

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE**

WILLIAMS MEIRELLES

**DESEMPENHO ACADÊMICO DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NAS
MODALIDADES DE ENSINO A DISTÂNCIA E PRESENCIAL EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre

2019

WILLIAMS MEIRELLES

**DESEMPENHO ACADÊMICO DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NAS
MODALIDADES DE ENSINO A DISTÂNCIA E PRESENCIAL EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Bianchi

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Meirelles, Williams

Desempenho acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis nas modalidades de ensino a distância e presencial em uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul / Williams Meirelles. -- 2019.
99 f.

Orientadora: Márcia Bianchi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Desempenho acadêmico. 2. Ensino. 3. EaD. 4. Ciências Contábeis. I. Bianchi, Márcia, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

WILLIAMS MEIRELLES

**DESEMPENHO ACADÊMICO DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NAS
MODALIDADES DE ENSINO A DISTÂNCIA E PRESENCIAL EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade.

Aprovada em: Porto Alegre, 01 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Márcia Bianchi – Orientadora

UFRGS

Prof. Dr. Ariel Behr

UFRGS

Profa. Dra. Maria Ivanice Vendruscolo

UFRGS

Profa. Dra. Marguit Neumann

UEM

*Dedico este estudo:
Aos meus pais, Mauro e Dalva;
À minha esposa, Naira;
Ao meu filho, Lorenzo.*

AGRADECIMENTOS

Foram muitos, os que me ajudaram a concluir esta dissertação.

Meus sinceros agradecimentos...

... a Deus, pois, sem sua ajuda nada teria sido possível;

... à minha família, pelo apoio e confiança;

... aos amigos, pelas conversas e amizade;

... a todos que ajudaram neste trabalho;

... a Professora Dra. Márcia Bianchi, por orientar-me neste estudo.

RESUMO

MEIRELLES, Williams. **Desempenho Acadêmico dos Discentes de Ciências Contábeis nas Modalidades de Ensino a Distância e Presencial em uma Instituição de Ensino superior do Rio Grande do Sul**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Este estudo teve como objetivo analisar como as modalidades de ensino, Educação a Distância (EaD) e presencial, influenciam no desempenho acadêmico dos alunos do curso de Ciências Contábeis em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Sul. O estudo se realizou em duas etapas, uma qualitativa e uma quantitativa. Na parte qualitativa do estudo, foram analisadas as matrizes curriculares das modalidades, presencial e EaD do curso e 88 planos de ensino, sendo 44 de cada modalidade. Já a parte quantitativa teve como foco o desempenho dos discentes do curso, foram analisados 1.444 discentes, que cursaram disciplinas nas modalidades presencial e EaD durante o período de 2014/01 a 2018/01. Foram testadas variáveis relacionadas ao corpo docente, infraestrutura e corpo discente, por meio de dois cenários: cenário 1 contemplando todos alunos e variáveis e o cenário 2 controlando os alunos aprovados nas disciplinas. Os resultados das análises qualitativas demonstraram a simetria entre as grades curriculares e a similaridade dos conteúdos praticados entre ambas as modalidades. Foram evidenciadas diferenças nos planos de ensino entre as modalidades presencial e EaD, no que tange a organização metodológica e os respectivos processos avaliativos. Nas análises quantitativas, comparando-se os grupos de discentes das modalidades presencial e EaD, os achados que se destacaram foram: i) a diferença das médias das notas, na qual a modalidade presencial apresenta uma média de 7,19 pontos, superior à média de 6,88 pontos obtida pela modalidade EaD; ii) o desvio padrão das notas na modalidade presencial é de 1,84 pontos, valor este inferior que os 2,38 pontos de desvio padrão encontrados da modalidade EaD, que demonstram uma maior dispersão entre as notas desta modalidade; iii) a média de reprovação dos discentes da modalidade presencial foi de 9%, enquanto na modalidade EaD este percentual foi de 20%; e, iv) 285 alunos evadidos no período analisado na modalidade EaD, o que representou uma proporção de 24% de alunos evadidos, enquanto na modalidade presencial o número foi de 75 alunos, que representa uma proporção de 13% de alunos evadidos. Com relação à variável de interesse “modalidade”, pode-se constatar que a mesma teve influência significativa no desempenho dos discentes nos dois cenários testados, porém com resultados distintos: no primeiro cenário

(com alunos aprovados e reprovados) evidenciou-se que aqueles que obtiveram maiores notas eram da modalidade presencial. Já no segundo cenário, controlando-se a aprovação nas disciplinas, e, portanto, considerando os alunos aprovados, os melhores desempenhos foram visualizados na modalidade EaD. A relevância deste estudo está na evidência do impacto positivo da modalidade presencial no desempenho dos alunos, também percebida pelo menor número de evasões, mesmo com o atual cenário de crescimento exponencial da modalidade EaD. Além disso, ao se controlar os alunos que aprovaram nas disciplinas, o desempenho dos alunos da modalidade EaD superaram o desempenho dos estudantes da modalidade presencial. Este achado traz indícios de que a modalidade EaD pode, futuramente, alcançar resultados tão ou mais satisfatórios do que a tradicional modalidade presencial.

Palavras-chave: Desempenho acadêmico. Ensino. EaD. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how the teaching modalities, online learning and face-to-face, influence the academic performance of the Accounting students of at a university in Rio Grande do Sul. The study was divided into two stages, a qualitative and a quantitative one. In the qualitative part of the study, we analyzed the curricular matrices of the modalities, presential and online learning of the course and 88 teaching plans, 44 of each modality. On the other hand, the quantitative part was focused on the performance of the students of the course, where analyzed 1,444 students, who attended courses in the classroom and online during the period from 2014/01 to 2018/01. Variables related to the teaching staff, infrastructure and student body were tested through two scenarios, scenario 1 contemplating all students and variables and scenario 2 controlling the students approved in the disciplines. The results of the qualitative analyzes demonstrated the symmetry between the curriculum grids and the similarity of the contents practiced in both modalities. There were differences in the teaching plans between the classroom and online modalities, regarding the methodological organization and the respective evaluation processes. In the quantitative analyzes, comparing the groups of students of the classroom and online modalities, the most outstanding findings were: i) the difference in the means of the grades, in which the face-to-face modality presents an average of 7.19 points, higher than average of 6.88 points obtained by the online learning; ii) the standard deviation of the notes in the face-to-face mode is 1.84 points, which is lower than the 2.38 points of standard deviation found in the EaD modality, which shows a greater dispersion among the notes of this modality; iii) the average grade of students in the face-to-face modality was only 9%, while in the online modality this percentage was 20%; and iv) 285 students evaded in the period analyzed in the online modality, which represented a proportion of 24% of evaded students, while in the face-to-face modality the number was 75 students, representing a proportion of 13% of students evaded. Regarding the variable of interest - modality of learning -, it can be seen that it had a significant influence on the performance of the students in the two scenarios tested, but with different results: in the first scenario (with approved and disapproved students) it was evidenced that those who higher grades were of the face-to-face modality. In the second scenario, controlling for approval in the subjects, and therefore considering the approved students, the best performances were visualized in the in online learning. The relevance of this study is the evidence of the positive impact of the face-to-face modality on student performance, also perceived by the lower number of evasions, even with the current scenario of exponential growth of the online

learning. In addition, by controlling the students who passed in the subjects, the performance of the students of the online learning exceeded the performance of the students of the face-to-face modality. This finding gives indications that the EAD mode may, in the future, achieve results as satisfactory as or more than the traditional face-to-face modality.

Keywords: Academic performance. Online learning. Accounting.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ajuste do coeficiente R^2 com a variável “situação”	87
Gráfico 2 – Ajuste do coeficiente R^2 com a variável “modalidade”	88

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Comparação dos modelos pedagógico e epistemológico.....	25
Figura 2 – Competências e os quatro pilares da Educação	30
Figura 3 – Qualificação docente.....	36
Figura 4 – Desenho da pesquisa: análise qualitativa	51
Figura 5 – Desenho da pesquisa: análise quantitativa	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de Aprendizagem.....	24
Quadro 2 – Proposta de Componentes Curriculares - FBC.....	32
Quadro 3 – Proposta de Componentes Curriculares - ONU.....	34
Quadro 4 – Variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico	35
Quadro 5 – Técnicas de ensino mais utilizadas	40
Quadro 6 – Construção das Hipóteses	49
Quadro 7 – Análise e Interpretação dos Dados	55
Quadro 8 – Variáveis utilizadas no estudo	58
Quadro 9 – Teste Autocorrelação	59
Quadro 10 – Teste Heterocedasticidade	60
Quadro 11 – Disciplinas com Nomenclatura Diferentes entre as Modalidades de Ensino	61
Quadro 12 – Estratégias de Ensino-aprendizagem EaD.....	66
Quadro 13 – Processos avaliativos EaD	67
Quadro 14 – Análise das Disciplinas com maior Reprovação	75
Quadro 15 – Teste de Hipóteses – Cenário 1	85
Quadro 16 – Teste de Hipóteses – Cenário 2	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação de docentes em IES privadas, por grau de formação.....	37
Tabela 2 – Conformidade com a DCN e FBC.....	62
Tabela 3 – Conformidade com ISAR/ONU	63
Tabela 4 – Estatística descritiva das variáveis – Ambas modalidades – Cenário 1	69
Tabela 5 – Estatística descritiva das variáveis – Modalidade Presencial – Cenário 1	70
Tabela 6 – Estatística descritiva das variáveis – Modalidade EaD – Cenário 1.....	71
Tabela 7 – Estatística descritiva das variáveis – Ambas modalidades – Cenário 2	72
Tabela 8 – Estatística descritiva das variáveis – Modalidade Presencial – Cenário 2	73
Tabela 9 – Estatística descritiva das variáveis –Modalidade EaD – Cenário 2.....	73
Tabela 10 – Determinantes no desempenho discente – Cenário 1	77
Tabela 11 – Determinantes no desempenho discente – Cenário 2	80

LISTA DE SIGLAS

CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CPA	<i>Certified Public Accounts</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FBC	Fundação Brasileira de Contabilidade
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MGA	Média Geral Acumulada
ONU	Organização das Nações Unidas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
1.2	OBJETIVOS	19
1.2.1	Objetivo Geral	19
1.2.2	Objetivos Específicos	20
1.3	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	20
1.4	DELIMITAÇÃO E ESTRUTURA DO ESTUDO	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1	TEORIA CONSTRUTIVISTA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	23
2.2	MEDIÇÃO DE DESEMPENHO ACADÊMICO E ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	27
2.3	VARIÁVEIS RELACIONADAS AO DESEMPENHO ACADÊMICO	34
2.3.1	Corpo Docente	35
2.3.2	Infraestrutura	41
2.3.3	Corpo Discente	43
2.5	CONSTRUÇÃO DAS HIPÓTESES	48
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	52
3.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO	53
3.3	COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS	54
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	55
3.4.1	Análise Qualitativa	55
3.4.2	Análise Quantitativa	57
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
4.1	CURSO, CURRÍCULO E DISCIPLINAS	61
4.2	PLANOS DE ENSINO DO CURSO	64
4.3	ANÁLISE QUANTITATIVA DAS VARIÁVEIS	68
4.3.1	Cenário 1	69
4.3.2	Cenário 2	71
4.3.3	Reprovações e Evasões	74
4.4	DESEMPENHO DOS DISCENTES	76
4.4.1	Cenário 1	76

4.4.2 Cenário 2	80
4.5 SÍNTESE DOS RESULTADOS	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, desde o início dos anos 2000, percebe-se um aumento expressivo no número de matrículas no ensino superior (MACHADO, 2014). Essa ampliação foi reforçada, segundo Nogueira (2009), com a expansão da modalidade de ensino a distância (EaD), mediante regulamentação do art. 80 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que trata sobre os programas de ensino a distância, por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017).

De acordo com a sinopse estatística da educação superior de 2017, no período 2009-2017, a quantidade de cursos de graduação presenciais aumentou de 27.827 para 33.272 cursos, representando um aumento de 20%, enquanto os cursos a distância passaram de 844 para 2.108 cursos, representando um crescimento de 150% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2018). Ainda, conforme a sinopse, nesse mesmo período, as matrículas no ensino superior evoluíram em aproximadamente 30% nos cursos presenciais, passando de 5.115.896 para 6.529.681 matrículas e 110% nos cursos a distância, passando de 838.125 para 1.756.982 matrículas. Somadas as modalidades, as matrículas de graduação aumentaram em aproximadamente 40% no período em questão.

Esse crescimento pode ser verificado, também, nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, pois os dados demonstram que, em 2017, o número de matrículas realizadas aumentou em 54% em relação a 2009, passando de 235.274 para 362.042 matrículas (INEP, 2018). Sendo que na modalidade presencial as matrículas aumentaram de 205.330 para 244.840 matrículas, representando um crescimento de aproximadamente 20%, enquanto na modalidade EaD as matrículas aumentaram de 29.944 para 117.202 matrículas, representando um crescimento de 291% em relação a 2009 (INEP, 2018).

O crescimento do EaD em relação à modalidade presencial explica-se pelas vantagens oferecidas aos discentes por esta modalidade de ensino: autonomia para flexibilizar e gerenciar os estudos, não deslocamento até a sala de aula gerando economia de tempo e dinheiro, o constante avanço da tecnologia e a crescente credibilidade no cenário nacional com a criação de uma base legal e o reconhecimento dos cursos a distância pelo Ministério da Educação (MEC) (SILVA; CORNACHIONE JÚNIOR, 2002; SOUSA; OLIVEIRA; REZENDE, 2006; BEHR, 2014; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016).

No aspecto de ensino e aprendizagem, faz-se necessário atentar para a qualidade do ensino oferecido diante deste crescimento acelerado. Com o intuito de aferir a qualidade do

ensino dos cursos de graduação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) conta com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) como um dos seus instrumentos. Neste exame é mensurado o rendimento acadêmico dos alunos em relação aos conteúdos programáticos dos cursos. No sentido de compreender os fatores que determinam o desempenho acadêmico discente, a literatura evidencia três grupos principais de variáveis que afetam o desempenho acadêmico: corpo docente; infraestrutura e o próprio corpo discente.

No tocante do corpo docente, Marshall *et al.* (2010) afirmaram que tem havido considerável discussão entre pesquisadores internacionais sobre a lacuna existente entre o ensino e as práticas contábeis, e, ainda, se a Contabilidade deve ser lecionada por doutores ou contadores com certificação profissional como o *Certified Public Accounts* (CPA). Miranda (2011) confirmou, por meio de análise do Enade 2009, que a qualificação acadêmica é um aspecto significativo e possui correlação positiva com o desempenho discente.

Quanto ao aspecto infraestrutura, Caetano *et al.* (2015) verificaram o desempenho dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis das modalidades de ensino a distância e presencial, por meio do Enade de 2009, no qual constataram um desempenho dos alunos da modalidade EaD inferior ao dos alunos da modalidade presencial.

Com relação ao corpo discente, algumas características individuais como gênero, idade, renda, frequência às aulas, horas estudadas, dentre outros fatores, tiveram influência no desempenho discentes, por meio de análises nos exames Provão e Enade (SANTOS, 2012; FERREIRA, 2015). Araújo *et al.* (2013) buscaram identificar se o desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada era explicado por uma série de variáveis. Os resultados sugeriram que: conforme aumenta a idade dos alunos, o desempenho tende a melhorar; discentes do sexo feminino apresentaram notas maiores que os do sexo masculino; os estudantes revelaram melhor desempenho nas disciplinas de natureza qualitativa e nas específicas; quanto mais avançado o período letivo em que os alunos estavam cursando, maiores foram as notas, dentre outros.

A partir dos três principais grupos de variáveis que afetam o desempenho acadêmico (corpo docente; infraestrutura e o próprio corpo discente), a presente pesquisa adentra no campo do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse enfoque, a presente pesquisa buscou respaldo em uma teoria relacionada como o conhecimento e a aprendizagem, optando-se pela abordagem Construtivista do conhecimento, que contempla a participação ativa do aluno na construção de seu próprio conhecimento (BERTRAND, 1998; VENDRUSCOLO, 2015).

Carmody (2010) aponta as seguintes características dos estudantes para uma concepção construtivista: ser ativo no ambiente de aprendizagem, desenvolver habilidades sociais e interpessoais, gostar de aprender, ter uma compreensão do conteúdo a ser ensinado, e aprender a pensar de uma forma eficiente. Estas características são primordiais para uma aprendizagem por competências, como é o caso das Ciências Contábeis (CARBONE *et al.*, 2006). A proposta construtivista vem estabelecer uma nova relação entre quem aprende e quem ensina, até alguns anos atrás se tinha como detentor do saber apenas o professor, perpassando a ideia de que somente este poderia ensinar e ao aluno cabia ouvir para aprender. Com a proposta construtivista, a universidade fica aberta ao diálogo, esta relação muda, o aluno tem liberdade para se expressar, se colocar e o professor se torna mediador neste processo de ensino e aprendizagem.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Tendo como a base a posição de destaque que os cursos EaD têm apresentado no ensino superior brasileiro e ao exponencial crescimento desta modalidade no curso de Ciências Contábeis (INEP, 2018), surge uma preocupação quanto ao desempenho dos discentes destes cursos. A partir desta preocupação, o estudo de Caetano *et al.* (2015), amparado pelos dados do Enade 2009, evidenciou um desempenho inferior dos cursos EaD com relação aos presenciais, corroborando com esta preocupação no tocante a qualidade do ensino EaD. Passada uma década desde a apuração destes resultados, torna-se necessário um novo estudo com objetivo de analisar o desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis, por modalidade de ensino, para se atualizar e comparar com os resultados encontrados por Caetano *et al.* (2015).

A preocupação com o desempenho dos discentes de Ciências Contábeis tornou-se ainda mais relevante com as mudanças nos padrões das normas contábeis brasileiras e consequentes mudanças no ensino da Contabilidade (MIRANDA, 2011; FERREIRA, 2015), o que torna as investigações sobre o desempenho acadêmico relevantes para a área e, portanto, o conhecimento de como as modalidades de ensino influenciam no desempenho acadêmico surge como uma necessidade.

Diversos fatores têm sido alvo de estudos e apontados como determinantes do desempenho discente, como a contribuição das qualificações e competências do quadro docente (CRUZ; CORRAR; SLOMSKI, 2008; MARSHALL *et al.*, 2010; MIRANDA, 2011; WILSON 2012; ENGEL, 2017), variáveis de natureza acadêmica, demográfica e econômica

(KOH; KOH, 1999; ANDRADE, 2005; SANTOS, 2012; ARAÚJO *et al.*, 2013; FERREIRA, 2015) e a modalidade de ensino (FEIJÓ, 2010; NASCIMENTO; CZYKIEL; FIGUEIRÓ, 2013; CAETANO *et al.*, 2015), que carece de um maior número de pesquisas, principalmente em uma IES que ofereça simultaneamente ambas modalidades¹, lacuna esta que o presente estudo visa explorar.

Conforme Leite Filho, Alemandro e Siqueira (2008), a avaliação do desenvolvimento e do aprendizado dos alunos, para a determinação de quão bem os alunos alcançam os objetivos acadêmicos, é uma das principais maneiras pelas quais as instituições demonstram suas efetividades. No intuito de avaliar e aprimorar o processo e traçar políticas que visavam melhorar o ensino, órgãos governamentais implantaram metodologias de avaliação do ensino superior, como o Enade, em que um dos quesitos de peso na nota final da IES é o desempenho discente.

A partir da análise dos fatores determinantes do desempenho acadêmico e levando em consideração as diferenças metodológicas existentes entre as modalidades de ensino presencial e EaD, formulou-se a seguinte questão problema: **Qual a influência das modalidades de ensino, a distância e presencial, no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis em uma Instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul?**

1.2 OBJETIVOS

A presente pesquisa possui os objetivos apresentados a seguir.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como as modalidades de ensino, EaD e presencial, influenciam no desempenho acadêmico dos alunos do curso de Ciências Contábeis em uma IES do Rio Grande do Sul, tendo como medida de desempenho o grau final obtido pelos discentes nas disciplinas do curso durante o período de 2014/01 a 2018/01.

