, sendo desconhecida a percepção dos acadêmicos ausentes no momento da aplicação; (ii) o estudo consegue apenas verificar a relação entre as variáveis, mas não como uma afeta a outra; (iii) os resultados podem ser influenciados por possíveis inconsistências nas respostas dos alunos; e (iv) os resultados e conclusões são válidos considerando o método empregado, os constructos teóricos e a amostra analisada.

Como sugestão para estudos futuros, sugere-se: (i) que o instrumento seja aplicado em outros cursos e em outras instituições de ensino para verificar se as variáveis psicológicas possuem influência sobre o desempenho desses acadêmicos; (ii) que estudos sejam realizados para buscar entender como uma variável afeta a outra e não somente a relação entre as variáveis; (iii) que as próximas pesquisas sejam realizadas com amostras mais amplas e, se possível, com uma amostra probabilística; (iv) que os constructos teóricos sejam revisados para serem amplamente aceitos; e (v) que novos estudos busquem melhor entender a combinação e a relação das variáveis comportamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Intervenção Psicopedagógica: Auto-estima e a Dimensão Afetiva entre Professores e Acadêmicos. In: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10., 2009, **Atas...** 2009.

ARAÚJO, Elisson Alberto Tavares; CAMARGOS, Marcos Antônio de; CAMARGOS, Mirela Castro Santos; DIAS, Alexandre Teixeira. Desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis: Uma análise de seus fatores determinantes em uma IES privada. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2013.

AVANCI, Joviana Q.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton César dos; OLIVEIRA, Rachel V. C. Adaptação Transcultural de Escala de Auto-estima para adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 397-405, 2007.

BANDEIRA, Marina; BEKOU, Valentin; LOTT, Keli Silva; TEIXEIRA, Marcela Augusta; ROCHA, Sandra Silva. Validação Transcultural do Teste de Orientação da Vida (TOV-R). **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 251-258, 2002.

BANDEIRA, Marina; GUAGLIA, Maria Amélia Cesari; BACHETTI, Livia da Silva; FERREIRA, Tatiana Lourenço; SOUZA, Tatiana Lourençoni. Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e auto-estima em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-121, 2005.

BATISTA, Marco Alexandre da Silva; DELGADO, Sixto Cubo. A Prática de Judô em Relação com o Autoconceito, a Auto-estima e o Rendimento Escolar de Acadêmicos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. **E-Balonmano.com: Revista de Ciências del Deporte**, v. 9, p. 193-210, 2013.

BAUMEISTER, Roy F; CAMPBELL, Jennifer D.; KRUEGER, Joachim I.; VOHS, Kathleen D. Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? **Psychological science in the public interest**, v. 4, n. 1, p. 1-44, 2003.

CALLADO, Marcelo de Castro; GOMES, Josemeire Alves; TAVARES, Luiz Eduardo dos Santos. Locus de controle interno: Uma característica de empreendedores? **Encontro da ANPAD**, 30., 2006, Salvador, **Anais...** Salvador, 2006.

CARVER, Charles S.; SCHEIER, Michael F.; e; SEGERSTROM, Suzanne C. Optimism. **Clinical Psychology Review**, p. 879-889, 2010.

CERUTTI, Fernanda; PALMA, Domingos Luiz; ARTECHE, Adriane Xavier; LOPES, Regina Maria Fernandes; WENDT, Guilherme Welter. Auto-eficácia entre estudantes universitários ingressantes e veteranos de dois cursos. **Ciências & Cognição**, v. 16, n. 3, p. 57-65, 2011.

COIMBRA, Susana. Uma questão de confiança: o que (des)motiva a geração actual. In: SALGADO, Lucília. **A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família**. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, 2010, p. 59-76

CRUZ, Robson Nascimento da. Uma introdução ao conceito de Auto-controle proposto pela análise do comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 8, n. 1, p. 85-94, 2006.

DELA COLETA, Marília Ferreira. Escala multidimensional de Locus de Controle de Levenson. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 39, n. 2, 1987.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana Lopes; CHAN, Betty Lilian. **Análise de Dados - Modelagem Multivariada para Tomada de Decisões**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERREIRA, Mônica Aparecida; SANTOS, Cassius Klay Silva; MIRANDA, Gilberto José; LEAL, Edvalda Araújo. Desempenho discente: O passado determina o futuro? **Encontro da ANPAD**, 18., 2014. **Anais....**, 2014.

FIELD, Andy. **Descobrimos a Estatística usando o SPSS**. 2. edição. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2009.

GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico: Teoria e Prática**. São Paulo. Editora Mosaico Ltda., 1979. 200 p.

HJELLE, Larry; BELONGIA, Christine; NESSER, James. Psychometric properties of The Life Orientation Test and attributional style questionnaire. **Psychological Reports**, v. 78, n. 2, p. 507-515, 1996.

MARTINS, Anabela Correia; RIBEIRO, José Luís Pais. Desenvolvimento e validação da Escala de Auto-eficácia para Utilizadores de Cadeira de Rodas. **Análise Psicológica**, v. 26, n. 1, p. 135-145, 2008.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MAMEDE, Samuel de Paiva Naves; MIRANDA, Gilberto José; MARQUES, Alessandra Vieira Cunha; ROGERS, Pablo. Psychological Determinants of Academic Achievement in Accounting: Evidence from Brazil. **Brazilian Business Review**, p. 50-71, 2015.

MASASI, Noah J. How Personal attribute affect students' performance in Undergraduate Accounting Course. A Case of Adult Learner in Tanzania. **International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences**, p. 201-2011, 2012.

MIRANDA, Gilberto José; LEMOS, Karine Custódio da Silva; OLIVEIRA, Alanna Santos de; FERREIRA, Mônica Aparecida. Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

MOROZINI, João Francisco; CAMBRUZZI, Daiane; LONGO, Luci. Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis do ponto de vista acadêmico. **Revista Capital Científico do setor de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 5, n. 1, 2007.

MOSQUERA, Juan José Mouriño, STOBÁUS, Claus Dieter. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: Qualidade de vida na Universidade. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 7, n. 1, p. 83-88, 2006.

NOGUEIRA, Daniel Ramos; COSTA, José Manoel da; TAKAMATSU, Renata Turola; REIS, Luciano Gomes dos. Fatores que impactam o desempenho acadêmico: Uma análise com discentes do curso de Ciências Contábeis no ensino presencial. **Revista de Informação Contábil**, v. 7, n. 3, p. 51-62, 2013.

ORO, Ieda Margarete; BEUREN, Ilse Maria; CARPES, Antonio Maria da Silva. Competências e habilidades exigidas do *controller* e a proposição para sua formação acadêmica. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, v. 24, n. 1, p. 15-36, 2013.

POHLMANN, Marcelo Coletto. Análise de Conglomerados. In: CORRAR, L. J.; DIAS, J. M. F., PAULO, E. (Org.). **Análise Multivariada para os Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia**. São Paulo: Atlas, 2009, p. 324-388.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Celia. Em Torno do Conceito *Locus de Control*. **Revista Máthesis - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa**, n. 9, p. 297-314, 2000.

SANTOS, Márcia Juliana da Cunha. **Fatores Determinantes do Sucesso Escolar no Ensino Superior**: Escola Superior de Gestão - IPCA. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Barcelos, Portugal, 2017.

SILVA, Vanessa Ramos da; OLIVEIRA, Karine Gonzaga; ROGERS, Pablo; MIRANDA, Gilberto José. Comportamento e Desempenho Acadêmico no Curso de Ciências Contábeis. In: Congresso AnpCont, 9., 2015. **Anais...** Curitiba: 2015.

SKINNER, Frederic Bhurrus. **Science and human behavior**: New York: MacMillan, 1953.

SKINNER, Frederic Bhurrus. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora, 2003. 489 p.

SOUZA, Jocykleber Meireles de; MACEDO, João Marcelo Alves; VIERA, Ana Cândida Ferreira; ANDRADE, Tabira de Souza. Atribuições de Causalidade para Explicar o Desempenho Acadêmico dos Estudantes de Ciências Contábeis e suas Reações Emocionais. Congresso AnpCont, 10., **Anais...** 2016.

TEIXEIRA, Maria Odília. A Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica**, v. 1, p. 141-157, 2008.

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE CONTEÚDO CONTÁBIL DO EXAME DE SUFICIÊNCIA DO CFC E DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE): UMA EXPECTATIVA DO MERCADO DE TRABALHO

A COMPARATIVE ANALYSIS OF ACCOUNTING CONTENT OF THE PROFICIENCY EXAMS OF CFC AND THE NATIONAL EXAMINATION PERFORMANCE OF STUDENTS (ENADE): AN EXPECTATION OF THE LABOR MARKET

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar divergências e convergências do conteúdo específico de Ciências Contábeis do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), para concluintes e bacharéis do curso de Ciências Contábeis, em relação aos conhecimentos esperados de um profissional da área pelo mercado de trabalho. Foi realizada uma análise documental, de abordagem qualitativa, dos temas abordados nas questões de conteúdo específico de Ciências Contábeis das edições dos dois exames, nos anos de 2012 e 2015. Os resultados demonstraram que o destaque das duas avaliações é a disciplina Contabilidade Geral/Societária, estando em linha com as competências esperadas pelo mercado de trabalho em relação aos profissionais da contabilidade. No entanto, algumas competências demandadas pelo mercado não convergiram com o conteúdo das provas, como a visão ampla das áreas de conhecimento, a identificação, a avaliação e o gerenciamento de riscos e a Governança Corporativa.

Palavras-chave: Enade; Exame de Suficiência; CFC; Mercado de trabalho.

ABSTRACT

This study aims to analyze differences and convergences of the specific content of Accounting Sciences of Proficiency Exams of the Federal Accounting Counseling (CFC) and the National Examination Performance of Students (Enade), for undergraduates and bachelors of the Accounting Sciences course, in expected knowledge of an accounting professional by the labor market. A documentary analysis was carried out, with a qualitative approach, of the topics covered in the specific content issues of Accounting Sciences of the editions of the two examinations in the years of 2012 and 2015. The results showed that the highlight of the two evaluations is the General/Financial Accounting subject, being in line with the skills expected by the labor market in relation to accounting professionals. However, some competencies demanded by the market did not converge with the content of the tests, such as the broad vision of the areas of knowledge, identification, evaluation and risk management and Corporate Governance.

Keywords: Enade; Proficiency Exams; CFC; Job market.

Victor Marques de Oliveira

Mestre em Ciências Contábeis pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contato: Rua São Francisco Xavier, n.º 524, Pavilhão João Lyra Filho, 9º Andar, Bloco E - Maracanã, Rio de Janeiro - RJ. CEP: 20550-013. E-mail: victormarquescontabilidade@gmail.com.

Carolina Dederichs Nielson

Mestranda em Ciências Contábeis pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - Mestrado Acadêmico da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Moraes Junior (Mackenzie Rio). Contato: Rua São Francisco Xavier, n.º 524, Pavilhão João Lyra Filho, 9º Andar, Bloco E - Maracanã, Rio de Janeiro - RJ. CEP: 20550-013. E-mail: carolinanielson@gmail.com.

Andrea Paula Osorio Duque

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Administração pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Graduada em Engenharia Florestal pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - Mestrado Acadêmico da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: Rua São Francisco Xavier, n.º 524, Pavilhão João Lyra Filho, 9º Andar, Bloco E - Maracanã, Rio de Janeiro - RJ. CEP: 20550-013. E-mail: andreapauladuque@gmail.com.

Francisco José dos Santos Alves

Doutor em Contabilidade e Controladoria pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - Mestrado Acadêmico da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: Rua São Francisco Xavier, n.º 524, Pavilhão João Lyra Filho, 9º Andar, Bloco E - Maracanã, Rio de Janeiro - RJ. CEP: 20550-013. E-mail: profranciscojose@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Considerando as recentes mudanças na economia e nas organizações, a procura do mercado por profissionais com conhecimentos consolidados se torna um item relevante demandado por muitas instituições. Em relação aos profissionais da contabilidade, essa lógica não é diferente. Para Pitela (2000), existem inúmeros estudos acadêmicos acerca dos problemas que envolvem a formação de um profissional dessa área. Segundo o autor, dentre os principais motivos para uma má formação de um contador, estão a qualidade do ensino oferecido aos alunos de Ciências Contábeis, assim como o deficiente corpo docente das universidades brasileiras, carentes de aperfeiçoamento e especialização. Cardoso, Souza e Almeida (2006) afirmam que o contador é questionado, assim como os demais profissionais, quanto à sua efetiva contribuição ao agregar valor às organizações. Portanto, pontuam que esses profissionais devem operar agregando esse valor e serem reconhecidos como trabalhadores do conhecimento. Para isso, Peleias et al. (2007) afirmam que são necessárias condições de ensino para a formação desses profissionais. Nesse sentido, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) instituiu, no ano de 2000, o Exame de Suficiência para a classe contábil, com o principal objetivo de garantir à sociedade brasileira que os profissionais da área tenham conhecimentos básicos imprescindíveis ao exercício da profissão (CFC, 2007). Para a instituição, exigir um nível mínimo de suficiência leva ao avanço e ao aprimoramento dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e, além disso, a aprovação no Exame de Suficiência é um pré-requisito obrigatório a todos os profissionais da contabilidade que pretendem obter o registro para exercer a carreira.

O Exame de Suficiência tem sido objeto de estudo de inúmeros autores. Oliveira Sobrinho e Cruz (2011) estudaram as mudanças que vêm acontecendo após a implementação do Exame de Suficiência e de que forma os profissionais da contabilidade estão se preparando para essa realidade. Já o trabalho de Mendonça Neto, Cardoso e Oyadomari (2012) tratou da profissionalização do contador no Brasil, e os autores ressaltaram que a imposição de um Exame de Suficiência para a obtenção do registro profissional garantiu o controle completo sobre os novos entrantes no mercado de trabalho. Santos et al. (2013) elaboraram um trabalho que teve por objetivo captar a percepção dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Faculdades do Mato Grosso do Sul em relação ao exame do CFC. Ainda com o objetivo de captar opiniões, Timmermans, Simoni e Pereira (2013) buscaram conhecer as percepções em relação à aplicabilidade do exame por futuros profissionais e por profissionais da contabilidade já registrados no Conselho, na cidade de Itajaí, em Santa Catarina.

Em paralelo à preocupação quanto à qualidade dos profissionais que entram no mercado, tem-se o interesse na avaliação da qualidade do ensino do curso de nível superior em Ciências Contábeis. Com esse objetivo, em 2004, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), do qual faz parte, como um dos pilares, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INEP, 2015b). De acordo com esta organização, o Enade é uma prova escrita com o objetivo de avaliar os cursos de nível superior do Brasil. Em relação ao exame, diversos pesquisadores têm se interessado em estudá-lo no âmbito das Ciências Contábeis. Cruz et al. (2009), por exemplo, se interessaram em identificar as causas dos resultados obtidos no exame e propor caminhos para uma melhor avaliação, utilizando a aplicação das ferramentas do Processo de Raciocínio da Teoria das Restrições, desenvolvida por Eliyahu Goldratt. Silva (2008). Eles efetuaram uma análise documental do relatório do Enade 2006 no que se refere ao curso de Ciências Contábeis, juntamente com uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino da contabilidade. Ainda em relação à edição de 2006 do exame, Rocha, Figueiredo Junior e Correa (2012) analisaram o desempenho dos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará. Já Rodrigues et al. (2016) focaram no rendimento acadêmico dos cursos de Ciências Contábeis a distância, tendo como base a edição de 2012 do Enade. Como referencial teórico, os autores utilizaram os pressupostos da Teoria da Função da Produção Educacional.

Nesse sentido, buscando verificar divergências e convergências de conteúdo contábil dos exames mencionados, sob a expectativa do mercado de trabalho, pergunta-se: **Quais são as similaridades e divergências de conteúdo específico entre o Exame de Suficiência do CFC e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), para concluintes e bacharéis em Ciências Contábeis, sob a expectativa do mercado de trabalho, em relação ao profissional da contabilidade?**

Para responder a essa questão, selecionaram-se os anos de 2012 e 2015 para análise. A escolha desses anos deu-se pois:

- O Exame de Suficiência e o Enade ocorreram, simultaneamente, nesses dois anos;
- O período é posterior à convergência da contabilidade brasileira ao padrão internacional, iniciada em 2008; e posterior ao retorno do Exame de Suficiência, amparado por legislação específica.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de se analisar a qualidade de ensino de alunos concluintes da graduação em Ciências Contábeis, por meio de duas avaliações que medem seus conhecimentos, levantando discussões do meio acadêmico em relação ao tema. Além disso, justifica-se por evidenciar o alinhamento do conteúdo desses exames à expectativa do mercado de trabalho, ao qual geralmente os profissionais da contabilidade se destinam após concluírem a graduação, possibilitando a adaptação do currículo do curso de Ciências Contábeis pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

2. REVISÃO DE LITERATURA

A seção de revisão de literatura versará sobre três tópicos, divididos da seguinte forma: Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC); Avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) e o Enade; e, por fim, um tópico que trata das expectativas do mercado de trabalho privado em relação ao profissional da contabilidade.

2.1. Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC)

As práticas contábeis brasileiras sofreram mudanças no início do século XXI, visando adequações às normas internacionais. Para Bacci (2002), o mundo procura a harmonização dos padrões para, de maneira transparente, uniformizar as normas e interpretações contábeis aplicadas no mundo moderno. Como forma de alinhar essas mudanças contábeis ao exercício da função de contador, foi necessária a implantação de um Exame de Suficiência que fosse capaz de medir o conhecimento técnico e conscientizar da importância da reciclagem para a ciência contábil. Para isso

O Conselho Federal de Contabilidade, antes mesmo de pensar na obrigatoriedade de um exame, discutiu amplamente, em eventos regionais e nacionais, em congressos brasileiros de Contabilidade, em escolas de ensino superior e em diversos fóruns profissionais, a necessidade de impor uma exigência profissional mínima de conhecimentos a este profissional que vai ingressar na área contábil por meio de um exame de conhecimentos básicos. (CFC, 2007. p. 11-12)

O primeiro exame foi instituído no segundo semestre de 2000 e permaneceu até 2004. Segundo Santos et al. (2014), de 2005 a 2010, a avaliação não ocorreu por motivos de ordem jurídica e por lacunas na legislação vigente. A partir de 2011, o exame voltou a ser exigido para os profissionais da contabilidade ingressantes, por força da Lei n.º 12.249/2010 (SANTOS et al., 2014). Castro (2017) atesta que somente foi possível a publicação da referida legislação em virtude da evolução do relacionamento do CFC com os poderes Executivo e Legislativo, especialmente em relação à presença do Presidente do Brasil no 18º Congresso Brasileiro de Contabilidade. Desde 1945, um chefe de Estado não participava de um evento organizado por profissionais da contabilidade (AGRIZZI; SIAN, 2015).

No que se refere à preocupação quanto ao aumento dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, o governo costuma ser bastante descrente em relação à qualidade de ensino dos cursos superiores privados (SCHWARTZMAN, 1998).

Portanto, a estratégia de corresponsabilidade entre o MEC e o CFC é de ajuda mútua, pois ambas as instituições estão preocupadas com a qualidade de ensino em cursos da área contábil. Assim, além das mudanças no cenário nacional da Contabilidade no Brasil, o CFC também conseguiu o apoio do Presidente do Brasil e do MEC. (CASTRO, 2017, p. 43)

Assim, o retorno da aplicabilidade do exame ocorreu no primeiro semestre de 2011, com duas edições ao ano. Sua obrigatoriedade foi conceituada pela Resolução CFC n.º 1.486/2015 como “a prova de equalização destinada a comprovar a obtenção de conhecimentos médios, consoante os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis” (CFC, 2015). O exame trouxe para o ambiente acadêmico o desafio de melhoria na qualidade do ensino, envolvendo não só o estudante, mas também a universidade e os professores.

Apesar das expectativas de que o Exame de Suficiência traga aumento da qualidade do ensino, o estudo de Bugarim et al. (2014) mostra o contrário. Os autores analisaram o desempenho dos participantes das diversas edições do Exame do CFC realizadas entre 2000 e 2004 e em 2011 e 2012, quando do retorno da avaliação. Os pesquisadores identificaram que houve uma redução nos níveis de aprovação no exame de 83,52% em 2000 para 23,78% em 2012. Com isso, concluiu-se que os desejos de que a avaliação do CFC trouxesse melhoria na qualidade do ensino foram frustrados, fator considerado alarmante, tendo em vista a complexidade das funções inerentes aos profissionais da área (BUGARIM et al., 2014).

Em relação ao conteúdo do Exame de Suficiência, o trabalho de Melo e Arantes (2016) teve como objetivo verificar os assuntos inerentes à Contabilidade Aplicada ao Setor Público (Casp) abordados nas edições de 2011 a 2015 do exame do CFC para bacharéis em Ciências Contábeis. Os autores constataram que, de um conjunto de dez normas relacionadas ao tema, apenas seis foram abordadas, sendo que 83% das questões se limitaram a quatro normas. Com isso, concluiu-se que a Casp possui pouca representatividade no conteúdo dos exames, além da concentração de questões referentes a essa disciplina em apenas quatro normas.

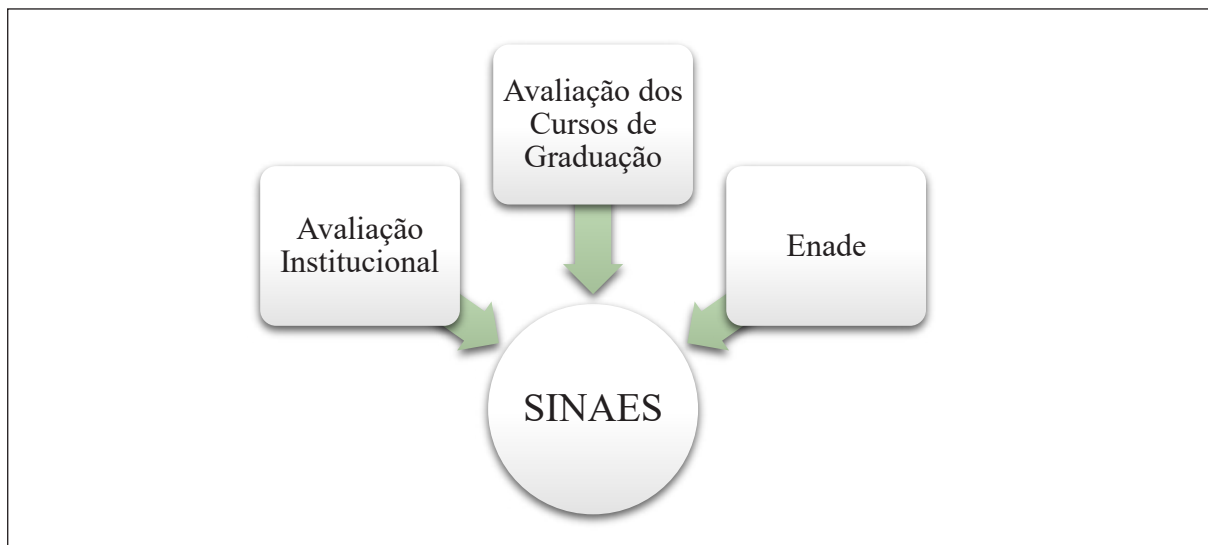
Nesse sentido, observa-se que o conteúdo constante no Exame de Suficiência do CFC vem sofrendo críticas pontuais, seja pela sua amplitude, pelo reflexo de seu conteúdo nas taxas de aprovação ou até pelo seu desafio em aumentar a qualidade do ensino da graduação em Ciências Contábeis.

2.2. Avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) e o Enade

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído, por meio da Lei n.º 10.861/2004, com o objetivo de garantir o processo de avaliação das instituições de educação superior brasileiras, dos cursos de graduação e da performance acadêmica dos seus estudantes (BRASIL, 2004). Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os três fatores capazes de avaliar o funcionamento e a qualidade dos cursos de nível superior brasileiros são demonstrados na Figura 1.

Figura 1 – Fatores capazes de avaliar o funcionamento e a qualidade dos cursos de nível superior do Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores (INEP, 2015b).

A avaliação de desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Enade (BRASIL, 2004). Cabe ressaltar, também, que este exame é um dos componentes curriculares obrigatórios dos cursos de graduação, sendo um item que deve constar no histórico escolar do estudante sujeito ao exame (INEP, 2015b). O Enade é aplicado todos os anos aos alunos concluintes em cursos de graduação, das áreas definidas pelo MEC, para as modalidades de ensino a distância e presencial, sendo a cada três anos para determinada área de conhecimento (INEP, 2015b). Este exame tem como objetivo

avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. (ZOGHBI; OLIVA; MORICONI, 2010, p. 50)

A prova do Enade, no componente específico de Ciências Contábeis, tem como referência o perfil do egresso, características como a compreensão de questões técnicas, científicas, econômicas e financeiras nos âmbitos nacional e internacional; capacidade para demonstrar raciocínio lógico para a resolução de diversas questões; análise crítica útil aos usuários da informação contábil; proficiência no uso da linguagem contábil; conhecimento de inovações tecnológicas; e atuação de acordo com a ética profissional (INEP, 2015).

Para buscar essas características, o referido exame utilizou como referência as seguintes disciplinas no conteúdo específico do curso de Ciências Contábeis: Teoria da Contabilidade, Contabilidade Financeira/Societária, Contabilidade Gerencial e Custos, Contabilidade Aplicada ao Setor Público, Auditoria, Perícia e Arbitragem, Análise de Demonstrações Contábeis, Administração Financeira, Legislação Societária, Empresarial, Fiscal, Tributária e Trabalhista, Ética Profissional e Responsabilidade Socioambiental, Ética Profissional e Responsabilidade Socioambiental e Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade e Atuariais (INEP, 2015).

Diversos estudos envolvendo o Enade vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos. Quintana, Perazo e Fernandes (2013) estudaram os resultados desse exame relacionando-os com a carga horária das disciplinas de contabilidade em Instituições de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Sul. Os autores analisaram o conteúdo das edições de 2006 e 2009 do exame e confrontaram com dados de IES com conceitos entre 3 e 5 no Enade. O artigo revelou que, em 2009, não houve qualquer relação entre as duas variáveis, o que não ocorreu em 2006, apesar da correspondência entre os dois fatores ser baixa (QUINTANA; PERAZO; FERNANDES, 2013). Ainda quanto ao desempenho, Cruz et al. (2013) verificaram a relação entre a proporção dos diferentes conteúdos curriculares e o rendimento dos participantes na edição de 2009 do Enade. Foi identificado, nesse estudo, que não foi possível afirmar se há uma relação entre os conteúdos curriculares e o desempenho dos alunos. Porém, esse resultado diverge de estudos anteriores que indicam que a estrutura didático-pedagógica dos conteúdos curriculares pode influenciar o rendimento dos participantes (BUI, PORTER, 2010; BOATMAN, COURTNEY, LEE, 2008; HILL, 1998).

2.3. O profissional da contabilidade e as expectativas do mercado de trabalho privado

Segundo Leal, Soares e Souza (2008), o profissional contábil deve ter um perfil técnico, mas, também, deve se preocupar com uma visão global do ambiente onde está inserido. Além disso, os autores pontuam que o contador tem como desafio manter-se atualizado, pois é necessário que ele tenha condições de atuar continuamente na tomada de decisão das empresas. Em complemento, Pires, Ott e Damascena (2009, p. 183) atestam que

o contador deve, além de dominar a técnica contábil, desenvolver e aprimorar competências que transcendem os conhecimentos tradicionalmente relacionados à Contabilidade (societária e fiscal), inclusive para atuar no nível operacional.

Para esses autores, o mercado de trabalho privado procura por profissionais que contam com um conjunto amplo de competências, de forma que o contador trabalhe não somente como um técnico, mas como um parceiro de negócios. Guimarães (2006) corrobora essa informação afirmando que o profissional da contabilidade deve ter qualificação suficiente para acompanhar a dinâmica das mudanças que acontecem no cenário macroeconômico. Apesar disso, a demanda do mercado ainda é predominante voltada para profissionais que possuem conhecimentos em Contabilidade Societária, Legislação Societária e Tributária (PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009). Alguns estudos recentes buscaram apontar as expectativas do mercado de trabalho em relação ao conhecimento dos profissionais da contabilidade. O Quadro 1 apresenta os autores e os resultados de estudos tratando desse tema:

Quadro 1 – Competências do profissional da contabilidade na expectativa do mercado de trabalho.

Competências exigidas	Autores				
	Guimarães (2006)	Leal, Soares e Souza (2008)	Machado e Nova (2008)	Pires, Ott e Damascena (2009)	Silva et al. (2015)
Experiência Profissional	x				
Conhecimentos Diversos	x				
Idiomas Estrangeiros	x			x	
Contabilidade Gerencial e Gestão Empresarial	x			x	
Contabilidade Societária, Tributária e Legislação	x			x	x
Administração, Economia e Finanças	x			x	x
Tecnologia da Informação	x			x	
Normas Contábeis Internacionais	x		x	x	x
Gestão da Área Contábil		x			x
Planejamento da Área Fiscal e Tributária		x			x
Visão Ampla do Conjunto das Áreas de Conhecimento		x			
Raciocínio Lógico e Matemático			x		
Identificação da Necessidade de Informação do Usuário			x		
Governança Corporativa			x		x
Visão Integrada da Organização			x		
Avaliação de Resultado e Desempenho			x		
Identificação, Avaliação e Gerenciamento de Riscos			x		
Auditoria				x	
Recursos Humanos				x	
Habilidades e Atitudes				x	

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa com base nos estudos referenciados.

Nota-se, com base no exposto no Quadro 1, que todos os estudos identificaram que competências envolvendo conhecimentos de contabilidade societária são necessárias aos profissionais da área, seja por meio da análise, gestão, conhecimento dos pronunciamentos do CPC, normas contábeis internacionais ou legislação específica. Outro ponto relevante demandado pelo mercado são os conhecimentos em Legislação e Contabilidade Tributária, seja pela Escrituração Fiscal, das Obrigações Acessórias ou, até mesmo, do Planejamento Tributário. Competências presentes em dois estudos são: Tecnologia da Informação; Idiomas Estrangeiros; Administração, Economia e Finanças; Contabilidade Gerencial e Gestão Empresarial. Em seguida, têm-se os conhecimentos menos demandados pelo mercado de trabalho em relação aos profissionais da contabilidade: Recursos Humanos; Auditoria; Raciocínio Lógico e Matemático; Governança Corporativa; Orçamento, Custos e Fluxo de Caixa; Identificação, Avaliação e Gerenciamento de Riscos e da Necessidade de Informação do Usuário; Avaliação de Resultado e Desempenho. Ressalta-se, em relação aos conhecimentos com Auditoria, que o mercado demanda, dentro dessa área, competências relativas à Auditoria Interna.

3. METODOLOGIA

De acordo com o objetivo proposto, este estudo elaborou uma análise de conteúdo das avaliações do MEC e do CFC, dos anos de 2012 e 2015, considerando as questões propostas em ambos os exames, de modo a identificar as expectativas do mercado. Como escopo, foram selecionadas quatro edições do Exame de Suficiência do CFC para a categoria de bacharel em Ciências Contábeis, ou seja, o 1º exame de 2012, 2º exame de 2012, 1º exame de 2015 e 2º exame de 2015. Em relação ao Enade, houve a seleção das duas edições aplicadas aos concluintes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis nos anos de 2012 e 2015, uma por ano. O conteúdo dos exames foi obtido pelos sítios do CFC e do Inep, nos quais as avaliações estão disponíveis.

Esta pesquisa pode ser caracterizada como descritiva, pois tem o objetivo de analisar, verificar e descrever os conteúdos das provas aplicadas pelo CFC e pelo MEC, aos bacharéis e concluintes do curso de Ciências Contábeis. Além disso, busca confrontar esse conteúdo com dados que demonstram quais são os conhecimentos esperados dos profissionais da contabilidade pelo mercado de trabalho. Para Andrade (2002), o objetivo da pesquisa descritiva é o registro, a observação, análise, classificação e interpretação dos fatos do estudo, com ausência de intervenção do pesquisador. Quanto aos procedimentos científicos, este trabalho pode ser classificado como documental, por utilizar material sem tratamento analítico para obter respostas ao problema (MELO; ARANTES, 2016).

Em função do fato de haver diferenças de classificação de assuntos em disciplinas entre os conteúdos programáticos do Enade e do Exame do CFC, para fins de classificação das questões, este trabalho utilizará o conteúdo programático mais atual do Exame de Suficiência dentro do escopo deste estudo, ou seja, o do segundo exame do ano de 2015. Este artigo optou pelo programa do Exame do CFC de 2015.2 como base, em função do maior detalhamento das disciplinas neste, o que permite um trabalho mais preciso e, também, por este conteúdo incluir os assuntos cobrados no Enade.

Para alcance do objetivo proposto, foram classificadas e quantificadas as questões dos exames, por disciplina e assuntos abordados, de modo a identificar carências e predomínios. Em seguida, o conteúdo dos exames foi comparado com as expectativas do mercado de trabalho em relação ao profissional contábil, conforme exposto na Revisão de Literatura. Ressalta-se que este trabalho foca somente no conteúdo dos dois exames que tratam de assuntos lecionados na Graduação em Ciências Contábeis, estando fora do escopo as questões relacionadas às disciplinas Formação Geral e Língua Portuguesa, que também constam nas duas avaliações.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Conteúdo específico do Enade para Bacharel em Ciências Contábeis

Segundo definições em portarias emitidas pelo Inep, as duas edições do Enade tiveram 40 questões cada, sendo 30 questões no componente específico da área de Ciências Contábeis, com 27 de múltipla escolha e 3 discursivas, tratando de situações-problema e estudos de casos relacionados a esta área de conhecimento (INEP, 2012; INEP, 2015a). Portanto, este trabalho envolve a análise de 60 questões, considerando as duas edições do Enade.

No que tange às disciplinas de Contabilidade Geral e Gerencial, ambas com 15 questões, a Tabela 1 evidencia a quantidade de questões e os assuntos abordados em cada matéria.

Tabela 1 – Quantidade de questões e assuntos abordados em Contabilidade Geral e Gerencial do Enade

Disciplina	Assunto abordado	Questões
Contabilidade Geral	Apuração de Tributos	3
	Operações com Mercadorias e Apuração do Lucro	2
	Classificação Contábil	2
	Demonstrações Contábeis	2
	Folha de Pagamento	2
	Cálculo de Depreciação	1
	Apuração de Juros sobre Capital Próprio	1
	Método de Equivalência Patrimonial	1
	Ajuste a Valor Presente	1
Contabilidade Gerencial	Análise das Demonstrações Contábeis	8
	Custos para Decisão	6
	Custos para Controle	1
Total		30

Fonte: Dados da pesquisa.

Tendo em vista as expectativas do mercado de trabalho, essas duas disciplinas atendem às competências de Contabilidade Gerencial e Gestão Empresarial, Contabilidade Societária, Normas Contábeis Internacionais, Gestão da Área Contábil, Práticas Contábeis, Avaliação de Resultado e Desempenho, Análise Contábil, Elaboração das Demonstrações Contábeis e Pronunciamentos do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) e Apuração de Tributos (GUIMARÃES, 2006; LEAL; SOARES; SOUZA, 2008; MACHADO; NOVA, 2008; PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009; SILVA et al., 2015).

No que se refere às disciplinas de Auditoria Contábil, Teoria da Contabilidade e Contabilidade Aplicada ao Setor Público, a Tabela 2 explicita os assuntos mencionados nas 14 questões relacionadas.

Tabela 2 – Quantidade de questões e assuntos abordados em Auditoria Contábil, Teoria da Contabilidade e Contabilidade Aplicada ao Setor Público do Enade

Disciplina	Assunto abordado	Questões
Auditoria Contábil	Conceito e Aplicação da Auditoria Contábil	2
	Objetivos Gerais do Auditor Independente e Condução dos Trabalhos	1
	Planejamento da Auditoria de Demonstrações Financeiras	1
	Trabalhos Iniciais e Execução do Trabalho de Auditoria	1
	Características Qualitativas da Informação Contábil	2
Teoria da Contabilidade	Escolas de Contabilidade	1
	Avaliação de Ativos	1
	Reconhecimento de Despesas	1
Contabilidade Aplicada ao Setor Público	Conceituação, Objeto e Campo de Aplicação	2
	Patrimônio e Sistemas Contábeis	1
	Demonstrações Contábeis	1
Total		14

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à Auditoria Contábil, Teoria da Contabilidade e Contabilidade Aplicada ao Setor Público, no que tange ao que os empregadores esperam dos contadores, nota-se que as competências atendidas são conhecimentos referentes aos Pronunciamentos do CPC de Auditoria. Porém, verifica-se que não houve conteúdos relativos à Auditoria Interna,

competência solicitada pelo mercado de trabalho (PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009; SILVA et al., 2015). Ressalta-se que as competências da disciplina de Contabilidade Aplicada ao Setor Público não foram citadas no tópico 2.3 da revisão de literatura deste artigo, que trata do conhecimento exigido pelo mercado de trabalho. Presume-se que essas competências não foram mencionadas pois os estudos apresentados basearam-se nas expectativas dos contratantes da iniciativa privada, não refletindo o interesse de empregadores da área pública, para os quais se espera que essas competências sejam exigidas.

No que se refere às 11 questões das disciplinas de Legislação e Ética Profissional, Matemática Financeira e Estatística, Controladoria e Perícia Contábil, a Tabela 3 demonstra os assuntos associados a essas matérias.

Tabela 3 – Quantidade de questões e assuntos abordados em Legislação e Ética Profissional, Matemática Financeira e Estatística, Controladoria e Perícia Contábil do Enade

Disciplina	Assunto abordado	Questões
Legislação e Ética Profissional	Código de Ética Profissional do Contador	4
	Medidas de Descrição de Dados	2
Matemática Financeira e Estatística	Análise de Investimentos	1
	Cálculo de Juros Simples e Compostos	1
Controladoria	Planejamento e Orçamento Empresarial	1
	Sistemas de Informações Gerenciais	1
Perícia Contábil	Aspectos Técnico, Doutrinário, Processual e Operacional da Perícia	1
Total		11

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao considerar as disciplinas de Legislação e Ética Profissional, Matemática Financeira e Estatística, Controladoria e Perícia Contábil, o mercado de trabalho espera que o profissional da contabilidade tenha Raciocínio Lógico e Matemático (MACHADO; NOVA, 2008) e entenda de Orçamento (SILVA et al., 2015). A disciplina de Perícia Contábil não foi uma competência demandada pelo mercado de trabalho, assim como matérias relacionadas à Ética Profissional, conforme revisão de literatura.

E, por fim, tratando das cinco questões das disciplinas de Contabilidade de Custos e Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade, a Tabela 4 detalha os conteúdos das questões aplicadas no Enade.

Tabela 4 - Quantidade de questões e assuntos abordados em Contabilidade de Custos e Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade do Enade

Disciplina	Assunto abordado	Questões
Contabilidade de Custos	Métodos de Custeio	3
Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade	Princípios de Contabilidade	2
Total		5

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à disciplina de Contabilidade de Custos e Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade, denota-se que as competências demandadas pelo mercado de trabalho aos contadores atendidas por esse conteúdo são conhecimentos em: Custos (SILVA et al., 2015) e Práticas Contábeis Nacionais (MACHADO; NOVA, 2008).

4.2. Conteúdo específico das questões dos Exames de Suficiência do CFC de 2012 e 2015

A análise neste estudo está sendo realizada considerando as quatro edições do Exame do CFC para a categoria de Bacharel em Ciências Contábeis, dos anos de 2012 e 2015, contendo 50 questões cada uma, totalizando 200 questões. Porém, como em cada edição havia 3 questões não específicas de conteúdo contábil (Língua Portuguesa), este escopo de análise, para o Exame de Suficiência, é de 188 questões. Observando os editais dos quatro exames aplicados para essa categoria nesses anos, verifica-se que as provas abordaram questões que versam sobre as disciplinas de Contabilidade Geral, Contabilidade Gerencial, Contabilidade de Custos, Língua Portuguesa, Auditoria Contábil, Noções de Direito, Legislação e Ética Profissional, Teoria da Contabilidade, Contabilidade Aplicada ao Setor Público, Matemática Financeira e Estatística, Perícia Contábil, Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade, Controladoria, podendo haver questões com interdisciplinaridade (FBC, 2012a; FBC, 2012b; FBC, 2015a; FBC, 2015b).

Para a disciplina de Contabilidade Geral do exame do CFC, a tabela 5 elenca a quantidade de questões, bem como os assuntos abordados no exame, referentes a esta matéria.

Tabela 5 - Quantidade de questões e assuntos abordados em Contabilidade Geral no Exame de Suficiência

Disciplina	Assunto abordado	Questões
Contabilidade Geral	Demonstrações Contábeis e Notas Explicativas	15
	Operações com Mercadorias e Apuração do Lucro	11
	Mensuração e Reconhecimento de Operações	8
	Classificação Contábil	8
	Cálculo de Depreciação	4
	Teste de Recuperabilidade de Ativos – <i>Impairment</i>	3
	Estoques	3
	Consolidação das Demonstrações Contábeis	2
	Folha de Pagamento	1
	Ajuste a Valor Presente	1
	Provisões, Ativos e Passivos Contingentes	1
	Método de Equivalência Patrimonial	1
	Combinação de Negócios	1
Total		59

Fonte: Dados da pesquisa.

Tendo em vista as expectativas do mercado de trabalho para Contabilidade Geral/Societária, essa disciplina atende às competências de Contabilidade Societária, Normas Contábeis Internacionais, Gestão da Área Contábil, Práticas Contábeis, Avaliação de Resultado e Desempenho, Análise Contábil, Elaboração das Demonstrações Contábeis e Pronunciamentos do CPC (GUIMARÃES, 2006; LEAL; SOARES; SOUZA, 2008; MACHADO; NOVA, 2008; PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009; SILVA et al., 2015).

No que tange às 33 questões das disciplinas de Contabilidade Gerencial e de Custos, a Tabela 6 evidencia os assuntos abordados, bem como a quantidade de questões referentes a cada matéria.

Tabela 6 - Quantidade de questões e assuntos abordados em Contabilidade Gerencial e de Custos no Exame de Suficiência

Disciplina	Assunto abordado	Questões
Contabilidade de Custos	Métodos de Custeio	8
	Conceitos, Objetivos, Classificação, Finalidade e Nomenclaturas	4
	Controle e Registro Contábil de Custos	3
	Margem de Contribuição	1
	Margem Líquida	1
Contabilidade Gerencial	Custos para Controle	8
	Análise das Demonstrações Contábeis	7
	Análise entre Custo Padrão e Real	1
Total		33

Fonte: Dados da Pesquisa.

Para as disciplinas de Contabilidade Gerencial e de Custos, denota-se que as competências demandadas pelo mercado de trabalho em relação ao contador são: a Gestão de Custos (SILVA et al., 2015) e a Contabilidade Gerencial e Gestão Empresarial (GUIMARÃES, 2006; PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009).

Tratando das disciplinas de Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade, Auditoria Contábil e Contabilidade Aplicada ao Setor Público, a Tabela 7 explicita os assuntos abordados nas 41 questões dessas matérias.

Tabela 7 - Quantidade de questões e assuntos abordados em Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade, Auditoria Contábil e Contabilidade Aplicada ao Setor Público no Exame de Suficiência

Disciplina	Assunto abordado	Questões
Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade	Normas Brasileiras de Contabilidade	12
	Princípios de Contabilidade	2
Auditoria Contábil	Auditoria Independente	14
	Conceituação, Objeto e Campo de Aplicação	2
	Métodos de depreciação	3
	Contabilização de Transações no Setor Público	1
Contabilidade Aplicada ao Setor Público	Estrutura de Controle Interno	1
	Mensuração de Ativos e Passivos em Entidades do Setor Público	1
	Patrimônio e Sistemas Contábeis	2
	Demonstrações Contábeis	3
Total		41

Fonte: Dados da Pesquisa.

Para a disciplina de Contabilidade Aplicada ao Setor Público, o mercado de trabalho não possui qualquer expectativa de que o profissional da contabilidade tenha competências relacionadas a essa matéria. Porém, para Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade e Auditoria Contábil, os empregadores esperam que os profissionais da contabilidade dominem competências como Auditoria, principalmente a Interna, o que não ocorreu com o exame em questão (PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009), e Práticas Contábeis Nacionais (MACHADO; NOVA, 2008).

Em relação às disciplinas de Matemática Financeira e Estatística, Noções de Direito e Legislação e Ética Profissional, o exame do CFC contou com 12 disciplinas cada, divididas por assuntos, conforme a Tabela 8 explicita, em um total de 36 questões.

Tabela 8 - Quantidade de questões e assuntos abordados em Matemática Financeira e Estatística, Noções de Direito e Legislação e Ética Profissional no Exame de Suficiência

Disciplina	Assunto abordado	Questões
Matemática Financeira e Estatística	Cálculo de Juros Simples e Compostos	7
	Taxas Nominal, Proporcional, Efetiva e Equivalente	1
	Descontos	1
	Medida de Descrição de Dados	1
	Probabilidades	1
	Regressão e Correlação	1
	Direito Trabalhista e Legislação Social	5
Noções de Direito	Direito e Legislação Tributária	4
	Direito Comercial e Legislação Societária	3
Legislação e Ética Profissional	Código de Ética Profissional do Contador	11
	Norma Brasileira de Contabilidade 100	1
Total		36

Fonte: Dados da Pesquisa.

Para a disciplina de Matemática Financeira e Estatística, o mercado de trabalho espera que o profissional da contabilidade tenha como competência um Raciocínio Lógico e Matemático (MACHADO; NOVA, 2008). Em relação a Noções

de Direito, o profissional é demandado pelos empregadores para que entenda de Legislação Societária, Trabalhista e Tributária (GUIMARÃES, 2006; PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009; SILVA et al., 2015). Para conhecimentos relativos à Ética Profissional, não houve demanda por essa competência por parte do mercado de trabalho, segundo estudos relacionados na revisão de literatura desta pesquisa.

E, por fim, as matérias de Teoria da Contabilidade e Perícia Contábil contam com 19 questões no total. A Tabela 9 expõe os assuntos e a quantidade de questões de cada disciplina.

