

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

LEONNE FRANCISCO RIBEIRO PIRES

**O Impacto do SISU no Perfil e Desempenho Acadêmico dos
Estudantes de Ciências Contábeis: um estudo em uma IES
pública**

Salvador

2019

LEONNE FRANCISCO RIBEIRO PIRES

**O Impacto do SISU no Perfil e Desempenho Acadêmico dos
Estudantes de Ciências Contábeis: um estudo em uma IES
pública**

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

Orientadora: Profa. Dra. Sheizi Calheira de Freitas.

Salvador

2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Ciências Contábeis - Biblioteca José Bernardo Cordeiro Filho

P667 Pires, Leonne Francisco Ribeiro
O impacto do SISU no perfil e desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis: um estudo em uma IES pública. / Leonne Francisco Ribeiro Pires. - Salvador, 2019.
101f.: il.

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Sheizi Calheira de Freitas
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Ciências Contábeis, Programa de Pós-graduação em Contabilidade.

1. Contabilidade. 2. Ensino superior -Desempenho. 3. Contabilidade - Estudo e ensino. 4. Avaliação - Ensino superior. 5. Eficácia no ensino. I. Freitas, Sheizi Calheira de. II. Universidade Federal da Bahia. III. Faculdade de Ciências Contábeis, Programa de Pós-graduação em Contabilidade. IV. Título.

CDD – 657

CDU – 657



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

No dia 17 de fevereiro de 2020, as 09:00 h, reuniram-se os membros da banca examinadora, professores(as) Drs.(as): SHEIZI CALHEIRA DE FREITAS (Orientadora), ADRIANO LEAL BRUNI (Membro Interno, UFBA/PPGCont) e GILBERTO JOSÉ MIRANDA (Membro Externo, UFU/PPGCC), a fim de arguirm o(a) candidato(a) LEONNE FRANCISCO RIBEIRO PIRES, após a apresentação da Dissertação intitulada "O Impacto do SISU no Perfil e Desempenho Acadêmico dos Estudantes de Ciências Contábeis: um estudo em uma IES pública". A presidência da banca abriu a sessão e convidou o(a) discente a expor uma síntese de sua pesquisa. Em seguida os membros da banca apresentaram as suas contribuições e arguíram o(a) discente. Logo após procedeu-se ao julgamento do trabalho, concluindo a banca pela sua aprovação, condicionada ao atendimento das suas ponderações . Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada, dela sendo lavrado a presente ata, que segue assinada pela banca examinadora e pelo(a) candidato(a).


Dr. GILBERTO JOSÉ MIRANDA, UFU

Examinador Externo à Instituição


Dr. ADRIANO LEAL BRUNI, UFBA

Examinador Interno


Dra. SHEIZI CALHEIRA DE FREITAS, UFBA

Presidente


LEONNE FRANCISCO RIBEIRO PIRES

Mestrando

Dedico este trabalho a dois exemplos de educação e simplicidade, ao meu pai Luiz (*in memoriam*) e ao amigo Ítalo (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus pelo dom da vida e por todas as bênçãos recebidas.

A minha orientadora, Professora Sheizi, foi a pessoa mais importante nessa trajetória, sou imensamente grato pelo apoio, paciência e orientação.

Aos professores da banca, Professor Bruni e Professor Gilberto, agradeço por todas as contribuições recebidas, bem como aos professores e servidores do programa com os quais eu tive contato durante o mestrado, muito contribuíram com o meu crescimento acadêmico e profissional, não poderia deixar de citar a Professora Claudia e o Professor ACR, pois o auxílio que me deram foi além da sala de aula.

Agradeço a minha família, especialmente minha mãe e irmã, pela torcida, sou feliz por ter vocês ao meu lado.

Aos amigos, tenho que agradecer àqueles que me acompanham de longa data e àqueles que a Bahia me presenteou. Neste grupo, estão as pessoas com quem dividi preocupações e alegrias durante o mestrado, Carol Peneluc e Nélia Santana são incríveis na arte de ouvir, e os de fora da universidade que não deixavam eu me sentir sozinho, Aitor Jauregui e Bete são exemplos de boas pessoas que guardo no coração.

Agradeço ao Tribunal de Justiça do Piauí, na pessoa do Presidente Erivan Lopes que me possibilitou vir para a UFBA, aos amigos e chefes Roosevelt Figueiredo e Chandra Vasques que muito se alegraram com minha conquista, desde o momento em que souberam do resultado da seleção do mestrado.

Meu muito OBRIGADO a todos vocês!

RESUMO

PIRES, Leonne F. R. **O Impacto do SISU no Perfil e Desempenho Acadêmico dos Estudantes de Ciências Contábeis: um estudo em uma IES pública.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

As pesquisas em torno do desempenho acadêmico são crescentes e atraem pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Como resultado do processo de ensino e aprendizagem, o desempenho acadêmico deve ser maximizado em consequência do aumento da eficiência do processo educacional. A educação superior, desde os anos 1990, passou por mudanças promovidas por políticas públicas, dentre as quais, é possível destacar o Sistema de Seleção Unificada. O SISU é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem. Trata-se, portanto, de um sistema informatizado, por meio do qual, estudantes que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, podem concorrer para ingressar no ensino superior público. Assim, em face das alterações na educação superior trazidas pelo SISU, as quais podem repercutir no desempenho acadêmico enquanto produto do processo de ensino e aprendizagem, a pergunta-problema a ser respondida é: os estudantes do curso de ciências contábeis da UFBA apresentam variação significativa no desempenho acadêmico após o SISU? Para isso, foram realizadas análises baseadas em medidas de desempenho acadêmico, quais sejam nota de uma avaliação, Média Geral Acumulada (MGA) com ajustes e MGA sem ajustes. Foram contemplados no estudo estudantes pré e pós-SISU que concluíram todas as disciplinas (MGA sem ajustes), estudantes que cursaram as quatro disciplinas iniciais do curso que são pré-requisitos consecutivos (MGA com ajustes) e aqueles com suas respectivas notas em duas disciplinas específicas (contabilidade introdutória I e contabilidade avançada). Os resultados revelaram que, no início do curso, os estudantes pós-SISU tiveram desempenho acadêmico menor. Na disciplina de Contabilidade Avançada, observou-se média de desempenho, estatisticamente, inferior para os estudantes pós-SISU, porém a variável SISU na regressão projetou crescimento do desempenho acadêmico para os estudantes que ingressaram por meio do SISU. Ao final do curso, a amostra selecionada revelou que não há diferença estatística de médias dos CRs dos graduados, isto é, a adesão ao SISU não afetou o desempenho acadêmico dos concluintes da amostra, mesma conclusão foi alcançada com a análise do MGA com ajustes. O estudo permitiu conhecer as alterações no perfil e desempenho acadêmico dos estudantes, concluindo que o baixo desempenho observado na disciplina inicial no período pós-SISU pode estar relacionado com a falta de motivadores ou de interesse do estudante em permanecer no curso. Os dados sobre reprovações por falta e trancamentos corroboram essa falta de empenho dos alunos no curso.

Palavras-chave: Desempenho acadêmico. SISU. Educação contábil. Educação superior. Avaliação.

ABSTRACT

PIRES, Leonne F. R. **The Impact of SISU on the Profile and Academic Performance of Accounting Students: a study in a public HEI.** Master's thesis. Faculty of Accounting Sciences. Federal University of Bahia. Salvador, 2019.

Research on academic performance is growing and attracts researchers from various fields of knowledge. As a result of the teaching and learning process, academic performance must be maximized with increase in efficiency of the educational process. Higher education since the 1990s has undergone changes which are promoted by public policies, among which the Unified Selection System can be specifically referred. SISU is the system where the students are selected for vacancies in undergraduate courses offer by public and free higher education institutions that participate in it. Therefore, it is a computerized system through which students who participates in the National High School Exam, ENEM, can compete to enter public higher education. Thus, in view of the changes in higher education brought by SISU, which may have an impact on academic performance as a product of the teaching and learning process. The real problem to be answered is: do students in the accounting sciences course at UFBA present significant variation? especially on academic performance after SISU? For that, analyzes were performed based on academic performance measures, which are an evaluation score, Grade Point Average (GPA) with adjustments and GPA without adjustments. The study included pre and post-SISU students who completed all subjects (GPA without adjustments), students who attended the four initial subjects of the course that are consecutive prerequisites (GPA with adjustments) and those with their respective grades in two subjects (introductory accounting I and advanced accounting). The results revealed that, at the beginning of the course, post-SISU students had lower academic performance. In the Advanced Accounting discipline, the average performance was statistically lower for post-SISU students, but the variable SISU in the regression projected growth in academic performance for students who entered through SISU. At the end of the course, the selected sample revealed that there is no statistical difference in the averages of the graduates' GPAs, that is, adherence to SISU did not affect the academic performance of the sample's graduates, the same conclusion was reached with the analysis of the GPA with adjustments. The study allowed to know the changes in the profile and the academic performance of the students, concluding that the low performance observed in the initial discipline in the post-SISU period may be related to a lack of motivators or the student's interest in staying in the course. Failure and lockout data corroborate this students' lack of commitment to the course.

Keywords: Academic performance. SISU. Accounting education. College education. Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceito ENADE do curso de Ciências Contábeis da UFBA

Figura 2 – Diagrama com o processo de seleção do SISU.

Figura 3 – Fluxograma do curso diurno de Ciências Contábeis: primeira metade.

Figura 4 – Notas de ingresso de cotistas e não cotistas.

Figura 5 – Nota de Contabilidade Introdutória I de cotistas e não cotistas.

Figura 6 - *Boxplots* do MGA com ajustes.

Figura 7 - Gráfico com trancamentos e reprovações por falta.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Percentual de aprovados da UFBA no Exame de Suficiência do CFC.
- Tabela 2 – Estudos empíricos sobre determinantes do desempenho acadêmico.
- Tabela 3 – Variáveis independentes e de controle.
- Tabela 4 – Descrição das variáveis independentes e de controle.
- Tabela 5 – Perfil dos estudantes cotistas e não cotistas.
- Tabela 6 – Estatísticas Descritivas de Contabilidade Introdutória I.
- Tabela 7 – Teste T para o Desempenho em Contabilidade Introdutória I.
- Tabela 8 – Correlação de Pearson das variáveis de Contabilidade Introdutória I.
- Tabela 9 – Regressão múltipla com as variáveis de Contabilidade Introdutória I.
- Tabela 10 – Docentes de Contabilidade Introdutória I
- Tabela 11 – Estatísticas Descritivas de Contabilidade Avançada.
- Tabela 12 – Teste T para o Desempenho em Contabilidade Avançada.
- Tabela 13 – Correlação de Pearson das variáveis de Contabilidade Avançada.
- Tabela 14 – Regressão múltipla com as variáveis de Contabilidade Avançada.
- Tabela 15 – Docentes de Contabilidade Avançada
- Tabela 16 – Estatísticas Descritivas da MGA com ajustes.
- Tabela 17 – Teste T para o Desempenho na MGA com ajustes.
- Tabela 18 – Correlação de Pearson das variáveis da MGA com ajustes.
- Tabela 19 – Regressão múltipla com as variáveis da MGA com ajustes.
- Tabela 20 – Estatísticas Descritivas da MGA sem ajustes.
- Tabela 21 – Teste T para o Desempenho da MGA sem ajustes.
- Tabela 22 – Correlação de Pearson das variáveis da MGA sem ajustes.
- Tabela 23 – Regressão múltipla com as variáveis da MGA sem ajustes.
- Tabela 24 – Vagas ofertadas pelo vestibular e pelo SISU.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Análise da Variância (ANOVA)
Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC)
Censo da Educação Superior (CES)
Média Geral Acumulada (MGA)
Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)
Conselho Federal de Contabilidade (CFC)
Course Experience Questionnaire (CEQ)
Exame Nacional de Cursos (ENC)
Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)
Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado (IDD)
Índice Geral de Cursos (IGC)
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
Instituição de Ensino Superior (IES)
Grade Point Average (GPA)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira (INEP)
Ministério da Educação (MEC)
Mínimos Quadrados Ordinários (MQO)
Nível Socioeconômico (NSE)
Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)
Programa Nacional de Avaliação Institucional (PAIUB)
Programa Universidade para Todos (PROUNI)
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)
Questionário Socioeconômico (QSE)
Salário-mínimo (SM)
Scholastic Aptitude Test (SAT)
Sistema de Seleção Unificado (SISU)
Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB)
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Contextualização e Problema de Pesquisa.....	12
1.2 Objetivos.....	16
1.3 Relevância e Contribuições	17
1.4 Limitações e Estrutura	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 Avaliação de Programas	20
2.1.1 Aspectos Gerais.....	21
2.1.2 Avaliação de Programas Educacionais no Brasil.....	23
2.1.3 Avaliação do Desempenho Acadêmico.....	26
2.1.3.1 ENADE	28
2.1.3.2 ENEM	34
2.1.3.3 Notas da Graduação	35
2.2 Educação Superior no Brasil	37
2.2.1 Políticas Educacionais voltadas à Educação Superior.....	38
2.2.2 Sistema de Seleção Unificada – SISU.....	39
2.2.3 Política afirmativa	42
2.2.4 Estudos empíricos	45
3 METODOLOGIA.....	48
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	48
3.2 Amostra e População	49
3.3 Modelo Empírico.....	51
3.3.1 Desempenho Acadêmico.....	52
3.3.2 Variáveis Independentes	53
4 RESULTADOS	57
4.1 Perfil e NSE dos estudantes de Ciências Contábeis	57
4.2 Contabilidade Introdutória I	61
4.3 Contabilidade Avançada.....	68
4.4 MGA com ajustes	74
4.5 MGA sem ajustes	78
4.6 Índices de aprovação, reprovação e evasão	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85

REFERÊNCIAS	88
-------------------	----

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e Problema de Pesquisa

A pesquisa em educação contábil objetiva melhorar teoria e prática educacional, apresentando abordagens de ensino inovadoras, uso de recursos instrucionais e resultados de estudos empíricos que melhorem currículo e pedagogia (APOSTOLOU *et al.*, 2017), isto é, a pesquisa educacional busca contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, é possível elencar, entre outros exemplos, a análise do desempenho acadêmico dos estudantes de ciências contábeis e seus principais fatores determinantes, como temas de pesquisa na área contábil.

As pesquisas envolvendo desempenho acadêmico fornecem subsídios para a melhoria da educação contábil com a apresentação dos fatores determinantes. Conhecer os fatores que afetam o desempenho acadêmico se faz necessário para a implementação de ações que busquem aumentar essa performance. Isso pode ser feito no âmbito de uma turma, de uma IES ou, até mesmo, a nível nacional. Esses fatores podem ser agrupados da seguinte maneira: relacionados à IES, ao corpo docente ou ao corpo discente.

O presente estudo se atém aos fatores determinantes relacionados ao corpo discente, tendo em vista que a pesquisa se desenvolve no âmbito de uma IES, especificamente no curso de graduação em Ciências Contábeis, no qual a base de dados é formada por estudantes e suas variáveis. Conhecer essa relação entre fatores e desempenho acadêmico contribui para a formulação de planos que visem ao aumento do desempenho acadêmico dos estudantes e, em última medida, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A educação superior brasileira apresentou um crescimento acelerado no número de matrículas no período de 1991 a 2014, principalmente, em decorrência do aumento de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (RISTOFF, 2014). Além do aumento do número de IES privadas nesse período, é possível destacar a expansão do ensino à distância (MACHADO, 2014), bem como o aumento na oferta de vagas nas IES públicas impulsionado por diversas políticas públicas (SALATA, 2018).

Políticas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) foram responsáveis pelas recentes alterações na educação superior. O SISU foi instituído por meio da Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, e vale destacar a mudança promovida no processo seletivo para acesso ao ensino superior, na qual Instituições de Ensino Superior

(IES) públicas, em sua maioria, passaram a aderir ao sistema. Com isso, as instituições participantes, de modo geral, não mais promovem seleções próprias de acesso, as quais eram conhecidas como “vestibular”, como é o caso da IES alvo deste estudo.

O SISU é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem (BRASIL, 2012)¹. Trata-se, portanto, de um sistema informatizado, por meio do qual, estudantes que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, podem concorrer para ingressar no ensino superior público.

O ENEM passou a ser a avaliação realizada para selecionar os candidatos que irão iniciar a graduação em detrimento de uma pluralidade de testes promovidos por cada IES. Em seguida, o próprio estudante, no SISU, escolhe a instituição, o local de oferta, o curso e o turno que pretende se candidatar, havendo 1ª opção e 2ª opção a serem preenchidas. Durante o período de inscrições, o sistema divulga uma vez por dia a chamada nota de corte, que é a menor nota entre os inscritos em determinado curso a fim de permanecer dentro das vagas ofertadas, isto é, definem-se os selecionados.

A divulgação de uma nota de corte durante o processo de seleção e a possibilidade de alteração ou cancelamento da opção de curso a concorrer são inovações trazidas pelo SISU. Diferentemente do que ocorria antes do sistema, onde os estudantes efetivavam suas inscrições com a informação do curso que pretendia ingressar sem o conhecimento de classificação preliminar e sem a possibilidade de promover tais alterações durante o período anterior ao resultado final. Nesse cenário, emerge a dúvida se esse sistema promoveu alterações na educação superior, especificamente quanto aos alunos de Ciências Contábeis.

A possibilidade de alterações na inscrição durante a seleção pode estar delineando um novo perfil de estudantes na educação superior. Isso porque o aluno pode escolher o curso que realmente almeja ou simplesmente selecionar o curso que não exige nota elevada para ingressar no ensino superior, ou seja, neste caso, utiliza a nota de corte como critério para matrícula no curso selecionado. A investigação realizada neste estudo se refere ao curso de graduação em Ciências Contábeis e tem como alvo a potencial mudança no perfil socioeconômico e desempenho acadêmico dos estudantes, os quais serão comparados nos períodos anterior e posterior ao sistema a fim de verificar existência, ou não, de diferença significativa. Assim, em face das alterações na educação superior trazidas pelo SISU, as quais podem repercutir no desempenho acadêmico enquanto produto do processo de ensino e

¹ Artigo 2º da Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012.

aprendizagem, a pergunta-problema a ser respondida é: **os estudantes do curso de ciências contábeis da UFBA apresentam variação significativa no desempenho acadêmico após o SISU?**

A UFBA seleciona os alunos da graduação pelo SISU desde 2014, e é possível observar, tomando os resultados do Exame de Suficiência do CFC como desempenho acadêmico, uma oscilação ao longo das edições a partir de 2011 conforme Tabela 1.

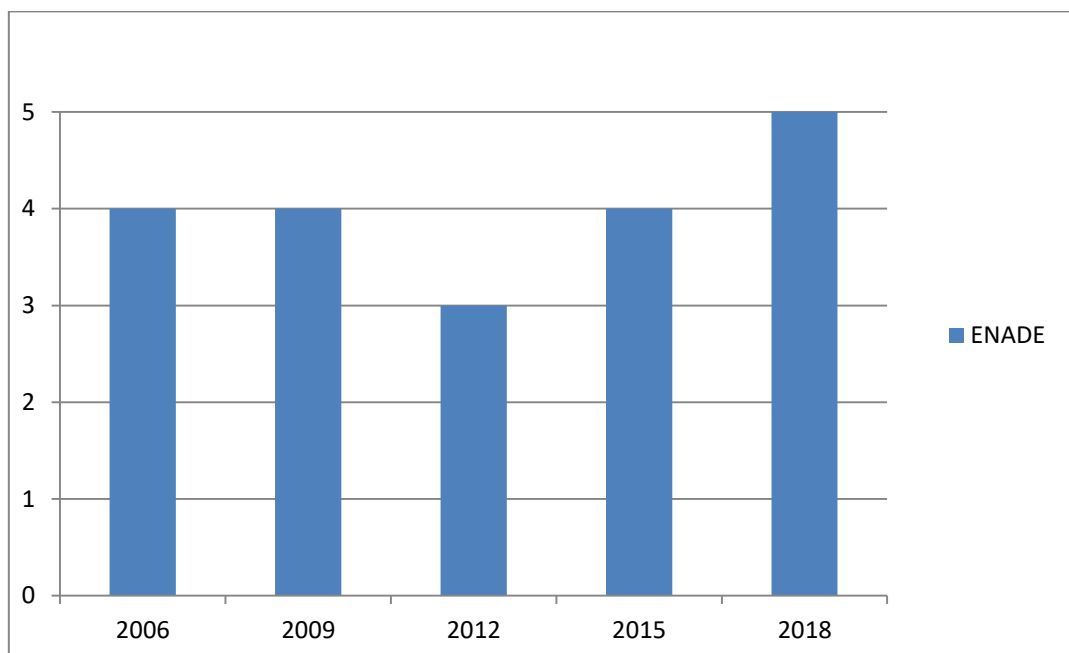
Tabela 1 – Percentual de Aprovados da UFBA no Exame de Suficiência do CFC

Edições	2011(%)	2012(%)	2013(%)	2014(%)	2015(%)	2016(%)	2017(%)	2018(%)
1ª	61,11	87,18	80,33	84,85	86,79	65,00	53,12	69,00
2ª	95,92	60,66	81,18	86,79	36,73	43,08	57,14	69,44

Fonte: FCC/UFBA e CFC

Por sua vez, o ENADE foi aplicado aos estudantes de Ciências Contábeis da IES nos anos de 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018, resultando em conceitos diferentes para o curso, conforme demonstrado na figura 1. Apesar de o conceito do curso não ser composto apenas pela nota no ENADE, este é um forte contribuinte para o conceito final. Todo esse cenário demonstra variações no desempenho acadêmico dos estudantes que merecem um estudo empírico, e o SISU foi escolhido como referencial por ter promovido mudanças na seleção para o ensino superior público.

Figura 1 – Conceito ENADE do curso de Ciências Contábeis da UFBA



Fonte: INEP

O SISU emerge como uma ferramenta de controle para o cumprimento da Lei 12.711 (Lei de cotas), de 29 de agosto de 2012, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. A Lei de cotas determina a reserva de 50% das vagas na graduação, por curso e turno, aos estudantes que cursaram ensino médio, integralmente, em escolas públicas. Deste total, no mínimo, a metade deve pertencer aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*. A proporção de pessoas pardas, pretas e indígenas presentes na Unidade da Federação (UF) da IES também deve se fazer representar entre os estudantes oriundos de escolas públicas. E, recentemente, por determinação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, as pessoas com deficiência foram incluídas na reserva de vagas, na proporção informada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para o estado.

Estudos empíricos, como o de Guarnieri e Melo-Silva (2017) que buscaram apresentar o “estado da arte”, sistematizando as publicações sobre cotas, demonstram que o ensino superior público teve seu perfil alterado com a inserção dos estudantes beneficiados pela Lei de cotas. O desempenho acadêmico dos alunos cotistas da UFBA se mostrou inferior quando comparado em sua totalidade com os não-cotistas, incluindo Ciências Contábeis, no entanto, o resultado se inverteu em algumas áreas de conhecimento quando analisado de forma segregada (PEIXOTO *et al.*, 2016).

O Nível Socioeconômico (NSE) é o principal fator que determina ao estudante estar passível ao benefício de ações afirmativas, ao passo em que é positivamente correlacionado ao desempenho acadêmico dos estudantes (LUZ, 2006; SIRIN, 2005; SOARES, ANDRADE, 2006; SOARES; COLLARES, 2006; WHITE, 1982). Diante de uma política de cotas que busque inserir estudantes oriundos de escolas públicas e/ou com baixa renda *per capita*, sugere-se uma redução do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação em ciências contábeis, pois aqueles representam, no mínimo, 50% dos estudantes matriculados. Isso se justifica porque é pacífico na literatura que quanto maior o NSE maior o desempenho acadêmico dos estudantes.

Essas recentes alterações no processo seletivo e na destinação das vagas do ensino superior promovem externalidades que partem das IES para toda a sociedade, tendo em vista tratar-se de formação de profissionais e cidadãos, espera-se que graduandos que apresentem um bom desempenho acadêmico sejam bons profissionais, e isso se repercute na sociedade.

O SISU é uma política vigente na educação superior em todo o país e produz efeitos e consequências que necessitam de uma avaliação com o propósito de verificar os fins

atingidos. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira (INEP), é o órgão responsável pela avaliação das políticas educacionais.

As abordagens da avaliação vêm a ser o arcabouço teórico para o estudo em tela. Ademais, a avaliação para a melhoria da qualidade também assume um caráter educativo, formativo, ferramenta de gestão universitária para aperfeiçoamento das políticas públicas, como o SISU. Isso por que a educação superior tem se mostrado cada vez mais relevante para o desenvolvimento econômico (ANDRADE, 2012) e para o crescimento das nações (DAVOGLIO *et al.*, 2016). Nesse sentido, a presente pesquisa vem apresentar possíveis consequências dessa política no curso de Ciências Contábeis em uma IES pública.

A avaliação gera conhecimento ao fornecer resultados de um processo que determina mérito, valor e significância. De posse dessas informações, a IES ou a faculdade podem agir indiretamente nas variáveis que contribuem para o baixo desempenho acadêmico. O modo indireto ocorre por que são variáveis relacionadas aos estudantes e, neste caso, a ação institucional seria de incentivar ou de tentar compelir, visando ao aumento do desempenho acadêmico.

1.2 Objetivos

O SISU enquanto marco na educação superior brasileira recebe grande destaque no presente estudo, a fim de evidenciar o desempenho acadêmico antes *versus* após a adesão ao sistema pela IES cujos estudantes de Ciências Contábeis compõem a amostra da pesquisa. Desse modo, tem-se como objetivo geral **verificar a existência de diferenças no perfil e desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis de uma IES pública nos períodos pré e pós-SISU.**

O desempenho acadêmico dos estudantes é um indicador que compõe a qualidade do ensino, o qual é explicado por diversas variáveis presentes na literatura contábil como relata Eskew e Faley (1988) e estudos empíricos posteriores. A redução desse desempenho como resultado de ações afirmativas (cotas) também é algo a ser considerado no presente estudo haja vista evidências empíricas de alta correlação entre ambos.