¹ Foram pesquisados os termos “desempenho e contabilidade e EaD” nas bases de periódicos da CAPES e SCIELO, sem encontrar nenhum estudo que medisse o desempenho acadêmico entre as modalidades presencial e EaD em uma única IES brasileira, no período de 2009 a 2019.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para o atendimento do objetivo geral desta pesquisa, surgem os seguintes objetivos específicos:

- a) comparar as estruturas curriculares e os planos de ensino de ambas modalidades do curso entre si e verificar a adequação dos conteúdos abordados com àqueles sugeridos pela DCN e CBF (em âmbito nacional) e ISAR/ONU (em âmbito internacional);
- b) descrever as metodologias de ensino empregadas em ambas as modalidades do curso;
- c) verificar a relação entre as modalidades de ensino EaD e presencial com o percentual de reprovação e evasão dos discentes;
- d) identificar as variáveis significativas relacionadas ao desempenho dos discentes de Ciências Contábeis da IES.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A aprendizagem dos discentes deve ser o propósito fundamental de uma IES, cuja avaliação por órgãos governamentais decorre do aproveitamento acadêmico (ARAÚJO *et al.*, 2013). Nesse contexto, verifica-se que o conhecimento de aspectos que influenciam o desempenho dos discentes é relevante no contexto educacional brasileiro, em particular no curso de Ciências Contábeis, objeto deste estudo.

Observa-se na literatura, que muitos fatores têm sido alvo de estudos e apontados como determinantes do desempenho discente, por exemplo: a contribuição das qualificações e competências do quadro docente (CRUZ; CORRAR; SLOMSKI, 2008; MARSHALL *et al.*, 2010; MIRANDA, 2011) e também de variáveis de natureza acadêmica, demográfica e econômica (KOH; KOH, 1999; ANDRADE, 2005; SANTOS, 2012; ARAÚJO *et al.*, 2013; FERREIRA, 2015). Ressalta-se, entretanto, que mesmo com o crescimento do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) mediante os cursos na modalidade EaD (MACHADO, 2014; INEP, 2018), a influência das modalidades de ensino no desempenho dos discentes, ainda carece de estudos na área Contábil, principalmente em uma IES que ofereça ambas modalidades.

Caetano *et al.* (2015) mediram o desempenho dos alunos de Ciências Contábeis nas modalidades EaD e presencial por meio dos dados do Enade de 2009 e obtiveram como

constatação que a modalidade EaD obteve um desempenho inferior ao presencial. Este achado, que sugere diferenças na qualidade do ensino entre as modalidades. Faz-se necessário, portanto, analisar o desempenho dos discentes de ambas as modalidades do curso de Ciências Contábeis para corroborar ou não com a constatação dos resultados destes autores, o que justifica em termos acadêmicos, um estudo aprofundado relacionado ao desempenho discente em uma universidade que ofereça ambas as modalidades do ensino do curso de Ciências Contábeis de maneira simultânea.

Considera-se que este estudo contribui por buscar identificar possíveis variáveis que explicam o desempenho discente, principalmente, relacionadas às modalidades de ensino (presencial e EaD), bem como a forma que isso ocorre, o que pode trazer um norte para a elaboração de ações preventivas que visam minimizar ou eliminar a possível influência negativa desses fatores no desempenho acadêmico. Para a instituição estudada, os achados deste estudo serviram de base para a propostas de melhoria do processo de formulação do planejamento pedagógico, em ambas modalidades de ensino, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

1.4 DELIMITAÇÃO E ESTRUTURA DO ESTUDO

A pesquisa delimitou-se em analisar o desempenho acadêmico dos discentes do curso Ciências Contábeis de uma universidade do estado do Rio Grande do Sul, dentre 104 IES brasileiras que oferecem o curso de Ciências Contábeis, simultaneamente, entre as modalidades presencial e EaD. A escolha dessa universidade se deu por acessibilidade, principalmente, no tocante de acesso aos dados. O estudo limitou a análise para o período compreendido entre o primeiro semestre do ano de 2014 e o primeiro semestre do ano de 2018, período este, relativo ao início da oferta do curso na modalidade EaD e a primeira turma de formandos, também da modalidade EaD.

Na pesquisa foram abordadas as seguintes variáveis: dentro fator corpo docente, as variáveis foram: titulação, experiência profissional e regime de trabalho; no fator infraestrutura, a variável foi a modalidade (presencial ou EaD); e no fator corpo discente, as variáveis foram idade e sexo. Também foram utilizadas como variáveis de controle características das disciplinas. No entanto, sabe-se que existem outras variáveis, como *status* socioeconômico, absenteísmo, desempenho escolar anterior, conhecimento prévio dos conteúdos, horas de estudo, fatores motivacionais, entre outros, que não foram abordadas na presente pesquisa, devido à falta destas informações.

Cabe destacar, ainda que esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. Este primeiro capítulo apresenta a parte introdutória, com a questão problema, o objetivo geral e os específicos, a justificativa e a delimitação da pesquisa.

O segundo capítulo trata do referencial teórico que deu suporte a pesquisa. Inicia-se abordando a Teoria Construtivista e o processo de Ensino e Aprendizagem, em seguida os sistemas de avaliação e conteúdo no curso de Ciências Contábeis, os fatores que influenciam no desempenho dos discentes, estudos relacionados, encerrando-se com a construção das hipóteses da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos, inicia-se com os desenhos da pesquisa, seguidos pela tipologia da pesquisa, população e amostra do estudo. Posteriormente é dado ênfase à forma como os dados foram coletados, tratados e analisados.

No quarto capítulo são apresentados os resultados da pesquisa contemplando as análises realizadas nos currículos, nos planos de ensino e nos resultados descritivos e dos modelos estatísticos. Na sequência, no quinto capítulo apresenta-se as considerações finais, limitações e sugestões para futuras pesquisas relacionadas ao tema. Por fim, encerra-se com as referências bibliográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação teórica relacionada à Teoria Construtivista, processo de ensino e aprendizagem, metodologias de ensino nas Ciências Contábeis e estudos relacionados a estes temas.

2.1 TEORIA CONSTRUTIVISTA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A aprendizagem está inevitavelmente ligada à história do homem, à sua construção enquanto ser social com capacidade de adaptação a novas situações. O processo ensino-aprendizagem sempre foi considerado uma atividade humana de forma mais ou menos estruturada, de maneira formal ou informal, o homem sempre ensinou e aprendeu, mesmo antes da criação da escola, como instituição devotada exclusivamente à Educação. Os pressupostos teóricos da aprendizagem encontram-se ancorados no desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência (BERTRAND, 1998; BECKER, 2001; BORDENAVE; PEREIRA, 2001).

No ambiente de ensino e aprendizagem, primeiramente, faz-se necessário definir o ensinar e o aprender, segundo Masetto (2012, p. 43), o ensino acontece quando “o professor ‘ensina’ aos alunos que ‘não sabem’, enquanto estes reproduzem as informações recebidas nas provas ou nos exames buscando aprovação”. Nesse processo o professor encontra-se no centro, como agente principal do conhecimento.

O oposto acontece com o aprender, que está relacionado com a procura de informações, a descoberta de fatos e situações. Sendo assim, o aprendiz ou aluno torna-se o ponto principal do processo. Para Bordenave e Pereira (2001), o aprendizado tem como base um processo qualitativo, na qual promove a inteligência do indivíduo, e não, o acúmulo de conhecimento, fundamentado somente na soma ou quantitativo de conhecimento obtido.

Segundo Masetto (2012), quando o aluno é visto integralmente, surge a aprendizagem significativa que envolve o aluno como pessoa, como um todo, levando em consideração ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão. A aprendizagem significativa ocorre quando o aprendizado é vinculado às experiências, realidade do aluno, perguntas e questões propostas afetam e são envolventes para o aprendiz, há exposição de situações de seu interesse, o que é aprendido nas instituições de ensino superior é usado nas diversas situações de vida, provocando alterações no comportamento do estudante de forma positiva e aumento em seu desempenho acadêmico (MASETTO, 2012).

Destaca-se a visão de Freire (1996, p. 13) que sobre o fato de não haver docência sem discência, e com relação ao papel de ensinar, o autor faz a seguinte observação aos docentes:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Nérici (1989) descreve sete maneiras pelas quais as pessoas aprendem, destacadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de Aprendizagem

Tipo de aprendizagem	Ocorrência
1. Aprendizagem por reflexo condicionado	É a resposta a um estímulo externo, a qual há associação que reflete em uma nova ação;
2. Aprendizagem por condicionamento operante	Ocorre quando há gratificação ou recompensa após um determinado comportamento ser executado por uma pessoa, fortalecendo a repetição desse ato;
3. Aprendizagem por memorização	É aquela centrada na repetição de dados a fim de reproduzir rigorosamente o que foi memorizado;
4. Aprendizagem por ensaio-e-erro	Uma situação problema é apresentada ao indivíduo que procura solucionar a questão por meio de tentativas que podem resultar em fracasso, quando isso acontece a tentativa é alterada;
5. Aprendizagem por demonstração	É aquela que a pessoa visualiza e confere o que é demonstrado a ela e assim a mesma compreende mediante evidências;
6. Aprendizagem por intuição	É aquela que o indivíduo processa informação sem ajuda de outras pessoas por meio de seu raciocínio, da demonstração ou da sua experiência;
7. Aprendizagem por reflexão	É a análise de uma situação problemática em busca de solução, na qual todas as tentativas executadas anteriormente são repensadas e novas soluções podem ser apresentadas.

Fonte: elaborado a partir de Nérici (1989).

Percebe-se que há diferenças entre o processo de ensino e aprendizagem, sendo que a escolha por um ou outro, determina quem estará no centro do processo: o professor ou o aluno (OLIVER, 2001). E ainda, o processo de ensinar é quantitativo, pois visa, cumprir o cronograma de conteúdo ou matéria a ser exposta ao aluno durante um determinado período. Já a aprendizagem zela por esse cumprimento, mas também pela qualidade, preocupando-se com o desenvolvimento e a aprendizagem efetiva do aluno.

Analisando a relação professor e aluno, Becker (2001) apresenta três diferentes formas: a pedagogia direta, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional. O autor define que na pedagogia direta, existe a crença de que o professor transfere seus conhecimentos aos alunos,

em uma concepção da teoria empirista em que o conhecimento vem do meio exterior na forma de transmissão ou transferência ao sujeito; já na pedagogia não diretiva, em contrapartida, estabelece que o aluno aprende por si mesmo e a função do professor é vista como a de um “facilitador”. Esta postura está ligada a teoria apriorista na qual o foco é no aluno e não no objeto. Por fim, a pedagogia relacional apresenta a como principal fator a “interação” entre o professor e o aluno, onde o aluno aprende agindo e problematizando a sua ação. Portanto, o conhecimento ocorre pela ação mútua entre o sujeito e o objeto (BECKER,2001).

A Figura 1 demonstra esta relação entre o sujeito (estudante) e o objeto (aprendizagem) fazendo uma relação entre a pedagogia proposta por Becker (2001) e a epistemologia.

Figura 1 – Comparação dos modelos pedagógico e epistemológico

EPISTEMOLOGIA		PEDAGOGIA	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	S ← O	S ← O	Diretivismo
Apriorismo	S → O	S → O	Não-Diretivismo
Construtivismo	S ↔ O	S ↔ O	Ped. Relacional

Fonte: Becker (2001, p. 26).

Percebe-se, de acordo com a Figura 1, que o construtivismo atua com a pedagogia relacional. O professor acredita que seu aluno é capaz de aprender sempre e a partir do que o aluno construiu até hoje, ocorre nova construção de conhecimento. E mais, o aluno pode ensinar o que ele aprendeu, passando assim a um processo de aprendizagem cooperativa.

Epistemologicamente, as teorias de aprendizagem fornecem uma estrutura que orientam as estratégias e as atividades de aprendizagem, tais como aprendizagem centrada no aluno e aprendizagem centrada no professor (OLIVER, 2001). As diferentes perspectivas das teorias da aprendizagem têm sido especificadas, identificando três principais teorias de aprendizagem: a behaviorista (empirismo), a cognitivista (construtivismo) e a humanística (apriorismo) (MOREIRA, 1999).

A teoria da aprendizagem behaviorista focaliza o comportamento observável (objetividade), enquanto o cognitivismo tem um ponto focal sobre o comportamento não observável (subjetividade). Das teorias cognitivas, destaca-se o construtivismo que enfatiza a construção de novos conhecimentos pelo aluno, bem como um foco ativo de experiências centradas no aluno (MOREIRA, 1999; YOUNG; MAXWELL, 2007; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

A linha cognitivista enfatiza o processo de cognição, por meio do qual o mundo de significados tem origem, à medida em que o aluno aprende, estabelece relações de

significações. Preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental. Nessa corrente, surge o construtivismo, influenciado pela obra de Piaget (1896-1980), que incentiva os alunos a construir seus próprios corpos de conhecimento baseado na experiência individual e, aplicam esse conhecimento diretamente ao seu cotidiano. No construtivismo, o indivíduo está no centro do processo social, com foco na aprendizagem ao invés do ensino (MOREIRA, 1999; CARMODY, 2010; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Buscando compreender o desenvolvimento humano desde o nascimento, Piaget estudou as condições necessárias para que o indivíduo se torne um ser social, na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência (RAMOZZI-CHIROTINO, 1988; PIAGET, 1990). Os pontos apresentados por Piaget envolvem principalmente a cooperação. No trabalho cooperativo se faz necessário o conhecimento do objetivo comum do grupo, todos envolvidos em solucionar uma tarefa, alcançar o objetivo e para que isso aconteça o grupo deve ter um equilíbrio, onde todos participam, evitando os abusos de autonomia por parte do coordenador e o cuidado para não deixar alguém de fora, sem participar (RAMOZZI-CHIROTINO, 1988; PIAGET, 1990; CARMODY, 2010).

Vygotsky (2000) teve seus estudos voltadas para o interacionismo, tornando-se também um influenciador na abordagem construtivista. Para ele o conhecimento é um produto da interação social e da cultura. Vê-se assim, a entrada de um novo componente na relação do sujeito com o objeto de aprendizagem, a cultura visto que o sujeito é um ser eminentemente social e o conhecimento um produto social. Um conceito importante no trabalho de Vygotsky relaciona-se com a importância da relação e da interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano (MOREIRA, 1999; CARMODY, 2010; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Em Piaget, aquilo que uma criança pode aprender é determinado pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo, enquanto que para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo é condicionado pela aprendizagem. Dessa forma, mantém uma concepção que mostra a influência permanente da aprendizagem na forma em que se produz o desenvolvimento cognitivo, ou seja, um aluno que tenha mais oportunidade de aprender que o outro irá adquirir mais informação e alcançará um desenvolvimento cognitivo melhor (RAMOZZI-CHIROTINO, 1988; PIAGET, 1990; MOREIRA, 1999; CARMODY, 2010; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

O pressuposto básico da Teoria Construtivista é de que o conhecimento se constrói mediante a interação entre o sujeito e o objeto. O sujeito age sobre o objeto, assimilando-o: essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos, com os quais se torna capaz de assimilar, isto é, de transformar objetos cada vez mais complexos (PIAGET, 1990).

Com o advento da EaD, o ambiente educacional torna-se cada vez mais centrado no aluno, onde o construtivismo tende a ser uma teoria de aprendizagem adequada a uma nova abordagem de ensino e aprendizagem, que se encaixa no paradigma educacional atual, pois representa uma postura epistemológica que compreende a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto (PIAGET, 1990; BERTRAND, 1998; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011). O construtivismo defende características dos estudantes que seguem: ser ativo no ambiente de aprendizagem, desenvolver habilidades sociais e interpessoais, gostar de aprender, ter uma compreensão do conteúdo a ser ensinado, e aprender a pensar de uma forma eficiente (CARMODY, 2010).

A teoria afirma que: existem várias maneiras de entender o conhecimento, a realidade é criada por um indivíduo e, o conhecimento vem de uma interpretação pessoal de interações com o mundo. A estrutura do ambiente de aprendizagem, baseada no construtivismo, promove oportunidades que visam incentivar e apoiar a construção do entendimento. Perspectivas indicadas pela teoria construtivista apontam para que o educador desempenhe o papel de facilitador, enquanto o papel do aluno é uma construção da realidade por meio de interações com o ambiente (BECKER, 2001).

2.2 MEDIÇÃO DE DESEMPENHO ACADÊMICO E ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Na busca de definir o desempenho acadêmico, Munhoz (2004, p.52) afirma que: “a descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação, e o rendimento é o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em determinada atividade”. Embora o desempenho acadêmico seja comumente representado por uma nota, o conceito de desempenho é ainda mais amplo, pois envolver fatores que vão além da nota (FERREIRA, 2015).

O primeiro desafio que se apresenta a quem pretende analisar desempenho acadêmico é definir a forma de mensurá-lo. Nogueira (2009) afirmou que a nota do aluno acaba sendo a *proxy* mais utilizada. Existem diferentes medidas para se determinar o desempenho acadêmico, umas mais simples, outras mais complexas. Miranda *et al.* (2015) apresentaram em sua pesquisa, as medidas de desempenho de acordo com objetivos pretendidos como a nota de uma avaliação; a nota de uma disciplina; a nota média do período; a média geral acumulada e exames externos à instituição de ensino.

A nota é a mensuração proporcional aos acertos dos alunos em determinada avaliação, apresentada de forma numérica ou por meio de um conceito. Essa forma de avaliação foca o julgamento do rendimento do discente, com o objetivo de classificar e selecionar aqueles que aptos a prosseguir no curso (LUCKESI, 2002).

A média do período (anual, semestral, quadrimestral – a depender do curso) também pode ser utilizada como medida de desempenho. Ela resulta da utilização das notas das disciplinas divididas pela quantidade de matérias cursadas. Isso resulta em um indicador ao final do período e é um reflexo da performance do aluno em todas as disciplinas cursadas naquele período. Já a média geral acumulada (MGA), consiste no cálculo simples da média das notas, levando-se em consideração as notas de todos os períodos cursados (MIRANDA *et al.*, 2015).

Percebe-se que o desempenho de discentes pode ser aferido de formas mais diretas e objetivas, todavia, menos profundas, e por meio de alternativas que proporcionem uma análise mais cuidadosa do processo de ensino-aprendizagem, não só dos resultados finais, pois, diversos fatores podem influenciar o desempenho final dos estudantes, demandando investigação para conhecê-los melhor (ARAÚJO *et al.*, 2013).

Nesta pesquisa, o desempenho acadêmico dos discentes é representado pela nota final nas disciplinas resultante do somatório das provas, trabalhos, exercícios, participação em aula, dentre outras formas de distribuição da pontuação, tal como procederam Andrade (2005), Cruz, Corrar e Slomski (2008) e Frezatti e Leite Filho (2003). Reconhece-se que esta talvez não seja a variável ideal para se tomar como *proxy* do desempenho, por sinalizar somente o resultado e não o processo de aprendizagem, isso sem mencionar as diversas situações e artifícios que um aluno pode se utilizar para maximizar o seu valor, ou seja, a nota final muitas vezes pode não refletir o real desempenho do aluno em determinada disciplina. Porém, este estudo partiu da premissa de que isso seja diluído quando trabalhado de maneira agregada com uma amostra extensa.