Tabela 9 - Quantidade de questões e assuntos abordados em Teoria da Contabilidade e Perícia Contábil no Exame de Suficiência

Disciplina	Assunto abordado	Questões
Teoria da Contabilidade	Reconhecimento e Mensuração de Ativos, Passivos, Receitas e Despesas, Ganhos e Perdas	4
	Características Qualitativas das Demonstrações Contábeis	3
	Princípios Contábeis	2
	Estrutura Conceitual para Elaboração e Divulgação de Relatório Contábil-Financeiro	1
Perícia Contábil	Aspectos Técnico, Doutrinário, Processual e Operacional da Perícia	4
	Legislação Profissional Vigente	3
	Aplicações Práticas de Perícia Contábil	2
Total		19

Fonte: Dados da Pesquisa.

No que se refere às competências que os empregadores esperam que os profissionais de contabilidade tenham, em relação à Teoria da Contabilidade, depreende-se que os conhecimentos relacionados são os Pronunciamentos do CPC (SILVA et al., 2015). A disciplina de Perícia Contábil não foi uma competência demandada pelo mercado de trabalho, segundo revisão de literatura efetuada por este estudo.

Ainda em relação às expectativas do mercado, ressalta-se que nenhuma das avaliações trouxe disciplinas que comprovassem conhecimentos do profissional da contabilidade referentes à visão ampla do conjunto das áreas de conhecimento (LEAL; SOARES; SOUZA, 2008; MACHADO; NOVA, 2008). Ainda, como carência nos exames estudados, em comparação com as demandas do mercado, notou-se ausência de temas relativos à Identificação, Avaliação e Gerenciamento de Riscos (MACHADO; NOVA, 2008), Administração, Economia e Recursos Humanos (PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009) e Governança Corporativa (SILVA et al., 2015). Além disso, os exames não abordaram idiomas estrangeiros, importante competência demandada pelo mercado (GUIMARÃES, 2006; PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009). Nesses exames, competências importantes, como conhecimentos em Tecnologia da Informação, Identificação de Necessidade de Informação do Usuário, Visão Integrada da Organização, Identificação, Avaliação e Gerenciamento de Riscos, Habilidades e Atitudes e outros conhecimentos diversos, foram desprezadas.

Portanto, pode-se elaborar o seguinte quadro comparativo do conteúdo contábil dos dois exames em relação ao que o mercado espera de um profissional da contabilidade:

Quadro 2 – Competências exigidas pelo mercado de trabalho em relação ao conteúdo contábil do Enade e do Exame de Suficiência

Competências exigidas	Exames	
	Enade	Exame de Suficiência
Experiência Profissional		
Conhecimentos Diversos		
Idiomas estrangeiros		
Contabilidade Gerencial e Gestão Empresarial	x	x
Contabilidade Societária, Tributária e Legislação	x	x
Administração, Economia e Finanças		
Tecnologia da Informação		
Normas Contábeis Internacionais	x	x
Gestão da Área Contábil	x	x

Competências exigidas	Exames	
	Enade	Exame de Suficiência
Planejamento da Área Fiscal e Tributária	x	
Visão Ampla do Conjunto das Áreas de Conhecimento		
Raciocínio Lógico e Matemático	x	x
Identificação da Necessidade de Informação do usuário		
Governança Corporativa		
Visão Integrada da Organização		
Avaliação de Resultado e Desempenho	x	x
Identificação, Avaliação e Gerenciamento de Riscos		
Auditoria	x	x
Recursos Humanos		
Habilidades e Atitudes		

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se, ao observar o Quadro 2, que os dois exames são muito semelhantes em relação ao seu conteúdo, tratando-se do que vem sendo pedido pelo mercado de trabalho. Porém, o Enade mostrou-se ligeiramente mais alinhado, pois abordou assuntos relacionados à área fiscal e tributária. Nesse exame, verificou-se a ausência de assuntos relativos à disciplina de Noções de Direito, em que se depreende que o profissional contábil não necessita comprovar conhecimentos básicos da disciplina. Porém, na prática, os contadores devem estar atentos a mudanças nas leis, especialmente nas legislações tributárias, societárias e comerciais (PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009; SILVA et al., 2015). Outro assunto carente na avaliação do MEC é a disciplina de Perícia Contábil, contendo apenas um assunto mencionado nas duas edições. No entanto, segundo estudos inerentes ao mercado de trabalho, essa competência não foi mencionada como desejável a um profissional da contabilidade.

Em relação ao Exame de Suficiência do CFC, notou-se a ausência de questões tratando da apuração de tributos segundo seu regime de tributação, sendo essa uma das principais atividades procuradas por empregadores de profissionais contábeis (GUIMARÃES, 2006; LEAL; SOARES; SOUZA, 2008; MACHADO; NOVA, 2008; PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009; SILVA et al., 2015). Outro tópico ausente no referido exame foram temas relativos à Auditoria Interna, outra importante área de conhecimento pedida por profissionais da contabilidade (PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009). A disciplina de Controladoria foi outra matéria ignorada nas edições da avaliação do CFC, apesar de garantir ao gestor que as informações para o processo decisório sejam adequadas e compor uma das habilidades demandadas pelo mercado de trabalho em relação a um profissional de Ciências Contábeis, segundo estudo de Silva et al. (2015).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo realizar uma análise de conteúdo específico de Ciências Contábeis do Exame de Suficiência do CFC e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), nos anos de 2012 e 2015, para concluintes e bacharéis do curso de Ciências Contábeis, de modo a identificar similaridades e divergências entre eles e o atendimento desses exames à expectativa do mercado de trabalho em relação ao profissional da contabilidade.

Como similaridade, pode-se notar que o destaque das duas avaliações é para a disciplina de Contabilidade Geral/Societária, que, juntamente com matérias relativas a Princípios e Normas de Contabilidade, são competências sempre lembradas pelos empregadores na busca por profissionais que atuam em Ciências Contábeis. Por esse destaque, entende-se que os dois exames vêm contribuindo significativamente para o conhecimento, estudo e aprimoramento da contabilidade, bem como a satisfação de grande parte das expectativas do mercado de trabalho. Apesar dessa convergência, o Exame de Suficiência do CFC demonstra maior alinhamento ao que vem sendo solicitado pelos empregadores aos profissionais da contabilidade por abordar maior variedade de assuntos de Contabilidade Geral e Societária, em comparação com o Enade. Por outro lado, por considerar apuração de tributos em sua avaliação, o exame do MEC teve maior quantidade de competências que estão de acordo com os conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho aos contadores.

Como contribuições deste estudo, ressalta-se que nenhuma das avaliações trouxe disciplinas que comprovassem conhecimentos do contador referentes à visão ampla do conjunto das áreas de conhecimento (LEAL; SOARES; SOUZA, 2008; MACHADO; NOVA, 2008). Ainda como carência nos exames estudados, em comparação às demandas do mercado, notou-se ausência de temas relativos à Identificação, Avaliação e Gerenciamento de Riscos (MACHADO; NOVA, 2008), Economia e Recursos Humanos (PIRES; OTT; DAMASCENA, 2009) e Governança Corporativa (SILVA et al., 2015). Com isso, infere-se que essas competências ausentes nos exames analisados, mas presentes na demanda dos empregadores, demonstram uma tendência de que as empresas esperem que os profissionais da contabilidade não se

limitem aos conhecimentos diretamente relacionados à sua formação acadêmica, valorizando sua visão holística. Desse modo, as empresas esperam que esse profissional identifique o impacto de sua atuação na organização como um todo.

Por se tratar de uma pesquisa documental, este estudo encontrou como limitação a exata classificação das questões analisadas nas disciplinas definidas de acordo com os critérios preestabelecidos. Isso pode ocasionar erros de enquadramento em decorrência de possíveis informações incompletas constantes nos documentos analisados (provas e editais).

Como recomendações para pesquisas futuras, sugere-se que seja estudada a perspectiva do ente público como empregador, analisando os conteúdos do Exames de Suficiência, do Enade e de questões de concurso público da área contábil, avaliando se o conteúdo dos exames do CFC e do MEC está em linha com os conhecimentos desejados pelo empregador público em relação ao futuro servidor público.

REFERÊNCIAS

AGRIZZI, D.; SIAN, S. Artificial corporatism: A portal to power for accountants in Brazil. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 27, p. 56-72, 2015.

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 5. edição. São Paulo: Atlas, 2002. 168 páginas.

BACCI, J. **Estudo exploratório sobre o desenvolvimento contábil brasileiro**: uma contribuição ao registro de sua evolução histórica. 2002. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) — Centro Universitário Álvares Penteado, São Paulo, 2002.

BOATMAN, K.; COURTNEY, R., LEE, W. "See how they learn": the impact of faculty and Student learning styles on student performance in Introductory economics. **The American Economist**, v. 52, n. 1, p. 39-48, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 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/110.861.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 12.249, de 11 de junho de 2010**. altera os Decretos-Leis nos 9.295, de 27 de maio de 1946, 1.040, de 21 de outubro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BUGARIM, M. C. C. et al. O desempenho dos profissionais de contabilidade no exame de suficiência do CFC: uma análise de conglomerados regionais. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 8, n. 22, p. 60-71, 2014.

BUI, B.; PORTER, B. The expectation-performance gap in accounting education: an exploratory study. **Accounting Education: an international journal**, v. 19, p. 23-50, 2010.

CARDOSO, J. L.; SOUZA, M. A.; ALMEIDA, L. B. Perfil do contador na atualidade: um estudo exploratório. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS**, v. 3, n. 3, p. 275-284, 2006.

CASTRO, V. C. B. As idas e vindas do exame de suficiência. **Revista brasileira de contabilidade**, n. 224, p. 37-45, 2017.

CFC. **Caderno analítico do exame de suficiência: histórico dos resultados**. Brasília: CFC, 2007. 108 p. Disponível em: <http://www1.cfc.org.br/uparq/cad_em_suf.pdf> Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **Manual de Registro do Sistema CFC/CRCs**. 2. ed., Brasília: CFC, 2009. 122 páginas. Disponível em: <http://portal-cfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/01/manual_registro.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

_____. **Resolução CFC n.º 1.486, de 15 de maio de 2015**. Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Disponível em: <http://cfc.org.br/wp-content/uploads/2016/01/RES_1486.doc>. Acesso em: 27 jul. 2017.

CRUZ, C. F. et al. Uma análise do desempenho do curso de Ciências Contábeis no Enade a partir do Processo de Raciocínio da Teoria das Restrições. **R. Cont. UFBA**, Salvador - BA, v. 3, n. 3, p. 33-48, set./dez. 2009.

CRUZ, A. J. et al. Desempenho dos alunos no Enade de 2009: um estudo empírico a partir do conteúdo curricular dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 6, n. 2, p. 178-203, 2013.

EISELE, C. D.; LORENZI, M.G.V.; FERRAZ, L.M.S. O exame de suficiência do CFC: um diagnóstico dos conteúdos que compõem a prova. In: CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 3., 2015, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, 2001.

FBC. **1º exame de suficiência de 2012**. 2012a. Disponível em: <http://fbc.labbo.com.br/wp-content/uploads/2017/03/edital_2012_1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. **2º exame de suficiência de 2012**. 2012b. Disponível em: <http://fbc.labbo.com.br/wp-content/uploads/2017/03/edital_2012_2.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. **1º exame de suficiência de 2015**. 2015a. Disponível em: <http://www.fbc.org.br/wp-content/uploads/2017/09/edital_2015_1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. **2º exame de suficiência de 2015**. 2015b. Disponível em: <http://www.fbc.org.br/wp-content/uploads/2017/09/edital_2015_2.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

GUIMARÃES, P. C. **Identificação do perfil profissiográfico do profissional de Contabilidade requerido pelas empresas através de ofertas de emprego na Região Metropolitana de São Paulo**. 2006. 74 f. Dissertação (Mestrado) — Centro Universitário Álvares Penteado, São Paulo, 2006.

HILL, M. C. Class size and student performance in introductory accounting courses: further evidence. **Issues in Accounting Education**, v. 13, n. 1, p. 47-64, 1998.

INEP **Manual do Enade 2015**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2015_30062015.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Portaria n.º 202, de 22 de junho de 2012**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2012/diretrizes/diretrizes_areas_bacharelado/diretrizes_ciencias_contabeis_n_202.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Portaria n.º 220, de 10 de junho de 2015**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2015/ciencias_contabeis_portaria_inep_n220_10062015.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

LEAL, E. A.; SOARES, M. A.; SOUSA, E. G. Perspectivas dos formandos do curso de ciências contábeis e as exigências do mercado de trabalho. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 5, n. 10, p. 147-159, 2008.

MACHADO, V. S. de A.; NOVA, S. P. de C. C. Análise comparativa entre os conhecimentos desenvolvidos no curso de graduação em Contabilidade e o perfil do contador exigido pelo mercado de trabalho: Uma pesquisa de campo sobre educação contábil. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 2, n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2008.

MEC. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MELO, M. S.; ARANTES, V. A. Exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade: uma análise do conteúdo de contabilidade aplicável ao setor público. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 17, n. 2, p. 19-30, 2016.

MENDONÇA NETO, O. R.; CARDOSO, R. L.; OYADOMARI, J. C. A Profissionalização do Contador no Brasil. **Base (UNISINOS)**, v. 9, p. 394-406, 2012.

OLIVEIRA SOBRINHO, O. A.; CRUZ, M. C. A importância da regulamentação da profissão contábil: o exame de suficiência. **Revista Contemporânea de Negócios**, v. 5, n. 1, p. 01-08, 2011.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, Edição: 30 anos de Doutorado, v. 18, p. 19-32, jun. 2007.

PIRES, C. B.; OTT, E.; DAMACENA, C. “Guarda-Livros” ou “Parceiros de Negócios”? uma análise do perfil profissional requerido pelo mercado de trabalho para contadores na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA). **Contabilidade Vista & Revista**, v. 20, n. 3, p. 157-187, 2009.

PITELA, A. C.; O desempenho profissional do contador na opinião do empresário. **Publicatio UEPG: ciências humanas, linguística, letras e artes**, v. 8, n. 1, p. 51-77, jan./dez. 2000.

QUINTANA, A. C.; PERAZO, A.N.C.; FERNANDES, V.L.P. A grade curricular dos cursos de Ciências Contábeis e os resultados institucionais no Enade: um estudo nas disciplinas da área da contabilidade financeira e de orçamento. **Revista GUAL**, v. 6, n. 3, p. 127-145, 2013.

ROCHA, A. G. P.; FIGUEIREDO JUNIOR, H. S.; CORREA, D. Análise Comparativa de Desempenho do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará no Enade 2006. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 2, p. 105-120, 2012.

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

SANTOS, C. A. et al. Exame de Suficiência: percepção de docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Faculdades de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 200, p. 22-35, 2013.

SANTOS, F.; Congresso fez história no cenário contábil. **Jornal CFC**, Brasília, n. 95, p. 6-8, set./out. 2008.

SANTOS, M. J. A. et al. Um Estudo Comparativo entre o Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e a Pós-graduação Stricto Sensu dos Cursos de Ciências Contábeis do Estado do Rio de Janeiro. **Polêm!ca**, v. 13, p. 1681-1698, 2014.

SCHWARTZMAN, S. **Higher education in Brazil: the stakeholders** - LCSHD Paper Series. Washington, DC: The World Bank, 1998.

SILVA, A. C. R. Ensino da Contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2006. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 3, p. 82-94, 2008.

SILVA, A. D. S. et al. Mercado de trabalho para o profissional de contabilidade: perfil e oferta de vagas na Região Nordeste do Brasil. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 16, n. 2, p. 51-61, 2015.

SOUZA, E. S.; **Enade 2006 determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis**. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB e UFRN, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

TIMMERMANS, C.; SIMONI, P. R.; PEREIRA, P. A opinião de acadêmicos e profissionais da Contabilidade acerca do Exame de Suficiência da profissão contábil. **Revista Brasileira de Contabilidade**, [S.l.], n. 201, p. 32-43, jul. 2013.

ZOGHBI, A. C. P.; OLIVA, B. T.; MORICONI, G. M. Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior: a relação entre Enem e Enade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 45-66, 2010.

WHY IS PLICKERS A RELEVANT PEDAGOGY ALTERNATIVE FOR ACCOUNTING EDUCATORS? A REFLECTION ON DISTINCT TYPES OF STUDENT RESPONSE SYSTEMS (SRS)

POR QUE O PLICKERS É UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA RELEVANTE PARA OS EDUCADORES CONTÁBEIS? UMA REFLEXÃO SOBRE DISTINTOS TIPOS DE SISTEMA DE RESPOSTA DO ESTUDANTE (SRE)

O artigo foi aprovado e apresentado no 15th CONTECSI International Conference on Information Systems and Technology Management, realizado de 23/5 a 25/5 de 2018, na Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo/SP.

ABSTRACT

Plickers is a type of student response system (SRS) and is a relatively new educational technology tool that can assist the teaching and learning processes through an engaging quiz-based activity. Despite that, little research has been conducting on it thus far. I was unable to retrieve any published work in accounting academic journals on Plickers. Then, this study aims to show why Plickers is an important pedagogy alternative for accounting educators, comparatively to other types of SRS. To this end, I have discussed Plickers' features and functionality. Subsequently, I compared Plickers and other kinds of SRS regarding essential issues in its usage. Next, I described preliminary findings on Plickers and, finally, I presented my final thoughts based on what I have shown throughout the paper. I argue that Plickers has essential advantages over other types of SRSs that may relevantly influence educational institutions' and faculty's decision to adopt it, and these include (i) less dependency on technology and technical support, (ii) lower costs, and (iii) the potential learning benefits are similar to previous versions of SRS, particularly concerning students' involvement, participation, and performance. Additionally, Plickers is flexible in terms of utilizing it at distinct levels of education and courses, especially in face-to-face education. I discuss the implications for practice and provide suggestions for future studies in the final section of the paper.

Keywords: Plickers, Student response system, Educational technology, Accounting education.

RESUMO

O Plickers é um tipo de sistema de resposta do estudante (SRE) e é uma tecnologia educacional relativamente nova que pode auxiliar os processos de ensino e aprendizagem através de uma envolvente atividade baseada em *quiz*. Apesar disso, pouca pesquisa foi conduzida até o presente momento. Não consegui identificar nenhum trabalho publicado sobre Plickers em periódicos acadêmicos de contabilidade. Dessa forma, o objetivo deste estudo é mostrar por que o Plickers é uma alternativa pedagógica importante para os educadores contábeis, comparativamente a outros tipos de SRE. Para esse fim, discuti as características e a funcionalidade do Plickers. Subsequentemente, comparei o Plickers e outros tipos de SRE em relação a questões importantes. Em seguida, descrevi os achados preliminares sobre Plickers e, finalmente, apresentei meus pensamentos finais com base no que mostrei ao longo do artigo. Argumento que o Plickers tem vantagens importantes sobre outros tipos de SREs, que podem influenciar a decisão das instituições de ensino e do corpo docente de adotá-lo. Entre elas, estão: (i) a menor dependência de tecnologia e suporte técnico, (ii) menores custos e (iii) benefícios potenciais semelhantes às versões anteriores do SRE, particularmente no que concerne ao envolvimento, à participação e ao desempenho dos alunos. Além disso, o Plickers é flexível em termos de utilização em diferentes níveis de educação e cursos, especialmente no ensino presencial. Discuto as implicações para a prática e forneço sugestões para estudos futuros na seção final do artigo.

Palavras-chave: Plickers, Sistema de resposta do estudante, Tecnologia educacional, Educação contábil.

Vitor Hideo Nasu

Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre e doutorando em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP). Contato: Avenida Prof. Luciano Gualberto, 908 - Prédio FEA3, Butantã, São Paulo/SP. CEP: 05508-010. E-mail: vnasu@usp.br.

1. INTRODUCTION

Student response systems (SRSs) are pedagogical resources that enable processes of inquiring and answering. Different types of SRS were developed over time, such as the infrared-based (IR), the radiofrequency-based (RF), and the web-based ones (CARNAGHAN; EDMONDS; LECHNER; OLDS, 2011). In 2011, a new type of SRS referred to as “Plickers” was created by Nolan Amy when he was a Math teacher at a low-income high school in California, United States (US) (<https://www.crunchbase.com/person/nolan-amy>). Like other types of SRS, the Plickers enables faculty to engage students during the classes through quiz-based activities. Basically, Plickers consists of three parts: “(1) Plicker cards for each student, (2) an instructor smartphone with camera and Plickers app (available for both iOS and Android), and [desirably] (3) an internet-connected computer with projector screen and web browser” (WOOD; BROWN; GRAYSON, 2017, p. 3). The instructor downloads the Plickers app on his/her device that will be used to both develop the quizzes and scan the QR-codes when the students raise their cards to answer the questions. The questions are exposed through the projector to the entire class. Because Plickers works through a simple process, it does not demand a significant amount of time from faculty and students to learn how to use it. Some general instructions should be enough.

As new generations of students expect more visual stimulus and are often characterized as being fast-paced and multitasking (LEA, 2008; SPRAGUE; DAHL, 2010), Plickers can help to bring interactivity to the classroom. More specifically to accounting education, there are some motivations to support why accounting instructors should consider using Plickers. First, it has to do with the profession stereotype, which characterizes accountants as being introverted, methodical, systematic, anti-social, boring, and number experts (JACKLING, 2014). This stereotype is related to a routine recording and tax calculations, which are accounting practices taught at the undergraduate level. For this reason, accounting students sometimes find that the education process is tedious and demotivating (GAVIRIA; ARANGO; VALENCIA, 2015). When using Plickers, accounting instructors show some initiative to deliver content differently from traditional teachings, such as lecturing. It also assists in improving the classroom humor once it makes classes more fun (WUTTIPROM; TOEDDHANYA; BUACHOOM; WUTTISELA, 2017).

Second, research has found that business students – in which accounting ones are categorized – reported cheating more than students taking other undergraduate programs (MCCABE, 2005; MCCABE; TREVINO, 1995; RETTINGER; JORDAN, 2005). For example, McCabe and Trevino (1995) surveyed more than 6,000 students from 31 US top universities and found that business students were more inclined to cheat than their non-business colleagues. Plickers, as I will discuss in the next section, has specific mechanisms to decrease or even prevent students from engaging in cheating practices.

Third, Plickers should be adopted from an innovation perspective. Some accounting scholars consider that accounting programs have become stagnated in terms of using technology to teach (PATHWAYS COMMISSION, 2012), even when there are forces to incorporate it into higher education (PINCUS; STOUT; SORENSEN; STOCKS; LAWSON, 2017). Plickers could assist in increasing the innovation level of the accounting programs, especially for its potential to generate data at rapid speed to be analyzed by educators, accounting department heads, and even accounting professional bodies. Similarly, in an interview study with 13 experienced accounting academics, Watty, McKay, and Ngo (2016) raised some barriers for accounting faculty to avoid technology adoption. Among them, the instructor’s ability to deal with new tools and redesign his/her classes to accommodate them is a relevant one (SPRAGUE; DAHL, 2010; WATTY et al., 2016). However, despite it may be true for other types of technology, Plickers is easy and simple to use (WOOD et al., 2017); therefore I argue that this aspect is not a fundamental obstacle.

Although in this introductory discussion I placed more emphasis on Plickers’ positive aspects, there are some essential challenges to use it. Thus, the objective of this study is to present the value of Plickers for accounting educators critically. Because there are now multiple versions of SRS, it seems to be opportune to compare Plickers and other existing SRSs. This comparison may reveal some features that justify why the creation of Plickers was necessary.

This study seeks to contribute to accounting education literature and practice in three directions. First, I would like to call attention to Plickers because accounting educators do not widely know and utilize it yet (CARNAGHAN et al., 2011). Then, presumably, its potential benefits are being ignored. Second, I extend Carnaghan et al.’s (2011) discussion by comparing Plickers and other types of SRS. Carnaghan et al. (2011) did not consider Plickers because it was launched after their study. Third, to the best of my knowledge, there is no published work in accounting education journals about Plickers thus far. Then, as a first step, I seek to present its features and capabilities before recommending it to an empirical test.

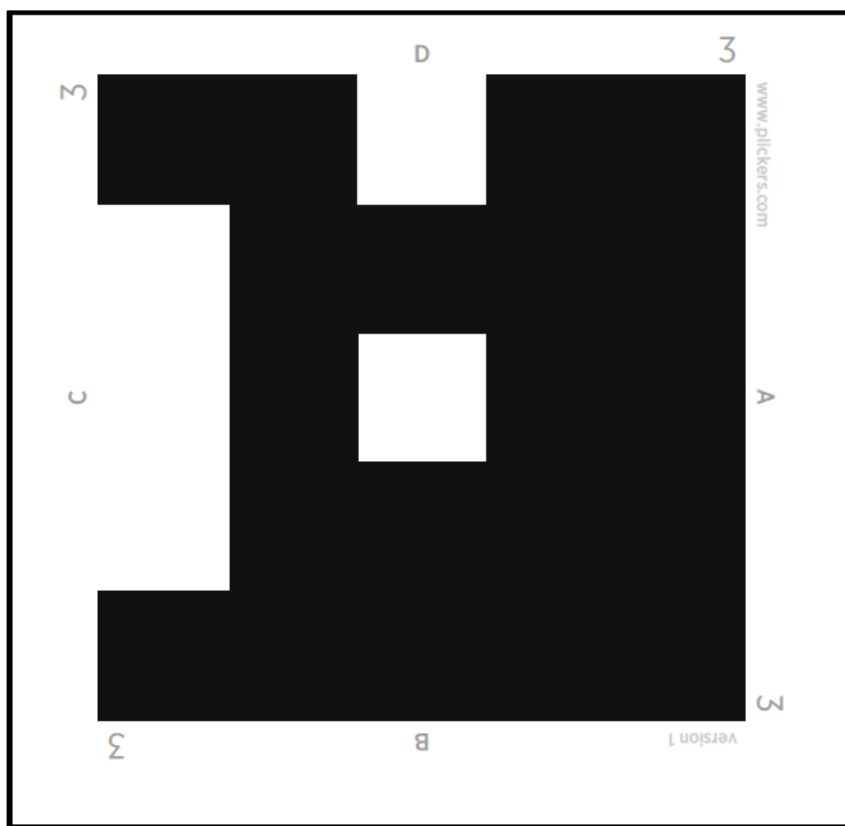
The remainder of this paper is structured as follows. Next section presents the literature review on Plickers’ functionality and features. Subsequently, I compare Plickers with other types of SRS, focusing on key features, as well as I discuss the theoretical foundation for using it. Then, I present preliminary studies on Plickers. Finally, I report my final thoughts.

2. PLICKERS’ FUNCTIONALITY AND KEY FEATURES

Plickers is a new type of SRS, and a critical feature is its simplicity (WOOD et al., 2017). Plickers consists of paper cards with printed QR-codes on them that are scanned by the instructor’s mobile device. Figure 1 shows an example of it. Cards can be plasticized or laminated to increase its durability, like Krause, O’Neil, and Dauenhauer (2017) and McCargo (2017) recommend. According to Howell, Tseng, and Colorado-Resa (2017), 63 distinct Plickers cards are available to be printed currently. Reusing QR-code cards is a good practice to avoid paper waste, and faculty should keep this in mind.

Detecting QR-code is the primary objective of the Plickers software/mobile app, and this is probably the most crucial task that the faculty must ensure when using Plickers. Otherwise, Plickers activity may not be developed appropriately. According to Chng and Gurvitch (2018), it takes about ten seconds to scan 60 cards.

Figure 1. Plickers card.



Source: <http://juliebenton.weebly.com/plickers.html>.

Each card has a different QR-code to avoid response conflict, and each side of the cards has a letter (A, B, C, and D) to represent the options to the questions. To get a valid response, students must hold up the QR-code cards until the instructor's device scans it. The top of the card indicates the chosen alternative. For instance, in Figure 1, the answer is option D. The Plickers cards also have a number attached to them. This feature allows faculty to associate students with the cards and then collect more specific data, even though it is not mandatory to make Plickers work. In Figure 1, the number is three, which could represent "Anna," for example.

The general functionality of Plickers is simple. First, the professor exposes a multiple-choice question through a Powerpoint presentation projector, for instance. Then, the instructor gives students some time to think about the questions. For interactivity and involvement purposes, the given time should be short, but sufficient for students to respond. Mula and Kavanagh (2009) gave students ten seconds to answer. General guidelines from Sullivan (2009) indicate that while classes up to 30 students should be given from 15 to 20 seconds per question, 30 seconds should be sufficient for classes with 30-100 students. For classes of more than 100 students, such as in large lecture halls, Sullivan (2009) recommends one minute per question. Finally, students respond to the question by raising their cards, which are scanned by the instructor's device.

After these steps, the Plickers software provides immediate feedback in graphic forms, usually histograms. The instructor can also see the feedback per student. This process repeats as the questions are asked. Albeit Plickers can be used in an offline mode, it is recommended that faculty's mobile phones be connected to the internet for instant data synchronization and to maximize its usefulness (KRAUSE et al., 2017). Additionally, it is encouraged to use a personal computer attached to a multimedia projector to display the response histograms and to support the activity in general, although it may not be needed since there are diverse manners to expose a multiple-choice question. Figure 2 provides a visualization of how Plickers works in the classroom.

Figure 2. Plickers in the classroom.



Source: <https://www.historymatters365.com/history-matters-365-blog/using-plickers-for-formative-assessment>.

It is observable that each student is raising his/her QR-code card in a particular position, which represents the response choices. Students must hold up their cards until the Plickers app scans them. Because the process is not entirely electronic, it would be challenging for Plickers to be employed in distance education. It may also have some difficulties in capturing students' answers in large lecture halls, where classes can reach hundreds of students since there might be a juxtaposition of cards due to a large number of students one in front of another, not to mention the limited number of cards available (63). Despite that, Plickers may still be a good alternative for small and medium classrooms, though.

Some key features of Plickers motivate instructors to use it. First, Plickers is a comprehensive academic tool since it permits that all students participate actively in class at the same time. This would be very hard to achieve without a structured response system. It is argued that there will always be a few students disinterested in learning, and they probably will raise their Plickers cards without purpose. Definitely, it is not the expected conduct and may jeopardize the general active learning environment. However, I must highlight that this behavior is not a particular issue of Plickers, but all teaching methods. Despite that, Plickers has potential to make students interested in learning by making them participate through a "no one left behind" policy, which may produce a sense of fairness because every student, either shy or spontaneous, has the opportunity to give their opinions and answers by promoting multiple-choice questions. Then, Plickers may reduce demotivation because students have to pay attention to respond to questions. A small distraction could prevent a student from answering the question correctly since Plickers questions are supposed to be dynamic and interactive. For this reason, it may become apparent to the instructor who is paying attention to the class when Plickers is used.

Another key feature is the anonymity of the responses. Because Plickers can provide immediate feedback through histograms for the entire class to see, it could generate embarrassment for those students who answered wrongly (BEEKES, 2006, 2009; FIES; MARSHALL, 2006; FREEMAN; BLAYNEY; GINNS, 2006; KAY; LESAGE, 2009). Elliott (2003) reports her case on using SRS in the anonymous mode and perceived that it could be interesting to encourage students' participation without the feeling of being monitored, which is a challenge for student involvement (KAY; LESAGE, 2009). Plickers offers a reasonable level of anonymity that may attract students to use them. Only the instructor can identify who has responded it correctly or otherwise. This is an advantage over the "hands up" method, in which students raise their hands to answer questions. Likewise, anonymity enables instructors to poll students about accounting issues that are not consensual for promoting debate or sensitive and professional ethical questions to capture what students think of them.

Both formative and summative assessments are also vital aspects enabled by SRSs (KAY; LESAGE, 2009), including Plickers. Formative assessment allows the instructor to get real-time information about the students' learning without assigning a formal grade. On the part of the students, formative assessment helps them to analyze their performance on the quizzes and modify bad study habits before taking the exams (EDMONDS; EDMONDS, 2010). For the instructor, getting feedback about the students' understanding enables to implement immediate changes in class pace and the depth of the explanations, increasing the quality of learning (CALDWELL, 2007; KAY; LESAGE, 2009). When it comes to summative assessment, in which Plickers questions are utilized to assign formal grades, Plickers' usage becomes even more important for student attention because now their academic performance is at stake. It encourages more engagement from the students. Likewise, the instructor must equally pay attention to conduct quizzes fairly. It means that he/she must assure that his/her device is working adequately, there is enough time for students to answer, and the questions are aligned with

the educational purposes. When using Plickers for summative assessment, instructors report an increase in student attendance (CALDWELL, 2007). However, Caldwell (2007) points out that if the Plickers questions account for a small part of the total course grade, as such 5%, it might not make students more interested in attending classes. It should account for at least 10% (CALDWELL, 2007).

Despite its benefits, some challenges do deserve thoughts. The main concern is regarding cheating. Like almost any other educational technology tool or teaching method, students can cheat when utilizing Plickers. A common cheating practice among students that one could anticipate is to exchange cards for helping a particular student in enhancing his/her performance. To decrease this undesirable behavior, the instructor should attach the cards' number to a specific student and use it until the end of the academic calendar. Besides, the instructor must evaluate the pros and cons of increasing monitoring policies. Another way to cheat is by looking at the position of a colleague's card. However, Plickers cards' letters (A, B, C, and D) are small (see Figure 1), making it difficult to see. Also, Plickers makes the student audience visual to the instructor, who has the opportunity to identify cheaters while the students are raising their cards. This feature makes Plickers even more relevant for accounting education because business students tend to cheat more than their counterparts (MCCABE, 2005; MCCABE, TREVINO, 1995; RETTINGER, JORDAN, 2005). Despite that, it is recommended that, at the beginning of the classes, faculty talk to students and be clear about cheating practices and their consequences.

Another relevant concern is the maximum number of 63 Plickers cards available. This limitation would not allow an entire class of 70 students, for example, to participate in the Plickers quizzes. When this situation happens, a strategy that can help is to divide the class into groups and, for each group, assign a card. Indeed, it is not appropriate if the instructor wants to evaluate individual performances but represents a way to make every student participate. It also opens an opportunity for students to cheat, like when only one student of the group is paying attention and answering the questions. However, I argue that it is better to form groups and provide chances to every student to use Plickers than excluding some students because of the limited number of cards and give them a legitimate reason to not engage in the class and then complain about their exam performance later.

Instructors who want to use Plickers face the challenges of spending a significant amount of time developing and inserting quizzes in the Plickers software and redesigning their classes to incorporate it while covering the same amount of content. These challenges were also perceived by prior literature for other types of SRS (KAY; LESAGE, 2009; SPRAGUE; DAHL, 2010). The instructors must evaluate if the incorporation of Plickers into classes is viable. It means that it will not make some contents to be put aside because of its implementation. According to Watty et al. (2016), these challenges constitute impediments for accounting educators to use technology because they demand a set of skills and resources that not every instructor has at his/her disposal.

Plickers' benefits and challenges do not end here. However, I provided thoughts on some of the key features that might influence an instructor's decision to adopt it. A valid question that still remains is why should Plickers be adopted instead of other existing versions of SRS. To try to respond to it, I discuss some similarities and differences between Plickers and prior types of SRS in the next section.

3. PLICKERS VS. OTHER TYPES OF STUDENT RESPONSE SYSTEMS

I first describe the general characteristics of the previous versions of SRS. Next, I start comparing the Plickers and the other types according to many criteria. Before adopting a specific kind of SRS, comparisons are essential to provide information for educational institutions and instructors to make better decisions.

3.1. General features of past SRS versions

Carnaghan et al. (2011) describe three models of SRS: IR-, RF-, and telephony-/web-based SRSs. The IR-based SRS comprehends three parts: (1) A computer attached to a multimedia projector with the SRS software installed in it. Internet access is needless; (2) A hardware receiver – similarly to a wireless router – which captures students' responses through IR signals; and (3) alphanumeric handheld devices that students use to transmit their answers. These devices are similar to a television remote control and are also known as "clickers" (CALDWELL, 2007; RANA; DWIVEDI; AL-KHOWAITER, 2016), because of the sound emitted when someone pushes its button ("click"). The functionality of the IR-based SRS is similar to Plickers. The instructor projects a question; then students have some time to think about it before answering. However, the way by which responses are transmitted and captured differs. IR-based SRSs require a direct line between the receiver and clickers (CALDWELL, 2007); otherwise, the IR signal will not be read. It is similar when people point the remote control to the television to change channels or reduce the volume. This feature imposes two fundamental constraints for IR-based SRS that should be taken into account: (i) they may not be adequate for classrooms with hundreds of students, and (ii) they cannot be employed in distance education. Certainly, these limitations impair the usefulness of the IR-based SRS, but it may still be a relevant pedagogy resources in face-to-face education.

The RF-based SRS has been replacing the IR-based one because it is more modern and has less technical problems (Carnaghan et al., 2011), especially when transmitting student answer. The RF-based SRS also consists of a computer and a projector, a receiver, and alphanumeric handheld devices/clickers. Likewise, it has similar functionality when compared to other types of SRS, but the students' answers are sent and captured through radio frequencies. For this reason,

RF-based SRSs do not demand a direct line between the clickers and the receiver. Carnaghan et al. (2011) report that RF-based SRSs support up to 2000 transmitters and 300 feet distant from the receiver. However, it may vary across SRS providers and models. Nonetheless, RF-based SRS use is appropriate to both small and large classrooms. Still, Eng, Lea, and Cai (2013) highlight that radio frequencies can be set on different channels to avoid interference among multiple classes where RF-based SRSs are being utilized. Despite these benefits, this model cannot be used in distance education as well.

Finally, the web-based SRS is the most recent SRS type created before the launch of Plickers. This type only demands mobile devices, such as smartphones and tablets, with internet access. But it is desirable to have a computer with internet access and attached to a multimedia projector as support. Its functionality differs from other types of SRS because the entire process happens through the internet. First, the instructor exposes a question. Some models of web-based SRS show the question on the screen of each mobile device (e.g., Socrative), but others do not (e.g., Kahoot) and then a projector. Second, students reflect upon the questions and, third, they respond by clicking on the screen of their mobile devices. A weakness of the web-based type is that internet connection is a *sine qua non* condition for quizzes to happen, and not all educational institutions have a good internet signal or enough computer labs for students to use. On the other hand, web-based SRS is the only type that can be employed in distance education, as long as it has internet access. It does not require a direct line or physical proximity between the mobile devices and the SRS software because responses are transmitted via the internet.

3.2. Comparative analysis

The first aspect that I compare among the SRS types is how students answer the questions. Plickers uses QR-codes that can be printed and laminated, and the answers can be transmitted with or without internet access to the instructor's device (KRAUSE et al., 2017). If no wi-fi signal or data plan is available, the answers remain stored in the instructor's device until it reaches internet connection. Differently, both IR-based and RF-based SRSs use clickers to transmit responses and a receiver to capture them. No internet connection is needed. On the other hand, web-based SRSs require internet access to work and use mobile devices to respond to questions. Because Plickers need only one mobile device, printed cards, and – desirably – a computer with a projector, it depends less on technology and demands less technical support than the other types of SRS. However, only the web-based SRS can be employed in distance education without significant impediments.

The second aspect that I compare is the response devices' compatibility. In the Plickers type, cards can be exchanged between students from different schools. But IR- and RF-based SRSs require specific alphanumeric tools to work. Each provider has a particular model, and it is not compatible across SRS's providers (CARNAGHAN et al., 2011). For example, iClicker's alphanumeric devices (<https://www.iclicker.com>) will not work with Poll Everywhere's receiver (<https://www.poll.everywhere.com>). The response devices are not compatible with the receivers of other SRS providers. In the web-based SRS, as long as the mobile device has access to the internet, it will work with quizzes from distinct SRS software/websites. However, old cell phone models may not be compatible with more modern web-based SRSs. Because of that, I recommend the smartphone model.

Third, because cards, clickers, and cell phones are small, they are easy to be lost or forgotten (DALLAIRE, 2011). For instance, Dallaire (2011) surveyed 151 psychology students and found that 57% of them declared that forgetting to bring the clickers to class is the main obstacle to use the SRS. Therefore, instructors need to establish a "bring your own device" (BYOD) policy. BYOD policy may help students to avoid forgetting the response devices that would otherwise prevent them from participating in class. BYOD might be necessary for Plickers cards if they were lent to students. But the instructor can distribute the cards to students at the beginning of each class, and at its end, the students give the cards back. Arguably, alphanumeric devices can be lent by the instructor and returned as well (CALDWELL, 2007); however, this is not valid for the web-based SRS since no student would be willing to let the instructor keep his/her device. Thus, BYOD is even more necessary for the web-based SRS.

Fourth, the data that is produced by Plickers is not massive. Access to wi-fi signal or a mobile data plan should be sufficient to send the students answers to the cloud. However, in some other SRS models, the files may contain more graphics and different types of pictures to provide the instructor and students better feedback. Colors and images make files heavier, but the files' sizes also depend on the number of students, the number of questions, how many times the SRS was used, and so on. Indeed, as time passes, the instructor will have taught more classes and storing all the data generated by the SRS may become a concern, primarily if he/she teaches hundreds of students a year. But at least it should not be a concern for Plickers files since it can capture 63 responses per time.

Fifth, Plickers have a disadvantage when it comes to response time. It does not keep any records on how much time the students took to answer the questions mainly because it depends on where the instructor points his/her device first. So, even if a student raises his/her card first, his/her card may not be the first to be scanned. Similarly, in other types of SRS, the answers may suffer a delay depending on how strong the internet connection is or how accurate the devices are.

Sixth, financial issues represent a relevant threat to educational technology because they may impair its usability and in many times are decisive factors to use it. In an era where educational institutions' budgets have strong constraints, research on low-cost educational resources associated with effective outcomes becomes even more fundamental. Plickers consists of QR-code cards and a mobile device to scan them. Plickers software/app is free. Then, the cost of Plickers is minimum, especially when different classes are using all the cards over a significant period.

One of the chief complaints about the IR- and RF-based SRSs is the cost of the clickers and it definitely represents a barrier to their use (BAILEY, SCOTT; HYDE, 2010; CALDWELL, 2007; CARNAGHAN et al., 2011; JONES, HENDERSON; SEALOVER, 2009; KAY; LESAGE, 2009; RANA et al., 2016; ZHU, 2007). These SRS types require alphanumeric devices which purchase depends on the policy established by the educational institutions. Some institutions (e.g., West Virginia University) buy the clickers and lend them to the students (CALDWELL, 2007; MULA; KAVANAGH, 2009), but others demand students to purchase their own. Clicker's acquisition by students is likely to affect their acceptance and satisfaction with technology (DALLAIRE, 2011). Therefore, instructors have to ensure that clickers will be used regularly. Otherwise, students may not see value in them, which would lead to a perception of a waste of financial resource (ZHU, 2007). Despite the recent decrease in the clickers' price, it can still be a significant investment for educational institutions or students (BLASCO-ARCAS; BUIL; HERNÁNDEZ-ORTEGA; SESE, 2013; RANA et al., 2016). Carnaghan et al. (2011) and Zhu (2007) provide some recommendations for saving money.

Web-based SRSs do not demand any purchase of clickers as they use students' own mobile devices. On the other hand, some web-based SRS developers/providers may require a registration fee to allow students to utilize their web system. For instance, iClicker has multiple types of subscription (<https://www.iclicker.com/pricing>), varying in value and period. However, there are free web-based SRSs as well. Kahoot! (<https://kahoot.com>) is a free SRS – although it also has paid subscriptions – and represents a better option for educational institutions or teachers which budget is limited. Free web-based SRSs have a financial cost near zero because they basically need an internet connection. In IR- and RF-based SRSs this is not necessarily true, because each of the clickers has an individual price (e.g., iClicker go charges about 30 USD per unit) that exceeds the cost of printed cards. Thus, from a financial standpoint, Plickers and web-based SRS are alike and have an advantage over the IR- and RF-based SRS types.

Finally, a final aspect that I highlight is that clickers' and cell phones' batteries should be charged. It will be a serious concern if some clickers stop working in the middle of the SRS quizzes, especially if the instructor is using SRS questions to attribute course grade. Although this seems less relevant, instructors and students must pay attention to this detail. When Plickers is employed, though, no battery is needed, except for the instructor's device.

After comparing essential factors for using each type of SRS, I provide a summary of the comparisons made among them in Table 1.

Table 1 – Summary of the comparative analysis among the SRS types

Type of SRS	Plickers	IR-based SRS	RF-based SRS	Web-based SRS
Response device	QR-code card	Clicker	Clicker	Mobile device
Response transmission	Internet/Scan	Infrared signal	Radio frequency	Internet
Internet/Wi-fi signal	Yes (1 device)/No ^(A)	No	No	Yes
Dependency on technology	Medium	High	High	High
Technical support	Dispensable	Sometimes	Sometimes	Sometimes
Device's compatibility across providers	Yes	No	No	Yes
BYOD policy	Yes/No ^(B)	Yes/No ^(B)	Yes/No ^(B)	Yes
Battery	Yes (1 device)/No	No	No	Yes
File size	Not heavy	Not heavy	Not heavy	Not heavy
Distance education	No	No	No	Yes
Small classrooms	Adequate	Adequate	Adequate	Adequate
Medium classrooms	Adequate	Adequate	Adequate	Adequate
Large classrooms	Not adequate	Adequate/Not adequate ^(C)	Adequate	Adequate
Clicker purchase	No need	Need	Need	No need
Free software	Yes	No	No	Yes/No ^(D)

Note. ^(A) It depends on whether the instructor wants to use plicker in online or offline mode. ^(B) If students purchase the clickers, BYOD is necessary; otherwise, it is unnecessary. If cards are lent to students, BYOD is necessary. ^(C) It depends on how students' seats are organized. ^(D) It depends on the SRS provider.

4. ACTIVE LEARNING AND STUDENT RESPONSE SYSTEMS

Active learning is frequently characterized as the usage of instructional methods that actively engage students in the learning process, opposing the traditional education (GAINOR, BLINE; ZHENG, 2014; SULLIVAN, 2009). Although this term has been used more intuitively than consensually (BONWELL; EISON, 1991), a key point is the predominance of a perspective that promotes changes in the conventional ways of transmitting content, such as a unilateral communication.

Active learning has been providing theoretical support for using SRS because its idea is associated with many of the SRS's features. For instance, evidence from prior literature supports that SRS encourages higher student involvement in classes (CARNAGHAN; WEBB, 2007; EDMONDS; EDMONDS, 2008; ENG et al., 2013; KAY; LESAGE, 2009; LEA, 2008). It suggests that SRSs can combat passive learning, traditional teaching methods, and dull classroom environments that new generations of students complain about. And this may be valid for Plickers as well, although more research is still demanded.

In active learning, the center of the educational process is the student, instead of the instructor. When Plickers is used, students must pay more attention to the lecture and the questions to get them right. As previously discussed, a few seconds are provided for students to respond to the questions. It is on purpose, aiming to foster a dynamic environment where students must keep their attention and involvement at high levels.