A IES alvo da investigação possui política afirmativa desde 2005, contudo Almeida Filho *et al.* (2005) não detectam diferença significativa nas notas de ingresso entre os estudantes de Ciências Contábeis cotistas e não cotistas naquele ano. Cavalcanti *et al.* (2019) acrescentam que não há diferença no desempenho acadêmico de cotistas frente aos demais em

diversas áreas do conhecimento (incluídas as ciências contábeis) para todo o período pré-SISU na UFBA. A partir de 2014, com a publicação da Resolução nº 03/2013 do Conselho Acadêmico de Ensino, os ingressantes passaram a ser selecionados pelo SISU, desde então não há evidências quanto ao efeito das cotas no desempenho acadêmico dos alunos de Ciências Contábeis da UFBA.

Além das variáveis presentes na literatura especializada que são correlacionadas com o desempenho acadêmico dos estudantes no ensino superior, também há que se considerar a possibilidade dos candidatos alterarem ou cancelarem a opção de curso. Afinal, o estudante classificado e apto a efetivar sua matrícula no curso pode ter utilizado seu escore no ENEM como critério de escolha do curso.

Também são alvos de detalhamento no curso de Ciências Contábeis indicadores como evasão, aprovação e reprovação. Esses índices de aproveitamento e desistência podem refletir o efeito de promover alterações ou cancelamentos no processo de inscrição no SISU, pois o candidato pode escolher o curso de Ciências Contábeis não por desejar a graduação neste curso, mas por querer ingressar no ensino superior e vislumbrar êxito na seleção para o citado curso após as divulgações da nota de corte.

De forma sintética, os objetivos se resumem ao que segue:

- a) Apresentar as características do corpo discente da IES alvo do estudo, contrapondo os períodos antes e depois do SISU;
- b) Apresentar prováveis alterações no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis pós-SISU;
- c) Investigar o desempenho acadêmico dos estudantes, tomando o SISU como marco na educação superior e as variáveis correlacionadas presentes na literatura;
- d) Destacar o efeito da política de cotas na graduação em ciências contábeis;
- e) Apresentar índices de aprovação, reprovação e evasão ao tomar o SISU como referencial;

1.3 Relevância e Contribuições

O presente trabalho encontra-se amparado pelas teorias relativas à avaliação de programas, destacadamente as abordagens da avaliação que promovem *accountability* para a tomada de decisão, isso por que parte das decisões inerentes à continuidade de um programa estão relacionadas aos *outputs* da mensuração de sua qualidade. Em outras palavras, é natural

que a avaliação fomente decisões em busca da melhoria do programa ou, até mesmo, alcançando o patamar de decidir sobre a continuidade de uma política ou não.

O acervo de trabalhos empíricos (Eskew, Faley, 1988; Souza, 2008; Santos, 2009; Nascimento, 2016) sobre desempenho de estudantes auxilia na análise dos índices que serão apresentados, tais como: aprovação, reprovação e evasão. Isso por que há evidências empíricas de que o desempenho acadêmico está correlacionado com os referidos índices, como visto em Santos (2017), relacionando estes indicadores com a atual política educacional de seleção para o ensino superior.

A maioria dos trabalhos nacionais realizaram uma análise do desempenho acadêmico a nível nacional, poucos abordaram uma IES específica. No processo avaliativo, tem-se como finalidade produzir conhecimento sobre determinados objetos e realidades (FERNANDES, 2013), a especificação de uma localidade ou de um público trará resultados úteis para aquela realidade. É isso que o presente trabalho se propõe, a realização de uma investigação no âmbito de uma única IES.

Nesse sentido, também cumpre destacar que o tema SISU é pouco explorado, fato que cumpre registrar um incremento na literatura de educação contábil. Afinal, o SISU é um tema relevante por se tratar de uma política vigente que seleciona os estudantes que ascenderão ao ensino superior. Destaque-se que não há vagas para todos os estudantes de nível médio, Ristoff (2014) afirmou que o Brasil possuía um sistema de elite, no qual apenas 15% dos estudantes com idade apropriada encontravam vagas no ensino superior, contudo, com os dados do Censo Escolar de 2018, é possível afirmar que o país está com um sistema de massa com a elevação do percentual para entre 15% e 50% dos estudantes. Diante disso, analisar o impacto do SISU no perfil e desempenho acadêmico dos estudantes contemplados com o acesso à graduação em ciências contábeis mostra-se relevante.

O censo da educação superior (CES) de 2018 revela que o curso de ciências contábeis é o quarto com maior número de matrículas ao passo que detém aproximadamente 4,26% do total de estudantes no ensino superior brasileiro. Esses dados revelam a grandeza dessa área de conhecimento, ainda carente de pesquisas na área educacional no intuito de, em última análise, melhorar a qualidade da educação, afinal as pesquisas sobre avaliação e desempenho acadêmico possuem esse propósito.

É importante para a sociedade, para os órgãos reguladores e para a IES saber o valor agregado que o curso promove na formação do aluno (ZOGHBI; OLIVA; MORICONI, 2010) e quais variáveis explicam esse resultado. A adesão ao SISU se apresenta como uma variável

a ser avaliada, com vistas a demonstrar seu efeito, não obstante o fato de atingir a todos indistintamente, razão pela qual a análise se dá comparando com o período anterior.

Os resultados contribuirão para o conhecimento geral dos efeitos do SISU, tomado como referencial, sobre o desempenho dos estudantes. Pode-se, ainda, evidenciar a necessidade de alterações na política educacional a fim de reduzir evasões, por exemplo, ou estimular ações dentro das IES que despertem no estudante o interesse pelo curso, bem como a melhoria do desempenho discente.

A presente pesquisa se mostra relevante no sentido de acrescentar evidências à literatura quanto aos efeitos do SISU em um curso superior de uma IES pública. Além do mais, ao responder o problema desta pesquisa, fica conhecido se o desempenho acadêmico dos estudantes foi afetado com a adesão da UFBA ao SISU. Caso se verifique um efeito negativo em vários cursos da graduação, seria o caso da IES cogitar a possibilidade de abandonar o SISU, como medida extrema.

1.4 Limitações e Estrutura

O trabalho, primeiramente, apresenta-se com as limitações inerentes à estratégia metodológica adotada, relativas à pesquisa de arquivo ou documental. A pesquisa de arquivo necessita de um cuidado durante o processo de elaboração do banco de dados, pois a coleta ou a inserção pode apresentar erros que serão repassados aos resultados (MALHOTRA, 2001, p. 321). O banco de dados utilizado pertence ao INEP e à IES, portanto, foge ao controle do autor eventual tratamento no intuito de detectar ou sanar erro material.

O NSE dos estudantes foi levantado de modo indireto, através da categoria de política afirmativa que cada um optou. Isso ocorreu por que não foi possível acessar os QSEs do ENEM, os quais são de posse exclusiva do INEP. Foi enviado requerimento a este, observando-se todas as formalidades necessárias, porém não houve resposta.

Os resultados não podem ser generalizados, pois a amostra contempla o curso de ciências contábeis de uma IES pública, não possibilitando ampliar os resultados em nível de instituição ou para todos os programas de contabilidade no país. Todavia, o estudo merece atenção de outros cursos, observadas as particularidades de cada programa/IES.

A revisão de literatura é o capítulo seguinte, onde são encontrados a discussão em torno do arcabouço teórico e os trabalhos empíricos. Em seguida, a metodologia com as hipóteses testadas; os resultados são apresentados e discutidos à luz da avaliação que explica e dos estudos anteriores; por fim, as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O arcabouço teórico que dá suporte à investigação realizada neste estudo encontra-se exposto neste capítulo. Notadamente, têm-se as abordagens da avaliação de programas, as quais podem subsidiar a tomada de decisão em relação à política pública (SISU), sem esquecer que essa política educacional realiza a seleção dos estudantes que ingressarão na educação superior e, nesse sentido, aferir se houve mudança no desempenho acadêmico dos estudantes após a sua adoção. Com isso, será possível a investigação empírica em torno do perfil e do desempenho dos estudantes pós-SISU, pois as variáveis do estudo são extraídas da literatura aqui exposta.

2.1 Avaliação de Programas

A avaliação, em seu conceito amplo, pode ser aplicada em qualquer ramo do conhecimento, desde que obedecida a uma lógica específica e/ou regras próprias. Por isso, a educação contábil brasileira vem tomando esse referencial teórico para subsidiar pesquisas empíricas, como se observa em Freitas (2012) e Martinez (2017). Todavia, há que se distinguir os termos *evaluation* e *assessment*, ambos podem ser traduzidos como avaliação, porém são utilizados em distintos contextos. *Evaluation* está relacionado à qualidade de um programa ou uma política, isto é, um julgamento é realizado, e o conhecimento é gerado após o processo; trata-se de um nível abrangente. *Assessment*, por sua vez, está relacionado ao processo educacional de aferir uma nota ou um conceito obtido, busca avaliar o aprendizado de forma quantitativa.

Como se observa, a avaliação pode estar presente nas mais diversas pesquisas que envolvem desempenho acadêmico dos estudantes ou política educacional. Gatti (2002) corrobora ao afirmar que a avaliação educacional é um campo com teorias, processos e métodos específicos, abrangendo subáreas, com características diferentes, tais como: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação.

2.1.1 Aspectos Gerais

Scriven (2007) aborda avaliação como um processo de determinar mérito, valor ou significância, destacando que uma avaliação é produto desse processo. Stufflebeam (2001) acrescenta que é um estudo desenhado e conduzido para um público específico. Diante desse conceito, é fácil concordar com Fournier (1995, p.15), quando afirma que “quase tudo pode ser avaliado”. Greene (2013, p.72) conceitua “a avaliação é uma prática social, realizada em determinados momentos e lugares e em interação com pessoas e eventos específicos”. Tomando esses conceitos e o escopo deste trabalho, é possível vislumbrar a aplicabilidade desses aspectos da avaliação sobre as políticas educacionais, mais especificamente em relação aos efeitos de uma política da educação superior sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. Logo, se o SISU promoveu alterações na educação superior, é importante saber como isso afeta o desempenho acadêmico dos estudantes, afinal, este é o produto do processo de ensino e aprendizagem conduzido nas IES.

A avaliação de políticas educacionais é imprescindível para a verificação de sua eficácia e efetividade, bem como para melhorias no seu processamento, ou seja, aumentar a eficiência. Isso por que recursos são necessários para a promoção de uma política pública, os quais são escassos, e no caso brasileiro, o governo corresponde ao principal mantenedor, por isso, deve ser o principal interessado no processo de avaliação a fim de verificar e tomar decisões acerca dos dispêndios realizados. Para isso, “a prática de avaliação incorpora contexto, julgamento, valores, e interesses, comumente representando uma diversidade de partes interessadas” (GREENE, 2013, p.73).

Em um caso particular de avaliação (de programa educacional), as regras definidas podem variar de acordo com o objeto a ser avaliado. Todavia, faz-se necessário diferenciar regras de objetivos no processo de avaliação, pois não fazer esta distinção leva a uma diluição até chegar ao ponto em que aquelas se sobrepõem a estes (SCRIVEN, 1967). As regras são necessárias para o processo de avaliação, contudo não se pode esquecer dos objetivos da avaliação, dentre os quais, é possível citar a apresentação dos resultados de uma política pública. Scriven (1967) considera que a avaliação objetiva responder, de modo geral, certos tipos de questões sobre certas entidades, relacionadas à performance do instrumento ou da política, podendo ser de forma comparativa, com respostas que apresentem quais variáveis são significativamente afetadas pelo objeto avaliado, por exemplo. O autor ainda acrescenta que é uma atividade que consiste na coleta e combinação de dados de desempenho com uma meta pré-estabelecida a fim de proporcionar avaliações comparativas ou numéricas.

Os verbos relacionados ao processo de avaliação seriam analisar, criticar, examinar, inspecionar, julgar, avaliar, estudar ou testar (MARTINEZ, 2017). Todavia, analisar é diferente de avaliar, este está mais próximo de decidir, e com isso promover uma intervenção sobre a realidade (PARREIRA, SILVA, 2015), “avaliar é muito mais do que medir” (GATTI, 2002, p. 3). Em outras palavras, o processo avaliativo é algo amplo, não corresponde apenas ao ato de avaliar, é preciso conhecer a lógica envolvida.

Fournier (1995) apresenta estudo sobre a lógica da avaliação, a utilização da lógica em seu aspecto mais geral e de forma especializada. A lógica geral inclui estabelecer critérios, definir padrões de desempenho, medi-lo e compará-lo, e então integrar os dados num juízo sobre o mérito ou o valor. De forma específica, a lógica aplicada ou abordagem de avaliação detalha como e quais são os critérios identificados, os indicadores construídos, o desempenho mensurado e os dados sintetizados.

Tem-se uma espécie de *framework* quando se fala em lógica geral, porém como alerta Greene (2012), as dimensões de comunicação e das relações formam diferentes contextos que sugerem planos de avaliações diferentes. Isso suscita dúvidas quanto à utilidade de uma estrutura de avaliação criada para atendimento geral. Miller (2013) defende o uso de modelos lógicos para o estudo das teorias da avaliação por considerar uma abordagem de ensino frutífera, na qual o entendimento do modelo facilita o entendimento das ideias apresentadas. Todavia, o mesmo autor vê a impotência dos modelos dado o caráter dinâmico da avaliação. Por essas razões, o modelo aqui delineado para avaliar os efeitos da política educacional (SISU) sobre o desempenho acadêmico é específico, fundamentado na literatura.

A avaliação necessariamente acarreta uma tomada de decisão que pode ser a continuidade do programa ou a sua extinção. No entanto, para tal ação, é preciso tomar conhecimento da avaliação (enquanto resultado do processo) a fim de informar usuários e embasar decisões. Esse percurso fomentou na literatura diversas classificações da avaliação, ou abordagens da avaliação como denomina Fournier (1995).

Fernandes (2013) traz a distinção entre avaliação informal (ou tácita) e formal, esta é observada no rigor, na sistemática e no fato de a avaliação ser tão independente e imparcial quanto possível; enquanto aquela está relacionada ao dia a dia, acerca do que rodeia. Apesar de considerar que ambas geram conhecimento de diferentes tipos, não podem ser consideradas dicotômicas, segundo o mesmo autor. Outra diferença que merece destaque é o grau de subjetividade envolvida, a avaliação formal apresenta-o em menor grau, o que garante um melhor resultado, no sentido de aceitação.

O grau de subjetividade envolvido abre espaço para uma discussão sobre a validade da avaliação. Scriven (1994), numa visão transdisciplinar, apõe que a avaliação não está alheia ao juízo de valor. Isso não invalida a avaliação informal; porém, a depender do objeto avaliado, é importante reduzir ao máximo a subjetividade no processo de avaliação, através do(a): (A) estabelecimento de regras bem definidas (SCRIVEN, 1967); (B) escolha da abordagem que melhor se adeque ao processo (STUFFLEBEAM, 2001).

Uma classificação bastante reproduzida na literatura compreende as avaliações formativa e somativa, apresentada por Scriven (1967). A primeira está relacionada a um resultado para a melhoria do objeto avaliado. Nesse contexto, contribui diretamente para o resultado da avaliação somativa que compreende algo maior, externo, ou até mesmo, ligado ao fundo patrocinador. Com o passar do tempo, essa classificação sofreu acréscimos para melhor viabilizar sua aplicabilidade. Parreira e Silva (2015) apõem a avaliação diagnóstica que tem a intenção de situar o avaliado numa escala de capacidade, preparação e conhecimento, trata-se de uma avaliação prévia, de identificação.

Stufflebeam (2001) apresenta 22 abordagens de avaliação divididas em três grupos (abordagens com foco nos métodos ou questões, abordagens de *accountability* ou de aperfeiçoamento e abordagens que advogam ou promovem agenda social). Há, dentre essas, duas pseudoavaliações, pois não geram resultados válidos, conforme revelado pelo autor. As abordagens de *accountability*, segundo Stufflebeam (2001, p.36), “são rotuladas como Decisão/*Accountability*, Orientação ao Consumidor, e Acreditação”. Diante disso, pode-se concluir que, no Brasil, predomina o grupo das abordagens de *accountability* como exposto por Freitas (2012) e Santos (2012). Isso significa que a avaliação educacional é direcionada aos cursos e IES, realizada de forma comparativa e com punições àqueles(as) que não obtiverem resultado satisfatório.

2.1.2 Avaliação de Programas Educacionais no Brasil

No Brasil, a avaliação veio a se consolidar tardiamente; no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980, a avaliação educacional deu os primeiros passos como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia. A partir de algumas iniciativas tímidas no fim dos anos 1980, iniciou-se a década de 1990 com a introdução de políticas educacionais que vieram acompanhadas de preocupações com os resultados, como o SAEB. (GATTI, 2002).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) vem sendo realizado pelo MEC em conjunto com as Secretarias Estaduais de Educação e correspondeu ao início dos esforços sistematizados para avaliar a educação (GATTI, 2002), por meio de questionário aplicado aos estudantes. Pressupõe-se que a avaliação necessariamente implica uma tomada de decisão seja na escola avaliada, em nível local, ou de política educacional a cargo do MEC.

Na educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, é o principal mecanismo vigente de avaliação, contemplando as IES, os cursos e os estudantes. Não obstante programas antecessores, tal qual o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Programa Nacional de Avaliação Institucional (PAIUB), tenham lançado as bases para um sistema de avaliação no ensino superior, não prosperaram. Merece destaque também o ENC, também conhecido como “provão”, que é considerado o precursor da avaliação no ensino superior e foi implantado em 1995, nessa época, apenas três cursos foram avaliados, porém em seu último ano (2003) foram avaliados 26 cursos (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

O SINAES engloba a avaliação das IES, dos cursos e dos estudantes. Os principais objetivos da avaliação envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização². Nesse sentido, Ribeiro (2015) afirma que o SINAES se apresenta como uma avaliação de caráter formativo, por relatar pontos fortes e fracos de cunho educativo, e somativo, pela função regulatória com possíveis sanções àqueles que não atingirem padrão mínimo de qualidade.

O CONAES é o órgão colegiado que coordena e supervisiona os processos avaliativos, porém a operacionalização fica a cargo do INEP. Trata-se de uma pluralidade, pois são três mensurações relevantes: avaliação da IES, qualidade do curso e desempenho dos estudantes, conforme disciplinado em regulamento. Como colocado por Ribeiro (2015), a complexidade da educação superior requer variados instrumentos e metodologias flexíveis a fim de abranger as dimensões envolvidas.

Os programas de avaliação são financiados pelo governo brasileiro, que também mantém funcionários que gerenciam cada programa em conjunto com consultores,

² Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinaes>. Acesso em 15/08/2018.

principalmente professores, que compõem comitês específicos, a exemplo do CONAES para a educação superior. As equipes de trabalho definem o conceito de avaliação e os padrões utilizados para medir a qualidade das instituições, que geralmente são baseadas nos resultados dos testes padronizados aplicados aos alunos, e essas equipes são responsáveis por realizar a avaliação (FREITAS, 2012).

Os cursos do ensino superior passam por avaliações em três momentos distintos: na autorização, no reconhecimento e na renovação do reconhecimento³. O momento da autorização está relacionado à abertura de um curso de graduação quando são avaliados adequação ao projeto proposto; organização didático-pedagógica; corpo docente e técnico-administrativo e instalações físicas. Quando do reconhecimento, a avaliação se dá em relação a esses dois últimos componentes; enquanto que a renovação do reconhecimento está inserida na avaliação regular do SINAES e é calculado o CPC.

O CPC é um indicador de qualidade que combina, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação. Ele é constituído por oito componentes agrupados em quatro dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação: desempenho dos estudantes (1 e 2), valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso (2), corpo docente (3,4 e 5) e condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo na percepção dos estudantes (6,7 e 8). Os oito componentes são:

1. Nota dos estudantes concluintes do ENADE;
2. Nota do indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado (IDD);
3. Número e proporção de professores mestres;
4. Número e proporção de professores doutores;
5. Número e proporção de professores em regime de trabalho parcial ou integral;
6. Média das questões do questionário do estudante (organização didático-pedagógica);
7. Média das questões do questionário do estudante (infraestrutura e instalações físicas);
8. Média das questões do questionário do estudante (oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional). (BRASIL, 2017).

Vale destacar o IDD, que é outro indicador de qualidade, o qual mede o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, atualmente, considerando seus desempenhos nos exames de ingresso (ENEM) e no ENADE. Esse tipo de

³ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao>. Acesso em 25/09/2018.

proxy também será considerada neste estudo, trata-se de uma correlação entre a nota para entrada e *outcomes* gerados.

O indicador de resultado desse processo varia num intervalo de 0 (zero) a 5 (cinco), havendo nota inferior a 3, o curso pode ser descredenciado, característica de uma avaliação somativa. Também é usado para compor o IGC, outro indicador de qualidade que avalia a IES, como resultado da avaliação formativa.

É interessante notar que dentro da métrica do CPC, tem-se o ENADE, um indicador de desempenho dos estudantes. Com isso, tem-se mais uma prova da importância de se conhecer o desempenho acadêmico e seus fatores determinantes haja vista todo o encadeamento no processo avaliativo. Shaftel e Shaftel (2007) afirmam que há uma relação próxima entre a avaliação do desempenho acadêmico e a do programa educacional por que o sucesso deste pode ser revelado através da mensuração daquele. Isso implica dizer que o desempenho dos estudantes contribui para a mensuração da qualidade do curso.

2.1.3 Avaliação do Desempenho Acadêmico

O conceito de desempenho acadêmico trazido por Helmke e Schrader (2001, p. 13552), corresponde “ao resultado da aprendizagem cognitiva que são produtos ou alcances do processo de instrução no contexto escolar”. Diante disso, busca-se quantificar o aprendizado com uma medida de desempenho acadêmico.

Assessment é o processo para mensurar o desempenho acadêmico, o qual, como posto anteriormente, faz parte de uma *evaluation* da educação superior. Shaftel e Shaftel (2007, p. 218) acrescentam que “*assessment* incorpora métodos e técnicas que demonstram resultados educacionais, incluindo testes, observações, questionários e portfolios”. Com isso, o desempenho acadêmico enquanto componente da avaliação da qualidade do curso surge como o resultado do que foi apreendido pelo aluno ou medida de aprendizagem.

A avaliação do aprendizado representa o desempenho acadêmico, esse medido por meio de avaliações ao longo do curso, o qual pode ser embasado tomando o arcabouço teórico da avaliação. De forma intencional, o termo avaliação foi repetido no período anterior com diferentes significados inerentes ao contexto desta pesquisa.

Miranda *et al.* (2015, p. 181) afirmam que “o primeiro desafio que se apresenta a quem pretende analisar desempenho acadêmico é definir a forma de mensurá-lo”. Os autores apresentam como medida do desempenho acadêmico: (A) nota de uma avaliação; (B) nota de uma disciplina; (C) nota média do período; (D) média geral acumulada (com ou sem ajustes) e

(E) exames externos à instituição de ensino. De forma simplificada, tem-se que as quatro primeiras notas estão relacionadas a um estudo seriado, graduação ou pós-graduação (por exemplo), apenas variando quanto à combinação entre elas. Por sua vez, a medida (E) abrange muitos indicadores, como ENADE, ENEM, Exame de suficiência para o exercício da profissão contábil, entre outros.

Martinez (2017) investigou, através da teoria da avaliação, se os exames de suficiência para o exercício da profissão contábil e dos principais concursos federais utilizam questões com bases principiológicas. A autora, por meio do método *Delphi*, chegou ao resultado de que prevalecem as regras, em detrimento dos princípios, em desacordo com as normas internacionais de contabilidade.

A escolha da forma de mensuração do desempenho acadêmico tem um alvo determinado, na maioria das vezes, o currículo. Busca-se mensurar quanto foi apropriado pelo estudante, tomando por base um número determinado de assuntos ou matérias, inicialmente programadas para o ensino. Todavia, conforme Gordon e Mwavita (2018) colocam, o estudante também deve se munir de algumas habilidades e atitudes que não estão passíveis à avaliação regular realizada em sala de aula, a exemplo de sensibilidade intercultural, que é, nesse trabalho, o desejo de uma pessoa conhecer, apreciar e aceitar as diferenças culturais.

O fato de todos os alunos receberem a mesma aula, porém apresentarem resultados diferentes no teste realizado confirma a influência de diferentes variáveis no aprendizado. Muitas pesquisas realizadas na área de avaliação, especificamente, no desempenho dos estudantes da educação superior têm focado nos seus fatores determinantes.

Os fatores do desempenho acadêmico podem estar relacionados à Instituição, ao corpo docente e aos discentes conforme revelam estudos empíricos (DIAZ, 2007; SANTOS, 2012; MIRANDA *et al.*, 2015; RODRIGUES *et al.*, 2017). Esses trabalhos também ressaltam que, na educação superior, o estudante de ciências contábeis é responsável pela maior parte da variância do seu desempenho. Com isso, pode-se dizer que os fatores relacionados ao aluno são os mais importantes, ou seja, o desempenho acadêmico depende muito mais do aluno do que da IES ou dos professores.

ENADE, ENEM e notas relacionadas à graduação são as principais medidas de desempenho utilizadas nas pesquisas empíricas. Esta última será utilizada neste trabalho, conquanto seja necessário revisar a literatura relacionada às primeiras devido às evidências acostadas, pois algumas variáveis são extraídas desses estudos.

2.1.3.1 ENADE

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004, e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento (FREITAS, 2012).

O conceito ENADE se insere no sistema de avaliação (SINAES) e constitui insumos para outras medidas de qualidade, como o CPC e o IGC, conseqüentemente. Esse conceito varia de 1 a 5 e é mensurado com base nas respostas dos concluintes ao exame, este composto por 40 questões (discursivas e de múltipla escolha), sendo 10 com conteúdo de formação geral e 30 de componentes específicos do curso de graduação.

As pesquisas empíricas vêm utilizando a nota no ENADE (escala geral) como variável dependente, o mesmo ocorreu com as notas no “provão”. Admite-se que as notas do ENADE e ENC refletem o aprendizado dos concluintes da graduação. Nesse contexto, os estudantes de graduação em ciências contábeis são alvo em diversos estudos.