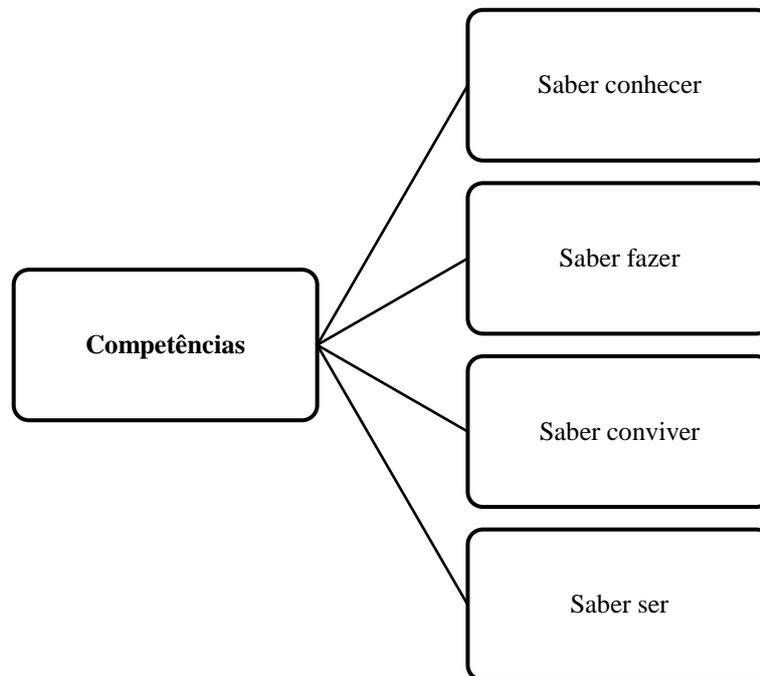
No âmbito do ensino superior, uma das maneiras existentes para se medir a qualificação dos alunos que estão saindo do ensino superior tem sido por meio de exames externos às IES brasileiras, nos quais se destacam: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e os exames de suficiência (MIRANDA, 2011; SANTOS, 2012; FERREIRA, 2015). O ENADE é um exame que tem como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o exame é aplicado aos alunos concluintes dos cursos e tem como instrumentos básicos: a prova de conhecimento geral e específico, o questionário de impressões dos estudantes sobre a prova, o questionário do estudante e o questionário do coordenador do curso.

No caso da Contabilidade no Brasil, o Exame de Suficiência, promovido pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), também se constitui importante medida de desempenho, pois o resultado obtido por cada candidato serve para avaliar o conhecimento adquirido pelo aluno durante o período de graduação, assim verificar se o recém-graduado está apto ao exercício da profissão (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2007). Ambos exames têm como principal objetivo medir as competências adquiridas ao longo dos cursos de graduação e, nesse sentido, analisar o desempenho acadêmico é uma importante ferramenta para aquisição de tais competências (FERREIRA, 2015).

A Contabilidade é uma área que exige bastante prática e amplo conhecimento profissional em relação ao conteúdo a ser ministrado pelo professor (OLIVEIRA, 2001), pois com o advento da Resolução CNE/CES nº 10/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004), entendeu-se que a formação profissional do contador não deve ater-se aos conteúdos, mas também promover o desenvolvimento das competências e habilidades dos futuros profissionais.

Vendruscolo (2015) definiu competência como a capacidade de o indivíduo mobilizar e combinar conhecimentos, habilidades e atitudes entre si para o alcance de determinados objetivos, sejam eles profissionais, sociais, educacionais, culturais ou políticos. Carbone *et al.* (2006) realizou uma analogia entre competências, entendida como a sinergia de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) e os chamados “pilares da educação do futuro”, tem-se que: o saber conhecer trata dos conhecimentos, o saber fazer, das habilidades e o saber ser e o saber conviver representam as atitudes, conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2 – Competências e os quatro pilares da Educação



Fonte: Adaptada de Carbone *et al.* (2006).

O saber conhecer refere-se ao processo de aprendizagem que nunca será finalizado, um aprender contínuo. O saber fazer refere-se à articulação e combinação do preparo técnico, às aptidões pessoais e relacionais. O saber conviver depende da descoberta do outro como sujeito e da construção coletiva de projetos comuns. Por fim, o saber ser implica agir com ética, responsabilidade e compromisso social na relação com a sua realidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, no Artigo 4º são apresentadas competências e habilidades que o curso deve proporcionar à formação profissional (BRASIL, 2004):

- a) saber usar de forma apropriada os termos e linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- b) apresentar visão ampla e interdisciplinar da atividade da contabilidade;
- c) compor pareceres e relatórios adequados a fim de colaborar com toda ou qualquer organização;
- d) fazer uso adequado da legislação contábil;
- e) liderar com motivação de forma a obter insumos favoráveis aos controles técnicos e difundir informações contábeis com exatidão;
- f) ter domínio de todas as atividades que envolvem a contabilidade a fim de cumprir obrigações relacionadas ao gerenciamento e a prestação de contas para a sociedade,

produzindo informações relevantes para a tomada de decisão, atitudes e valores vinculados à cidadania;

- g) ampliar a capacidade crítica analítica, objetivando o desenvolvimento, análise para instituir sistemas de informações contábeis;
- h) ser ético e respeitar a legislação específica.

Com base no desenvolvimento destas competências e habilidades inerentes à profissão contábil, destaca-se, ainda, o Artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 10/2004 que prevê que os Projetos Pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis deverão contemplar em suas propostas (BRASIL, 2004):

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Baseado nesta Resolução, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) criou por meio da Portaria CFC nº 10/06 de 03/02/2006, com apoio da Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC), uma Comissão para elaborar uma Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, que encontra-se atualmente em sua segunda edição e apresenta sugestões de disciplinas destinadas a compor a grade curricular dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, e representa um agrupamento de ideias a serem desenvolvidas no meio acadêmicos nacional (FROSI, 2013).

No Quadro 2 são apresentados os componentes curriculares propostos pela Fundação Brasileira de Contabilidade.

Quadro 2 – Proposta de Componentes Curriculares - FBC

Código	Título	Carga Horária
Conteúdo Formação Básica		
1001	Matemática	60
1002	Métodos Quantitativos Aplicados	60
1003	Matemática Financeira	90
1004	Comunicação Empresarial	60
1005	Economia	90
1006	Administração	60
1007	Instituições de Direito Público e Privado	60
1008	Direito Comercial e Legislação Societária	60
1009	Direito Trabalhista e Legislação Social	60
1010	Direito e Legislação Tributária	90
1011	Ética e Legislação Profissional	60
1012	Filosofia da Ciência	30
1013	Metodologia do Trabalho Científico	30
1014	Psicologia Organizacional	30
1015	Tecnologia da Informação	60
Conteúdo Formação Profissional		
2001	Contabilidade Básica	120
2002	Estrutura das Demonstrações Contábeis	90
2003	Contabilidade Societária	120
2004	Teoria Geral da Contabilidade	60
2005	Perícia, Avaliação e Arbitragem	60
2006	Contabilidade Avançada	120
2007	Contabilidade de Custos	60
2008	Apuração e Análise de Custos	60
2009	Auditoria	90
2010	Controladoria	60
2011	Gestão de Finanças Públicas	60
2012	Contabilidade Aplicada ao Setor Público	120
2013	Planejamento e Contabilidade Tributária	60
2014	Contabilidade Internacional	60
2015	Responsabilidade Social	60
2016	Análise de Projetos e Orçamento Empresarial	60
2017	Análise das Demonstrações Contábeis	60
2018	Empreendedorismo	60
2019	Mercado de Capitais	60
2020	Finanças Empresariais	60
2021	Sistemas de Informação Gerencial	60
	Optativa	60
	Optativa	60
	Optativa	60
Conteúdo de Formação Teórico-prática		
3001	Estágio de Iniciação Profissional	180
3002	Metodologia de Pesquisa	60
3003	Trabalho de Conclusão de Curso	120
	Atividades Complementares	60
	Total	3060

Fonte: elaborado a partir Carneiro *et al.* (2009).

A proposta apresentada no Quadro 2, foi desenvolvida com base no disposto na Resolução CNE/CES n.º 10/04, de 16/12/04, totalizando 3.060 horas/aula distribuídas entre 900 horas/aula de formação básica para a profissão, 1.740 horas/aula de formação profissional, contendo disciplinas específicas relacionadas com as técnicas contábeis, finanças e disciplinas

optativas e 420 horas/aula/atividades de formação teórico-prático, contendo disciplinas de estágio, pesquisa, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

Com o objetivo de contribuir ainda mais para a formação profissional, o aprimoramento do ensino superior de Ciências Contábeis e arcabouço teórico da contabilidade, a FBC também apresentou proposição para cada disciplina contendo: o ementário; o conteúdo programático; as sugestões de bibliografia; a carga horária e os objetivos gerais, contemplando, também: modelos de regulamento e diretrizes de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); atividades complementares e estágio para o curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, com aplicabilidade tanto para a modalidade de ensino presencial como EaD (CARNEIRO *et al.*, 2009).

Ressalta-se que em termos de conteúdo a serem ensinados, passou-se a exigir ainda mais do ensino da Contabilidade no Brasil, pois o cenário contábil brasileiro vem sofrendo, deste a última década, uma série de mudanças na legislação que rege as práticas contábeis brasileiras, dando início ao alinhamento do Brasil ao processo de internacionalização de sua contabilidade. Com o advento da Lei nº 11.638/07, o Brasil passou a adotar as “Normas Internacionais de Contabilidade” que, desde então, passaram a reger a contabilidade societária vigente em nosso país (MEIRELLES, 2017).

De acordo com Ball (2006), tendo em vista que a Contabilidade é influenciada por fatores econômicos e políticos, a harmonização das normas pode ser vista como uma consequência inevitável da crescente integração entre os mercados. O *International Accounting Standards Board* (IASB) órgão internacional, criado em 1973, responsável pela emissão de um conjunto de normas que servem de base para a elaboração das demonstrações financeiras, as chamadas *International Financial Reporting Standards* (IFRS). Trata-se de um conjunto de procedimentos técnicos que estabelecem o tratamento contábil padronizado a ser dado na preparação dos relatórios financeiros e na divulgação das informações contábeis em nível mundial.

Em nível internacional, visando a uniformizar o ensino da contabilidade, a Organização das Nações Unidas (ONU) – por meio da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) e do *Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR) – desenvolveu um currículo para servir de guia na formulação dos currículos dos cursos superiores em Ciências Contábeis de todo o mundo (FROZI, 2013).

No Quadro 3 são apresentados os componentes curriculares propostos pela ONU para o ensino da Contabilidade.

Quadro 3 – Proposta de Componentes Curriculares - ONU

Título
1. Conhecimentos Organizacionais e de Negócio
1.1-Economia
1.2-Método quantitativo e estatístico para administração
1.3- Políticas gerais das empresas, estrutura organizacional e comportamento das organizações
1.4- Funções e práticas de gestão e administração das atividades
1.5-Marketing
1.6-Comércio Internacional
2. Tecnologia da Informação (TI)
3. Conhecimentos Básicos de Contabilidade e Afins
3.1-Contabilidade básica
3.2-Contabilidade financeira
3.3- Contabilidade financeira avançada
3.4-Contabilidade gerencial básica
3.5-Contabilidade tributária
3.6- Sistemas de Informação aplicados à Contabilidade
3.7- Direito comercial
3.8- Princípios fundamentais da segurança e auditoria
3.9-Financiamento comercial e gestão financeira
3.10- Integrações de conhecimentos
4. Conhecimentos optativo-eletivos de Contabilidade, Finanças e Conhecimentos Afins
4.1- Apresentações de relatórios financeiros e contábeis de nível avançado para empresas específicas
4.2- Contabilidade gerencial avançada
4.3- Contabilidade tributária avançada
4.4-Direito comercial avançado
4.5- Auditoria avançada
4.6- Financiamento empresarial avançado e gestão financeira
4.7- Estágio

Fonte: Adaptado de Frozi (2013).

O plano do Currículo Mundial, evidenciado no Quadro 3, especifica os blocos de conhecimentos e seus módulos, bem como os objetivos que se esperam de cada módulo e os principais conteúdos que cada um deve conter. Assim, diante das mudanças provenientes da globalização, a harmonização não apenas das normas contábeis, mas também do ensino, se mostra pertinente. Por fim, merece um destaque o estudo de Frozi (2013), que ao pesquisar 163 IES da Região Sul do Brasil, indicou alinhamento dos cursos de Ciências Contábeis destas regiões com os modelos de currículos propostos tanto pela FBC (em nível nacional) quanto pela ONU/UNCTAD/ISAR (em nível internacional).

2.3 VARIÁVEIS RELACIONADAS AO DESEMPENHO ACADÊMICO

A avaliação de desempenho dos discentes passou a ter papel preponderante para a reputação da IES, afetando, diretamente sua imagem e influenciando sua credibilidade quanto à qualidade do ensino oferecido (MACEDO; VERDINELLI; STUKER, 2003). Os autores ainda pontuam que a avaliação de desempenho precisa ser vista como uma ferramenta de

gestão para a quantificação dos esforços da IES na procura por qualidade, excelência, utilidade e relevância, isto é, a gestão de qualidade, quer seja pelos docentes ou gestores.

Uma questão que emerge com a discussão do desempenho acadêmico é a da avaliação, na perspectiva de se ter uma variável que represente este desempenho. A avaliação é uma das questões mais problemáticas do processo de ensino instituído pelo docente, já que é implementada só para verificação e não abrange em profundidade os aspectos facilitadores ou dificultadores da aprendizagem (LUCKESI, 2002).

No sentido de compreender os fatores que determinam o desempenho acadêmico discente, buscou-se respaldo na literatura, que evidencia três grupos principais de variáveis que afetam o desempenho acadêmico: corpo docente; infraestrutura e o próprio corpo discente. O Quadro 4 apresenta as categorias que influenciam o desempenho discente tratados nesta pesquisa e as principais variáveis relativas a tais categorias.

Quadro 4 – Variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico

Categoria	Variáveis levantadas na literatura	Fundamentação
Corpo Docente	Titulação, formação pedagógica, experiência profissional, regime de trabalho, dentre outras.	Marshall <i>et al.</i> (2010) e Miranda (2011).
Infraestrutura	Recursos tecnológicos, infraestrutura das salas de aula, recursos didáticos, instalações, materiais disponibilizados aos alunos.	Feijó (2010), Nascimento, Czykiel e Figueiró (2013) e Caetano <i>et al.</i> (2015).
Corpo Discente	Bases familiares, background do aluno, as características individuais e a comunidade na qual o aluno está inserido. Considerando base familiar como: escolaridade dos pais (muito significativa e positiva), nível de renda da família (significativa e positiva) e existência de livros em casa (significativa e positiva).	Koh e Koh (1999), Santos (2012), Araújo <i>et al.</i> (2013) e Ferreira (2015).

Fonte: elaborado a partir de diversos autores (2018).

As três grandes categorias evidenciadas pela literatura: corpo docente, infraestrutura e o corpo discente, suas respectivas variáveis e fundamentação teórica que embasaram esta pesquisa são abordadas nas seções a seguir.

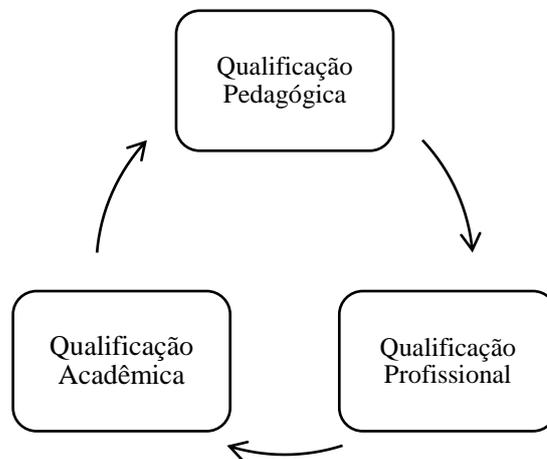
2.3.1 Corpo Docente

Na tentativa de se identificar fatores determinantes do desempenho educacional verificou-se que um dos temas mais abordados pelos pesquisadores é o da docência (CRUZ; CORRAR; SLOMSKI, 2008; MIRANDA, 2011; WILSON, 2012; MIRANDA; NOVA; CORNACCHIONE, 2013; ENGEL; 2017). Masetto (2012) define o papel do docente como

fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois o professor é um elemento facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem.

Para o exercício da docência em Contabilidade, na visão de Nossa (1999), não basta apenas conhecimentos técnicos e teóricos, mas também são necessárias habilidades didático-pedagógicas. Este desafio continua sendo apontado por meio de pesquisas atuais (ENGEL; 2017). Miranda (2011) afirma que os docentes que ensinam Contabilidade devem possuir qualificações em três dimensões: acadêmica, profissional e pedagógica. É importante a articulação entre estas qualificações, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Qualificação docente



Fonte: Elaborada a partir de Miranda (2011).

A dimensão acadêmica requer um corpo docente qualificado para produzir pesquisas relevantes sobre suas disciplinas, pois a missão acadêmica é criar e disseminar o conhecimento, assumindo um papel importante no processo de ensino e aprendizagem (NOSSA, 1999; WAISELFISZ, 2000; MIRANDA, 2011; ENGEL, 2017).

No tocante da qualificação acadêmica como fator determinante para o desempenho discente, esta pesquisa tratou da questão de titulação e do regime de trabalho, se dedicação exclusiva ou não. No âmbito da titulação, Waiselfisz (2000) realizou uma pesquisa empírica cujo objetivo foi à verificação da incidência de determinados atributos e características da direção, do professor e da gestão escolar no desempenho escolar dos alunos de primeiro grau no Brasil. Concluiu que o desempenho dos alunos melhora à medida que cresce a escolarização do professor. Engel (2017) se baseou da Teoria do Capital Humano e elaborou uma pesquisa buscando responder se o acúmulo de conhecimentos representado pelo aumento

da qualificação docente tende a resultar em melhores rendimentos nos indicadores de qualidade do ensino superior na área de Contabilidade. Os testes estatísticos evidenciaram que os aspectos de qualificação docente estão relacionados entre si, de modo que o aumento da qualificação acadêmica tende a resultar no aumento das demais qualificações.

Em estudo desenvolvido por Nossa (1999) verificou-se que, como em outras áreas do conhecimento, faz-se necessário à melhoria na qualidade do ensino superior em Contabilidade, sendo discutido neste âmbito a falta de preparo do seu respectivo corpo docente. Muito o ensino da Ciência Contábil evoluiu desde então, de acordo com a sinopse estatística da educação superior de 2017 (INEP, 2018), foi possível comparar os dados de 2009 e 2017, relativos ao percentual de docentes em instituições de educação superior privadas, considerando grau de formação em todo território brasileiro e também os docentes das diversas áreas do conhecimento, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Comparação de docentes em IES privadas, por grau de formação

Formação	2009	2017	Variação %
Especialização	68.834	56.313	-18%
Mestrado	78.091	104.706	34%
Doutorado	23.969	51.223	114%
Total	170.894	212.242	24%

Fonte: adaptada de INEP (2018).

Percebe-se que em 2017, há maior concentração de docentes com mestrado - 104.706 - equivalente a 49% do total, seguido de docentes com especialização - 56.313 - correspondente a 27% e menor número de doutorados – 51.223 - na proporção de 24% do total. Em comparação com o ano de 2009, constata-se que o número de doutores aumentou 114%, mas não ultrapassou a maioria dos professores mestres. A concentração de mestres permaneceu sendo maior, seguido pelos especialistas e por último os doutores, apesar do aumento significativo verificado no número de docentes com doutorado nas diversas áreas do conhecimento.

Com relação ao regime de dedicação dos docentes, Wilson (2012) pesquisou em curso de finanças americano, fatores que influenciam no desempenho dos alunos. Uma das variáveis testadas foi se o docente possuía ou não regime de trabalho integral e qual seria o impacto no desempenho discente. Como resultado, observou que o desempenho dos alunos foi maior com docentes que não possuíam dedicação exclusiva na universidade pesquisada.