Because SRS allows every student to participate in class, they may feel that the instructor values their opinion. In Zhu (2007) words:

Students' responses, and their questions about their peers' responses, can provide an opening for class discussion. When students recognize their own opinions and co-direct a class discussion, they may feel a greater sense of ownership over the lecture and discussion. As a result, they will be more engaged in and responsible for their own learning. Also, instead of drawing conclusions from the most vocal students, the faculty member receives a far more accurate overview of opinions from the entire class. Most important, the anonymous feature of the clicker system ensures that viewpoints that might not otherwise be expressed during class discussion are given a voice (Zhu, 2007, p. 2)

This excerpt is aligned with active learning strategies, in which the students are more responsible for their learning. Bonwell and Eison (1991) argue that a crucial aspect of active learning is not only to learn the content that is being taught, but also to reflect on what was learned. Plickers and other types of SRS can be used to make students think about their learning by providing feedback regularly. If students maintain their performance records on quizzes, they can modify their behavior to reach their academic goals.

According to Gainor et al. (2014), current accounting students tend to prefer engaging learning processes with rapid development rather than those that are passive. Literature reviews on SRS show that this technology can promote higher student attention, involvement, interactivity among colleagues, and participation in classes (FIES; MARSHALL, 2006; KAY; LESAGE, 2009; RANA et al., 2016). These results are consistent with the expectations of the new generations of students, as well as the active learning idea. Based on this discussion, I argue that Plickers can promote a more active learning environment and provide richer academic experiences that students search for in educational processes.

5. PREVIOUS RESEARCH ON PLICKERS

In December 2017 and January 2018, I reviewed 37 Brazilian business journals (for the complete list, see Appendix A) and six international accounting education journals (1. Accounting Education, 2. Advances in Accounting Education, 3. Journal of Accounting Education, 4. Global Perspectives in Accounting Education, 5. Accounting Educators' Journal, and 6. Issues in Accounting Education) to identify studies on Plickers. I inserted "plicker" and "plickers" as keywords in the search tool of the journals. I was not able to find any study. Then, I conducted an additional search in Google Scholar using the same keywords and also "plickers and accounting education." I analyzed the first ten pages of the results (each page contained ten results) of each keyword. I found only a few studies published in journals, which suggest that Plickers has not been examined even in other knowledge fields. The studies found are now described.

Thomas et al. (2016) analyzed the relationship between knowledge, participation, and creativity when Plickers is used. A sample of 60 high school students was submitted to the analysis. Pearson's correlation matrix showed a positive association between creativity and participation (coeff. = .369; $p < .01$). It suggests that Plickers helps students to become more creative through participation. Thomas et al. (2016) also found a positive correlation between participation and knowledge (coeff. = .903; $p < .01$). It indicates that Plickers assists students to participate in class, and then knowledge is improved. Another potential explanation is that Plickers supports students to gain knowledge, and then they feel more comfortable to participate. These findings suggest that Plickers have a positive impact on students' participation and related aspects. However, the results should be observed with caution since they are based on the students' perception, are correlational, and were produced from a small sample. Then, Carnaghan and Webb (2007) suggest that studies should find ways to measure the variables objectively rather than using self-reporting measures. It may help to analyze data from a more neutral perspective.

Wood, Brown, and Grayson (2017) investigated the faculty's and students' perception of the use of Plickers. From the faculty's perspective, Plickers modified the classroom mood, especially in the first session. It promoted fast-paced

and exciting activities. Besides, Plickers encouraged students to assume an interactive and heads up posture toward the instructor. However, responses are typically deficient in the first quizzes (WOOD et al., 2017). I emphasize that the faculty's perspective should be analyzed cautiously and critically since no data was reported in the study. From the students' perspective, it was found that Plickers sharply increased students' involvement (63%) and learning (66%). Beckert, Fauth, and Olsen (2009), Eng, Lea, and Cai (2013), Lea (2008), and Yourstone, Krave, Albaum (2008) also found an improvement on students' participation and involvement, but they tested clickers instead. Complementarily, 60% of the students would recommend Plickers for other instructors to employ it in their classes. This is consistent with Beckert, Fauth, and Olsen's (2009), Premuroso, Tong, and Beed's (2011), and Stowell's (2015) results. However, it seems that Plickers has a little impact on previous preparation for class (62% of the students reported that Plickers slightly encouraged preparation prior to classes). Despite that, 83% of the students preferred Plickers over paper quizzes, and 60% preferred Plickers over clickers. However, only 9% preferred Plickers over other quiz methods. These findings support that Plickers is an attractive alternative pedagogy comparatively to different types of SRS.

Wuttiprom et al. (2017) analyzed the Plickers usage in conjunction with peer instruction (PI) at the Ratchathani University, Thailand. The first-year undergraduate students of Chemistry ($n = 50$) and Engineering ($n = 119$) constituted the sample of the study. Results showed that students' average scores improved after PI for both Chemistry and Engineering students. It suggests that Plickers is an adequate educational resource to mediate the relationship between students' performance and PI. This result is congruent with Marshall and Varnon's (2012). Students also reported that Plickers make class more fun and enjoyable, in agreement with other studies (CARNAGHAN et al., 2011; CARNAGHAN; WEBB, 2007; CHATHAM; DAVIDSON, 2011; CUNNINGHAM, 2008, 2011; EDMONDS; EDMONDS, 2008; ENG et al., 2013; LEA, 2008; MARSHALL; VARNON, 2012; MULA; KAVANAGH, 2009; PREMUROSO et al., 2011). At this point, both clicker and Plickers research show convergent evidence.

McCargo (2017) examined the effects of Plickers on academic engagement behavior of high school students through an experimental procedure. The results indicated that Plickers usage is not associated with students' disruptive behavior. McCargo (2017) also investigated the perception of high school teachers in terms of the "use of Plickers® as a socially valid method for addressing student behavior." (p. 47). Mixed results to support Plickers as a valid method were found, but the chief complaint was the time spent to prepare the Plickers activity. This is consistent with prior SRS literature as well (CARNAGHAN et al., 2011; KAY; LESAGE, 2009; SPRAGUE; DAHL, 2010), even though Howell et al. 2017, p. 145) report that "it is easy to add class sections, students rosters, and MCQs to the Web site."

Krause, O'Neil, and Dauenhauer (2017) investigated Plickers as a formative assessment tool for K-12 and physical education teacher education (PETE) professionals. The study is a descriptive one that provides some considerations on the usage of Plickers in K-12 physical education. Particularly, Krause et al. (2017) provide examples of how Plickers can be employed to develop four domains of learning: psychomotor, cognitive, affective, and general. Regarding Plickers usage in PETE programs, an important observation is that the use of Plickers "is a great way to get PETE students involved in both the technology and assessment processes" (KRAUSE et al., 2017, p. 36). It might be extended to other training programs.

According to my search, I was not able to find any published article in accounting academic journals about Plickers so far. The majority of the literature is concentrated on prior versions of SRS (BEEKES, 2006, 2009; CARNAGHAN et al., 2011; CARNAGHAN; WEBB, 2007; CHATHAM; DAVIDSON, 2011; CHUI, MARTIN; PIKE, 2013; CUNNINGHAM, 2008, 2011; EDMONDS; EDMONDS, 2008, 2010; ENG et al., 2013; MARSHALL; VARNON, 2012; MULA; KAVANAGH, 2009; SEGOVIA, 2006, 2008). Thus, Plickers is a timely research topic.

6. FINAL THOUGHTS

This study aimed to offer a reflection on Plickers as an alternative pedagogy approach for accounting educators to use. According to my literature review, Plickers has not been considered as a topic by accounting researchers as no published work was found. It means that relevant discussions and research are convenient in the sense of increasing our understanding of Plickers and how it can assist both accounting students and faculty in having a more fluent educational process.

To show the value of Plickers, I base my thoughts on three arguments. First, Plickers can be used with or without an internet connection (KRAUSE et al., 2017) and are less dependent on technology than other types of SRS. Therefore, it is easier to make them work. Second, Plickers has an advantage over other types of SRS in terms of financial cost. It is generally cheaper than IR-based and RF-based SRSs as no clicker needs to be purchased. It is similar to the web-based SRSs, but some of them do require a subscription fee (e.g., iClicker) that might be relevant. Third, even though Plickers cannot be employed in distance education or would be inappropriate for large classrooms, they have similar potential benefits that clickers offer. Plickers helps students to participate and get more involved in classes (THOMAS et al., 2016; WOOD et al., 2017), as well as serve to mediate student learning and other teaching methods (WUTTIPROM et al., 2017). Plickers is also flexible regarding its utilization in different levels of education, as Krause et al. (2017) showed.

Regarding implications for practice, preliminary findings on the use of Plickers suggest that it increases students' performance when utilized with PI (WUTTIPROM et al., 2017). Student involvement and learning were also found to be enhanced (WOOD et al., 2017). However, weaker evidence supports that Plickers encourages students to prepare them-

selves for classes. Based on these findings, accounting instructors can use Plickers to generate more student involvement in face-to-face education. These results are consistent with clicker studies, but Plickers would be equally important to use because they are less dependent on technology and has lower financial costs than prior versions of SRS. On the other hand, if compared to web-based SRS, Plickers could not be employed in distance education. It might reduce Plickers' usefulness, but it can still be a useful pedagogy tool inside the classroom.

For future studies, I recommend the analysis of the mediated effects of Plickers on the relationship between students and teaching methods. Wuttiptom et al. (2017), for instance, utilized Plickers with PI. Marshall and Varnon (2012) conducted a similar study with clickers and PI. Other teaching methods can be assisted by Plickers, such as think-pair-share or problem-based learning. Plickers can be utilized in multiple ways, and the observation of how they mediate learning and teaching methods is vital to deliver content effectively. Another relevant analysis is regarding the quality of Plickers utilization. Experimental studies on SRS have been conducted (CARNAGHAN; WEBB, 2007; CHUI et al., 2013; EDMONDS; EDMONDS, 2008), measuring the use of SRS in a binary way (usually 1 for SRS and 0 for No SRS). However, little attention is paid to the discussion about the *quality* of the SRS usage. Some questions emerge from this context: for how long should SRS be used over a semester? Is there an optimum length for SRS quizzes to last? Is binary measurement the best proxy to be used or there are degrees of quality of SRS usage? Thus, an in-depth discussion about SRS utilization remains missing. Therefore, I encourage discussions on quality of Plickers use.

Ultimately, I hope that I have provided some insights for accounting educators' decisions to utilize Plickers as an alternative pedagogy resource to the existing response systems and teaching methods. I am favorable about using Plickers because of its potential benefits to both faculty and students, besides the low cost it involves, but I acknowledge that limitations and challenges do exist and should be considered when adopting this technology.

REFERENCES

- BAILEY, C. D., SCOTT, I. J., HYDE, J. C. Publication trends in research on professional responsibility and ethics in accounting and research on accounting ethics, and a database of the articles. **Research on Professional Responsibility and Ethics in Accounting**, v. 14, p. 175–186. Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1574-0765\(2010\)0000014011](https://doi.org/10.1108/S1574-0765(2010)0000014011)
- BECKERT, E., FAUTH, E., OLSEN, K. Clicker satisfaction for students in human development : differences for class type , prior exposure , and student talkativity. **North American Journal of Psychology**, v. 3, n. 11, p. 599–612, 2009. Disponível em: <<http://www.freepatentsonline.com/article/North-American-Journal-Psychology/213084801.html>>.
- BEEKES, W. The 'Millionaire' method for encouraging participation. **Active Learning in Higher Education**, v. 7, n. 1, p. 25–36, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1469787406061143>>.
- BEEKES, W. Is that your final answer? Encouraging student participation using a personal response system. **The Enhancing Series Case Studies: Student Centred Learning in Business and Management, Hospitality, Leisure, Sport, Tourism**, v. p. 76–86, 2009. Disponível em: <from <http://eprints.lancs.ac.uk/47175/>>.
- BLASCO-ARCAS, L., BUIL, I., HERNÁNDEZ-ORTEGA, B.; SESE, F. J. Using clickers in class. The role of interactivity, active collaborative learning and engagement in learning performance. **Computers & Education**, v. 62, p. 102–110, 2013 Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.019>>.
- BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report**. Washington, DC, 1991. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>>.
- CALDWELL, J. E. Clickers in the large classroom: Current research and best-practice tips. **CBE - Life Sciences Education**, v. 6, p. 9–20, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1187/cbe.06-12-0205>>.
- CARNAGHAN, C.; EDMONDS, T. P.; LECHNER, T. A.; OLDS, P. R. (2011). Using student response systems in the accounting classroom: Strengths, strategies and limitations. **Journal of Accounting Education**, v. 29, n. 4, p.265–283. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2012.05.002>>.
- CARNAGHAN, C.; WEBB, A. 2007. Investigating the Effects of Group Response Systems on Student Satisfaction, Learning, and Engagement in Accounting Education. **Issues in Accounting Education**, v. 22, n. 3, p. 391–409. Disponível em: <<https://doi.org/10.2308/iace.2007.22.3.391>>.
- CHATHAM, M. D.; DAVIDSON, D. Assessing student and instructor satisfaction using an audience response system in Introductory Business Courses. **Business Education Innovation Journal**, v. 3, n. 1, p. 43–50, 2011. Disponível em: m <<http://www.beijournal.com/images/V3N1Text.pdf>>.
- CHNG, L.; GURVITCH, R. . Using Plickers as an Assessment Tool in Health and Physical Education Settings. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 89, n. 2, p. 19–25, 2018 Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1404510>>.
- CHUI, L.; MARTIN, K.; PIKE, B. A quasi-experimental assessment of interactive student response systems on student confidence, effort, and course performance. **Journal of Accounting Education**, v. 31, n. 1, p. 17–30, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2013.01.002>>.
- CUNNINGHAM, B. M. Using Action Research to Improve Learning and the Classroom Learning Environment. **Issues in Accounting Education**, v. 23, n. 1, p. 1–30, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.2308/iace.2008.23.1.1>>.
- CUNNINGHAM, B. M. Introductory accounting as theater: A look behind the scenes of large-lecture production. **Issues in Accounting Education**, v. 26, n. 4, p. 815–833, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.2308/iace-50056>>.

- DALLAIRE, D. H. Effective Use of Personal Response “Clicker” Systems in Psychology Courses. **Teaching of Psychology**, v. 38, n. 3, p. 199–204, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0098628311411898>>.
- EDMONDS, C. T.; EDMONDS, T. P. An Empirical Investigation of the Effects of SRS Technology on Introductory Managerial Accounting Students. **Issues in Accounting Education**, v. 23 n. 3, p. 421–434, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.2308/iace.2008.23.3.421>>.
- EDMONDS, C. T.; EDMONDS, T. P. An examination of the links between SRS technology and an active learning environment in a managerial accounting course. In: CATANACH, A. H.; FELDMANN, D. (Eds.), **Advances in Accounting Education**, 2010, p. p. 81–100. Emerald Group Publishing Limited. Disponível em: <[https://doi.org/10.1108/S1085-4622\(2010\)0000011007](https://doi.org/10.1108/S1085-4622(2010)0000011007)>.
- ELLIOTT, C. Using a Personal Response System in Economics Teaching. **International Review of Economics Education**, v. 1, n. 1, p. 80–86, 2003. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30213-9](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30213-9)>.
- ENG, L. L.; LEA, B.-R.; CAI, R. Use of Clickers for Assurance of Learning in Introductory Financial Accounting. In **Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations**, vol. 14, p. 269–291, 2013. Disponível em: <[https://doi.org/10.1108/S1085-4622\(2013\)0000014018](https://doi.org/10.1108/S1085-4622(2013)0000014018)>.
- FIES, C.; MARSHALL, J. Classroom Response Systems: A Review of the Literature. **Journal of Science Education and Technology**, v. 15, n. 1, p. 101–109, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10956-006-0360-1>>.
- FREEMAN, M.; BLAYNEY, P.; & GINNS, P. Anonymity and in class learning: The case for electronic response systems. **Australian Journal of Educational Technology**, v. 22, n. 4, p. 568–580, 2006. Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet22/freeman.html>>.
- GAINOR, M.; BLINE, D.; ZHENG, X. Teaching internal control through active learning. **Journal of Accounting Education**, v. 32, n. 2, p.200–221, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2014.03.003>>.
- GAVIRIA, D.; ARANGO, J.; VALENCIA, A. Reflections about the Use of Information and Communication Technologies in Accounting Education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 176, p. 992–997, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.569>>.
- HOWELL, D. D.; TSENG, D. C.; COLORADO-RESA, J. T. Fast Assessments with Digital Tools Using Multiple-Choice Questions. **College Teaching**, v. 65, n. 3, p. 145–147. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/87567555.2017.1291489>>.
- JACKLING, B. The choice of accounting as a career. In: WILSON, R. M. S. (Ed.), **ThRoutledge Companion to Accounting Education**. Routledge: 2014, p. 214-231.
- JONES, S.; HENDERSON, D.; SEALOVER, P. “Clickers” in the classroom. **Teaching and Learning in Nursing**, v. 4, n. 1, p. 2–5, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.teln.2008.06.001>>.
- KAY, R. H.; LESAGE, A. Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. **Computers & Education**, v. 53, n. 3, p. 819–827, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.001>>.
- KRAUSE, J. M.; O’NEIL, K.; DAUENHAUER, B. Plickers: A Formative Assessment Tool for K–12 and PETE Professionals. **Strategies**, v. 30, n.3, p. 30–36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/08924562.2017.1297751>>.
- LEA, B.-R. Clickers Adoption in a Small Class Setting. **Decision Line**, v. 39, n. 4, p. 7–11, 2008. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/7191/0d6e1f0fc4cc2da02467f76c51b2a327f363.pdf>>.
- MARSHALL, L. L.; VARNON, A. W. An Empirical Investigation of Clicker Technology in Financial Accounting Principles. **Journal of Learning in Higher Education**, v. 8, n. 1, p. 7–18, 2012. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/d3e3/181482be-abceb03cd2dd50f0f8dd5f9cc4fd.pdf#page=14>>.
- MCCABE, D. L. Cheating among college and university students: A North American perspective. **International Journal of Educational Integrity**, v. 1, n. 1, p. 1–11. Disponível em: <<https://doi.org/10.21913/IJEI.v1i1.14>>.
- MCCABE, D. L.; TREVINO, L. K. Cheating Among Business Students: a Challenge for Business Leaders and Educators. **Journal of Management Education**, v. 19, n. 2, p. 205–218, 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/105256299501900205>>.
- MCCARGO, M. G. **The Effects of Plickers As Response Cards On Academic Engagement Behavior In High School Students. Master’s Thesis**. College of Education and Psychology, University of Southern Mississippi, 2017. Disponível em: <http://aquila.usm.edu/masters_theses/300>.
- MULA, J. M.; KAVANAGH, M. Click Go the Students , Click-Click-Click : The efficacy of a student response system for engaging students to improve feedback and performance. **E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching**, v. 3, n. 1, p. 1–17. Disponível em: <<https://eprints.usq.edu.au/5859/>>.
- PATHWAYS COMMISSION. **The Pathways Commission: Charting a national strategy for the next generation of accountants**, 2012. Disponível em: <<http://commons.aahq.org/posts/a3470e7ffa>>.
- PINCUS, K. V.; STOUT, D. E.; SORENSEN, J. E.; STOCKS, K. D.; LAWSON, R. A. Forces for change in higher education and implications for the accounting academy. **Journal of Accounting Education**, v. 40, p. 1–18. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2017.06.001>>.
- PREMURROSO, R. F.; TONG, L.; BEED, T. K. Does using clickers in the classroom matter to student performance and satisfaction when taking the introductory financial accounting course? **Issues in Accounting Education**, v. 26, n. 4, p. 701–723, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.2308/iace-50066>>.
- RANA, N. P.; DWIVEDI, Y. K.; AL-KHOWAITER, W. A. A review of literature on the use of clickers in the business and management discipline. **International Journal of Management Education**, v. 14, n. 2, p. 74–91, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2016.02.002>>.

RETTINGER, D. A.; JORDAN, A. E. The Relations Among Religion, Motivation, and College Cheating: A Natural Experiment. **Ethics & Behavior**, v. 15, n. 2, p. 107–129, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1207/s15327019eb1502_2>.

SEGOVIA, J. The use of personal response system in accounting courses. **Accounting Instructors' Report, Winter**. Disponível em <<https://blog.cengage.com/use-personal-response-system-accounting-courses/>>.

Segovia, J. Personal response system and its effects on student learning. **Accounting Instructors' Report, Winter**, 2008, p. 1–5. Disponível em: <<https://blog.cengage.com/personal-response-system-effects-student-learning/>>.

SPRAGUE, E. W.; DAHL, D. W. Learning to click: An evaluation of the personal response system clicker technology in introductory marketing courses. **Journal of Marketing Education**, v. 32, n. 1, p. 93–103, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0273475309344806>>.

STOWELL, J. R. Use of clickers vs. mobile devices for classroom polling. **Computers & Education**, v. 82, p. 329–334, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.008>>.

SULLIVAN, R. R. Principles for Constructing Good Clicker Questions: Going beyond Rote Learning and Stimulating Active Engagement with Course Content. **Journal of Educational Technology Systems**, v. 37, n. 3, p. 335–347, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.2190/ET.37.3.i>>.

THOMAS, J. R. de.; LÓPEZ-FERNÁNDEZ, V.; LLAMAS-SALGUERO, F.; MARTÍN-LOBO, P.; PRADAS, S. Participation and knowledge through Plickers in high school students and its relationship to creativity. In: **UNESCO-UNIR ICT & Education Latam Congress**, 2016, p. 113–123. Disponível em: <<http://research.unir.net/unesco-congreso/wp-content/uploads/sites/76/2016/06/u2016-REYNAJaraby.pdf>>.

WATTY, K.; MCKAY, J.; NGO, L. Innovators or inhibitors? Accounting faculty resistance to new educational technologies in higher education. **Journal of Accounting Education**, v. 36, p. 1–15, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2016.03.003>>.

WOOD, T. A.; BROWN, K.; GRAYSON, J. M. Faculty and student perceptions of plickers. In: **ASEE Zone II Conference**, 2017. Disponível em: <from <http://zone2.asee.org/sessions/program/3/84.pdf>>.

WUTTIPROM, S.; TOEDDHANYA, K.; BUACHOOM, A.; WUTTISELA, K. Using plickers cooperate with Peer Instruction to promote students' discussion in Introductory Physics Course. **Universal Journal of Educational Research**, v. 5, n. 11, p. 1955–1961, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051111>>.

YOURSTONE, S. A.; KRAYE, H. S.; ALBAUM, G. Classroom Questioning with Immediate Electronic Response: Do Clickers Improve Learning? **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 6, n. 1, p. 75–88, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00166.x>>.

ZHU, E. Teaching With Clickers. **Center for Research on Learning and Teaching - Occasional Papers**, 2007, p. 1–8. Disponível em: <http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no22.pdf>.

FINAL NOTE:

I declare no conflict of interest with SRS's developers/providers.

APPENDIX A – List of Brazilian Journals that were reviewed

Number	Journal	Institution/Sponsor
1	<i>Advances in Scientific and Applied Accounting</i>	ANPCONT
2	<i>Brazilian Business Review</i>	FUCAPE/ES
3	Revista Contabilidade & Finanças	FEA/USP
4	Base	UNISINOS/RS
5	Contabilidade Vista & Revista	UFMG/MG
6	Custos e @gronegocio online	UFRPE
7	Revista Brasileira de Gestão de Negócios	FECAP/SP
8	Revista Contemporânea de Contabilidade	UFSC/SC
9	Revista de Contabilidade e Organizações	FEARP/USP
10	Revista Mineira de Contabilidade	CRC-MG
11	Revista Universo Contábil	FURB/SC
12	Contabilidade Gestão e Governança	UnB
13	Revista de Administração, Contabilidade e Economia	UNOESC/SC

Number	Journal	Institution/Sponsor
14	Revista Ambiente Contábil	UFRN
15	Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade	Abracicon/DF
16	Revista Enfoque: Reflexão Contábil	UEM/PR
17	Sociedade, Contabilidade e Gestão	PPGCC/UFRJ
18	ConTexto	UFRGS
19	Pensar Contábil	CRC/RJ
20	Revista de Administração, Contabilidade e Economia da FUNDACE	FUNDACE
21	Revista de Contabilidade e Controladoria	UFPR/PR
22	Registro Contábil	UFAL
23	Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis	UERJ/RJ
24	Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade	UNEB
25	Revista de Informação Contábil	UFPE/PE
26	Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis	FURG/RS
27	Revista da Associação Brasileira de Custos	Associação Brasileira de Custos
28	Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade	UFCG - CCJS/UACC
29	Revista Catarinense da Ciência Contábil	CRC/SC
30	Revista de Contabilidade da UFBA	UFBA/BA
31	Revista de Estudos Contábeis	UEL/PR
32	<i>CAP Accounting and Management</i>	UTFPR
33	Revista Brasileira de Contabilidade	CFC
34	Revista de Administração e Contabilidade da FAT	Faculdade Anísio Teixeira
35	Revista de Gestão e Contabilidade da UFPI	UFPI
36	Revista Evidenciação Contábil	UFPB
37	Práticas em Contabilidade e Gestão	Mackenzie

NÍVEL COGNITIVO REQUERIDO NOS EXAMES DE SUFICIÊNCIA DO CFC NA PERSPECTIVA DA TAXONOMIA DE BLOOM

COGNITIVE LEVEL REQUIRED ON CFC'S SUFFICIENCY EXAMINATIONS IN THE PERSPECTIVE OF BLOOM'S TAXONOMY

"O artigo foi aprovado e apresentado no XII Congresso Anpcont, realizado de 9 a 12/6 de 2018, em João Pessoa (PB)".

RESUMO

Este estudo teve como objetivo avaliar o nível cognitivo das questões de Contabilidade do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), no período de 2014 a 2016, de acordo com a Taxonomia de Bloom. Para isso, foi realizada a análise do conteúdo das provas do Exame de Suficiência, desde a primeira edição de 2014 até a segunda edição de 2016, e consideradas as questões especificamente relacionadas à Contabilidade. Adicionalmente, foi feita uma comparação entre o nível cognitivo das questões e os resultados obtidos nos exames aplicados no período (aprovações e reprovações). A principal contribuição do estudo é permitir analisar se a redução do número de aprovados no Exame de Suficiência pode estar relacionada com um aumento do nível de complexidade das questões, com base na Taxonomia de Bloom. Os resultados mostraram que o número de questões classificadas no menor nível cognitivo de todas as edições analisadas foi inferior ao número de questões classificadas no maior nível cognitivo, exceto na primeira edição de 2015, o que pode ser um indício para os altos índices de reprovação no exame. Em outras palavras, existe a possibilidade de os índices de reprovação estarem crescendo devido ao aumento da exigência de maior nível cognitivo nas questões. Nesse sentido, pode ser que os cursos de graduação em Ciências Contábeis não estejam privilegiando os objetivos educacionais, notadamente, aqueles que proporcionam atingir níveis cognitivos mais elevados.

Palavras-chave: Exame de Suficiência em Contabilidade; Nível Cognitivo; Taxonomia de Bloom.

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the cognitive level of the questions of Accounting of the Sufficiency Exam of the Federal Accounting Council, from 2014 to 2016, according to the Bloom's Taxonomy. For this purpose, the content of the tests of the Sufficiency Exam was analyzed, from the first edition of 2014 until the second edition of 2016, and considering the questions specifically related to Accounting. In addition, a comparison was made between the cognitive level of the questions and the results obtained in the examinations applied in that period (approvals and disapprovals). The main contribution of this study is to allow the analysis of whether the reduction in the number of approved subjects in the Sufficiency Exam can be related to an increase in the level of complexity of the questions, based on the Bloom's Taxonomy. The results showed that the number of questions classified in the lowest cognitive level of all analyzed editions was lower than the number of questions classified at the highest cognitive level, except in the first edition of 2015, which may be an indication for the high failure rates in the exam. In other words, there is a possibility that failure rates are increasing due to the increased demand for higher cognitive questions. In this sense, it may be that undergraduate courses in Accounting Sciences are not privileging educational objectives, especially those that provide higher cognitive levels.

Keywords: Sufficiency Exam in Accounting; Cognitive Level; Bloom's Taxonomy.

Isabela Gomes Bernardes

Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (Facic/UFU). Contato: Av. João Naves de Ávila, 2121, campus Santa Mônica, Uberlândia, MG, CEP: 38.400-902. E-mail: isabela_gomes95@hotmail.com

Denise Mendes da Silva

Doutora em Controladoria e Contabilidade pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP). Docente da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (Facic/UFU). Contato: Av. João Naves de Ávila, 2121, campus Santa Mônica, Uberlândia, MG, CEP: 38.400-902. E-mail: denise.mendes@ufu.br

1. INTRODUÇÃO

As áreas de atuação do contador estão em constante mudança, exigindo profissionais preparados para atuar em um cenário econômico, político e social cada vez mais oscilante. Torna-se essencial, então, atualizar os conteúdos de formação dos graduandos em Contabilidade para que haja uma harmonia entre os currículos e as demandas contemporâneas.

As demonstrações financeiras das empresas brasileiras, por exemplo, devem ser elaboradas em conformidade com as *International Financial Reporting Standards* (IFRS), normas internacionais de Contabilidade. Essas normas trazem princípios que exigem dos gestores, contadores e auditores a capacidade de julgar e tomar decisões, ou seja, faz-se necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvam um ensino que capacite os alunos de Contabilidade a fazer julgamentos e tomar decisões de acordo com os princípios contábeis, levando em consideração os aspectos evolutivos das práticas contábeis.

Uma das formas de avaliar os conhecimentos dos bacharéis em Ciências Contábeis, adquiridos ao longo do curso de graduação, é o Exame de Suficiência, aplicado duas vezes ao ano pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Embora a percepção dos contadores em relação ao Exame de Suficiência seja positiva, acreditando que essa forma de avaliação reflete uma valorização profissional e seleciona os profissionais mais capacitados, conforme apontou Galvão (2016), o que se tem observado é um baixo desempenho dos bacharéis nesse exame.

Bugarim et al. (2014a) realizaram uma análise histórica dos resultados do Exame de Suficiência do CFC de 2000 a 2004 e de 2011 a 2012 e verificaram um decréscimo significativo nos níveis de aprovação, que passaram de 83,5% na primeira edição em 2000 para 23,8% em 2012. Nos últimos anos (2014-2016), foi possível observar, também, uma redução do número de aprovados, conforme as estatísticas divulgadas pelo CFC em seu site (vide: <http://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>). Na segunda edição de 2015, por exemplo, houve um pico de reprovações (85%).

Explicações para esses resultados podem estar relacionadas à qualidade dos cursos de graduação e ao desempenho dos discentes (BUGARIM et al., 2014a; SOUZA; CRUZ; LYRIO, 2017). Gonzales e Ricardino Filho (2017) alertam para problemas de transparência na divulgação dos resultados do Exame de Suficiência pelo CFC, o que pode dificultar uma análise mais objetiva dos motivos relacionados ao desempenho nas provas. A divulgação do número de inscritos aprovados e reprovados por instituição de ensino contábil, por exemplo, poderia ajudar na investigação de aspectos da qualidade dos cursos.

Bugarim et al. (2014a, p. 134) destacam que, “considerando que não houve mudança no nível de dificuldade das provas ao longo das edições do exame do CFC, o aumento significativo e generalizado dos níveis de reprovação podem apenas ser imputados à uma formação profissional que, ao invés de evoluir, acabou por regredir em termos qualitativos”. Contudo, a literatura acerca do nível de dificuldade das provas é incipiente.

Pinheiro et al. (2013) fizeram uma análise das questões da segunda edição do Exame de Suficiência de 2004 e da primeira edição do ano de 2011, além de duas edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), baseada na Taxonomia de Bloom. A Taxonomia de Bloom, no domínio cognitivo, foca o planejamento educacional, no sentido de atingir os objetivos educacionais, de modo que o aluno parta das atividades menos complexas para as mais complexas. Os autores concluíram que a maioria das questões do Exame de Suficiência nos anos analisados possui um menor grau de dificuldade cognitiva, ou seja, focam questões menos complexas. No entanto, as pesquisas nessa perspectiva não continuaram para avaliar as edições seguintes do exame.

Santana Junior, Pereira e Lopes (2008) já haviam avaliado o nível cognitivo em questões de concursos públicos na área contábil, com resultados semelhantes àqueles encontrados por Pinheiro et al. (2013), ou seja, não foram exigidos dos candidatos ao cargo de contador (ou com especialidade em Contabilidade) os mais altos indicadores de habilidades cognitivas.

Considerando o panorama de diminuição nas aprovações no Exame de Suficiência, no qual as questões são, essencialmente, relacionadas à Contabilidade, e da baixa exigência cognitiva nessas questões no início das aplicações do exame, indicada por Pinheiro et al. (2013), a presente pesquisa busca avaliar se houve mudanças no nível cognitivo desse exame, conforme a Taxonomia de Bloom, nas edições do período de 2014 a 2016, que possam ser indícios para o aumento do número de reprovados nos últimos anos. Nesse sentido, a questão que direciona esta pesquisa é: qual o nível cognitivo das questões de Contabilidade do Exame de Suficiência do CFC no período de 2014 a 2016, na perspectiva da Taxonomia de Bloom?

O objetivo desta pesquisa é avaliar o nível cognitivo das questões de Contabilidade do Exame de Suficiência do CFC, no período de 2014 a 2016, na perspectiva da Taxonomia de Bloom. Para isso, foi realizada a análise do conteúdo das provas do Exame de Suficiência desde a primeira edição de 2014 até a segunda edição de 2016, assim como foram consideradas as questões especificamente relacionadas à Contabilidade. Adicionalmente, foi feita uma comparação entre o nível cognitivo das questões e os resultados obtidos nos exames aplicados no período (aprovações e reprovações).

A principal contribuição do estudo é permitir analisar se a redução do número de aprovados no Exame de Suficiência pode estar relacionada com um aumento do nível de complexidade das questões, baseado na Taxonomia de Bloom.

Espera-se que este estudo possa motivar as IES a acompanharem as mudanças e priorizar o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos futuros profissionais contábeis, bem como estabelecer objetivos educacionais precisos e concisos, de modo que seja possível acompanhar sua evolução. Espera-se, também, agregar informações que sejam úteis aos órgãos responsáveis por elaborar as provas do Exame de Suficiência.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Ensino e Avaliação em Contabilidade

De acordo com Pinheiro et al. (2013), a formação profissional contábil deve possibilitar que os contadores sejam participantes no processo de construção de uma sociedade mais coerente. Para isso, faz-se necessário uma postura analítica, crítica e inovadora, além das competências e habilidades técnicas que lhes devem ser inerentes

Silva (2015) argumenta que é evidente que o perfil de formação exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais propõe a formação de um profissional com conhecimentos contábeis, financeiros e gerenciais úteis no contexto econômico globalizado e impactado pelas tecnologias de informação e comunicação. Conforme Slomski et al. (2010), os currículos devem atender às necessidades dos alunos de acordo com as exigências contemporâneas. As IES devem estar atentas aos conteúdos que estão sendo ensinados, como são transmitidos e se são efetivos para a vida cultural e prática.

Os profissionais de Contabilidade, além de ter conhecimento, compreensão e sabedoria de aplicar o que foi aprendido, devem, também, analisar, sintetizar e avaliar o conhecimento em um ambiente econômico e social cada vez mais complexo e demandante de informações. Portanto, é importante que os profissionais da Contabilidade não se limitem apenas à prática contábil, relacionada com as rotinas operacionais, mas estejam atentos às demandas sociais e de mercado (PINHEIRO et al., 2013). O contador precisa estar apto para participar de forma ativa da gestão da empresa, de modo a comunicar suas ideias e também interagir com as várias áreas da organização, não apenas identificando problemas, mas contribuindo com a solução (OTT; PIRES, 2010).

No intuito de acompanhar a aquisição desses conhecimentos, habilidades e competências, existem os sistemas de avaliação. Para Pelissoni (2010), a avaliação deve ser um processo contínuo e funcional, que permita diagnosticar a situação da aprendizagem dos alunos e a intervenção do professor na regulação do conteúdo que é transmitido, ou seja, trata-se de uma leitura da aprendizagem. Nesse sentido, como forma de avaliar as possíveis falhas na formação profissional, surgiram mecanismos de controle e regulação da educação contábil brasileira, nos quais os graduandos e os graduados em Ciências Contábeis são submetidos à realização de duas avaliações em momentos distintos.

As duas principais formas de avaliação de estudantes e bacharéis em Ciências Contábeis no Brasil se dão por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação e Cultura (Inep/MEC), e por meio do Exame de Suficiência, aplicado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), como requisito para a obtenção de registro para a atuação profissional, estabelecido pelo art. 12 do Decreto-Lei n.º 9.295/46, com redação dada pela Lei n.º 12.249/2010.

O Exame de Suficiência foi instituído no Brasil em 1999 como um dos requisitos para a obtenção de registro profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC), conforme o art. 1º da Resolução CFC n.º 853/99. O estudo realizado por Bugarim et al. (2014b) apontou que o primeiro Exame de Suficiência ocorreu no segundo semestre de 2000, em todo território nacional e, devido a posturas contrárias à sua realização, por não possuir respaldo legal, o mesmo deixou de ser obrigatório em 2005. Somente em 2010, por meio da Lei n.º 12.249/2010 e da Resolução CFC n.º 1.301/2010, a obrigatoriedade do Exame de Suficiência foi novamente instituída e amparada por lei específica.

Na Resolução CFC n.º 1.486/2015, o Exame de Suficiência é definido como sendo a prova utilizada para comprovar os conhecimentos médios obtidos pelos bacharéis e estudantes do último ano letivo de Ciências Contábeis, de acordo com os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, que tem como objetivo o registro na categoria de contador. Conforme o disposto no § 2º do art. 12 do Decreto-Lei n.º 9.295/46, com redação dada pela Lei n.º 12.249/2010, desde o dia 1º de junho de 2015, o exame não é mais aplicado aos técnicos em Contabilidade, isso porque os profissionais a que se refere esse Decreto-Lei somente poderão exercer a profissão após a regular conclusão do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, reconhecido pelo Ministério da Educação.

O exame é aplicado em todo território nacional duas vezes ao ano, de acordo com o edital publicado em cada região, sessenta dias antes da realização. O requisito para ser aprovado é obter, no mínimo, cinquenta por cento de acertos.

No artigo 6º da Resolução CFC n.º 1.486/2015, o Exame de Suficiência obedece às seguintes condições e áreas de conhecimento: 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; e Língua Portuguesa.

Percebe-se, então, que o Exame de Suficiência não só avalia o que o profissional adquiriu ao longo de sua formação, como também auxilia na qualidade técnica dos serviços contábeis, permite melhorias no ensino e, ainda, a renovação nos conteúdos trabalhados pelas universidades (KOUNROUZAN et al., 2010).

O planejamento do ensino, que culmina nos processos de avaliação, envolve o alcance de determinados objetivos educacionais. Esses objetivos podem ser categorizados conforme a taxonomia desenvolvida por Bloom em 1956.

2.2. Objetivos Educacionais e a Taxonomia de Bloom

Bloom et al. (1983) definem os objetivos educacionais como sendo as modificações que o ensino produz nos pensamentos, sentimentos e ações dos alunos, por meio de formulações explícitas. Muitas são essas modificações, porém poucas permanecem, devido às limitações do tempo e à restrição de recursos. Os autores completam que formalizar os objetivos educacionais implica examinar as informações disponíveis sobre os alunos, as exigências da vida contemporânea e a natureza da matéria de ensino.

De acordo com Ferraz e Belhot (2010), é fundamental que os professores estabeleçam objetivos educacionais, considerando o conhecimento e as competências que serão adquiridas, de acordo com o perfil profissional que será formado. Isso consiste em escolher adequadamente as estratégias e os métodos que serão utilizados, delimitando o conteúdo específico e os instrumentos de avaliação que, conseqüentemente, resultarão em uma aprendizagem efetiva e duradoura. Pode parecer que não, mas é comum a existência de docentes que não estabelecem objetivos educacionais, improvisam, acreditam que já sabem o conteúdo da disciplina de cor ou, ainda, não preparam as aulas adequadamente, devido à ausência de tempo (PELISSONI, 2010). Quando se tem em vista os objetivos de aprendizagem que serão utilizados, o docente pode escolher a modalidade didática mais adequada para incentivar os alunos a adotarem uma abordagem de estudo mais profunda, de forma que ele se torne ativo na construção do próprio conhecimento (COSTA; PFEUTI; CASA NOVA, 2014).

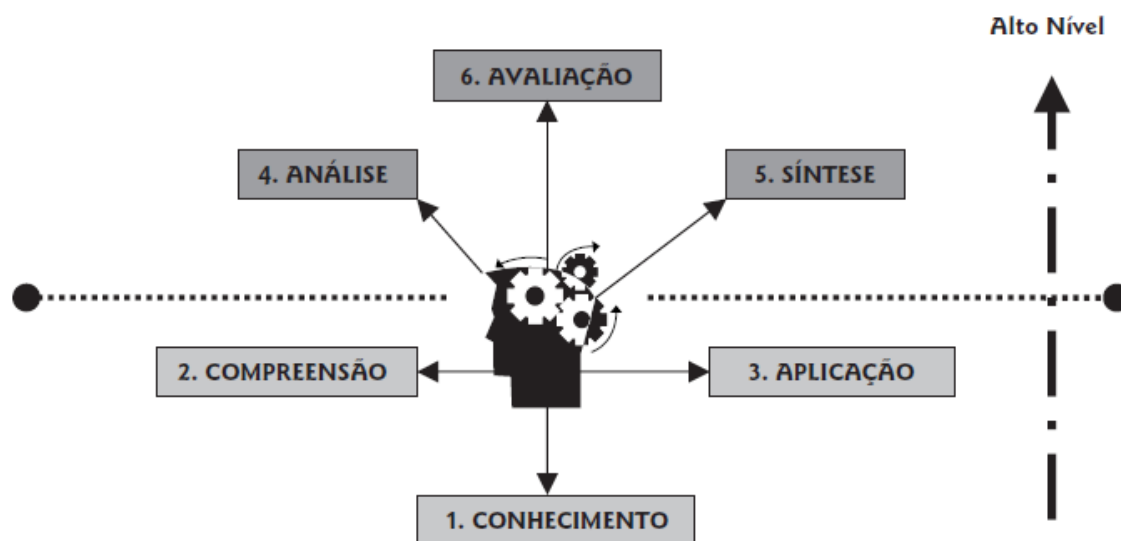
Para aqueles professores que não possuem o hábito de definir o conteúdo que será aplicado na disciplina periodicamente, fazer uso de um instrumento que auxilie nessa definição seria fundamental. Nesse caso, a taxonomia proposta por Bloom no ano de 1956 poderia auxiliar o processo, visto que seu intuito é ajudar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem (FERRAZ; BELHOT, 2010). Portanto, entende-se que a taxonomia de Bloom possibilita tanto a definição dos objetivos educacionais como o acompanhamento do alcance dos mesmos, por meio das avaliações.

Jenoveva-Neto et al. (2013) observaram que a Taxonomia de Bloom é uma ferramenta muito interessante para analisar as habilidades que estão sendo desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o que favorece o controle da eficiência dos planejamentos executados. É possível aprender ou ensinar um conteúdo com objetivos diferentes, quando os diversos níveis da taxonomia são envolvidos. Isso permite que os alunos desenvolvam diferentes níveis de competências no processo de ensino-aprendizagem, que atendam a várias situações (PELISSONI, 2010).

Originalmente, a taxonomia proposta por Bloom et al. (1983) possui três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo inclui os objetivos relacionados à memória e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais. O afetivo trata das mudanças de interesse, atitudes, valores e o desenvolvimento de apreciações. Por último, o psicomotor se refere à área das habilidades motoras.

O domínio cognitivo destaca-se por ser mais conhecido e utilizado, pois auxilia no planejamento educacional, nos objetivos, nas estratégias e nos sistemas de avaliação utilizados pelo educador. Sua estrutura é composta por seis níveis de complexidade crescente, do mais simples ao mais complexo, sendo classificados por Bloom et al. (1983) na seguinte hierarquia: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O discente só consegue atingir o próximo nível após alcançar o nível anterior, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Níveis do domínio cognitivo – Taxonomia de Bloom



Fonte: Santana Junior, Pereira e Lopes (2008).

Para melhor compreensão da hierarquia de complexidade dos níveis cognitivos proposta pela Taxonomia de Bloom, ilustrada na Figura 1, apresenta-se o Quadro 1, com a definição de cada um desses níveis, em linha com o apresentado por Ferraz e Belhot (2010).

Quadro 1 – Definição dos níveis cognitivos – Taxonomia de Bloom

NÍVEL	DEFINIÇÃO
Conhecimento	Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos, etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria/nível é trazer à consciência esses conhecimentos.
Compreensão	Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas, etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.
Aplicação	Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.
Análise	Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, a análise de relacionamento entre as partes e o reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas inter-relações. Nesse ponto, é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.
Síntese	Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.
Avaliação	Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.

Fonte: Adaptado de Ferraz e Belhot (2010).

Pode-se observar, no Quadro 1, a evolução dos objetivos educacionais conforme a Taxonomia de Bloom, que parte dos objetivos mais simples, como lembrar e classificar informações (conhecimento), passando pela habilidade de compreender a informação, mesmo que em contextos diferentes (compreensão), e pela capacidade de aplicar o conhecimento em novas situações (aplicação), até chegar aos objetivos mais complexos, que envolvem a habilidade de segregar conteúdos e identificar suas inter-relações (análise) e, posteriormente, ser capaz de organizar partes de determinadas matérias de uma nova forma (síntese), atingindo o nível mais alto, que possibilita realizar julgamentos (avaliação).

De modo geral, o processo de ensino-aprendizagem deve ser planejado para buscar atender aos objetivos educacionais. Conforme Pinheiro et al (2013), educar seria impossível sem os mecanismos de planejamento, de forma a contribuir com a elaboração de ementas, programas, metodologias e avaliações capazes de garantir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os objetivos educacionais precisam estar refletidos nos instrumentos de avaliação.

2.3. Estudos Anteriores

Como poderá ser visto nesta seção e alinhado ao anteriormente exposto, a Taxonomia de Bloom pode ser utilizada para definição de objetivos educacionais e de estratégias de ensino-aprendizagem, em disciplinas e/ou cursos, assim como para análise do nível cognitivo de questões de instrumentos de avaliação, alvo do presente estudo.