Essa variável dependente corresponde ao construto a ser explicado por diversos fatores que o afetam, como se observa na Tabela 2 com as pesquisas empíricas envolvendo os determinantes do desempenho acadêmico. É válido ressaltar que esses trabalhos foram realizados com base na teoria da função de produção ou processo produtivo na educação, o qual difere do arcabouço teórico aqui apresentado relativo à avaliação, porém seus resultados compõem o grande corpo de conhecimento acerca do assunto e devem ser considerados.

Os estudos empíricos citados tiveram como alvo o curso de Ciências Contábeis ou as Ciências Sociais Aplicadas a fim de encontrar resultados mais específicos a essa área do conhecimento. Foram realizados com abrangência nacional ou estadual, tendo como variável explicada a nota no ENADE ou no ENC.

Sob a ótica da Economia da Educação, depreendem-se dos trabalhos elencados na Tabela 2 as variáveis que compõem os determinantes do desempenho acadêmico, os quais podem ser agregados em três grupos de variáveis: demográficas, socioeconômicas e acadêmicas.

É possível citar, entre as variáveis significativas, idade, gênero, etnia, escola onde estudou o ensino médio, escolaridade dos pais, renda familiar, notas de ingresso, entre outros fatores que não estão relacionados ao discente, como titulação do professor, jornada de trabalho do docente ou categoria administrativa da IES.

Tabela 2 – Estudos Empíricos sobre Determinantes do Desempenho Acadêmico

ESTUDO	TIPO DE ESTUDO	AVALIAÇÃO/ ANO	ABRANGÊNCIA REGIONAL	PROGRAMAS (CURSOS)	VARIÁVEL EXPLICADA	VARIÁVEIS INDEPENDENTES
SOARES, J. F.; RIBEIRO, L. M.; CASTRO, C. M. Valor agregado de instituições de ensino superior em Minas Gerais para os cursos de direito, administração e engenharia civil. Dados, 44(2), 363-396. 2001.	Artigo	ENC/ 1996-1999	Minas Gerais	Administração, Direito e Engenharia Civil	Nota dos estudantes no ENC	Nota de ingresso, gênero, indicador socioeconômico e efeito dos pares.
GRACIOSO, A. Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de administração de empresas no Brasil. Tese de Doutorado. Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV, São Paulo, Brasil. 2006.	Tese de Doutorado	ENC/ 2003	Brasil	Administração	Notas dos estudantes no ENC	Etnia, notas de ingresso, nível de inglês, nível de uso do computador, percepção do estudante sobre a infraestrutura*, percepção do estudante sobre o projeto pedagógico*, percepção do estudante sobre os professores*, percepção do estudante sobre competências adquiridas*, renda familiar, escolaridade dos pais, indicador candidato/vaga, avaliação média do estudante para a infraestrutura*, percentual de doutores, avaliação média do estudante para os professores, percentual de estudantes brancos e asiáticos, percentual de estudantes com alta renda familiar*, percentual de estudantes que utilizam TI intensamente, percentual de estudantes que fizeram o ensino médio apenas em escolas particulares, média das avaliações dos estudantes do projeto pedagógico e média das avaliações dos estudantes das competências adquiridas; fluência na língua inglesa, frequência de uso de computadores e avaliação que os respondentes fazem das competências a que foram expostos durante o curso superior.
DIAZ, M. D. M. Efetividade no ensino superior brasileiro: Aplicação de modelos multinível à análise dos	Artigo	ENC/ 2000	Brasil	Administração, Direito e Engenharia	Notas dos estudantes no ENC	gênero; sexo; idade centralizada (idade - idade média na IES); renda familiar; pai com educação superior; mãe com educação superior*; ensino médio em escola

resultados do Exame Nacional de Cursos. Revista Economia, 8(1), 93-120. 2007.				Civil		privada; percentual de pais com ensino superior; se possui computador em casa; <i>dummy</i> para separar por curso; participação em atividades de extensão; participou pelos menos em uma das atividades de iniciação científica ou tecnológica, monitoria, projetos de pesquisa; se há equilíbrio entre quantidade de conteúdo e carga horária das disciplinas; predomínio de aulas expositivas; realização de atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem; percentual de alunos que desenvolveram atividades de pesquisa durante o curso; assiduidade, pontualidade e empenho dos professores; exigência do curso; <i>dummy</i> para as regiões; percentual de doutores*; percentual de mestres*; percentual de mestres ou doutores; percentual de docentes com jornada de 40h; percentual de docentes com jornada abaixo de 8h semanais; quantidade de docentes informada pela IES*; quantidade de docentes informada pela IES centralizada*; IES pública ou privada.
SOUZA, E. S. Enade 2006: Determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. 2008	Dissertação	ENADE/2006	Brasil	Ciências Contábeis	Índice de Desempenho do Curso na IES	Nota de ingresso; escolaridade do pai; esforço pessoal no curso; renda familiar; ensino médio em escola pública; escolaridade da mãe*; escolaridade dos pais;
SANTOS, N. A.; CUNHA, J. V. A.; CORNACHIONE JUNIOR, E. B. Análise do desempenho dos cursos de ciências contábeis do estado de Minas Gerais no Enade/2006. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Contabilidade. IAAER & ANPCONT, São Paulo, Brasil. 2009.	Artigo de Congresso	ENADE/2006	Minas Gerais	Ciências Contábeis	IDD	Conceito ENADE*; Titulação dos professores; Tempo de existência do curso; Média geral dos discentes concluintes; média geral obtida nos componentes de Formação Geral e de Conteúdo Específico dos alunos Ingressantes e Concluintes das instituições*; Tempo de existência do curso*; Turno*; Carga horária mínima*; Semestre ou ano letivo*; Tempo mínimo para cursá-lo; número de alunos*; se é IES federal*.
MOREIRA, A. M. A. Fatores institucionais e desempenho acadêmico no Enade: Um estudo sobre os cursos de biologia, engenharia civil, história e	Tese	ENADE/2005	Brasil	Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia	Notas dos estudantes formandos	Organização acadêmica; Região geoeconômica; Idade; Gênero; Pais com educação superior; Renda familiar; Atividades de extensão; Horas de estudo por semana; Indicador de qualidade dos fatores institucionais; disponibilidade docente para orientação extraclasse;

pedagogia. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. 2010.						nível de exigência do curso; Titulação dos professores.
SILVA, M. C. R. A validade do ENADE para avaliação da qualidade dos cursos: Modelo de rasch e multinível. Tese de Doutorado. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil. 2011.	Tese	ENADE/2006	Brasil	Administração	Nota dos conhecimentos específicos dos estudantes formandos	Escolaridade dos pais*; Renda familiar; Ocupação; Nota de conhecimentos específicos dos ingressantes; Nota de conhecimentos gerais dos ingressantes.
SANTOS, N. A. Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 2012.	Tese	ENC/2002; ENC/2003 e ENADE/2006	Brasil	Ciências Contábeis	Nota dos estudantes	Gênero; Etnia; Dedicção de pelo menos uma hora de estudo além da sala de aula; Idade atual informada; Estado civil; se tem filho(s)*; se tem irmão(s); Renda familiar; pai com educação superior; mãe com educação superior*; Estudou o ensino médio na escola pública; participou de atividades de extensão; participou pelos menos em uma das atividades de iniciação científica ou tecnológica, monitoria, projetos de pesquisa; Proporção de respostas dadas pelos estudantes em relação a IES ter professores que realizaram atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem; Proporção de respostas dadas pelos estudantes em relação a IES ter professores que indicaram o uso de livros, cópias de capítulos de livros e apostilas; Proporção de respostas sobre aulas expositivas; Proporção de respostas sobre ensino de sistema de informação contábil*; Proporção de respostas dadas pelos estudantes sobre planejamento tributário no curso foi tratada no curso*; Proporção de professores com o título de mestre e doutor; Proporção docente com jornada integral, isto é, de 40 horas semanais ou com dedicação exclusiva; Proporção de respostas dadas pelos estudantes em relação a IES ter todos, a maior parte ou a metade dos professores que demonstraram domínio de conteúdo; Proporção de pais com educação superior por IES; Proporção de mães com educação superior por IES; Idade média dos estudantes por IES*; organização acadêmica; IES particular.
Ferreira, M. A. (2015).	Dissertação	ENADE/2012	Brasil	Ciências	Nota dos	Gênero; Etnia; Renda familiar; Bolsa de estudo; Forma

<p>Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis. (Dissertação de mestrado).Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. Recuperado de https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12620/1/DeterminantesDesempenhoDiscente.pdf</p>				Contábeis	estudantes	<p>de ingresso; Escolaridade da mãe; ensino médio em escola pública; tipo de ensino médio; Quantidade de livros lidos; Horas estudadas; Participação em iniciação científica, monitoria e atividades de extensão; Categoria administrativa da IES; Região geográfica; Número de estudantes concluintes no ENADE; nota dos ingressantes (ENEM); percentual de mestres; percentual de infraestrutura; percentual da organização didático-pedagógica; Turno*; Escolaridade do pai*; Frequência à biblioteca*; Bolsa de estudo*; Atividade remunerada ou estágio*; escolaridade dos pais ingressantes*percentual de doutores*; percentual de regime de trabalho*.</p>
<p>SANTOS, S. C. dos.; COSTA, C. M. O Valor Adicionado dos Cursos de Ciências Contábeis: um Estudo na Região Sudeste do Brasil. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, v. 9, núm. 1, jan./mar., 2015, pp. 84-100.</p>	Artigo de Periódico	ENADE/2009	Região Sudeste	Ciências Contábeis	Nota dos conhecimentos específicos dos estudantes formandos	<p>Nota média dos ingressantes, percentual de alunos concluintes (solteiros, brancos, negros, em cuja casa mora acima de 3 pessoas, com renda familiar acima de 10 SM e que trabalham 40h semanais ou mais*), proporção de docentes (mestres*, doutores* ou regime parcial* ou integral*), proporção de alunos que bem avaliaram a IES (equipamentos* e planos de ensino), percentual de alunos bolsistas, número de alunos concluintes participantes e número de docentes*.</p>
<p>RODRIGUES, B. C. de O.; MIRANDA, G. J.; SANTOS, N. de A.; PEREIRA, J. M. A Instituição, a Coordenação e o Desempenho Acadêmico dos Alunos de Ciências Contábeis. Contabilidade, Gestão e Governança - Brasília · v. 20, n. 2, p. 231-251, mai./ago. 2017</p>	Artigo de Periódico	ENADE/2006 e ENADE/2009 (em conjunto)	Brasil	Ciências Contábeis	Nota dos estudantes	<p>gênero; etnia*; dedicação de pelo menos uma hora de estudo além da sala de aula; Idade atual informada; estado civil; se tem filho(s)*; se tem irmão(s)*; pai com educação superior*; mãe com educação superior*; estudou o ensino médio na escola pública*; participou de atividades de extensão*; participou pelos menos em uma das atividades de iniciação científica ou tecnológica, monitoria, projetos de pesquisa. Proporção de respostas dadas pelos estudantes em relação a IES ter professores que realizaram atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem; Proporção de respostas sobre aulas expositivas*; Proporção de professores com o título de mestre e doutor; Proporção docente com jornada integral, isto é, de 40 horas semanais ou com dedicação exclusiva; Proporção de pais com educação superior por IES*; Proporção de mães com educação superior por IES*; Idade média</p>

dos estudantes por IES; organização acadêmica; Categoria administrativa; Tempo na função*; titulação do coordenador; dedicação em horas à coordenação*; tempo no cargo*; dedicação exclusiva*; atualização do projeto pedagógico*; identificação de necessidades de melhoria na grade*; nivelamento para iniciantes com defasagem*; aulas expositivas; participação em iniciação científica; participação em monitoria e estágio; participação em eventos e congressos; condições das salas de aula; tamanho das turmas*.

Nota: * não foram significantes a 1%, 5% ou 10%.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

2.1.3.2 ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado, por meio da Portaria nº 438 do MEC, de 28 de maio de 1998, como procedimento de avaliação do desempenho dos alunos em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996). Contudo, ao longo dos anos, o exame passou por diversas mudanças até chegar ao estágio atual.

Machado e Lima (2014) apresentam o ENEM como resultado de uma política de reforma do ensino médio, na qual a avaliação se fez necessária para o acompanhamento gerencial. A LDB trouxe, como objetivo para essa implantação, a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Em 2009, o ENEM sofreu alterações que o possibilitou ser critério de acesso ao ensino superior, através de programas como Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁴, a IES públicas e privadas. Além disso, o candidato pôde entre 2009 e 2016 ter o ensino médio certificado com o ENEM conforme estabelecia a Portaria nº 807 do MEC, de 18 de junho de 2010, mediante obtenção de escore mínimo estabelecido; porém, a partir de 2017, um novo exame foi criado para tal fim.

É possível perceber que o ENEM surge para compor o processo de *evaluation* do ensino médio, tornando-se um indicador de desempenho dos estudantes. Além disso, a utilização do ENEM para acesso ao ensino superior ampliou-se com o surgimento do SISU. Nesse momento, o ENEM passa a ser nota de ingresso para o ensino superior. Esse indicador substituiu o “vestibular” nas IES aderentes e é a principal medida para a seleção no SISU, passando a ser nota de ingresso.

Os trabalhos de Soares *et al.* (2001) e Souza (2008) usaram a variável nota de ingresso para análises de desempenho acadêmico. O valor agregado ao estudante durante a graduação deve tomar como ponto de partida as notas admissionais. Zoghbi *et al.* (2010, p. 47) corroboram ao dizer que “um curso que recebe alunos com formação anterior deficiente pode realizar um ótimo trabalho e, ainda assim, não ter seus ex-alunos entre aqueles com as melhores notas em um exame como o Provão”. Isso por que a contribuição da educação superior ao estudante corresponde ao IDD, e não à nota no ENADE ou no exame de suficiência do CFC, as quais têm no seu resultado o próprio desempenho acadêmico.

No SINAES, o ENEM, atualmente, substituiu o ENADE para os ingressantes na graduação (SANTOS; COSTA, 2015). Tal medida já fora sugerida por Zoghbi *et al.* (2010) quando, por meio de análise empírica, calcularam um IDD, substituindo a nota do ENADE

⁴ Estão detalhados no capítulo seguinte.

para os ingressantes pela nota no ENEM. O resultado foi de uma correlação de 0,75; além de justificarem que haveria mais incentivos para fazer o ENEM, sem boicote, e que os custos seriam menores.

Durante a graduação, o estudante se submete a vários testes, os quais possuem reduzido boicote, tendo em vista a necessidade ou vontade de concluir o curso. Por essa razão, as notas obtidas durante a graduação costumam ser variáveis bastante utilizadas em estudos que mensuram o desempenho acadêmico conforme se verá a seguir.

2.1.3.3 Notas da Graduação

Os estudantes do ensino superior passam por diversas avaliações durante o curso no intuito de mensurar o aprendizado e, conseqüentemente, aferir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, individualizado por disciplina. Para isso, são aplicados testes aos alunos a fim de verificar seu desempenho, a critério do docente ou da IES.

Armenic e Beechy (1984) encontraram que a diferença de complexidade cognitiva dos alunos se revela em questões ou casos não estruturados que envolvem uma abordagem conceitual. Isso explica o porquê de a maioria dos estudos envolverem disciplinas iniciais do curso de ciências contábeis (contabilidade introdutória, por exemplo), como este também o faz.

Eskew e Faley (1988) promoveram uma investigação no curso de contabilidade financeira, que dura quinze semanas e são aplicados quatro testes, os três primeiros com 25 questões de múltipla escolha, o teste final com 40 questões de múltipla escolha, cada questão possui cinco alternativas e vale quatro pontos. Também foram aplicados *quizzes* a estudantes voluntários, 23 questões, valendo dois pontos cada; porém apenas 20 pontos destes compunham a nota final do estudante. Participaram da pesquisa 453 estudantes matriculados em contabilidade introdutória da Universidade de Purdue, EUA. Os autores investigaram determinantes do desempenho acadêmico, sendo a variável dependente a soma das quatro notas da disciplina.

As variáveis explicativas foram: a soma dos escores de redação e matemática do *Scholastic Aptitude Test* (SAT) dividido por dez; uma medida que corresponde à soma das médias de inglês e matemática do ensino médio; MGA; número de *quizzes* respondidos relacionados ao esforço/motivação; experiência contábil anterior à faculdade, sendo uma *dummy* com 1 para o caso afirmativo, e 0 caso contrário; quantidade de horas referentes às disciplinas cursadas previamente. Os resultados do estudo de Eskew e Faley (1988) revelam

significantes todas as variáveis, exceto a quantidade de horas referentes às disciplinas cursadas previamente.

Outro estudo realizado no âmbito de uma IES que merece destaque é de Crawford e Wang (2015), visando a verificar o impacto dos fatores individuais no desempenho acadêmico de estudantes chineses e britânicos na educação superior ao longo da graduação. Para isso, utilizaram uma amostra de 112 estudantes, sendo 60 domiciliados no Reino Unido e 52 oriundos da China, matriculados no curso de finanças e contabilidade, o qual é ofertado sem estágio e com estágio, sendo a duração de três anos ou quatro anos, respectivamente, com a mesma matriz curricular nos dois primeiros anos, logo foram tomados 1º ano, 2º ano e 3º ou 4º ano do curso, a depender se o programa contém o estágio que é realizado no 3º ano. As variáveis envolvidas no estudo foram gênero, desempenho acadêmico anterior, notas de ingresso, curso matriculado (com ou sem estágio), ano de matrícula e nota final. Esta constitui a variável dependente ao final de cada ano do curso. Por meio do teste t de médias, foram apresentadas as diferenças de desempenho acadêmico entre chineses e britânicos e, em seguida, uma regressão. Os resultados revelaram significantes as variáveis gênero, desempenho acadêmico anterior e ano de matrícula.

O estudo realizado dentro de uma IES consegue resultados robustos, com a revelação de determinantes do desempenho acadêmico, como fez Eskew e Faley (1988) e Crawford e Wang (2015). Neste estudo, buscar-se-á ampliar a discussão dos determinantes, tendo em vista as especificidades da Educação Superior no Brasil. As variáveis observadas nos estudos internacionais serão consideradas neste trabalho, bem como algumas singularidades que serão apresentadas a seguir, como a política afirmativa e a possibilidade dos estudantes da graduação trabalharem e estudarem.

2.2 Educação Superior no Brasil

De acordo com dados do CES, o número total de estudantes matriculados passou de 107.509 alunos, em 1962 (MIRANDA *et al.*, 2015), para 8.450.755 matrículas realizadas em 2018. Nesse mesmo período, a população brasileira estimada, segundo o IBGE, passou de 39 milhões para, aproximadamente, 208,5 milhões. Proporcionalmente, observa-se que a população universitária aumentou de 0,27% para 4,05% da população brasileira.

O ano de 1968 se apresenta como o ano da reforma universitária que muito contribuiu para o salto quantitativo apresentado (107.509 matrículas em 1962 – 8.450.755 matrículas em 2018) na educação superior. Martins (2009) destaca o excedente de estudantes que não conseguiram aceder ao ensino superior como uma das causas para as mudanças, fato que se agravava com o passar dos anos, até que o Governo decidiu montar um Grupo de Trabalho (GT), em 1969, para promover os estudos necessários à reforma. Tomando como premissa a escassez de recursos e o papel estratégico da educação no desenvolvimento econômico, o GT propôs a institucionalização da carreira acadêmica, a criação de departamentos e, num segundo plano, a viabilidade do ensino superior privado em complemento ao modelo de educação superior federal (MARTINS, 2003).

O Brasil se apresenta com um sistema educacional de massa, segundo a classificação de Trow apresentada por Ristoff (2014) que, em seus estudos, assim considera o sistema de educação superior para acesso de 15% até 50% dos estudantes; e a partir de 50% de acesso, o autor considera acesso universal.

Ristoff (2014) afirma que o crescimento acelerado no número de estudantes matriculados na educação superior decorre, principalmente, do aumento de IES privadas. Além disso, destacam-se a expansão do ensino à distância (MACHADO, 2014) e o aumento na oferta de vagas nas IES públicas, impulsionados por diversas políticas públicas (SALATA, 2018). Estas tiveram o intuito de aportar recursos para melhorar a infraestrutura e elevar o número de estudantes no ensino superior. Com isso, observa-se que o modelo educacional brasileiro foi construído por políticas e reformas ao longo da história. Neste trabalho, o destaque será àquelas mais recentes.

Políticas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) foram responsáveis pelas recentes alterações na educação superior.

2.2.1 Políticas Educacionais voltadas à Educação Superior

O governo brasileiro criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

O REUNI objetiva alcançar metas do Plano Nacional de Educação, como a de oferecer educação superior a pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18-24 anos até 2010 (MARTINS, 2009). Com isso, a política buscou aumentar o número de jovens na educação superior, reduzir a evasão e aumentar a oferta de cursos noturnos; para isso, dotou as IES federais de recursos financeiros mediante apresentação e aprovação de plano de reestruturação, oriundos do orçamento do Ministério da Educação, a quem cabe aprovar os planos.

A política foi alvo de críticas quanto ao efeito da ampliação das vagas nas instituições, permanecendo carentes de servidores técnico-administrativos e docentes. Quanto ao ensino, as reações supunham uma queda na qualidade, tendo em vista a massificação das vagas e a profissionalização precoce e especializada, levando a questionamentos em torno da empregabilidade dos egressos (ANDRADE, 2014).

Outro programa voltado para o aumento do número de estudantes matriculados no ensino superior é o PROUNI (Programa Universidade para Todos), porém o alvo são as instituições privadas. Criado em 2004 pela Medida Provisória nº 213, foi institucionalizado por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, viabilizando a concessão de bolsas de estudos integrais em IES privadas a estudantes com renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo e bolsas parciais a estudantes com renda *per capita* de até 3 salários-mínimos, podendo ser egresso de ensino médio em escola pública ou particular na condição de bolsista integral.

A instituição privada terá como contrapartida a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e da Contribuição para o Programa de Integração Social, enquanto vigente o Termo de Adesão ao programa.

O PROUNI conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no

Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos⁵.

O FIES é outra política que busca ampliar o acesso dos estudantes ao ensino superior, por meio das IES privadas, à semelhança do PROUNI. Trata-se de um fundo de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério (BRASIL, 2001).

A CAPES e o SINAES determinam essa avaliação positiva necessária para que o curso de pós-graduação e o de graduação, respectivamente, esteja com o financiamento disponível a seus estudantes. A partir do segundo semestre de 2015, os financiamentos realizados por meio do Fundo mantenedor do FIES passaram a ter taxa de juros de 6,5% ao ano a fim de contribuir para a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública de inclusão social e de democratização do ensino superior. O intuito é de também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no cenário econômico e à necessidade de ajuste fiscal.⁶

REUNI, PROUNI e FIES são políticas públicas que buscaram aumentar o número de estudantes no ensino superior por meio do aumento de investimentos. Em que pesem todas as críticas, como a queda na qualidade em virtude de mais vagas sem o correspondente aumento no aparato administrativo e pedagógico, bem como risco de não empregabilidade dos egressos decorrente dessa possível baixa qualidade, há que se ratificar o elevado número de discentes no ensino superior com dados do próprio CES.

A avaliação educacional, por outro lado, surge como uma ferramenta de gestão da qualidade no sentido de buscar melhorar o processo educativo aliado a essas mudanças realizadas na educação superior. O SISU, por sua vez, surgiu com um propósito diferente, porém também foi responsável por alterações na educação superior brasileira.

2.2.2 Sistema de Seleção Unificada – SISU

A Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, implementou o SISU e promoveu mudanças na seleção para acesso ao ensino superior nas IES públicas participantes, através da centralização do processo seletivo. A nota no ENEM é utilizada como critério classificatório e

⁵ Disponível em <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em 17/01/2019.

⁶ Disponível em <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em 17/01/2019.

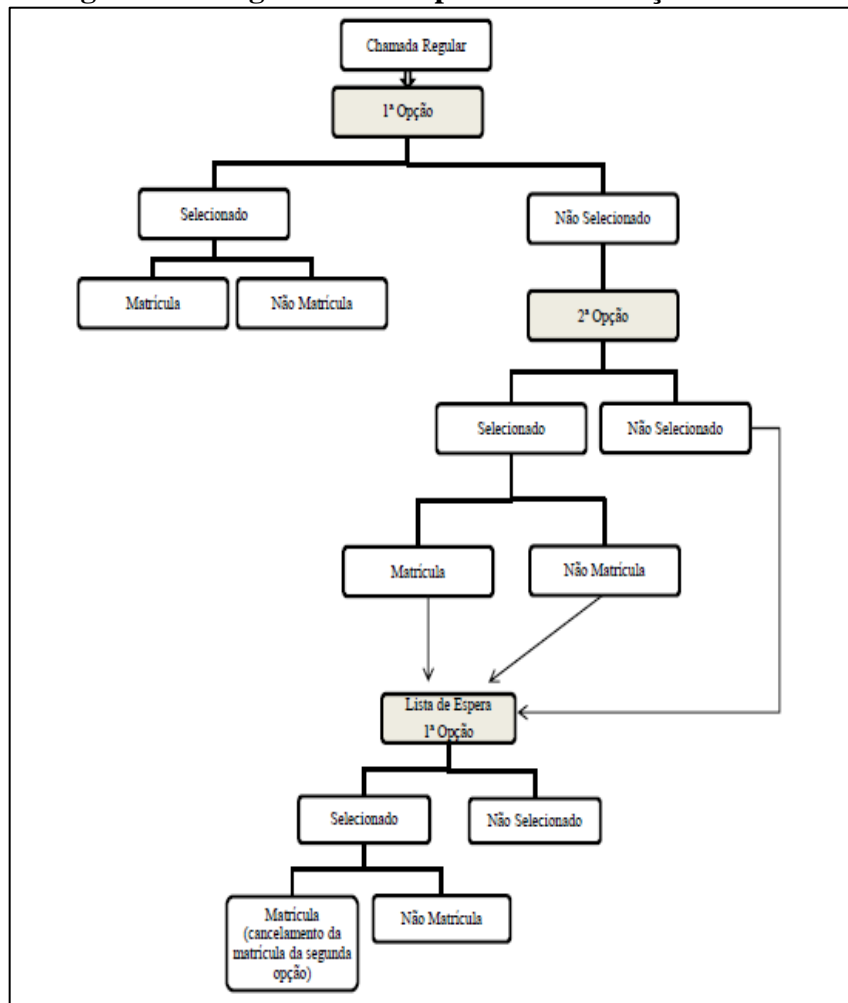
eliminatório nesse processo. Com isso, as instituições participantes não mais aplicam provas de elaboração própria, as quais eram conhecidas como “vestibular”.