Já a relevância da qualificação profissional na docência ocorre no sentido de se estabelecer uma ponte entre as práticas contábeis e aquilo que é ensinado na sala de aula, seja ela presencial, seja virtual, pois a experiência pragmática proporciona ao docente maiores

condições de dar significado aquilo que ensina (MIRANDA, 2011). Talvez pela facilidade com que professores relacionam conhecimentos teóricos e conteúdos com suas experiências práticas, tanto os discentes quanto os próprios docentes tendem a valorizar a atuação no campo profissional. Conforme pesquisa realizada por Barp e Rausch (2015) que trata do perfil do docente da área contábil: atuantes em cursos de graduação em IES de Santa Catarina, a maioria dos professores de Ciências Contábeis não tem como única atuação à docência, eles normalmente exercem outras atividades ligadas diretamente a função contábil, na qual é desenvolvida em suas próprias empresas ou na prestação de serviços contábeis.

Na visão de Andere (2006), não restam dúvidas quanto aos benefícios proporcionados pela vivência e experiência do professor na área, na qual o seu aluno será formado. Contudo o autor ressalva que a formação e os conhecimentos precisam estar aliados aos conceitos teóricos e a formação técnica científica do docente, o conhecimento prático único e exclusivo torna o ensino deficiente e superficial.

No cenário internacional, os pesquisadores têm discutido intensamente a questão de professores preparados academicamente, com doutorado em contrapartida aos professores preparados com experiências profissional. Nesta temática, Marshall *et al.* (2010) afirmam que, na última década, tem havido considerável discussão sobre a lacuna entre educação e práticas contábeis, e mesmo que a contabilidade deva ser ministrada por doutores ou por profissionais contadores com certificação *certified public accountants* (CPA), em outras palavras, a relevância da formação acadêmica versus a formação profissional de professores no ensino de contabilidade está sendo fortemente discutida nos Estados Unidos.

De acordo com Andere (2006), há algum tempo atrás, os profissionais da contabilidade experientes e com muitos conhecimentos das técnicas contábeis e legislações pertinentes a área, desejavam a carreira acadêmica, objetivando disseminar seus conhecimentos adquirindo a longo da profissão. Njoku *et al.* (2010) entendem que somente a formação acadêmica ou a orientação profissional, sozinhas, são insuficientes para a formação docente do professor de Contabilidade. Surge então a terceira dimensão apontada por Miranda (2011): a qualificação pedagógica.

Observa-se que as atitudes do professor corroboram com o aprendizado de seus alunos. Sendo assim, toda a ação executada ou proposta pelo professor causa no estudante um efeito positivo ou negativo em seu aprendizado. Como o domínio do conhecimento específico não basta, é necessária também, uma formação didático-pedagógico para melhor desenvolver o conteúdo junto aos estudantes. Portanto, o professor precisa ter atitudes voltadas para a

mediação pedagógica a fim de proporcionar aos discentes um ensino e aprendizagem qualificada.

Sobre as características da mediação pedagógica para uma aprendizagem significativa, Masetto (2012) indica o diálogo permanente do professor com os alunos sobre temas atuais, propondo situações-problemas e desafios, criando um intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real, nos mais diferentes aspectos, colaborando para estabelecer conexões entre os conhecimentos adquiridos e novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas, colocando o aluno frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, e por vezes conflituosas, colaborando principalmente para que o aluno se aprenda a comunicar conhecimento, seja por meios convencionais, seja mediante novas tecnologias.

Com relação as novas tecnologias advindas do uso das TIC's, é importante que o professor esteja adequado com a modalidade de ensino, se as técnicas são utilizadas no presencial ou na EaD. Vendruscolo (2015) afirma que os professores de contabilidade, para atuarem neste cenário, devam desenvolver suas competências docentes e acompanharem as mudanças do processo de ensino e aprendizagem contábil.

O fator primordial da modalidade EaD é a educação. O fato de a mesma acontecer em local e tempo distinto entre professor e aluno é o que caracteriza essa categoria de ensino e aprendizagem, exigindo um planejamento detalhado de todo o processo e englobando diferentes aspectos como a estrutura dos programas educacionais, a interação professor-aluno e, sobretudo, o grau de autonomia do indivíduo (MOORE; 1993, VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016).

Para Anastasiou e Alves (2003), o professor precisa ser estratégico na busca de melhores técnicas que facilitem a apropriação do conhecimento pelo estudante, além disso, para selecionar a técnica mais adequada é fundamental conhecer o discente, saber como ele é, suas reações e comportamento. São muitas as técnicas de ensino disponível aos professores para estimular o aprendizado integral do aluno. De acordo com Bordenave e Pereira (2001), essas estratégias são ferramentas que podem ser alteradas, ajustadas ou combinadas conforme o objetivo do professor. O Quadro 5 descreve cada uma das técnicas.

Quadro 5 – Técnicas de ensino mais utilizadas

Técnica	Objetivo	Habilidade do Aluno
Aula expositiva	Transmitir e explicar a informação ao aluno	Ouvir, anotar, perguntar e observar
Debate com a classe	Propor discussão	Expor ideias, reflexões, experiências e vivências
Estudo de caso	Aprender determinados conceitos, teorias, habilidades ou valores	Analisar e encaminhar soluções, enfrentar situações reais e complexas
Ensino com pesquisa	Estimular a pesquisa e acompanhar o desempenho do aluno	Ter iniciativa, selecionar, organizar, comparar, analisar
Ensino por projeto	Relacionar teoria com a prática	Analisar diagnóstico e planejamento
Dramatização	Avaliar o comportamento do aluno	Ter empatia, relacionamento interpessoal
Dinâmica de grupo	Dinamizar a aula e desenvolver trabalho em equipe	Trabalhar em equipe
Painel integrado	Debater assuntos	Participar de discussões
Grupo de verbalização e grupo de observação	Estimular a verbalização, teoria, participação e organização do aluno	Verbalizar, ouvir, observar, dialogar, trabalhar em grupo
Diálogos sucessivos	Conhecimento cumulativo e/ou as formas de expressar a mesma ideia	Compreender, fixar e relacionar conceitos
Tempestade cerebral	Estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural	Imaginar, criar, buscar suposições e classificar
Grupo de oposição	Provocar a competição entre os grupos de classe	Desenvolver argumentos e debater
Seminário	Produção do conhecimento em equipe	Pesquisar, comunicar, organizar e expor ideias

Fonte: adaptado de Bordenave e Pereira (2001).

As técnicas de ensino descritas no Quadro 4, estão à disposição dos professores que podem usufruí-las, de acordo com os objetivos estabelecidos, no planejamento da aula, por ele ou em conjunto com a instituição de ensino superior, visando à construção do conhecimento por intermédio da melhor estratégia ou conjunto, e ainda, soma-se a elas os recursos didáticos, isto é, há diversas ferramentas que isoladas ou unidas e aplicadas adequadamente são capazes de prover o desenvolvimento intelectual de um indivíduo.

Em pesquisa realizada por Araújo (2002) verificou-se que o método de ensino mais utilizado pelos professores do curso de Ciências Contábeis da universidade federal do Ceará foi à aula expositiva, embora outros métodos sejam utilizados em menor proporção. A aula expositiva seguida de exercícios também foi à técnica utilizada pelos professores de contabilidade de quatro instituições de ensino superior da capital paulista, segundo estudo realizado por Passos e Martins (2003).

Os processos educacionais dependem de como a aprendizagem é compreendida, seja em situações específicas como na Contabilidade; em culturas específicas, como no Brasil; em contextos específicos, como na educação superior; ou com métodos e recursos específicos, como nos ambientes de estudo EaD (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004).

Nota-se que devido à complexidade do curso, o conceito de aprendizagem significativa de Masetto (2012) torna-se importante à luz da Teoria Construtivista: o aluno passa a ser visto de forma integral, sendo o agente principal de seu processo de ensino e aprendizagem e o professor é o condutor desta aprendizagem. Neste contexto, o processo de aprendizagem está amparado na relação entre professor e aluno, sendo que as atitudes dos professores podem ser demonstradas, por meio da mediação pedagógica, alinhadas as experiências profissionais e acadêmicas dos mesmos.

É importante que a teoria e a prática estejam alinhadas, o ensino seja de qualidade, pois tanto o professor como os alunos são beneficiando com ensino e aprendizagem. Dessa forma, contribuem para o desenvolvimento da sociedade, além disso as técnicas de ensino são ferramentas que veem para desenvolver a aprendizagem dos alunos, incitar os professores a repensar sua prática em sala de aula, procurando utilizar técnicas ou combinação de técnicas mais adequadas para o conteúdo em exposição ao aluno.

2.3.2 Infraestrutura

Além da docência, recursos físicos educacionais, como os microcomputadores e ambientes especializados para estudo, têm sido alvo de investigação por parte de pesquisadores no sentido de se avaliar a importância desses fatores na performance dos alunos (WAISELFISZ, 2000; CRUZ; CORRAR; SLOMSKI, 2008; ARAÚJO *et al.*, 2013; FERREIRA, 2015).

Em estudo desenvolvido por Waiselfisz (2000), foram analisados diversos fatores que podem influenciar o desempenho de alunos de primeiro grau, ressalta-se, para fins deste estudo, o fator: equipamentos na escola, onde se concluiu que o computador influencia nos resultados desses estudantes. Com relação a ambientes especializados para estudo, como as condições técnicas das salas de aula, o autor concluiu que as mesmas parecem ter escassa ou nula incidência no aproveitamento curricular dos alunos.

Para este estudo, a modalidade de ensino (presencial ou EaD) foi o fator escolhido como variável de interesse dentro do grupo infraestrutura. Após a regulamentação da modalidade EaD (BRASIL, 2017), houve um aumento expressivo no número de matrículas nesta modalidade (INEP, 2018), despertando o interesse de pesquisadores sobre o desempenho dos alunos entre as modalidades (FEIJÓ, 2010; NASCIMENTO; CZYKIEL; FIGUEIRÓ, 2013; CAETANO *et al.* 2015).

Feijó (2010) elaborou um estudo com o objetivo de analisar o desempenho dos alunos de enfermagem, por meio das notas das verificações de aprendizagem obtidas pelos discentes quando oferecida na modalidade de ensino presencial e EaD. O estudo foi realizado com turmas de discentes que cursaram a disciplina “Administração dos Serviços de Enfermagem” no período de 2007 a 2009. Os resultados obtidos neste estudo evidenciaram um melhor desempenho na modalidade EaD. Em contrapartida, também se evidenciou um maior índice de reprovação nesta modalidade. O autor sugeriu adequações no ambiente virtual de aprendizagem para melhor desenvolver habilidades e competências dos discentes.

Outra pesquisa que também apresentou um desempenho melhor na modalidade EaD foi a de Nascimento, Czykiel e Figueiró (2013), cujo objetivo era verificar a influência da EaD na aprendizagem dos alunos, sendo realizado um experimento com duas turmas de uma disciplina do curso presencial de Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo uma turma presencial e outra totalmente a distância. Por meio do desempenho em tarefas individuais e em grupos, prova e participação em aula, foi verificado que as duas turmas obtiveram resultados semelhantes, sendo que, na maioria dos itens avaliados, os alunos da turma a distância apresentaram melhor desempenho. Então, apesar do preconceito e da baixa valorização que ainda existem em relação à EaD pelo público em geral, alunos e professores, ela pode representar uma opção de ensino que traz os resultados desejados. Constatou-se, por meio das opiniões dos alunos e ao longo do andamento das aulas, que o sucesso no ensino-aprendizagem ao utilizar a EaD depende da exploração e do apropriado uso dos recursos virtuais e das ferramentas disponíveis, assim como do incentivo à participação e da contínua busca por aprimoramento das técnicas e metodologias utilizadas.

Já Caetano *et al.* (2015) realizou um estudo cujo objetivo foi verificar se existiu diferença significativa entre as notas dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis das modalidades de ensino a distância e presencial, no Enade de 2009. Os resultados apontaram que as notas dos alunos dos cursos a distância são estatisticamente inferiores às notas dos alunos dos cursos presenciais. Os autores sugerem um acompanhamento do desempenho dos estudantes da modalidade EaD com intuito de se verificar se existem diferenças na qualidade do ensino desta modalidade.

Konrath, Tarouco e Behar (2009) salientam que o ensino EaD é tão ou mais complexo que a modalidade presencial, e para que o mesmo tenha qualidade necessita de muita organização, desde a sua proposta até a sua prática. As autoras também afirmam que, ao propor que um curso na modalidade EaD, é necessário refletir sobre como este será, sua estrutura (pólos presenciais, bibliotecas, entre outros), recursos humanos (coordenadores do

curso, professores, tutores, entre outros), preparação e distribuição do material didático, organização do plano de ensino e das aulas, organização administrativa e de responsabilidades.

O EaD trouxe uma mobilidade ao ensino, tornando-o muito mais acessível aos interessados, contudo, trouxe também uma preocupação: o foco no aumento de vagas e cursos a distância pode ocorrer em detrimento da “qualidade” do ensino superior (CAETANO *et al.*, 2015). Do aluno da modalidade EaD espera-se organização e disciplina para administrar o tempo de dedicação aos estudos e realização das atividades propostas pelo professor. Ao professor cabe promover a junção entre os objetivos educacionais e os interesses de aprendizagem dos alunos, orientando, auxiliando e criando as melhores situações de aprendizagem (MOORE, 1993; KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009; VENDRUSCOLO, 2015; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016).

Na visão de Carbucci (2007), o grande desafio é superar o seguinte dilema: a melhoria da qualidade dos cursos ofertados demandará mais investimentos em infraestrutura, equipamentos e na qualificação de docentes, o que acarretará aumentos de custos das IES e, conseqüentemente, das mensalidades cobradas aos estudantes. Encontrar um equilíbrio entre um mínimo de qualidade do ensino, a sustentabilidade financeira das instituições e a capacidade de pagamento dos estudantes constitui, de fato, o principal desafio a ser vencido, no intuito de colocar essa imensa rede de ensino a serviço do efetivo desenvolvimento da nação.

Na modalidade de ensino EaD, diferentemente de uma aula presencial, não basta ouvir a exposição de um professor marcando simplesmente sua participação mediante presença física. Nesta modalidade é preciso interagir, se posicionar frente ao estudo que está sendo realizado no curso e registrar por meio do espaço de sala de aula virtual suas contribuições e comentários/intervenções sobre as contribuições dos colegas o que acaba mudando não só o papel do professor, mas também o do aluno (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009; VENDRUSCOLO, 2015; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016), cujas variáveis serão tratadas da próxima seção.

2.3.3 Corpo Discente

No que diz respeito às variáveis que guardam relação com o aluno, pode-se dizer que parte delas encontra-se ligada ao perfil demográfico do discente (KOH; KOH, 1999; SANTOS, 2012; ARAÚJO *et al.*, 2013; FERREIRA, 2015), parte à sua vida acadêmica,

constituindo a experiência e conhecimento escolar do indivíduo (KOH; KOH, 1999; FREZATTI; LEITE FILHO, 2003; BYRNE; FLOOD, 2008; SEOW; PAN; TAY, 2014; FERREIRA, 2015), parte ao uso que faz do tempo (FREZATTI; LEITE FILHO, 2003; SANTOS, 2012; FERREIRA, 2015) e outra, ainda, relativa ao comportamento do estudante (BYRNE; FLOOD, 2008; ARAÚJO *et al.*, 2013; FERREIRA, 2015).

Conforme Frezatti e Leite Filho (2003), as notas mais elevadas e a maior frequência às aulas de discentes do curso superior de Contabilidade, estariam relacionadas a questões de maturidade e esforço desses estudantes, que, em geral, ficam boa parte do seu tempo trabalhando e se dedicando a questões distintas do curso. Além disso, o desempenho docente, o conteúdo da disciplina, o horário das aulas, o perfil da turma, o grupo que estuda em conjunto, e as habilidades individuais dos alunos, são igualmente importantes para o seu desempenho. Logo, acreditam que o equilíbrio é necessário para o bom rendimento. Pesquisas internacionais indicaram que o desempenho acadêmico anterior a entrada do discente na graduação, está significativamente associado com seu sucesso no desempenho acadêmico nos cursos de Ciências Contábeis (BYRNE; FLOOD, 2008; SEOW; PAN; TAY, 2014).

Nesta pesquisa, o foco consiste no perfil demográfico, mais especificamente nas variáveis “gênero” e “idade”. Com respeito ao gênero, a pesquisa de Miranda *et al.* (2015) identificou 16 artigos que testaram o poder explicativo dessa variável sobre o desempenho escolar discente: em seis deles apontou para um efeito insignificante, ao passo que outros seis encontraram significância positiva para o sexo feminino e os outros quatro estudos encontraram significância negativa.

Estudos anteriores internacionais que examinaram a relação entre gênero e o desempenho acadêmico de estudantes de contabilidade: Mutchler, Turner e Williams (1987) descobriram que estudantes do sexo feminino superaram os do sexo masculino em uma universidade americana, no curso de Ciências Contábeis. Eles atribuíram esse resultado para a maior motivação de estudantes do sexo feminino, por serem a minoria dos alunos dentro da população deste estudo. Mbekomize (2015) também encontrou um desempenho superior das estudantes do sexo feminino em um programa de graduação em Botsuana. No Brasil, Araújo *et al.* (2013) buscaram identificar se o desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada é explicado por uma série de variáveis, inclusive o sexo dos discentes. Os resultados relacionados ao sexo sugeriram que as discentes do sexo feminino apresentaram notas maiores que os do sexo masculino.

Em contrapartida, o estudo de Santos (2012), que analisou efeito de características individuais e institucionais sobre o desempenho acadêmico dos estudantes do curso de Ciências Contábeis, via resultados obtidos no Provão de 2002, 2003 e Enade de 2006, sugeriram uma associação significativa entre o desempenho acadêmico dos estudantes com características como gênero, sendo evidenciado um desempenho acadêmico superior pelos discentes do sexo masculino. Tal achado foi corroborado por Ferreira (2015) com base nos resultados do Enade de 2012 e internacionalmente por Koh e Koh (1999).

Com relação ao fator idade, na pesquisa de Miranda (2015), a variável idade foi encontrada em oito estudos, sendo que quatro deles apresentaram uma significância negativa entre idade e desempenho, enquanto três deles apresentarem uma significância positiva e apenas em um estudo a variável idade não foi considerada como fator significante.

A tendência de que conforme aumenta a idade dos alunos, aumenta também a maturidade dos alunos e consequentemente o desempenho tende a melhorar foi evidenciada nos estudos de Duff (2004), Guney (2009) e Araújo *et al.* (2013). Em contrapartida, os resultados obtidos por Koh e Koh (1999) demonstraram o oposto: que estudantes mais jovens apresentaram desempenho significativamente melhor.

2.4 ESTUDOS RELACIONADOS

A pesquisa realizada por Miranda (2011) buscou investigar se havia uma relação intrínseca entre o desempenho do discente e a qualificação do docente. O autor partiu dos resultados obtidos no exame de Suficiência promovido pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e considerados negativos, além do resultado do Enade de 2009. A pesquisa ainda examinou minuciosamente a qualificação acadêmica, profissional e pedagógica dos professores. Como principais resultados, as qualificações profissionais e pedagógicas não tiveram relação com o resultado do Enade dos alunos. Outro resultado da pesquisa foi que a qualificação pedagógica e a acadêmica estão interligadas, e que o índice da qualificação acadêmica nas instituições públicas de ensino superior é significativamente maior que nas instituições de ensino superior privadas. Como contribuição o autor sugere que sejam ampliados os programas de *stricto sensu* em Ciências Contábeis, para culminar em melhor qualificação dos docentes de contabilidade e, consequentemente, em resultados positivos dos alunos.