No que tange à utilização da Taxonomia de Bloom para os objetivos educacionais, foram encontrados estudos que envolveram a análise dos cursos de Administração e Ciências Contábeis (JENOVEVA-NETO et al., 2013), as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes (COSTA, PFEUTI E CASA NOVA, 2014; COSTA et al., 2018) e a análise do nível cognitivo de questões, tanto na área contábil (DAVIDSON; BALDWIN, 2005; SANTANA JUNIOR; PEREIRA; LOPES, 2008; PINHEIRO et al., 2013; LARA; PEREIRA, 2018), quanto em outras áreas do conhecimento, como engenharia (SWART, 2010), física (AZAR, 2005; KOCAKAYA; GÖNEN, 2010) e computação (OMAR et al., 2012).

Quanto à análise dos cursos, Jenoveva-Neto et al. (2013) analisaram, por meio dos seis níveis da Taxonomia de Bloom, a tendência das habilidades cognitivas requeridas dos acadêmicos dos cursos de graduação em Administração

e Ciências Contábeis da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Os autores classificaram os conteúdos de formação profissional, constantes nos planos de ensino, de acordo com a taxonomia e compararam com os objetivos educacionais registrados no Projeto Político Pedagógico dos cursos. Os resultados apontaram que nos planos de ensino há uma maior ocorrência de objetivos educacionais categorizados em níveis de menor complexidade cognitiva em comparação com os propostos no Projeto Político Pedagógico. Tal circunstância pode denotar certa incoerência, uma vez que se espera que os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos sejam direcionadores para demais ações.

No que tange às estratégias de ensino-aprendizagem, Costa, Pfeuti e Casa Nova (2014) analisaram duas modalidades didáticas (aula expositiva com resolução de exercícios e aula prática) com apoio da Taxonomia de Bloom e concluíram que ambas as metodologias se mostraram eficazes no sentido de auxiliar o aluno a alcançar as diferentes etapas. Os resultados indicaram, também, que não há, necessariamente, uma hierarquização entre as categorias, uma vez que houve manifestação de alunos que alcançaram a categoria avaliação mesmo que nenhum aluno tenha mostrado indícios da etapa anterior (síntese). Com isso, depreende-se que, em algumas situações, nem sempre o aluno irá empregar um nível cognitivo anterior para atingir o próximo, ou ainda, não na mesma escala proposta na taxonomia.

Por sua vez, Costa et al. (2018) apresentaram os resultados do uso do caso para ensino Open Safari no curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, no intuito de obter evidências quanto à sua eficácia no desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis à aprendizagem e ao emprego das IFRS, analisando os resultados à luz da Taxonomia de Bloom. Os autores concluíram que o caso é eficiente no alcance dos níveis mais altos do Domínio Cognitivo de aquisição e consolidação de conhecimento, conforme a Taxonomia de Bloom. As habilidades apontadas como as mais aprimoradas referem-se à capacidade de considerar mais de uma solução para problemas reais, à interpretação de cenários, à consolidação de vários conteúdos da disciplina em que o caso foi aplicado e do curso e à associação com a prática e desenvolvimento de senso crítico e de responsabilidade individual pelo próprio aprendizado. Nesse sentido, percebe-se a importância de adequar o ensino de Contabilidade à realidade da convergência contábil, ou seja, o ensino tem que ser baseado em princípios, assim como as normas contábeis internacionais, e isso exige competências que serão desenvolvidas a partir da exploração dos níveis cognitivos mais altos da taxonomia.

A respeito do nível cognitivo de questões, Swart (2010) analisou os exames finais do curso de Engenharia, enquanto Azar (2005) e Kocaya e Gönen (2010) pesquisaram questões de Física. Swart encontrou mais questões de baixa habilidade cognitiva. Azar (2005) e Kocaya e Gönen (2010) demonstraram que as questões de Física das provas de acesso à universidade medem a capacidade de aplicação, análise, síntese e avaliação, ou seja, têm maior nível cognitivo, ao passo que as perguntas aplicadas no ensino médio focaram habilidades de compreensão, conhecimento e aplicação, que estão no menor nível cognitivo. Esse fato pode implicar em falta de planejamento do estudo de um modo geral e não apenas em cursos de graduação.

Em outra abordagem, Omar et al. (2012), considerando o desafio dos educadores em identificar se as questões propostas nos exames cumprem os requisitos da Taxonomia de Bloom em diferentes níveis cognitivos, apresentaram uma análise automatizada das questões de provas da disciplina de programação de um curso da Faculdade de Tecnologia e Ciência da Informação da Malásia, baseada em técnicas de processamento de linguagem natural (NLP) para identificar palavras-chave e verbos importantes, o que pode ajudar na identificação da categoria de uma pergunta. Os autores excluíram a análise da dificuldade das questões para o teste e concluíram que as regras do sistema podem ajudar na identificação da categoria da Taxonomia de Bloom presente nas questões dos exames. Seria uma possível alternativa para elaboração de exames mais eficazes, no sentido de mensurar o que realmente se deseja, respeitados os objetivos educacionais.

Na área contábil, Davidson e Baldwin (2005) utilizaram a Taxonomia de Bloom para analisar o conteúdo dos finais de capítulos de 41 livros de Contabilidade Intermediária, publicados entre 1934 e 2004. Esses autores encontraram material relacionado às seis categorias da Taxonomia de Bloom, porém pouco focado nos dois níveis mais altos dos objetivos educacionais. Uma implicação desse achado pode ser a dificuldade de o aluno ser aprovado em exames de certificação ao término do curso, como, por exemplo, no exame do *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA), que utiliza a Taxonomia de Bloom na construção das questões, incluindo níveis cognitivos mais altos, conforme consta na descrição do seu próprio site (vide <https://www.aicpa.org/becomeacpa/cpaexam.html>). Em outras palavras, ao longo do curso, o aluno pode ter contato com materiais didáticos que não privilegiam o desenvolvimento de todos os níveis cognitivos, notadamente os que requerem mais habilidades.

Santana Junior, Pereira e Lopes (2008) fizeram uma análise, por meio da Taxonomia de Bloom, das questões de algumas provas de concursos do setor público que demandam profissionais contadores. A pesquisa demonstrou que o grau de exigência nas provas é baixo. Os autores argumentam que, se as organizações quiserem de fato evoluir e cumprir suas missões institucionais, é necessário aprender a aprender e buscar soluções através do desenvolvimento pessoal.

Por sua vez, Lara e Pereira (2018) verificaram, sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom, o nível de habilidade cognitiva das questões de contabilidade societária exigidas nas provas de concursos públicos para bacharéis em Ciências Contábeis, entre os anos de 2010 e 2014. Esses autores encontraram que a maioria das questões (85%) requereram dos candidatos habilidades de compreensão e aplicação (níveis 2 e 3, respectivamente) e concluíram que os cargos de contador que possuem maior remuneração, nas três esferas de governo, tendem a não exigir questões de contabilidade societária com os níveis mais altos de habilidade cognitiva. De modo geral, fazendo um comparativo desses dois últimos estudos citados, o que se vê é que não houve evolução nas exigências de habilidades cognitivas nos exames de seleção para cargos públicos no que tange às questões de contabilidade.

Na mesma linha dos últimos autores mencionados, Pinheiro et al. (2013) avaliaram os níveis de habilidades requeridos pelo Enade e pelo Exame de Suficiência, na perspectiva da Taxonomia de Bloom, e o perfil do contador, previsto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses pesquisadores identificaram que o Enade requer um pouco mais de cognição, mas, se comparado ao Exame de Suficiência, ambos apresentam questões relacionadas aos menores níveis cognitivos. Os autores ainda destacam que é fundamental que os referidos exames busquem explorar questões com maiores níveis cognitivos.

Em linha com Pinheiro et al. (2013), entende-se que é fundamental que o Exame de Suficiência do CFC e o Enade busquem explorar questões voltadas para a análise, o senso crítico e a criatividade dos avaliados, de forma a contribuir para uma formação focada em gestão e tomada de decisões, e não limitada ao uso de técnicas contábeis. Considerando a Taxonomia de Bloom como um parâmetro para o estabelecimento de objetivos educacionais e para a avaliação da capacidade cognitiva, o presente estudo busca ampliar os resultados referentes à análise do nível cognitivo exigido no Exame de Suficiência, notadamente pelo aumento no número de reprovados em edições recentes desse exame. Assim, será possível observar se o nível cognitivo das questões têm se mantido ao longo das edições, conforme afirmam Bugarim et al. (2014a) ou se as provas passaram a ter questões com maior nível cognitivo, o que poderia ser mais um fator explicativo do desempenho dos bacharéis no exame.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

De acordo com o objetivo traçado, esta é uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e quantitativa, na qual se utilizou análise de conteúdo, pois foi necessário classificar e quantificar as questões do Exame de Suficiência conforme a Taxonomia de Bloom.

As provas do Exame de Suficiência de contador das duas edições dos anos de 2014 a 2016 e os dados referentes às estatísticas dos exames realizados foram coletados do site do CFC. Este período foi escolhido por abranger as seis últimas edições do exame com dados disponíveis na época de realização da coleta (julho/2017), e, também, por considerar edições após a análise realizada em estudos anteriores (vide Pinheiro et al., 2013). Nas provas, foram consideradas as questões especificamente relacionadas à Contabilidade. Portanto, não fizeram parte do estudo as questões de Noções de Direito, Matemática Financeira, Estatística e Língua Portuguesa, visto a baixa representatividade desses conteúdos nas análises propostas (em média, 42 questões, do total de 50 que compõem cada edição do exame, são de conteúdos de Contabilidade).

Com o objetivo de analisar qual o nível cognitivo do exame, fez-se uma classificação dos níveis cognitivos das questões, de acordo com a Taxonomia de Bloom, em linha com os estudos de Santana Junior, Pereira e Lopes (2008) e Pinheiro et al. (2013), conforme demonstrado no Quadro 2. Os três primeiros níveis da Taxonomia de Bloom – conhecimento, compreensão e aplicação (CCA), foram considerados como menor nível cognitivo e os três últimos – análise, síntese e avaliação (ASA), como maior nível cognitivo.

Quadro 2 - Critérios utilizados nas classificações

Classificações	Questões que tratam de:
CCA (Conhecimento, Compreensão e Aplicação)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito e classificação de Princípios Contábeis de forma clara e concisa. 2. Conceito e classificação de elementos patrimoniais. 3. Cálculo de fatos contábeis e/ou de saldos contábeis de forma isolada. 4. Cálculo de taxas de retorno e de índices de forma isolada. 5. Identificação de lançamentos contábeis. 6. Cálculo de custo e de saldo de estoque de forma isolada. 7. Identificação de fatos contábeis e de seus efeitos de forma isolada. 8. Legislação e Código de Ética de forma conceitual e aplicada.
ASA (Análise, Síntese e Avaliação)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de saldos de elementos patrimoniais a partir de uma estrutura relacionada de dados que requeira análise para resposta. 2. Análise de informações contábeis para a tomada de decisão. 3. Cálculo de custo e saldo de estoque a partir de informações contidas em Demonstrações Financeiras, de forma não isolada. 4. Cálculo da Equivalência Patrimonial a partir de dados fornecidos em Demonstrações Financeiras e isoladamente. 5. Encerramento de exercício de forma não isolada. 6. Elaboração de Demonstrações Financeiras. 7. Apresentação de justificativa nas respostas apresentadas. 8. Escolha entre duas ou mais situações apresentadas.

Fonte: Adaptado de Pinheiro et al. (2013).

É importante salientar o grau de subjetividade na classificação das questões, o que pode ser uma limitação do estudo. Um exemplo é o fato de que, para efeitos deste estudo, questões envolvendo o cálculo da equivalência patrimonial, tanto a partir de dados isolados como a partir de dados fornecidos por meio das demonstrações contábeis, foram consideradas no nível de análise, síntese e avaliação (ASA), diferentemente dos estudos de Santana Junior, Pereira e Lopes (2008) e Pinheiro et al. (2013). Entende-se que a equivalência patrimonial é um conceito que exige julgamento para definir sua própria aplicação, pois é empregada somente a empresas em que há influência significativa nas decisões operacionais e estratégicas por parte de outras empresas. Para atender ao aspecto de influência significativa, vários critérios devem ser levados em conta e tais critérios podem ser aplicados de maneira diferente, dependendo do julgamento profissional.

Destaca-se, ainda, que não existe uma regra ou delimitação rígida entre as características que levam à determinada classificação para as questões, sendo marcante a percepção do pesquisador para vincular cada questão ao nível cognitivo definido. Ademais, salienta-se que, neste estudo, as questões foram classificadas nos níveis cognitivos atendo-se aos conteúdos discriminados no Quadro 2, o que pode ocasionar diferenças, caso sejam considerados, por exemplo, os aspectos da taxonomia original, conforme constou no Quadro 1.

Na análise dos resultados obtidos nos Exames de Suficiência, foram utilizados os relatórios estatísticos gerais, disponíveis no site do CFC. São eles: resultado final, notas máximas e mínimas e acertos por conteúdo. As informações adquiridas nessa fase serviram para comparar os níveis cognitivos das questões com os índices de aprovados e reprovados.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para iniciar as análises propostas e responder à questão de pesquisa, primeiramente, é necessário conhecer os conteúdos cobrados nas provas. Em média, aproximadamente 84% das questões das quatro edições do Exame de Suficiência analisadas são voltadas a assuntos específicos da Contabilidade. Como demonstrado na Tabela 1, entre os conteúdos específicos, o mais cobrado é o atinente à Contabilidade Geral, que envolve questões relacionadas a conhecimentos de contabilidade introdutória, intermediária, avançada e internacional, assim como de análise de demonstrações financeiras e cálculos de índices.

Tabela 1 - Número de questões por conteúdo e por edição do exame

Conteúdo	Número de questões por edição					
	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2
Auditoria Contábil	3	3	3	3	3	3
Contabilidade Pública	3	3	3	3	3	3
Contabilidade de Custos	4	4	4	4	3	3
Contabilidade Geral	15	15	15	17	21	22
Contabilidade Gerencial e Controladoria	4	4	4	4	3	4
Legislação e Ética Profissional	3	3	3	3	2	1
Perícia Contábil	3	2	2	2	3	3
Princípios e Normas	4	4	4	3	3	3
Teoria da Contabilidade	2	3	3	2	2	2
Total por semestre	41	41	41	41	43	44
Total por ano	82		82		87	

Fonte: Elaboração própria, com base nas estatísticas dos exames divulgadas pelo CFC.

Observa-se, na Tabela 1, que o número de questões relacionadas especificamente à Contabilidade aumentou nas duas edições de 2016, assim como as questões de Contabilidade Geral, que cresceram a partir da segunda edição de 2015.

Na Tabela 2, é apresentado o resultado da classificação dos níveis cognitivos das questões do Exame de Suficiência, da primeira edição de 2014 à segunda edição de 2016, juntamente com o índice de aprovados e reprovados, segregados por ano e por edição. A classificação seguiu a proposta de Santana Junior, Pereira e Lopes (2008) e Pinheiro et al. (2013), em linha com o explicitado na seção 3.

Tabela 2 - Classificação das questões de acordo com os níveis cognitivos

Edições	Total de questões	CCA	%	ASA	%	% aprovados	% reprovados
2014.1	41	19	46,3	22	53,7	49,3	50,7
2014.2	41	20	48,8	21	51,2	41,7	58,3
Total	82	39	47,6	43	52,4	-	-
2015.1	41	23	56,1	18	43,9	54,5	45,5
2015.2	41	12	29,3	29	70,7	14,7	85,3
Total	82	35	42,7	47	57,3	-	-
2016.1	43	21	48,8	22	51,2	41,9	58,1
2016.2	44	16	36,4	28	63,6	21,8	78,2
Total	87	37	42,5	50	57,5	-	-

Notas: CCA: Conhecimento, Compreensão e Aplicação; ASA: Análise, Síntese e Avaliação.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a análise realizada por Pinheiro et al. (2013) nas duas edições do Exame de Suficiência (2004.2 e 2011.1), foi constatado que os últimos níveis da Taxonomia de Bloom foram poucos requeridos, sendo que os autores ressaltaram a importância de explorar questões com um nível cognitivo maior na avaliação do desempenho dos graduandos e graduados em Ciências Contábeis. Neste estudo, do ano de 2014 a 2016, foi possível verificar que a soma do número de questões classificadas no menor nível cognitivo de todas as edições foi inferior ao número de questões classificadas no maior nível cognitivo, exceto na primeira edição de 2015, diferindo dos resultados encontrados por Pinheiro et al. (2013) em edições anteriores.

Observa-se, também, que, na primeira edição de 2015, que teve mais questões classificadas no menor nível cognitivo (CCA), o número de aprovados no exame superou o de reprovados. Contrariamente, nas segundas edições dos anos de 2015 e 2016, nas quais o número de questões classificadas no maior nível cognitivo (ASA) foi percentualmente mais alto em relação às demais edições analisadas, o número de reprovados no exame também foi percentualmente mais alto. A edição do exame aplicada no segundo semestre de 2015, por exemplo, foi a que apresentou maior número de questões com alto nível cognitivo e o maior índice de reprovação no período analisado.

Isso significa dizer que existe a possibilidade de os índices de reprovação estarem crescendo devido ao aumento da exigência de maior nível cognitivo nas questões. E, se isso for verdade, pode ser que os cursos de graduação em Ciências Contábeis não estejam privilegiando os objetivos educacionais, notadamente, aqueles que proporcionam atingir níveis cognitivos mais elevados. Nesse sentido, é necessário repensar o planejamento do ensino, pois, ao contrário do que concluíram Pinheiro et al. (2013), as últimas edições do Exame de Suficiência parecem ter priorizado questões nos graus mais elevados dos objetivos educacionais, de acordo com a Taxonomia de Bloom.

As questões de Contabilidade Geral, como mencionado anteriormente, envolvem conteúdos que seguem os padrões contábeis internacionais, ou seja, as normas internacionais de Contabilidade devem estar refletidas nas práticas contábeis brasileiras, aplicáveis nesse conteúdo. Tais questões são, também, as mais cobradas em relação aos demais conteúdos, se analisados comparativamente. Nessa perspectiva, na Tabela 3, foi feita uma classificação separada dessas questões, conforme a Taxonomia de Bloom.

Tabela 3 - Resultado da classificação das questões de Contabilidade Geral

Edições	Total de questões	CCA	%	ASA	%
2014.1	15	11	73,3	4	26,7
2014.2	15	11	73,3	4	26,7
Total	30	22	73,3	8	26,7
2015.1	15	11	73,3	4	26,7
2015.2	17	6	35,3	11	64,7*
Total	32	17	53,1	15	46,9

Edições	Total de questões	CCA	%	ASA	%
2016.1	21	13	61,9	8	38,1
2016.2	22	14	63,6	8	36,4
Total	43	27	62,8	16	37,2

Notas: CCA: Conhecimento, Compreensão e Aplicação; ASA: Análise, Síntese e Avaliação. * edição com maior nível cognitivo para as questões de Contabilidade Geral.

Fonte: Elaboração própria.

Nessa classificação, verifica-se que, em todos os semestres, com exceção do segundo semestre de 2015, as questões de Contabilidade Geral estão focando mais o CCA, que corresponde ao nível cognitivo mais baixo. Isso implica que, embora o conteúdo de Contabilidade Geral seja o mais frequente nas provas do Exame de Suficiência em relação aos demais conteúdos especificamente de Contabilidade, tal conteúdo não tem uma exigência cognitiva alta, ou seja, as questões estão mais focadas no nível de conhecimento, compreensão e aplicação, conforme a Taxonomia de Bloom para os objetivos educacionais.

Por outro lado, essas considerações podem não ser aplicáveis à segunda edição do Exame de Suficiência do ano de 2015, na qual as questões de Contabilidade Geral focaram um maior nível de exigência cognitiva (ASA), resultando, também, no maior índice de reprovações do período analisado. Esse fato apenas reforça as conclusões anteriores, referentes à análise das questões de Contabilidade como um todo, ou seja, há indícios de que, quanto maior o nível cognitivo das questões, maior o índice de reprovação no exame.

Para entender melhor essa discussão, no Quadro 3, é demonstrada a classificação das questões relativas ao conteúdo de Contabilidade Geral referente à segunda edição do Exame de Suficiência do ano de 2015, conforme os níveis cognitivos CCA e ASA.

Quadro 3 – Classificação das questões de Contabilidade Geral – Edição 2015.2

N.º da questão	CCA	ASA	As questões tratam de:
1		X	Encerramento de exercício de forma não isolada Elaboração de Demonstrações Financeiras
2		X	Elaboração de Demonstrações Financeiras
3		X	Elaboração de Demonstrações Financeiras
4		X	Escolha entre duas ou mais situações apresentadas
5	X		Cálculo de fatos contábeis e/ou de saldos contábeis de forma isolada
6		X	Apresentação de saldos de elementos patrimoniais a partir de uma estrutura relacionada de dados que requeira análise para resposta
7	X		Cálculo de fatos contábeis e/ou de saldos contábeis de forma isolada
8		X	Escolha entre duas ou mais situações apresentadas
9	X		Cálculo de fatos contábeis e/ou de saldos contábeis de forma isolada
10		X	Elaboração de Demonstrações Financeiras
11	X		Cálculo de fatos contábeis e/ou de saldos contábeis de forma isolada
12		X	Cálculo da Equivalência Patrimonial a partir de dados fornecidos em Demonstrações Financeiras e isoladamente
13	X		Cálculo de fatos contábeis e/ou de saldos contábeis de forma isolada
15		X	Apresentação de saldos de elementos patrimoniais a partir de uma estrutura relacionada de dados que requeira análise para resposta
16	X		Conceito e classificação de elementos patrimoniais
18		X	Apresentação de saldos de elementos patrimoniais a partir de uma estrutura relacionada de dados que requeira análise para resposta
25		X	Análise de informações contábeis para a tomada de decisão

Notas: CCA: Conhecimento, Compreensão e Aplicação; ASA: Análise, Síntese e Avaliação.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme os resultados dessa pesquisa, parece que o órgão responsável pela elaboração das provas do Exame de Suficiência (CFC) está privilegiando questões que focam conteúdos de Contabilidade que exigem análise, síntese e avaliação (ASA), nível com exigência cognitiva mais alta, de acordo com a Taxonomia de Bloom e a classificação proposta neste estudo, alinhada aos estudos de Santana Junior, Pereira e Lopes (2008) e Pinheiro et al. (2013). Nesse sentido, as IES precisam reavaliar seus currículos para verificar possíveis necessidades de adequação ao que vem sendo exigido.

Na mesma linha, os docentes podem necessitar rever os objetivos educacionais traçados para cada disciplina, bem como as metodologias de ensino empregadas, de modo a buscar preparar melhor os futuros profissionais contábeis, conforme preconizam Slomski et al. (2010), Costa, Pfeuti e Casa Nova (2014) e Costa et al. (2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi avaliar o nível cognitivo das questões de Contabilidade do Exame de Suficiência do CFC no período de 2014 a 2016, na perspectiva da Taxonomia de Bloom. Foi feita uma comparação entre os níveis de complexidade das questões e os resultados de aprovações e reprovações obtidos nos exames.

Por meio da classificação das questões do Exame de Suficiência do período de 2014 a 2016, de acordo com os conteúdos de Contabilidade abordados e utilizando-se da perspectiva da Taxonomia de Bloom, observou-se um aumento do nível cognitivo dessas questões. Na comparação, foi possível verificar que à medida que aumentou o nível cognitivo, aumentou também o número de reprovados e vice-versa. Isso leva a crer que a formação do profissional contábil pode não estar atingindo o nível de exigência cognitiva dos Exames de Suficiência das edições em foco. Duas possíveis explicações para esse fato dizem respeito à ausência de adequada definição de objetivos educacionais por parte dos docentes nos cursos ou, ainda, à falta de compromisso dos discentes com os conteúdos estudados.

Destaca-se que a formação profissional deve ser levada em consideração pelas IES no sentido de preparar melhor os futuros contadores para um cenário cada vez mais exigente, pensando em desenvolver os objetivos educacionais que contribuam com essa formação.

O estudo utilizou os dados até o ano de 2016, pois os dados referentes aos últimos exames do ano de 2017 não estavam totalmente disponíveis na época da pesquisa (maio-julho/2017). Cabe ressaltar que a classificação das questões foi feita com base na percepção das pesquisadoras e isso é uma limitação do estudo. Há que se destacar, também, que o desempenho dos estudantes pode ser influenciado por diversas variáveis não abordadas neste estudo.

Outra limitação refere-se ao fato de classificar as questões a partir dos conteúdos tratados em cada nível cognitivo, conforme proposto por Santana Junior, Pereira e Lopes (2008) e Pinheiro et al. (2013) e não com base na Taxonomia de Bloom em sua versão original. Isso implica dizer que, dependendo da abordagem utilizada, o nível cognitivo de uma mesma questão pode ser diferente: é no que se pretende aprofundar em estudos futuros. Além disso, outras perspectivas podem ser consideradas, como, por exemplo, no que tange as matrizes curriculares para o curso de Ciências Contábeis e seu alinhamento ao que o CFC exige em seus exames.

Demais pesquisas futuras podem, ainda, analisar o nível cognitivo dos discentes de Ciências Contábeis, de acordo com a Taxonomia de Bloom, por meio da aplicação de questionários, tendo em vista que a capacidade cognitiva é requerida tanto em situações de avaliação da aprendizagem, quanto na atuação profissional.

REFERÊNCIAS

AZAR, A. Analysis of Turkish high-school physics-examination questions and university entrance exams questions according to Blooms' Taxonomy. **Journal of Turkish Science Education**, v. 2, n. 2, p. 144-150, 2005.

BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, D. R. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

BUGARIM, M. C. C.; RODRIGUES, L. L.; PINHO, J. C. C.; MACHADO, D. Q. Análise histórica do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, v. 6, n. 1, p. 121-136, 2014a.

BUGARIM, M. C. C.; RODRIGUES, L. L.; PINHO, J. C. C.; MACHADO, D. Q. O desempenho dos profissionais de Contabilidade no Exame de Suficiência do CFC: uma análise de conglomerados regionais. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 8, n. 22, p. 60-71, 2014b.

COSTA, S. A.; PFEUTI, M. L. M.; CASA NOVA, S. P. C. As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes e sua relação com o envolvimento dos alunos. **Revista Evidenciação Contábil e Finanças**, v. 2, n. 1, p. 59-74, 2014.

COSTA, P. S.; GOMES, G. S.; BRAUNBECK, G. O.; SANTANA, M. E. G. Um safári no Brasil: evidências sobre o ensino baseado na Estrutura Conceitual. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 29, n. 76, p. 129-147, 2018.

DAVIDSON, R. A.; BALDWIN, B. A. Cognitive skills objectives in intermediate accounting textbooks: evidence from end-of-chapter material. **Journal of Accounting Education**, v. 23, n. 2, p. 79-95, 2005.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

GALVÃO, N. Percepção dos contadores sobre o Exame de Suficiência do CFC. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 15, n. 45, p. 49-62, 2016.

GONZALES, A.; RICARDINO FILHO, A. A. Transparência na divulgação de resultados do Exame de Suficiência do CFC. **Revista Contabilidade Vista e Revista**, v. 28, n. 10, p. 45-66, 2017.

JENOVEVA-NETO, R.; WATANABE, M.; MUELLER, R. R.; SANTOS, N. Análise dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Unesc à luz das habilidades cognitivas fundamentadas na Taxonomia de Bloom. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Ed. Especial Anpad, p. 309-330, 2013.

KOCAKAYA, S.; GÖNEN, S. Analysis of Turkish high-school physics-examination questions according to Bloom's Taxonomy. **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, v. 11, n. 1, p. 1-14, 2010.

KOUNROUZAN, M. C.; MILOCA, L. M.; FERRAZ, L. M. S.; PONCIANO, S. A. B. A. Importância do retorno do Exame de Suficiência. In: ENCONTRO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 2., 2010, Cascavel. **Anais...** Cascavel/PR, 2010.

LARA, L. D.; PEREIRA, E. M. Concurso público para bacharéis em Ciências Contábeis no Brasil: uma análise das provas à luz da Taxonomia de Bloom. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 12, n. 1, p. 91-114, 2018.

OMAR N.; HARIS, S. S.; HASSAN, R.; ARSHAD, H.; RAHMAT, M.; ZAINAL, N. F. A.; ZULKIFLI, R. Automated analysis of exam questions according to Bloom's Taxonomy. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 59, p. 297-303, 2012.

OTT, E.; PIRES, C. B. Estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais: uma análise comparativa. **Revista Universo Contábil**, v. 6, n. 1, p. 28-45, 2010.

PELISSONI, A. M. S. Objetivos educacionais e avaliação da aprendizagem. **Anuário da produção acadêmica docente**, v. 3, n. 5, p. 129-139, 2010.

PINHEIRO, F. M. G.; DIAS FILHO, J. M.; LIMA FILHO, R. N.; LOPES, L. M. S. O perfil do contador e os níveis de habilidades cognitivas nos exames Enade e Suficiência do CFC: uma análise sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom. **Contextus Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 11, n. 1, p. 50-65, 2013.

SANTANA JUNIOR, 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, 2008.

SILVA, S. C. Currículos dos cursos de Contabilidade: discussão em uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna. **Enfoque Reflexão Contábil**, v. 34, n. 2, p. 15-36, 2015.

SLOMSKI, V. G.; GOMES, S. M. S.; SILVA, A. C. R.; GUIMARÃES, I. P. Mudanças curriculares e qualidade no ensino: ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizados. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 4, n. 8, p. 161-188, 2010.

SOUZA, P. V. S.; CRUZ, U. L.; LYRIO, E. F. A relação do Exame de Suficiência Contábil com o desempenho discente e a qualidade dos cursos superiores de Ciências Contábeis no Brasil. **Revista Ambiente Contábil**, v. 9, n. 2, p. 179-199, 2017.

RELAÇÃO ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO MODELO DE FELDER & SILVERMAN (1988)

RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND CHARACTERISTICS OF ACCOUNTING STUDENTS: AN INVESTIGATION BASED ON FELDER & SILVERMAN MODEL (1988)

XVIII USP International Conference in Accounting, realizado de 25/7 a 27/7 de 2018, em São Paulo (SP).

RESUMO

O presente estudo teve o objetivo de identificar os estilos de aprendizagem predominantes entre os estudantes de Ciências Contábeis e analisar sua associação com o gênero, período do curso, faixa etária e estado civil, em uma das maiores universidades privadas do país. O estudo de natureza descritiva, do tipo *survey* e com abordagem descritiva, utilizou dados coletados a partir do questionário elaborado por Felder e Soloman (1991), traduzido por Kuri (2004), e foi aplicado em uma amostra com 133 estudantes do curso no turno da noite. Os dados foram analisados a partir da estatística descritiva e teste de independência (Qui-quadrado). Os resultados evidenciaram que, na dimensão Percepção, o estilo Sensorial foi predominante (87,96%); na dimensão Entrada, predominou o estilo Visual (57,14%); na dimensão Processamento, predominou o estilo Reflexivo (55,63%) e, na dimensão Entendimento, predominou o estilo Global (58,64%). Verificou-se que existe uma associação estatisticamente significativa (ao nível de 5%) dos estilos de aprendizagem com o período e a idade dos estudantes de Ciências Contábeis participantes da amostra. Esses resultados sugerem uma mudança, ao longo do tempo, na forma como os estudantes de Ciências Contábeis aprendem. Diante disso, os resultados contribuem com os professores e as instituições, no sentido de se pensar em políticas e práticas pedagógicas que considerem os respectivos estilos de aprendizagem, a idade do estudante e o período em que se encontram no curso, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Estilos de Aprendizagem. Ensino-Aprendizagem. Felder-Silverman.

ABSTRACT

This study aimed to identify the predominant learning styles among students of Accounting Sciences and to analyze their association with gender, academic term, age group and marital status in one of the largest private universities in the country. The study was descriptive, using data collected from the questionnaire developed by Felder e Soloman (1991), translated by Kuri (2004), and applied in a sample with 133 students that take evening classes. The data were analyzed based on descriptive statistics and on the Chi-Square Test of Independence. The results evidenced that in the perception dimension, the sensorial style was predominant (87.96%); in the input dimension, the visual style (57.14%) was predominant; in the Processing dimension, the Reflective style (55.63%) was predominant and in the Understanding dimension, the Global style (58.64%) was predominant. It was verified that there is a statistically significant association (at the 5% level) among learning styles, the academic term and the age of the Accounting students participating in the sample. These results suggest a change over time in the way Accounting students learn. Therefore, the results contribute to the development of new policies and pedagogical practices, by teachers and institutions, that consider different learning styles, the age of the student and the period in which they are in the course, aiming to improve the quality of the teaching-learning process.

Keywords: Learning Styles. Teaching-Learning. Felder-Silverman.

Roanjalí Aux. Gonçalves Salviano Araújo

Doutoranda e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Especialista em Gestão Estratégica e Finanças pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bacharel em Ciências Contábeis pela PUC Minas. Docente do Instituto de Ciências Econômicas e Gerenciais (Iceg) da PUC Minas, membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Ciências Contábeis da PUC Minas. Coração Eucarístico, Coordenadora de Pesquisa do curso de Ciências Contábeis da PUC Minas Barreiro e docente da PUC Minas em Contagem. Contato: Rua Rio Comprido, 4580 - Bairro Cinco - Contagem/MG - CEP 32265-450. E-mail: roanjalipucminas.br

Lilian Karolina Correia da Silva

Bacharel em Ciências Contábeis pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Analista Contábil em Multinacional do Grupo Vinci Energies e ex-auditora da KPMG Auditores Independentes. Contato: Via Expressa de Contagem, 3850 - Bairro Cinco - Contagem/MG - CEP 32.370-485. E-mail: liliankarolinah@hotmail.com

Wagner Antônio Marques

Doutor em Administração (Finanças) e Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Gestão de Negócios pelo Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (Ibmec). Bacharel em Ciências Contábeis pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Coordenador e Docente do PPGCon - Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Contato: Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras - Vitória/ES - CEP:29.075-910. E-mail: wagner.marques@ufes.br

José Wilson da Costa

Doutor em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduação em Engenharia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do departamento de Ciências da Computação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. Docente do ensino técnico e profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Contato: Av. Itaú, 505 - Bairro Dom Cabral - Belo Horizonte/MG - CEP 30535-012. E-mail: jwcosta@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Com o crescimento do número de cursos, maior heterogeneidade dos estudantes e a necessidade de se garantir níveis mínimos de qualidade legalmente e mercadologicamente definidos, questões têm emergido, entre elas, o processo de ensino-aprendizagem. Santos, Pires, Macambira e Bruni (2013) observam que os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis têm crescido, pois a necessidade de se adequar os conteúdos, os processos e as estratégias de ensino à realidade contemporânea aumentou. Além disso, as pressões decorrentes do mercado de trabalho têm exigido reflexões e evidências sobre como características e os perfis dos estudantes afetam a eficiência e eficácia da aprendizagem dos egressos. Logo, as estratégias de ensino utilizadas, o conteúdo/conhecimento transmitido/adquirido e sua aplicação no exercício profissional têm sido uma preocupação constante (OLIVEIRA et al., 2013).

Segundo Pavione, Avelino e Francisco (2016), entre os fatores preponderantes do processo de ensino-aprendizagem, destacam-se: a didática, o conteúdo da disciplina, a motivação do aluno e o acervo da biblioteca. Como a didática tem sistematicamente sido considerada como relevante ao processo de ensino-aprendizagem (ANTONELLI; COLAUTO; CUNHA, 2012; REZENDE; LEAL, 2013; CRUZ et al., 2017), aspectos como as estratégias de ensino e a forma como os indivíduos aprendem têm tido atenção dos pesquisadores na área de ensino e pesquisa em contabilidade. Santos, Pires, Macambira e Bruni (2013) observam que 41,2% dos estudos publicados sobre Ensino e Aprendizagem nos Congressos USP de Contabilidade e na Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (Anpcont), no período de 2007-2011, referiram-se a temas relacionados aos aspectos comportamentais discentes e docentes, o que engloba temas relacionados às práticas docentes e aos estilos de aprendizagem.

Nesse contexto, uma questão inequívoca e que merece atenção refere-se aos estilos de aprendizagem. Schimdt e Domingues (2016) observam que existe uma diversidade de definições sobre o que vêm a ser estilos de aprendizagem, porém, pode-se sintetizar tal conceito como o conjunto de características cognitivas, psicológicas e comportamentais que afetam a forma como os indivíduos aprendem um determinado conteúdo, por conseguinte, a eficácia das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes. Esses autores analisaram as propostas de modelos para identificação dos estilos de aprendizagem que têm sido desenvolvidas, destacando-se: (1) Dunn e Dunn (1978), (2) Grecorc (1979), (3) Kolb (1984), (4) Felder e Silverman (1988) e (5) Fleming (2001).

Miranda e Moraes (2008) argumentam que muitos especialistas em relação à temática estilos de aprendizagem têm sinalizado uma preferência pelo *Learning Styles Questionares*, de Honey-Alonso (1992-1999), em estudos europeus. Na área de Ciências Contábeis, o Inventário de Kolb, denominação atribuída à terminologia proposta por Kolb (1984), tem sido recorrentemente utilizado em pesquisas sobre estilos de aprendizagem no contexto brasileiro (CONCEIÇÃO et al., 2013; SANTOS et al., 2014; SANTOS et al., 2013; TURRA; JACOMOSSI; BIAVATT, 2015).

Em síntese, essas ferramentas possibilitam que se identifique a forma como os indivíduos aprendem. Considerando a diversidade de ferramentas e estratégias didáticas e que cada uma delas pode apresentar maior ou menor eficiência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem, a observação de um padrão de perfil dos estudantes aumenta a probabilidade de obtenção de sucesso, tanto na perspectiva docente, quanto discente (PAVIONE; AVELINO; FRANCISCO, 2016).

Por outro lado, a predominância de estudos que utilizaram o Modelo de Kolb (1984), bem como a necessidade de replicação e ampliação da amostra de participantes dos estudos anteriores, faz com que se observe uma lacuna na literatura sobre o tema, pois a proposta de Felder e Silverman (1988) pode contribuir para se aprofundar o conhecimento sobre o tema (KURI, 2004).

Diante desse contexto, o presente estudo buscou responder à seguinte pergunta: **Qual a relação entre estilos de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis e suas características?** O objetivo geral do estudo foi identificar os estilos de aprendizagem predominantes entre os estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade privada de Minas Gerais, conforme o Modelo de Felder-Silverman (1988). Para tanto, realizou-se o estudo de natureza descritiva, do tipo *survey* e com abordagem quantitativa, analisando-se dados de 133 alunos dos 2º, 4º, 6º e 8º períodos do curso de Ciências Contábeis. A análise foi realizada a partir da estatística descritiva e do teste de independência (Qui-quadrado). O instrumento de coleta utilizado foi o proposto Felder-Solomon (1991), traduzido por Kuri (2004) e considerado um instrumento confiável para identificação do estilo de aprendizagem (SILVA; OLIVEIRA NETO, 2010).

A identificação dos estilos de aprendizagem e sua relação com características dos estudantes contribuem para o desenvolvimento do conhecimento sobre a temática, sobretudo em decorrência de uma predominância de estudos que utilizaram o Modelo de Kolb (1984). Isso significa que compreender os perfis observados a partir de outros modelos, nesse caso, o de Felder-Silverman (1988), possibilitará identificar convergências e divergências com relação aos resultados de estudos anteriores. Além disso, a consolidação do conhecimento sobre o tema pode direcionar as estratégias e práticas docentes de acordo com os perfis predominantemente identificados, bem como possibilitar que os agentes envolvidos, instituição-aluno-professor, repensem seus papéis e comportamentos com vistas a atingir os objetivos de todo processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, a compreensão do estilo de aprendizagem dos estudantes pode direcionar professores quanto à forma como conduzem seus processos de ensino e de aprendizagem, respectivamente.

O trabalho está dividido em cinco seções, além desta introdução. Na segunda seção, discute-se sobre as abordagens didáticas e seus reflexos, sobre os principais modelos de estilos de aprendizagem e apresentam-se resultados de pesquisas anteriores na área de contabilidade. Na terceira seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos uti-

lizados no estudo. Posteriormente, realiza-se a análise dos dados, confrontando-os com os estudos anteriores. Por fim, apresentam-se as considerações finais e sugestões para pesquisas futuras.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Categorias de modelos de estilos de aprendizagem

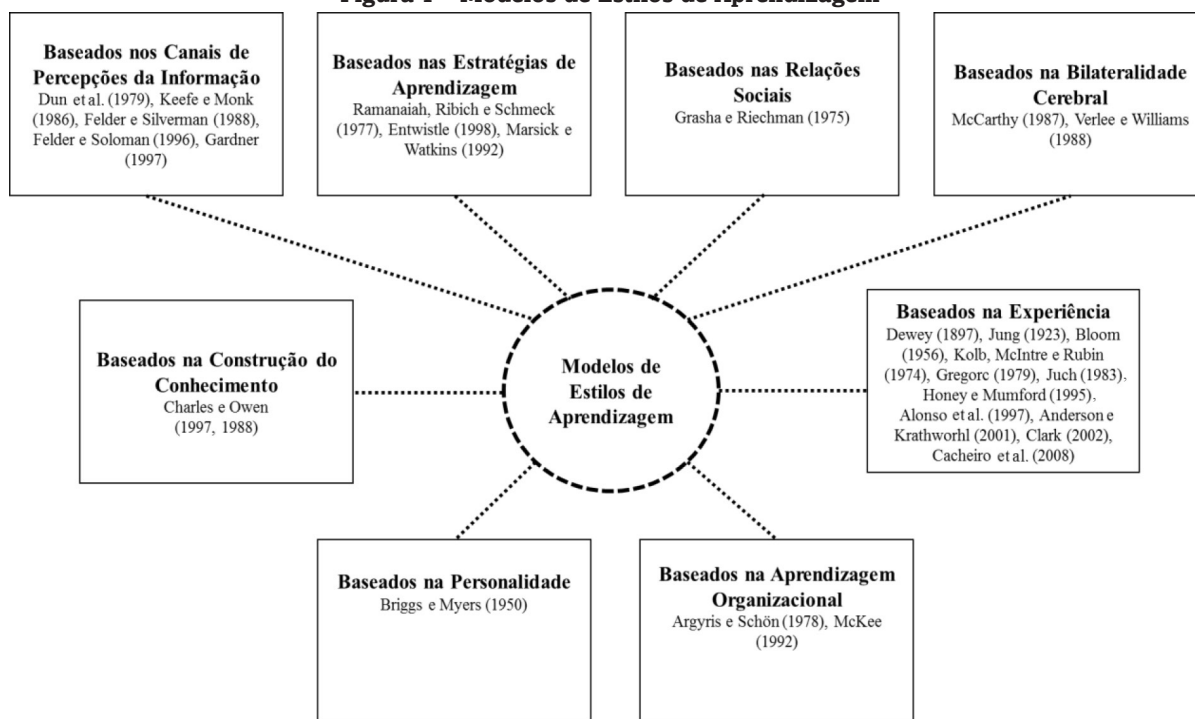
Os estilos de aprendizagem referem-se à forma como os indivíduos recebem, processam e assimilam o conhecimento. Chen, Jones e Moreland (2014) destacam que a desconsideração da maneira como os indivíduos preferem aprender pode implicar em ineficiência no processo de ensino-aprendizagem, pois, em muitos casos, isso reflete na dificuldade do aluno e, em último caso, no abandono da escola.

De acordo com Fatt (1995), a preocupação com os estilos de aprendizagem pode ser observada na literatura de 1892, mas foi provavelmente Thelen, em 1954, que utilizou o termo pela primeira vez. Complementam os autores que a discussão evoluiu a partir da Teoria de Kolb. Para ele, a aprendizagem é um processo circular, em que a experiência concreta, a reflexão, observação, conceitos abstratos, generalizações e experimentações ativas interagem continuamente (HONEY; MUMFORD, 1986 *apud* FATT, 1995).

Para Duff (2004), a Teoria Kolbiana, denominada como “Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb”, considera que existem quatro estilos distintos e que os indivíduos transitarão por eles em um processo dialético. Esses quatro estágios, (1) experiência concreta, (2) observação e reflexão, (3) formação e generalização de conceitos abstratos e (4) testes de conceitos e aplicações em novas realidades (experiência concreta), sinalizam às partes envolvidas (aluno e professor) as principais maneiras com as quais um indivíduo aprende de forma mais eficiente.

Baldwin e Reckers (1984) reforçam que o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb tem influenciado as pesquisas sobre a temática. Entretanto, Ospina, Salazar e Meneses (2013) demonstram que diversos foram os modelos de estilos de aprendizagem propostos nas últimas décadas. Esses autores, após uma revisão da literatura, verificaram que, de 1920 a 2010, pelo menos oito categorias de modelos de estilos de aprendizagem foram encontradas, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Modelos de Estilos de Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Ospina, Salazar e Meneses (2003).

No primeiro grupo, aqueles baseados nos **Canais de Percepção da Informação**, estão classificados os modelos em que os aspectos cognitivos e sensoriais são componentes relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, isso significa dizer que o “canal”, a forma como o conhecimento será disseminado, pode afetar positiva ou negativamente o processo. Nesses modelos, Felder e Silverman (1988), por exemplo, defendem que cada indivíduo possui diversas dimensões de relacionamento com o objeto de aprendizagem e cada um terá suas preferências, variando entre: (i) a forma como processam a informação (ativo/reflexivo), (ii) a preferência pelo tipo de informação (sensitivo/intuitivo),

(iii) a forma mais eficaz de receber a informação (visual/verbal) e (iv) o processo evolutivo (sequencial/global). Segundo Ospina, Salazar e Meneses (2013), além de Felder e Silverman (1988), destacam-se nessa categoria Dunn et al. (1979), Gardner (1997), entre outros.

De acordo com Ospina, Salazar e Meneses (2013), nos modelos baseados na **Estratégia de Aprendizagem**, o método com o qual o educando recebe, processa e assimila o conteúdo define o estilo de aprendizagem. Nesses modelos, os estilos de aprendizagem são classificados em profundo, de elaboração e superficial (RAMANIAH; RIBICH; SCHMECK, 1977).

Marsik e Watkins (1992) classificam os estilos em formal, informal e incidental. Por fim, de acordo com Entwistle (1998), os estilos de aprendizagem se classificam em superficial, profundo e estratégico. Nesses modelos, um ambiente adequado propicia uma maior eficiência, pois estimula o estudante a aprender, uma vez que considera sua individualidade. Isso implica dizer que a adoção de práticas didáticas propícias ao estilo superficial pode desestimular aqueles indivíduos cujo estilo estratégico seja predominante, do mesmo modo que ambientes de aprendizagens formais podem desestimular aqueles com estilo informal.