O próprio estudante, no SISU, escolhe a instituição, o local de oferta, o curso e o turno que pretende se candidatar, havendo 1ª opção e 2ª opção a serem preenchidas. Nesse momento, o candidato também deve definir se deseja concorrer a vagas de ampla concorrência, a vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012, ou a vagas destinadas às demais políticas afirmativas das instituições, pois as IES também podem estabelecer outras reservas de vagas. Durante o período de inscrições, o sistema divulga uma vez por dia a chamada nota de corte, que é a menor nota entre os inscritos em determinado curso a fim de permanecer dentro das vagas ofertadas, isto é, definem-se os selecionados. Apesar de ser apenas uma referência para os inscritos, a nota de corte pode ser usada para mudança de curso durante o período de inscrições, principalmente para aqueles estudantes que obtiveram nota inferior à de corte.

A divulgação de uma nota de corte durante o processo de seleção e a possibilidade de alteração ou cancelamento da opção de curso a concorrer são inovações trazidas pelo SISU. Diferentemente do que ocorria antes do sistema, quando os estudantes efetivavam suas inscrições com a informação do curso que pretendia ingressar sem o conhecimento de classificação preliminar e sem a possibilidade de promover tais alterações durante o período anterior ao resultado final. A possibilidade de alterações na inscrição durante a seleção pode estar delineando um novo perfil de estudantes na educação superior.

Há, ainda, a lista de espera, de modo quase autoexplicativo, é a relação de estudantes que não foram selecionados em sua primeira opção de curso. Para participar da lista de espera, é necessário confirmar o interesse no período especificado conforme estabelecido no cronograma, está restrita apenas àqueles que não foram selecionados em nenhuma das opções na chamada regular e àqueles selecionados na segunda opção, independentemente de terem efetuado a matrícula. Tudo conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Diagrama com o processo de seleção do SISU



Fonte: Santos (2017).

Com base nas informações operacionais do sistema, e tendo em vista que são objetivos do SISU garantir o cumprimento da Lei de cotas e o preenchimento de todas as vagas disponíveis por meio da lista de espera, tem-se um novo cenário na educação superior. Santos (2017) investigou como as informações e as regras para a admissão ao ensino superior afetam as decisões individuais dos estudantes antes e após o ingresso. Para o período anterior ao ingresso, a autora releva que o SISU proporciona um *matching* (uma combinação) estudante-curso melhor que o vestibular. Quanto ao período posterior, revelou que estudantes com nota de ingresso acima da média e com desempenho acadêmico abaixo da média do curso são mais propensos a evadirem-se.

Estudos prévios, tais como Eskew e Faley (1988), Wright *et al.* (2012), Saavedra e Saavedra (2011) e Souza (2008), demonstram que notas de ingresso são altamente correlacionadas ao desempenho acadêmico e possuem um poder preditivo deste. Segundo Santos (2017), quando aquelas não predizem esta, há um forte indicativo de evasão. Andrade

(2014) utilizou a metodologia aplicada pelo MEC, em 2009, para quantificar a evasão, sendo o número de vagas preenchidas, subtraídos o total de vagas diplomadas e o total de estudantes ainda enquadrados como ativos.

O ENEM já havia sido adotado em substituição a uma das etapas do vestibular da UFBA em 2013 (SANTOS, 2017). Contudo, a adesão ao SISU pela IES investigada ocorreu em 2013 com efeitos a partir de 2014.1 e é o marco referencial de todas as análises. Afinal, o SISU é uma política educacional que veio para promover alterações na educação superior. E, com isso, pode estar afetando o desempenho acadêmico, que é a consequência do processo educacional.

2.2.3 Política afirmativa

O SISU, enquanto ferramenta para garantir o cumprimento da lei de cotas, observa as reservas de vagas estabelecidas na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, podendo as IES em face de sua autonomia administrativa estabelecerem outras cotas.

A lei de cotas determina a reserva de 50% das vagas na graduação, por curso e turno, aos estudantes que cursaram ensino médio, integralmente, em escolas públicas. Deste total, no mínimo, a metade deve pertencer aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*. A proporção de pessoas pardas, pretas e indígenas presentes na Unidade da Federação (UF) da IES também deve se fazer representar entre os estudantes oriundos de escolas públicas. E, por força da Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, as pessoas com deficiência foram incluídas na reserva de vagas, na proporção informada pelo IBGE para o estado. Como se observa na lei de cotas, a renda *per capita*, o tipo de escola em que o estudante cursou o ensino médio e a cor de pele, além da inclusão das pessoas com deficiência são elementos que definem os candidatos que farão *jus* ao benefício da política.

Ressalte-se que a política afirmativa já era real na IES, desde 2005 havia reserva de vagas na UFBA, criada pela resolução nº 01/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa norma determinou que:

- 43% das vagas pertenceriam a estudantes oriundos de escola pública (todo o ensino médio e uma série entre a 5ª e a 8ª, atual 6º e 9º ano, respectivamente), sendo que 85% deste total seriam destinados a estudantes pretos ou pardos;
- 2% seriam reservados a índios e descendentes que tenham cursado ensino fundamental (a partir da 5ª série, atual 6º ano) e médio em escola pública.

Almeida Filho *et al.* (2005) revelam que existem as cotas sociais, as quais estão relacionadas às vagas reservadas para o ensino público, e as cotas raciais que expressam a reserva para ameríndios e afrobrasileiros.

Na UFBA, a política afirmativa iniciou-se estruturada em quatro eixos: preparação, ingresso, permanência e graduação. A preparação está relacionada à implementação de ações com vistas à melhoria da qualificação dos egressos das escolas públicas, tais como convênios com prefeituras para formação superior dos professores. O ingresso compreende o conjunto de medidas que viabilizam a entrada do estudante na educação superior, por meio da redução ou isenção do valor da inscrição, aumento da oferta de vagas e a criação das cotas raciais e sociais. Após adentrarem a IES, são necessários incentivos que promovam a permanência dos alunos cotistas, como a opção aos alunos de horários de aulas flexíveis que viabilizem trabalhar e estudar, bem como o aumento dos benefícios assistenciais estudantis, por exemplo. O período de pós-permanência ou graduação preocupa-se com o egresso e sua inserção no mercado de trabalho, prestando assistência nessa etapa. (ALMEIDA FILHO *et al.*, 2005).

No ano de 2005, primeiro ano de vigência da política afirmativa, verificou-se que, na UFBA, muitos candidatos que fizeram a opção pela vaga reservada obtiveram pontos suficientes para acesso ao ensino superior sem a utilização do benefício. Foram selecionados 3986 candidatos, sendo 1882 cotistas, porém 1098 alunos (dos 1882 cotistas) tiveram ordem de classificação dentro das vagas, ou seja, não se beneficiaram com o sistema de cotas. Com isso, apenas 784 alunos ingressaram graças à política de cotas, o que representa 19,7% do total. Nesse ano, os aprovados no curso de ciências contábeis obtiveram uma nota média de 54%, sendo a nota dos cotistas correspondente a 53% da prova e a dos não cotistas, 55%. (ALMEIDA FILHO *et al.*, 2005).

A política afirmativa no Brasil, cotas sociais, está intimamente relacionada ao NSE do estudante. Segundo Rodrigues *et al.* (2017, p. 495), “o nível socioeconômico é uma variável latente, que pode ser considerada como uma síntese feita a partir da combinação de vários elementos”. Os autores objetivam elaborar uma medida de nível socioeconômico para o ensino superior, utilizando-se para tal dos dados do ENEM, mais especificamente os itens correspondentes ao QSE.

O QSE do ENEM sofreu algumas modificações ao longo dos anos, porém uma estrutura sempre se manteve, a qual compreende itens que versam sobre: (1) escolaridade dos pais, (2) renda familiar, (3) serviços ou utensílios disponíveis no domicílio, (4) ocupação do estudante, (5) motivos que levaram a participar do ENEM, e (6) cursos que o participante

frequentou. Esses grupos foram categorizados com base no QSE do ENEM aplicado em 2014, ano em que a IES investigada passou a adotar o SISU como critério de acesso.

É consenso na literatura que o NSE é altamente correlacionado ao desempenho acadêmico dos estudantes. A inclusão de estudante com NSE mais baixo proporciona uma alteração de perfil dentro das IES (a depender do curso) e, diante da evidência de correlação entre NSE e desempenho acadêmico, é possível supor que o desempenho acadêmico dos estudantes também foi afetado. Calmon e Lazaro (2013) revelam que as cotas raciais ou sociais levaram estudantes ao ensino superior por democratização do acesso, em que o NSE e a raça contribuíram para o ingresso. Peixoto *et al.* (2016) realizaram uma análise do desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não cotistas da UFBA e verificaram diferença significativa no desempenho dos dois grupos; contudo, quando separados por área de conhecimento, os cotistas apresentaram desempenho superior em cursos das áreas de artes e humanidades de média e baixa concorrência, embora haja o déficit na formação básica, principalmente em matemática.

Cavalcante *et al.* (2019) não encontraram diferença significativa no desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas no período de 2005 a 2013, isto é, período pré-SISU. Todavia, a literatura exposta indica que baixo NSE prediz baixo desempenho acadêmico. Isso, acrescido à alteração da seleção com a adesão ao SISU, sugere que o desempenho acadêmico dos estudantes diminuiu no período pós-SISU, podendo ser formulada a seguinte hipótese: **H1: o desempenho acadêmico dos estudantes de ciências contábeis diminuiu após a adesão da UFBA ao SISU.**

Queiroz *et al.* (2015) também promoveram uma análise do desempenho acadêmico a partir da forma de ingresso dos estudantes na UFU no segundo semestre de 2013, os resultados apontaram que não há diferença estatística entre os rendimentos dos alunos que ingressaram por meio de política afirmativa e os demais (ampla concorrência).

A política de cotas abrange todos os cursos da educação superior, inclusive ciências contábeis. Neste estudo, propõe-se investigar o desempenho acadêmico antes e após a adoção do SISU como critério de seleção. Como demonstrado empiricamente, o NSE é uma variável relevante na análise do desempenho acadêmico.

Santos (2009) analisou a elaboração e/ou incorporação de políticas institucionais de permanência voltadas aos estudantes que ingressaram por meio da reserva de vagas na UFBA. As dificuldades se revelam a nível material (financeiro) e simbólico (possibilidade de identificação e participação do grupo de universitários por parte dos cotistas) e refletem indicadores de evasão, por exemplo.

Perfil e desempenho acadêmico são alvos a serem perseguidos na presente investigação, logo as variáveis relacionadas não podem ser negligenciadas. O estudo se dá no ambiente de uma IES, por essa razão, alguns estudos empíricos são apresentados na próxima seção de modo a subsidiar e corroborar o trabalho realizado.

2.2.4 Estudos empíricos

As variáveis que afetam o desempenho acadêmico dos estudantes foram apresentadas nas sessões anteriores, as quais serão utilizadas no presente estudo conforme descrito na metodologia a fim de responder ao problema de pesquisa.

Diferentemente dos trabalhos apresentados na tabela 2, aqui estão os estudos realizados dentro de uma IES, para os quais não há necessidade de regressão com base no modelo hierárquico em face da ausência de mais de uma IES, não há o binômio IES-estudante para ser analisado, e sim apenas os estudantes.

Alfan e Othman (2005) realizaram estudo com o objetivo de determinar o desempenho acadêmico dos estudantes de graduação da Faculdade de Administração e Contabilidade, Universidade da Malásia, e os fatores que influenciam esse desempenho. Dentre as variáveis envolvidas no trabalho dos autores, há o desempenho acadêmico mensurado pela GPA cumulativa no último semestre. As variáveis independentes incluem grupo étnico (indianos, malaios e chineses), carga horária do curso (integral ou parcial), notas prévias, notas admissionais, gênero e cultura. As diferenças de médias foram verificadas por meio dos testes T e ANOVA, e uma regressão múltipla ajudou a identificar os fatores significativos para prever o desempenho acadêmico. Os resultados do estudo apontam que estudantes do sexo feminino possuem um desempenho acadêmico superior e que as variáveis utilizadas explicam quase 60% da variância do desempenho acadêmico, isto é, $R^2=47,6\%$.

Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002) buscaram investigar alguns fatores que afetam o desempenho acadêmico no curso de fundamentos de administração financeira da Universidade dos Emirados Árabes Unidos. Foi analisada uma amostra de 256 estudantes, sendo 146 do sexo feminino e 110 do masculino, a variável dependente é o desempenho acadêmico mensurado pela nota obtida na disciplina. As variáveis independentes incluem carga horária do curso (integral ou parcial), GPA acumulada, notas admissionais, gênero e total de créditos cursados (horas). Após utilizar a regressão múltipla MQO, verificaram-se insignificantes as variáveis: notas admissionais e total de créditos cursados (horas). A GPA acumulada representa a variável que melhor predisse o desempenho acadêmico na disciplina.

Neste estudo, os alunos do sexo masculino apresentaram desempenho melhor que os do sexo feminino.

Morhweis (2010), por meio de uma regressão linear, buscou verificar diferenças no desempenho acadêmico dos estudantes tradicionais *versus* não tradicionais, considerando que estes são os estudantes com mais de 25 anos. A variável dependente do estudo foi a nota em uma disciplina inicial do curso, tendo como variável independente a idade e de controle: GPA, gênero e frequência às aulas. Sob uma série de limitações acerca da classificação por idade, pode-se confirmar a diferença no desempenho entre esses dois grupos.

Fox e Bartholomae (1999) encontraram como preditores do desempenho acadêmico o GPA e ocupação. A pesquisa contou com 419 estudantes de graduação que cursaram quatro disciplinas do curso, e o modelo empírico continha as seguintes variáveis independentes: estilo de aprendizagem de Kolb, dados demográficos, *background* do estudante, GPA, dados acadêmicos e ocupação. O desempenho acadêmico foi mensurado com base na pontuação obtida na disciplina de administração financeira.

Devadoss e Foltz (1996) aplicaram um questionário a 400 estudantes em quatro universidades americanas de cursos da área de agropecuária. As variáveis independentes incluíam ocupação, fonte de sustento, idade, GPA, motivação, percentual do curso concluído, gênero e outras variáveis relacionadas ao curso. A pesquisa investigou duas variáveis dependentes: presença às aulas e desempenho. Para o desempenho acadêmico, foram significativos o GPA, presença às aulas, motivação, fonte de sustento, ocupação. Os autores se utilizaram do MQO para a realização dos testes estatísticos.

Gupta e Maksy (2014) tiveram como objetivo conhecer alguns determinantes do desempenho acadêmico em um curso de investimentos. Os fatores relacionados ao desempenho acadêmico nesse estudo englobam diversas variáveis e estão divididos em cinco categorias: motivação, esforço, distração, habilidade prévia e autopercepção. As variáveis significativas foram a nota que o estudante gostaria de obter (fator motivacional), horas de estudo e presença às aulas (fatores de esforço), nota de ingresso e GPA (fatores de habilidade prévia) e habilidade em matemática (fator de autopercepção). Os dados foram coletados através de um *survey* com 41 alunos matriculados no curso e analisados por meio dos testes de correlação de Pearson e de Spearman, ANOVA e MQO.

Cavalcanti *et al.* (2019) buscaram avaliar se o desempenho acadêmico está relacionado à forma de ingresso na Universidade Federal da Bahia (UFBA), seja pelo sistema de cotas ou pelo sistema de ampla concorrência. Foi utilizada uma amostra de todos os estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial da UFBA que ingressaram a partir de 2005.1

e concluíram até 2013.1. As variáveis socioeconômicas utilizadas contemplam, dentre outros itens, idade, gênero, estado civil, escolaridade dos pais, escola onde cursou o ensino médio (pública ou particular). Por meio do método PSM, observa-se que as características que mais diferem cotistas de não cotistas são a escolaridade da mãe e escola onde cursou o ensino médio. Não foi verificada a renda *per capita* nesse estudo.

Os resultados encontrados por Cavalcanti *et al.* (2019) mostram que fatores socioeconômicos são diferentes entre o grupo de estudantes cotistas e não cotistas, considerando todos os estudantes. Todavia, apenas na área da saúde, houve diferença de fatores socioeconômicos e desempenho acadêmico quando este é representado pela nota média dos primeiros três semestres.

O próximo capítulo corresponde à metodologia, onde estão apresentadas as estratégias relacionadas ao tratamento que será dado para o alcance dos resultados.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica empregada na pesquisa a fim de evidenciar a origem dos dados e informar sobre a amostra, bem como sobre o tratamento estatístico realizado e as variáveis envolvidas na análise.

3.1 Caracterização da Pesquisa

O estudo realiza, a princípio, um comparativo do perfil e do desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tomando a adesão ao SISU como marco histórico, fato que passou a vigor a partir de 2014. O perfil se revela, por meio dos dados demográficos e socioeconômicos dos estudantes, promovendo sempre o comparativo pré e pós-SISU; e o desempenho, através dos escores obtidos ao longo da graduação em disciplinas específicas. Em um segundo momento, são apresentados indicadores, como evasão, aprovação e reprovação, bem como estatísticas descritivas relacionadas à política afirmativa. Assim, perfil e desempenho acadêmicos são alvos de análise e apresentação.

A pesquisa se configura como descritiva, pois foram identificados e analisados os principais fatores determinantes do desempenho acadêmico dos estudantes de ciências contábeis no Brasil, para fins de comparação, e aplicados em uma IES pública. Raupp e Beuren (2006) asseveram que, na Contabilidade, a pesquisa descritiva é muito utilizada para análise e descrição de problemas de pesquisa.

Machado (2014) explica que a mensuração de fenômenos a partir de técnicas de análise de dados dá, em geral, o caráter quantitativo da pesquisa, ou seja, a natureza dos dados deste estudo é quantitativa. A coleta dos dados compreende uma estratégia metodológica, os quais são de arquivo, oriundos da UFBA, envolvendo dados demográficos, socioeconômicos e, principalmente, acadêmicos. Ressalte-se que os dados socioeconômicos tiveram o acesso limitado pelo MEC, ou seja, não é possível saber escolaridade dos pais e renda familiar, por exemplo, nem mesmo a IES possui todas as variáveis constantes na Tabela 2, razão pela qual o acesso na condição de cotista se apresenta como um importante elemento do NSE dos estudantes da amostra.

O perfil e o desempenho acadêmico dos estudantes estão representados por variáveis amplamente conhecidas na literatura a fim de que se possa mensurar, por meio de testes

estatísticos válidos, as possíveis causas apresentadas, destacadamente a mudança na política de seleção, isto é, a implantação do SISU.

A UFBA foi escolhida por ser a IES de produção da pesquisa e pelo acesso facilitado aos dados. Com isso, procedeu-se a uma avaliação do desempenho acadêmico dos alunos nos períodos pós e pré-SISU.

3.2 Amostra e População

A população compreende os estudantes de Ciências Contábeis da UFBA, da qual serão selecionadas amostras para realização das análises necessárias com vistas ao alcance dos objetivos, considerando as variáveis coletadas no departamento, onde são armazenados os dados referentes ao desempenho acadêmico dos discentes.

As contribuições da pesquisa recaem, primeiramente, sobre a instituição investigada, *outcomes* deste estudo representarão *inputs* para a melhoria dos processos internos do Departamento de Contabilidade, no intuito de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos a partir do conhecimento de alguns desses determinantes. Do mesmo modo, um panorama atual dos alunos ficará evidenciado e poderá subsidiar decisões inerentes às abordagens de avaliação, dentre outras. Externamente, as evidências podem subsidiar pesquisas locais e/ou implementação de ações no intuito de corrigir distorções caso se verifique queda no desempenho acadêmico, por exemplo.

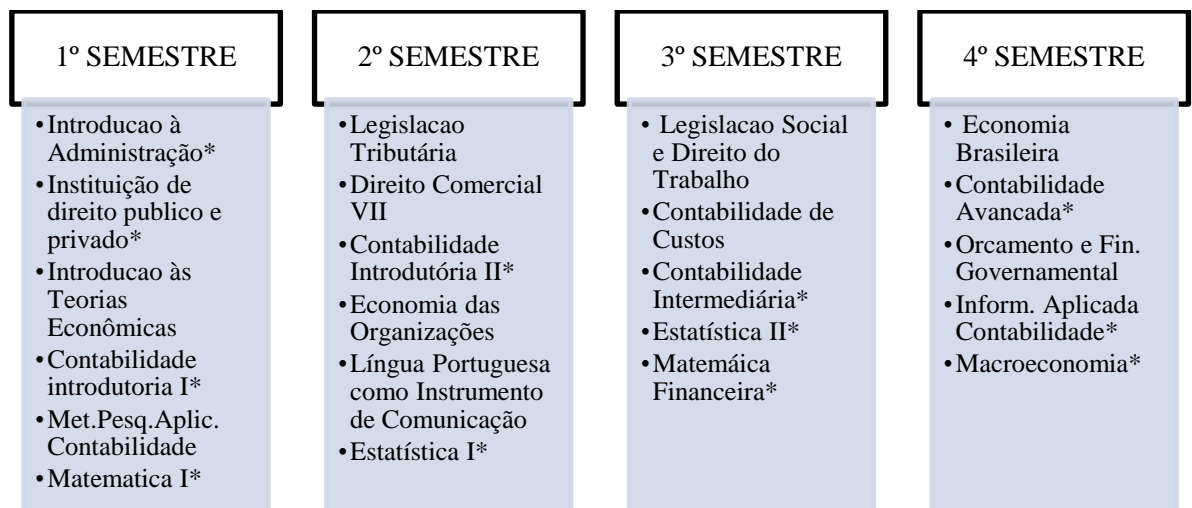
Após a adesão ao SISU, as vagas do curso de graduação em Ciências Contábeis passaram a ser ofertadas pelo sistema. Com isso, surge a dúvida quanto ao perfil e desempenho acadêmico dos estudantes baseada em um modelo de seleção centralizado e remoto, pois o estudante pode concorrer a uma vaga da UFBA de qualquer lugar do país desde que tenha feito o ENEM. Para estudar o fenômeno, foi selecionada uma amostra com estudantes da Universidade Federal da Bahia, ingressantes a partir do primeiro semestre de 2014, ou seja, aqueles que foram selecionados pelo SISU. Do mesmo modo, foram tomados os quatro anos anteriores ao SISU (2010 – 2013) para fins de comparação.

As análises são baseadas nas medidas de desempenho apresentadas por Miranda *et al.* (2015), sendo o desempenho acadêmico nota de uma avaliação, MGA com ajustes e MGA sem ajustes. Foram contemplados no estudo estudantes pré e pós-SISU que concluíram todas as disciplinas (MGA sem ajustes), estudantes que cursaram as quatro disciplinas iniciais do curso que são pré-requisitos consecutivos (MGA com ajustes) e aqueles com suas respectivas

notas em duas disciplinas específicas (contabilidade introdutória I e contabilidade avançada), dentro do período referencial.

A disciplina de contabilidade introdutória I é apresentada no primeiro semestre do curso, sendo pré-requisito para as demais disciplinas específicas de contabilidade. Contabilidade avançada, por sua vez, aparece no quarto semestre da grade curricular noturna e diurna, tendo como pré-requisitos as disciplinas contabilidade introdutória I, contabilidade introdutória II e contabilidade intermediária. Ressalte-se que a matriz curricular encontra-se vigente desde 2009, fato que favorece o comparativo. A figura 3 apresenta as disciplinas dos primeiros quatro semestres que estão no curso diurno.

Figura 3 – Fluxograma do Curso Diurno de Ciências Contábeis: primeira metade



(*) disciplinas apresentadas no mesmo semestre para o curso noturno.

Fonte: FCC/UFBA

O curso é ofertado nos turnos diurno e noturno. As disciplinas estão dispostas em 9 semestres para este, enquanto aquele abrange 8 semestres, corresponde ao período de duração proposta para a graduação em Ciências Contábeis na IES investigada. A figura 3 destaca as disciplinas que coincidem o mesmo semestre para os turnos diurno e noturno.

É importante a escolha do lapso temporal para análise de indicadores relativos ao desempenho, evasão e reprovação. Assim, é possível apresentar um perfil atual dos graduados. No ano de 2010, houve a alteração da média de aprovação de 7 pontos para 5 pontos a partir do semestre letivo 2010.2, portanto, dentro do referencial selecionado. Isso implica a exclusão desse ano nos testes que envolvam desempenho acadêmico.

Os dados para estudo serão obtidos por meio de consulta ao histórico de notas e disciplinas (mediante autorização para fins acadêmicos com a impossibilidade de divulgação

de nomes ou algo que possibilite a identificação do estudante). Poucos são os dados disponíveis publicamente haja vista tratar-se de informações pessoais que compõem as variáveis da pesquisa, como a política afirmativa que beneficiou o estudante e notas nas disciplinas, por exemplo.

Entre as variáveis pesquisadas, têm-se nota no ENEM, idade e gênero como exemplos de fatores individuais, enquanto titulação do professor, jornada de trabalho e IES com programa de pós-graduação como fatores institucionais, ambos com potencial influência no desempenho acadêmico em maior ou menor peso. Estudos, como os expostos na Tabela 02, revelam a influência de fatores relacionados aos discentes, aos docentes e às IES no desempenho acadêmico dos estudantes, dos quais são extraídas as *proxies* e variáveis relevantes para este trabalho. Todavia, o presente estudo concentra-se em uma única IES, razão pela qual se limita apenas aos efeitos de fatores individuais, ou seja, pressupõe-se que os estudantes são igualmente influenciados pelos fatores institucionais. Em síntese, tem-se a mensuração do valor agregado pela graduação, partindo-se dos desempenhos prévios dos estudantes. Para isso, são utilizados os fatores individuais determinantes do desempenho acadêmico, sendo este o resultado final do processo de aprendizagem (SANTOS; COSTA, 2015).