O estudo de Santos (2012) objetivou analisar o efeito de características individuais e institucionais sobre o desempenho acadêmico dos estudantes do curso de Ciências Contábeis,

via resultados obtidos no Provão de 2002, 2003 e Enade de 2006. Os principais resultados sugeriram uma associação significativa entre o desempenho acadêmico dos estudantes com determinadas características próprias e da família, como gênero, horas de dedicação aos estudos, faixa de renda familiar, ter estudado o ensino médio em escolas públicas e de certos insumos da IES, como ter tido professores com domínio do conteúdo e que utilizaram como prática de ensino predominante à aula expositiva.

Araújo *et al.* (2013) buscaram identificar se o desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada é explicado por uma série de variáveis: frequência às aulas, idade, sexo, natureza da disciplina (qualitativa ou quantitativa), tipo de disciplina (formação básica ou específica), situação ao final da disciplina, período letivo e campus da IES. Os resultados sugeriram que:

- a) à medida que aumenta o número de faltas, ao contrário do que era esperado, percebeu-se uma melhora no desempenho dos discentes, entretanto, essa contradição é válida apenas para disciplinas qualitativas e deve ser analisada com cautela;
- b) conforme aumenta a idade dos alunos, o desempenho tende a melhorar;
- c) discentes do sexo feminino apresentaram notas maiores que os do sexo masculino;
- d) os estudantes revelaram melhor desempenho (notas mais elevadas) nas disciplinas de natureza qualitativa e nas específicas;
- e) quanto maior o status final nas disciplinas menor a nota dos estudantes;
- f) quanto mais avançado o período letivo em que os alunos estavam cursando, maiores foram as notas e;
- g) os alunos do campus II apresentaram uma redução nas notas finais em relação às daquelas dos alunos do campus I.

Como contribuição do estudo foi apontado o planejamento da IES e de autoridades governamentais a fim de ampliar a qualidade do ensino e aprimorar os processos de avaliação da área.

Ferreira (2015) teve como objetivo geral em sua pesquisa, identificar variáveis significativas na explicação do resultado do Enade 2012 em Ciências Contábeis. Os resultados apontaram que as variáveis do “nível aluno” que foram significativas na explicação do desempenho foram: gênero, estado civil, etnia, renda, bolsa de estudo, forma de ingresso, escolaridade da mãe, escola de ensino médio (pública ou privada) tipo de ensino médio (normal ou profissionalizante), quantidade de livros, horas estudadas, participação em iniciação científica, participação em monitoria, participação em atividades de extensão. E no

nível da IES: categoria administrativa, região, número de concluintes, nota dos ingressantes, percentual de mestres, percentual de infraestrutura, percentual de organização didático-pedagógica.

Outro trabalho relevante foi o de Caetano *et al.* (2015) cujo objetivo foi verificar se existe diferença significativa entre as notas dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis das modalidades de ensino a distância e presencial, por intermédio do Enade de 2009. Verificou-se que as notas dos alunos dos cursos a distância são estatisticamente inferiores às notas dos alunos dos cursos presenciais. Esses resultados sugerem diferenças na qualidade do ensino e a necessidade de acompanhamento do desempenho dos estudantes da modalidade EaD, haja vista a expansão quantitativa que ela vem alcançando no Brasil.

No âmbito internacional, Koh e Koh (1999) investigaram o impacto de seis variáveis (gênero, conhecimento contábil anterior, aptidão acadêmica, experiência matemática, experiência de trabalho anterior e idade) sobre o desempenho dos alunos em um programa de graduação de contabilidade. Após a aplicação de testes estatísticos, os resultados mostraram que os homens e aqueles com experiência de trabalho anterior, e melhores antecedentes de aptidão acadêmica e experiência matemática acadêmica, bem como estudantes mais jovens, apresentaram desempenho significativamente melhor. Contudo, descobriu-se que estudantes com conhecimentos contábeis anteriores (ensino médio) não obtiveram desempenho melhor que os estudantes sem conhecimento prévio.

Já Marshall *et al.* (2011) realizaram uma pesquisa junto a 95 professores americanos de Contabilidade que possuíam o título de PH.D, e também, a credencial CPA buscando avaliar sobre as seguintes habilidades sobre o ensino da Contabilidade: habilidade de ensinar tópicos de Contabilidade; habilidade de ensinar diversos temas e estilos de ensino; habilidades de pesquisa e publicação, capacidade de aconselhar alunos a participarem no desenvolvimento de currículo; habilidades associadas com transmissão de pensamento crítico, comunicação, escrita, trabalho em equipe e outras habilidades não técnicas de Contabilidade; e a participação em educação profissional continuada. Os resultados apurados identificaram que a experiência com ensino foi o item mais influente na aquisição das habilidades avaliadas, só perdendo para a capacidade de realização de pesquisas, tendo sido, neste caso, a preparação feita pelo programa de doutorado o item mais influente. Os autores verificaram que, segundo os respondentes, não há qualificação que substitua a experiência no ensino e na prática contábil quando se pretende tornar um professor de Contabilidade eficaz.

Seow, Pan e Tay (2014) investigaram a associação do desempenho acadêmico anterior (na entrevista de admissão, pensamento crítico, aptidão matemática, gênero e idade) com

desempenho acadêmico bem-sucedido em um programa de graduação de Contabilidade em uma universidade da Cingapura. Os resultados indicaram que o desempenho acadêmico anterior está significativamente associado com o sucesso no desempenho acadêmico no programa de graduação Contabilidade. No entanto, aptidão matemática e idade não são significativamente associadas com o desempenho acadêmico de sucesso.

Também na linha de que conhecimentos anteriores influenciam no desempenho, Byrne e Flood (2008) encontraram evidências de que alunos com maior conhecimento prévio, a partir da nota de acesso à universidade, possuem melhor desempenho acadêmico dos demais. A pesquisa examinou as relações entre as experiências e o desempenho acadêmico dos alunos de Contabilidade do primeiro ano de uma Universidade Irlandesa. Os resultados deste estudo mostraram que o desempenho acadêmico anterior é a variável mais importante, pois está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico dos estudantes. Os alunos com capacidade acadêmica inferior, nenhum conhecimento prévio de contabilidade, falta de confiança em suas capacidades e habilidades e que não têm objetivos de carreira claros, tiveram desempenho acadêmico baixo no primeiro ano.

Os estudos apresentados demonstram variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico discente sob diferentes perspectivas: corpo docente (MIRANDA, 2011; MARSHALL *et al.*, 2011), corpo discente (KOH; KOH, 1999; BYRNE; FLOOD, 2008; SANTOS, 2012; ARAÚJO *et al.*, 2013; SEOW; PAN; TAY, 2014, FERREIRA, 2015) e infraestrutura, por meio das modalidades de ensino (CAETANO *et al.*, 2015). Observa-se que os resultados evidenciados sugerem a necessidade contínua de análises, de modo a contribuir na geração de evidências relacionadas ao ensino de Contabilidade e ao respectivo desempenho acadêmico discente. A presente pesquisa se diferencia ao construir um modelo de variáveis preditoras do desempenho dos discentes, com auxílio dos achados apontados pelos estudos relacionados.

2.5 CONSTRUÇÃO DAS HIPÓTESES

Visando atender a problemática e aos objetivos propostos, foram formuladas nove hipóteses. As hipóteses de pesquisa foram construídas a partir das variáveis de interesse selecionadas e dos sinais esperados dos coeficientes estimados para cada variável (Quadro 8), amparados na literatura e em dados empíricos sobre a variável dependente “notas”, conforme demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 – Construção das Hipóteses

Variável	Justificativas	Hipótese
Modalidade (MOD):	Apesar de os estudos de Feijó (2010), na área de enfermagem, e Nascimento, Czykiel e Figueiró (2013), na área de Administração, indicarem para um melhor desempenho dos discentes da modalidade EaD em relação ao presencial; a construção da primeira hipótese (H1) buscou amparo nos resultados obtidos pelo estudo de Caetano <i>et al.</i> (2015), que identificou por meio da nota do Enade de 2009, que as notas dos alunos de Ciências Contábeis dos cursos a distância são estatisticamente inferiores às notas dos alunos dos cursos presenciais	H1: Os discentes da modalidade presencial possuem desempenho acadêmico estatisticamente superior àqueles que estudam na modalidade EaD.
Titulação Docente (TIT_DOC):	A revisão da literatura apontou que o desempenho dos alunos melhora à medida que cresce a escolarização do professor (WAISELFISZ, 2000; MIRANDA, 2011; ENGEL, 2017).	H2: Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com maior titulação.
Regime trabalho docente (REG_DOC):	Em pesquisa realizada por Wilson (2012) em um curso de finanças americano, apontou que o desempenho dos alunos foi maior com docentes que não possuíam dedicação exclusiva	H3: Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com regime de trabalho parcial.
Experiência profissional docente (EXP_DOC):	Andere (2006), Marshall <i>et al.</i> (2011) e Miranda (2011) corroboram a ideia de que a experiência profissional dos docentes traz benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.	H4: Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com maior experiência profissional.
Tipo de Disciplina (TPDISC) e Natureza da Disciplina (NATDISC):	No caso das disciplinas, era de se esperar que as disciplinas qualitativas e de formação profissional apresentassem as maiores notas, devido ao perfil dos alunos da universidade e por acreditar que conteúdos ligados à formação profissional pudessem despertar maior atenção nos alunos, incentivando-os a se dedicarem mais (ARAÚJO <i>et al.</i> , 2013).	H5: Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de natureza qualitativa; H6: Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de formação profissional.
Semestre (SEM) e Idade (AGE):	Estudos anteriores revelaram que conforme aumenta a idade dos discentes, os mesmos adquirem mais maturidade, portanto o desempenho tende a melhorar (DUFF, 2004; GUNNEY; 2009; ARAÚJO <i>et al.</i> , 2013)	H7: Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de semestres mais avançados; H8: Os discentes com idades maiores, obtêm desempenho acadêmico superior.
Situação (SIT):	Como os reprovados foram representados na <i>dummy</i> como 1, logo o impacto da variável deverá ser negativo nas notas, não sendo necessária a criação de hipótese.	N/A
Sexo (SEX):	Estudos anteriores revelaram que tanto discentes do sexo masculino (KOH; KOH, 1999; FERREIRA, 2015) quanto do sexo feminino (MUTCHLER; TURNER; WILLIAMS, 1987; ARAÚJO <i>et al.</i> , 2013; MBEKOMIZE, 2015) obtiveram melhores notas. Como o quadro discente da IES é composto em sua maioria por discentes do sexo feminino a construção da (H9) levou em consideração esse fator.	H9: Os discentes do sexo feminino obtêm desempenho acadêmico superior as discentes do sexo masculino.

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Por meio da construção destas nove hipóteses, busca-se identificar se o desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis da universidade pesquisada,

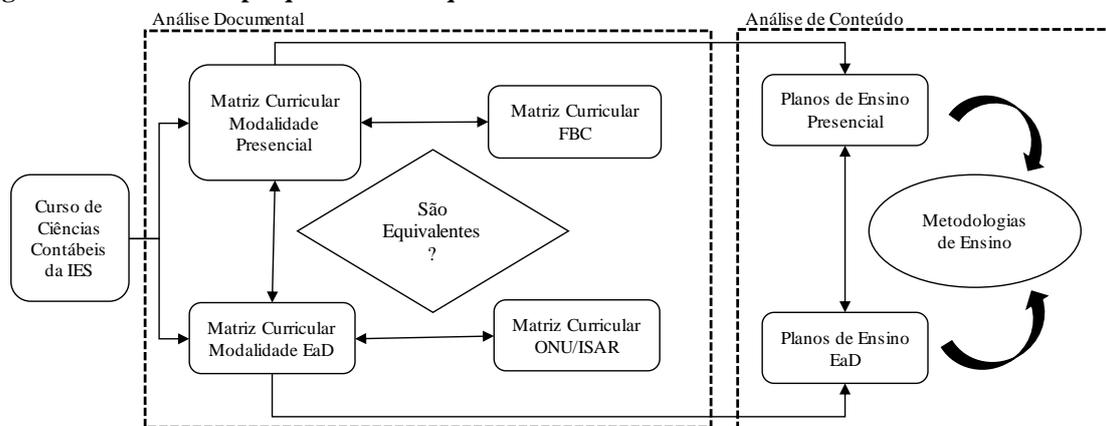
mensurado pela nota final nas disciplinas, é explicado pelas variáveis: modalidade de ensino (presencial ou EaD), titulação dos docentes, regime de trabalho dos docentes, experiência profissional dos docentes, tipo de disciplina (formação geral ou formação profissional), natureza da disciplina (quantitativa ou qualitativa), semestre da disciplina, idade, sexo e situação da disciplina.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são abordados os procedimentos metodológicos evidenciando a classificação da pesquisa adotada, a população e amostra do estudo, a coleta e o tratamento dos dados, e, por fim a análise dos dados qualitativos e quantitativos.

A pesquisa se dividiu em duas partes, uma qualitativa e outra quantitativa. Na análise qualitativa, foram analisadas e comparadas as matrizes curriculares do Curso de Ciências Contábeis da IES (presencial e EaD) entre si para verificar se eram equivalentes. Posteriormente as disciplinas foram classificadas por eixo de formação conforme disposto na DCN do curso e comparadas com aquelas matrizes sugeridas pela FBC (em âmbito nacional) e pela ONU/ISAR (em âmbito internacional), objetivando demonstrar a aderência dos conteúdos sugeridos por estes dois organismos. Os planos de ensino de cada disciplina também foram comparados entre as modalidades para se identificar as metodologias de ensino empregadas em ambas as modalidades. O caminho percorrido por meio da análise qualitativa é ilustrado na Figura 4.

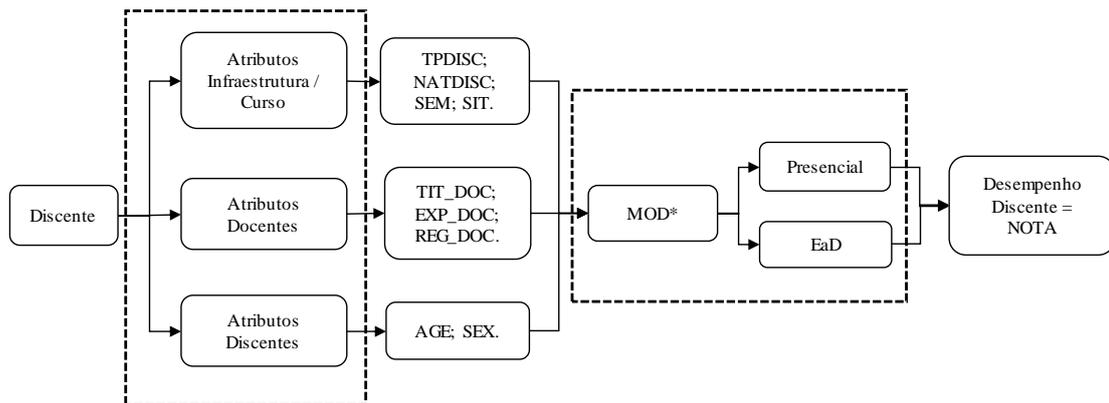
Figura 4 – Desenho da pesquisa: análise qualitativa



Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

A análise quantitativa buscou analisar como as modalidades de ensino, EaD e presencial, influenciam no desempenho acadêmico dos alunos. O desempenho foi mensurado por meio do grau final obtido pelos discentes nas disciplinas. Também, foram incluídas e testadas outras variáveis de controle que, em conjunto com a modalidade de ensino, afetam o desempenho acadêmico. O caminho percorrido pela pesquisa na análise quantitativa é ilustrado na Figura 5.

Figura 5 – Desenho da pesquisa: análise quantitativa



Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2018).

Nota: Abreviações utilizadas: TPDISC: Tipo de Disciplina (0. formação básica ou 1. profissional); NATDISC: Natureza da Disciplina (0. qualitativa ou 1. quantitativa); SEM: Semestre da disciplina; SIT: Situação (0. aprovado ou 1. reprovado); TIT_DOC: Titulação docente; EXP_DOC: Experiência profissional docente (em anos); REG_DOC: Regime trabalho docente (0. parcial ou 1. integral); AGE: Idade; SEX: Sexo (0. masculino ou 1. feminino); MOD: Modalidade (0.presencial ou 1.EaD); NOTA: Nota final na disciplina.

Dentre os três principais grupos de variáveis que afetam o desempenho acadêmico, segundo a literatura, esta pesquisa escolheu como variável de interesse a infraestrutura, no tocante da modalidade de ensino: presencial ou EaD (FEIJÓ, 2010; NASCIMENTO; CZYKIEL; FIGUEIRÓ, 2013; CAETANO *et al.*, 2015). Já os grupos corpo docente (MARSHALL *et al.*, 2010; MIRANDA, 2011; WILSON, 2012; ENGEL; 2017) e corpo discente (SANTOS, 2012; ARAÚJO *et al.*, 2013; FERREIRA, 2015), foram incluídos como variáveis de controle, no tocante da formação, regime de trabalho e experiência profissional dos docente e questões pessoais dos discentes como idade e sexo.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A classificação, quanto à forma de abordagem do problema, se caracteriza como quantitativa e qualitativa. Quantitativa pela utilização de métodos estatísticos, por meio de um modelo de análise de regressão múltipla, que buscou identificar como o desempenho acadêmico dos discentes é influenciado pelas modalidades de ensino e demais variáveis de controle. Este modelo foi aplicado em dados primários levantados junto a universidade estudada. Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa quantitativa que se caracteriza pelo uso de técnicas estatísticas. Nestas pesquisas o foco é na quantidade, as metas de investigação buscam a predição, confirmação e o teste de hipóteses. A pesquisa também é qualitativa em função da comparação entre as estruturas curriculares e de planos de ensino entre as modalidades presencial e EaD do curso estudado, por meio de análises de conteúdo, que

visaram identificar diferenças que possam servir de explicação para uma possível influência das modalidades no desempenho dos discentes. Segundo Prodanov e Freitas (2013), o foco deste tipo de pesquisa está na natureza e na essência, ou seja, em aspectos referentes a qualidade.

Sob o ponto de vista dos objetivos estabelecidos, o estudo caracteriza-se como um estudo descritivo, em que os fatos observados são registrados e descritos, sem a interferência do pesquisador (GIL, 2007; RAUPP; BEUREN, 2014), desenvolvido a partir da identificação de variáveis que explicam o desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis, de uma universidade localizada no estado do Rio Grande do Sul.

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo se classifica como pesquisa documental (GIL, 2007; RAUPP; BEUREN, 2014), na qual os documentos utilizados foram os históricos escolares dos discentes, as matrizes curriculares das modalidades presencial e EaD e planos de ensino das disciplinas. Todos estes documentos ainda não haviam recebido nenhum tratamento analítico e foram fornecidos pela universidade estudada.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO

A população de pesquisa é composta por 104 universidades brasileiras, públicas e privadas, que oferecem o curso de Ciências Contábeis simultaneamente em ambas as modalidades: presencial e EaD. Esta população foi verificada e validada por meio de consulta ao endereço eletrônico e-Mec (BRASIL, 2018a), do Ministério da Educação, em setembro de 2018.

Para fins de amostragem, a pesquisa concentrou-se no estado do Rio Grande do Sul, cujo número foi de quatro universidades. A escolha de uma IES para amostra, tornando-se objeto deste estudo, se deu por acessibilidade, principalmente, no tocante de acesso aos dados. Outros fatores relevantes a se destacar da IES escolhida são: o curso ofertado na modalidade EaD possui conceito máximo no INEP/MEC (5) e o número de vagas semestrais autorizadas pelo MEC para a modalidade EaD do curso, que é uma das maiores ofertas em EaD do estado do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2018a). O número exato de vagas foi omitido para se manter o sigilo com relação a instituição pesquisada.