Entre os modelos baseados nas **Relações Sociais**, a aprendizagem colaborativa e interacionista ganha maior relevância. Grasha e Riechman (1975) classificam os estilos de aprendizagem quanto às atitudes do aluno (participativo/elusivo), quanto à relação com os colegas (competitivo/colaborativo) e quanto aos procedimentos didáticos (dependente/independente). Observa-se que, nesses modelos, o desenvolvimento de atividades em grupos que colocam indivíduos com características que estimulam a cooperação entre os participantes é essencial para o atendimento ao objetivo do processo de ensino-aprendizagem (OSPINA, SALAZAR; MENESES, 2013).

Ospina, Salazar e Meneses (2013) afirmam que McCarthy (1987) e Verlee Willians (1988) propuseram um modelo com base na **Bilateralidade Cerebral** para classificar os estilos de aprendizagem. Partindo das categorias estabelecidas por Kolb (1984), os autores classificam os estilos de aprendizagem conforme a região cerebral mais estimulada (direito/esquerdo). De acordo com essa perspectiva, esses estilos são categorizados em sinistro hemisférico e destro hemisférico. Na prática, tal classificação evidencia as habilidades cognitivas predominante dos indivíduos.

Segundo Luz, Gama e Santos (2004), apesar de o cérebro trabalhar em harmonia, alguns indivíduos desenvolvem assimetricamente um lado em relação ao outro, implicando que:

O lado esquerdo do cérebro que é responsável pelas atividades lógicas, verbais, racionais, dentre outras. O lado direito, por sua vez, é a parte do cérebro que permite o raciocínio holístico, espontâneo, intuitivo e criativo, relacionado com a análise emocional, subjetiva, mística e romântica, diferindo-se do modelo de raciocínio fragmentado, típico da lógica cartesiana. A diferença entre eles é grande: pessoas com o lado esquerdo dominante resolvem problemas com base em fatos, analiticamente, privilegiando palavras, números e ocorrências apresentadas em seqüência lógica; pessoas com o lado direito dominante procuram por imagens, conceitos, padrões, sons e movimentos, que levam a uma solução intuitiva. (LUZ; GAMA; SANTOS, 2004, p. 2)

Nos modelos baseados na **Experiência**, David Kolb é o teórico com maior destaque. Não por sua proposta ser melhor que as demais, mas porque propôs um modelo analítico que classifica os indivíduos em categorias que se conectam à realidade da maioria dos contextos educacionais. Segundo Kolb (1984), quatro perfis diferenciam os indivíduos em termos de estilo de aprendizagem: (1) Divergente, (2) Assimilador, (3) Convergente e (4) Acomodado.

De acordo com Chen, Jones e Moreland (2014), a aprendizagem a partir da experiência se inicia com um processo sensorial e segue por uma fase de observações e reflexões. Após essa etapa, o indivíduo adquire uma capacidade de abstração, finalizando com a experimentação ativa: quando o sujeito de aprendizagem tem condições de aplicar o aprendido. Os modelos de experiência consideraram que o empirismo está na base do processo de ensino aprendizagem, o que é coerente com abordagens pedagógicas não tradicionais. Apesar de Kolb ser a referência nesses modelos, Ospina, Salazar e Meneses (2013) observam que, nessa categoria, destacam-se ainda: Dewey (1897), Jung (1923), Bloom (1956), Kolb, McIntre e Rubin (1974), Gregorc (1979), Juch (1983), Honey e Mumford (1995), Alonso et al. (1997), Anderson e Krathworhl (2001), Clark (2002), Cacheiro et al. (2008).

Os modelos baseados na **Aprendizagem Organizacional** buscam, em essência, identificar como indivíduos aprendem no ambiente de trabalho. De acordo com Mckee (1992 *apud* OSPINA; SALAZAR; MENESES, 2013), os colaboradores podem ser classificados em quatro estilos: (i) interpessoal, (ii) analítico, (iii) organizacional e (iv) ecológico. Segundo o autor, a compreensão desses estilos no ambiente empresarial pode contribuir para que se desenvolva um processo de inovação contínuo.

Briggs e Myers (1950 *apud* OSPINA; SALAZAR; MENESES, 2013) desenvolveram uma proposta em que a **Perssonalidade** é o parâmetro para a classificação dos estilos, a qual considera a forma como o indivíduo recebe e reage ao conteúdo ensinado. Seus precursores afirmam que os indivíduos irão receber e reagir ao ensinado em função da motivação, do modo como percebem a informação, do modo como a utilizarão e da forma como enxergam o mundo.

Por fim, nos modelos baseados na **Construção do Conhecimento**, a classificação dos estilos de aprendizagem ocorre a partir da identificação de como as pessoas abstraem, dividindo-se normalmente em duas fases: uma primeira, analítica e detalhada, e outra, que busca a síntese, experimentação e criação. Desse modo, nesse modelo, os indivíduos classificarão o conhecimento em teórico e prático (OSPINA; SALAZAR; MENESES, 2013).

2.2. Estilos de aprendizagem de acordo com o modelo de Felder e Silverman (1988)

A aprendizagem para Felder e Silverman (1988) refere-se à preferência do sujeito em receber e processar o conhecimento, ou seja, é uma classificação que envolve os tipos de estilos de aprendizagem e suas dimensões. As informações são aprendidas na etapa de recepção do conhecimento, na qual são recebidas pelos sentidos e informações internas, sendo selecionadas pelo sujeito de aprendizagem por ordem de importância e descartadas as informações que considerar desnecessárias. Após “peneirar” as informações que ficarão registradas, inicia-se a etapa de processamento. Pela lógica dos autores, o conteúdo é aprendido de uma das duas formas ou, ainda, o conteúdo pode não ser retido, não gerando efetivamente o aprendizado (SILVA; LEAL; PEREIRA; OLIVEIRA NETO, 2016).

Assim como Honey e Munford (1986), Felder e Silverman (1988) também utilizaram como base para sua teoria os trabalhos desenvolvidos por Kolb (1984), adicionando a esse as características da teoria dos tipos psicológicos, segundo o Myers-Briggs *Type Indicator* (MBTI). Felder e Silverman (1988) dividiram os estilos de aprendizagem em quatro dimensões, a saber: (1) Percepção (Sensorial ou Intuitiva), (2) Entrada (Visual ou Verbal), (3) Processamento (Ativo ou Reflexivo) e (4) Entendimento (Sequencial ou Global).

Segundo Vieira Junior e Colvara (2006), a dimensão Percepção está relacionada às maneiras como os fatos ocorridos em torno do indivíduo são percebidos. Sensoriais saem-se melhor ao analisar fatos e dados, utilizam métodos práticos, são detalhistas, mas não possuem facilidade com símbolos, geralmente evitam complicações e utilizam dos sentidos para coletar informações. Os intuitivos utilizam preferencialmente a especulação e intuição, costumam ser mais rápidos que os sensoriais, mas estão mais propensos a erros, possuem grande facilidade com símbolos e teorias, além de procurar resolver os problemas de forma inovadora.

No que tange à dimensão Entrada, observa-se a facilidade de memorização de formas ilustrativas ou verbais. Dessa forma, o visual é aquele estudante que, através de esquemas, diagramas, demonstrações e figuras, tende a fixar melhor o conteúdo. Em contrapartida, o verbal lida melhor com informações escritas, faladas e ouvidas (LINDEMANN, 2008).

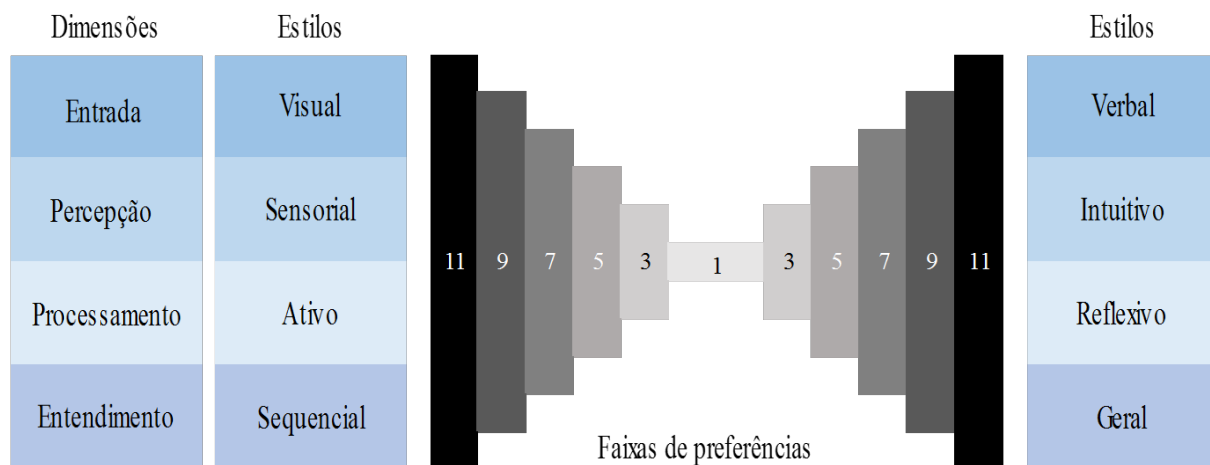
O processo mental de conversão das informações captadas em conhecimento concreto é caracterizado na dimensão Processamento. Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013) afirmam que essa dimensão tem forte relação com a experimentação ativa e observação reflexiva, proposta por David Kolb (1984). Os autores explicam que os sujeitos ativos, conforme se percebe na nomenclatura, tendem a aprender participando de atividades em grupo, experimentando e aplicando conceitos. São eficientes ainda em fixar o conteúdo explicando para os demais. Os reflexivos são característicos por refletirem sobre os fatos, não são agentes passivos, mas necessitam pensar sobre o assunto, por isso, estão propensos a serem teóricos. Além disso, trabalham melhor sozinhos ou em dupla.

A organização da informação para a aplicação em novos fatos é o “ponto-chave” da dimensão Entendimento, uma vez que reflete o tratamento por etapas sequenciais ou por uma visão global do assunto.

Dessa forma, para os sequenciais, o aprendizado torna-se efetivo e eficiente quando o tema é apresentado por uma cadeia que expressa o passo a passo de forma linear, aguçando a capacidade de análise, enquanto os globais preferem abordar o assunto de forma completa. Assim, tendem a ter dificuldades com material de entendimento parcial e com os métodos das escolas tradicionais. Possuem, ainda, habilidade de resolver problemas de forma ágil (SILVA et al., 2016).

Para identificar os Estilos de Aprendizagem dos indivíduos, Felder e Soloman (1991) utilizaram-se também, como a maioria dos autores, de um questionário, o *Index of Learning Styles (ILS)*, que contém quarenta e quatro questões com duas opções cada uma, resultando num total de onze questões para cada dimensão.

Dependendo da pontuação obtida, o entrevistado é classificado em três escalas de preferência: forte (9-11), moderada (5-7) e fraca (1-3), conforme pode ser observado na Figura 2:

Figura 2 - Escala dos Estilos de Aprendizagem de acordo com o modelo Felder e Silverman (1988)

Fonte: Adaptado a partir de Felder e Soloman (1991).

Nota: Nas faixas de 1-3, a intensidade é fraca; entre 5-7, moderada e, entre 9-11, forte.

Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013) explicam que o resultado obtido com o ILS, entre um e três, aponta que o aprendiz não tem preferência por determinado estilo de aprendizagem. Entre cinco e sete, há uma preferência moderada, em que o aprendizado se torna mais eficiente quando o ambiente escolar considera os estilos preferenciais dos alunos. Quando o resultado está entre nove e onze, o aluno apresenta forte preferência por determinado estilo de aprendizagem: isso significa que, em um ambiente de ensino que não considera os EA dos aprendizes, aquele que tem forte preferência tende a ser prejudicado e apresentar dificuldades.

2.3. Pesquisas Anteriores

Os estilos de aprendizagem têm sido estudados em diversas áreas (CAMERON et al., 2015), em grande medida por influência da evolução das abordagens pedagógicas (MUZIAMI, 1986; LIBÂNEO, 2005), do desenvolvimento tecnológico (HOLTZBLATT; TSCHAKERT, 2011) e das relações e interações sujeito-objeto (RAMSAY; HANLON; SMITH, 2000).

Apostolou, Dorminey, Hassel e Rebele (2015) afirmam que os estudos sobre estilos de aprendizagem no âmbito da contabilidade têm sido realizados em diversos contextos e perspectivas, tais como na avaliação de eficiência, associação com o currículo, desempenho do estudante, etc.

No contexto brasileiro, os estudos sobre estilos de aprendizagem são pesquisados, principalmente, a partir do Inventário de Kolb (SILVA; OLIVEIRA NETO, 2010; SANTOS et al., 2013; OLIVEIRA et al., 2013; CONCEIÇÃO et al., 2013; TURRA; JACOMOSSI; BIAVATT, 2015; LIMA FILHO; BEZERRA; JESUS SILVA, 2016).

Entretanto, Silva e Oliveira Neto (2010), Schmidt e Domingues (2016), Souza, Avelino e Takamatsu (2017) analisaram a questão a partir do modelo de Felder-Silverman (1988), muito utilizado em outras áreas, como a administração, pedagogia, etc.

Silva e Oliveira Neto (2010), buscando compreender os estilos de aprendizagem de alunos e professores, bem como a associação entre os estilos de aprendizagem sobre o desempenho dos estudantes, identificaram diferenças nos estilos predominantes entre alunos e professores, o que era esperado, dado o nível de desenvolvimento cognitivo de cada um. Além disso, verificaram que existe uma associação entre os estilos de aprendizagem e o desempenho dos estudantes.

Enquanto o estilo Sensorial (78,87%) e o Visual (71,13%) foram os predominantes entre os estudantes, o Visual (72,41%) e o Reflexivo (65,52%) foram os que se destacaram entre os professores. De acordo com os autores, essas características atribuem aos alunos características de análise sistemática e utilização de gráficos, ilustrações, etc., também encontrada em cursos da área de exatas.

Souza, Avelino e Takamatsu (2017) analisaram os estilos de aprendizagem de uma amostra de 84 estudantes de Ciências Contábeis em uma instituição de ensino superior federal e observaram que a maioria dos participantes apresentou, predominantemente, no nível leve, os estilos: ativo, visual, sensorial e sequencial. As autoras argumentam que essas evidências sugerem a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem em contabilidade considerar a forma como os estudantes capturam e processam os dados, de modo a transformá-los em informação e conhecimento, pois ela se diferencia de um estudante para o outro. Logo, conhecer esse perfil contribui para se entender qual a melhor prática didática que auxiliará os estudantes a compreenderem efetivamente o conteúdo ensinado, melhorando, assim, a qualidade do ensino.

Sobre essa questão, Silva, Leal, Pereira e Oliveira Neto (2015) aplicaram o ILS de Felder-Soloman (1991) e verificaram que os estilos ativo, sensorial, verbal e sequencial se destacaram entre os estudantes participantes do estudo. A pesquisa analisou dados de 412 questionários aplicados em estudantes de cursos de especialização a distância (EaD) e

observou que apenas o estilo reflexivo, da dimensão Processamento, apresentou correlação positiva e significativa com o desempenho, porém, nas demais dimensões, não foram observados efeitos significativos.

Borges et al. (2017) buscaram analisar se existe associação entre os estilos de aprendizagem e o desempenho dos estudantes. Para tanto, aplicaram o questionário proposto por Felder e Soloman (1991) em uma amostra de 111 alunos do 5º período do curso de Ciências Contábeis. Os resultados evidenciaram que, na dimensão Processamento, a maioria dos estudantes possuía um estilo Ativo (64%), Sensorial (80,2%), Visual (86,5%) e Sequencial (65,8%). Entre as implicações, os autores afirmam que esse perfil (Ativo), na dimensão Processamento, demonstra uma preferência por abordagens didáticas dinâmicas e realizadas em grupo.

Na dimensão Percepção, o estilo sensorial é coerente com a utilização de abordagens didáticas que agucem os sentidos (visual, auditivo, sensações físicas). Na dimensão Retenção, o estilo visual sugere a preferência pela utilização de imagens entre as estratégias didáticas aplicadas. Por fim, para essa amostra, o desenvolvimento do conteúdo de forma fragmentada e sequenciada é o que se destaca na dimensão Compreensão. Os autores observaram, ainda, que não existem diferenças significativas no desempenho dos estudantes com perfis diferenciados, entretanto, destacam características do processo avaliativo da instituição e características da amostra.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo classificou-se como descritivo quanto aos objetivos, do tipo *survey* quanto aos procedimentos e com a abordagem quantitativa quanto ao problema. A amostra do estudo foi composta por 133 estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade privada do estado de Minas Gerais. Essa amostra corresponde a, aproximadamente, 42% do total de alunos matriculados na unidade estudada e foi distribuída entre os 2º, 4º, 6º e 8º períodos. A escolha dessa amostra intencional decorreu do interesse em avaliar se existia associação entre o estilo de aprendizagem e o período em que o aluno se encontra no curso.

Para identificar os estilos de aprendizagem dos indivíduos, foi utilizado o *Index of Learning Styles Questionnaire* (ILS) de Felder e Soloman (1991), traduzido por Kuri (2004), que contém quarenta e quatro questões com duas opções cada uma, resultando em um total de onze questões para cada dimensão. O questionário foi aplicado no segundo semestre de 2016.

A análise da associação entre os estilos de aprendizagem e as características, como período, idade, gênero e estado civil, decorre da literatura da área de educação, principalmente para sinalizar que os estilos de aprendizagem se alteram ao longo dos anos e fatores como as experiências vividas, o estado de bem-estar e o gênero interferem no processo. Isso porque tais características se alinham com o hábito de leitura, desenvolvimento cognitivo, maturidade, comprometimento do estudante, entre outros (WALLON, 1995; RAMSAY; HANLON; SMITH, 2000; KURI, 2004; DUFF, 2004; LINDEMAN, 2008; OSPINA; SALAZAR; MENESES, 2013; SCHMIDT; DOMINGUES, 2016).

Para testar a associação entre os estilos de aprendizagem e as características dos grupos, utilizou-se o Teste de Independência do Qui-quadrado (χ^2). O teste consiste em avaliar a hipótese nula (de que os estilos de aprendizagem são independentes das características dos estudantes (período, gênero, idade e estado civil)). Por sua vez, a hipótese alternativa (foi a de que os estilos de aprendizagem são dependentes das características dos estudantes (período, gênero, idade e estado civil)). Os dados foram analisados através do SPSS 21.

4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Inicialmente, analisou-se o perfil dos estudantes participantes do estudo, conforme Tabela 1. Observou-se que 56% da amostra referiram-se a estudantes matriculados na primeira metade do curso e o restante (44%), no final do curso.

Tabela 1 – Característica dos participantes da pesquisa

Período	n	%	Idade							
			< 20	%	20-25	%	26-30	%	> 30	%
2º.	49	37%	30	61%	13	27%	6	12%	0	0%
4º.	26	20%	6	23%	12	46%	3	12%	5	19%
6º.	22	17%	0	0%	16	73%	5	23%	1	5%
8º.	36	27%	0	0%	30	83%	6	17%	0	0%
Total	133	100%	36	27%	71	53%	20	15%	6	5%

Período	n	%	Gênero				Estado Civil					
			F	%	M	%	S	%	C	%	O	%
2º.	49	37%	42	86%	7	14%	44	90%	0	0%	5	10%
4º.	26	20%	15	58%	11	42%	26	100%	0	0%	0	0%
6º.	22	17%	19	86%	3	14%	18	82%	2	9%	2	9%
8º.	36	27%	31	86%	5	14%	32	89%	3	8%	1	3%
Total	133	100%	107	80%	26	20%	120	90%	5	4%	8	6%

Fonte: Dados da pesquisa.

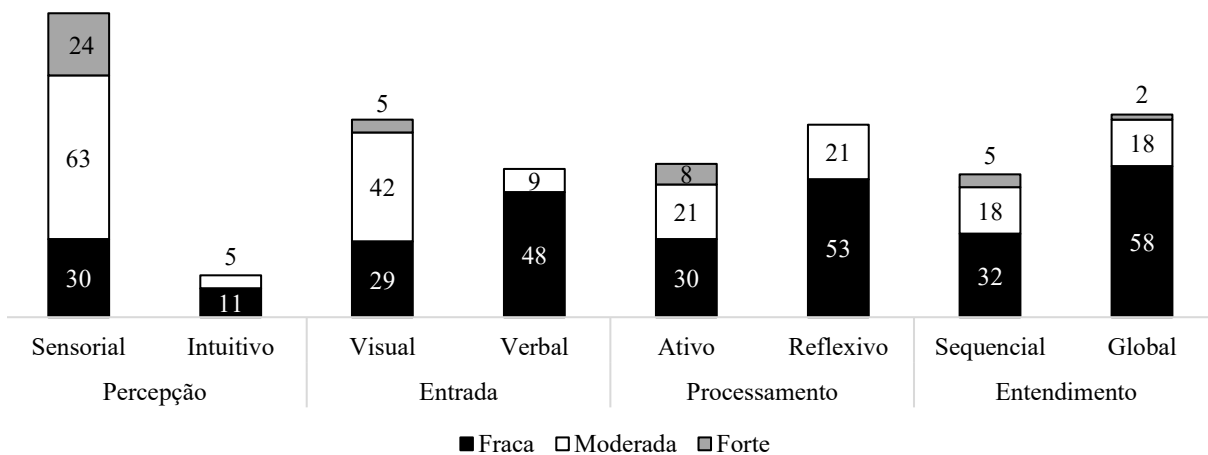
Nota: F - Feminino. M- Masculino. S – Solteiro. C – Casado. O – Outros.

Em termos de faixa etária, verificou-se que a maioria dos estudantes (80%) possui 25 anos ou menos, demonstrando um perfil jovem. Quanto ao gênero, corroborando as evidências de outros estudos (ANTONELLI; COLAUTO; CUNHA, 2012; CONCEIÇÃO et al., 2013; GUERRA; TEIXEIRA, 2016), 80% dos estudantes que participaram da amostra eram do gênero feminino, sendo que 90% se declararam solteiros. Esses resultados reforçam as características dos estudantes de Ciências Contábeis observadas em outros estudos, demonstrando um perfil predominantemente de mulheres, solteiras e com idade menor ou igual a 25 anos.

4.1. Associação entre estilos de aprendizagem e características dos estudantes

Posteriormente, verificaram-se os tipos de estilos de aprendizagem observados na amostra nas quatro dimensões e suas intensidades, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição dos Estilos de Aprendizagem por Dimensão/Intensidade



Fonte: Dados da pesquisa.

Verificou-se que a maioria dos estudantes apresentou estilos Reflexivo (Processamento), Sensorial (Percepção), Visual (Entrada) e Global (Entendimento). Em termos de intensidade, observou-se um equilíbrio, exceto nas dimensões Percepção e na Entrada.

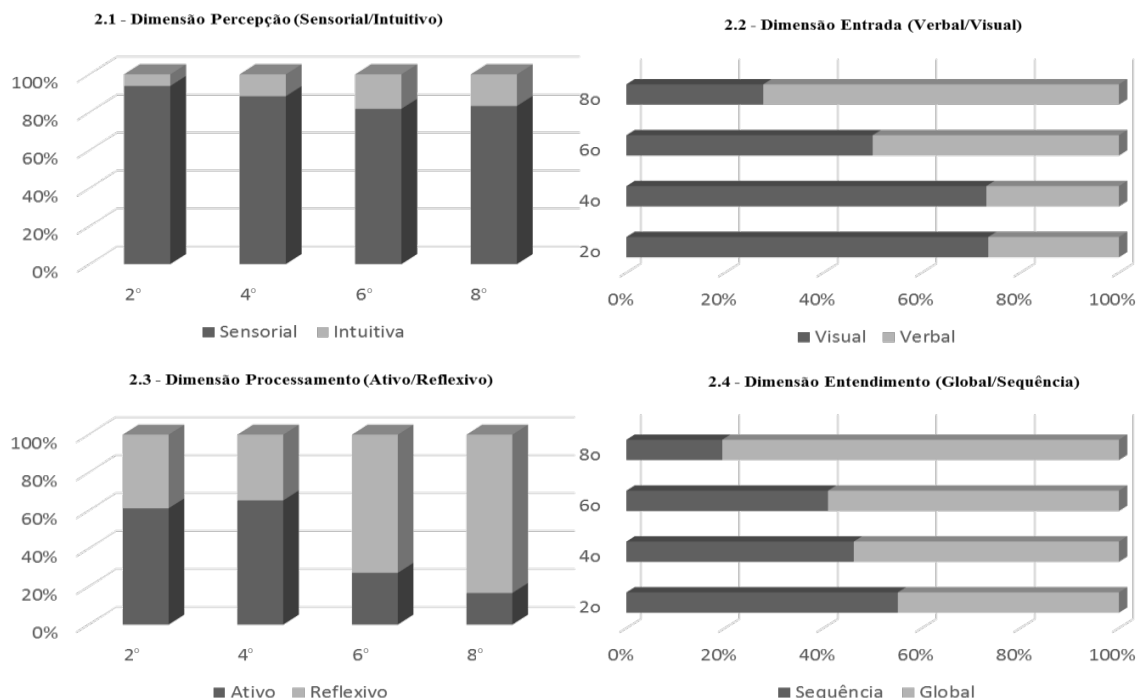
No estudo realizado por Souza, Avelino e Takamatsu (2017), os estilos Ativo, Sensorial, Verbal e Sequencial foram os predominantes, o que evidencia uma divergência entre os resultados. Uma das explicações para a diferença encontrada refere-se ao perfil dos alunos. Nos estudos de Souza, Avelino e Takamatsu (2017) e Borges, Leal, Silva e Pereira (2017), os alunos eram de instituições públicas federais, enquanto, no presente estudo, os alunos eram de uma instituição privada. Apesar de os processos seletivos das instituições privadas serem mais inclusivos, as características da amostra utilizada se diferenciam daquelas de estudantes de instituições públicas, logo, a diferença encontrada se justifica.

Esse resultado demonstra que, em geral, as estratégias didáticas que incentivam os estudantes a pensar, questionar, que estimulam os sentidos e utilizam canais de transmissão visuais, com abordagens dedutivas, terão maior chance de sucesso. Além disso, sugere que não se trata simplesmente de abandonar os métodos de ensino tradicionais, pois a predominância da reflexão e da entrada via visualização sinaliza que o estudante de Ciências Contábeis precisa ser estimulado a pensar e refletir e que a visão ainda é o principal canal de entrada.

Marques et al. (2017), analisando a percepção dos estudantes quanto às estratégias didáticas utilizadas pelos professores na perspectiva dos estudantes, observaram que, apesar de muitos professores utilizarem métodos tradicionais de ensino, os alunos ainda percebem esses métodos como relevantes para sua formação. Os autores argumentam que esses resultados podem se relacionar com a cultura didática vigente e que ainda não abandonou o tradicional, mas vem se adaptando às novas tecnologias e gerações que estão ingressando nos ambientes de ensino.

Analisando os estilos de aprendizagem por período, conforme o Gráfico 2, verifica-se que a dimensão Percepção foi a única em que, graficamente, pode-se observar uma independência entre o estilo de aprendizagem (sensorial/intuitivo) e os períodos em que o estudante se encontra, pois a distribuição dos estilos foi relativamente homogênea.

Gráfico 2 – Distribuição de Frequência dos Estilos de Aprendizagem por Dimensão/Períodos



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Teste do Qui-quadrado por dimensão (p-valor e decisão). Percepção (0,3705 → Não se pode rejeitar H_0). Entrada (0,0001 → Rejeita H_0). Processamento (0,0002 → Rejeita H_0). Entendimento (0,0173 → Rejeita H_0).

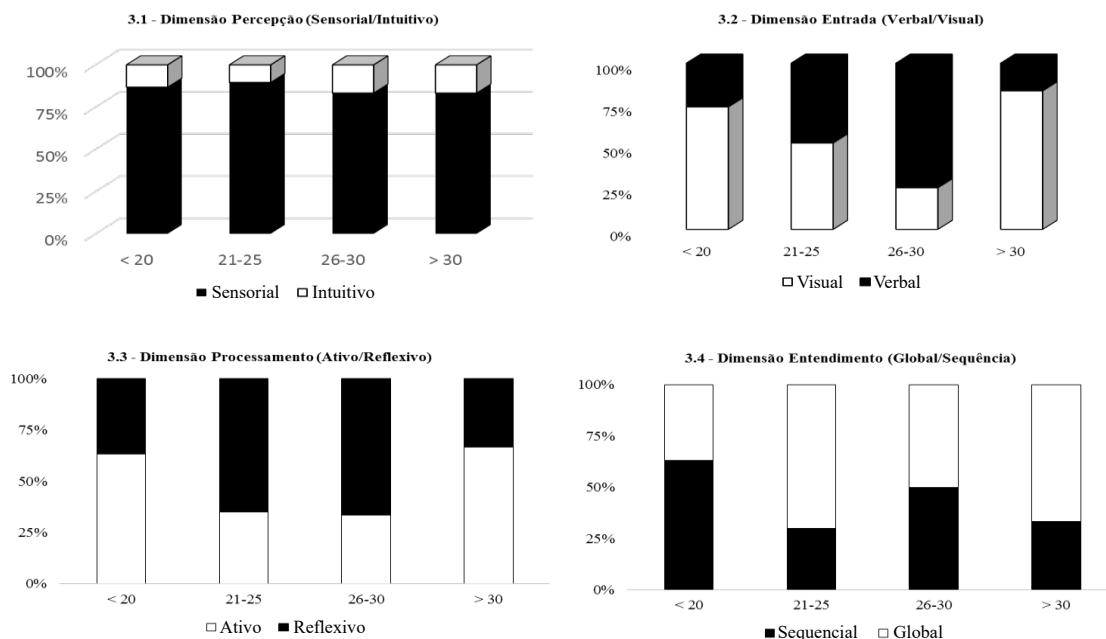
Esse resultado foi confirmado pelo teste de independência (χ^2), que demonstrou que não existe associação entre o estilo de aprendizagem na dimensão Percepção e o período do curso em que o aluno se encontra. Por outro lado, nas demais dimensões, quando analisado os períodos, observaram-se associação entre o período em que o estudante se encontra e os estilos de aprendizagem (rejeitou-se a hipótese nula no teste de independência χ^2).

No que se refere à dimensão Entrada (a forma como o indivíduo receberá o dado), os resultados sugerem haver uma migração de um perfil visual para um verbal. Além disso, os estudantes no início de curso possuem um estilo Ativo na dimensão Processamento, migrando posteriormente, para um estilo Reflexivo.

Na dimensão Entendimento, a predominância do estilo Sequência no início do curso, com uma migração para o estilo Global nos períodos finais, sugere uma maior capacidade de desenvolver o raciocínio do todo para parte. Em contrapartida, da parte para o todo, como no início do curso. A despeito do presente estudo não ser longitudinal, do tipo coorte, os resultados sugerem uma evolução do estudante ao longo do curso, o que se pode deduzir que: (1) existe uma influência do curso na forma de o estudante aprender, (2) os métodos e as técnicas utilizados pelos professores não podem ser padronizados ao longo do curso, (3) a compreensão dos perfis dos estudantes ao longo dos períodos pode potencializar a melhoria da eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Analisando os estilos de aprendizagem e sua relação com a idade dos participantes, conforme Gráfico 3, verificou-se que, apenas na dimensão Percepção, a relação entre idade e estilo de aprendizagem é independente, ou seja, não existe associação entre a idade e o estilo de aprendizagem do estudante.

Por outro lado, nas demais dimensões, (i) Entrada, (ii) Processamento e (iii) Entendimento, verificou-se que existe uma associação significativa. Na dimensão Entrada, verificou-se que os estudantes com idade igual ou inferior a 20 anos e superior a 30 anos apresentaram uma predominância pelo estilo visual, enquanto na faixa etária acima de 20 anos e menor que 30, a predominância foi do estilo verbal.

Gráfico 3 - Distribuição de Frequência dos Estilos de Aprendizagem por Dimensão/Idade

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Teste do Qui-quadrado por dimensão (p-valor e decisão). Percepção (0,8948 → Não se pode rejeitar Ho). Entrada (0,0008 → Rejeita Ho). Processamento (0,0191 → Rejeita Ho). Entendimento (0,0068 → Rejeita Ho).

A compreensão sobre a existência de uma mudança no estilo de aprendizagem, em decorrência da idade, exige a realização de um estudo longitudinal do tipo coorte, pois a coleta de dados ocorreria à medida que se avança a idade, possibilitando confirmar se ocorre, de fato, uma mudança no estilo a cada período transcorrido pelo estudante. Considerando que o processo de ensino-aprendizagem, independente do formalismo, ocorre diariamente, é possível que, em decorrência das experiências vividas, processadas e assimiladas, os indivíduos mudem a forma como aprendem. Aliás, na perspectiva de teorias didáticas contemporâneas, é o que se espera (LIBÂNEO, 2005). Considerando, ainda, que a abordagem sociocultural tem forte influência na cultura didática do brasileiro, maior é a chance de que, à medida que os anos passam, os estudantes alterem a forma como aprendem (MUZIKAMI, 1986).

Na dimensão Processamento, observaram-se, mais uma vez, similaridades na distribuição entre faixas etárias maiores e menores, pois cerca de 70% dos estudantes com idades iguais ou inferiores a 20 anos e aqueles com idade superior a 30 anos apresentaram o estilo Ativo. Entre os estudantes da faixa etária acima de 20 anos e menor que 30, a predominância foi pelo estilo Reflexivo (em torno de 62,5%). Considerando que a maioria dos alunos é da faixa etária intermediária (>20 e <30), isso justifica a predominância do estilo Reflexivo nessa amostra.

Esses resultados reforçam a necessidade de integrar estratégias didáticas que estimulam o raciocínio e a capacidade de reflexão, com processos ativos na participação e interação do aluno com o objeto de aprendizagem e o meio no qual está inserido. Como não se trata de um processo uniforme e linear, dado que características individuais sempre interferirão no padrão médio observado, compete ao professor gerir as estratégias didáticas que potencializem a aprendizagem da maioria, trabalhando as exceções de modo particular (LUZ; GAMA; SANTOS, 2004; LIBÂNEO, 2005).

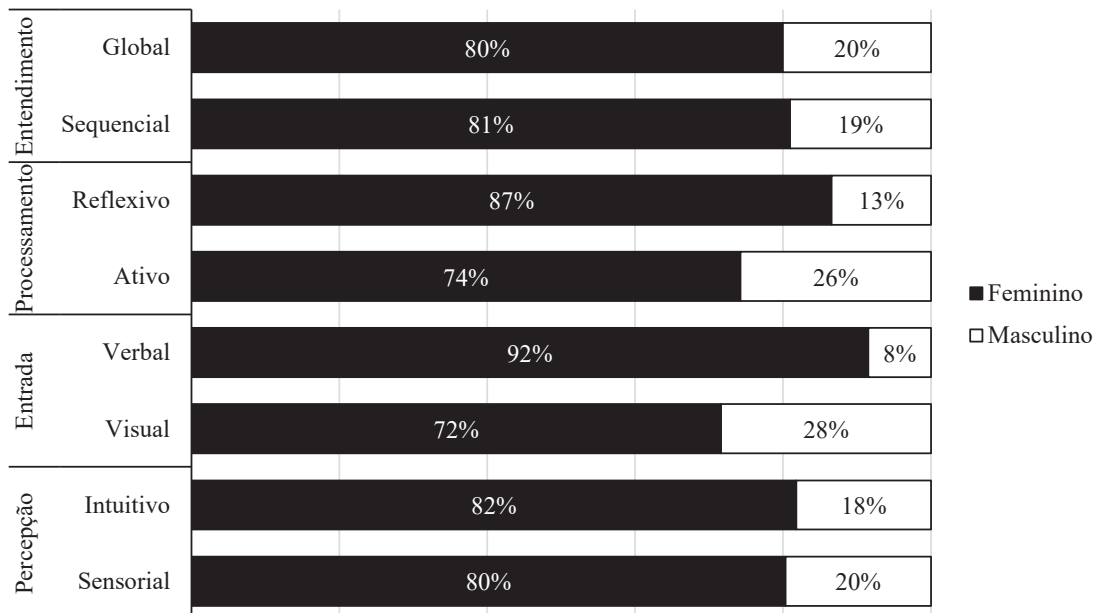
Por fim, na dimensão Entendimento, a predominância pelo estilo Global se destacou e o Teste de Independência do Qui-quadrado evidenciou haver relação entre a idade e o estilo. Curiosamente, os alunos das faixas etárias entre 21 a 25 anos e acima de 30, apresentaram uma preferência pelo estilo Global, aquele no qual o método dedutivo seria mais adequado ao processo de ensino-aprendizagem. Entre os estudantes mais jovens, a predominância pelo estilo Sequencial (62,5%) pode ser explicada pela experiência didática pregressa, em que o processo de ensino é fragmentado e ocorre a partir da indução. Na faixa etária entre 26 e 30 anos, a distribuição foi de 50% para o sequencial e 50% para o global, sugerindo não haver distinção entre esse grupo. A questão da idade e os estilos de aprendizagem se justificam em função do processo de desenvolvimento cognitivo e está relacionado a fatores bioquímicos, pois o tempo os altera permanentemente (WALLON, 1995). Logo, compreender essa relação é importante para se definir as estratégias e abordagens didáticas com maiores chances de sucesso.

Posteriormente, analisaram-se os estilos de aprendizagem por gênero, conforme o Gráfico 4. A questão de gênero tem sido estudada na área de contabilidade sob diversos aspectos, em geral, buscando verificar a associação entre gênero e outras variáveis de interesse (NOGUEIRA et al., 2013; LIMA FILHO; BEZERRA; JESUS SILVA, 2016).

No que se refere à associação entre gênero e o estilo de aprendizagem, o presente estudo corroborou os achados anteriores, tais como em Nogueira, Costa, Takamatsu e Reis (2013) e Lima Filho, Bezerra e Jesus Silva (2016), pois não se pôde rejeitar a hipótese nula (H_0) para três das quatro dimensões, ou seja, não existe associação entre gênero e o estilo

de aprendizagem. No que se refere à dimensão Entrada, verificou-se associação significativa com o gênero, pois se refere ao modo de preferência do estudante quanto à recepção do conteúdo.

Gráfico 4 – Distribuição de Frequência dos Estilos de Aprendizagem por Dimensão/Gênero

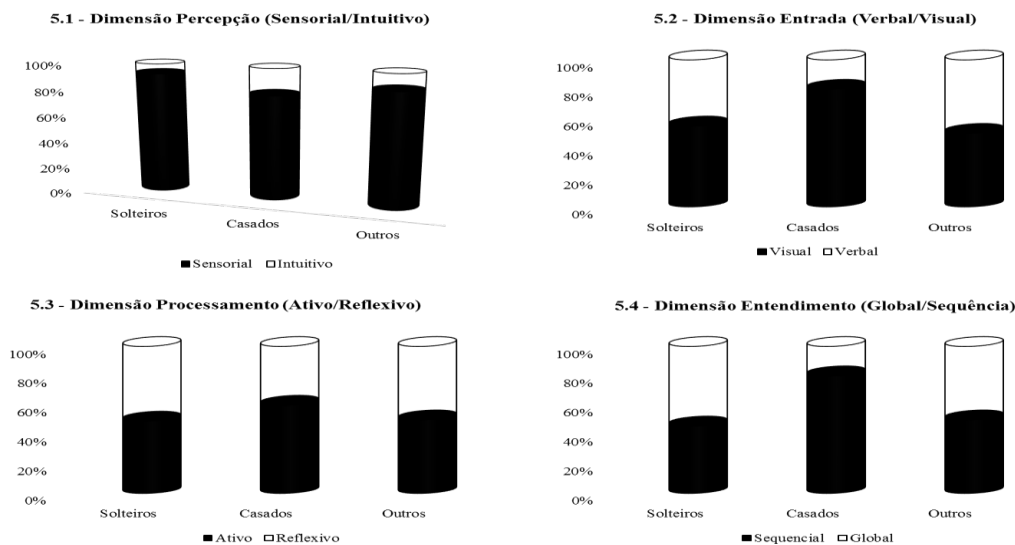


Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos resultados obtidos, infere-se, para essa amostra, que os homens têm preferência menos intensa pelo estilo Verbal. A compreensão sobre os motivos que fundamentam tal diferença pode se associar às experiências de estímulos vivenciadas pelos estudantes. Segundo Wallon (1995), os estímulos que os indivíduos recebem ao longo da vida, sobretudo, até a pré-adolescência, influenciam sobremaneira na forma como ele lidará com o processo de ensino e aprendizagem. Considerando que, historicamente, os estímulos recebidos pelos meninos e meninas são claramente diferentes (DUARTE DA SILVA et al., 1999), esse resultado se justifica.

Por fim, em última instância, analisaram-se a associação entre o estilo de aprendizagem e o estado civil dos estudantes, como indicado no Gráfico 5. Trata-se de uma questão eminentemente delicada às mulheres, que, ainda em um mundo que questiona os padrões tradicionais de relações familiares e profissionais, desempenham duplas ou triplas jornadas, mesmo assumindo responsabilidades similares às dos homens (CAMARGO et al., 2013).

Gráfico 5 – Distribuição de Frequência dos Estilos de Aprendizagem por Dimensão/Estado Civil



Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Teste do Qui-quadrado por dimensão (p-valor e decisão). Percepção (0,5517 → Não se pode rejeitar H_0). Entrada (0,5155 → Não se pode rejeitar H_0). Processamento (0,8932 → Não se pode rejeitar H_0). Entendimento (0,3212 → Não se pode rejeitar H_0).

Especificamente na amostra estudada, verificou-se que a distribuição de frequência dos estudantes solteiros, casados e outros foi relativamente homogênea nas quatro dimensões. Entretanto, nas dimensões Entrada e Entendimento, os participantes casados apresentaram uma maior proporção nos estilos Visual e Sequencial, respectivamente. Porém, essa maior frequência não foi significativa a ponto de se observar associação entre o estado civil e o estilo de aprendizagem. Logo, os testes de independência (Qui-quadrado) aplicados nas quatro dimensões apresentaram não rejeição da hipótese nula, podendo-se inferir que não existe associação entre o estilo de aprendizagem e gênero. De todo modo, devem ser consideradas as limitações da amostra estudada, sobretudo, pelo fato de os participantes casados serem a minoria, porém, eles apresentaram uma distribuição ligeiramente superior, como comentado sobre as dimensões Entrada e Entendimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade privada do estado de Minas Gerais. O estudo de natureza descritiva, do tipo *survey* e com abordagem quantitativa, utilizou o ILS de Silverman e Soloman (1991), desenvolvido a partir do modelo de Felder e Silverman (1988) e traduzido por Kuri (2004), em uma amostra de 133 estudantes de Ciências Contábeis dos 2º, 4º, 6º e 8º períodos, de modo a verificar se existia associação entre os estilos de aprendizagem e o estágio do curso em que o aluno se encontra. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2016 e analisados a partir da estatística descritiva e do Teste de Independência do Qui-quadrado (χ^2).

Os resultados evidenciaram que, na amostra estudada, os estudantes de Ciências Contábeis são, em sua maioria, mulheres (80%), solteiras (90%) e com faixa etária até 25 anos (80%). Entre os estilos de aprendizagem, destacaram-se: Sensorial, Visual, Reflexivo e Global. Em termos de associação entre os estilos de aprendizagem e as características dos estudantes (período, gênero, idade e estado civil), verificou-se associação estatisticamente significativa apenas com o período e a idade, evidenciando que, ao longo do curso e à medida que a idade avança, os estilos de aprendizagem podem se alterar. Entretanto, as evidências precisam ser confirmadas a partir de um estudo longitudinal do tipo coorte.

Os resultados encontrados são parcialmente convergentes com os estudos anteriores, porém, trazem novas contribuições quando indicam associação entre o estilo de aprendizagem, o período e a idade, pois evidencia uma necessidade de os professores e as instituições considerarem que a faixa etária e o período em que o estudante se encontra, afetam a forma como ele aprende (SILVA; OLIVEIRA NETO, 2010; SILVA et al., 2016; SOUZA; AVELINO; TAKAMATSU, 2017; BORGES; LEAL; PEREIRA, 2017).

Além disso, dados os perfis predominantes nesta amostra, é possível inferir que as estratégias didáticas que estimulam os sentidos dos estudantes através de recursos visuais, os fazendo refletir sobre o conteúdo em um processo dedutivo (do todo para a parte), tendem a ter maiores chances de sucesso nos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, os resultados do estudo contribuem com as instituições e docentes, com o intuito de reforçar a importância de um diagnóstico prévio dos discentes, de modo que as estratégias didáticas utilizadas sejam direcionadas à maior probabilidade de um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Apesar das contribuições, o estudo apresenta limitações relacionadas à amostra por acessibilidade, técnica de análise de dados que não avalia causalidade (ainda que probabilística) e a não consideração de outras variáveis, como a nota, o tempo médio de dedicação, a atividade profissional desenvolvida, entre outras. Como sugestão para pesquisas futuras, diversas questões podem ser respondidas, tais como: (i) realizar um estudo do tipo coorte para analisar se, ao longo do curso, os estudantes mudam de fato seus estilos de aprendizagem; (ii) identificar os mecanismos que justificam as diferenças entre homens e mulheres; (iii) analisar a existência de uma combinação ótima de professor-aluno, em termos de estilo de aprendizagem; (iv) identificar como lidar com as diferenças de estilo de aprendizagem no atual contexto educacional; (v) verificar de que modo a aptidão ou a utilização da tecnologia afetam no estilo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTONELLI, R. C.; COLAUTO, R. D.; CUNHA, J. V. A. Expectativa e satisfação dos alunos de Ciências Contábeis com relação às competências docentes. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Madrid, v. 10, n. 1, p. 74-91, 2012. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3075/3287>>. Acesso em: 30 Jan. 2017.
- APOSTOLOU, B. et al. Accounting education literature review. **Journal of Accounting Education**, v. 33, n. 2, p. 69-127, 2015.
- BALDWIN, B. A.; RECKERS, P. M. J. Exploring The Role of Learning Style Research in Accounting Education Policy. **Journal of Accounting Education**, v. 2, n. 2, Autumn, p. 63-76, 1984.
- BORGES, L. F. M.; LEAL, E. A.; PEREIRA, J. P. **Relação entre rendimento acadêmico e os estilos de aprendizagem**: um estudo na disciplina de análise de custos. In: Semead - Seminários em Administração, 10., 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s.n.], 2017. p. 1-16.
- CAMARGO, E. M. C. et al. Estresse percebido, comportamentos relacionados à saúde e condições de trabalho de professores universitários. **Psicologia Argumento**. Curitiba: v. 31, n. 75, p. 589-597, out./dez. 2013.