3.3 Modelo Empírico

O objetivo principal corresponde a verificar a existência de diferenças no perfil e desempenho acadêmico dos estudantes nos períodos pré e pós-SISU. Primeiramente, é preciso revisitar as principais variáveis contempladas na literatura para, em seguida, apresentar como será realizada a análise estatística.

Os estudos prévios elencados na Tabela 2 que tiveram como suporte teórico o processo produtivo na educação revelam que, de modo geral, 90% do desempenho acadêmico no ensino superior é resultado dos insumos fornecidos pelo próprio estudante, ou seja, os dados dos discentes são de extrema importância. Diante disso e considerando que o ambiente é uma IES pública, opta-se por considerar que os fatores institucionais afetam igualmente todos os alunos, muito embora exista mais de uma turma por disciplina, ou seja, isso implica professores diferentes com titulação, didática e critérios de avaliação diferentes, influenciando o desempenho acadêmico dos estudantes pesquisados.

Eskew e Faley (1988), de forma pioneira, promoveram uma análise dos determinantes do desempenho acadêmico no curso de ciências contábeis. Os autores apresentam um legado

de variáveis explicativas confirmadas em estudos posteriores que também serão utilizadas neste trabalho.

Sem esquecer o objetivo do trabalho de conhecer prováveis alterações no perfil e desempenho acadêmico dos alunos, uma *dummy* é utilizada para diferenciar o período anterior ao SISU. Tal investigação encontra amparo nas abordagens da avaliação no que concerne a promover o *accountability* da política empreendida com o surgimento do SISU.

O algoritmo utilizado será uma regressão linear múltipla com estimador de MQO (Mínimos Quadrados Ordinários), juntamente com as estatísticas descritivas, tendo em vista as investigações em torno do desempenho acadêmico (antes e após o SISU) e os dados relacionados ao perfil dos estudantes. Nesse sentido, também compõem as análises da pesquisa os resultados do Teste T, os quais foram realizados através do *software Stata/SE* 13.0.

Encontrados os estimadores das variáveis que predizem o desempenho acadêmico, será possível responder ao problema da pesquisa a fim de demonstrar possíveis alterações por meio da variável de interesse *dummy* que será inserida para diferenciar o período anterior ao SISU. A presença das variáveis relevantes é imprescindível para a validade da pesquisa, bem como a satisfação dos pressupostos do MQO.

A variável dependente corresponde ao desempenho acadêmico dos estudantes, comumente representada pelas notas obtidas em exames externos ou ao longo do curso de graduação conforme explanado no capítulo 1.

3.3.1 Desempenho Acadêmico

A Média Geral Acumulada (MGA) ou GPA, a exemplo do ENADE e do exame de suficiência do CFC, é um indicador de desempenho dos alunos durante a graduação, conforme se verifica nos trabalhos de Armenic e Beechy (1984) e Peixoto *et al.* (2016). Refere-se a uma *proxy* que traduz quantitativamente o total de conhecimento apreendido pelo estudante da graduação.

Há, também, estudos em que a nota em apenas uma disciplina é a variável dependente, como se observa em Crawford e Wang (2015) ou em algumas disciplinas do curso, a exemplo de Cavalcanti *et al.* (2019). Diante disso, a variável dependente, para esta análise, será a nota aprovativa obtida pelos estudantes nas disciplinas específicas de Contabilidade Introdutória I e Contabilidade Avançada do curso de ciências contábeis, de forma a comparar antes e depois da adesão ao SISU pela UFBA, bem como a MGA com e sem ajustes. Esta corresponde ao

CR dos recém-graduados em Ciências Contábeis ou daqueles que já cumpriram toda a carga horária do curso, corresponde à variável dependente de uma das análises estatísticas. A MGA com ajustes utilizada foi a média das quatro disciplinas encadeadas dos quatro primeiros semestres (Contabilidade Introdutória I, Contabilidade Introdutória II, Contabilidade Intermediária e Contabilidade Avançada), a disciplina do período anterior é sempre pré-requisito para a seguinte. Essa escolha de MGA com ajustes está relacionada à realização, na IES, de matrículas por disciplina, com isso, pode haver estudantes no quarto semestre que não tenham cursado todas as disciplinas anteriores, fato que reduziria bastante a amostra. Do mesmo modo, representa um tronco comum nos fluxogramas dos turnos diurno e noturno do curso de ciências contábeis.

A UFBA possuía média de aprovação de 7 (sete) pontos numa escala de 0 a 10 até final do primeiro semestre de 2010. No entanto, o atual Estatuto e Regimento Geral da UFBA, aprovado em 23/11/2009, trouxe a média de aprovação para 5 (cinco) pontos com a supressão da prova final⁷, fato que passou a vigor a partir do semestre letivo 2010.2 conforme Resolução nº 01/2010 do Conselho Universitário da UFBA, de 04/03/2010. Por essa razão, é necessário excluir o primeiro semestre de 2010 a fim de tornar a amostra mais homogênea e, com isso, evita-se um tratamento diferenciado para o semestre com média aprovativa diferente nas análises em torno do desempenho acadêmico; quanto ao perfil, não há problema.

A avaliação gera uma tomada de decisão em busca da melhoria do objeto avaliado, nesta investigação o desempenho acadêmico corresponde a esse objeto. Freitas (2012) relata que o simples fato de conhecer o resultado da avaliação contribui para a melhoria do desempenho. Os estudantes da análise conhecem o resultado de cada *assessment* previamente, porém os professores não possuem essa visão geral promovida pela *evaluation*. O estudo visa a apresentar prováveis alterações no desempenho acadêmico, de maneira global, fato que promoverá uma melhoria na qualidade do curso, se conhecido o resultado das análises.

3.3.2 Variáveis Independentes

Definida a variável explicada, qual seja: a nota em duas disciplinas específicas de Contabilidade e o MGA com e sem ajustes, têm-se as variáveis explicativas e de controle. Estas foram extraídas da literatura a fim de compor o modelo conforme exposto na Tabela 2.

7

Art. 71. Será considerado aprovado no componente curricular o aluno que obtiver nota final, resultante da média das avaliações parciais, igual ou superior a cinco, sem aproximação de decimais.

Tabela 3 – Variáveis Independentes e de Controle

Variáveis	Trabalhos anteriores
Idade (AGE)	Rodrigues <i>et al.</i> (2017); Santos (2012); Moreira (2010); Horowitz e Spector (2005); katsikas e Panagiotidis (2011); Masasi (2012); Mohrweis (2010); Uyar e Güngörmüş (2011), Cavalcanti <i>et al.</i> (2019).
Gênero (GEN)	Rodrigues <i>et al.</i> (2017); Santos (2012); Moreira (2010); Ferreira (2015); Alfán e Othman (2005); Bernardi e Bean (2006); Devadoss e Foltz (1996); katsikas e Panagiotidis (2011); Masasi (2012); McIntyre e Padgham (2012); Monroe, Moreno e Segall (2011); Mohrweis (2010); Seow, Pan e Tay (2012); Soares, Ribeiro e Castro (2001); Turner, Holmes e Wiggins (1997); Uyar e Güngörmüş (2011), Cavalcanti <i>et al.</i> (2019).
Etnia (ETNIA)	Gracioso (2006); Diaz (2007); Santos (2012); Ferreira (2015); Santos e Costa (2015); Rodrigues <i>et al.</i> (2017); Alfán e Othman (2005).
Tipo de escola do ensino médio (MEDIO)	Gracioso (2006); Diaz (2007); Souza (2008); Santos (2012); Ferreira (2015); Rodrigues <i>et al.</i> (2017); Horowitz e Spector (2005); Soares, Ribeiro e Castro (2001), Cavalcanti <i>et al.</i> (2019).
Notas de ingresso (ADMIS)	Eskew e Faley (1988); Soares <i>et al.</i> (2001); Gracioso (2006); Souza (2008); Silva (2011); Santos (2012); Santos e Costa (2015); Alcock, Cockcroft e Finn (2008); Alfán e Othman (2005); Bernardi e Bean (2006); Cohn <i>et al.</i> (2004); Horowitz e Spector (2005); Ibrahim (1989); Kalbers e Weinstein (1999); katsikas e Panagiotidis (2011); Seow, Pan e Tay (2012); Soares, Ribeiro e Castro (2001); Uyar e Güngörmüş (2011).
Notas prévias (GPA)	Eskew e Faley (1988); Alfán e Othman (2005); Bernardi e Bean (2006); Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002); Bernardi e Bean (2006); Devadoss e Foltz. (1996); Gupta e Maksi (2014); McIntyre e Padgham (2012); Monroe, Moreno e Segall (2011); Mohrweis (2010); Romer (1993); Seow, Pan e Tay (2012); Uyar e Güngörmüş (2011); Waples e Darayseh (2011).
Absenteísmo (ABSEN)	Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002); Devadoss e Foltz. (1996); Mohrweis (2010); Steenkamp, Baard; Frick (2009); Romer (1993); Miranda <i>et al.</i> (2017).
Estudante pós-SISU ou não (SISU)	RELATIVA AO OBJETIVO DA PESQUISA
Turno (TURNO)	Ferreira (2015); Miranda <i>et al.</i> (2017); Santos, Cunha e Cornachione Junior (2009).
Política afirmativa (COTA)	Peixoto <i>et al.</i> (2016), Cavalcanti <i>et al.</i> (2019).
Jornada de trabalho do docente (DOC_JORN)	Diaz (2007); Santos (2012); Ferreira (2015); Santos e Costa (2015); Rodrigues <i>et al.</i> (2017);
Titulação do professor (DOC_TITULO)	Diaz (2007); Gracioso (2006); Santos (2012); Ferreira (2015); Santos e Costa (2015); Rodrigues <i>et al.</i> (2017); Santos, Cunha e Cornachione Junior (2009).
Tamanho da turma (TAM_TURMA)	Ferreira (2015); Harrington <i>et al.</i> (2006); Miranda <i>et al.</i> (2015); Rodrigues <i>et al.</i> (2017); Miranda <i>et al.</i> (2017).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

As variáveis constantes na Tabela 3 são mensuradas na forma descrita na Tabela 4.

Tabela 4 – Descrição das Variáveis Independentes e de Controle

Variáveis	Descrição
AGE	Idade do estudante em 31 de dezembro do ano anterior ao ingresso.
GEN	1 – Masculino; 0 – Feminino.

ETNIA	1 – Negros ou pardos de escola pública; 0 – Demais.
MEDIO	1 – Fez ensino médio em escola pública; 0 – Demais casos.
ADMIS	Notas do vestibular ou ENEM conforme o ano de ingresso.
GPA	Nota média nas disciplinas específicas e que sejam pré-requisitos já cursadas
ABSEN	Total de faltas/ausências registradas.
SISU	1 – Após o SISU; 0 – Antes do SISU.
TURNNO	1 – Noturno; 0 – Diurno.
COTA	1 – Cotista; 0 – Não cotista.
DOC_JORN	1 – A partir de 40 horas; 0 – Demais casos.
DOC_TITULO	1 – Mestrado, no mínimo; 0 – Titulação inferior.
TAM_TURMA	1 – Até 30 alunos; 0 – Acima de 30 alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A regressão múltipla com base no estimador MQO (atendidos os pressupostos necessários), tendo como variável dependente a nota dos estudantes, ou seja, o desempenho acadêmico mensurado em disciplinas específicas e pela MGA contempla os anos especificados anteriormente, 2011 a 2018, a fim de viabilizar a comparabilidade proposta no estudo.

O banco de dados formado com as variáveis independentes relacionadas na Tabela 3 possibilitou a verificação da existência de significância da variável de interesse SISU que, em havendo significância, ter-se-á evidências das alterações de desempenho nos períodos pré e pós-SISU.

Testes adicionais também foram realizados a fim de aumentar a confiabilidade e a validade da pesquisa. Dentre as análises, também foi realizado Teste T de médias a fim de verificar diferenças entre as variáveis nos períodos pré e pós-SISU. Nesse sentido, os testes utilizando a nota de apenas uma disciplina específica como variável dependente, a exemplo do que se observa em Crawford e Wang (2015), Eskew e Faley (1988), entre outros, visa a corroborar indícios de alterações no desempenho acadêmico. Isso emerge como um procedimento de praxe dentro das pesquisas científicas no âmbito das ciências sociais, dado seu caráter dinâmico e de difícil mensuração.

Por todo o exposto, especialmente as variáveis contempladas na Tabela 3, o modelo empírico atinente às análises realizadas neste estudo está transcrito, em sua maior extensão, da seguinte forma: $Desempenho = \beta_0 + \beta_1 x AGE + \beta_2 x GEN + \beta_3 x ETNIA + \beta_4 x COTA + \beta_5 x ADMIS + \beta_6 x GPA + \beta_7 x ABSEN + \beta_8 x TURNO + \beta_9 x SISU + \beta_{10} x DOC_JORN + \beta_{11} x DOC_TITULO + \beta_{12} x TAM_TURMA + \varepsilon$.

A variável ADMIS corresponde à nota de ingresso no vestibular ou no ENEM, porém houve a necessidade de convertê-la em um valor de 0 a 100 de modo a torná-la comparável uma vez que no primeiro seletivo os escores poderiam alcançar 20000 pontos, enquanto, no

ENEM, raramente, chegam a 1000 pontos. Para isso, adotou-se que o maior escore de cada ano corresponderia a 100, ordenando os demais proporcionalmente a cada escore obtido.

COTA corresponde aos alunos que ingressaram por meio da política afirmativa. Em todo o período analisado, a primeira condição para ter direito ao benefício é ter cursado o ensino médio em escolas públicas. Atendida essa condição, outras surgem a depender do período, se pré-SISU ou pós-SISU. Todavia, a variável também pode ser entendida como sinônimo de ensino médio cursado em escola pública e representa um importante indicador do NSE.

A variável ETNIA foi extraída da COTA, considerou-se 1 para os estudantes pretos ou pardos oriundos de escolas públicas. Isso por que não se obteve acesso à etnia dos estudantes. No universo das cotas, existem categorias que partem do estudante oriundo de escola pública, reservando vagas para essa condição acumulada com outras situações, como pretos ou pardos, renda *per capita* de até 1,5 SM ou indígenas e quilombolas. Diante disso, é possível selecionar nesse grupo os estudantes pretos ou pardos oriundos de escolas públicas. Para isso, ficou definido que os estudantes, nessa condição, necessariamente fizeram a opção pelas cotas. Contudo, extrair uma variável de outra pode implicar uma correlação elevada e a consequente necessidade de exclusão da variável para evitar problemas de multicolinearidade.

Notas prévias e conhecimento anterior relativo à contabilidade estão mensurados na variável GPA que está presente apenas na análise da disciplina Contabilidade Avançada, sendo igual à média das notas nas disciplinas que são pré-requisitos (Contabilidade Introdutória I, Contabilidade Introdutória II e Contabilidade Intermediária).

ABSEN corresponde ao número de faltas que estudantes tiveram nas disciplinas específicas analisadas, limitando-se a 25% da carga horária, portanto, sem alcançar a reprovação por falta. O tamanho da turma (TAM_TURMA) considerou os alunos devidamente matriculados, independente de posterior abandono ou trancamento.

A metodologia apresentada explica como os resultados foram obtidos e como foram tratados, apresentando resultados e discussões no processo capítulo.

4 RESULTADOS

Explanada a metodologia aplicada, impera a apresentação dos resultados dos testes estatísticos realizados conforme roteiro apresentado. Inicialmente, apresenta-se perfil e Nível Socioeconômico dos estudantes da amostra; após, os resultados com as notas nas disciplinas de Contabilidade Introdutória I e de Contabilidade Avançada, estas foram as variáveis dependentes das análises realizadas. Os alunos ingressantes no período de 2011 a 2018 para aquela, enquanto esta abrangeu de 2011 a 2017, tendo em vista que os ingressantes de 2018 só podem cursar, regra geral, a disciplina no quarto semestre devido às três disciplinas que são pré-requisitos consecutivos (Contabilidade Introdutória I, Contabilidade Introdutória II e Contabilidade Intermediária). Também foi utilizada como variável dependente a MGA com ajustes, a qual corresponde à média da nota em Contabilidade Avançada e das disciplinas pré-requisitos citadas. Em seguida, o comparativo dos alunos que concluíram toda a grade do curso de graduação em ciências contábeis, tendo o Coeficiente de Rendimento (CR) como variável dependente. Por fim, as análises estatísticas em torno dos índices de reprovação, aprovação e evasão.

4.1 Perfil e NSE dos estudantes de Ciências Contábeis

As análises relacionadas ao perfil e ao NSE dos estudantes incluem o ano de 2010, excluído dos demais resultados devido à mudança da média do conceito de aprovado ocorrida no segundo semestre de 2010, ou seja, houve uma alteração importante na consistência da variável dependente. Como já explanado anteriormente, o acesso detalhado aos dados socioeconômicos fora limitado, sendo a condição de cotista a representação do NSE, a exemplo dos estudos de Queiroz *et al.* (2015), Almeida Filho *et al.* (2005), Cavalcanti *et al.* (2019) e Guarnieri e Melo-Silva (2017) que valeram-se de uma *dummy* cota para análises em torno do desempenho acadêmico ou notas de ingresso.

A tabela 5 detalha, por ano, o perfil dos estudantes quanto à política afirmativa, à idade e ao gênero. O N da amostra corresponde aos ingressantes que cursaram e obtiveram conceito de aprovado(a) na disciplina Contabilidade Introdutória I. De modo geral, os cotistas são alunos mais velhos, exceto no ano de 2017. No período pré-SISU, as mulheres são maioria na condição de cotista; a partir de 2012, esse dado se inverte, os alunos do sexo masculino compõem maior número.

Vale lembrar que, no período pré-SISU, havia a escolha do curso sem a possibilidade de alteração da inscrição (independente se candidato cotista ou não), isso significa que as mulheres elegíveis à política afirmativa eram mais bem sucedidas no vestibular, ocupando a maioria das vagas reservadas. A inversão que ocorre com o SISU, isto é, com o sistema que permite a alteração na inscrição após o conhecimento de um resultado prévio, bem como concorrer a uma vaga em uma IES distante de sua cidade, sugere que os estudantes cotistas do sexo masculino passaram a optar mais pelo curso de ciências contábeis da IES. Contudo, a motivação para tal situação pode estar relacionada ao interesse de ingressar em algum curso superior, não necessariamente ciências contábeis.

Tabela 5 – Perfil dos estudantes cotistas e não cotistas

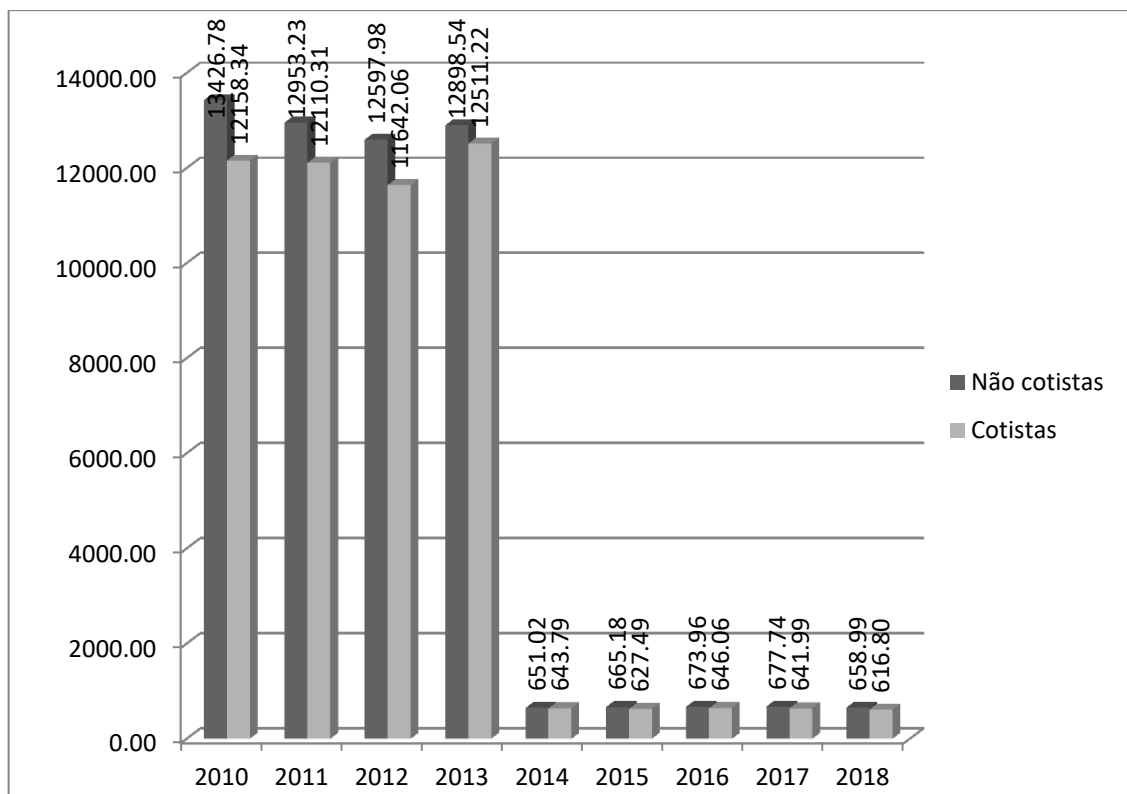
Ano	Política Afirmativa	N	Idade (anos)	Gênero (Masculino)	
2010	Cotista	46	21,61	21	45.65%
	não cotista	59	20,90	35	59.32%
	Total	105	21,21	56	53.33%
2011	Cotista	52	21,69	25	48.08%
	não cotista	76	20,42	34	44.74%
	Total	128	20,94	59	46.09%
2012	Cotista	55	22,31	26	47.27%
	não cotista	76	19,75	49	64.47%
	Total	131	20,82	75	57.25%
2013	Cotista	57	20,96	22	38,60%
	não cotista	68	20,22	43	63,24%
	Total	125	20,56	65	43,20%
2014	Cotista	34	25,09	18	52.94%
	não cotista	65	20,69	41	63.08%
	Total	99	22,20	59	59.60%
2015	Cotista	28	22,75	17	60.71%
	não cotista	46	21,30	23	50.00%
	Total	74	21,85	40	54.05%
2016	Cotista	37	24,68	21	56.76%
	não cotista	41	21,71	20	48.78%
	Total	78	23,12	41	52.56%
2017	Cotista	35	20,54	21	60.00%
	não cotista	38	22,82	22	57.89%
	Total	73	21,73	43	58.90%
2018	Cotista	35	22,42	19	54.29%
	não cotista	33	21,75	16	48.48%
	Total	68	22,04	35	51.47%

Fonte: Resultados da pesquisa.

A política afirmativa democratizou o acesso de pessoas menos favorecidas conforme demonstra a figura 4, estudantes com notas de ingresso mais baixas conseguiram acessar o ensino superior devido à reserva de vagas. A média de notas de ingresso dos cotistas foi menor que a dos não cotistas, isso significa que estudantes cotistas possuem nota de ingresso inferior, ocupando as vagas reservadas ou as últimas vagas da ampla concorrência. O teste T de médias confirma que a diferença das médias de todos os anos é, estatisticamente, diferente de ZERO, a exceção dos anos de 2010 e de 2014.

A redução das notas de ingresso observadas na Figura 4 está relacionada à adesão da IES ao SISU a partir de 2014. Com isso, as notas no ENEM passaram a ser utilizadas, as quais, dificilmente, alcançam 1000 pontos, nota máxima. No vestibular, cada uma das duas etapas pode passar de 10 mil pontos, nota máxima. Em razão disso, a figura aparenta uma redução acentuada nas notas de ingresso, isso, na verdade, revela a alteração do critério de seleção.

Figura 4 – Notas de ingresso de cotistas e não cotistas



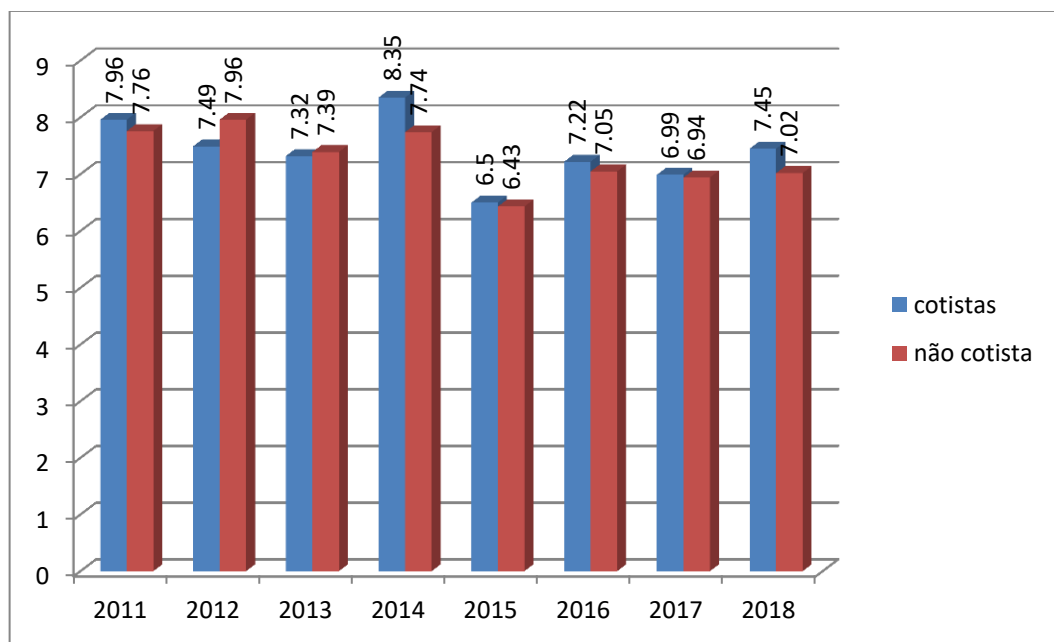
Fonte: UFBA

Almeida Filho et al. (2005) encontraram que o percentual de beneficiados pela cota no ano de 2005 foi bem menor que o percentual reservado. Isso por que os estudantes que

decidiram concorrer pelas vagas reservadas alcançaram pontuação suficiente para ingressar sem o benefício, o mesmo ocorreu em todo o período analisado neste estudo. Poucos foram os estudantes efetivamente beneficiados pela reserva de vagas, número bem abaixo dos 50% das vagas ofertadas.