3.3 COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

A coleta de dados foi documental, o que proporcionou dados em quantidade e qualidade suficientes que contribuíram com a pesquisa (GIL, 2007). Como o estudo se dividiu em duas partes, uma qualitativa e outra quantitativa, os dados foram coletados a partir de diferentes documentos e, conseqüentemente, tratados de maneiras diferentes. No que se refere à parte qualitativa do estudo, foram analisadas duas matrizes curriculares, correspondentes as modalidades, presencial e EaD, do curso e 88 planos de ensino (referente a cada uma das disciplinas do curso), sendo 44 de cada modalidade. A coleta destes documentos ocorreu durante o primeiro semestre de 2018, sendo que as matrizes curriculares foram obtidas por meio do *website* da universidade pesquisada. Já, os planos de ensino, por tratarem-se de documentos institucionais da universidade, foram obtidos com a coordenação do curso.

Na parte quantitativa da pesquisa, cujo foco eram os discentes do curso de Ciências Contábeis desta IES e seus respectivos desempenhos acadêmicos nas disciplinas, foram analisados 1.444 históricos escolares, abrangendo um total de 1.444 discentes, sendo 425 da modalidade presencial e 1.026 da modalidade EaD, que cursaram disciplinas nas modalidades presencial e EaD durante o período de 2014/01 a 2018/01, o que proporcionou um conjunto de 22.793 observações. Os registros em arquivos dos históricos escolares dos discentes foram, primeiramente, transformados em um banco de dados e, posteriormente, tratados estatisticamente. O período escolhido representa o intervalo entre o início da oferta do curso na modalidade EaD e a primeira turma de formandos da mesma. A coleta dos históricos escolares ocorreu no segundo semestre de 2018, as informações foram disponibilizadas pela coordenação do curso com garantia de anonimato das informações pessoais dos discentes.

Salienta-se que alunos da modalidade presencial que cursaram disciplinas em EaD neste período, foram considerados como observações da modalidade EaD (apenas nas disciplinas cursadas em EaD). Esta situação possui amparo legal, pois os cursos superiores presenciais podem ofertar de 20% a 40% de sua carga horária a distância (BRASIL, 2018b)². Também se chama a atenção ao fato de que em todos os semestres analisados existiram novos

² As IES com pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão ofertar disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais até o limite de 20% da carga horária total do curso. O limite poderá ser ampliado para até 40%, desde que a IES atendida aos seguintes requisitos: i) estar credenciada em ambas as modalidades com um Conceito Institucional igual ou superior a 4; ii) possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso igual ou superior a 4, que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES; iii) não estar submetida a processo de supervisão.

entrantes e também alunos evadidos. Consequentemente, a maior parte das observações foi de alunos que concluíram as disciplinas iniciais do curso.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Quanto à análise e interpretação dos dados, foram realizadas análises documentais, análises de conteúdo e também análises descritivas, conforme demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7 – Análise e Interpretação dos Dados

Documentos	Dados	Forma de Análise
Matrizes Curriculares	Disciplinas	Análise Documental
Planos de Ensino	Dados dos Docentes; Conteúdos, Métodos e Avaliações das Disciplinas.	Análise de Conteúdo
Históricos Escolares	Notas; Modalidade de Ensino; Semestre das disciplinas; Idade e Sexo dos discentes.	Análise Descritiva

Fonte: elaborado a partir da pesquisa (2018).

Tanto análises qualitativas, realizadas por meio da análise documental e de conteúdo, quanto as análises quantitativas, realizadas por meio da análise descritiva, visualizadas no Quadro 7, são detalhadas nas próximas subseções.

3.4.1 Análise Qualitativa

Primeiramente, visando atender ao objetivo de comparar as estruturas curriculares e os planos de ensino de ambas modalidades do curso entre si e verificar a adequação dos conteúdos abordados com àqueles sugeridos pela DCN e FBC (em âmbito nacional) e ISAR/ONU (em âmbito internacional), foi realizada uma análise documental entre as matrizes do curso e aquelas sugeridas pela FBC e ONU/ISAR, por meio do cruzamento de dados das disciplinas entre estas diferentes matrizes, seguida por uma análise de conteúdo dos planos de ensino. A análise de conteúdo dos planos de ensino também proporcionou o atendimento do objetivo de descrever as metodologias de ensino empregadas em ambas as modalidades do curso, possibilitando inferir sobre as diferenças metodológicas e avaliativas de ambas modalidades.

A análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens (BARDIN, 2016), serviu para condensar ideias e construir categorias.

Este processo foi executado para estabelecer os assuntos dos planos de ensino, de acordo com os objetivos da pesquisa, por meio de uma leitura técnica de partes destes planos de ensino. A coleta e análise dos dados qualitativos respeitaram os dois primeiros passos propostos por Bardin (2016):

- a) pré-análise: passo encarregado de organizar o corpus de análise e
- b) exploração do material: passo encarregado da análise em si.

A pré-análise teve início com uma leitura flutuante de alguns planos de ensino, em que se buscou detectar a presença dos seguintes elementos, que ajudaram nas regras de categorização e codificação: identificação do docente; ementa da disciplina contemplando os conteúdos abordados; organização metodológica e; processos avaliativos. Seguiu-se pela constituição do corpus de análise, formado pelos 88 planos de ensino das disciplinas a serem analisadas (44 da modalidade presencial e 44 da modalidade EaD).

Na fase de exploração do material, por meio da leitura completa do corpus de análise, foi confirmada a presença dos elementos de interesse apontados na pré-análise em todos os planos de ensino e, portanto, procedeu-se uma análise por sentença das seguintes unidades de análises presentes em cada plano de ensino:

- a) identificação do nome do docente responsável por cada disciplina - requisito fundamental para a correta classificação da respectiva titulação, regime de trabalho e experiência profissional de cada docente;
- b) ementas - efetuou-se a leitura de cada ementa, a fim de classificar o conteúdo das mesmas entre os tipos 0. formação básica ou 1. formação profissional e as naturezas 0. qualitativa ou 1. quantitativa. Para a categorização tipo de disciplina, considerou-se o disposto na DCN do curso (BRASIL, 2004), enquanto na categorização da natureza da disciplina, considerou-se como disciplina quantitativa aquela que o estudo de seu conteúdo exige operações matemáticas ou numéricas, visando a mensuração ou quantificação, utilizando-se de modelos ou técnicas matemáticas. Já como qualitativa, as disciplinas nas quais se trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, ligadas ao comportamento das pessoas e a estados subjetivos (ARAÚJO *et al.*, 2013). A classificação da natureza das disciplinas foi desenvolvida de maneira criteriosa, sendo todas as dúvidas discutidas com a coordenação do curso.

- c) organização metodológica - utilizada para a comparação dos métodos utilizados em cada modalidade, se eram padronizados ou não; e
- d) processos avaliativos – utilizados para a comparação das avaliações aplicadas em cada modalidade, se eram padronizadas ou não.

Estes procedimentos possibilitaram uma comparação entre a simetria apresentada por ambas as modalidades, atendendo aos objetivos específicos da pesquisa e possibilitando inferências e interpretação dos resultados.

3.4.2 Análise Quantitativa

Após os registros em arquivos dos históricos escolares terem sido transformados em um banco de dados, os mesmos foram tratados estatisticamente visando o atendimento dos objetivos de investigar a relação entre as modalidades de ensino EaD e presencial com o percentual de reprovação e evasão dos discentes, e, identificar as variáveis significativas relacionadas ao desempenho dos discentes de Ciências Contábeis da IES.

Para isso, foi utilizada a análise descritiva, normalmente utilizada em estudos quantitativos que visam investigar a relação entre variáveis e a relação de causalidade entre fenômenos (COLAUTO; BEUREN, 2014). As ferramentas descritivas utilizadas foram tabelas com métodos de estatística descritiva e análise de regressão múltipla.

As variáveis preditoras do desempenho dos discentes do curso (variáveis independentes), além da nota final na disciplina (variável dependente), são descritas no Quadro 8.

Quadro 8 – Variáveis utilizadas no estudo

Legenda	Nome da Variável	Sinal esperado dos Coeficientes	Embasamento Teórico
Variável dependente			
NOTA	Nota final na disciplina	n/a	Araújo <i>et al.</i> (2013); Miranda <i>et al.</i> (2015).
Variável independente			
MOD*	Modalidade (0.presencial ou 1.EaD)	-	Feijó (2010); Nascimento, Czykiel e Figueiró (2013) e Caetano <i>et al.</i> (2015).
TIT_DOC**	Titulação docente	+	Waiselfisz (2000) Miranda (2011) e Engel (2017).
REG_DOC**	Regime trabalho docente (0. parcial ou 1. integral)	-	Wilson (2012).
EXP_DOC**	Experiência profissional docente (em anos)	+	Andere (2006); Marshall <i>et at.</i> (2010), Miranda (2011).
TPDISC**	Tipo de Disciplina (0. formação básica ou 1. profissional)	+	Araújo <i>et al.</i> (2013).
NATDISC**	Natureza da Disciplina (0. qualitativa ou 1. quantitativa)	-	Araújo <i>et al.</i> (2013).
SEM**	Semestre da disciplina	+	Duff (2004); Guney (2009); Araújo <i>et al.</i> (2013).
AGE**	Idade	+	Duff (2004); Guney (2009); Araújo <i>et al.</i> (2013).
SEX**	Sexo (0. masculino ou 1. feminino)	+	Mutchler, Turner e Williams (1987); Araújo <i>et al.</i> (2013); Mbekomize (2015).
SIT**	Situação (0. aprovado ou 1. reprovado)	-	Araújo <i>et al.</i> (2013).

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Nota: * variável de interesse; e, ** variáveis de controle.

A variável dependente – NOTA – representa a medida de desempenho dos discentes, obtida pelo grau final alcançado pelos discentes nas disciplinas, sendo esta variável expressa numericamente numa escala de zero (0) a dez (10).

Foram testadas dez variáveis preditoras do desempenho discente (variáveis independentes), sendo quatro numéricas e seis *dummies*. As quatro variáveis numéricas são: titulação docente (TIT_DOC), se possui especialização, mestrado ou doutorado; experiência profissional docente (EXP_DOC), fora do ambiente acadêmico em anos; semestre da disciplina (SEM) do primeiro ao oitavo semestre; e idade (AGE) dos alunos.

As seis variáveis *dummies* são, devido às suas características: modalidade (MOD) se presencial ou EaD; regime trabalho dos docentes (REG_DOC) se parcial ou integral; tipo da disciplina (TPDISC) se é de formação básica ou específica da formação profissional; natureza da disciplina (NATDISC) indica se essa é quantitativa ou qualitativa; situação (SIT), aprovado ou reprovado; e, sexo (SEX), masculino ou feminino.

Para a variável NATDISC, considerou-se como disciplina quantitativa aquela que o estudo de seu conteúdo exige operações matemáticas ou numéricas, visando a mensuração ou

quantificação, utilizando-se de modelos ou técnicas matemáticas. Já como qualitativa, as disciplinas nas quais se trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, ligadas ao comportamento das pessoas e a estados subjetivos. A classificação das disciplinas referentes a variável NATDISC ocorreu com base nas ementas de cada disciplina, obtidas junto à IES. Essa classificação foi desenvolvida de maneira criteriosa, sendo todas as dúvidas discutidas com a coordenação do curso.

Embasando-se no referencial apresentado no que se refere aos fatores que influenciam o desempenho discente, buscou-se comprovação mediante aplicação do referido teste estatístico. Para tanto, o modelo é composto pelas variáveis independentes “modalidade”, “titulação docente”, “regime trabalho docente”, “experiência profissional docente”, “tipo de disciplina”, “natureza da disciplina”, “semestre da disciplina”, “idade”, “sexo” e “situação da disciplina”. A variável “nota” é tida como variável dependente.

A partir da descrição das variáveis constantes no Quadro 7, foram propostos neste estudo dois modelos de regressão, com a inclusão/exclusão da variável “situação da disciplina”:

$$NOTA = \beta_0 + \beta_1 MOD + \beta_2 TIT_DOC + \beta_3 REG_DOC + \beta_4 EXP_DOC + \beta_5 TPDISC + \beta_6 NATDISC + \beta_7 SEM + \beta_8 AGE + \beta_9 SEX + \beta_{10} SIT + e \quad (1)$$

$$NOTA = \beta_0 + \beta_1 MOD + \beta_2 TIT_DOC + \beta_3 REG_DOC + \beta_4 EXP_DOC + \beta_5 TPDISC + \beta_6 NATDISC + \beta_7 SEM + \beta_8 AGE + \beta_9 SEX + e \quad (2)$$

Objetivando maior confiabilidade e agilidade no processo efetivou-se o teste estatístico com o uso do *Software Eviews*. Assim, após ser submetido ao teste de *Hausman* foi rodado os dados em painel com efeito fixo. Também foram realizados os testes de autocorrelação (Quadro 9) e heterocedasticidade (Quadro 10). O resultado dos testes sugere a não rejeição da hipótese nula de homoscedasticidade e indica a não existência de autocorrelação.

Quadro 9 – Teste Autocorrelação

Teste LM de Autocorrelação			
F-estatístico	333.1811	Probabilidade	0.000000
Obs*R-Quadrado	2909.007	Probabilidade	0.000000

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Quadro 10 – Teste Heterocedasticidade

Teste de Heterocedasticidade			
F-estatístico	369.2552	Probabilidade	0.000000
Obs*R-Quadrado	8694.261	Probabilidade	0.000000

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Os valores apresentados indicam que não há autocorrelação, bem como heterocedasticidade entre os resíduos. Assim, é possível afirmar que os resíduos estão distribuídos aleatoriamente em torno da reta de regressão e não estão correlacionados uns com os outros.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos na pesquisa, iniciando-se pelas análises qualitativas dos currículos e planos de ensino e findando-se nas análises quantitativas das variáveis preditoras do desempenho discentes.

4.1 CURSO, CURRÍCULO E DISCIPLINAS

O curso de Ciências Contábeis, objeto deste estudo, possui duração de quatro anos, contando com um total de 44 disciplinas, sendo 41 obrigatórias, 3 eletivas mais atividades complementares, a carga horária total é de 3.060 horas, em ambas as modalidades de ensino ofertadas: presencial e EaD.

Ao comparar-se as matrizes curriculares de ambas as modalidades do curso em questão, chegou-se em 34 disciplinas, que correspondem a 77% do total de disciplinas, com nomes e ementas exatamente iguais. No entanto, foram encontradas dez disciplinas, que correspondem a 23% do total de disciplinas, com nomenclatura diferente entre as modalidades, que são destacadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Disciplinas com Nomenclatura Diferentes entre as Modalidades de Ensino

Disciplinas EaD		Disciplinas Presencial	
Nome da Disciplina	Sem.	Nome da Disciplina	Sem.
Evolução do pensamento administrativo I	1	Administração organizacional I	1
Comportamento humano nas organizações	1	Comportamento humano	2
Fundamentos da economia	2	Introdução a economia	2
Direito empresarial	2	Noções de direito	2
Processo decisório	3	Processo negocial	3
Administração pública	3	Ciência política	3
Microeconomia	3	Teoria microeconômica I	3
Estatística aplicada	4	Estatística	3
Contabilidade societária	7	Contabilidade internacional	7

Fonte: elaborado a partir da pesquisa (2019).

Para estas disciplinas com nomenclatura diferente entre as modalidades EaD e presencial, foi realizada uma análise dos conteúdos programáticos abordados nas mesmas, por meio das ementas presentes nos planos de ensino e, como resultado, todas elas apresentaram conteúdos equivalentes, apesar das diferenças de nomenclatura. Portanto, infere-se que os currículos de ambas as modalidades de ensino ofertadas pela universidade pesquisada são equivalentes.

Em consonância com o Artigo 5º da Resolução CNE/CES n. 10/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004), as disciplinas deste curso devem contemplar conteúdos distribuídos em três campos de formação: i) básica, ii) profissional e, iii) teórico-prática. Seguindo as diretrizes desta resolução, o CFC em conjunto com a FBC, elaboraram uma proposta nacional de conteúdos para o curso de Ciências Contábeis (CARNEIRO *et al.*, 2009), que contempla também uma matriz curricular aplicável tanto para a modalidade de educação presencial como a de educação a distância. A presente pesquisa classificou as disciplinas da matriz curricular do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada conforme o disposto da DNC e comparou esta matriz curricular com aquela proposta pela FBC. Os resultados encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2 – Conformidade com a DCN e FBC

Conteúdos por tipo de Formação	Nº Disciplinas do curso conforme classificação da DCN	% Disciplinas do curso conforme classificação da DCN	Nº Disciplinas propostas no Currículo da FBC	Nº Disciplinas do curso adequadas com o Currículo da FBC	% Atendimento do curso ao Currículo da FBC
Básica	15	34%	15	14	93%
Profissional	23	52%	24	23	96%
Teórico-prática	6	14%	4	3	75%
Total	44	100%	43	40	93%

Fonte: elaborada a partir da pesquisa (2019).

Percebe-se na Tabela 2 que atendendo a classificação proposta na Resolução CNE/CES n. 10/2004 (BRASIL, 2004) as disciplinas do curso analisado estão assim distribuídas: 15 disciplinas, que correspondem à 34% do curso, contemplando os conteúdos de formação básica, que compreendem os estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística (BRASIL, 2004; CARNEIRO *et al.*, 2009); 23 disciplinas, que correspondem à 52% do curso, contemplando conteúdos de formação profissional, que compreendem estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado (BRASIL, 2004; CARNEIRO *et al.*, 2009); e 6 disciplinas, que correspondem a 14% do curso, contemplando conteúdos de formação teórico-prática que referem-se à atividades complementares, conteúdos optativos e prática em laboratório de informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade. O maior número de disciplinas verificadas no eixo de formação profissional encontra respaldo

na visão de Oliveira (2011) de que a Contabilidade é uma área que exige bastante prática e amplo conhecimento profissional em relação aos conteúdos ministrados e, na própria DCN (BRASIL, 2004) em função dos conteúdos e competências destacados.

Ao se comparar o currículo do curso analisado com o currículo sugerido pela FBC (CARNEIRO *et al.*, 2009), a Tabela 2 demonstra um nível de aderência total de 93%. As diferenças encontradas correspondem a 1 disciplina oferecida a menos pela IES, em relação à proposta da FBC, em cada um dos três eixos de formação. No eixo de formação básica o curso não disponibiliza nenhuma disciplina relacionada com tecnologia da informação; no eixo de formação profissional não há no curso disciplinas sobre mercado de capitais e, por fim, no eixo de formação teórico-prática não é previsto no curso pesquisado estágios de iniciação profissional. Salienta-se que a não oferta de disciplinas sobre tecnologia de informação pode influenciar negativamente a competência prevista na DCN (BRASIL, 2004): “VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação”. Com relação a disciplina sobre mercado de capitais, foi identificado que o conteúdo é abordado dentro de outras disciplinas, portanto, o assunto e consequente competência são cobertos pelo curso. Os estágios supervisionados são considerados opcionais pela DCN, portanto não há inconformidades por não ser previsto no curso. Todos estes resultados convergem com aqueles apontados por Frozi (2013) sobre o alinhamento dos currículos dos cursos das IES do Sul do Brasil com a proposta do CFC.

O currículo mundial do curso de Ciências Contábeis proposto pela ISAR/ONU foi produzido pensando-se na formação de um contador em âmbito global (FROZI, 2013). A presente pesquisa também comparou o currículo da IES com este currículo mundial. Os resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Conformidade com ISAR/ONU

Conteúdos de Formação	Nº Disciplinas propostas no Currículo ISAR/ ONU	Nº Disciplinas do curso adequadas com o Currículo ISAR/ONU	% Atendimento do curso ao Currículo ISAR/ONU
Conhecimentos Organizacionais e de Negócio	5	4	80%
Tecnologia da Informação (TI)	1	0	0%
Conhecimentos Básicos de Contabilidade e Afins	10	10	100%
Conhecimentos optativo-eletivos de Contabilidade, Finanças e Conhecimentos Afins	7	6	86%
Total	23	20	87%

Fonte: elaborada a partir da pesquisa (2019).