CAMERON, R. et al. The Importance of Understanding Student Learning Styles in Accounting Degree Programs. **Australian Accounting Review**, n. 3, p. 218-231, 2015.

CHEN, C. C.; JONES, K. T.; MORELAND, K. Differences in Learning Styles: Implications for Accounting Education and Practice. **The CPA Journal**, v. 84, n. 8, p. 46-51, ago. 2014. Disponível em: <<http://link.galegroup.com/apps/doc/A379569596/AONE?u=capesid=AONE&id=e96d3dd7>>. Acesso em: 03 Abr. 2017.

CONCEIÇÃO, M. G. et al. Estilos de Aprendizagem sob a ótica do Inventário de David Kolb: um Estudo de Caso com os Alunos de Graduação do Curso de Ciências Contábeis da UFBA. **Revista de Contabilidade da Bahia**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 1-12, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://web.crcba.org.br:8080/seer/index.php/volume012013/>

article/view/8.>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em Administração**. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. 7 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CRUZ, A. P. C. et al. Quais atributos definem o bom professor? Percepção dos alunos de Ciências Contábeis ofertados no Brasil e Portugal. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 9, n. 1, p. 163-184, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/7222/7868>>. Acesso em: 30 Jan. 2017.

DIAS, G. P. P.; SAUAIA, A. C. A.; YOSHIZAKI, H. T. Y. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 53, n. 5, p. 469-484, set./out. 2013.

DUARTE DA SILVA, C. A. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 107, p. 207-225, 1999.

DUFF, A. The role of cognitive learning styles in accounting education: developing learning competencies. **Journal of Accounting Education**, v. 22, p. 29-52, 2004.

FATT, J. P. T. Learning Styles in Accounting Education. **Asian Review of Accounting**, v. 3, n. 1, 1995.

FÁVERO, L. P. et al. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisão**. 1 ed. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2009.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. Learning and Teaching Styles In Engineering Education. **Engr. Education**, v. 78, n. 7, p. 675-681, 1988. Disponível em: <<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>>. Acesso em: 28 Jan. 2017.

FELDER, R.; SOLOMAN, B. **Index of Learning Styles Questionnaire**, 1991 North Carolina State University. Disponível em: <<https://www.webtoolsncsu.edu/Learningstyles>>. Acesso em: 28 Jan. 2017.

GUERRA, C. J. O.; TEIXEIRA, A. J. C. Os Impactos da Adoção de Metodologias Ativas no Desempenho dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis de Instituição de Ensino Superior Mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 380-397, out./dez. 2016.

HOLTZBLATT, M.; TSCHAKERT, N. Expanding your accounting classroom; with digital video technology. **Journal of Accounting Education**, v. 29, p. 100-121, jun.-set. 2011.

KURI, N. P. **Tipos de personalidade e estilos de aprendizagem: proposições para o ensino de engenharia**. São Carlos: Universidade de São Carlos, 2004.

LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 1 ed. Campinas: Alínea. cap. 1, p. 15-58, 2005. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/13436574/790228301/name/correntes+pedag%2B%C2%A6gicas+lib%2B%C3%B3neo.pdf>>. Acesso em: 5 Fev. 2017.

LIMA FILHO, R. N.; BEZERRA, E. S.; JESUS SILVA, T. B. Estilo de aprendizagem dos alunos do curso de Ciências Contábeis. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 95-112, maio 2016.

LINDEMANN, V. **Estilos de aprendizagem: buscando a sinergia**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. p. 162

LUZ, A. A. B. S.; GAMA, A. F.; SANTOS, A. R. B. A Neurobiologia, a inteligência espacial e a psicolinguística: uma abordagem alternativa no processo de ensino-aprendizagem. In: Reunião Anual da ANPed, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: [s.n.], 2004. p. 1-13.

MARQUES, V. A.; SILVA, C. E. S.; SALVIANO, R. A. G. O que importa na escolha pelo curso de Ciências Contábeis? **Revista de Contabilidade da UFBA**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 176-197, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/view/17767/13067>>. Acesso em: 30 Jan. 2017.

MARQUES, V. A. et al. Debatendo o fazer didático: a percepção de estudantes de Ciências Contábeis acerca das estratégias didáticas utilizadas. **Revista de Administração e Contabilidade - RAC (IESA)**, Santo Ângelo, v. 16, n. 31, p. 1-19, jan./jul. 2017.

MIRANDA, L.; MORAIS, C. Estilos de aprendizagem: o questionário CHAEA. Adaptado para língua portuguesa. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, v. 1, n. 1, p. 66-87, abr. 2008. Disponível em: <https://www.sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/MIRANDA%20MORAIS%202008%20Estilos%20de%20Aprendizagem%20%20PORTUGUESE.pdf>. Acesso em: 03 Abr. 2017.

MUZIKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, D. R. et al. Fatores que impactam no desempenho acadêmico: uma análise dos discentes do curso de Ciências Contábeis no ensino presencial. **RIC - Revista de Informação Contábil**, Recife, v. 7, n. 3, p. 51-62, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpe.br/revistas/ricontabeis/article/view/7991/8063>>. Acesso em: 20 Jan. 2017.

OLIVEIRA, A. J. et al. Estilos de Aprendizagem e Estratégias Ludopedagógicas: Percepções no Ensino da Contabilidade. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 236-262, 2003.

OSPINA, M. A. P.; SALAZAR, L. I. D.; MENESES, J. S. C. M. Modelos de estilos de aprendizagem: una actualización para su revisión y análisis. **Revista Colombiana de Educacion**, Bogotá, v. 64, p. 79-105, Primer Semestre 2013.

PAVIONE, C. S. N.; AVELINO, B. C.; FRANCISCO, J. R. S. 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**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 196-219, abr./jun. 2016.

RAMSAY, A.; HANLON, D.; SMITH, D. The association between cognitive style and accounting students' preference for cooperative learning: an empirical investigation. **Journal of Accounting Education**, v. 18, n. 3, p. 215-228, 2000.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 76-97,.

REZENDE, M. G.; LEAL, E. A. Competências Requeridas dos Docentes do Curso de Ciências Contábeis na Percepção dos Estudantes. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 145-160, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/ufjf/article/viewFile/1878/1736>>. Acesso em: 30 Jan. 2017.

SANTOS, C. A. et al. Estilos de Aprendizagem: um estudo empírico com alunos de Ciências Contábeis na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. **Revista Razão Contábil e Finanças**, Fortaleza v. 4, n. 2, p. 156-178, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://institutoateneu.com.br/ojs/index.php/RRCF/article/view/90/78>>. Acesso em: 11 Jan. 2017.

SANTOS, D. F. et al. Estilos de Aprendizagem: Estudo com Estudantes de Ciências Contábeis em uma Universidade Pública. **Revista de Contabilidade da UFBA**, Salvador: v. 8, n. 1, p. 37-53, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.portalseer.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/view/8583>>. Acesso em: 15 Jan. 2017.

SANTOS, M. A. et al. A construção do conhecimento sobre ensino e aprendizagem em contabilidade: um olhar sobre os congressos USP e ANPCONT no período de 2007 a 2011. **Revista Evidenciação Contábil e Finanças**, João Pessoa: v. 1, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 2013.

SCHMIDT, C. S.; DOMINGES, M. J. S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas: v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016. Acesso em: 05 Jan. 2016.

SILVA, M. G.; RUFINO, M. C. Comportamento Docente no Ensino de Graduação em Enfermagem: a percepção dos alunos. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto: v. 7, n. 4, p. 45-55, out. 1999.

SILVA, D. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. O Impacto dos Estilos de Aprendizagem no Ensino de Contabilidade. **Revista Contabilidade Vista e Revista**. Belo Horizonte: 21, n. 4, p. 123-156, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidaddevistaerevista/article/view/810/pdf54>>. Acesso em: 2 Fev. 2017.

SILVA, D. M. et al. Estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico na Educação a Distância: uma investigação em cursos de especialização. **Revista Brasileira de Gestão e Negócios**, São Paulo: v. 17, n. 57, p. 1300-1316, jul./set. 2016.

SOUZA, L. M.; AVELINO, B. C.; TAKAMATSU, R. T. Estilos de aprendizagem e influência no processo de ensino-aprendizagem: análise empírica na visão de estudantes de Contabilidade. **Revista Ambiente Contábil**, Natal: v. 9, n. 2, p. 379-400, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/10850/8611>>. Acesso em: 05 Jan. 2018.

TURRA, S.; JACOMOSSI, F. A.; BIAVATT, V. T. Análise da preferência do estilo de aprendizagem dos alunos de graduação em Ciências Contábeis. **Revista de Contabilidade da UFBA**, Salvador: v. 9, n. 3, p. 118-134, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/view/13274/10126>>. Acesso em: 15 Dez. 2015.

VIEIRA JÚNIOR, N.; COLVARA, L. D. **A importância do professor conforme estilos de aprendizagem e modelos mentais**. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 14., Passo Fundo: ABENGE - Associação Brasileira de Ensino de Engenharia, 2006, p. 1239-1250.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DOS 19 ANOS DE PUBLICAÇÕES DA REVISTA MINEIRA DE CONTABILIDADE

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF PAPERS PUBLISHED IN THE JOURNAL "REVISTA MINEIRA DE CONTABILIDADE" OVER A 19-YEAR PERIOD

RESUMO

O presente estudo retrata o perfil das publicações da Revista Mineira de Contabilidade (RMC) no período de 2000 a 2018. Para esse fim, adotou-se a pesquisa bibliométrica para analisar os 369 artigos publicados nos 19 anos de existência do periódico. Considerando as características desses artigos, a análise foi segregada em dois períodos denominados de técnico-profissional (2000 a 2014) e técnico-científico (2015-2018). A produção do primeiro período é caracterizada: quanto às publicações - trimestrais, com predominância das linhas de Contabilidade Societária, Controladoria e Contabilidade Gerencial, e de temas relacionados à Contabilidade Financeira e Contabilidade Gerencial; quanto à autoria - realizado por um único autor, autores filiados às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas e a órgãos de classe, que atuam profissionalmente como professores e contadores, que pertencem à região Sudeste do país, titulados ou em processo para obtenção do título de mestre e/ou doutor, cuja formação é na área de contabilidade e controladoria. Já no segundo período, a produção é caracterizada: quanto às publicações - quadrimestrais, produções nas linhas de Contabilidade Societária e Estudos sobre ensino e Pesquisa em Contabilidade, com temas ligados à Contabilidade Financeira e à Educação Contábil; quanto à autoria - realizada em regime de parceria entre dois ou três autores, filiados majoritariamente às IES públicas que atuam profissionalmente como professores, que pertencem às regiões Sudeste, Sul e Nordeste do Brasil, cuja formação predominante é na área de contabilidade e controladoria nos níveis de mestrado e doutorado. Destaca-se que o estudo evidenciou a evolução científica do periódico, nos últimos anos, voltada a um direcionamento para maior qualidade científica e prospecção das pesquisas por ele veiculadas.

Palavras-chave: Produção Científica. Periódico único. Contabilidade.

ABSTRACT

This study portrays the profile of publications of the journal "Revista Mineira de Contabilidade" (RMC) from 2000 to 2018. To do so, it was adopted a bibliometric research to analyze 369 papers published over 19 years. Considering the characteristics of these papers, the analysis was segregated into two periods called technical-professional (2000-2014) and technical-scientific (2015-2018). The production of the first period is characterized regarding publications - quarterly, with predominance of the lines of Corporate Accounting, Controllorship and Management Accounting, and topics related to Financial Accounting, and Management Accounting; and authorship - written by a single author, affiliated with public and private HEI and professional bodies, working professionally as professors and accountants, who belong to the Southeast region of the country, who have a title or are in the process of obtaining the title of Master and/or PhD, and whose background is in Accounting and Controllorship. In the second period, the production is characterized in relation to publications - quarterly, with productions in the lines of Corporate Accounting and Studies on Teaching and Research in Accounting, with topics related to Financial Accounting and Accounting Education; and to authorship - written in partnership between two or three authors, mostly affiliated to public HEIs, who act professionally as professors, who belong to the Southeast, South and Northeast regions of Brazil, and whose predominant Master or Doctorate is in the field of Accounting and Controlling. The study evidenced the scientific evolution of the journal, in recent years, to a direction for greater scientific quality and prospecting of the researches published by it.

Keywords: Scientific Production. Single journal. Accounting.

Izael Oliveira Santos

Doutorando e Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), especialização em Direito Constitucional Aplicado pela Faculdade Damásio e em Administração Estratégica pelas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros (FIP-MOC). Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e em Direito pelas Faculdades Santo Agostinho (Fasa). Professor de Educação Superior. Contato: Rua Agnaldo Drumond, 363, apto. 203, Ibituruna, Montes Claros, MG, CEP: 39401-341. E-mail: izael.santos@ufu.br

Marise Satana de Rezende

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Servidora Pública Municipal - Contabilista na Prefeitura Municipal de Uberaba. Contato: Avenida João Naves de Ávila, 2121, Santa Maria, Uberlândia, MG, CEP: 38408-100. E-mail: marise-rezende@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, no Brasil, o campo de conhecimento da contabilidade tem apresentado um crescente desenvolvimento teórico, pois se depreende um aumento nos números de publicações na área (Abdalla et al., 2014).

A academia é o espaço apropriado para o desenvolvimento da ciência, ou seja, para a produção do conhecimento científico. A maior parcela da produção científica provém de estudos realizados nos cursos de pós-graduação. São trabalhos que procuram evidenciar diversos assuntos correlatos ao conhecimento, destacando-se os temas emergentes em cada época (SILVA, OLIVEIRA; RIBEIRO FILHO, 2005). A função primordial da produção do conhecimento na área da contabilidade, inserida nesse contexto mais amplo, deve ser a de servir de referência para os estudiosos e profissionais da área (LEITE FILHO, 2008).

Nos cursos de mestrado e doutorado, os estudantes e os pesquisadores, além das teses, dissertações e relatórios gerados, ainda podem disponibilizar os resultados encontrados para a comunidade técnico-científica, especialmente com a publicação dos trabalhos no formato de artigo em periódicos de ampla relevância para a área. Nesse sentido, Volpato (2002), ao tratar sobre os aspectos da publicação científica, afirma que publicar os resultados de estudos em periódicos que são aceitos pela comunidade científica é uma das principais responsabilidades do pesquisador, para que o conhecimento seja difundido e desenvolvido.

Desde 1999, a Revista Mineira de Contabilidade (RMC), patrocinada pelo Conselho Regional de Contabilidade de Minas Gerais (CRCMG), tem sido editada com a finalidade de divulgar a produção de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos na área contábil. Em seus mais de 19 anos, a RMC se destaca por sua perenidade, vitaliciedade e evolução diante de tantas e profundas transformações ocorridas na profissão e na contabilidade no Brasil e no mundo.

Considerando que a promoção do conhecimento científico de uma área acadêmica depende da forma como acontece a comunicação das ideias no seio da comunidade científica e profissional e compreendendo os periódicos científicos como instrumentos potencializadores do desenvolvimento da ciência, é clara a importância de realizar estudos sobre eles.

No Brasil, diversos autores já se dedicaram a analisar os periódicos e suas características. Alguns desses trabalhos buscaram examinar os periódicos existentes em determinados períodos (OLIVEIRA, 2002; AVELAR, BOINA, RIBEIRO; SANTOS, 2015) com o objetivo de compará-los e compreender a produção científica publicada. Em outros trabalhos, foram desenvolvidos estudos bibliométricos, nos quais se analisaram títulos únicos de revistas científicas (LEITE; SIQUEIRA, 2007; PERDIGÃO, NIYAMA; SANTANA, 2010; RIBEIRO, 2013; RIBEIRO, 2013; PORTULHAK, 2014; RIBEIRO, 2015) com o objetivo de explorar o perfil de publicação e a contribuição de cada periódico para a área.

Segundo Anyi, Zainab e Anuar (2009), quando é realizado o estudo bibliométrico de um único periódico, o resultado é um retrato que fornece *insights* sobre a qualidade, maturidade e produtividade da revista, bem como a orientação da pesquisa que ela apoia. Portanto, o estudo bibliométrico de um único periódico é capaz de explorar de forma mais detalhada as suas características, as pesquisas publicadas e os autores que a escolhem como meio de divulgação de seus estudos.

Compreender o perfil de um periódico estrato *qualis* B3, consolidado e de livre circulação, bem como as características dos estudos publicados, dos autores e das instituições envolvidas, é relevante para explorar a evolução da própria contabilidade no contexto brasileiro. Por isso, este trabalho se propõe a retratar o perfil da produção científica da Revista Mineira de Contabilidade no período de 2000 a 2018. Os objetivos específicos propostos para o estudo são: (a) descrever as principais características dos artigos publicados na RMC; (b) analisar aspectos relacionados aos autores envolvidos nas publicações; (c) identificar o perfil do periódico, a partir das características de suas publicações.

A pesquisa tem sua relevância ao possibilitar explorar a evolução da produção acadêmica da área contábil, permitindo detectar indicadores, autores mais profícuos, temas mais abordados, metodologias e as instituições de ensino que mais contribuem para a construção de conhecimento científico veiculado no periódico. Assim, os resultados desse trabalho serão úteis a todos os que têm interesse em estudos científicos desenvolvidos na área de contabilidade.

O trabalho apresenta-se estruturado em cinco seções. Esta primeira apresenta a introdução que contextualiza o cenário da produção científica na área contábil e o objetivo do presente estudo. A segunda seção compreende a revisão de literatura que apresenta aspectos da produção científica em contabilidade e elementos da literatura sobre estudos bibliométricos, inclusive em relação aos trabalhos desenvolvidos na área contábil. Na terceira, estão elencados os procedimentos metodológicos adotados, seguidos pela apresentação e análise dos resultados na quarta seção. Por fim, as considerações finais são apresentadas na quinta e última seção.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A produção científica pode ser identificada como um dos meios que auxiliam a sociedade na consolidação do conhecimento sobre determinado tema. Para que o acesso a essas produções seja possível, compete ao pesquisador procurar meios para divulgar os resultados de suas pesquisas tanto com a comunidade científica, quanto com os demais interessados no assunto (ROZA, MACHADO; QUINTANA, 2011).

No processo de comunicação da ciência, o periódico científico atua como uma das instâncias de consagração para pesquisadores. Ao desempenhar o papel de filtro seletivo, inteirando as sanções e exigências próprias do meio científico,

ele certifica valor às pesquisas efetuadas e as coloca no seu grau de originalidade em relação ao conhecimento já acumulado em determinada área do conhecimento (GRUSZYNSKI; GOLIN, 2006).

A pesquisa bibliométrica consiste no exame da produção de artigos em determinado campo do saber, com o uso de métodos estatísticos e matemáticos de análise (Chueke & Amatucci, 2015), sendo especialmente utilizada para a obtenção de indicadores de produção científica. A bibliometria pode ser compreendida como forma de medição e avaliação da ciência e dos fluxos da informação (VANTI, 2002), recurso de difusão da ciência que possibilita a identificação e o mapeamento do perfil de pesquisadores e periódicos, e técnica de investigação científica utilizada para analisar a produção do conhecimento sobre determinado assunto ou para levantar dados temáticos de uma área (SILVA DE MELO, FERREIRA DA SILVA, FALK; NASCIMENTO, 2013).

A palavra "bibliometria" se tornou conhecida ao ser utilizada por Pritchard (1969) em substituição à expressão "bibliografia estatística" (FERREIRA, 2010). De acordo com Araújo (2006), a bibliometria, inicialmente, era voltada para medidas relacionadas a livros e foi se especializando em formatos bibliográficos, como os artigos de periódicos, e, depois, ocupou-se da produtividade de autores e do estudo de citações. Hoje, os estudos bibliométricos da ciência adotam a abordagem quantitativa para mapear a produção acadêmica, independente do formato de sua divulgação (SILVA DE MELO et al., 2013).

As características da análise quantitativa da pesquisa bibliométrica atribuem ao processo de construção do conhecimento menor subjetividade. A padronização de métodos objetivos é uma vantagem na medida em que facilita a mensuração e a análise dos dados coletados, bem como o detalhamento dos aspectos observados. Nesse sentido, Santos (2003, p. 29) destaca que "os dados quantitativos são calculados a partir de contagens estatísticas das publicações ou de elementos extraídos das mesmas".

Ao revisitar a produção científica passada, os estudos bibliométricos podem contribuir para a sistematização do estado da arte (embora não forneça uma explicação para o estado da arte), identificação de lacunas e de problemas e serem investigados em pesquisas futuras (PEDRONI, GUERRAZI, SERRA; ALBANESE, 2016). A qualidade de um estudo bibliométrico está relacionada ao rigor científico com o qual ele é desenvolvido e a sua relevância. O rigor está relacionado ao desenho da pesquisa, enquanto a relevância está associada à compreensão do fenômeno e à contribuição realizada para determinada área do conhecimento (CHUEKE; AMATUCCI, 2015).

Mesmo que a bibliometria tenha surgido devido à necessidade de avaliar a produção e a comunicação científica (Ferreira, 2010) em um campo de estudo da ciência da informação, sua aplicação não se restringe a essa área do conhecimento, principalmente em virtude da sua receptividade por outras disciplinas, como a administração e a contabilidade.

Para Pedroni et al. (2016), a quantidade e a variedade de estudos bibliométricos em contabilidade por si só já destaca a importância do tema na área. Dantas, Silva, Santana e Vieira (2011) afirmam que um dos principais parâmetros para se medir a evolução de uma área de conhecimento é a divulgação da produção científica pelos canais formais de comunicação. Dessa forma, pesquisas sobre periódicos são relevantes, inclusive para a melhoria desses meios de comunicação.

Nesse estudo, a análise bibliométrica de um único periódico, a Revista Mineira de Contabilidade, tem o propósito de contribuir para a melhoria do mesmo: identificar as linhas e as áreas temáticas às quais está vocacionado, mapear seu perfil de evolução e desenvolvimento ou, ainda, direcionar para o perfil de pesquisa que apoia.

Na literatura especializada, existem diversos estudos com a aplicação da bibliometria na área da contabilidade¹. Nesse sentido, Portulhak (2014, p. 405) destaca que "são diversos os tipos de pesquisa bibliométrica já desenvolvidas e publicadas no Brasil, tendo como enfoques a própria contabilidade e assuntos específicos nessa área, a produtividade dos autores, métodos de análise empregados e perfis de publicação (...)".

Esta pesquisa dá maior atenção aos estudos com os quais se assemelha, em geral, trabalhos bibliométricos que analisaram periódicos únicos da área de contabilidade e administração. Na Tabela 1, são apresentados os estudos afins localizados na literatura nacional. O trabalho mais antigo é o de Leite Filho e Siqueira (2007), que analisou a Revista Contabilidade e Finanças no período compreendido entre 1999 e 2006. Esse trabalho se tornou uma referência, sendo citado por todos que vieram depois.

Tabela 1 – Estudos sobre periódicos únicos na área de contabilidade e administração

Autoria (ano)	Periódico	Período	Principais Resultados
Leite; Siqueira (2007)	Revista de Contabilidade e Finanças - RCF	1999 - 2006	Predominância de autoria de gênero masculino e da colaboração entre dois autores; 76% dos autores tiveram apenas uma contribuição no periódico; indícios de endogenia com a maioria dos autores filiados à USP.
Perdigão; Niyama; Santana (2010)	Contabilidade, Gestão e Governança - CGG	1998 - 2009	Predomínio de docentes e doutores na autoria dos artigos; autoria em parceria e diversidade de origem dos autores; baixa participação de autores vinculados à UnB.

1 Para acessar um apanhado geral destes trabalhos consulte Portulhak (2014).

Autoria (ano)	Periódico	Período	Principais Resultados
Brunozi Júnior; Emmendoerfer; Abrantes; Klein (2011)	Revista de Contabilidade & Finanças - RCF	1989 - 2009	Concentração de autores filiados à USP, principalmente docentes doutores; Finanças e Contabilidade e Ensino de Contabilidade e Conhecimento foram os temas mais abordados.
Francisco (2011)	RAE-eletrônica	2002 -2010	Média de autores por artigo superior a dois; o autor mais proficuo publicou cinco artigos; a maioria dos artigos foi escrita por autores pertencentes a uma única IES; FGV-SP, a USP e a UFRGS são as instituições mais influentes; "Gestão" é a palavra-chave mais frequente.
Ribeiro (2012)	Brazilian Business Review - BBR	2004 - 2011	Predominância de artigos em parceria; Valcemiro Nossa, Ariovaldo dos Santos e Otávio Ribeiro de Medeiros são os autores mais prolíferos; USP foi a IES que mais publicou artigos; Finanças, Mercado de Capitais, <i>Marketing</i> , Organização e Negócios e Contabilidade e Auditoria foram as temáticas mais evidenciadas.
Ribeiro (2013a)	Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade - REPEC	2007 -2012	Razão de 2,9 artigos por autor; predominância de artigos com dois autores; concentração de autores com apenas um artigo publicado; autores mais proficuos foram Aridelmo José Campanharo Teixeira e Gilberto de Andrade Martins; USP é a IES mais produtiva; preeminência da abordagem quantitativa frente à qualitativa; Ensino e Pesquisa, Transparência, Contabilidade Internacional, Educação Contábil, Demonstrações Contábeis Financeiras, Contabilidade Gerencial, História da Contabilidade, Contabilidade Governamental, Mercado de Capitais e Controladoria foram os temas mais abordados.
Ribeiro (2013b)	Revista Contemporânea de Contabilidade - RCC	2004 - 2012	Predominância de artigos em parceria; Beuren e Colauto foram os autores mais proficuos; as IES UFSC e USP foram as mais produtivas; Contabilidade de Custos, Ensino e Pesquisa, Contabilidade Ambiental, Governança Corporativa e Desempenho Organizacional foram os temas mais abordados.
Ribeiro (2013c)	Revista de Contabilidade e Organizações - RCO	2007 - 2012	Predominância de artigos em parceria; USP é a IES que mais publica; Ensino e Pesquisa, <i>Disclosure</i> , Mercados Financeiros e Contabilidade Internacional foram os temas mais vistos.
Araujo et al. (2013)	Enfoque: Reflexão Contábil - ERC	1990 - 2011	Média de 2,1 autores por artigo; predominância de autores do gênero masculino e localizados principalmente no estado sede da revista (Paraná); artigos em sua maioria elaborados por mestres, doutores, mestrandos, doutorandos e pós-graduados; a maioria dos autores são de universidades públicas; Contabilidade Gerencial sendo a área de estudos proeminente.
Portulhak (2014)	Revista de Contabilidade e Controladoria	2009 - 2013	Média de 3,0 autores por artigo; UFMG é a IES com a maior quantidade de autorias, seguida pela UFPR, sua mantenedora, e pela USP; a maioria (3/4) das autorias se concentra nas regiões Sul e Sudeste; 43% das autorias existentes são de pesquisadores que possuem como grau máximo o doutorado; Contabilidade é a principal área de formação dos autores, seguida pela Administração.
Ribeiro (2015)	Contabilidade Vista & Revista - CVR	2008 - 2012	Predominância de artigos em parceria; De Luca e Peleias são os autores mais proficuos; USP é a IES com maior produção de artigos; Governança corporativa, mercado de capitais, ensino e pesquisa, contabilidade gerencial, contabilidade internacional e gestão de custos são os temas mais vistos.

Observa-se que dez periódicos nacionais já foram objetos de estudos anteriores e cinco deles (BBR, RCC, RCO, REPEC e CVR) foram analisados por um mesmo autor: Ribeiro (2012; 2013a; 2013b; 2013c; e 2015). Entre os periódicos examinados, estão alguns com os maiores estratos qualis (A2) da área de administração e contabilidade na última avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): Contabilidade e Finanças; Contabilidade Vista e Revista; Contabilidade e Organizações; e Revista Contemporânea de Contabilidade.

Os principais resultados desses estudos demonstram a existência de características semelhantes entre os periódicos analisados: predominância de artigos em parceria; USP como a IES com maior número de autores a ela filiados; artigos elaborados, em média, por pelo menos dois autores; indícios de endogenia, com publicações, predominantemente, de autores vinculados à instituição mantenedora do periódico.

Tais estudos são importantes para o campo de conhecimento contábil, na medida em que, além de identificar as características das publicações científicas dos principais periódicos nacionais da área, também permitem o avanço dos estudos existentes e a abertura de outras discussões sobre temas pouco ou muito estudados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa foi delineada de acordo com a metodologia sugerida por Beuren (2008). O trabalho caracteriza-se como descritivo, uma vez que tem como finalidade a descrição das características das publicações e dos autores de artigos veiculados na RMC (GIL, 1999). Trata-se de uma pesquisa documental porque o estudo examinou artigos publicados na RMC, lançando sobre eles um novo prisma de análise (SILVA; ZUCCOLOTTO, 2013).

Como já tratado nos tópicos anteriores, o trabalho adota uma modelagem de pesquisa bibliométrica de periódico único, fundada na descrição, padronização de procedimentos e na quantificação das publicações veiculadas na RMC. A utilização de técnicas quantitativas é o ponto central do estudo bibliométrico (ARAÚJO, 2006), sugerindo uma abordagem de pesquisa quantitativa.

3.2 Delimitação da pesquisa

Para a realização desse estudo, foi delimitado como objeto da pesquisa a Revista Mineira de Contabilidade (RMC). O periódico, que é de caráter técnico-científico, teve seu primeiro fascículo publicado no 4º trimestre do ano 2000 e apresentou como tema "O ensino da Contabilidade em Minas Gerais". As primeiras edições apresentavam periodicidade trimestral, eram publicadas de forma impressa e editadas em formato de brochura.

Atualmente, após passar por uma reestruturação no ano de 2015, o periódico passou a ter edições quadrimestrais publicadas exclusivamente no formato *online*. A RMC oferece acesso livre ao seu conteúdo, disponibilizando gratuitamente o conhecimento científico ao público, e está indexada nos seguintes diretórios e bases: Atena, [Citações - Google Acadêmico](#), [DOAJ](#), [LATINDEX](#), [Spell](#) e [Sumários.org](#), e possui como órgão financiador o Conselho Regional de Contabilidade de Minas Gerais (CRCMG). Considerando os dados disponíveis na base SPELL, a revista já obteve 50.385 acessos até o início de abril de 2019, com 11.3170 *downloads* e 13 citações.

Após a qualificação promovida pela Capes, ela recebeu na última avaliação trienal o estrato B3, posicionando-se mais próximo dos melhores periódicos científicos editados no Brasil. O objetivo do periódico é comunicar artigos científicos, técnicos e tecnológicos inéditos nas linhas de Contabilidade Societária; Mercados Financeiro, de Crédito e de Capitais; Controladoria e Contabilidade Gerencial; Contabilidade Governamental e do Terceiro Setor e Ensino e Pesquisa em Contabilidade.

Adicionalmente, ela também abre espaço para a publicação de resenhas, casos de ensino e ensaios teóricos que possam contribuir para a divulgação de novos conhecimentos para a comunidade contábil. A missão que a RMC assume para si é a de divulgar a produção de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos na área contábil. A fim de observar como se encontram as publicações desse periódico, este estudo teve o objetivo de analisar as principais características das produções científicas publicadas na RMC no período de 2000 a 2018.

3.3 Coleta de dados

Neste estudo, adotou-se como universo da pesquisa a totalidade das publicações científicas da RMC que compreendeu o período de 2000 a 2018. Assim, a análise alcançou os 19 anos de existência e publicação do periódico, abrangendo um total de 369 artigos e 68 edições.

O levantamento dos dados foi realizado diretamente dos arquivos eletrônicos de todas as edições dos periódicos disponíveis para consulta no site eletrônico <www.revista.crcmg.org.br/> e, de forma complementar, foram observadas as informações disponíveis nos currículos Lattes dos autores.

Portanto, para alcançar o objetivo proposto, foram determinadas e analisadas as seguintes variáveis (categorias): (a) linha de pesquisa; (b) área temática da publicação; (c) autoria e coautoria; (d) profissão e formação acadêmica dos autores; (e) filiação institucional; (f) localização geográfica; e (g) procedimentos metodológicos utilizados na publicação.

As informações úteis ao estudo foram coletadas a partir do exame individual de cada um dos artigos. Inicialmente, foi efetuada a leitura dos títulos e dos resumos de cada trabalho e, quando necessário, os demais elementos de cada um também foram examinados a fim de garantir a fidedignidade das características coletadas.

Para a avaliação dos procedimentos metodológicos dos artigos, o estudo baseou-se nos conceitos apresentados por Beuren (2008), analisando a classificação dos artigos quanto ao método, à abordagem, aos procedimentos adotados e ao modelo de coleta de dados.

Após a estruturação da base de dados, procedeu-se a padronização dos nomes dos autores, das profissões, das formações e das instituições de ensino, e, para isso, foi realizada a verificação da grafia e dos sinônimos dos nomes. Esse processo permitiu agrupar profissões e formações, mas não afastou a incidência de homônimos no caso dos autores.

Para a análise, os dados foram sumarizados e organizados em tabelas, de forma a facilitar a apresentação e discussão dos resultados. Optou-se ainda por segregar dois períodos que foram identificados como característicos dos 19 anos da RMC: o primeiro, de 2000 a 2014, como técnico-profissional e de opinião; e o segundo, de 2015 a 2018, como técnico-científicos.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O propósito desta seção é contemplar a análise e discussão das principais características dos 369 artigos avaliados. Assim, a apresentação e discussão dos resultados foi dividida em três seções: (1) caracterização da produção científica; (2) caracterização dos autores; e (3) caracterização da metodologia utilizada nos artigos.

4.1 Características da produção científica

A Tabela 2 apresenta o número de fascículos, de artigos e de páginas de artigo por ano da Revista Mineira de Contabilidade e também expõe a média de artigos por fascículo e de páginas de artigo, no período de 2000 a 2018.

Com base na análise realizada, constata-se que, no primeiro ano de edição do periódico, foi disponibilizado apenas um fascículo, referente ao último trimestre de 2000. Considerando que a periodicidade estabelecida, inicialmente, foi a de publicações trimestrais, entre o ano de 2001 e 2014, apenas em 2002 observa-se uma lacuna de publicação. Em 2015, a revista sofreu uma reestruturação e passou a adotar a periodicidade quadrimestral, disponibilizando três fascículos por ano de forma eletrônica.

Tabela 2 – Distribuição dos fascículos e artigos

Ano	N.º de fascículos	N.º de artigos	%	N.º médio de artigos por edição	N.º de páginas de artigo por ano	N.º médio de páginas de artigo por ano
2000	1	13	3,5%	13,0	36	2,8
2001	4	39	10,6%	9,8	163	4,2
2002	3	27	7,3%	9,0	107	4,0
2003	4	23	6,2%	5,8	137	6,0
2004	4	20	5,4%	5,0	140	7,0
2005	4	17	4,6%	4,3	138	8,1
2006	4	20	5,4%	5,0	146	7,3
2007	4	17	4,6%	4,3	144	8,5
2008	4	19	5,1%	4,8	177	9,3
2009	4	17	4,6%	4,3	133	7,8
2010	4	18	4,9%	4,5	161	8,9
2011	4	16	4,3%	4,0	138	8,6
2012	4	16	4,3%	4,0	136	8,5
2013	4	20	5,4%	5,0	199	10,0
2014	4	15	4,1%	3,8	149	9,9
2015	3	18	4,9%	6,0	200	11,1
2016	3	18	4,9%	6,0	240	13,3

Ano	N.º de fascículos	N.º de artigos	%	N.º médio de artigos por edição	N.º de páginas de artigo por ano	N.º médio de páginas de artigo por ano
2017	3	18	4,9%	6,0	224	12,4
2018	3	18	4,9%	6,0	219	12,2
Total	68	369	100%	5,4	2.987	8,1

A quantidade de artigos distribuídos entre os 68 fascículos analisados apresentou uma amplitude de 26 artigos em termos de quantidade. O menor número de artigos publicados foi observado no ano 2000, em virtude de ser o primeiro ano de edição do periódico, com apenas um fascículo. O ano seguinte, 2001, alcançou a maior quantidade de artigos observados (39 no total dos quatro fascículos publicados). No período compreendido entre 2002 e 2014, verifica-se uma pequena variação na quantidade de artigos entre os anos, obtendo-se uma média de 18,8 artigos anualmente. A partir do ano de 2015, o número de artigos se manteve constante.

Ainda, na Tabela 2, é possível verificar que a média de artigos por fascículo é de 5,4 e varia entre 3,8 artigos (mínimo) e 13,0 artigos (máximo). A quantidade máxima de artigos por fascículo é referente ao ano de 2000 e demonstra a atipicidade do primeiro ano de circulação do periódico. Observa-se que a variação da quantidade de páginas publicadas anualmente no período analisado variou entre 36 páginas (mínimo) e 240 páginas (máximo) e a menor média de páginas de artigo foi constatada no ano de 2000 (2,8 páginas por artigo). Verificou-se, ainda, que a média de páginas por artigo nos anos iniciais foram as menores observadas no período, sendo que tal fato pode estar relacionado às características dos artigos daqueles anos: artigos técnicos; comentários/ponto de vista, etc.

A análise dos 19 anos de produção científica difundida na RMC permite afirmar que houve uma nítida evolução técnico-científica dos artigos publicados no periódico. Nos anos iniciais, tinha-se a maioria de artigos curtos, em regra, de opinião ou reflexão livre sobre um tema. Com o decurso dos anos, houve um amadurecimento dos artigos apresentados e, nos últimos quatro anos, se observa a consolidação da fase científica da revista.

Essa mudança ocorreu porque o Conselho Regional de Contabilidade de Minas Gerais (CRCMG) tomou a decisão de reestruturar a revista visando a maior classificação no *qualis/Capes* e a ampliação da divulgação do conhecimento. Assim, todo o processo de gerenciamento da revista passou a ser feito pelo Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). Com isso, as regras de submissão de trabalhos foram aprimoradas, a avaliação dos textos passou a ser de forma cega e feita por pares (predominantemente por doutores em Contabilidade), as edições passaram a ser quadrimestrais e o conteúdo passou a ser disponibilizado a toda a comunidade em formato eletrônico.

A reestruturação da RMC alterou substancialmente as características das produções nela veiculadas e justifica a opção de apresentar os demais resultados pelos dois recortes temporais noticiados na metodologia, além dos resultados consolidados para o período completo. A RMC, atualmente, possui cinco linhas editoriais. Para que se efetuassem a classificação de todos os 369 artigos avaliados neste trabalho, as linhas já existentes no periódico foram adotadas e foi incluída uma denominada "outras". Destaca-se que essa classificação levou em consideração as informações contidas nos artigos, especialmente aquelas presentes nos títulos e resumos.

Tabela 3 – Distribuição dos artigos por linha editorial

Período:	2000 a 2014		2015 a 2018		2000 a 2018	
	Número de publicações	%	Número de publicações	%	Número de publicações	%
Contabilidade Societária	120	40,4%	25	34,7%	145	39,3%
Controladoria e Contabilidade Gerencial	74	24,9%	8	11,1%	82	22,2%
Estudos sobre Ensino e Pesquisa em Contabilidade	23	7,7%	14	19,4%	37	10,0%
Contabilidade Governamental e do Terceiro Setor	21	7,1%	8	11,1%	29	7,9%
Mercados Financeiro, de Crédito e de Capitais	5	1,7%	8	11,1%	13	3,5%
Outras	54	18,2%	9	12,5%	63	17,1%
Total	297	100%	72	100%	369	100%

A partir da Tabela 3, é possível perceber que os artigos publicados pela RMC se concentraram na linha de Contabilidade Societária (39,3%) e de Controladoria e Contabilidade Gerencial (22,2%). Ainda assim, mais de 38% dos artigos analisados ficaram distribuídos nas demais linhas. A quantidade de trabalhos na linha de Estudos sobre Ensino e Pesquisa em Contabilidade merece destaque (37 artigos), pois mostra o interesse dos pesquisadores e a abertura da revista para essa área de pesquisa.

Analisando os dois períodos da revista, observa-se que a predominância das produções na linha de Contabilidade Societária permanece. Contudo, enquanto que, de 2000 a 2014, a segunda linha em número de produções era Controladoria e Contabilidade Gerencial (24,9%), de 2015 a 2018, a linha de Estudos sobre Ensino e Pesquisa em Contabilidade passou a ocupar essa posição, e a quantidade de trabalhos passou a representar 19,4% das publicações, bem superior aos 7,7% do período anterior. Na Tabela 4, é possível compreender melhor os assuntos centrais dos trabalhos publicados na RMC, pois eles são estratificados de acordo com as temáticas que abordam.

Tabela 4 – Distribuição dos artigos por tema

Período:	2000 a 2014		2015 a 2018		2000 a 2018		
	Área Temática	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%
	Contabilidade Financeira	44	14,8%	12	16,7%	56	15,2%
	Contabilidade Gerencial	43	14,5%	4	5,6%	47	12,7%
	Exercício Profissional	36	12,1%	8	11,1%	44	11,9%
	Teoria e História da Contabilidade	32	10,8%	0	0,0%	32	8,7%
	Contabilidade de Custos	25	8,4%	4	5,6%	29	7,9%
	Educação Contábil	23	7,7%	12	16,7%	35	9,5%
	Contabilidade Internacional e Comparada	16	5,4%	6	8,3%	22	6,0%
	Contabilidade Social e Ambiental	16	5,4%	4	5,6%	20	5,4%
	Perícia Contábil	13	4,4%	1	1,4%	14	3,8%
	Contabilidade Pública	12	4,0%	5	6,9%	17	4,6%
	Contabilidade Tributária	11	3,7%	3	4,2%	14	3,8%
	Contabilidade Aplicada	7	2,4%	0	0,0%	7	1,9%
	Auditoria e Controladoria Governamental	6	2,0%	3	4,2%	9	2,4%
	Controladoria, Auditoria Interna e Governança	5	1,7%	0	0,0%	5	1,4%
	Auditoria Independente	4	1,3%	3	4,2%	7	1,9%
	Contabilidade do Terceiro Setor	2	0,7%	0	0,0%	2	0,5%
	Contabilidade e Mercado de Capital	2	0,7%	5	6,9%	7	1,9%
	Pesquisa Contábil	0	0,0%	2	2,8%	2	0,5%
	Total	297	100%	72	100%	369	100%

Pode-se verificar que, nos 19 anos de publicação, 15,2% dos artigos são de temas vinculados à Contabilidade Financeira. O tema Contabilidade Gerencial é o segundo mais recorrente, com 12,7% dos artigos totais. Nesse sentido, é possível afirmar que a dicotomia Contabilidade Societária e Controladoria e Contabilidade Gerencial, expressa na Tabela 3, é mantida aqui, em um campo mais específico, entre a Contabilidade Financeira e Gerencial. O terceiro tema mais recorrente, Exercício Profissional (11,9%), pertence à linha editorial “outros”, e inclui trabalhos que versam sobre a atuação profissional do contador, organização e gestão de escritórios e outros temas transversais como empreendedorismo, ética, gênero, etc. Os temas Educação Contábil e Pesquisa Contábil compõem a linha de Estudos sobre Ensino e Pesquisa Contábil e verifica-se que os trabalhos nessa seara são majoritariamente sobre educação contábil (35 artigos), enquanto o tema pesquisa contábil (2 artigos) mostra-se incipiente nas publicações da RMC.

No período de 2000 a 2014, os artigos vinculados ao tema de Contabilidade Financeira correspondem a 14,8% das publicações. Ainda nesse período, o tema Contabilidade Gerencial é o segundo mais recorrente, com 14,5% dos artigos totais, e Exercício Profissional aparece como o terceiro tema mais abordado (12,1%). Verifica-se que os trabalhos sobre Estudos sobre Ensino e Pesquisa Contábil são exclusivamente sobre o tema Educação Contábil (23 artigos), pois não houve publicações sobre o tema Pesquisa Contábil.

Quanto às publicações relativas ao período de 2015 a 2018, verifica-se que o maior número de artigos está concentrado nos temas de Contabilidade Financeira e Educação Contábil, ambos com 16,7% cada. Os achados corroboram os estudos de Ribeiro (2013a; 2013b; 2013c; 2015), em que o autor constata que os temas de Ensino e Pesquisa estão entre os mais abordados. Exercício Profissional continua sendo o terceiro tema mais recorrente e ressalta-se que temas como Teoria e História da Contabilidade, Contabilidade Aplicada, Controladoria, Auditoria Interna e Comparada e Contabilidade do Terceiro Setor não apresentaram publicações. A análise da quantidade de autores por publicação (Tabela 5) evidencia uma concentração de artigos desenvolvidos por um único autor (44,7%). Mais de 90% dos artigos publicados possuíam entre 1 e 3 autores e, em apenas dois artigos, houve a constatação de seis autores.

Tabela 5 – Número de autores por publicação

Período	2000 a 2014		2015 a 2018		2000 a 2018	
	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%
1	162	54,5%	3	4,2%	165	44,7%
2	71	23,9%	20	27,8%	91	24,7%
3	36	12,1%	22	30,6%	58	15,7%
4	20	6,7%	16	22,2%	36	9,8%
5	6	2,0%	11	15,3%	17	4,6%
6	2	0,7%	0	0,0%	2	0,5%
Total	297	100%	72	100%	369	100%

Por outro lado, se comparados os períodos 2000-2014 e 2015-2018, verifica-se que, no primeiro, há uma concentração de artigos com apenas uma autoria (54,5%), enquanto que, no segundo período, pode-se observar uma mudança significativa, pois prevalece o regime de trabalhos em parcerias de 2 a 5 autores. O resultado para o período de 2015 a 2018 é consistente com os achados de Perdigão et al. (2010), Francisco (2011), Ribeiro (2012; 2013b; 2013c; 2015) e Portulhak (2014).

Pelos elementos até então apresentados, a produção da RMC, nestes 19 anos, é caracterizada por publicações trimestrais contendo até seis artigos (cada um com cerca de oito páginas), vinculadas às linhas de Contabilidade Societária e Controladoria e Contabilidade Gerencial, que abordam temas relacionados à Contabilidade Financeira, Contabilidade Gerencial, Exercício profissional e Educação Contábil, e realizadas por um ou dois autores.