O desempenho acadêmico segregado entre cotistas e não cotistas está apresentado na Figura 5, revelando que os cotistas, na maioria dos anos, obtiveram médias maiores em Contabilidade Introdutória I. Todavia, o teste T de médias somente evidencia diferença estatística no ano de 2014, sendo o desempenho dos cotistas superior; nos demais anos, não há diferença de médias encontrada no teste T. Os trabalhos de Queiroz *et al.* (2015) e Cavalcanti *et al.* (2019) não encontraram diferença no desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas, sendo este último realizado na UFBA.

Figura 5 – Nota de Contabilidade Introdutória I de cotistas e não cotistas



Fonte: UFBA

As cotas tem sua razão de existir numa tentativa de auxiliar grupos historicamente desassistidos. Santos (2009) afirma que as cotas levaram estudantes pretos e pobres a cursos em que não se observava tal “presença”. No caso da amostra deste estudo, identificou-se que há estudantes que só ingressaram devido ao auxílio da política de cotas, mas que estes estudantes não possuem desempenho acadêmico inferior, tomando a nota de Contabilidade Introdutória I como alvo. O foco do trabalho está no SISU, porém é relevante apresentar

dados que envolvam NSE, afinal, este está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico e tem um tratamento especial aos candidatos que buscam ingressar pelo SISU devido à Lei de Cotas.

O ano de 2010 foi excluído da Figura 5 devido à alteração no Regimento da UFBA que mudou a média aprovativa de 7 pontos para 5 pontos. Nesse sentido, utilizou-se a nota de Contabilidade Introdutória I nesta análise dos cotistas por formar a maior amostra. Tomando o desempenho acadêmico como a média obtida na disciplina de Contabilidade Avançada e a MGA sem ajustes (CR dos graduados), não houve diferença estatística entre cotistas e não cotistas.

4.2 Contabilidade Introdutória I

A análise dos dados relativos à disciplina de Contabilidade Introdutória I se inicia com as estatísticas descritivas das variáveis intervalares mais expressivas (desempenho, notas admissionais e idade).

Tabela 6 – Estatísticas Descritivas de Contabilidade Introdutória I

	PRÉ-SISU			PÓS-SISU			TOTAL		
	Desempenho	ADMIS	AGE	Desempenho	ADMIS	AGE	Desempenho	ADMIS	AGE
Média	7,66	77,91	20,78	7,20	87,46	22,20	7,43	82,73	21,50
Mediana	7,8	77,45	19	7,05	87,75	19	7,5	83,80	19
Desvio-padrão	1,46	7,53	5,05	1,48	4,61	6,69	1,49	7,84	5,92
Variância	2,14	56,65	25,47	2,19	21,22	44,71	2,22	61,54	35,68
Mínimo	5	56,65	16	5	66	16	5	56,65	16
Máximo	10	100	58	10	100	58	10	100	58

Fonte: Resultados da pesquisa.

A tabela 6 segrega os resultados nos períodos pré e pós-SISU e revela que o desempenho acadêmico (nota na disciplina) médio é maior no período anterior ao SISU. Acompanha esse valor mais elevado a mediana, porém o desvio-padrão e a variância se revelam menores no período pré-SISU. Contudo, as notas de ingresso representadas pela variável ADMIS apresentam uma média menor antes da seleção unificada, bem como, a mediana, porém a variância e o desvio-padrão se mostram bem mais elevados. Isso ocorre por que os valores da variável foram convertidos para uma escala de 0 a 100, mantendo a ordem de classificação dos estudantes, a nota no vestibular original apresentava uma amplitude muito elevada, alcançando quase 20000 pontos, enquanto o ENEM tem nota máxima de 1000,

fato que prejudicava a comparabilidade. A idade dos participantes não apresenta muita diferença, destacando-se que os estudantes que passaram pelo SISU são, em média, mais velhos.

A amostra totaliza 776 estudantes que obtiveram nota aprovativa na disciplina de Contabilidade Introdutória I, no período de 2011.1 a 2018.2, sendo 384 alunos pré-SISU e 392, pós-SISU. O teste T de médias revela que o desempenho dos dois grupos é, estatisticamente, diferente conforme tabela 7. Com isso, pode-se concluir com 99% de confiança que os estudantes pré-SISU obtiveram desempenho superior.

Tabela 7 – Teste T para o Desempenho em Contabilidade Introdutória I

Períodos	Obs	Média	Erro Padrão	Desvio-Padrão	Intervalo de Confiança de 95%	
Pré-SISU	384	7,66	0,075	1,46	7,51	7,81
Pós-SISU	392	7,20	0,075	1,48	7,05	7,35
Diff		0,56	0,058	1,52	0,34	0,79
Média(diferença) = Média (Pré-SISU - Pós-SISU)					t = 4,34	
HO: Média(diferença) = 0					P-valor = 0.000	

Fonte: Resultados da pesquisa.

A correlação de Pearson entre as variáveis não apresentou uma associação forte com desempenho. Destacam-se as variáveis SISU, ABSEN, DOC_TITULO, DOC_JORNADA, TAM_TURMA e ADMIS_Z, todos com associação significativa a 1% ou 5%. No caso do primeiro, implica dizer que se ingressou pelo SISU está suscetível a desempenho acadêmico inferior. A variável ADMIS, mesmo com a conversão para uma escala de 0 a 100, não foi fielmente representada na correlação de Pearson, tendo em vista que a covariância dos desvios padronizados não foi preservada. Diante disso, seria apropriada a análise anual de ADMIS e Desempenho, porém irrelevante porque a variável de interesse SISU nunca estaria associada por se tratar de *dummy* anual, isto é, todo o ano 0 (zero) ou 1 (um), logo surgiu outra opção que foi padronizar os dados usando a fórmula $Z\text{-score} = (X - \mu)/\sigma$, sendo X a nota de ingresso de cada aluno, μ representa a média da nota de cada ano e σ , o desvio-padrão, como se observa no trabalho de Santos(2017). Nesse caso, as estatísticas descritivas dos dados padronizados não podem ser consideradas, pois a média é zero e o desvio-padrão, 1.

Feito isso, a tabela 8 apresenta uma associação forte das variáveis dependente e padronizada, denominada de ADMIS_Z. Resultado semelhante foi encontrado após a conversão da variável ADMIS_Z em logaritmo natural, corroborando, assim, o procedimento adotado. Na contramão dessas informações, a correlação das variáveis com as notas de

ingresso no seu escore original apresentou resultado deturpado, principalmente com a variável de interesse SISU. Observou-se um coeficiente de -0,999 entre ambas, ocasionado pela redução dos pontos com a utilização do ENEM, passando de dezena de milhares para centenas, do período pré-SISU (*dummy* 0) para o pós-SISU (*dummy* 1). Desse dado não pode ser extraída informação útil, razão pela qual houve a conversão dos valores.

Tabela 8 – Correlação de Pearson das Variáveis de Contabilidade Introdutória I

	DESEMPENHO	ADMIS_Z	SISU	ABSEN	COTA	TURNO	ETNIA	AGE	GEN	TAM_TURMA	DOC_TITULO	DOC_JORN
DESEMPENHO	1,000											
ADMIS_Z	0,139*	1,000										
SISU	-0,154*	-0,008	1,000									
ABSEN	-0,371*	-0,010	0,273*	1,000								
COTA	0,015	-0,405*	0,004	-0,021	1,000							
TURNO	-0,005	0,201*	0,027	0,101*	0,048	1,000						
ETNIA	0,012	-0,334*	0,013	-0,014	0,886*	0,034	1,000					
AGE	0,018	0,048	0,120*	0,111*	0,130*	0,339*	0,108*	1,000				
GEN	-0,015	0,109*	0,038	0,037	-0,052	0,098*	-0,031	0,095*	1,000			
TAM_TURMA	0,079**	0,016	-0,228*	0,082**	0,045	-0,242*	0,030	0,091**	-0,060***	1,000		
DOC_TITULO	-0,112*	0,076**	-0,219*	0,083**	0,057	0,106*	0,047	-0,001	-0,059***	-0,081**	1,000	
DOC_JORN	-0,112*	0,184*	0,232*	0,180*	0,090**	0,415*	0,099*	0,166*	0,022	-0,029	0,466*	1,000

Nota: *, **, *** indicam significância a 0,01, 0,05 e 0,10, respectivamente.

Fonte: Resultados da pesquisa.

As notas de ingresso padronizadas, através da fórmula *Z-score*, apresentam uma correlação positiva com o desempenho, tendo coeficiente de correlação de 0,139; atrás apenas das variáveis SISU e ABSEN, as quais apresentaram uma correlação negativa. Nessa ordem, tiveram coeficientes próximos de ADMIS_Z as variáveis ligadas ao corpo docente: DOC_TITULO e DOC_JORN, ambas com sinal negativo. TAM_TURMA apresentou coeficiente positivo e significativo a 5%, resultando em melhores desempenhos para turmas menores.

A correlação negativa implica o crescimento do desempenho (variável dependente) com a redução da outra variável (SISU, ABSEN, DOC_TITULO e DOC_JORN, nesta análise). Todavia, à exceção da variável ABSEN, as demais são *dummies* que “crescem” para a situação que contempla o número 1. SISU, por exemplo, é a variável de interesse do estudo, além daquelas extraídas da literatura, atribuiu-se 1 para o período pós-SISU e 0 para o pré-SISU. A interpretação da tabela 8 permite afirmar que a relação inversa entre desempenho e SISU implica a redução daquele no período pós-SISU, embora o coeficiente não seja tão elevado.

Merece destaque o elevado coeficiente de correlação encontrado entre COTA e ETNIA, como explicado anteriormente, esta foi extraída daquela e representa não apenas a etnia dos estudantes, mas os estudantes pretos ou pardos oriundos de escola pública. Esse grupo corresponde a uma grande parcela beneficiária da política afirmativa. O coeficiente de 0,886 sugere a exclusão da variável ETNIA a fim de não prejudicar os resultados dos testes.

Tabela 9 – Regressão múltipla com as variáveis de Contabilidade Introdutória I

Variável	Coefficiente	Estatística t	Erro Padrão	Intervalo de Confiança de 95%	
LN_ADMIS	2,636	4,67*	0,565	1,527	3,745
SISU	-0,217	-1,80***	0,120	-0,453	0,019
ABSEN	-0,125	-9,66*	0,013	-0,150	-0,099
COTA	0,237	2,12**	0,112	0,018	0,456
TURN0	0,032	0,24	0,133	-0,229	0,293
AGE	0,013	1,51	0,009	-0,004	0,031
GEN	-0,076	-0,77	0,099	-0,271	0,119
TAM_TURMA	0,105	0,69	0,151	-0,192	0,402
DOC_TITULO	-0,398	-2,38**	0,167	-0,726	-0,070
DOC_JORN	-0,127	-0,83	0,152	-0,426	0,172
CONSTANTE	1,987	1,52	1,309	-0,581	4,55683
R ² =0,1792					
Nota: *, **, *** indicam significância a 0,01, 0,05 e 0,10, respectivamente.					

Fonte: Resultados da pesquisa.

A tabela 9 apresenta os resultados da regressão linear múltipla com estimador de MQO, onde verificou-se o atendimento de todos os pressupostos necessários para a realização dos testes, de modo que não foram detectados problemas com heteroscedasticidade e multicolinearidade. O teste de Breusch-Pagan permitiu aceitar a hipótese nula de dados homoscedásticos, e o teste VIF não detectou problemas de multicolinearidade entre as variáveis.

A variável ETNIA foi excluída da regressão, tendo em vista o elevado coeficiente de correlação (0,886) entre essa e COTA, variável da qual foi extraída. Andrade (2017, p. 70) afirma que “correlações a partir de 0,8 indicam forte colinearidade, mas é comum que correlações acima de 0,7 já causem problemas”. Com isso, o resultado apresentado na tabela 9 já omite a variável ETNIA.

LN_ADMIS e ABSEN foram significativas com 1% de significância; COTA e DOC_TITULO, com 5% de significância, e SISU, com 10%. Todas explicam a variância de 17,92% do desempenho acadêmico representado pela média na disciplina de Contabilidade Introdutória I. Miranda (2011) encontrou R^2 de valor próximo e considerou baixo o poder explicativo, tendo em vista ausência de variáveis relacionadas ao *background* familiar, por exemplo.

A variável LN_ADMIS corresponde à transformação da variável ADMIS_Z em função logarítmica, após a adição de um valor constante igual a 10 a todas as observações dessa variável para que não haja números negativos. Com coeficiente positivo de 2,636, LN_ADMIS consegue prever o desempenho em Contabilidade Introdutória I, estudantes com notas de ingresso elevadas estão suscetíveis a maiores notas na disciplina. É válido ressaltar que o efeito nos dados da fórmula *z-score* e da transformação em logaritmo é o mesmo, e consequentemente possui resultados semelhantes.

A utilização de uma disciplina inicial do curso está de acordo com diversos trabalhos, a exemplo de Eskew e Faley (1988), Crawford e Wang (2015), Armenic e Beechy (1984), Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002), dentre outros. A variável ADMIS_Z está presente em todos eles e, assim como neste estudo, ela explica um maior desempenho para os estudantes.

ABSEN é unânime na literatura para explicar baixo desempenho acadêmico. Os trabalhos de Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002), Devadoss e Foltz (1996), Mohrweis (2010), Steenkamp, Baard e Frick (2009), Romer (1993) e Miranda *et al.* (2017) revelam um baixo desempenho para aqueles estudantes que mais faltam às aulas. Verificou-se o mesmo comportamento nessa análise em relação aos estudantes de Contabilidade Introdutória I da amostra.

A titulação do professor revelou significância nos trabalhos de Santos e Costa (2015), Diaz (2007) e Ferreira (2015). Santos (2012), porém, possui três variáveis dependentes, quais sejam as notas no ENC/2002, ENC/2003 e ENADE/2006; em uma delas (ENC/2002), não houve significância para titulação. Miranda (2011) encontrou significância na relação causal entre qualificação acadêmica docente e desempenho acadêmico, de modo que aquela influencia positivamente esta.

DOC_TITULO revelou crescimento inverso ao desempenho, contrariando as pesquisas anteriores. Os professores com mestrado ou doutorado tiveram alunos com desempenho acadêmico menor, neste caso, notas mais baixas na disciplina Contabilidade Introdutória I, porém aprovativas. Bell *et al.* (1993), em vez de trazerem associação entre titulação de professor e desempenho acadêmico, contrapuseram eficácia no ensino da contabilidade e produtividade em pesquisa. De fato, os professores com titulação mais elevada costumam apresentar maior produção científica, algumas vezes obrigação decorrente do cargo que ocupa. Contudo, a eficácia no ensino de contabilidade, às vezes, não é captada pelo teste aplicado em sala de aula, situação que pode explicar o resultado inverso ao de estudos anteriores.

A interpretação do resultado de DOC_TITULO exige cautela, pois pode estar relacionado a uma maior cobrança, ou mesmo provas melhores elaboradas, por professores com pós-graduação *stricto sensu*, o que culminaria em notas mais baixas dos alunos comparativamente àqueles que tiveram docentes sem essa titulação, sem afetar a eficácia no ensino de contabilidade investigado por Bell *et al.* (1993).

Tabela 10 – Docentes de Contabilidade Introdutória I

Docente	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	x							
B	x							
C		x						
D	x	x	x				x	x
E		x						
F			x		x	x	x	x
G				x				
H			x	x				
I				x	x			
J						x		
K					x	x	x	x

Fonte: Resultados da pesquisa.

O corpo docente que ministrou as aulas de Contabilidade Introdutória I no período de 2011 a 2018 foi composto por onze professores que se alternaram no período conforme Tabela 10. Alguns podem ser considerados mais rígidos; outros, mais flexíveis, de modo que as variáveis relacionadas ao corpo docente investigadas neste estudo se limitaram à jornada e à titulação do professor.

COTA apresentou estimador significativo com 95% de confiança para explicar o desempenho acadêmico desta análise. O coeficiente apresenta sinal positivo, indicando que os estudantes cotistas estão relacionados a desempenho maior. Os estudos envolvendo cotas na IES apresentaram resultados mistos, destaque-se Peixoto *et al.* (2016) que encontrou desempenho acadêmico maior dos cotistas em algumas áreas do conhecimento, a exemplo da contabilidade.

A política afirmativa está intimamente ligada ao NSE dos estudantes e busca democratizar o acesso, reservando vagas para estudantes com menores chances de aprovação. O resultado da variável COTA alinha-se ao de Peixoto *et al.* (2016) e revela que eventual deficiência de formação educacional pregressa pode ser superada com esforço do próprio estudante, ação que exige dedicação maior aos estudos. Nesse sentido, a obtenção de notas elevadas motiva o estudante a permanecer no curso conforme achado por Santos (2017).

A variável que distingue estudantes nos períodos pré e pós-SISU apresentou significância e coeficiente negativo. Isso revelou que os estudantes pós-SISU apresentam desempenho acadêmico menor que aqueles que ingressaram pelo vestibular. Por essa análise, somando-se ao resultado da tabela 7, a qual comprova o desempenho médio pré-SISU, estatisticamente, superior; é possível afirmar que o SISU alterou negativamente o desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis da IES, considerando a amostra selecionada.

Ante o exposto, a hipótese suscitada que sugere uma redução do desempenho acadêmico após a adesão da UFBA ao SISU não pode ser rejeitada, tendo em vista os resultados do Teste T de médias e da regressão linear múltipla.

4.3 Contabilidade Avançada

A disciplina de Contabilidade Avançada é ofertada no quarto semestre do curso conforme demonstrado na Figura 3 para os dois turnos (noturno e diurno). A nota nessa disciplina foi analisada como desempenho acadêmico dos ingressantes do vestibular e do

SISU, dos anos de 2011 a 2017. A tabela 11 apresenta as estatísticas descritivas das variáveis Desempenho, ADMIS e AGE.

Tabela 11 - Estatísticas Descritivas de Contabilidade Avançada

	PRÉ-SISU N=262			PÓS-SISU N=147			TOTAL N=409		
	Desempenho	ADMIS	AGE	Desempenho	ADMIS	AGE	Desempenho	ADMIS	AGE
Média	7,11	77,17	20,35	6,96	87,57	21,76	7,05	80,91	20,85
Mediana	7,10	76,78	19	6,90	87,99	19	7	81,33	19
Desvio-padrão	1,35	7,74	4,73	1,28	4,19	6,88	1,32	8,34	5,63
Variância	1,82	59,98	22,38	1,63	17,58	47,36	1,75	69,61	31,72
Mínimo	5	56,65	16	5	75,69	16	5	56,65	16
Máximo	10	100	51	10	100	58	10	100	58

Fonte: Resultados da pesquisa

Diferentemente da tabela 5, a amostra não contempla os ingressantes de 2018, razão pela qual o N pós-SISU se mostra menor. Do mesmo modo, os estudantes pré-SISU estão em menor número em relação à tabela de Contabilidade Introdutória I por desistência dos alunos antes de cursar a disciplina de Contabilidade Avançada.

Essas diferenças no quantitativo da amostra e a exclusão dos ingressantes de 2018 justificam a rerepresentação das variáveis ADMIS e AGE. Pode-se afirmar que os 36 estudantes pré-SISU que desistiram antes de cursar Contabilidade Avançada possuíam juntos idade acima da média, o mesmo pode ser dito do período pós-SISU apesar do N menor. Essa redução de idade média em ambos os períodos se revela no total, passando de 21,84 (na Tabela 6) para 20,85. Com isso, têm-se os estudantes que ingressaram mais jovens nessa amostra. É possível inferir dessa informação que os estudantes mais velhos, de algum modo, abandonaram o curso com trancamento, reprovação ou, até mesmo, evasão.

As notas admissionais contemplam as mesmas nuances relatadas na Contabilidade Introdutória I, especificamente em relação aos elevados variância e desvio-padrão no período pré-SISU, decorrentes da amplitude maior do vestibular e da conversão para a escala de 0 a 100.

O desempenho médio de todos os estudantes da amostra que cursaram a disciplina foi 7,05. No entanto, no período pré-SISU, apresentam nota média superior equivalente a 7,11; enquanto no pós-SISU, 6,96. A mediana deste período é 6,90, bem próxima da média (6,96), enquanto daquele período é igual à média. No período pré-SISU, variância e desvio-padrão apresentam-se um pouco superiores, o que representa uma dispersão maior de desempenho entre os estudantes.

Tabela 12 - Teste T para o Desempenho em Contabilidade Avançada

Períodos	Obs	Média	Intervalo de Confiança de 95%	
Pré-SISU	262	7,11	6,95	7,27
Pós-SISU	147	6,96	6,75	7,16
Diff		0,15	-0,11	0,42
Média(diferença) = Média (Pré-SISU - Pós-SISU)		t = 1,13		
H0: Média(diferença) = 0		P-valor = 0,130		

Fonte: Resultados da pesquisa

A tabela 12 apresenta os resultados do teste T de médias para o desempenho na disciplina e informa que, mesmo com a média no período pré-SISU superior, a hipótese nula de diferença zero para as médias dos períodos não pode ser rejeitada, tendo em vista o p-valor igual a 0,13. Isso significa que a diferença de médias nos períodos é, estatisticamente, igual a zero.

A tabela 13 traz a análise de covariância das variáveis do modelo, destacando-se as variáveis significativas GPA, TURNO, TAM_TURMA, DOC_TITULO e DOC_JORNADA. As duas primeiras apresentam correlação positiva, ou seja, notas altas nas disciplinas pré-requisitos (Contabilidade Introdutória I, Contabilidade Introdutória II e Contabilidade Intermediária) implicam desempenho superior em Contabilidade Avançada. Quanto ao TURNO, trata-se de uma *dummy*, sendo 1 para o turno noturno, os estudantes desse turno estão associados a desempenhos mais elevados.

DOC_TITULO e DOC_JORNADA são *dummies* com 1 para docente com pós-graduação *strictu senso* e com jornada 40h ou dedicação exclusiva, respectivamente. Essas variáveis apresentam coeficientes de correlação com sinal negativo, culminando em desempenho menor para estudantes que cursaram a disciplina com docentes de titulação mais alta e com maior carga horária na IES.

Mais uma vez a variável ETNIA apresenta elevado coeficiente de correlação com a variável COTA, culminando na exclusão daquela quando da regressão conforme explanado anteriormente.

Tabela 13 – Correlação de Pearson das Variáveis de Contabilidade Avançada

	DESEMPENHO	ADMIS_Z	SISU	GPA	COTA	TURNO	ETNIA	AGE	GEN	TAM_TURMA	DOC_TITULO	DOC_JORN
DESEMPENHO	1,000											
ADMIS_Z	-0,008	1,000										
SISU	-0,056	0,108**	1,000									
GPA	0,271*	0,151*	0,002	1,000								
COTA	0,017	-0,409*	-0,050	0,039	1,000							
TURNO	0,167*	0,138*	0,066	0,060	0,136*	1,000						
ETNIA	-0,012	-0,329*	-0,051	0,047	0,865*	0,099**	1,000					
AGE	-0,013	0,006	0,120**	0,016	0,235*	0,401*	0,229*	1,000				
GEN	-0,014	0,101**	0,029	0,109**	-0,052	0,098**	-0,018	0,047	1,000			
TAM_TURMA	0,133*	-0,020	-0,038	0,117**	-0,015	-0,064	-0,017	0,111**	0,004	1,000		
DOC_TITULO	-0,407*	-0,059	0,332*	-0,030	-0,024	-0,565*	-0,020	-0,167*	-0,047	0,091***	1,000	
DOC_JORN	-0,194*	-0,042	0,301*	-0,061	0,000	-0,294*	0,016	-0,031	-0,048	-0,361*	0,490*	1,000

Nota: *, **, *** indicam significância a 0,01, 0,05 e 0,10, respectivamente.

Fonte: Resultados da pesquisa.

O coeficiente de correlação de -0,133 da relação TAM_TURMA e Desempenho revela que desempenhos mais elevados nesta amostra da disciplina de Contabilidade Avançada estão associados a turmas maiores. Isso por que a variável *dummy* assume zero para turmas acima de 30 alunos e 1 (um) para turmas de até 30 alunos.

A tabela 14 contém os estimadores de MQO, tendo como variável dependente a nota na disciplina Contabilidade Avançada. O modelo explica 26,51% da variação do desempenho, com as seguintes variáveis significativas: SISU, GPA, TURNO e DOC_TITULO.

Tabela 14 - Regressão múltipla com as variáveis de Contabilidade Avançada

Variável	Coefficiente	Estatística t	Erro Padrão	Intervalo de Confiança de 95%	
ADMIS_Z	-0,100	-1,53	0,065	-0,229	0,028
SISU	0,408	2,95*	0,138	0,136	0,679
GPA	0,293	6,21*	0,047	0,200	0,385
COTA	0,267	1,10	0,242	-0,210	0,743
TURNO	-0,398	-2,11**	0,189	-0,769	-0,027
AGE	-0,017	-1,53	0,011	-0,040	0,005
GEN	0,032	0,27	0,116	-0,197	0,261
TAM_TURMA	-0,067	-0,54	0,124	-0,310	0,176
DOC_TITULO	-1,898	-8,62*	0,220	-2,331	-1,465
DOC_JORN	-0,031	-0,15	0,203	-0,429	0,368
CONSTANTE	6,944	14,56	0,476	6,007	7,881
R ² =0,2651					
Nota: *, **, *** indicam significância a 0,01, 0,05 e 0,10, respectivamente.					

Fonte: Resultados da pesquisa.