Ao comparar-se o currículo do curso, objeto do estudo, com o currículo mundial de Contabilidade, sugerido pela ISAR/ONU, verifica-se um nível de aderência de 87% (oitenta e sete por cento), conforme demonstrado na tabela 3. As diferenças apontadas estão presentes em 3 dos 4 eixos de conteúdos de formação, devido ao currículo da universidade pesquisada não ofertar certas disciplinas. No âmbito dos conhecimentos Organizacionais e de Negócio o curso não disponibiliza nenhuma disciplina com a temática de Marketing; também não são oferecidas disciplinas sobre a temática da tecnologia da informação e, por fim nos conhecimentos optativo eletivos e afins, não estão previstos no curso pesquisado estágios profissionais. Ressalta-se que o curso não oferece nenhuma disciplina exclusiva sobre Marketing, porém, esta temática encontra-se coberta dentro de outras disciplinas da área de Administração. Disciplinas com a temática sobre tecnologia da informação realmente não são oferecidas e os estágios profissionais são opcionais conforme a DCN (BRASIL, 2004). Na categoria de conhecimentos básicos de Contabilidade e afins percebe-se um alinhamento entre os conteúdos ofertados pelo curso e aqueles presentes no currículo da ISAR/ONU. Pode-se afirmar que assim como verificado no âmbito nacional, os resultados analisados também convergem com o estudo de Frozi (2013), que indicou um alinhamento entre os currículos das IES dos estados da Região Sul do Brasil ao currículo mundial proposto pela ISAR/ONU.

4.2 PLANOS DE ENSINO DO CURSO

Foram analisados 88 planos de ensino de ambas as modalidades de ensino, presencial e EaD, sendo possível evidenciar a similaridade estrutural dos mesmos, que em ambas as modalidades contemplavam:

- a) identificação do curso, disciplina e professor;
- b) plano de aprendizagem, composto por:
 - ementa,
 - objetivos,
 - programa,
 - cronograma,
 - organização metodológica,
 - processos avaliativos,
 - bibliografia básica e,
 - bibliografia complementar.

Essa similaridade foi verificada na estrutura dos planos de ensino, entretanto, em duas partes do plano de aprendizagem, foram evidenciadas diferenças entre as modalidades presencial e EaD, sendo estas diferenças presentes nos seguintes itens:

- a) organização metodológica e,
- b) processos avaliativos.

Na modalidade presencial, a organização metodológica dependeu das técnicas de ensino escolhidas e utilizadas por cada docente, em cada disciplina, sendo que as técnicas mais encontradas foram as de aulas expositivas dialogadas e trabalhos em equipe, que visam transmitir e explicar as informações aos alunos por meio das habilidades de ouvir, anotar, perguntar e observar e, a produção do conhecimento em equipe por meio das habilidades de pesquisar, comunicar, organizar e expor ideias (BORDENAVE; PEREIRA, 2001). Com relação aos processos avaliativos, também ficaram evidenciadas diferenças de escolhas por cada docente, com relação aos pesos e tipos de avaliação: maioria dos docentes aplicam provas com pesos distintos e outras atividades como trabalhos em grupo ou seminários também com pesos de avaliação distintos. O modelo de avaliação é composto por 2 (dois) graus: G1 e G2. Nesse caso, é considerado aprovado o aluno que alcançar na média ponderada entre os dois graus, G1 e G2, nota igual ou superior a seis (6,0). O aluno que obteve aproveitamento inferior a seis (6,0) na média ponderada entre os dois graus tem direito a realizar prova cumulativa de recuperação para substituir um grau, realizada também de acordo com cada docente, sem haver um padrão e podendo conter tanto questões objetivas quanto discursivas.

Já na modalidade EaD, tanto a organização metodológica quanto os processos avaliativos apresentaram uma padronização para todas as disciplinas, o processo metodológico de desenvolvimento das disciplinas se deu por meio de estratégias de ensino-aprendizagem específicos para a modalidade a distância, que estão alinhadas com a literatura (KONRATH; TAROUÇO; BEHAR, 2009; VENDRUSCOLO, 2015; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016). Essas estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pela modalidade EaD da IES pesquisada são apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Estratégias de Ensino-aprendizagem EaD

Plano de Ensino-Aprendizagem	planejamento completo da proposta de trabalho a ser desenvolvida na disciplina: ementa da disciplina, objetivos gerais e específicos, objetivos do curso, competências e habilidades, programa, cronograma de atividades, processo metodológico, processo de avaliação, bibliografias básicas e complementares, leituras e sites recomendados e textos fundamentais para a disciplina.
Sala de Integração	ambiente virtual de interlocução e postagens entre os professores da disciplina, tutores virtuais e os orientadores dos Polos.
Fórum de Integração	espaço para participação e apresentação do aluno em interação com o professor e tutor virtual da disciplina e colegas, bem como socialização de experiências acadêmicas e profissionais.
Fóruns	espaço destinado à interlocução entre o professor, tutor virtual e os alunos com objetivo de ser um espaço de debate sobre os estudos propostos na disciplina mediante debates, reflexões e atividades. Os alunos deverão observar as orientações dadas pelo professor da disciplina e atender a proposta pedagógica de trabalho no que se refere às postagens solicitadas/planejadas.
E-mails, Avisos e Murais	ferramentas destinadas às comunicações entre professor, tutores virtuais e alunos.
Boletins Semanais	recurso para comunicação de avisos e organização da agenda semanal de trabalho.
Biblioteca Virtual	espaço destinado à disponibilização de materiais fundamentais ao desenvolvimento da disciplina, bem como subsídios complementares que venham a qualificar o processo ensino e aprendizagem.
Encontros presenciais	encontro presencial entre orientador e alunos nos Polos para o desenvolvimento da proposta de trabalho planejada pelo professor da disciplina.
Auto avaliação	espaço para que os alunos se avaliem frente ao processo ensino-aprendizagem.
Avaliação da Disciplina	espaço destinado à apreciação dos alunos quanto à proposta pedagógica da disciplina, metodologia, interações e materiais.
Leituras	as leituras indicadas deverão ser cumpridas no período em que ocorre a disciplina, conforme orientação do professor. Além dos textos disponíveis na Bibliografia Básica, o aluno terá acesso a leituras complementares, disponibilizadas na Biblioteca Virtual a fim de aprofundar seus estudos interativamente com o grupo.
Reflexões e discussões	após as leituras, espera-se que os alunos identifiquem os conceitos-chave, ideias e questões. Esses itens formarão a base para a discussão on line – fóruns sociais e norteadores. Os alunos poderão ampliar as questões que estão sendo discutidas e sugerir leituras complementares.
Exercícios teóricos e práticos	exercícios planejados para complementar, ampliar e organizar a aprendizagem que serão disponibilizados ao longo do módulo. Estes exercícios poderão ser individuais ou em grupo conforme a orientação determinada pelo professor tutor da disciplina.
Análise de textos	análise de textos (crônicas, reportagens de jornais e revistas, contos, letras de músicas, entre outros) que deverão ser explorados criticamente.
Pesquisa de campo	serão disponibilizadas, conforme a especificidade da disciplina, tarefas que envolvam pesquisas de campo, ou seja, inserção em determinados ambientes institucionais, onde o aluno deverá coletar dados referentes a determinados conteúdos teóricos estudados.
Pesquisas teóricas	serão disponibilizadas, conforme a especificidade da disciplina, tarefas que envolvam pesquisas bibliográficas. A apresentação deverá obedecer à metodologia científica (normas da ABNT).
Videocine	o professor da disciplina poderá fazer indicação de filmes, documentários ou pequenos filmes e disponibilizar na biblioteca virtual com o intuito de análise ou problematização dos conteúdos trabalhados.

Fonte: elaborado a partir da pesquisa (2018).

Os processos avaliativos da modalidade EaD da IES pesquisada, seguem uma padronização e encontram-se descritos no Quadro 13:

Quadro 13 – Processos avaliativos EaD

Grau 1 - totalmente respondido por intermédio do ambiente virtual de aprendizagem, a partir da seguinte composição	60% do valor do grau em atividades de caráter discursivo postadas na ferramenta avaliação. Esta avaliação, resguardando as especificidades de cada disciplina, deverá ter os seis pontos distribuídos em, no mínimo, duas questões discursivas, que devem ser postadas em tarefas distintas. A primeira atividade terá o seu prazo de término até a quinta semana de aula e a última com o prazo de término até a nona semana de aula. Valor da avaliação 6,0 pontos.
	40% do valor do grau em caráter objetivo, com no mínimo 10 questões com autocorreção, abrangendo todo o conteúdo, postadas na ferramenta avaliação. Valor da avaliação 4,0 pontos.
Grau 2 - respondido parte por intermédio do ambiente virtual de aprendizagem e parte de maneira presencial, a partir da seguinte composição	Uma avaliação na plataforma xyz, com o valor de 20% do grau. Esta avaliação deverá ser, preferencialmente, de caráter objetivo, postada na ferramenta avaliação. Valor da avaliação 2,0 pontos.
	Uma prova presencial objetiva, com o valor de 80% do grau. Prova na folha de correção Limite de aplicação – décima semana. Valor da avaliação 8,0 pontos.
Substituição de Grau	Uma prova substitutiva de caráter objetivo, cumulativa de conteúdo, a ser realizada na forma presencial.

Fonte: elaborado a partir da pesquisa (2018).

Para compor a nota final dos alunos, por meio dos processos avaliativos descritos no quadro 13, o grau final resulta da média ponderada entre o G1, com peso 10 e o G2, com peso 10 multiplicado por dois com a soma dividida por três ($G1 + G2 \times 2 / 3 = x$). A avaliação da aprendizagem é expressa numericamente numa escala de zero (0) a dez (10). Tanto o G1 quanto o G2 e a Substituição de Grau são cumulativos, abrangendo toda a matéria. A prova de substituição será totalmente objetiva e presencial, podendo substituir tanto o G1 como o G2.

Nesse caso é considerado aprovado o aluno que alcançar na média ponderada entre os dois graus, G1 e G2, nota igual ou superior a seis (6,0). O aluno que obteve aproveitamento inferior a seis (6,0) na média ponderada entre os dois graus tem direito a realizar prova cumulativa de recuperação para substituir um grau. Os resultados das avaliações são comunicados eletronicamente por meio do sistema xyz, que deverá ser acessado pelo aluno a fim de verificar suas notas.

Após esta comparação, evidenciaram-se diferenças entre as modalidades presencial e EaD, no que tange à organização metodológica e aos respectivos processos avaliativos. Enquanto na modalidade presencial o docente possui autonomia para propor o seu modelo de aula e tipos de avaliação, cuja predominância se deu para aulas expositivas e trabalhos em equipe, na modalidade EaD existe uma padronização tanto na organização metodológica quanto no sistema de avaliações, percebe-se, portanto, uma maior rigidez na modalidade EaD,

com destaque para os fóruns de conteúdo e a interação entre os alunos professores, o material didático e a presença dos tutores virtuais. Os processos avaliativos são compostos por quatro avaliações virtuais: duas provas objetivas e duas provas discursivas; e uma prova final presencial.

Em ambas as modalidades, o modelo de avaliação é composto por dois graus: G1 e G2 e que para ser considerado aprovado o aluno que alcançar na média ponderada entre os dois graus, G1 e G2, igual ou superior a seis; e uma substituição de um dos graus (aquele mais benéfico ao aluno) para o aluno que obteve aproveitamento inferior a seis na média ponderada entre os dois graus. Porém, evidenciou-se uma importante diferença, pois enquanto na modalidade presencial o professor tem autonomia para escolher o tipo de avaliação de os respectivos pesos, na modalidade EaD isso inexistente. Em contrapartida, na modalidade EaD todo o G1 ocorre de maneira virtual e no G2 80% do peso corresponde a prova final realizada de maneira presencial.

Ao se analisar as diferenças entre as modalidades, relacionadas com a organização metodológica à Luz das teorias da aprendizagem, percebe-se que a demasiada utilização de aulas expositivas presentes na modalidade presencial possuem raízes do empirismo ligadas a pedagogia direta, por meio da crença de que o professor transfere seus conhecimentos aos alunos (BECKER, 2001), em contrapartida, a utilização de trabalhos em equipe já encontra respaldo na abordagem construtivista ligada com a pedagogia relacional, que apresenta como principal fator a “interação”, em que o aluno aprende agindo e problematizando a sua ação, portanto, o conhecimento ocorre pela ação mútua entre o sujeito e o objeto (BECKER,2001).

Na modalidade EaD, ficou evidenciado que a metodologia de aprendizagem é centrada no aluno, numa visão construtivista adequada a uma nova abordagem de ensino e aprendizagem que representa uma postura epistemológica que compreende a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto, com características fundamentais por parte dos discentes: serem ativos no ambiente de aprendizagem, desenvolverem habilidades sociais e interpessoais, terem uma compreensão do conteúdo a ser ensinado, e aprenderem a pensar de uma forma eficiente (PIAGET, 1990; BERTRAND, 1998; BECKER, 2001; CARMODY, 2010; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

4.3 ANÁLISE QUANTITATIVA DAS VARIÁVEIS

Nesta seção são apresentadas as estatísticas descritivas das variáveis utilizadas na análise quantitativa por meio de dois cenários distintos: no cenário 1 apresentam-se de forma

integral todas as observações, incluindo alunos aprovados e reprovados, enquanto no cenário 2 apresentam-se apenas aquelas observações de alunos aprovados. O objeto é verificar se existem comportamentos distintos entre o desempenho por modalidade, quando se incluí ou não as reprovações. Também, são analisados os níveis de reprovação e evasão dos alunos entre as modalidades.

4.3.1 Cenário 1

Dos 1.444 discentes da observados, 425 foram da modalidade presencial e 1.026 da modalidade EaD, durante o período analisado, de 2014/01 a 2018/01, totalizaram-se 22.793 observações, sendo 6.469 observações da modalidade presencial e 16.324 observações da modalidade EaD. As Tabelas 4, 5 e 6 apresentam as análises das variáveis, por meio das estatísticas descritivas dos dados, primeiramente, com todos os dados agrupados (Tabela 4) e posteriormente, segregados entre as modalidades Presencial (Tabela 5) e EaD (Tabela 6), para fins de comparação.

Tabela 4 – Estatística descritiva das variáveis – Ambas modalidades – Cenário 1

<i>Ambas Modalidades</i>	<i>NOTA</i>	<i>MOD</i>	<i>TPDISC</i>	<i>NATDISC</i>	<i>SIT</i>	<i>SEX</i>	<i>AGE</i>	<i>SEM</i>	<i>TIT_DOC</i>	<i>REG_DOC</i>	<i>EXP_DOC</i>
Média	6,97	0,72	0,42	0,41	0,17	0,67	29,87	3,18	2,00	0,58	14,42
Erro padrão	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,01	0,01	0,00	0,08
Desvio padrão	2,25	0,45	0,49	0,49	0,38	0,47	8,15	1,97	0,83	0,49	12,51
Soma	158899	16324	9662	9297	3893	15274	680774	72401	45695	13298	328700
Contagem	22793	22793	22793	22793	22793	22793	22793	22793	22793	22793	22793

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Nota: Abreviações utilizadas: NOTA: Nota final na disciplina; MOD: Modalidade (0.presencial ou 1.EaD); TPDISC: Tipo de Disciplina (0. formação básica ou 1. profissional); NATDISC: Natureza da Disciplina (0. qualitativa ou 1. quantitativa); SIT: Situação (0. aprovado ou 1. reprovado); SEX: Sexo (0. masculino ou 1. feminino); AGE: Idade; SEM: Semestre da disciplina; TIT_DOC: Titulação docente; REG_DOC: Regime trabalho docente (0. parcial ou 1. integral); EXP_DOC: Experiência profissional docente (em anos).

Em relação à estatística descritiva das variáveis de ambas as modalidades, verificou-se que a média das notas ficou em 6,97 pontos com um desvio padrão de 2,25 pontos. A modalidade mais presente foi a EaD, com 16.324 observações, cuja média (0,72) corresponde a 72% do total de observações (22.793) enquanto 28% foram da modalidade presencial, o que é explicado pelo maior número de alunos no EaD; a média do tipo de disciplina (0,42) informa que 42% das disciplinas analisadas foram de formação profissional enquanto 58% foram de formação básica; a média da natureza da disciplina (0,41) aponta que 41% das disciplinas analisadas foram quantitativas enquanto 59% foram qualitativas; a média da situação (0,17) traz a informação de que houveram 17% de reprovações, totalizando 3.893 observações de alunos reprovados; a média do sexo (0,67) apontou que os discentes mais

presentes foram do sexo feminino, com 15.274 observações representando 67% das observações enquanto 33% eram do sexo masculino; a média de idade da amostra ficou em 29 anos; a média do semestre (3,18) informa que a maioria das observações eram de alunos do 3º semestre, o que é explicado pelos novos entrantes a cada semestre e também pelo número de alunos que evadem nos semestres iniciais do curso; com relação aos docentes, a média de titulação (2) indica que a maior parte dos docentes possuem formação até o nível de mestrado; 58% possuem regime de trabalho integral e em média 14,42 anos de experiência profissional.

Tabela 5 – Estatística descritiva das variáveis – Modalidade Presencial – Cenário 1

<i>Presencial</i>	<i>NOTA</i>	<i>TPDISC</i>	<i>NATDISC</i>	<i>SIT</i>	<i>SEX</i>	<i>AGE</i>	<i>SEM</i>	<i>TIT_DOC</i>	<i>REG_DOC</i>	<i>EXP_DOC</i>
Média	7,19	0,46	0,41	0,10	0,66	27,44	3,49	1,91	0,58	14,56
Erro padrão	0,02	0,01	0,01	0,00	0,01	0,09	0,03	0,01	0,01	0,15
Desvio padrão	1,84	0,50	0,49	0,29	0,48	7,47	2,13	0,85	0,49	12,38
Soma	46544	2976	2681	618	4244	177506	22554	12348	3759	94169
Contagem	6469	6469	6469	6469	6469	6469	6469	6469	6469	6469

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Nota: Abreviações utilizadas: NOTA: Nota final na disciplina; TPDISC: Tipo de Disciplina (0. formação básica ou 1. profissional); NATDISC: Natureza da Disciplina (0. qualitativa ou 1. quantitativa); SIT: Situação (0. aprovado ou 1. reprovado); SEX: Sexo (0. masculino ou 1. feminino); AGE: Idade; SEM: Semestre da disciplina; TIT_DOC: Titulação docente; REG_DOC: Regime trabalho docente (0. parcial ou 1. integral); EXP_DOC: Experiência profissional docente (em anos).

O número de observações analisando apenas o grupo de alunos da modalidade presencial foi de 6.469 e apresentou uma média das notas de 7,19 pontos com um desvio padrão de 1,84 pontos; as disciplinas de formação profissional representaram 46% das observações enquanto 54% eram de formação básica; as disciplinas de natureza quantitativa corresponderam a 41% das observações enquanto 59% eram natureza qualitativa; a média de reprovações ficou em 10% que totalizou 618 observações; os discentes mais presentes foram do sexo feminino, com 66% totalizando 4.244 observações; a média de idade ficou em 27 anos; a média do semestre (3,42) informa que a maioria das observações eram de alunos do 3º semestre, devido aos novos entrantes de cada semestre e também pelo número de alunos que evadem nos semestres iniciais do curso; com relação aos docentes, a média de titulação (1,9) indica que a maior parte dos docentes possuem formação até o nível de mestrado; 58% possuem regime de trabalho integral e em média 14,56 anos de experiência profissional.