Para o período de 2000 a 2014, o perfil mais adequado é composto por publicações trimestrais, com predominância das linhas de Contabilidade Societária, Controladoria e Contabilidade Gerencial, e de temas relacionados à Contabilidade Financeira, Contabilidade Gerencial, e trabalhos de um único autor. Enquanto isso, de 2015 a 2018, passaram a ter destaque características como: publicações quadrimestrais, produções nas linhas Contabilidade Societária e Estudos sobre Ensino e Pesquisa em Contabilidade, com temas ligados à Contabilidade Financeira e à Educação Contábil, realizadas em regime de parceria entre dois ou três autores.

4.2 Caracterização da autoria

Nesta pesquisa, a caracterização da autoria dos artigos foi restringida à pessoa do primeiro autor. Dessa forma, todos os demais aspectos, como profissão, formação, instituição de filiação, formação, etc., têm como referência o autor principal do artigo. Na Tabela 6, destacam-se os autores com maior número de publicações na Revista Mineira de Contabilidade – RMC, no período de 2000 a 2018.

Tabela 6 – Autores com maior número de publicações no período de 2000 a 2018

Ordem	Autor	Instituição	Número de publicações
1º	Carlos Alberto Serra Negra	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais	10
2º	Júlio Cândido de Meirelles Júnior	Faculdades Integradas Vianna Júnior	8
	Rodrigo Antônio Chaves da Silva	Faculdades Integradas de Caratinga	8
3º	Antônio Lopes de Sá	Universidade do Grande Rio	5
	Cleber do Carmo Antunes	Universidad del Museo Social Argentino	5
	Salézio Dagostim	Universidade La Salle	5
	Domingos Xavier Teixeira	Conselho Regional de Contabilidade de Minas Gerais	4
4º	Elizabete Marinho Serra Negra	Fundação Visconde de Cairu	4
	José Eustáquio Giovannini	Faculdade de Santa Luzia	4
	Júlio Henrique Machado	Libertas Faculdades Integradas	4
	Márcia Primola de Faria	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	4
Total			61

Verifica-se que, das 369 publicações identificadas, 16,5% (61 trabalhos) estão concentradas com autores que possuem quatro trabalhos ou mais. O autor mais recorrente foi Carlos Alberto Serra Negra, do Centro Universitário Leste de Minas, que publicou 10 artigos. Destaca-se a existência de autores que indicaram o CRCMG como instituição filiada, e são, em geral, conselheiros, empregados e membros de grupos de estudo.

Essa análise não foi segregada por período, pois, entre 2015 a 2018, verificou-se um único autor com duas publicações, Thiago Bruno de Jesus Silva, da Universidade Federal da Grande Dourados, sendo que todos os outros autores apresentaram apenas uma única publicação na revista durante o período.

Na Tabela 7, são apresentadas as filiações institucionais dos autores na data em que publicaram trabalhos na RMC. Em regra, os resultados indicam que os autores são provenientes de diferentes e diversificadas IES e outras agremiações. No *ranking* geral, observa-se que as instituições que se destacaram no período de 2000 a 2014, pelo menos nas sete primeiras colocações se mantêm, com pouca ou nenhuma alteração.

Analisando, de forma segregada, as instituições com maior número de publicações no período de 2000 a 2014, verifica-se que as oito primeiras são do estado de Minas Gerais e representaram mais de 34,4% do total de publicações no período. Depois da UFMG, o CRCMG foi a instituição que mais publicou no período (18 artigos), o que é um indicio de endogenia institucional, semelhante ao retratado nos estudos de Leite e Siqueira (2007), Brunozi Júnior, Emmendoerfer, Abrantes e Klein (2011), Ribeiro (2013b) e Ribeiro (2013c), e regional.

Tabela 7 – Distribuição de publicações por vínculo institucional

2000 a 2014			2015 a 2018			2000 a 2018		
Vínculo	N.º de public.	%	Vínculo	N.º de public.	%	Vínculo	N.º de public.	%
UFMG	20	6,7%	UFSC	5	6,9%	UFMG	21	5,7%
CRCMG	18	6,1%	UFU	5	6,9%	CRCMG	18	4,9%
PUCMG	15	5,1%	UFRN	4	5,6%	PUCMG	16	4,3%
UNILESTE	13	4,4%	FURB	3	4,2%	UFU	15	4,1%
UFU	10	3,4%	UFES	3	4,2%	UNILESTE	13	3,5%
UNIMONTES	10	3,4%	UFPE	3	4,2%	UNIMONTES	12	3,3%
CUNP	9	3,0%	UFRJ	3	4,2%	CUNP	9	2,4%
FUMEC	7	2,4%	UnB	3	4,2%	UFV	8	2,2%
FVC	7	2,4%	IESP	2	2,8%	UNIPAC	8	2,2%

2000 a 2014			2015 a 2018			2000 a 2018		
Vínculo	N.º de public.	%	Vínculo	N.º de public.	%	Vínculo	N.º de public.	%
UNIGRANRIO	7	2,4%	UEL	2	2,8%	FVC	7	1,9%
UNIPAC	7	2,4%	UFRPE	2	2,8%	UFSC	7	1,9%
FACED	6	2,0%	UFV	2	2,8%	UNIGRANRIO	7	1,9%
UFV	6	2,0%	UNIMONTES	2	2,8%	FUMEC	7	1,9%
UFPA	5	1,7%	UNIVALI	2	2,8%	FACED	6	1,6%
UNIVALE	5	1,7%	UNIVATES	2	2,8%	UFRJ	6	1,6%
Não divulgou	13	4,4%	Não divulgou	0	0,0%	Não divulgou	13	3,5%
Outras	139	46,8%	Outras	29	40,3%	Outras	196	53,1%
Total	297	100%	Total	72	100%	Total	369	100%

Ainda na Tabela 7, nota-se que, no período de 2015 a 2018, houve uma mudança em relação às instituições com maior número de publicações, não ocorrendo novamente o predomínio de instituições do estado de Minas Gerais. Assim, as instituições com o maior número de publicações são a UFSC e a UFU, ambas com 6,9% cada, seguidas pela UFRN (5,6%). As Instituições dos estados do Espírito Santo (UFES), Pernambuco (UFPE), Rio de Janeiro (UFRJ) e do Distrito Federal (Unb) passaram a aparecer com mais frequência, o que mostra uma mudança em relação à endogenia apresentada no período anterior.

A análise das profissões/cargos exercidos pelos autores da RMC (Tabela 8) demonstra que mais de 66% exerciam, no momento da publicação, cargos de professor, contador ou ambos conjuntamente. Professor é a profissão mais recorrente, pois aparece isolada e associada às figuras do contador, do perito e do auditor. Destaca-se que 48,6% dos autores exerciam alguma atividade profissional fora do ambiente de ensino, o que, de alguma forma, também direciona as publicações para uma vertente técnico-profissional.

Tabela 8 – Relação da profissão dos autores

Período:	2000 a 2014		2015 a 2018		2000 a 2018	
	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%
Professor	81	27,3%	34	47,2%	115	31,2%
Professor/Contador	70	23,6%	0	0,0%	70	19,0%
Contador	55	18,5%	5	6,9%	60	16,3%
Estudante/Pesquisador	30	10,1%	4	5,6%	34	9,2%
Professor/Perito/Auditor	17	5,7%	0	0,0%	17	4,6%
Analista/Bancário/Consultor/Gestor	10	3,4%	3	4,2%	13	3,5%
Auditor/Perito	6	2,0%	2	2,8%	8	2,2%
Advogado	3	1,0%	0	0,0%	3	0,8%
Servidor Público	2	0,7%	2	2,8%	4	1,1%
Assistente Contábil/de Controle/Administrativo	2	0,7%	1	1,4%	3	0,8%
Técnica Contábil	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Tutor EAD	0	0,0%	1	1,4%	1	0,3%
Não divulgou	20	6,7%	20	27,8%	40	10,8%
Total	297	100%	72	100%	369	100%

Ainda na Tabela 8, há indícios de baixa participação de técnicos em contabilidade, contudo, isso é uma limitação da pesquisa, pois ainda que muitos autores tenham se declarado técnicos, quando também declararam outra profissão de nível superior, essa foi considerada, independentemente da área. A análise da Tabela 8 também indica a predominância entre os autores de profissões relacionadas às áreas afins entre as mais frequentes neste estudo, tais como administrador, economista e advogado. Outro aspecto relevante é a existência de autores com múltiplas profissões.

Ao realizar a análise dos períodos separadamente, verifica-se que, de 2000 a 2014, professor é a profissão que os autores mais exercem (27,3%), seguidas por professor/contador (23,6%) e contador (18,5%). No período de 2015 a 2018, a profissão/cargo de professor (47,2%) continua sendo a mais recorrente e a figura do autor professor/contador não foi mais identificada nas publicações, o que pode indicar um distanciamento do exercício da docência com a identidade profissional. Destaca-se, ainda, que autores que se declararam como contadores responderam por apenas cinco publicações (6,9%), e autores que exercem a atividade profissional fora do ambiente de ensino passaram a ser de apenas 18,1%.

Para compreender a distribuição geográfica dos trabalhos, analisaram-se os estados brasileiros aos quais pertenciam os autores (Tabela 9). Ao investigar a origem das publicações, verificou-se que foram publicados trabalhos de diferentes localidades do país e vindos do exterior.

Tabela 9 – Distribuição geográfica das publicações

Período:	2000 a 2014		2015 a 2018		2000 a 2018	
	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%
Sudeste	233	78,5%	24	33,3%	257	69,6%
Sul	24	8,1%	19	26,4%	43	11,7%
Nordeste	17	5,7%	19	26,4%	36	9,8%
Centro-oeste	5	1,7%	7	9,7%	12	3,3%
Norte	1	0,3%	3	4,2%	4	1,1%
Exterior	8	2,7%	0	0,0%	8	2,2%
Não divulgou	9	3,0%	0	0,0%	9	2,4%
Total	297	100%	72	100%	369	100%

No período de 2000 a 2014, é nítida a concentração de trabalhos cuja origem é a região Sudeste (78,5%). Apenas o estado de Minas Gerais teve um total de 204 publicações no período, o que, por um lado, demonstra a circulação e uma rede de colaboração estadual do periódico, mas, que por outro, pode indicar baixo alcance e prestígio. Houve ainda publicações de origem estrangeira, dos países Portugal e Paraguai, representado 2,7% dos artigos analisados, o que não ocorreu a partir do ano de 2015.

Ainda na Tabela 9, é possível verificar que, no período de 2015 a 2018, permanece a concentração do número de publicações provenientes da região Sudeste, porém nota-se que a representatividade diminuiu, passando a ser de 33,3%. Um fato relevante é que, nas últimas edições, houve uma alteração na hegemonia mineira: a partir do ano de 2015, o periódico passou a ser o meio de comunicação mais utilizado por autores fora do estado de Minas, talvez em virtude da melhoria de sua qualificação junto à Capes.

Para examinar com mais detalhes o perfil dos autores que colaboraram com a RMC nos seus 19 anos de existência, foram investigadas a titulação, a área de titulação e a instituição em que cada um dos autores se titularam. Na Tabela 10, são apresentados a titulação de cada um e o estágio de obtenção da titulação.

Considerando os dados de todo o período analisado, observa-se a predominância de autores com o título de mestre e em busca de sua obtenção (36,0%), seguido por especialistas e pós-graduandos (21,1%), graduados e graduandos (20,6%) e doutores e doutorandos (15,7%). Pode-se afirmar que mais de 50% dos autores já tinham ou estavam buscando a titulação de mestre ou doutor, de forma que o periódico se mostra como um importante veículo para divulgar as pesquisas realizadas nesses cursos, nos quais a produção científica é um dos aspectos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tabela 10 – Titulação/estágio de formação dos autores

Período:	2000 a 2014		2015 a 2018		2000 a 2018	
Titulação	n.º de publicações	%	n.º de publicações	%	n.º de publicações	%
Mestre	66	22,2%	19	26,4%	85	23,0%
Especialista	66	22,2%	5	6,9%	71	19,2%
Mestrando	42	14,1%	6	8,3%	48	13,0%
Graduado	35	11,8%	18	25,0%	53	14,4%
Graduando	21	7,1%	2	2,8%	23	6,2%
Doutor	20	6,7%	10	13,9%	30	8,1%
Doutorando	17	5,7%	11	15,3%	28	7,6%
Pós-Graduando	7	2,4%	0	0,0%	7	1,9%
PhD	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Tecnólogo	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Não divulgou	21	7,1%	1	1,4%	22	6,0%
Total	297	100%	72	100%	369	100%

A análise por período demonstra uma evolução da qualificação dos autores colaboradores, uma vez que a participação de mestres, mestrandos, doutores e doutorandos passa de 48,8% (2000-2014) para 63,9% (2015-2018). A participação de graduandos e graduados como autores também evolui, o que pode ser indicativo de melhoria e incentivo à pesquisa já nesse nível de ensino. Em qualquer dos contextos, os achados corroboram os resultados do estudo de Araújo et al. (2014) de que os artigos, em sua maioria, eram elaborados por mestres, doutores, mestrandos e doutorandos.

Na Tabela 11, investigou-se a área de formação dos autores. O que se observou é que a maioria dos autores obteve titulação acadêmica (aqui analisada somente a maior) nas áreas das Ciências Contábeis e Controladoria (61,3%), seguidas por Administração (9,2%). Tal resultado era esperado, considerando a temática tratada pela revista, mas confirma o envolvimento de acadêmicos, docentes e profissionais da área de contabilidade e controladoria com a produção e divulgação de conhecimento em sua área de formação e atuação. Outra área de formação/titulação que podem ser destacadas são Gestão Econômica, Financeira e Empresarial (6,5%), ainda assim, as demais áreas observadas são afins da contabilidade ou mesmo das especializações do campo contábil.

Se comparados os períodos, verifica-se que a concentração da formação em Ciências Contábeis e Controladoria passou de 57,6% (2000-2014) para 66,4% (2015-2018). O espaço para outras áreas e/ou especializações da contabilidade ficou mais restrito, o que não é, necessariamente, indicativo da ausência de inter/multidisciplinariedade. Pode ser apenas o efeito da maior oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade.

Tabela 11 – Área da formação/titulação dos autores

Período:	2000 a 2014		2015 a 2018		2000 a 2018	
Área de Titulação	Número de publicações	%	Número de publicações	%	Número de publicações	%
Ciências Contábeis	146	49,2%	45	62,5%	191	51,8%
Controladoria	25	8,4%	10	13,9%	35	9,5%
Administração	24	8,1%	10	13,9%	34	9,2%
Gestão Econômica, Financeira e Empresarial	24	8,1%	1	1,4%	25	6,8%
Ciências Empresariais e Econômicas	9	3,0%	0	0,0%	9	2,4%
Finanças	9	3,0%	1	1,4%	10	2,7%
Auditoria	8	2,7%	0	0,0%	8	2,2%
Engenharia de Produção	8	2,7%	0	0,0%	8	2,2%

Período:	2000 a 2014		2015 a 2018		2000 a 2018	
	Número de publicações	%	Número de publicações	%	Número de publicações	%
Perícia Contábil e Consultoria	7	2,4%	1	1,4%	8	2,2%
Economia	6	2,0%	1	1,4%	7	1,9%
Ciências Jurídicas e Sociais	4	1,3%	0	0,0%	4	1,1%
Educação	2	0,7%	0	0,0%	2	0,5%
Planejamento e Governança Pública	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Relações Econômicas Sociais e Internacionais	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Ciência Florestal e Qualidade Ambiental	1	0,3%	2	2,8%	3	0,8%
Não divulgou	22	7,4%	1	1,4%	23	6,2%
Total	297	100%	72	100%	369	100%

Após a análise da área de formação/titulação, buscou-se identificar as instituições nas quais os autores obtiveram ou estavam em processo de obtenção da titulação. Observou-se que os autores que publicaram na RMC, no período analisado, vinham de diversas IES públicas e privadas, de diferentes regiões do Brasil e de outros países, como Espanha, França, Inglaterra, Portugal, etc.

As instituições com maior recorrência de titulados, no período de 2000 a 2014, foram, respectivamente: Fundação Visconde de Cairu - FVC (21); Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (19); Fundação Getúlio Vargas - FGV (18); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC MG (14); Universidade Vale do Rio Verde - Unincor (11); Universidade de São Paulo - USP (11); Universidade Federal de Uberlândia - UFU (10); Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (9); e Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes (9). Juntas, essas instituições formaram cerca de 41,1% dos autores da RMC.

Em relação ao período de 2015 a 2018, as instituições que apresentaram maior recorrência de titulados foram: Universidade Federal de Uberlândia - UFU (5); Universidade de São Paulo - USP (5); Universidade Regional de Blumenau - FURB (4); Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (4); UnB/UFPB/UFRRN - Programa Multi-institucional e Inter-regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis (4); Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (3); Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (3); Universidade Federal do Paraná - UFPR (3); Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (3); e Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (3), que, juntas, compreendem 51,4% dos autores da RMC.

Em síntese, no período de 2000 a 2014, os autores da RMC são filiados, majoritariamente à UFMG, CRCMG, PUC MG, UFU, Unileste e Unimontes, atuam profissionalmente como professores e contadores, pertencem à região Sudeste, principalmente ao estado de Minas Gerais, e são ou estão estudando para se tornarem mestres e doutores, com ênfase em contabilidade e controladoria, mas com presença de diversas outras formações. No período de 2015 a 2018, os autores são filiados à UFSC, UFU, UFRN, FURB, UFES, UFPE, UFRJ e UnB, atuam profissionalmente como professores, estão distribuídos nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste do Brasil, cuja formação predominante é na área de contabilidade e controladoria nos níveis de mestrado e doutorado.

4.3 Características metodológicas

Um dos objetivos estabelecidos para o trabalho foi o de identificar as características metodológicas dos artigos publicados na RMC. Contudo, em virtude do processo evolutivo narrado anteriormente, a natureza dos artigos, principalmente no primeiro período da revista, levava a desconsideração ou pelo menos a não apresentação das características metodológicas.

Assim, mesmo com o recorte temporal, o método de pesquisa não foi identificado no corpo da maioria dos artigos investigados. Apenas 6,7% dos trabalhos o informaram para o período de 2000 a 2014, predominando os trabalhos empíricos e teóricos, e, para o período de 2015 a 2018, apenas 23,6% dos artigos informaram o método utilizado, predominando estudos empíricos e de caráter bibliométrico.

Ao verificar as classificações apresentadas em todos os artigos examinados, quanto aos objetivos da pesquisa desenvolvida (Tabela 12), observou-se que a maioria refere-se a estudos descritivos (17,3%), exploratórios (7,0%) e bibliográficos (6,5%). Em maior ou menor proporção, essas características se mantêm nos dois períodos. A diferença mais substancial entre os períodos é o percentual de não divulgação, que retrata um pouco da estrutura de trabalhos utilizada até 2014.

Tabela 12 – Classificação das pesquisas

Período:	2000 a 2014		2015 a 2018		2000 a 2018	
Classificação da Pesquisa	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%
Descritiva	25	8,4%	39	54,2%	64	17,3%
Exploratória	23	7,7%	3	4,2%	26	7,0%
Bibliográfica	23	7,7%	1	1,4%	24	6,5%
Exploratória/Descritiva	3	1,0%	7	9,7%	10	2,7%
Bibliográfica/Descritiva	3	1,0%	2	2,8%	5	1,4%
Documental	4	1,4%	0	0,0%	4	1,1%
Bibliográfica/Documental	2	0,7%	0	0,0%	2	0,5%
Bibliográfica/Exploratória	2	0,7%	0	0,0%	2	0,5%
Estudo de caso	2	0,7%	0	0,0%	2	0,5%
Explicativa	0	0,0%	2	2,8%	2	0,5%
Exploratória/Bibliográfica/Documental	0	0,0%	2	2,8%	2	0,5%
Bibliográfica/Exploratória/Descritiva	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Descritiva/Explicativa	0	0,0%	1	1,4%	1	0,3%
Exploratória/Explicativa	0	0,0%	1	1,4%	1	0,3%
Não divulgou	209	70,4%	14	19,4%	223	60,4%
Total	297	100%	72	100%	369	100%

Na Tabela 13, estão evidenciadas as abordagens de pesquisa adotadas pelos trabalhos. Nesta classificação, apesar do alto índice (67,8%) de artigos nos quais a abordagem não foi indicada, houve predominância da abordagem quantitativa (13,6%), qualitativa (12,5%) e de ambas em conjunto (4,6%). Proporcionalmente, tais resultados são os mesmos encontrados para os períodos de forma segregada. A única diferença observada entre os dois períodos foi a mudança da predominância da abordagem qualitativa (2000-2014) para a abordagem quantitativa (2015-2018).

Tabela 13 – Abordagem das pesquisas

Período:	2000 a 2014		2015 a 2018		2000 a 2018	
Abordagem	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%	N.º de publicações	%
Quantitativa	18	6,1%	32	44,4%	50	13,6%
Qualitativa	31	10,4%	15	20,8%	46	12,5%
Qualitativa/Quantitativa	7	2,4%	10	13,9%	17	4,6%
Quantitativa/Indutiva	0	0,0%	2	2,8%	2	0,5%
Dedutiva	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Lógico/Dedutiva	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Teórico-reflexivo	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Quantitativa/Dedutivo	0	0,0%	1	1,4%	1	0,3%
Não divulgou	238	80,1%	12	16,7%	250	67,8%
Total	297	100%	72	100%	369	100%

A Tabela 14 apresenta os procedimentos metodológicos utilizados pelos artigos analisados. Observa-se a predominância dos procedimentos de pesquisa documental (8,4%), levantamento ou *survey* (6,2%), estudo de caso (5,4%) e pesquisa

bibliográfica (2,7%). Quanto à classificação de pesquisa bibliográfica, é importante destacar que, mesmo sendo a quarta mais recorrente individualmente, ela também foi citada em 4,9% dos artigos que indicaram mais de uma classificação.

Tabela 14 – Procedimentos metodológicos das pesquisas

Período:	2000 a 2014		2015 a 2018		2000 a 2018	
	n.º de public.	%	n.º de public.	%	n.º de public.	%
Pesquisa Documental	16	5,4%	15	20,8%	31	8,4%
Levantamento/ <i>Survey</i>	10	3,4%	13	18,1%	23	6,2%
Estudo de Caso	18	6,1%	2	2,8%	20	5,4%
Pesquisa Bibliográfica	7	2,4%	3	4,2%	10	2,7%
Pesquisa de campo	7	2,4%	2	2,8%	9	2,4%
Levantamento Bibliográfico	4	1,4%	0	0,0%	4	1,1%
Pesquisa Bibliográfica/Pesquisa Documental	2	0,7%	2	2,8%	4	1,1%
Análise de Conteúdo	2	0,7%	1	1,4%	3	0,8%
Estudo Multicaso	1	0,3%	2	2,8%	3	0,8%
Pesquisa Bibliográfica/Pesquisa de Campo	1	0,3%	2	2,8%	3	0,8%
Pesquisa Bibliográfica/Estudo de caso	2	0,7%	0	0,0%	2	0,5%
Pesquisa <i>ex post facto</i>	1	0,3%	1	1,4%	2	0,5%
Pesquisa Bibliográfica/Análise de conteúdo	0	0,0%	2	2,8%	2	0,5%
Pesquisa Bibliográfica/ <i>Survey</i>	0	0,0%	2	2,8%	2	0,5%
Levantamento Bibliográfico/Estudo de caso	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Observação	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Pesquisa Bibliográfica/ <i>ex post facto</i>	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Pesquisa Bibliográfica/Levantamento	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Pesquisa-ação	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Pesquisa Bibliográfica/Pesquisa Documental/Pesquisa <i>Ex post facto</i>	0	0,0%	1	1,4%	1	0,3%
Pesquisa de campo/Estudo multicaso	0	0,0%	1	1,4%	1	0,3%
Pesquisa Documental/Análise de conteúdo	0	0,0%	1	1,4%	1	0,3%
Pesquisa Documental/ <i>Ex post facto</i>	0	0,0%	1	1,4%	1	0,3%
Pesquisa-diagnóstico/Pesquisa Documental	0	0,0%	1	1,4%	1	0,3%
Revisão bibliográfica/Análise Documental/Pesquisa de Campo	0	0,0%	1	1,4%	1	0,3%
Não divulgou	221	74,4%	19	26,4%	240	65,0%
Total	297	100%	72	100%	369	100%

Em 65% dos artigos examinados no período de 2000 a 2018, não houve qualquer divulgação de classificação quanto aos procedimentos adotados. A comparação entre os períodos mostra que, no primeiro período, predomina a adoção de procedimentos documentais e o estudo de caso, enquanto que, no segundo, predomina a adoção de procedimentos documentais e de levantamento/*survey*.

Por fim, pela análise do tipo de coleta de dados, observou-se que os artigos utilizam prioritariamente questionário (11,4%), documental (4,6%) e levantamento (4,6%). Contudo, nessa classificação, o índice de não divulgação não permitiu qualquer tipo de análise mais detalhada, pois pode enviesar as interpretações. Por isso, uma pesquisa que se dedique a esse ponto pode contribuir para trazer as reais características metodológicas dos artigos publicados na revista, adotando mecanismos que classifiquem os trabalhos pelas suas características, independentemente de a classificação ser ou não indicada pelos autores.

Com base nos 19 anos de publicação, pode-se afirmar que os estudos comunicados pela RMC, quanto aos objetivos, são descritivos e exploratórios; quanto à abordagem do problema, são, em maior parte, quantitativos e adotam, prioritariamente, a pesquisa documental, de levantamento e o estudo de caso como procedimento de pesquisa, com o uso de questionários e documentos como modelagem de coleta. A estrutura metodológica dos trabalhos do último período (2015-2018) é apresentada com mais rigor, assumindo efetivamente um caráter mais científico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desse estudo foi analisar o perfil da produção científica da Revista Mineira de Contabilidade no período de 2000 a 2018. Para tanto, analisaram-se 369 artigos, publicados em seus 68 fascículos, durante os 19 anos de existência.

Os principais achados, considerando a análise consolidada (2000-2018), foram a predominância da linha de Contabilidade Societária, a recorrência do tema de Contabilidade Financeira, a incipiência do tema Pesquisa Contábil, a proveniência de autores de diferentes e diversificadas IES e outras agremiações localizadas, principalmente, no estado de Minas Gerais, sendo as mais profícuas a UFMG e o CRCMG. A docência foi a profissão mais recorrente, sendo que 46,9% dos autores indicaram exercer alguma atividade profissional fora do ambiente de ensino, o que, de alguma forma, também direciona as publicações para uma vertente técnico-profissional.

Ainda considerando o período consolidado, o estudo mostrou que a origem das publicações, quanto à sua localização geográfica, está concentrada na região Sudeste, e apenas o estado de Minas Gerais teve um total de 220 publicações no período - o que, por um lado, demonstra a circulação e uma rede de colaboração estadual do periódico, mas que, por outro, pode indicar baixo alcance e prestígio. É relevante destacar que, nas últimas edições, houve uma alteração na hegemonia mineira e que, a partir do ano de 2015, o periódico passou a ser o meio de comunicação mais utilizado por autores de fora do estado de Minas, talvez em virtude da melhoria de sua qualificação junto à Capes.

A análise segregada nos dois períodos (2000-2014 - produções técnico-profissionais) e (2015-2018 - produções técnico-científicas) destaca relevantes diferenças nas características assumidas pela revista desde sua reestruturação em 2015, ao mesmo tempo que demonstra a reafirmação da vocação da RMC para veicular conhecimento contábil de qualidade, acompanhando, inclusive, o desenvolvimento da contabilidade no Brasil nos últimos anos.

Portanto, essa pesquisa apresenta um retrato dos 19 anos de publicação da RMC e, como qualquer retrato, não conseguiu captar todos os ângulos do fenômeno observado. Algumas limitações, tais como ausência de padronização das informações dos currículos dos autores disponibilizados no periódico; autores sem currículo Lattes; diversidade de tipos de artigos com estruturas distintas, principalmente quando comparados os anos iniciais e finais da série temporal analisada, etc., de alguma forma, podem ter restringido o alcance das análises realizadas.

Para estudos futuros, sugere-se que sejam exploradas as características metodológicas dos artigos publicados na RMC, não pelas informações presentes nos trabalhos, mas a partir de um processo *ex post* de classificação, com o objetivo de verificar se os indícios da existência de duas fases do periódico (técnico-profissional e técnico-científico) são consistentes e apontar em que momento isso ocorre e quais são seus determinantes.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, K. G. M. Z.; ROCHA, D. T.; CRUZ, J. A. W.; SANTOS, F. L. X. D.; ANDRICH, R. G.; TARDELLI, M. Pensando Contabilidade: um estudo bibliométrico e sociométrico da produção científica da Revista Pensar Contábil no Período 2006-2012. **Pensar Contábil**, v. 16, n. 59, p. 30-38, 2014 Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/31235/pensando-contabilidade-um-estudo-bibliometrico-e-sociometrico-da-producao-cientifica-da-revista-pensar-contabil-no-periodo-2006-2012/i/pt-br>>.

ANYI, K. W. U.; ZAINAB, A. N.; ANUAR, N. B. Bibliometric studies on single journals: A review. **Malaysian Journal of Library & Information Science**, v. 14, n. 1, p. 17-55, 2009. Disponível em: <<http://ijie.um.edu.my/index.php/MJLIS/article/view/6951>>.

ARAÚJO, C. A. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, v. 12, n. 1, p. 11-32. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134719>>.

ARAÚJO, J. D. C.; SANTANA, C. M.; ARAÚJO NETO, L. M.; OLIVEIRA, D. T. Revista enfoque-reflexão contábil: uma análise das publicações. **Revista Eletrônica do Alto Vale do Itajaí**, v. 2, n. 1, p. 44-54, 2013 Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/reavi/article/view/3443>>.

AVELAR, E. A.; BOINA, T. M.; RIBEIRO, L. M. P.; SANTOS, T. S. Análise dos Artigos Publicados nos Principais Periódicos Brasileiros de Contabilidade no Século XXI. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 10, n. 3, p. 63-79, 2015. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/http://www.spell.org.br/documentos/ver/40254/analise-dos-artigos-publicados-nos-principais-periodicos-brasileiros-de-contabilidade-no-seculo-xxi/i/pt-br>>.

- BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: Teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- BRUNOZI Júnior, A. C.; EMMENDOERFER, M. L.; ABRANTES, L. A.; KLEIN, T. C. Revista Contabilidade & Finanças - USP: uma análise do perfil da produção científica de 1989 a 2009. **Revista Universo Contábil**, v. 7, n. 4, p. 39-59, 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/6322/revista-contabilidade---financas---usp---uma-analise-do-perfil-da-producao-cientifica-de-1989-a-2009/i/pt-br>.
- CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. **InternexT - Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM**, v. 10, n. 2, p. 1-5, 2015. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/37400/o-que-e-bibliometria-uma-introducao-ao-forum-/i/pt-br>. doi: 10.18568/1980-48651021-52015>.
- DANTAS, J. A.; SILVA, C. A. T.; SANTANA, C. M.; VIEIRA, E. T. Padrões de comunicação científica em contabilidade: um comparativo entre a revista contabilidade e finanças e a the accounting review. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 8, n. 16, p. 11-36. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/35427/padroes-de-comunicacao-cientifica-em-contabilidade-um-comparativo-entre-a- revista-contabilidade-e-financas-e-a-the-accounting-review/i/pt-br>. doi: 10.5007/2175-8069.2011v8n16p11>.
- FERREIRA, A. G. C. Bibliometria na avaliação de periódicos científicos. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 5, n. 2, 2010. Disponível em: http://dgz.org.br/jun10/Art_05.htm.
- FRANCISCO, E. R. RAE-eletrônica: exploração do acervo à luz da bibliometria, geoanálise e redes sociais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 280-306, 2011. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1883/rae-eletronica-exploracao-do-acervo-a-luz-da-bibliometria-geoanalise-e-redes-sociais/i/pt-br>
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999
- GRUSZYNSKI, A. C.; GOLIN, C. Periódicos científicos: Transição dos suportes impresso para o eletrônico e eficácia comunicacional. **UNRevista**, v. 1, n. 3, p. 1-13, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28132173_Periodicos_Cientificos_Transicao_dos_Suportes_Impresso_para_o_Eletronico_e_Eficacia_Comunicacional.
- LEITE FILHO, G. A. Padrões de produtividade de autores em periódicos e congressos na área de contabilidade no Brasil: um estudo bibliométrico. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 533-554, 2008. Disponível em: <http://www.spell.org.br/docu>mentos/ver/665/padroes-de-produtividade-de-autores-em-periodicos-e-congressos-na-area-de-contabilidade-no-brasil-um-estudo-bibliometrico/i/pt-br>.
- LEITE FILHO, G. A.; SIQUEIRA, R. L. Revista Contabilidade & Finanças USP: Uma análise bibliométrica de 1999 a 2006. **Revista de Informação Contábil**, v. 1, n. 2, p. 102-119, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ricontabeis/article/view/7736>>.
- OLIVEIRA, M. C. Análise dos periódicos brasileiros de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 13, n. 29, p. 68-86. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772002000200005.doi:10.1590/S1519-70772002000200005>.
- PEDRONI, F. V.; GUERRAZI, L.; SERRA, F. R.; ALBANESE, D. E. Investigación Contable, un Estudio Bibliométrico: Identificación de Publicaciones Relevantes y Examen de la Estructura Intelectual. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 13, n. 30, p. 53-91, 2016. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/ver/44495/pesquisa-contabil-um-estudo-bibliometrico-identificacao-das-publicacoes-relevantes-e-analise-da-estrutura-intelectual/i/pt-br>. doi: 10.5007/2175-8069.2016v13n30p53>.
- PERDIGÃO, L. Z.; NIYAMA, J. K.; SANTANA, C. M. Contabilidade, Gestão e Governança: análise de doze anos de publicação (1998 a 2009). **Contabilidade, Gestão & Governança**, v. 13, n. 3, p. 3-16, 2010. Disponível em: <https://cg-gamg. unb.br/index.php/contabil/article/view/299>>.
- PORTULHAK, H. Revista de Contabilidade e Controladoria (RC&C): Análise dos cinco primeiros anos de publicação (2009-2013). **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 8, n. 4, p. 403-419, 2014. Disponível em: <http://www.repec.org.br/repec/article/view/1093>. doi: 10.17524/repec.v8i4.1093>.
- RIBEIRO, H. C. M. Brazilian Business Review: Um estudo sob a ótica da bibliometria e da rede social de 2004 a 2011. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 2, n. 3, p. 86-104, 2012. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/37842/brazilian-business-review-um-estudo-sob-a-otica-da-bibliometria-e-da-rede-social-de-2004-a-2011/i/pt-br>>.
- RIBEIRO, H. C. M. Características da produção veiculada na Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade no período de 2007 a 2012. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 7, n. 4, p. 424-443, 2013a. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/18277/caracteristicas-da-producao-veiculada-na- revista-de-educacao-e-pesquisa-em-contabilidade-no-periodo-de-2007-a-2012/i/pt-br>>.
- RIBEIRO, H. C. M. Revista Contemporânea de Contabilidade: uma análise do perfil da produção acadêmica durante o período de 2004 a 2012. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 10, n. 20, p. 3-28, 2013b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2013v10n20p3>.doi:10.5007/21758069.2013.v10n20p3>.
- RIBEIRO, H. C. M. Revista de Contabilidade e Organizações: uma análise bibliométrica e de redes sociais de 2007 a 2012. **Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión**, v. 11, n. 22, p. 1-18, 2013c. Disponível em: www.observatorio-iberoamericano.org/ricg/Nº_22//Henrique_César_Melo.pdf>.
- RIBEIRO, H. C. M. Estado da arte da Revista Contabilidade Vista & Revista: uma análise da produção acadêmica de 2008 a 2012. **Contexto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da UFRGS**, v. 15, n. 30, p. 36-56, 2015. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/47768/estado-da-arte-da- revista-contabilidade-vista--- revista--uma-analise-da-producao-academica-de-2008-a-2012/i/pt-br>.

ROZA, M. C.; MACHADO, D. G.; QUINTANA, A. C. Análise bibliométrica da produção científica sobre contabilidade pública no encontro de administração pública e governança (EnAPG) e na Revista de Administração Pública (RAP), no período 2004-2009. **Contexto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da UFRGS**, v. 11, n. 20, p. 59-72, 2011. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documento/s/ver/47684/analise-bibliometrica-da-producao-cientifica-sobre-contabilidade-publica-no-encontro-de-administracao-publica-e-governanca--e-na-revista-de-administracao-publica--rap---no-periodo-2004-2009/i/pt-br>>.

SANTOS, R. N. M. Produção científica: Por que medir? O que medir? **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 1, n. 1, p. 22-38, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2087>>. doi:<https://doi.org/10.20396/rdbci.v1i1.2087>.

SILVA, A. C.; OLIVEIRA, E. C.; RIBEIRO FILHO, J. F. R. Revista Contabilidade & Finanças – USP: Uma comparação entre os períodos 1989/2001 e 2001/2004. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, v. 39, n. 16, p. 20-32, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772005000300003>. doi: 10.1590/S1519-70772005000300003.

SILVA, S. C.; ZUCCOLOTTO, R. Propriedades dos estudos de teoria da contabilidade em um periódico científico brasileiro. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 33, n. 2, p. 35-53, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/19747>>. doi: 10.4025/enfoque.v33i2.19747.

SILVA de MELO, D. L.; FERREIRA da SILVA, A. P.; FALK, J. A.; NASCIMENTO, R. G. Controladoria: um estudo bibliométrico dos artigos publicados em periódicos avaliados pela CAPES. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, v. 5, n. 3, p. 66-82, 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/rcc/article/viewFile/31269/21744>>.

VANTI, N. A. P.]Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, p. 152-162, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo/scielo.php?pid=S0100-19652002000200016&script=19652002000200016&script=sc_pt=sci_abstract&tlng=pt>. doi: 10.1590/S0100-19652002000200016.

VOLPATO, G. L. **Publicação científica**. Botucatu: Santana, 2002.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: EVIDÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO MÉTODO DE CASO NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO

ACTIVE TEACHING METHODOLOGIES: EVIDENCE OF THE APPLICATION OF THE CASE METHOD IN ACCOUNTING AND BUSINESS ADMINISTRATION

O artigo foi aprovado e apresentado na XVIII USP International Conference in Accounting, realizada de 25 a 27/7/2018, em São Paulo (SP). O presente trabalho foi desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente estudo busca examinar os benefícios da utilização do Método do Caso, bem como suas limitações, tendo como base a Teoria da Difusão da Inovação. O estudo enquadra-se como qualitativo, sendo a coleta de dados realizada por meio de questionários, entrevistas, grupo focal e observação participante. A unidade de análise é composta por 46 estudantes que participaram desta intervenção pedagógica, distribuídos entre uma turma de Controladoria Empresarial de graduação em Ciências Contábeis e uma turma de *Marketing* do curso de Administração. Adicionalmente, visando complementar os achados da pesquisa, foram coletadas informações por meio de entrevistas com os docentes das disciplinas supracitadas. Após transcrição das entrevistas e grupos focais, foi realizada a codificação aberta para posterior análise de conteúdo por meio do *software* Atlas.ti. Os principais resultados evidenciaram que os estudantes apresentam uma boa aceitação do Método do Caso, ainda que, em um primeiro momento, exista resistência por parte de alguns alunos. No tocante às vantagens observadas por eles, foi relatado que o método possibilita visualizar os assuntos abordados em sala de aula de forma mais holística, além de facilitar a aproximação entre a teoria e a prática profissional. Em síntese, essas evidências corroboram a perspectiva dos educadores das disciplinas, uma vez que eles também percebem as vantagens do Método do Caso no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, verifica-se, sob a Teoria da Difusão da Inovação, que o Método de Caso possui os aspectos suficientes para ser difundido, que são a vantagem relativa, compatibilidade, complexidade, “experimentabilidade” e “observabilidade”.

Palavras chave: Método do Caso, Aprendizagem Baseada em Casos, Metodologias Ativas de Ensino.

ABSTRACT

The present study examines the benefits of using the Case Method, as well as its limitations, based on the Innovation Diffusion Theory. The research is qualitative; evidence collection was performed through questionnaires, interviews, focus group, and participant observation. The unit of analysis consists of 46 students who participated in this pedagogical intervention, distributed between an undergraduate controllership class in accounting, and a marketing class in business administration. Additionally, to complement the research findings, information was collected through interviews with the teachers of the above disciplines. After transcribing the interviews and focus groups, open coding was performed for further content analysis using the Atlas.ti software. The main results show that the students had good acceptance of the Case Method, although at first there is resistance from some students. Regarding the advantages observed by them, it was reported that the method allows viewing the subjects approached in the classroom in a more holistic way, besides facilitating the approximation between theory and professional practice. In short, this evidence corroborates the educator's perspectives since they also perceive the advantages of the Case Method in the teaching-learning process. Finally, it is verified, under the Innovation Diffusion Theory, that the Case Method has the sufficient aspects for its diffusion, which are the relative advantage, compatibility, complexity, “experimentability” and “observability”.

Keywords: Case Method, Case Based Learning, Active Teaching Methodologies.

José Mauro Madeiros Veloso Soares

Doutorando em Ciências Contábeis pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2019). Especialista em IFRS e NBC pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2018). Docente do curso de Ciências Contábeis na Universidade Federal Rural do Semiárido. Endereço: Av. Dr. Nilo Peçanha, 1600 - Boa Vista, Porto Alegre - RS, 91330-002. E-mail: jmauro@edu.unisinos.br

Arlindo Nonato Morais de Souza

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2019), docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Endereço: Campus Universitário, Av. Salgado Filho, 59078-900, Natal - RN. E-mail: arлиндononato@ufrn.edu.br

Yuri Gomes Paiva Azevedo

Doutorando em Controladoria e Contabilidade pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Mestre em Ciências Contábeis pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2018). Endereço: Campus Universitário, Avenida Bandeirantes, 3900, Vila Monte Alegre, Ribeirão Preto - SP, 14040-905. E-mail: yuriazzevedo@usp.br

Aneide Oliveira Araújo

Doutora em Ciências Contábeis pela Universidade de São Paulo (2001). Professora Titular Aposentada do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ex-bolsista Capes em Estágio Pós-doutoral na área de sustentabilidade empresarial na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, Portugal. Endereço: Campus Universitário, Av. Salgado Filho, 59078-900, Natal - RN. E-mail: aneide.ufm@gmail.com

Diogo Henrique Silva de Lima

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004), Mestrado em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília (2007) e Doutorado em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília (2012). Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Endereço: Campus Universitário, Av. Salgado Filho, 59078-900, Natal - RN. E-mail: diogoh4@ufrn.br

1 INTRODUÇÃO

A forma tradicional como a educação é promovida nos cursos de contabilidade, no geral, não tem sofrido alterações significativas ao longo do tempo (PINCUS et al., 2017), sendo, predominantemente, os educadores os transmissores de informação, de forma narrativa, do conhecimento para os educandos, que mecanicamente são ouvintes passivos e funcionam como depositários (MOILANEN, 2017).

Nessa perspectiva, verifica-se que os educadores têm utilizado métodos passivos de aprendizagem em cerca de 50% das aulas e que mais de 15% do tempo é utilizado com atividades de avaliação, ficando 35% destinado à aprendizagem de forma ativa (BLANKLEY; KERR; WIGGINS, 2017).

Corroborando os resultados obtidos através das respostas dos educadores, Blankley et al. (2017) e Moilanen (2017) destacam que a maioria dos alunos de contabilidade, quando fazem descrições sobre o modelo de aprendizagem que lhes são ofertados, descrevem aspectos de aprendizagem reprodutiva.

Essa caracterização da educação como “bancária” faz com que os educandos passivamente posicionados no processo de aprendizagem não sejam seres de transformação, e sim de adaptação àqueles conteúdos, programas e didáticas que lhes são impostos, aprendendo como espectadores e sendo mantidos ingênuos e, por isso, essa forma de educação recebe críticas (FREIRE, 1987).

Analisando as técnicas e metodologias de ensino como inovações, sob a perspectiva da Teoria da Difusão da Inovação, proposta por Rogers (2003), verifica-se que uma inovação para ser difundida precisa essencialmente apresentar aspectos relacionados à: vantagem relativa, compatibilidade, complexidade, “experimentabilidade” e “observabilidade”. Na história do desenvolvimento de sua Teoria, Rogers (2003) destaca a magnitude de sua aplicação à pesquisa em educação, evidenciando a aplicabilidade dos aspectos necessários para a difusão de práticas nessa área.

Nessas circunstâncias, existe uma busca pela melhoria contínua da forma como se ensina, cada vez mais focada em trazer o educando para a participação ativa no processo educativo. Um dos direcionadores deste processo é fazer com que o aluno se torne crítico e independente, para que possa ter argumentos para discutir e solucionar problemas além daqueles que são transmitidos de forma oral pelo educador. Muito embora o sucesso da promoção da aprendizagem ativa não dependa unicamente da metodologia aplicada, esta detém a sua importância no processo (KANE, 2004).

Nessa congruência, dentre o rol das metodologias ativas, o Método de Ensino Baseado em Casos possui destaque em cursos relacionados ao ambiente de negócios, como na *Harvard Business School*. Além dessa, o método de aprendizagem baseada em casos é amplamente utilizado em múltiplas áreas de conhecimento, como ciências sociais, enfermagem, assistência médica, entre outros, possibilitando que os educandos apliquem os conhecimentos à prática, pratiquem as habilidades de tomada de decisão, utilizem diferentes pontos de vista para analisar diferentes ideias, por diferentes perspectivas (POPIL, 2011).

Os casos para ensino descrevem situações e problemas realísticos e suficientemente complexos que possuem múltiplas decisões hábeis para solucionar problemas, engajando os estudantes a problemas do “mundo real”, promovendo boas discussões em busca do entendimento sobre qual seria a melhor decisão a ser tomada para solucionar os problemas propostos no caso. Em razão desses pontos, o Método de Caso faz com que a aprendizagem centrada no aluno seja, por muitas vezes, claramente superior aos métodos tradicionais (GRUPE; JAY, 2000).

Assim, considerando a inquietação sobre a forma tradicional de aulas expositivas, demonstrada pela busca docente por metodologias que tornem os alunos mais ativos e participantes do processo de construção do conhecimento, aproximando-os da prática profissional ainda no âmbito acadêmico; surge a seguinte questão de pesquisa: à luz da difusão da inovação, como os atributos relacionam-se aos benefícios e às limitações da utilização do Método do Caso?