O modelo difere da tabela 9 por não conter as ausências em sala dos estudantes na disciplina. Quando da construção da base de dados, verificou-se que, em várias turmas, não havia registro de falta dos estudantes ou eles não faltaram às aulas, isso inviabilizou a análise dessa variável, por essa razão ABSEN não consta no modelo. Pelas razões já expostas, a variável ETNIA também não consta no modelo.

ADMIS_Z e LN_ADMIS não explicam o desempenho em Contabilidade Avançada, porém a variável GPA revelou-se significativa com coeficiente positivo. A exemplo de estudos internacionais, como Crawford e Wang (2015) e Eskew e Faley (1988), essa variável pode ser interpretada como o conhecimento prévio quantificado de contabilidade. Observou-se então a substituição do poder de explicação da nota de ingresso pelas notas prévias. Nesse sentido, as disciplinas pré-requisitos possuem ementa muito próxima e sequencial, a nota da disciplina enquanto quantificação do aprendizado contribui para a disciplina alvo dessa análise.

As variáveis SISU e DOC_TITULO também foram explicativas na disciplina de Contabilidade Introdutória I, porém a primeira aparece com sinal positivo. Diferentemente, do que ocorreu anteriormente, os estudantes pós-SISU tendem ao desempenho mais elevado na disciplina.

Os professores com titulação mais elevada encerram turmas com notas menores na disciplina de Contabilidade Avançada à semelhança de Contabilidade Introdutória I. Isso pode estar relacionado à cobrança do aprendizado com provas de nível mais elevado, tendo em vista que são analisados os estudantes que obtiveram conceito de aprovação, como citado anteriormente. Todos os alunos da amostra foram aprovados, porém aqueles cujos professores tinham maior título apresentaram notas mais baixas.

A literatura é uníssona na importância do avanço dos estudos dos professores para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Esse resultado não pode ser usado para justificar a preterição de professores doutores, é totalmente descabido. Por isso, é importante frisar que o conceito (aprovado ou reprovado) é mais importante do que o desempenho quantificado quando da análise da variável (DOC_TITULO). Nesse sentido, também é válido dizer que provas bem elaboradas exigem uma dedicação maior do aluno e, conseqüentemente, um maior aprendizado.

Tabela 15 – Docentes de Contabilidade Avançada

Docente	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
L	x	x					
M		x					
N		x	x	x	x	x	x
O			x				
P				x	x	x	x

Fonte: Resultados da pesquisa.

A tabela 15 apresenta o corpo docente que ministrou a disciplina Contabilidade Avançada, foram cinco professores, sendo que apenas N e P estiveram com os ingressantes pós-SISU. Diante disso, coloca-se como limitação do estudo o acesso a apenas duas variáveis relacionadas ao docente: titulação e jornada de trabalho.

A variável TURNO reflete a situação dos alunos que estudam à noite, que possuem desempenho menor em relação ao diurno. Esse resultado converge com a maior parte da literatura, como encontrado por Ferreira (2015) e Santos, Cunha e Cornachione Junior (2009). De modo geral, quem estuda à noite, no decorrer do curso acaba encontrando uma ocupação que reduza seu tempo disponível para o estudo, isso se reflete nas avaliações em sala de aula, pois há menos tempo para dedicação aos estudos. No início do curso, é comum o estudante

dedicar-se apenas à graduação, principalmente quando se está iniciando a vida adulta, por isso não se verificou significância na disciplina do primeiro período.

É importante reiterar que as variáveis alvo neste estudo são relacionadas ao próprio aluno, a exceção do DOC_TITULO e DOC_JORN. Por essa razão, é necessário voltar o olhar ao próprio estudante enquanto bacharel em formação, saber que possivelmente haverá menos tempo para dedicação aos estudos é uma informação importante que, de algum modo, a IES pode suprir. A oferta de alguma ocupação (remunerada ou não) na própria Faculdade ou em outro setor da instituição que contribua profissionalmente e financeiramente pode reduzir o afastamento do aluno do curso.

SISU apresentou significância com 99% de confiança; porém, nesse modelo, o sinal é positivo. Isso significa que estudantes que ingressaram por meio SISU explicam um desempenho mais elevado, diferentemente do que se observou na disciplina inicial. Todavia, a correlação de Pearson e o Teste T contrariam esse resultado, o primeiro revelou uma associação negativa e o segundo, igualdade de médias.

É interessante observar que o comportamento do aluno muda ao longo do curso, em geral, notas baixas estão relacionadas a pouco interesse do aluno, fato verificado na análise anterior para o período pós-SISU. Contudo, o que se observa no meio do curso (Contabilidade Avançada) é uma tendência de crescimento do desempenho, uma espécie de recuperação do momento inicial, atingindo igualdade estatística de médias. Nesse caso, não há que se falar em desempenho acadêmico inferior para os ingressantes no período pós-SISU.

Diante dessas exposições, não é possível aceitar a hipótese de desempenho acadêmico menor no período pós-SISU, considerando a amostra de estudantes que cursaram a disciplina de Contabilidade Avançada.

4.4 MGA com ajustes

O MGA com ajustes corresponde, neste estudo, à média dos resultados das disciplinas: Contabilidade Introdutória I, Contabilidade Introdutória II, Contabilidade Intermediária e Contabilidade Avançada, independentemente do conceito obtido pelo estudante, aprovação ou reprovação. Cavalcanti *et al.* (2019) utilizaram medida semelhante ao combinar o desempenho de três semestres como variável dependente.

A amostra é a mesma da Contabilidade Avançada, tendo o cálculo do desempenho sido alterado para fins de análises estatísticas, isto é, trata-se de uma MGA com ajustes. Por essa razão, a tabela 16 não traz novamente dados relativos às notas de ingresso ou idade.

Limita-se a apresentar o valor do MGA com ajustes, o qual é ligeiramente maior no período pré-SISU com variação mínima, comprovada por desvio-padrão e variância próximos de 1.

A média da MGA ajustada dos estudantes no período pré-SISU foi 7,00; enquanto na seleção centralizada, 6,97. A mediana do período pós-SISU é maior que a média, o oposto ocorre com o período anterior. Isso vai ao encontro do que foi dito acerca da recuperação dos estudantes pós-SISU no decorrer do curso, a mediana acima da média sugere uma série com valores mais elevados que culminaram na igualdade estatística das médias.

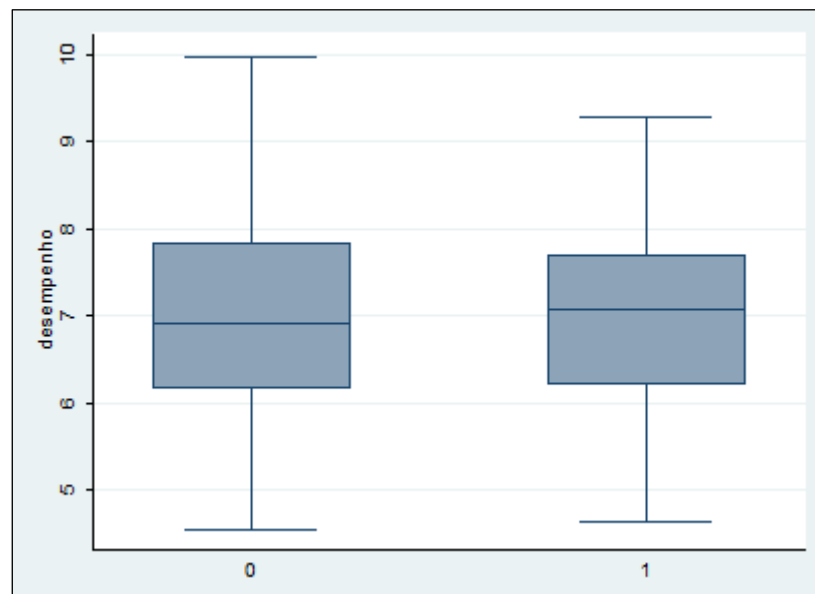
Tabela 16 - Estatísticas Descritivas da MGA com ajustes

	PRÉ-SISU (N=262)	PÓS-SISU (N=147)	TOTAL (N=409)
Média	7,00	6,97	6,99
Mediana	6,90	7,08	7,00
Desvio-padrão	1,11	1,00	1,07
Variância	1,24	1,00	1,15
Mínimo	4,54	4,63	4,54
Máximo	9,98	9,28	9,98

Fonte: Resultados da pesquisa.

A figura 6 ilustra os dados da tabela 16, a mediana do período pós-SISU, rotulado pelo *boxplot* de número 1, apresenta-se superior. Outro destaque merece a parte inferior da imagem, ela se encontra abaixo de 5, o mínimo está abaixo da nota aprovativa da IES porque, em alguns casos, a MGA de estudantes que reprovaram por nota resulta em uma média inferior a 5, observações encontradas nos dois períodos.

Figura 6 – Boxplots do MGA com ajustes



Fonte: Resultados da pesquisa

Em seguida, a tabela 17 revela que a diferença das médias do desempenho nos períodos pré e pós-SISU é, estatisticamente, igual a zero, embora tenha sido detectado que a média no período pré-SISU é ligeiramente superior, fato similar ao encontrado na disciplina de Contabilidade Avançada quando analisada isoladamente.

Tabela 17 - Teste T para o Desempenho na MGA com ajustes

Períodos	Obs	Média	Intervalo de Confiança de 95%	
Pré-SISU	262	7,00	6,95	7,27
Pós-SISU	147	6,97	6,75	7,16
Diff		0,03	-0,18	0,25
Média(diferença) = Média (Pré-SISU - Pós-SISU)				t = 0,32
H0: Média(diferença) = 0				P-valor = 0,375

Fonte: Resultados da pesquisa.

A correlação de Pearson apresentada na tabela 18 traz baixos coeficientes de correlação com a variável Desempenho, destacando-se as variáveis significativas ADMIS_Z e TURNO com coeficiente superior a 0,100.

A variável de interesse SISU mostrou correlação fraca, não significativa e negativa. Isso implica dizer que os estudantes pós-SISU estão associados a um desempenho menor, GEN também apresentou esse comportamento, nesse caso, são os estudantes do sexo masculino, porém essa variável retornou significativa a 5%.

Tabela 18 – Correlação de Pearson das variáveis da MGA com ajustes

	DESEMPENHO	SISU	ADMIS_Z	COTA	TURNO	AGE	GEN	ETNIA
DESEMPENHO	1,000							
SISU	-0,016	1,000						
ADMIS_Z	0,129*	0,108**	1,000					
COTA	0,039	-0,050	-0,409*	1,000				
TURNO	0,103**	0,066	0,138*	0,136*	1,000			
AGE	0,010	0,120**	0,006	0,235*	0,401*	1,000		
GEN	-0,099**	0,029	0,101**	-0,052	0,098**	0,047	1,000	
ETNIA	0,037	-0,051	-0,329*	0,865*	0,099**	0,229*	-0,018	1,000

Nota: *, **, *** indicam significância a 0,01, 0,05 e 0,10, respectivamente.

Fonte: Resultados da pesquisa.

A tabela 19 com a análise de regressão informa que explicam a variável dependente com 99% de confiança ADMIS_Z e GEN, e com 90% de confiança a variável TURNO. Apenas a variável GEN apresenta coeficiente negativo, fato que revela menor desempenho para o sexo masculino.

Tabela 19 - Regressão múltipla com as variáveis da MGA com ajustes

Variável	Coefficiente	Estatística t	Erro Padrão	Intervalo de Confiança de 95%	
SISU	-0,060	-0,54	0,111	-0,277	0,157
ADMIS_Z	0,183	3,09*	0,060	0,067	0,299
COTA	0,176	0,79	0,222	-0,262	0,613
TURN0	0,248	1,80***	0,138	-0,023	0,520
AGE	-0,009	-0,83	0,010	-0,029	0,012
GEN	-0,254	-2,40*	0,106	-0,462	-0,046
CONSTANTE	7,172	33,50	0,214	6,751	7,593
R ² =0,0477					
Nota: *, **, *** indicam significância a 0,01, 0,05 e 0,10, respectivamente.					

Fonte: Resultados da pesquisa.

ADMIS_Z e TURNO, dentro dos seus percentuais de significância de 1% e 10%, respectivamente, predizem o desempenho acadêmico mensurado pela MGA com ajustes. Essas variáveis apresentam coeficientes positivos, no caso dos estudantes do turno da noite, possuem maior desempenho, contrariamente ao que foi detectado na análise isolada da disciplina Contabilidade Avançada.

É preciso recolocar que o desempenho nessa análise corresponde à média de quatro disciplinas, incluindo Contabilidade Avançada. Nesta a variável TURNO predizia redução do desempenho acadêmico para os estudantes da noite, isso se coaduna com a literatura e reflete um período do curso em que o estudante começa a ter ocupações adicionais, como estágios ou empregos.

As notas de ingresso continuam com o mesmo comportamento quando significativas. Estudantes com melhores notas de ingresso, em geral, conseguem melhor desempenho acadêmico conforme revelado nas análises anteriores.

A variável de interesse SISU não retornou significância, do mesmo modo, o teste T de médias revelou igualdade. Isso permite aferir que o desempenho acumulado dessas disciplinas equipara estudantes pré e pós-SISU, não mais persiste a diferença verificada no momento inicial dos ingressantes pelo sistema de seleção unificado. Portanto, não se verifica redução do desempenho acadêmico no período pós-SISU nessa análise, para os dados da amostra.

4.5 MGA sem ajustes

O MGA sem ajustes corresponde ao CR. Nesta IES da pesquisa, o CR engloba notas aprovativas e reprovativas, incluindo reprovação por falta, em que se atribui a nota zero ao histórico escolar e é computado na média dos estudantes que cursaram todas as disciplinas da matriz curricular.

Estão presentes nessa amostra todos os estudantes que ingressaram através do SISU e cursaram todas as disciplinas da grade até 2019.1, enquanto que o pré-SISU contempla os ingressantes de 2012 e 2013.

A tabela 20 apresenta as estatísticas descritivas dos estudantes dessa amostra. A média dos estudantes pós-SISU apresenta-se mais elevada, bem como a mediana, com desvio-padrão e variância menores. Essas medidas de dispersão demonstram uma proximidade maior do CR nesse período.

Tabela 20 - Estatísticas Descritivas da MGA sem ajustes

	PRÉ-SISU			N=108			PÓS-SISU			N=59			TOTAL			N=167		
	Desempenho	ADMIS	AGE	Desempenho	ADMIS	AGE	Desempenho	ADMIS	AGE	Desempenho	ADMIS	AGE						
Média	6.99	81.61	19.52	7.35	87.82	21.69	7.12	83.8	20.29									
Mediana	7	80.07	18	7.3	87.99	19	7.1	83.41	18									
Desvio-padrão	0.85	6.52	4.38	0.74	3.99	7.11	0.83	6.47	5.58									
Variância	0.73	42.51	19.15	0.54	15.96	50.59	0.69	41.84	31.11									
Mínimo	5.1	64.69	16	5.6	78.81	16	5.1	64.69	16									
Máximo	9.1	100	51	8.9	100	52	9.1	100	52									

Fonte: Resultados da pesquisa

A idade dos estudantes pós-SISU revela que são, em média, mais velhos, a variância elevada indica que estão mais distantes da média, diferentemente do que se observa no período pré-SISU, com mediana, variância e desvio-padrão menores. ADMIS não se mostra diferente das análises anteriores.

O Teste T de médias do desempenho apresentado na tabela 21 comprova que a hipótese nula de não haver diferença de médias nos períodos pré e pós-SISU não pode ser aceita. Isso significa que o p-valor de 0,004 indica a aceitação da hipótese alternativa de diferença de médias, sendo as do período pós-SISU, estatisticamente, superiores.

Tabela 21 - Teste T para o Desempenho da MGA sem ajustes

Períodos	Obs	Média	Intervalo de Confiança de 95%
----------	-----	-------	-------------------------------

Pré-SISU	108	6.99	6.83	7.16
Pós-SISU	59	7.35	7.16	7.54
Diff		-0.36	-6.62	-0.1
Média(diferença) = Média (Pré-SISU - Pós-SISU)			T = -2,72	
H0: Média(diferença) = 0			P-valor = 0,004	

Fonte: Resultados da pesquisa.

A análise de covariância das variáveis constante na tabela 22 apresenta coeficiente superior a 0,100 do desempenho com as variáveis SISU, ADMIS_Z e GEN significantes a 1% ou 5%. A direção da associação é inversa para a variável GEN, fato que sugere desempenho menor para o sexo masculino.

Tabela 22 – Correlação de Pearson das variáveis da MGA sem ajustes

	DESEMPENH O	SISU	ADMIS_ Z	COTA	TURN O	AGE	GEN	ETNIA
DESEMPENHO	1,000							
SISU	0,207*	1,000						
ADMIS_Z	0,207*	0,460*	1,000					
COTA	-0,064	-0,011	-0,388*	1,000				
TURN	-0,085	0,050	0,190**	0,012	1,000			
AGE	0,005	0,187**	-0,002	0,231*	0,208*	1,000		
GEN	-0,168**	0,027	0,162**	-0,074	0,170**	0,132** *	1,000	
ETNIA	-0,048	0,003	-0,328*	0,883*	-0,001	0,270*	-0,033	1,000

Nota: *, **, *** indicam significância a 0,01, 0,05 e 0,10, respectivamente.

Fonte: Resultados da pesquisa.

SISU e ADMIS_Z possuem o mesmo coeficiente positivo, isso revela a direção da associação, de crescimento conjuntamente. ADMIS_Z mantém o comportamento das análises anteriores. Apesar de fraca, são negativas as associações de COTA, TURNO e ETNIA com a variável Desempenho.

A regressão retornou coeficientes significativos para as variáveis ADMIS e GEN, com sinais positivo e negativo, respectivamente, conforme Tabela 23. A variável de controle GEN prediz que as estudantes possuem desempenho melhor que aqueles do sexo masculino. As notas de ingresso, como em todas as análises, podem ser vistas como o conhecimento quantificado do estudante no período anterior à graduação. Os estudantes de ciências contábeis da amostra que obtiveram melhor desempenho nas provas admissionais, seja vestibular ou ENEM, possuem melhor desempenho acadêmico.

A variável SISU não apresentou significância entre os graduados. Apesar de médias, estatisticamente, diferentes nos períodos pré e pós-SISU, a variável não explica o desempenho

acadêmico dos estudantes embora o Teste T tenha revelado superioridade no período pós-SISU.

Tabela 23 - Regressão múltipla com as variáveis da MGA sem ajustes

Variável	Coefficiente	Estatística t	Erro Padrão	Intervalo de Confiança de 95%	
SISU	0,207	1,36	0,153	-0,094	0,509
ADMIS_Z	0,026	2,06**	0,012	0,001	0,050
COTA	-0,059	-0,21	0,276	-0,604	0,485
TURNO	-0,228	-1,28	0,178	-0,580	0,124
AGE	0,004	0,34	0,012	-0,020	0,028
GEN	-0,318	-2,47**	0,129	-0,572	-0,064
CONSTANTE	5,007	4,69	1,067	2,899	7,115
R ² =0,1077					
Nota: *, **, *** indicam significância a 0,01, 0,05 e 0,10, respectivamente.					

Fonte: Resultados da pesquisa.

Zoghbi *et al.* (2010) explica que o valor agregado de uma graduação se soma a um conhecimento que resultará em um desempenho menor para aqueles que iniciaram com menos, e vice-versa. O resultado encontrado na tabela 23 está de acordo com essa premissa, ou seja, aqueles estudantes que ingressaram com maiores notas, ao final da disciplina, apresentaram maiores médias aprovativas.

Contudo, é válido retomar o resultado de todas as análises para conclusões mais precisas. Isso porque o desempenho acadêmico foi analisado como resultado de uma disciplina inicial, uma disciplina intermediária do curso, a MGA da primeira metade do curso e a MGA de toda a grade curricular.

Inicialmente, cumpre retomar o objetivo da pesquisa, que é verificar alterações no perfil e desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis. Os testes T de diferenças de médias apontaram diferença na disciplina de início de curso, tendo os estudantes pós-SISU desempenho inferior. Resultado inverso foi encontrado entre os graduados conforme tabela 21.

As regressões utilizadas apenas apresentaram significância para a variável SISU nas análises das disciplinas de Contabilidade Introdutória I e Contabilidade Avançada. No primeiro caso, reforçou-se o resultado do teste T de médias, sendo o pós-SISU inferior com uma direção inversa entre maior desempenho e ingressantes através do SISU.

A variável SISU, na análise de Contabilidade Avançada, apresentou significância para explicar um desempenho elevado dos estudantes pós-SISU, inversamente ao encontrado no

início do curso. Contudo, tal resultado não converge com a correlação e o teste de médias apresentados nas tabelas 13 e 12, respectivamente. De modo que, não é possível afirmar que o SISU elevou o desempenho acadêmico dos estudantes de ciências contábeis, fato confirmado quando tomada variável independente SISU, sendo o desempenho a MGA com e sem ajustes. Nestes casos, a variável não retornou significância.

A hipótese deste estudo versa sobre desempenho acadêmico e SISU, a redução daquele em função da adesão a este. Contudo, isso só se confirmou no início do curso com a análise envolvendo a disciplina de Contabilidade Introdutória I.

Algumas conjecturas merecem ser feitas com base nos resultados apresentados, em especial acerca do absenteísmo, das cotas e da titulação dos professores. O absenteísmo é um problema que, comprovadamente, afeta o desempenho acadêmico em virtude das ausências em sala de aula que acarreta prejuízo ao aprendizado. Trata-se de um fator individual, sendo desafiador para a IES enfrentar esse problema. No entanto, há medidas que podem ser adotadas pela IES no intuito de coibir tal prática, como o maior rigor nas normas internas a fim de dificultar trancamentos e sanções para os alunos que, reiteradamente, sejam reprovados por falta.

Os alunos cotistas da amostra são todos oriundos de escola pública. Com isso, são, supostamente, egressos de uma educação deficiente nos níveis anteriores, entretanto, conseguem equiparar o desempenho acadêmico àqueles que não foram beneficiados pela política afirmativa, chegando, até mesmo, a superá-los.

Quanto à titulação do professor, as análises estatísticas aqui realizadas associaram maior desempenho acadêmico a professores com menos títulos. É preciso lembrar que o desempenho acadêmico utilizado neste estudo são notas em disciplinas de um programa de graduação, a explicação possível para tal resultado está relacionada a provas mais complexas elaboradas por professores doutores. Dito isto, e alinhado aos estudos empíricos anteriores, como em Santos e Costa (2015), Diaz (2007), Ferreira (2015) e Santos (2012), a busca por elevação do grau de escolaridade continua sendo o desejável para os docentes.

As tabelas 20 e 21 trazem 59 graduados no pós-SISU até 2019.1. Considerando que, a partir de 2014, todos os estudantes ingressaram pelo sistema de seleção unificada, afirma-se que o percentual de conclusão é baixo. Diante disso, supõe-se que os alunos estão evadindo-se ou represados no curso devido a reprovações ou trancamentos, tendo em vista que não concluem o curso nos prazos sugeridos pelos fluxogramas do curso diurno e do noturno com duração de 8 e de 9 semestres, respectivamente.

4.6 Índices de aprovação, reprovação e evasão

A IES selecionada ofertou vagas pelo vestibular e pelo SISU conforme tabela 24. Observa-se uma aparente redução na oferta de vagas através do SISU, pois não manteve o quantitativo do período anterior. Isso ocorreu devido a uma reserva de vagas para alunos egressos do BI (Bacharelado Interdisciplinar). Esses alunos podem em determinado período optar pelo curso de ciências contábeis.

Tabela 24 – Vagas ofertadas pelo vestibular e pelo SISU

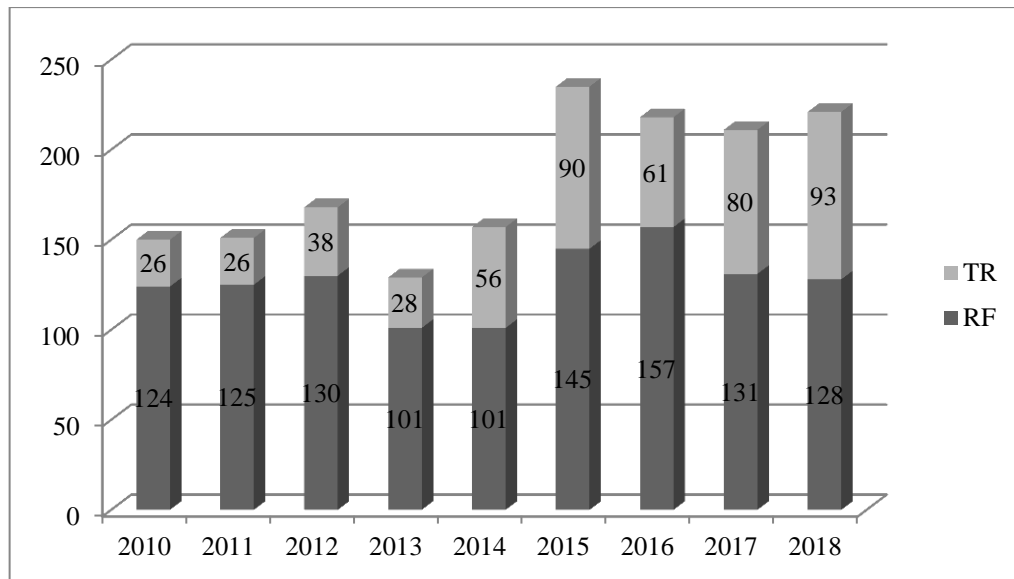
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
DIURNO	110	110	110	110	92	88	88	88	88
NOTURNO	50	50	50	50	42	40	40	40	40
TOTAL	160	160	160	160	134	128	128	128	128

Fonte: UFBA

As vagas ofertadas são preenchidas em primeira convocação. Todavia, no caso do curso de Ciências Contábeis, sempre ocorrem várias convocações por desistência formal ou não comparecimento dos candidatos selecionados dentro das vagas. Por vezes, o semestre letivo começa e ainda há convocações sendo feitas. Com a adesão ao SISU, o estudante de qualquer município do país pode, via *internet*, concorrer a uma vaga do curso de Ciências Contábeis da UFBA, porém a mudança para iniciar a graduação requer recursos financeiros e equilíbrio emocional que podem levar o estudante a desistir da vaga.

A UFBA tem uma política de preenchimento das vagas residuais por meio de processo seletivo simplificado para alunos da própria UFBA, de outras instituições de ensino superior, públicas ou particulares, e a portadores de diploma de nível superior que queiram fazer um curso de graduação na UFBA. O total das vagas residuais corresponde à diferença entre o total de vagas do curso e o número de alunos daquele curso ainda dentro do tempo máximo previsto para o cumprimento do fluxograma. Esse quantitativo acaba refletindo o total de evadidos ao longo dos anos, tendo em vista que se não houvesse desistência ou abandono essa diferença seria igual a ZERO.

A figura 7 contém o total de reprovações por falta e trancamentos dos alunos no primeiro ano de curso. Ambos fazem parte da evasão em determinado nível, uma vez que representam o abandono ou desistência naquele semestre letivo. Miranda *et al.* (2017) encontraram que mais de 30% dos alunos que evadem tiveram reprovações por falta.

Figura 7 – Gráfico com Trancamentos e Reprovações por Falta

Fonte: UFBA

O total de trancamentos e reprovações por falta aumentou consideravelmente a partir de 2014, mesmo com a redução do número de matrículas. Atualmente, o Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação da UFBA, a partir de 2015, permite ao estudante realizar trancamentos sem a necessidade de justificativa em determinado prazo. Quanto às reprovações, inclusive por falta, o estudante não pode mais ser jubilado, apenas quando exceder o tempo máximo para a conclusão do curso, que é de 7 anos para o curso diurno e 9 anos para o noturno. Isso dificulta um controle de evasão porque, até encerrar o prazo máximo, o estudante pode ficar semestres sem se matricular em nenhuma disciplina, mas será considerado ativo. Do mesmo modo, pode ser reprovado por falta por vários semestres e não será considerado evadido. É interessante notar que o crescimento acentuado de trancamentos e reprovações por falta ocorreu em 2015, exatamente o ano em que o atual regulamento passou a vigor.

O aumento no número de trancamentos e reprovações por falta implica no aumento da retenção dos estudantes na IES, ou seja, eles não concluem a graduação no tempo sugerido no fluxograma (8 semestres para o diurno e 9, para o noturno). Esse tema não faz parte do escopo da pesquisa e, ainda, o horizonte investigado aqui não permite verificar os concluintes ingressantes após 2014, fato que prejudica a dualidade pré e pós-SISU. Todavia, urge a necessidade de que a IES reveja a norma vigente com o objetivo de inibir as ações que vêm culminando na retenção e abandono facilitado do curso.

Paralelamente, a instituição deve buscar integrar o aluno social e academicamente conforme posto por Tinto (1975). O autor revela que existem fatores comuns que afetam o desempenho acadêmico e a evasão, cite-se o *background* familiar. Tal fato alinha-se com o achado de Santos (2017), desempenho acadêmico inferior favorece a evasão. Neste estudo, verificou-se nas análises relativas à disciplina inicial que houve uma redução do desempenho acadêmico no período pós-SISU, e agora, vê-se o aumento do abandono.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desempenho acadêmico é um tema que atrai pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Como resultado do processo de ensino e aprendizagem, o desempenho acadêmico deve ser maximizado como consequência do aumento da eficiência do processo educacional.

A avaliação (*assessment*) é a forma de mensuração do desempenho acadêmico a fim de melhorar a avaliação (*evaluation*), que é a qualidade do programa ou curso alvo do processo avaliativo. Nesse contexto, surge a avaliação enquanto arcabouço teórico para gerar conhecimento de caráter formativo ou somativo. Dentro da avaliação de programas educacionais, no Brasil, o ensino superior tem recebido bastante atenção desde os anos 1990 com o ENC e, posteriormente, o ENADE, hoje inserido no SINAES.

As avaliações realizadas durante o curso de graduação em ciências contábeis, de forma combinada ou não, formaram a variável dependente deste estudo. Possuem caráter formativo e somativo, tendo em vista o conhecimento que foi agregado aos estudantes, bem como a existência dos conceitos aprovado e reprovado que definem o avanço na graduação para, ao final, conquistar o grau de bacharel em ciências contábeis. Nesse sentido, é certo que há algum grau de subjetividade no processo de avaliação, como já preconiza Scriven (1994). No entanto, isso não invalida o resultado do *assessment* porque existe ampla aceitação interna e externamente.

Diversas políticas públicas contribuíram para o aumento de vagas na educação superior, paralelamente, houve uma preocupação com a qualidade do ensino oferecido. Eis que surge a preocupação com o desempenho acadêmico e seus fatores determinantes que se apresentam em diversos níveis: IES, relacionados ao corpo docente e relativos ao próprio discente.

A tabela 2 apresenta estudos empíricos que buscaram investigar os fatores determinantes do desempenho acadêmico num desenho de pesquisa envolvendo várias IES. Diferentemente disso, o presente estudo se ateve a uma única IES e suas particularidades para analisar os fatores determinantes, e também uma eventual mudança no desempenho acadêmico, tomando a adesão ao SISU como marco histórico.

A UFBA aderiu ao SISU em 2014, passando a ser a única forma de acesso para o ensino superior. Contudo, o que se observou foi uma ampla variação no desempenho acadêmico dos estudantes de ciências contábeis da UFBA, tomando os exames externos à IES como indicador, ENADE e exame de suficiência do CFC. Por essa razão, e tomando algumas

medidas do desempenho apresentadas por Miranda *et al.* (2015): nota de uma disciplina e média geral acumulada (com ou sem ajustes), procedeu-se à análise empírica dos dados à luz das abordagens da avaliação.

A variável dependente correspondeu à nota das disciplinas Contabilidade Introdutória I, Contabilidade Avançada e MGA com ajustes e sem ajustes, sendo este equivalente ao CR dos recém-graduados. Em todos os casos, os estudantes pré-SISU e pós-SISU foram segregados. As variáveis independentes e de controle foram extraídas da literatura.

Os resultados revelaram algumas variáveis significativas para as amostras, possibilitando uma análise do desempenho acadêmico ao longo do curso (início, meio e fim) devido às disciplinas selecionadas. As notas de ingresso foram contundentes com os estudos anteriores ao predizerem melhor desempenho, ou seja, coeficiente positivo no *output* da regressão com estimador de MQO.

Contudo, o objetivo do estudo estava em torno da variável posta no modelo, denominada SISU, sendo uma *dummy* para diferenciar o período posterior à adesão da IES. O SISU tem grande importância para a educação superior, é o sistema centralizado que seleciona os estudantes que ingressaram no ensino superior gratuito. Trouxe mudanças que, em alguma medida, afetou o desempenho acadêmico dos estudantes, como revelou Santos (2017).

Ao perpassar todas as análises, cujos desempenhos foram mensurados desde a nota de uma disciplina do início do curso até o coeficiente de rendimento dos graduados, é possível inferir informações sobre o tema e o problema levantado neste estudo. Têm-se que, no início do curso, os estudantes pós-SISU tiveram desempenho acadêmico menor. Na disciplina de Contabilidade Avançada, observou-se média de desempenho, estatisticamente, igual entre os estudantes pré e pós-SISU, porém a variável SISU na regressão projetou crescimento do desempenho acadêmico para os estudantes que ingressaram por meio do SISU. Ao final do curso, a amostra selecionada revelou que não há diferença estatística de médias dos CRs dos graduados, isto é, a adesão ao SISU não afetou o desempenho acadêmico dos concluintes da amostra, mesma conclusão foi alcançada com a análise do MGA com ajustes.

Numa perspectiva temporal, pôde-se levantar a trajetória do estudante de ciências contábeis com base nos resultados apresentados do início, meio e fim do curso, comparando os períodos pré e pós-SISU. Desse modo, percebe-se que o estudante ingressante pelo SISU obteve baixo desempenho acadêmico quando comparado aos ingressantes pelo vestibular logo no início do curso. À medida que avança no curso, parece despertar um interesse no estudante que o motiva a obter melhor desempenho ao ponto de a variável SISU não mais predizer

queda nas notas de modo que, ao final do curso, não há qualquer diferença estatística de médias ou significância da variável. Quando esse caminho não é percorrido, ou seja, sem despertar o interesse pelo curso, existe grande probabilidade de haver evasão conforme encontrado por Santos (2017).

O crescimento de reprovações por falta e trancamentos no período pós-SISU, bem como notas, estatisticamente, mais baixas ditam um certo grau de abandono ou ausência do estudante. É como se faltasse interesse em dedicar-se como se observou no período pré-SISU, isso pode estar relacionado ao permissivo do SISU de alterar o curso durante o período de inscrições, tomando como critério de escolha a nota do ENEM, porém é necessária uma investigação específica para essa descoberta, possivelmente com uma estratégia de coleta de dados diretamente do estudante.

O período pós-SISU contempla um menor desempenho acadêmico inicial, número reduzido de concluintes dentro do prazo sugerido no fluxograma, aumento de trancamentos e reprovações por falta. Este acentuado com a mudança do regimento em 2015, algo que deve ser revisto pela IES por ter sido prejudicial ao curso de ciências contábeis e a outros cursos, provavelmente.

Nesse sentido, o SISU também permite que estudantes já matriculados possam continuar concorrendo a outras vagas no segundo semestre do ano ou, ainda, no primeiro semestre caso esteja matriculado no curso de segunda opção. Isso resulta em desistência do curso anterior.

Ante o exposto, considerando o crescimento do abandono dos estudantes do curso de ciências contábeis verificado a partir da adesão da UFBA ao SISU, sugere-se à Administração da IES que reveja a política de jubramento e amplie tal estudo para todos os cursos e, em havendo efeito amplo de evasão, medidas que visem à sua redução deverão ser adotadas, o que inclui, possivelmente, reanalisar a adesão ao SISU, objetivando a gestão mais eficiente de seus recursos materiais, humanos e financeiros, por meio da elevação do percentual de concluintes, ou seja, de estudantes que ingressam e finalizam o curso dentro do prazo estabelecido em sua matriz curricular.

REFERÊNCIAS

- ABEYSEKERA, I. Further evidence of critical thinking and final examination performance in advanced financial accounting. **Accounting Education**, v. 1, n. 18, 2009.
- ALCOCK, J.; COCKCROFT, S.; FINN, F. Quantifying the advantage of secondary mathematics study for accounting and finance undergraduates. **Accounting & Finance**, v. 48, n. 5, 2008, p. 697-718.
- ALFAN, E.; OTHMAN, M. N. Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. **Quality Assurance in Education**, v. 13, n. 4, 2005, p. 329-343.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de *et al.* **Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005.
- AL-TAMIMI, H. A. H.; AL-SHAYEB, A. R. Factors affecting student performance in the introductory finance course. **Journal of Economic & Administrative Sciences**, v. 18, n. 2, 2002.
- ANDRADE, M. A. B. A Avaliação da Educação Superior: uma breve análise no campo teórico-conceitual. **Revista entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, jul./dez. 2012, p. 27-45.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, 2014, p. 671-704.
- AMERNIC, J. H.; BEECHY, T. H. Accounting Students' Performance and Cognitive Complexity: Some Empirical Evidence. **The Accounting Review**, v. LIX, n. 2, 1984, p. 300-313.
- ANDRADE, C. S. M. **Modelo de Regressão Linear Clássico**. In. ANDRADE, C. S. M.; TIRYAKI, G. F (orgs.). *Econometria na prática*. Rio de Janeiro, Alta Books, cap. 2, 2017, p.37-89.

APOSTOLOU, B.; DORMINEY, J. W.; HASSEL, J. M.; REBELE, J. E. Analyses of trends in the accounting education literature (1997-2016). **Journal of Accounting Education**, v. 41, 2017, p.1-14.

AVELINO, B. C. **Olhando-se no espelho: uma investigação sobre o narcisismo no ambiente acadêmico**. Tese de Doutorado. Departamento de Contabilidade e Atuária, FEA, USP, São Paulo, 2017.

BELL, Timothy B. *et al.* The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Empirical Evidence of Accounting Educators. **Accounting Horizons**, vol. 7, n. 4, dez., 1993.

BERNARDI, R. A.; BEAN, D. F. The importance of performance in intermediate accounting I on performance in a subsequent accounting course. **The Accounting Educators' Journal**, v. 14, 2006, p. 33-49.

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, 2007, p. 309-331.

BETTS, J. R; MORELL, D. The determinants of undergraduate grade point average: The relative importance of family background, high school resources, and peer group effects. **Journal of Human Resources**, n. 34, v. 2, 1999, p. 268-293.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 08 maio 2019.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências.

Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório síntese de área: Artes Visuais (licenciatura). Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC): Nota Técnica nº 38/2017/CGCQES/DAES.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2016/nota_tecnica_n38_2017_cgcqes_daes_calculo_cpc.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SISU. Disponível em: http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/static/data/portaria_n21.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

BYRNE, M.; FLOOD, B. Assessing the teaching quality of accounting programmes: An evaluation of the course experience questionnaire. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, n. 28, v. 2, 2003, p.135-145.

CALMON, C.; LÁZARO, A. **Prefácio.** In: BARROS, R. C. S. Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA; UERJ/LPP, 2013, p. 9-21. (Coleção estudos afirmativos, 4).

CARVALHO, F. E. D. de. **Fatores Socioeconômicos Associados ao Desempenho dos Estudantes na Prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).** Tese de Doutorado. UFC, Fortaleza, 2017.

CAVALCANTI, I. T. N.; ANDRADE, C. S. M.; TIRYAKI, G. F.; COSTA, L. C. C. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 1, maio 2019, p. 305-327.

COHN, E; COHN, S; BALCH, D. C; BRADLEY Jr. Determinants of undergraduate GPAs: SAT scores, high-school GPA and high-school rank. **Economics of Education Review**, n. 23, 2004, p. 577–586.

CRAWFOR, I.; WANG, Z. The impact of individual factors on the academic attainment of Chinese and UK students in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 40, n. 5, 2015, p. 902–920.

DEVADOSS, S.; FOLTZ, J. Evaluation of factors influencing student class attendance and performance. **American Journal of Agricultural Economics**, v. 78, n. 3, 1996, p. 499-507.

DIAZ, M. D. M. Efetividade no ensino superior brasileiro: Aplicação de modelos multinível à análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. **Revista EconomiA**, v. 8, n.1, 2007, p. 93-120.

EIKNER, A. E.; MONTONDON, L. Evidence on factors associated with success in intermediate accounting I. **The Accounting Educators' Journal**, v. 13, 2006.

ESKEW, Robert K.; FALEY, Robert H. Some Determinants of Student Performance in the First College - Level Financial Accounting Course. **The Accounting Review**, v. 63, n. 1, jan. 1988, p. 137-147.

FERREIRA, M. A. **Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12620/1/DeterminantesDesempenhoDiscente.pdf>. Acesso em 18 jan. 2018.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, jan./mar. 2013, p. 9-32.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008, p. 347-372.

FOURNIER, D. Establishing evaluative conclusions: a distinction between general and working logic. **New Directions for Evaluation**, v. 1, n. 68, 1995, p. 15-32.

FOX, J.; BARTHOLOMAE, S. Student learning style and educational outcomes: evidence from a family financial management course. **Financial Services Review**, v. 8, n. 4, 1999, p. 235-251.

FREITAS, S. C.; BARBOSA, I.; VIEIRA, J. A. G.; MIRANDA, G. J. Percepção acerca da Qualidade e Utilidade do Relatório de Avaliação do Enade: um estudo na área de negócios. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 12, n. 27, set./dez. 2015, p. 117-136.

FREITAS, S. C. Um Estudo Exploratório sobre a Utilização do Relatório de Avaliação do ENADE e seu Impacto no Desempenho dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARKAZ, M.; BANIMAHD, B.; ESMAEILI, H. Factors affecting accounting students' performance: the case of students at the Islamic Azad University. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 29, 2011, p. 122-128.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: Pontuando uma história de ações. **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo, n. 1, v. 4, jun. 2002, p. 17-41.

GORDON, S. R.; MWAVITA, M. Evaluating the international dimension in an undergraduate curriculum by assessing students' intercultural sensitivity. **Studies in Educational Evaluation**, v. 59, 2018, p. 76-83.

GRACIOSO, A. **Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de administração de empresas no Brasil**. Tese de Doutorado. Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV, São Paulo, Brasil. 2006.

GREENE, J. C. Logic and Evaluation Theory. **Evaluation and Program Planning**, v. 38, 2013, p. 71–73.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 21, n. 2, maio/ago. 2017, p. 183-193.

GUNEY, Y. Exogenous and endogenous factors influencing students' performance in undergraduate accounting modules. **Accounting Education**, v. 18, n. 1, 2009, p. 51-73.

GUPTA, K.; MAKSI, M. M. Factors associated with student performance in an investments course: An empirical study. **Journal of Finance and Accountancy**, v. 16, set. 2014, p.1-31.

HARRINGTON, D. R. et al. Determinants of student performance in an undergraduate. **Financial Accounting Class**, [S. l.], n. 34117, 2006.

HELMKE, A.; SCHRADER, F. W. **School achievement: cognitive and motivational determinantes**. In: BALTES, Paul B.; SMELSER, Neil J. (Ed.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, v. 6, Amsterdam: Elsevier Science, p. 13552-13556, 2001. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080430768> Acesso em: 03 set. 2019.

HOROWITZ, J. B; SPECTOR, L. Is there a difference between private and public education on college performance? **Economics of Education Review**, v. 24, 2005, p. 189–195.

IBRAHIM, M. E. Effort-expectation and academic performance in managerial cost accounting. **Journal of Accounting Education**, v. 7, n. 1, 1989, p. 57-68.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 06 out. 2019.

KALBERS, L. P.; WEINSTEIN, G. P. Student performance in introductory accounting: a multi-sample, multi-model analysis. **The Accounting Educators' Journal**, v. 11, 2006.

KATSIKAS, E.; PANAGIOTIDIS, T. Student status and academic performance: accounting for the symptom of long duration of studies in Greece. **Studies in Educational Evaluation**, v. 37, n. 2, 2011, p. 152-161.

KUKREJA, G.; AL-AALI, M. H. The Determinants of Students' Performance in Introductory Accounting Courses: Evidence from Kingdom of Bahrain. **Journal of Emerging Issues in Economics, Finance and Banking (JEIEFB)**, v. 1, N. 3, mar. 2013.

LUZ, L. S. **Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, Caxambú, v. 15, 2006.

MACHADO, E. A. **Desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes na modalidade EAD: estudo comparativo entre concluintes de Ciências Contábeis e Administração**. Tese de Doutorado. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, USP, 2014.

MACHADO, P. H. A.; LIMA, E. G. dos S. **O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 1, jan./abr. 2014, p. 355-373.

MACKENZIE, S. B.; PODSAKOFF, P. M.; PODSAKOFF, M. P. Construct Measurement and Validation Procedures in MIS and Behavioral Research: Integrating New and Existing Techniques. **MIS Quarterly**, v. 35, n. 2, jun. 2011, p. 293-334.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3 ed., Ed. Bookman. 2001.

MARTINEZ, A. L. **Aprovados, mas ... capacitados? um estudo sobre princípios versus regras nos exames de suficiência e em provas de concursos públicos.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009, p. 15-35.

MARTINS, G. de A. Sobre Confiabilidade e Validade. **RBGN**, São Paulo, V. 8, n. 20, jan./abr. 2006, p. 1-12.

MASASI N. 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**, v. 2, n. 2, 2012, p. 201-211.

MCLNTYRE J. E.; PADGHAM G. Determinants of success in the introductory finance course: the roles of major, sex, accounting knowledge and math ability. **B Quest**, 2012. Disponível em: <http://www.westga.edu/~bquest/2012/determinants2012.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2013.

MEENS, E. E. M.; BAKX, A. W. E. A.; KLIMSTRA, T. A.; DENISSEN, J. J. A. The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. **Learning and Individual Differences**, v. 64, 2018, p. 54–70.

MILLER, R. L. Logic models: A useful way to study theories of evaluation practice? **Evaluation and Program Planning**, v. 38, 2013, p. 71–73.

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

MIRANDA, G. J.; LEMOS, K. C. da S.; OLIVEIRA, A. S. de; FERREIRA, M. A. Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, maio/ago. 2015, p. 175-209.

MIRANDA, G. J.; ARAUJO, T. S.; MARCELINO, I. A. O absenteísmo acadêmico e suas consequências mais óbvias. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. 2017 p. 172-189.

MOREIRA, A. M. A. **Fatores institucionais e desempenho acadêmico no Enade: Um estudo sobre os cursos de biologia, engenharia civil, história e pedagogia**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. 2010.

PARREIRA, A.; SILVA, A. L. da. A Lógica Complexa da Avaliação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, abr./jun. 2015, p. 367-388.

PEIXOTO, A. de L. A.; RIBEIRO, E. M. B. de A.; BASTOS, A. V. B.; RAMALHO, M. C. K. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, jul. 2016, p. 569-591.

RAUPP, F.M.; BEUREN, I.M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais**. In. BEUREN, I.M. (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, Cap.3, 2006, p.76-97.

RIBEIRO, J. L. L. de S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, mar. 2015, p. 143-161.

RISTOFF, D. O Novo Perfil do Campus Brasileiro: Uma Análise do Perfil Socioeconômico do Estudante de Graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, nov. 2014, p. 723-747.

RODRIGUES, B. C. de O.; MIRANDA, G. J.; SANTOS, N. de A.; PEREIRA, J. M. A Instituição, a Coordenação e o Desempenho Acadêmico dos Alunos de Ciências Contábeis. **Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, v. 20, n. 2, mai./ago. 2017, p. 231-251.

RODRIGUES, E. C.; MATOS, D. A. S.; FERREIRA, A. dos S. Nível Socioeconômico e Ensino Superior: Cálculo e Aplicações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, jul. 2017, p. 494-511.

RODRIGUES, D. S.; SANTOS, N. de A.; SANTANA, M. da S.; LEMES, A. P. M. Diferenças entre Gênero, Etnia e Perfil Socioeconômico no Exame Nacional de Desempenho do Estudante do Curso de Ciências Contábeis. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 14, n. 33, set./dez. 2017, p. 101-117.

ROMER, D. Do students go to class? Should they?. **The Journal of Economic Perspectives**, Pensilvânia, v. 7, n. 3, 1993, p. 167-174.

SAAVEDRA, A. R.; SAAVEDRA, J. E. Do colleges cultivate critical thinking, problem solving, writing and interpersonal skills?. **Economics of Education Review**, v. 30, 2011, p. 1516– 1526.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 30, n. 2, maio-ago. 2018, p. 219-253.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, J. L. dos. **O Mercado de Admissão ao Ensino Superior: teoria e evidências empíricas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, N. de A. **Determinantes do Desempenho Acadêmico dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis**. Tese do Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, S. C. dos.; COSTA, C. M. O Valor Adicionado dos Cursos de Ciências Contábeis: um Estudo na Região Sudeste do Brasil. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 9, n. 1, jan./mar. 2015, p. 84-100.

SCRIVEN, M. **The logic of evaluation**. Department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. In R. E. Stake (ed.) Curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, v. 1. Chicago: Rand McNally, 1967.

SCRIVEN, M. **Evaluation as a Discipline**. *Studies in Educational Evaluation*, v. 20, 1994, p. 147-166.

SEOW, P. S.; PAN, S. C. G.; TAY, S. W. Revisiting the determinants of student's performance in an undergraduate accountancy degree programme in Singapore. **Global Perspectives of Accounting Education**, v. 11, n. 1, 2014. Disponível em: http://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=2246&context=soa_research. Acesso em: 21 out. 2018.

SHAFTEL, J.; SHAFTEL, T. L. Educational Assessment and the AACSB. **Issues in Accounting Education**, v. 22, n. 2, 2007, p. 215-232.

SILVA, M. C. R. **A validade do ENADE para avaliação da qualidade dos cursos: Modelo de rasch e multinível**. Tese de Doutorado. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil. 2011.

SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, 2002, p. 67-76.

SIRIN, S. R. Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. **Review of Educational Research**, Los Angeles, v. 75, n. 3, 2005, p. 417-453.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006, p. 107-126.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, 2006, p. 1-23.

SOARES, J. F.; RIBEIRO, L. M.; CASTRO, C. M. Valor agregado de instituições de ensino superior em Minas Gerais para os cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 44, n. 2, 2001, p. 363-396.

SOARES, T. M. Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores socioeconômicos. **Pesquisa Operacional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, 2005, p. 83-112.

SOUZA, E. S. **Enade 2006: Determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. 2008.

STEENKAMP, L. P.; BAARD, R. S.; FRICK, B. L. Factors influencing success in first-year accounting at a South African university: a comparison between lectures assumptions and student's perceptions. **SA Journal of Accounting Research**, Africa, v. 23, n. 1, 2009.

STUFFLEBEAM, D. L. Evaluation models. **New Directions for Evaluation**, v. 89, 2001, p. 7-98.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of educational Research**, v. 45, n. 1, 1975, p. 89-125.

TODD, Petra E.; WOLPIN, Kenneth I. On the Specification and Estimation of the Production Function for Cognitive Achievement. **The Economic Journal**, v. 113, n. 485, pp. F3-F33, Feb., 2003. Disponível em: <http://athena.sas.upenn.edu/petra/class792/ejpaper.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

UYAR, A.; GÜNGÖRMUS, A. H. Factors Associated with Student Performance in Financial Accounting Course. **European Journal of Economic and Political Studies**, v. 4, n. 2, 2011, p. 139-154.

VALLE, Raquel da Cunha; Teoria da resposta ao item. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, 2000, p. 7-91.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v.14, n. 52, 2006, p.291-310.

WAPLES, E.; DARAYSEH, M. Determinants of student's performance in Intermediate accounting. **Journal of College Teaching & Learning**, v. 2, n. 12, 2011.

WHITE, Karl R. The relation between socioeconomic status and academic achievement. **Psychological bulletin**. Washington, DC, v. 91, n. 3, 1982, p. 461.

ZOGHBI, A. C. P.; OLIVA, B. T.; MORICONI, G. M. Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior: a relação entre o Enem e o Enade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 45, jan./abr. 2010, p. 45-66.