Nesse sentido, o estudo tem por objetivo examinar como os benefícios e as limitações da utilização do Método do Caso relacionam-se aos os atributos de difusão da inovação. O estudo foi realizado sob a ótica dos discentes e dos docentes que participaram de intervenções educativas com a utilização do Método do Caso. Assim, espera-se notabilizar aspectos relacionados aos elementos-chave da Teoria da Difusão da Inovação: compatibilidade, complexidade, aplicabilidade e “observabilidade”, por meio da apresentação e discussão de intervenções educativas realizadas em disciplinas comuns às grades curriculares dos cursos de contabilidade e administração.

Estudos anteriores sobre a temática têm se concentrado em discutir aspectos práticos de operacionalização (e.g., MOSKOVITZ, 1992; HASSALL; LEWIS; BROADBENT, 1998; BRUNER et al., 1999; BOYCE et al., 2001; SOUZA; MARRION, 2001) e efetividade do método (BÖCKER, 1987), dessa forma, a presente pesquisa se distingue das referidas pesquisas anteriores por trazer a abordagem do Método do Caso sob a ótica dos discentes e docentes, destacando aspectos relacionados a benefícios e limitações, conforme proposto no objetivo supramencionado.

É esperada uma contribuição prática no sentido de os resultados fornecerem aspectos que podem ser observados para o melhoramento das formas com as quais é comumente realizado o processo educativo nos cursos de contabilidade e administração. Em relação à contribuição para a literatura, a presente pesquisa avança na abordagem de como o Método do Caso pode ser discutido como inovação metodológica à luz da Teoria da Difusão da Inovação.

O trabalho está estruturado em cinco seções: esta primeira, que contextualiza a questão de pesquisa e apresenta o objetivo; a segunda apresenta o referencial teórico, trazendo aspectos relacionados às metodologias ativas de ensino, o Método do Caso e a Teoria da Difusão da Inovação; a terceira descreve os procedimentos metodológicos adotados; a quarta apresenta os resultados obtidos e a discussão desses e a quinta trata das considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Metodologias Ativas de Ensino

No âmbito da melhoria contínua do ensino, existe uma busca para tornar os ambientes e os participantes mais ativos, de forma a incentivar a independência e a criticidade dos alunos e provocar discussões e soluções para sair de um ambiente onde a técnica pedagógica seria a de transmissão de conhecimento pelo docente para um totalmente centrado no aluno (KERN, 2002; KANE, 2004; CHERNEY, 2008; CHI, 2009).

Embora conceitualmente as metodologias ativas de ensino possam ser ambíguas (KANE, 2004), a aplicação de ferramentas e técnicas pedagógicas para o ensino com abordagens sobre a resolução de problemas práticos é latente e efetiva para a melhora da aprendizagem propriamente dita. Tal fato está sob o enfoque de trazer o aluno para a participação ativa no processo de aprendizagem.

A aplicação das metodologias ativas tem apresentado importantes resultados no que se refere à sua aplicação no curso de Ciências Contábeis, no sentido de melhorar o desempenho dos participantes nas disciplinas (GUERRA; TEIXEIRA, 2016). Muito embora essas metodologias exijam dos participantes do processo de ensino-aprendizagem mais comprometimento e carga de trabalho, os resultados são perceptíveis, o que se deve aumentar é o cuidado em relação à sobrecarga às partes que estão relacionadas nesse processo (CITTADIN et al., 2015).

Diferentemente dos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem em que o discente é compreendido como a parte passiva, nas metodologias ativas, esse atua diretamente no processo de construção do conhecimento, sendo o professor o mediador e potencializador do processo de aprendizagem. Assim, o envolvimento do docente é fator determinante para o sucesso da aplicação efetiva e eficiente das metodologias ativas (ADLER; WHITING; WYNN-WILLIAMS, 2004; KANE, 2004).

O estímulo ao aluno é indubitavelmente um fortalecedor da prática do estudo para que se possa tentar resolver os problemas, o que fortalece a interação social e o senso de compromisso, uma vez que o torna parte formadora do conhecimento. No entanto, é preciso ser evidenciado que nem sempre o aluno está preparado para efetivamente se tornar essa parte (MARIN et al., 2010).

Contudo, Blankley et al. (2017) destacam que grande parte do tempo de sala de aula ainda é utilizado com metodologias passivas (50%), embora já tenha se passado mais de vinte anos da criação da *Accounting Education Change Commission* (AECC), que tem como um dos seus objetivos modificar a forma como se ensina contabilidade, sendo discutida a inserção das metodologias ativas nas disciplinas dos cursos de graduação.

Dentro do rol de técnicas utilizadas para implementar a aprendizagem ativa, é possível destacar a aprendizagem baseada em casos, método esse que visa aproximar o estudante da prática de mercado por meio da aprendizagem com base em casos reais (BROWN; GUPTA, 1994; BROWN; FOSTER, 1995; BOYCE et al., 2001; SOUZA; MARION, 2001; WEIL; OYELERE; RAINSBURY, 2004; APOSTOLOU et al., 2016; MINNITI et al., 2017; MOILANEN, 2017).

2.2 Método do Caso

O ensino baseado em caso requer alguns atributos tanto do aluno como do docente, que deve atuar como mediador nesse método de ensino-aprendizagem. Bruner et al. (1999) evidenciam que, primeiramente, é necessário que o docente tenha o discernimento de escolher casos hábeis que tenham o emprego, o exercício ou a exploração de uma ferramenta ou um conceito. Além disso, é basilar o destaque dos dilemas inerentes à decisão que o estudante pode tomar, como também às possíveis implicações que permeiam aquele caso específico.

A utilização de casos reais é vista como uma oportunidade de aplicação de conceitos e conhecimento em situações do mundo real, onde a mutabilidade proporciona o desenvolvimento, mesmo se tratando de uma retratação de uma situação real. Assim, essa utilização em um ambiente de ensino deve proporcionar liberdade de escolha de decisões ao estudante, para que use os seus julgamentos e ache possíveis soluções para o problema com a aplicação da teoria.

Souza e Marion (2001) apresentaram uma abordagem inicial sobre a utilização do Método do Caso, demonstrando o que é um caso para ensino, mostrando que, por algumas vezes, exemplos ou “historinhas” são erroneamente entendidos como casos. Corroborando essa abordagem, Zhang, Liu e Chen (2014) elucidam que existe uma confusão por parte dos docentes quando utilizam os casos como metodologia de ensino, pois, muitas vezes, por uma compreensão errônea da ferramenta, os casos são utilizados como uma exemplificação do conteúdo.

A aprendizagem baseada em casos é, dentre tantas, uma das formas de interação entre o aluno e o professor no processo de construção do conhecimento. Sua utilização é ampla e depende bastante do envolvimento dos participantes nas proposições para resolução do caso, inclusive possibilitando o confronto de opiniões de outro proponente, sendo que não é condição pressuposta a existência de uma resposta certa ou errada para o caso.

Segundo Morrison (2001), todos os casos para ensino causam um reflexo no modelo de aprendizagem daqueles que participam dessa metodologia. A partir dessa perspectiva, flui naturalmente um modelo de ensino de acordo com a intencionalidade com a qual o caso foi elaborado. Este modelo pode ser visualizado na Figura 1:

Figura 1 - Estrutura da aprendizagem baseada em casos



Fonte: Traduzido e adaptado de Morrison (2001)

A aprendizagem baseada em casos para ensino tem seu potencial subutilizado da forma como é conduzida, muito embora já colabore para diminuir a lacuna presente entre a teoria e a prática contábil (CULLEN; RICHARDSON; BRIEN, 2004). Esse contexto é corroborado por Moilanen (2017), ao trazer que a utilização do Método de Caso faz com que o aluno aprimore a aplicação dos conhecimentos na vida real, sendo que esse ponto requer atenção especial voltada à forma como é feita a aplicação. Essa utilização pode ser feita com alunos nos mais diversos níveis, desde níveis iniciais até avançados (BAYONA; CASTAÑEDA, 2017).

Dentre as pesquisas presentes na literatura, é possível notar que algumas são consideravelmente descritivas e teóricas e têm um aspecto mais voltado ao embasamento da potencialidade do método em si do que um experimento propriamente dito (e.g., BÖCKER, 1987; MOSKOVITZ, 1992; HASSALL; LEWIS; BROADBENT, 1998; BRUNER et al., 1999; BOYCE et al., 2001; SOUZA; MARION, 2001). Essas investigações definem conceitos importantes inerentes ao método e à sua aplicação como uma metodologia ativa de ensino.

No delineamento da aprendizagem baseada em casos, Hassall et al. (1998) listam algumas habilidades que são necessariamente primordiais ao estudante que se propõe a aprender por esse método, podendo destacar principalmente a aquisição prévia de conhecimento acerca do tema cujo caso está inserido para que, assim, esse conhecimento possa ser aplicado à resolução de um problema. A utilização da aprendizagem baseada em casos proporciona, ainda, o desenvolvimento de habilidades como: (i) desenvolvimento do trabalho em grupo, (ii) habilidade de realizar, individualmente, pesquisas fora de sala de aula, (iii) coleta e análise de informações em fontes diversificadas, (iv) gestão de tempo, (v) habilidades de apresentação, e (vi) habilidades práticas (LEAL; MEDEIROS; FERREIRA, 2017).

Como é intuitivamente pressuposto para a aplicação de um caso de ensino, é necessária a apresentação do caso em si. Em resumo, o caso se trata de uma situação preferencialmente real de descrição de um problema, bem como de todo o contexto subjacente a esse e, por fim, algumas aplicações conceituais, questionamentos para gerar discussões e as perspectivas futuras que são vistas no ambiente de ocorrência do caso.

2.3 Teoria da Difusão da Inovação

Considerando que as metodologias ativas de ensino podem ser vistas como inovações em comparação com as metodologias tradicionais de ensino, tem-se a Teoria da Difusão da Inovação que, de acordo com Rogers (2003), destaca a magnitude de sua aplicação à pesquisa em educação, demonstrando a aplicabilidade dos aspectos necessários para a difusão de práticas nesta área.

Dentre os primeiros trabalhos que trataram sobre a aceitação e difusão de inovações, é relevante destacar o desenvolvimento investigativo de Ryan e Gross (1950, que investigaram aspectos que fazem uma inovação ser aceita, ou não, a partir de um fenômeno, à época que foi a difusão da utilização das sementes híbridas de milho no sul de Iowa.

A partir dessa investigação, Rogers (2003) iniciou, em sua primeira publicação, um trabalho contínuo de entendimento e aperfeiçoamento do que é hoje entendido e conhecido como os aspectos que exercem influência sobre a difusão, entendida no sentido de propagação, de uma inovação.

Dentre os atributos que caracterizam uma inovação, citam-se a vantagem relativa, a compatibilidade, a complexidade, a "experimentabilidade" e a "observabilidade". A vantagem relativa é, basicamente, o quanto a inovação é percebida como melhor que a prática que ela substitui; a compatibilidade é o quanto a inovação é consistente com as práticas e o ambiente habitual; a complexidade refere-se a quão difícil é entender e utilizar a inovação; a "experimentabilidade" está relacionada à mudança gradativa; e a "observabilidade" possui elo com os resultados obtidos e como eles podem ser vistos (ROGERS, 2003).

Em educação, considerando as inovações, sejam tecnológicas ou no formato das aulas, não é diferente. Ahmed, Daim e Basoglu (2007) destacam aspectos e resultados empíricos sobre o processo de implantação de sistemas de informações na educação superior, demonstrando que segue a mesma dependência de atributos que outros tipos de inovação.

Ainda em práticas de intervenções educativas, Avdagovska et al. (2016) oferecem *insights* e Murimi et al. (2017) reconhecem a difusão como um fator que influencia na eficácia das intervenções educativas. Já Caliari, Zilber e Perez

(2017) utilizam da Teoria da Difusão da Inovação para entender quais variáveis influenciam a adoção de ferramentas educacionais na educação superior presencial.

Embora os cinco atributos propostos por Rogers (2003) sejam reconhecidamente importantes para determinar a difusão ou não de uma inovação, eles não são, por si só, exaustivos. Dessa forma, Caliaro et al. (2017) destacam mais alguns atributos, que também não exaurem o rol de atributos que são idiossincráticos. São eles: a imagem, o uso voluntário e a visibilidade.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em virtude da essência do problema de pesquisa, a presente investigação possui características que a enquadram na utilização do método de pesquisa qualitativo, conforme a classificação de Angrosino (2009), tendo como unidade de análise do estudo de caso: (i) discentes de graduação dos cursos de contabilidade e administração; bem como (ii) dois docentes dos cursos de administração e contabilidade.

A realização das intervenções educativas nas turmas de graduação com a utilização do Método de Caso foi antecedida pela realização de um estudo piloto com uma turma de mestrado em Contabilidade, composta por onze alunos que cursavam a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que tem como objetivo a apresentação, a discussão e a implementação de metodologias ativas.

O objetivo da realização do estudo piloto foi realizar uma aplicação prática utilizando o Método de Caso e, após essa aplicação, realizar um grupo focal com os participantes para debater quais os prós, os contras e as limitações do método e do caso aplicado para, assim, proceder com os ajustes e efetuar as demais aplicações nas turmas de graduação.

Sendo assim, a aplicação anterior na turma de mestrado teve por objetivo validar e discutir as ferramentas e como o método deveria ser utilizado, mitigando possíveis inconsistências. Para tanto, foram retiradas, de forma intencional, as notas de ensino dos referidos casos. Nessa intervenção educativa, os alunos do mestrado que foram submetidos à aplicação da metodologia já haviam estudado sobre os conhecimentos que dariam suporte à resolução e ao debate dos casos apresentados.

Após a intervenção educativa, as discussões promovidas no grupo focal realizado com os participantes resultaram em um rol de possibilidades de aplicações para os casos utilizados. Dentre os possíveis aspectos a serem abordados, destacaram-se os conteúdos sobre modelos de gestão, consultoria empresarial, análise de investimentos, análise das demonstrações, controladoria, planejamento tributário e finanças.

No tocante ao grupo focal, ressalta-se que esse foi realizado apenas na turma de mestrado em Ciências Contábeis, como parte da aplicação do estudo piloto, tendo como base uma pergunta aberta inicial sobre a percepção dos mestrandos acerca dos benefícios, do papel do docente, das limitações da metodologia aplicada e das possibilidades de aplicação dos casos posteriormente nas turmas de graduação, sendo assim, as evidências obtidas nessa aplicação subsidiaram tão somente o refinamento e direcionamento das aplicações nas turmas de graduação.

Após as discussões e a aplicação do estudo piloto, foi realizada a aplicação da metodologia nas turmas de graduação. De forma a tentar evitar o estranhamento da metodologia pelos educandos que fizeram parte das intervenções, foi exposto que os casos a serem discutidos não apresentavam uma resposta única que pudesse ser tida como correta, e, dessa forma, todos deveriam propor soluções para que pudesse fluir um debate. Foi evidenciado que tal discussão seria imprescindível para se maximizar o objetivo da utilização do Método do Caso. Foi dito, ainda, que os aspectos conceituais que subsidiariam as soluções seriam aqueles já trabalhados no decorrer das disciplinas em aulas anteriores.

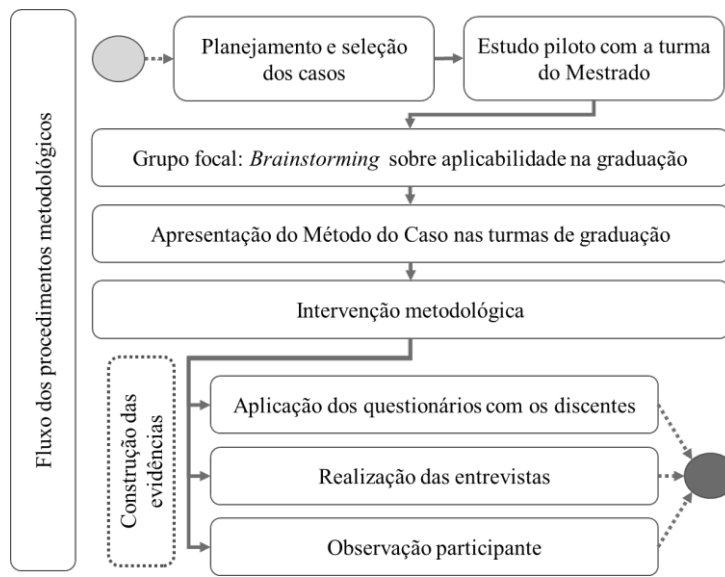
O caso para ensino aplicado na turma de graduação em contabilidade foi o intitulado “Caminhos da Viação Nordeste LTDA” (SILVEIRA et al., 2017). Nessa turma, procedeu-se à aplicação do referido caso durante a disciplina Controladoria Empresarial, tendo em vista que os aspectos trabalhados no caso encontram-se no escopo da referida disciplina, apesar de serem temas interdisciplinares.

A outra turma na qual o presente estudo também aborda a aplicação do Método do Caso é uma turma do curso de graduação em administração. Nesse grupo, foi aplicado, na disciplina de *Marketing*, o caso proposto por Soares, Silva e Machado (2014), intitulado “Os chineses estão chegando! O que fazer com meu *marketing mix*?”.

O critério para seleção das referidas turmas foi o de conveniência e acessibilidade. Os docentes responsáveis pelas turmas consentiram permissão para que os discentes do mestrado realizassem os procedimentos metodológicos, tanto de aplicação das intervenções, como de coleta de evidências. Entretanto, ressalta-se que os discentes de mestrado que aplicaram o caso não tinham qualquer vínculo com os discentes da graduação que receberam as intervenções.

Em relação à coleta de evidências, dentre o rol de técnicas e ferramentas apresentadas por Flick (2009), foram escolhidas, além da discussão em grupo focal, a observação participante, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas como forma de construção de evidências acerca da percepção dos discentes e docentes participantes sobre a implementação e aplicação do Método de Caso. A Figura 2 apresenta o fluxo dos procedimentos realizados na presente pesquisa, desde o planejamento, até a coleta das evidências:

Figura 2: Fluxo dos procedimentos metodológicos adotados

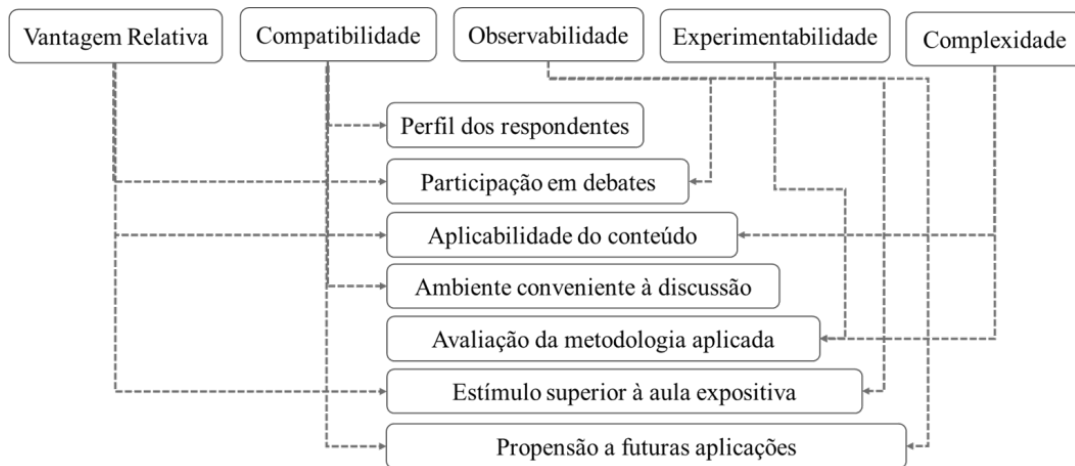


Fonte: Elaborado pelos autores

A observação foi motivada para se tomar notas das aplicações, a fim de examinar possíveis contrapontos em relação aos questionários e entrevistas realizadas. Os questionários semiestruturados foram aplicados aos discentes das turmas pesquisadas, sendo trazidas perguntas propostas por Morrison (2001), além de outros quesitos visando a obtenção de informações acerca dos discentes participantes das intervenções educativas.

As perguntas estão sumarizadas na Figura 3, de acordo com o seu elo com o elemento-chave da Teoria da difusão da inovação.

Figura 3 - Quesitos do instrumento de pesquisa e elementos-chave da Teoria da difusão da inovação



Fonte: Elaborado pelos autores

As entrevistas foram realizadas com os docentes responsáveis pelas disciplinas que receberam as intervenções com o Método do Caso. No roteiro das entrevistas, constavam perguntas abertas relacionadas à: (i) experiência docente e utilização de metodologias ativas, (ii) percepção quanto a vantagens do Método de Caso em relação à tradicional aula expositiva, (iii) compatibilidade metodológica da intervenção com as disciplinas lecionadas pela docente no que tange a aspectos relacionados à compreensão do método por parte dos discentes, (iv) importância de utilizar metodologias ativas em outras disciplinas, bem como (v) as dificuldades encontradas na aplicação do método.

Após a aplicação dos questionários, bem como após a realização do grupo focal e as entrevistas, os dados coletados foram tabulados em planilhas eletrônicas e as evidências obtidas por meio das entrevistas foram transcritas para posterior codificação e análise realizada por meio do *software* Atlas.ti®. Os dados foram pré-analisados e, após a exploração do material para ser interpretado, foi realizada a análise dos dados descritivos e de conteúdo, seguindo as diretrizes para análise de conteúdo evidenciadas por Bardin (2011).

4 RESULTADOS

4.1 Perfil dos respondentes

Os participantes das intervenções são alunos de graduação em Administração e Ciências Contábeis, totalizando 46 discentes. Dividindo a amostra por gênero, verifica-se que 26 dos 46 respondentes (56,52% da amostra) são do gênero masculino e os demais 20 participantes (43,48% da amostra) são do gênero feminino. Quanto à idade, procurou-se identificar a idade dos participantes, com grupos de “18 a 22 anos”, “23 a 27 anos”, “28 a 35 anos” e “acima de 35 anos”. Observa-se que a maioria são jovens, sendo 91,30% da amostra composta por pessoas com menos de 35 anos.

4.2 Resultados das intervenções educativas

A partir da observação dos alunos por parte dos pesquisadores ao longo das intervenções educativas, percebeu-se uma melhora, com alguns destaques na participação deles nas discussões, o que corrobora o resultado obtido em relação a esse ponto na aplicação dos questionários. Assim, foi verificado que a maioria dos alunos se sentiu mais propensa a participar das discussões em sala, como é observado na Tabela 1. Nos questionários aplicados, os respondentes selecionavam um valor em uma escala, sendo que, quanto mais próximo de 7, maior concordância o respondente apresenta com a afirmativa em questão.

Tabela 1 – Estímulo ao debate

Me senti mais propenso a participar dos debates	Quantidade de indivíduos	Frequência
0	2	4,35%
1	2	4,35%
2	1	2,17%
3	3	6,52%
4	7	15,22%
5	8	17,39%
6	11	23,91%
7	12	26,09%

Fonte: Dados da pesquisa

Partindo do observado empiricamente e pressuposto pela literatura de que os participantes deste estudo estavam acostumados a receber metodologias não ativas na maior parte do tempo (BLANKLEY; KERR; WIGGINS, 2017; MOILANEN, 2017), em comparação com a aula expositiva, os discentes afirmaram estarem mais estimulados com a aplicação do Método de Caso. Este resultado encontrado corrobora as evidências de Cittadin et al. (2015), em virtude da necessidade de maior comprometimento e participação quando o educando se encontra no polo ativo da aprendizagem. Este resultado está evidenciado na Tabela 2.

Tabela 2 – Comparação com a aula expositiva

A aplicação do Método de Caso me estimulou mais que a aula expositiva	Quantidade de indivíduos	Frequência (%)
0	2	4,35%
1	2	6,52%
2	3	15,22%
3	7	13,04%
4	6	13,04%
5	6	17,39%
6	8	26,09%
7	12	4,35%

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados sumarizados nas Tabelas 1 e 2, que são as perguntas ligadas ao elemento-chave “vantagem relativa” demonstram que esse atributo é percebido pelos participantes, tanto docentes como discentes. Ainda que mais distribuídos que o resultado sobre a propensão ao debate, os resultados desta pesquisa podem ser suficientes para qualificar que, nas intervenções, o Método do Caso obteve vantagem como inovação em relação ao tradicionalmente apresentado aos respondentes (aula expositiva). Tal ponto é evidenciado também pelos docentes entrevistados, conforme o trecho relatado na entrevista:

“Porque eu diria que a grande vantagem é preparar o aluno para o entendimento de um caso. No caso de decisão, e o gestor é um decisor, e que o decisor ele está ali com uma série de dados, então mostra ao aluno que em qualquer decisão eu tenho que ter o suporte dos dados, e o caso para ensino teria essa vantagem de além de deixar o aluno menos tenso, mais preparado, entendendo que prática e teoria são próximos, não são distintos, a teoria foi construída numa outra prática mas pode ser ajustada para outras realidades (informação verbal).”

Conforme o trecho transcrito, o docente responsável pela turma no curso de administração evidencia de forma enfática que o método prepara o aluno ao trazer situações reais de tomada de decisão para a aplicação dos conceitos por ele ministrados em sala de aula. Tal atributo foi evidenciado por este entrevistado como sendo a principal vantagem do método em relação à tradicional aula expositiva. Sendo assim, foi direcionado como atributo “vantagem relativa”, de acordo com a teoria da difusão de Rogers (2003).

Corroborando com o percebido empiricamente pelo primeiro entrevistado, o segundo entrevistado afirma que percebe que o método aproxima o discente das práticas que ele vivenciará no mercado, trazendo o ambiente real de tomada de decisão para a sala de aula e desmitificando que a prática diverge dos conceitos aprendidos em sala de aula.

Sendo assim, este entrevistado também aponta como principal atributo de vantagem relativa em relação à aula expositiva: o estímulo para o discente buscar e filtrar quais informações são hábeis para tomar a decisão e solucionar o problema exposto, diferente do que acontece normalmente nas aulas expositivas. A transcrição da fala da entrevista que ilustra esta evidência é trazida no seguinte trecho:

“Acredito que uma das principais vantagens do Método de Caso é aproximar o discente da prática empresarial, uma vez que simula um ambiente de tomada de decisão com informações desestruturadas. Dessa forma, o estudante sai da zona de conforto, pois precisa raciocinar, de forma crítica, para filtrar as informações necessárias para a resolução do caso, diferentemente de exercícios tradicionais, em que todas as informações disponibilizadas normalmente são utilizadas na sua resolução (informação verbal).”

As evidências obtidas através das entrevistas com os docentes indicam que a habilidade destacada por Leal, Me-deiros e Ferreira (2017), de que o método do caso proporciona o desenvolvimento de habilidades práticas, é percebida pelos docentes como uma das principais vantagens do Método do Caso.

No tocante às perspectivas dos discentes, quando questionados sobre de que forma eles se sentiriam mais propensos a participarem das discussões em sala, as respostas mais latentes foram relativas à dinâmica da aplicação, a participação nos debates, a praticidade do caso e o papel do professor na sala de aula. Se tratando de uma metodologia ativa de ensino, os discentes frisaram que a aplicação do Método de Caso deve ser dinâmica e envolvente, o que pode configurar, pelo observado, uma aceitação da inovação metodológica pela maior parte dos discentes. Para ilustração desta percepção, seguem os seguintes trechos das respostas:

“Se as aulas abordassem esse tipo de metodologia mais dinâmica (Participante 30). Se todos os colegas se comprometessem com o desenvolvimento do trabalho (Participante 31).”

No entanto, de acordo com a observação realizada na pesquisa, pôde-se perceber que ainda que estimulados, alguns alunos não demonstravam interesse em fazer com que a aula se tornasse mais dinâmica. Nas turmas de graduação, após a aplicação da metodologia do caso, notoriamente existiu uma melhora neste fator, ainda de forma mais intensa no segundo momento de aplicação da metodologia. Este resultado pode ser visto como uma comprovação de que a inovação metodológica aplicada fez com que os alunos se sentissem mais estimulados a participar da aula.

Esta evidência está de acordo com a abordagem destacada por Leal, Medeiros e Ferreira (2017) de que a utilização do método de caso desenvolve habilidades de trabalho em grupo, em que pese os discentes interagirem entre si e compartilhem com o grupo seus conhecimentos e experiências pessoais. Sendo a participação uma habilidade importante para que a aprendizagem baseada em casos seja efetiva pela discussão (MORRISON, 2001), a participação no debate foi destacada pelos alunos, conforme destacado pelos discentes 1 e 15 do curso de administração no trecho a seguir:

“Eu já sou participativo. Os professores jogando debates para os alunos ou executando atividades para posterior discussão aumentam a participação do discente (Participante 1). Esse momento fosse mais aberto e incentivado na aula (Participante 15).”

No entanto, parte dos discentes afirmou que participariam mais conforme a qualidade do debate, evidenciando pontos que as aulas ministradas ao longo da graduação tivessem uma maior abertura para o debate, e, consequentemente, a expressão de suas opiniões foram:

“Se as aulas fossem mais voltadas para a participação (Participante 4). Se pudesse expressar a minha opinião em determinado assunto (Participante 11). Esse momento fosse mais aberto e incentivado em aula (Participante 15). Se fosse uma prática mais habitual (Participante 35).”

Examinou-se também a importância da tangibilidade do tema pelos alunos, apresentando a necessidade de aplicação de casos de empresas regionais, onde os alunos pudessem enxergar melhor os problemas expostos, além da praticidade do caso, ligando diretamente o caso de ensino com os assuntos abordados em sala. Este aspecto está relacionado à compatibilidade e complexidade destacada por Rogers (2003) como aspectos decisivos para aceitação de uma inovação. A respeito disso, os discentes evidenciaram os seguintes trechos:

“Se existisse mais contextualização dos assuntos abordados (Participante 12). Se existisse um direcionamento do conteúdo para aplicabilidade em caso prático. Antes de começar a aplicação do método (Participante 14). Acho que se tivesse sido disponibilizado mais informações sobre a empresa e sobre o contexto que a mesma estava inserida chamaria mais a atenção dos discentes (Participante 29).”

Dessa forma, a utilização da metodologia do caso estaria ligada diretamente à consolidação do conhecimento previamente adquirido nas aulas expositivas, sendo possível a sua utilização como forma de trazer a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, desmistificando a falácia de que a prática é totalmente divergente dos aspectos conceituais e teóricos estudados em sala de aula, conforme evidenciado pela entrevistada no trecho:

“Eu tenho disciplinas de *Marketing*, Finanças, etc. E aí o aluno acha, eu percebo isso, que o aluno vê algumas teorias, que ele acha que porque é teoria, que aquilo ali não é muito aplicado. Mas quando ele vê, e o professor leva a teoria e o caso antes ou depois, ele vai ver e vai dizer: não, espera aí, a teoria que eu estou estudando aqui, está sendo aplicada em uma empresa, por um gestor (informação verbal).”

Na percepção dos discentes, estes ainda destacaram o papel do professor na condução da aplicação do caso para ensino, evidenciando como este poderia auxiliar em um melhor aproveitamento do caso por todos no debate. O trecho que ilustra esta dimensão é o seguinte:

“Eu participo bastante, mas para alunos mais tímidos é necessária uma integração da turma toda, para ele se sentir integrado (Participante 22). Acho que se tivesse sido disponibilizado mais informações sobre a empresa e sobre o contexto que a mesma estava inserida chamaria mais a atenção dos discentes (Participante 27).”

No entanto, ressalta-se que as metodologias ativas de ensino possuem um certo nível de desestruturação, e com o Método de Caso isto não é diferente. Assim, essa perspectiva pode ser verificada possivelmente pelo fato de o discente não ter tido contato com estas metodologias no decorrer da graduação. Um trecho elucidativo sobre esta questão é apresentado por um discente que afirma que se sentiria mais propenso a participar se “fosse questionado perguntas a respeito do que estou aprendendo (Participante 39).”

Contudo, pela observação e pela análise do conteúdo das respostas pôde-se perceber que embora estimulados, alguns alunos não correspondem aos estímulos, o que pode expor que no momento inicial a inovação aplicada é recebida com estranheza e provoca a aversão de alguns educandos que preferem estar passivos no processo educacional, ou demonstram pouco interesse, comprovado por afirmativas do tipo: “se eu soubesse do assunto” ou “se todos da sala participassem”.

De acordo com este resultado é possível traçar um elo entre a falta de visibilidade do caso para ensino, num momento inicial, como uma situação real de problema que pode e deve ser resolvida pelo discente com o intuito de construir o conhecimento através daquela prática. Esta falta de consciência é, para a entrevistada, um motivo de desestímulo para o docente que busca inovações no sentido de melhorar a aprendizagem. O trecho da entrevista transcrito a seguir ilustra este ponto:

“[...] Ele não entende ainda mesmo que a gente diga, ele não entende o real valor de um caso. Isso empiricamente eu percebo, é como se eles vissem ali o caso, não nem todos, mas eu vejo um grupo de alunos muito comprometidos, geralmente quanto mais o aluno (empiricamente eu também percebo) vai para uma pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* ele entende que ali foi fruto de uma construção muito consistente.”

Nesta congruência, pela ótica da educadora entrevistada, os discentes muitas vezes não conseguem entender a importância e a relevância da utilização de casos para ensino, bem como de outras metodologias ativas, em virtude de um estranhamento, uma vez que ainda existe a prevalência da aula expositiva pelos demais docentes. No entanto, ao conhecer diversificadas metodologias, existe uma quebra de paradigma e por vezes é notório para o aluno que o aprendizado foi melhor.

“Eu noto que o aluno em administração (eu já fiz uma pesquisa sobre isso em turismo), ele não quer que o professor adote só uma metodologia de ensino, eu acho que esse é o problema. [...] Porque em administração eu percebo isso empiricamente e em turismo eu já vi na pesquisa que quer multi, multi estratégias metodológicas, se eu começar a adotar só uma, ou mais uma de que outras eu noto que eles não valorizam (informação verbal).”

A falta de entendimento de que as metodologias ativas produzem resultados favoráveis pode desmotivar os alunos com a aplicação destas, podendo fazer com que os alunos tenham a distorcida visão de que o professor que aplica metodologias ativas é aquele que “não quer dar aula”. Ainda que a literatura demonstre que a carga de trabalho para estes profissionais seja mais árdua (CITTADIN et al., 2015). O seguinte trecho da entrevista ilustra este ponto:

“Seria interessante [...] vários professores usando a mesma metodologia, vai deixar o aluno com o entendimento que não é só [nome] que está fazendo porque ela não quer dar aula, é um grupo de professores que está preocupado com o ensino deles (informação verbal).”

Ainda que perante as limitações encontradas no resultado desta pesquisa, em relação à melhoria na qualidade do aprendizado do educando, na percepção da educadora entrevistada os resultados obtidos com a aplicação de metodologias ativas como o Método de Caso fazem com que ela continue a aplicar a inovação metodológica desde que a conheceu.

Os resultados encontrados corroboram com a contínua difusão da inovação metodológica, uma vez que atende aos quesitos de vantagem relativa, compatibilidade, complexidade, “experimentabilidade” e “observabilidade”, em especial no condizente à aplicação prática de conceitos teóricos e de fixação de conteúdo.

A principal vantagem relativa é a aplicação prática de aspectos teóricos; a compatibilidade é evidente pelo relato da entrevistada que julga como aplicável em todas as disciplinas que já ministrou nos seus mais de vinte anos como educadora; complexidade é adequada ao ambiente em que foi experimentado e em razão disso a participação dos educandos foi satisfatoriamente melhor; a “experimentabilidade” é ressaltada pelo tempo em que foram realizadas as aplicações, sendo de duas aulas para a turma de graduação; e a “observabilidade” dos resultados é notória para a melhora da aprendizagem, evidente pela utilização da metodologia desde que foi apresentado à entrevistada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou examinar como os benefícios e limitações da utilização do Método do Caso relacionam-se aos atributos de difusão da inovação. O estudo foi realizado sob a ótica dos discentes e dos docentes que participaram de intervenções educativas com a utilização do Método do Caso.

Conforme os resultados, verificou-se uma boa aceitação e aproveitamento do Método do Caso pelos alunos participantes. Dentre as vantagens percebidas no estudo, destacam-se: possibilidade de uma visão mais holística dos assuntos abordados em sala de aula pelos alunos; alinhamento entre a teoria estudada em sala e a prática no mercado de trabalho; participação ativa dos alunos nas discussões, melhorando a sua capacidade para expor e confrontar ideias.

Os achados obtidos na pesquisa mostraram que a utilização do Método do Caso pode melhorar o processo de aprendizagem e o resultado desta utilização é percebido pelos educadores e educandos. Ainda que num primeiro momento de exposição à nova metodologia exista resistência, os participantes de forma geral demonstram que estão aptos e abertos para novas aplicações.

Além disso, no que se refere à difusão da inovação metodológica a pesquisa demonstrou que o Método de Caso possui os aspectos suficientes para que seja difundido, que são a vantagem relativa, compatibilidade, complexidade, “experimentabilidade” e “observabilidade”.

Os resultados da presente pesquisa vão ao encontro dos resultados já reportados na literatura de que a metodologia frequentemente aplicada é a aula expositiva e que as metodologias ativas evidenciam melhora no processo educativo (KERN, 2002; ADLER; WHITING; WYNN-WILLIAMS, 2004; KANE, 2004; BLANKLEY et al., 2017; MOILANEN, 2017), em sentido focado, o Método de Caso (MOSKOVITZ, 1992; GOLICH, 2000; MORRISON, 2001; SOUZA; MARION, 2001). Em sentido estrito, observou-se que o método exige mais do professor e dos alunos, podendo causar certa aversão quanto à utilização desta metodologia.

As implicações práticas do presente estudo corroboram com a necessidade de melhoramento da forma de consolidação do processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente em disciplinas da área de negócios, como as que foram alvo das intervenções metodológicas e geraram os resultados da presente investigação; uma vez que o Método do Caso pode aproximar o discente a desenvolver competências de aplicações práticas de conceitos para solucionar dilemas que lhe serão demandados no mercado de trabalho.

A pesquisa possui limitações de acesso a mais turmas que apliquem o Método de Caso. No entanto, considera-se que isto não acarreta viés, visto que os resultados obtidos não são generalizáveis, até mesmo por não ser objetivo do método qualitativo. Sendo assim, o emprego dos métodos qualitativos tem como foco a profundidade na investigação realizada a partir da triangulação de entrevistas, observação participante, questionários e grupo focal.

A presente metodologia ativa tem amplos campos para pesquisas futuras, entre os quais sugere-se continuar com a triangulação das percepções dos docentes e dos alunos, a fim de melhorar e consolidar o debate sobre a aplicação de metodologias ativas em cursos de Ciências Administrativas, além da sua aplicabilidade em outras áreas do conhecimento, com foco em como os docentes podem melhorar a qualidade do ensino através da aplicação de casos para ensino.

REFERÊNCIAS

- ADLER, R. W.; WHITING, R. H.; WYNN-WILLIAMS, K. Student-led and teacher-led case presentations: empirical evidence about learning styles in an accounting course. **Accounting Education**, v. 13, n. 2, p. 213-229, 2004.
- AHMED, H.; DAIM, T.; BASOGLU, N. Information technology diffusion in higher education. **Technology in Society**, v. 29, n. 4, p. 469-482, 2007.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009. 137 p.
- APOSTOLOU, B.; DORMINEYA, J. W.; HASSELL, J. M.; WATSON, S. T. Accounting education literature review. **Journal of Accounting Education**, v. 39, n. 1, p. 1-31, 2016.
- AVDAGOVSKA, M.; BISTRITZ, L.; KOVACS, K. B.; OLSON, K.; GRAMLICH, L. Diffusion of an innovative online education intervention: experiences and lessons learned. **Public Health**, v. 140, n. 780, p. 23-26, 2016.
- BAYONA, J. A.; CASTAÑEDA, D. I. Influence of personality and motivation on case method teaching. **The International Journal of Management Education**, v. 15, n. 3, p. 409-428, 2017.
- BLANKLEY, A. I.; KERR, D.; WIGGINS, C. E. The State of Accounting Education in Business Schools: an Examination and Analysis of Active Learning Techniques. In: RUPERT, T. J.; KERN, B. B. (eds.). **Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations**. Emerald Publishing Limited. 2017. p. 101-124.
- BÖCKER, F. Is Case Teaching More Effective than Lecture Teaching in Business Administration? An Exploratory Analysis. **Interfaces**, v. 17, n. 5, p. 64-71, 1987.
- BOYCE, G.; WILLIAMS, S.; KELLY, A.; YEE, H. Fostering deep and elaborative learning and generic (soft) skill development: The strategic use of case studies in accounting education. **Accounting Education**, v. 10, n. 1, p. 37-60, 2001.
- BROWN, C. E.; FOSTER, D. A. FRA: Teaching Financial Accounting with a Goal-Based Scenario. **Intelligent Systems in Accounting, Finance and Management**, v. 4, n. 3, p. 173-189, 1995.
- BROWN, C. E.; GUPTA, U. G. Applying Case-Based Reasoning to the Accounting Domain. **Intelligent Systems In Accounting, Finance And Management**, v. 3, p. 205-221, 1994.
- BRUNER, R. F. et al. Teaching with Cases to Graduate and Undergraduate Students. **Financial Practice and Education**, p. 111-119, 1999.
- CALIARI, K. V. Z.; ZILBER, M. A.; PEREZ, G. Tecnologias da informação e comunicação como inovação no ensino superior presencial: uma análise das variáveis que influenciam na sua adoção. **Rege - Revista de Gestão**, v. 24, p. 247-255, 2017.
- CHERNEY, I. D. The effects of active learning on students' memories for course content. **Active Learning in Higher Education**, v. 9, n. 2, p. 152-171, 2008.
- CHI, M. T. H. Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. **Topics in Cognitive Science**, v. 1, n. 1, p. 73-105, 2009.
- CITTADIN, A.; SANTOS, A. P. dos; GUIMARÃES, M. L. F.; GIASSI, D. O uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 22., 2015, Foz do Iguaçu, RS. **Anais...** São Leopoldo: Associação Brasileira de Custos, 2015. Disponível em: <periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/download/2128/2017> Acesso em 02/10/2018.

- CULLEN, J.; RICHARDSON, S.; BRIEN, R. O. Accounting Education: An International Exploring the teaching potential of empirically-based case studies. **Accounting Education**, v. 13, n. 2, p. 251-266, 2004.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOLICH, V. L. The ABCs of case teaching. **International Studies Perspectives**, v. 1, n. 1, p. 11-29, 2000.
- GRUPE, F. H.; JAY, J. K. Incremental Cases: Real-Life, Real-Time Problem Solving. **College Teaching**, v. 48, n. 4, p. 123-128, 2000.
- GUERRA, C. J. O.; TEIXEIRA, A. J. C. Os Impactos da Adoção de Metodologias Ativas no Desempenho dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis de Instituição de Ensino Superior Mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 10, n. 4, p. 380-397, 2016.
- HASSALL, T.; LEWIS, S.; BROADBENT, M. Accounting Education : An Teaching and learning using case studies : a teaching note. **Accounting Education**, v. 7, n. 4, p. 325-443, 1998.
- KANE, L. Educators, learners and active learning methodologies. **International Journal of Lifelong Education**, v. 23, n. 3, p. 275-286, 2004.
- KERN, B. B. Enhancing accounting students' problem-solving skills: the use of a hands-on conceptual model in an active learning environment. **Accounting Education**, v. 11, n. 3, p. 235-256, 2002.
- LEAL, E. A.; MEDEIROS, C. R. O.; FERREIRA, L. V. O uso do método do caso de ensino na educação na área de negócios. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. (orgs.). **P. C. Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Cap. 8, p. 93-104.
- MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D. da; GONZALEZ, C.; DRUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.
- MINNITI, L. F. S.; MELO JÚNIOR, J. S. M.; OLIVEIRA, R. D.; SALLES, J. A. A. The Use of Case Studies as a Teaching Method in Brazil. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 237, p. 373-377, 2017.
- MOILANEN, S. The context-specific conceptions of learning in case-based accounting assignments, students' characteristics and performance. **Accounting Education**, v. 0, n. 0, p. 1-22, 2017.
- MORRISON, T. **Actionable Learning A handbook for Capacity Building Through Case Based Learning**. Tokio: Asian Development Bank Institute Tokio, 2001.
- MOSKOVITZ, M. Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems. **Journal of Legal Education**, v. 42, p. 241-270, 1992.
- MURIMI, M. W.; KANYI, M.; MUPFUDZE, T.; AMIN, R.; MBOGORI, T.; ALDUBAYAN, K. Factors Influencing Efficacy of Nutrition Education Interventions: A Systematic Review. **Journal of Nutrition Education and Behavior**, v. 49, n. 2, p. 142-165, 2017.
- PINCUS, K. V.; STOUT, D.; SORENSEN, J.; STOCKS, K.; LAWSON, R. Forces for change in higher education and implications for the accounting academy. **Journal of Accounting Education**, v. 40, p. 1-18, 2017.
- POPIL, I. Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. **Nurse Education Today**, v. 31, n. 2, p. 204-207, 2011.
- ROGERS, E. M. **Diffusion of Innovations**. 5. ed. New York: The Free Press, 2003.
- RYAN, B.; GROSS, N. Acceptance and diffusion of hybrid corn seed in two Iowa communities. **Research Bulletin (Iowa Agriculture and Home Economics Experiment Station)**, v. 29, n. 372, p. 1, 1950.
- SILVEIRA, M. C. B. T. et al. Caminhos da Viação Nordeste LTDA. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 41. 2017, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: Anpad, 2017.
- SOARES, J. B.; SILVA, A. B. da; MACHADO, A. G. C. Os chineses estão chegando! O que fazer com meu *marketing* mix? O caso da ramadhes & cia ltda. **Revista Raep. Administração: Ensino e Pesquisa**. v. 15, n. 1, p. 147-171, 2014.
- SOUZA, E. A.; MARION, J. C. Aspectos sobre a utilização do método do caso no ensino da contabilidade: uma abordagem inicial. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 12, n. 2, p. 9-31, 2001.
- WEIL, S.; OYELERE, P.; RAINSBURY, E. The usefulness of case studies in developing core competencies in a professional accounting programme: a New Zealand study. **Accounting Education**, v. 13, n. 2, p. 139-169, 2004.
- ZHANG, T.; LIU, M.; CHEN, Y. To Deepen the Reform of Teaching Methods in Professional Education. **Creative Education**, v. 5, p. 1658-1661, 2014.

RMC

Revista Mineira de Contabilidade
Journal of Accounting of Minas Gerais