Tabela 6 – Estatística descritiva das variáveis – Modalidade EaD – Cenário 1

<i>Ead</i>	<i>NOTA</i>	<i>TPDISC</i>	<i>NATDISC</i>	<i>SIT</i>	<i>SEX</i>	<i>AGE</i>	<i>SEM</i>	<i>TIT_DOC</i>	<i>REG_DOC</i>	<i>EXP_DOC</i>
Média	6,88	0,41	0,41	0,20	0,68	30,83	3,05	2,04	0,58	14,37
Erro padrão	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,01	0,01	0,00	0,10
Desvio padrão	2,38	0,49	0,49	0,40	0,47	8,21	1,89	0,81	0,49	12,56
Soma	112355	6686	6616	3275	11030	503268	49847	33347	9539	234531
Contagem	16324	16324	16324	16324	16324	16324	16324	16324	16324	16324

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Nota: Abreviações utilizadas: NOTA: Nota final na disciplina; TPDISC: Tipo de Disciplina (0. formação básica ou 1. profissional); NATDISC: Natureza da Disciplina (0. qualitativa ou 1. quantitativa); SIT: Situação (0. aprovado ou 1. reprovado); SEX: Sexo (0. masculino ou 1. feminino); AGE: Idade; SEM: Semestre da disciplina; TIT_DOC: Titulação docente; REG_DOC: Regime trabalho docente (0. parcial ou 1. integral); EXP_DOC: Experiência profissional docente (em anos).

Analisando isoladamente o grupo de alunos da modalidade EaD, o número de observações foi de 16.324, no qual verificou-se que a média das notas foi de 6,88 pontos com um desvio padrão de 2,38 pontos; as disciplinas de formação profissional representaram 41% das observações enquanto 59% eram de formação básica; as disciplinas de natureza quantitativa corresponderam a 41% das observações enquanto 59% eram natureza qualitativa; a média de reprovações ficou em 20% que totalizou 3.275 observações; os discentes mais presentes foram do sexo feminino, com 68% totalizando 11.030 observações; a média de idade ficou em 30 anos; a média do semestre (3,05) informa que a maioria das observações eram de alunos do 3º semestre, devido aos novos entrantes de cada semestre e também pelo número de alunos que evadem nos semestres iniciais do curso; com relação aos docentes, a média de titulação (2,04) indica que a maior parte dos docentes possuem formação até o nível de mestrado; 58% possuem regime de trabalho integral e em média 14,37 anos de experiência profissional.

Comparando-se os grupos de discentes das modalidades presencial e EaD, os achados que mais se destacam são a diferença das médias das notas, na qual a modalidade presencial apresenta uma média de 7,19 pontos, superior à média de 6,88 pontos obtida pela modalidade EaD. Importante destacar que o desvio padrão das notas na modalidade presencial é de 1,84 pontos, valor este inferior que os 2,38 pontos de desvio padrão encontrados da modalidade EaD, que demonstram uma maior dispersão entre as notas desta modalidade. Outro ponto relevante foi o nível de reprovação dos discentes, enquanto a média de reprovação da modalidade presencial foi de 10%, na modalidade EaD este percentual subiu para 20%.

4.3.2 Cenário 2

Ao se analisar apenas aqueles discentes que obtiveram aprovação nas disciplinas, o total de observações é de 18.900, sendo 5.851 observações pertencentes à modalidade

presencial e 13.049 à modalidade EaD. As Tabelas 7, 8 e 9 apresentam as análises das variáveis, por meio das estatísticas descritivas dos dados, primeiramente, com todos os dados agrupados (Tabela 7) e posteriormente, segregados entre as modalidades Presencial (Tabela 8) e EaD (Tabela 9), para fins de comparação.

Tabela 7 – Estatística descritiva das variáveis – Ambas modalidades – Cenário 2

<i>Ambas Modalidades</i>	<i>NOTA</i>	<i>MOD</i>	<i>TPDISC</i>	<i>NATDISC</i>	<i>SEX</i>	<i>AGE</i>	<i>SEM</i>	<i>TIT_DOC</i>	<i>REG_DOC</i>	<i>DOEXP_DOC</i>
Média	7,80	0,69	0,44	0,40	0,69	29,96	3,31	2,00	0,58	14,75
Erro padrão	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,01	0,01	0,00	0,09
Desvio padrão	1,05	0,46	0,50	0,49	0,46	8,25	2,01	0,83	0,49	12,52
Soma	147457,8	13049	8272	7594	12982	566256	62557	37724	10957	278832
Contagem	18900	18900	18900	18900	18900	18900	18900	18900	18900	18900

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Nota: Abreviações utilizadas: NOTA: Nota final na disciplina; MOD: Modalidade (0.presencial ou 1.EaD); TPDISC: Tipo de Disciplina (0. formação básica ou 1. profissional); NATDISC: Natureza da Disciplina (0. qualitativa ou 1. quantitativa); SIT: Situação (0. aprovado ou 1. reprovado); SEX: Sexo (0. masculino ou 1. feminino); AGE: Idade; SEM: Semestre da disciplina; TIT_DOC: Titulação docente; REG_DOC: Regime trabalho docente (0. parcial ou 1. integral); EXP_DOC: Experiência profissional docente (em anos).

Em relação a estatística descritiva das variáveis de ambas as modalidades, verificou-se que a média das notas ficou em 7,80 pontos com um desvio padrão de 1,05 pontos. A modalidade mais presente foi a EaD, com 13.049 observações, cuja média (0,69) corresponde a 69% do total de observações (18.900) enquanto 31% foram da modalidade presencial, o que é explicado pelo maior número de alunos no EaD; a média do tipo de disciplina (0,44) informa que 44% das disciplinas analisadas foram de formação profissional enquanto 56% foram de formação básica; a média da natureza da disciplina (0,40) aponta que 40% das disciplinas analisadas foram quantitativas enquanto 60% foram qualitativas; a média do sexo (0,69) apontou que os discentes mais presentes foram do sexo feminino, com 12.982 observações representando 69% das observações enquanto 31% eram do sexo masculino; a média de idade da amostra ficou em 29,9 anos; a média do semestre (3,31) informa que a maioria das observações eram de alunos do 3º semestre, o que é explicado pelos novos entrantes a cada semestre e também pelo número de alunos que evadem nos semestres iniciais do curso; com relação aos docentes, a média de titulação (2,00) indica que a maior parte dos docentes possuem formação até o nível de mestrado; 58% possuem regime de trabalho integral e em média 14,75 anos de experiência profissional.

Tabela 8 – Estatística descritiva das variáveis – Modalidade Presencial – Cenário 2

<i>Presencial</i>	<i>NOTA</i>	<i>TPDISC</i>	<i>NATDISC</i>	<i>SEX</i>	<i>AGE</i>	<i>SEM</i>	<i>TIT_DOC</i>	<i>REG_DOCEXP_DOC</i>	
Média	7,66	0,46	0,41	0,67	27,48	3,56	1,91	0,58	14,62
Erro padrão	0,01	0,01	0,01	0,01	0,10	0,03	0,01	0,01	0,16
Desvio padrão	1,04	0,50	0,49	0,47	7,49	2,14	0,85	0,49	12,33
Soma	44800,1	2715	2393	3912	160781	20820	11167	3385	85532
Contagem	5851	5851	5851	5851	5851	5851	5851	5851	5851

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Nota: Abreviações utilizadas: NOTA: Nota final na disciplina; TPDISC: Tipo de Disciplina (0. formação básica ou 1. profissional); NATDISC: Natureza da Disciplina (0. qualitativa ou 1. quantitativa); SIT: Situação (0. aprovado ou 1. reprovado); SEX: Sexo (0. masculino ou 1. feminino); AGE: Idade; SEM: Semestre da disciplina; TIT_DOC: Titulação docente; REG_DOC: Regime trabalho docente (0. parcial ou 1. integral); EXP_DOC: Experiência profissional docente (em anos).

O número de observações analisando apenas o grupo de alunos aprovados da modalidade presencial foi de 5.851 e apresentou uma média das notas de 7,66 pontos com um desvio padrão de 1,04 pontos; as disciplinas de formação profissional representaram 46% das observações enquanto 54% eram de formação básica; as disciplinas de natureza quantitativa corresponderam a 41% das observações enquanto 59% eram natureza qualitativa; os discentes mais presentes foram do sexo feminino, com 67% totalizando 3.912 observações; a média de idade ficou em 27 anos; a média do semestre (3,56) informa que a maioria das observações eram de alunos do 3º semestre, devido aos novos entrantes de cada semestre e também pelo número de alunos que evadem nos semestres iniciais do curso; com relação aos docentes, a média de titulação (1,91) indica que a maior parte dos docentes possuem formação até o nível de mestrado; 58% possuem regime de trabalho integral e em média 14,62 anos de experiência profissional.

Tabela 9 – Estatística descritiva das variáveis – Modalidade EaD – Cenário 2

<i>EaD</i>	<i>NOTA</i>	<i>TPDISC</i>	<i>NATDISC</i>	<i>SEX</i>	<i>AGE</i>	<i>SEM</i>	<i>TIT_DOC</i>	<i>REG_DOCEXP_DOC</i>	
Média	7,87	0,43	0,40	0,70	31,07	3,20	2,04	0,58	14,81
Erro padrão	0,01	0,00	0,00	0,00	0,07	0,02	0,01	0,00	0,11
Desvio padrão	1,05	0,49	0,49	0,46	8,34	1,94	0,82	0,49	12,60
Soma	102657,7	5557	5201	9070	405475	41737	26557	7572	193300
Contagem	13049	13049	13049	13049	13049	13049	13049	13049	13049

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Nota: Abreviações utilizadas: NOTA: Nota final na disciplina; TPDISC: Tipo de Disciplina (0. formação básica ou 1. profissional); NATDISC: Natureza da Disciplina (0. qualitativa ou 1. quantitativa); SIT: Situação (0. aprovado ou 1. reprovado); SEX: Sexo (0. masculino ou 1. feminino); AGE: Idade; SEM: Semestre da disciplina; TIT_DOC: Titulação docente; REG_DOC: Regime trabalho docente (0. parcial ou 1. integral); EXP_DOC: Experiência profissional docente (em anos).

Analisando o grupo de alunos aprovados da modalidade EaD, o número de observações foi de 13.049, no qual verificou-se que a média das notas foi de 7,87 pontos com um desvio padrão de 1,05 pontos; as disciplinas de formação profissional representaram 43% das observações enquanto 57% eram de formação básica; as disciplinas de natureza

quantitativa corresponderam a 40% das observações enquanto 60% eram natureza qualitativa; os discentes mais presentes foram do sexo feminino, com 70% totalizando 9.070 observações; a média de idade ficou em 31 anos; a média do semestre (3,20) informa que a maioria das observações eram de alunos do 3º semestre, devido aos novos entrantes de cada semestre e também pelo número de alunos que evadem nos semestres iniciais do curso; com relação aos docentes, a média de titulação (2,04) indica que a maior parte dos docentes possuem formação até o nível de mestrado; 58% possuem regime de trabalho integral e em média 14,81 anos de experiência profissional.

Comparando-se os apenas os discentes aprovados das modalidades presencial e EaD, o achado que destacou foi a diferença das médias das notas, na qual a modalidade presencial apresenta uma média de 7,66 pontos, inferior à média de 7,87 pontos obtida pela modalidade EaD. Este achado chama a atenção, pois, se difere daquele encontrado quando se analisaram todos os alunos (aprovados e reprovados) e percebeu-se que o desempenho da modalidade presencial foi superior ao EaD.

Estes resultados apontam que o fator reprovação, percebido em maior número e proporção na modalidade EaD (3.275 observações que correspondem a 20% do total de observações) frente à presencial (618 observações que correspondem a 10% do total de observações) reduzem significativamente o desempenho desta modalidade, pois, se comparadas apenas as observações referentes à alunos aprovados, o desempenho da modalidade EaD foi superior à da modalidade presencial.

4.3.3 Reprovações e Evasões

As reprovações, verificadas em maior número e proporção na modalidade EaD, foram analisadas individualmente por disciplinas e modalidades. A partir desta análise, foi elaborado um *ranking* com as dez disciplinas com maior número de reprovação por modalidade, conforme demonstrado no Quadro 14:

Quadro 14 – Análise das Disciplinas com maior Reprovação

Ordem	Disciplinas	Semestre	Nº Reprovações	Nº Matrículas	Média Notas
Presencial					
1	Prática contábil	2	74	253	6,16
2	Contabilidade introdutória	1	48	282	6,77
3	Matemática empresarial	2	41	194	6,49
4	Comunicação e expressão	1	36	257	6,83
5	Instrumentalização científica	2	34	243	6,86
6	Sociedade e contemporaneidade	2	32	228	6,90
7	Estrutura das demonstrações contábeis	3	29	203	7,07
8	Cultura religiosa	1	25	251	7,37
9	Matemática financeira	3	23	167	6,86
10	Teoria microeconômica	3	22	176	6,54
EaD					
1	Matemática empresarial	2	255	608	5,60
2	Comunicação e expressão	1	254	834	6,11
3	Prática contábil	2	240	683	5,91
4	Contabilidade introdutória	1	224	881	6,30
5	Evolução do pensamento administrativo	1	203	845	6,44
6	Cultura religiosa	1	198	872	6,52
7	Comportamento humano nas organizações	1	194	860	6,63
8	Matemática financeira	3	159	472	6,16
9	Sociedade e contemporaneidade	2	139	611	6,56
10	Fundamentos da economia	2	131	563	6,85

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Percebe-se pelo Quadro 14, que em ambas as modalidades, as dez disciplinas com maior número de reprovações estão situadas entre o primeiro e o terceiro semestre do curso. Este dado traz indícios de que os alunos do início do curso talvez não estejam habituados ao modelo de aprendizagem proposto pela IES, seja na modalidade presencial - em uma menor proporção, seja na modalidade EaD - em uma maior proporção (talvez pelo fato da maior autonomia do aluno com seu processo de aprendizagem, ligada a visão construtivista). Também é possível identificar uma tendência de que, quanto menor o número de reprovações, maior é a média das notas alcançadas pelos alunos nas disciplinas. Esse dado é fonte importante para que a análise quantitativa desta pesquisa fosse realizada de complementar com dois cenários distintos:

- a) contemplando todos os alunos e
- b) contemplando apenas aqueles alunos aprovados nas disciplinas.

O presente estudo também buscou analisar se a evasão dos alunos entre ambas as modalidades, com a finalidade de verificar se a evasão teria relação com o desempenho e se este comportamento era similar entre as modalidades, chegou-se ao seguinte resultado: 285 alunos evadidos na modalidade EaD, o que representa uma proporção de 24% de alunos evadidos, enquanto na modalidade presencial o número foi de 75 alunos, o que representa

uma proporção de 13% de alunos evadidos, ou seja, a modalidade EaD apresenta um nível de evasão 95% superior quando comparada com a modalidade presencial. Adicionalmente, no universo dos alunos evadidos, também foi analisada a média de reprovações buscando verificar se o fator evasão está diretamente relacionado com o mal desempenho. Verificou-se que os alunos evadidos da modalidade EaD reprovaram em média em 5,6 disciplinas, enquanto na modalidade presencial este resultado diminuiu para 2,2 disciplinas reprovadas em média, aos alunos evadidos. Com esta análise, infere-se que a evasão na modalidade EaD está mais ligada ao mal desempenho nas disciplinas do que na modalidade presencial.

4.4 DESEMPENHO DOS DISCENTES

No que se refere aos fatores que influenciam o desempenho discente, buscou-se comprovação mediante aplicação do referido teste estatístico. Para tanto, foram utilizados dois cenários: no cenário 1 apresentam-se de forma integral todas as observações, incluindo alunos aprovados e reprovados, enquanto no cenário 2 foi incluída uma variável *dummy* denominada “situação da disciplina” onde 0 corresponde a alunos aprovados e 1 corresponde a alunos reprovados, buscando assim controlar as reprovações.

A escolha por dois modelos, com a inclusão ou não da variável “situação da disciplina” se deu devido a diferença nos resultados encontrados na estatística descritiva das variáveis, que demonstraram uma média de desempenho superior na modalidade presencial quando analisadas todas as observações incluindo alunos aprovados e reprovados. Porém, quando foram analisados apenas os alunos aprovados, os resultados apontaram o oposto: um desempenho superior na modalidade EaD.

4.4.1 Cenário 1

A Tabela 10 reporta os resultados estatísticos encontrados com a utilização de estimativa por meio do modelo de regressão para os fatores determinantes no desempenho discente no cenário 1, sem controlar a variável “situação”.

Tabela 10 – Determinantes no desempenho discente – Cenário 1

Variáveis	Coefficientes	Erro Padrão	Stat t	Valor P
C	5.883785	0.082899	70.97497	0.0000
Modalidade	-0.280257	0.033097	-8.467750	0.0000
Titulação docente	0.044692	0.020984	2.129865	0.0332
Regime Trabalho Docente	-0.170367	0.035566	-4.790221	0.0000
Experiência profissional docente	0.005936	0.001356	4.378432	0.0000
Tipo disciplina	-0.117271	0.038930	-3.012339	0.0026
Natureza disciplina	-0.118879	0.034603	-3.435524	0.0006
Semestre	0.208719	0.008832	23.63307	0.0000
Idade	0.011231	0.001836	6.116311	0.0000
Sexo	0.466008	0.031105	14.98175	0.0000
R-Quadrado	0.048920	Média variável dependente		6.971404
R-Quadrado ajustado	0.048544	Desvio Padrão variável dependente		2.246895
Erro padrão	2.191680	Informação de Akaike		4.407652
Soma quadrados residuais	109437.2	Critério Schwarz		4.411177
Função de Probabilidade	-50221.81	F-estatístico		130.2078
Estatística Durbin-Watson	0.817385	Probabilidade (F-estatístico)		0.000000

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Primeiramente por meio do teste T percebe-se que todas as variáveis explicativas são estatisticamente diferentes de zero. Importante destacar que em todas as variáveis explicativas os testes T são maiores do que os valores 95% inferiores e superiores, ou seja, a 5% de significância, todas são estatisticamente significativas. Destaca-se, porém, um baixo coeficiente R² devido ao fato de da maioria das variáveis (cinco) serem *dummies*.

Em conformidade com a Tabela 10, a regressão ressalta a relação positiva existente entre a variável dependente, “nota”, em relação as variáveis independentes, “titulação docente”, “experiência profissional docente”, “semestre”, “idade” e “sexo”. As demais variáveis independentes, “modalidade”, “regime de trabalho docente”, “tipo de disciplina” e “natureza de disciplina”, apresentaram coeficientes negativos.

O coeficiente da variável principal “modalidade” é uma *dummy* onde 0 corresponde a modalidade presencial enquanto 1 corresponde a modalidade EaD, logo o valor apresentado de -0,28 indica que a modalidade EaD responde negativamente nas notas em -0,28 pontos. Tal achado corrobora com a comparação realizada entre as médias aritméticas das notas dos alunos por modalidade, onde a modalidade presencial apresentou média de 7,19 (tabela 6) enquanto a modalidade EaD apresentou média de 6,88 (tabela 7), ou seja, um desempenho médio inferior em 0,31 pontos. Consequentemente, neste cenário não se pode rejeitar a H1: *Os discentes da modalidade presencial possuem desempenho acadêmico estatisticamente superior àqueles que estudam na modalidade EaD*. Estes resultados corroboram com aqueles encontrados por Caetano *et al.* (2015) quando constataram um desempenho dos alunos da modalidade EaD inferior ao dos alunos da modalidade presencial, por meio do Enade 2009.

Importante chamar a atenção para que este resultado é o oposto daquele encontrado no cenário 1 desta pesquisa.

A variável “regime de trabalho docente” é uma *dummy* onde 0 corresponde aos docentes com regime de trabalho parcial enquanto 1 corresponde aos docentes com regime de trabalho integral, portanto, o valor apresentado de -0,17 indica que os professores com regime de trabalho integral reduzem as notas dos discentes em 0,17 pontos, desta forma não se pode rejeitar a H3: *Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com regime de trabalho parcial*, este resultado é similar ao encontrado por Wilson (2012) em um curso de finanças americano, que verificou que o desempenho dos alunos foi maior com docentes que não possuíam dedicação exclusiva e também com o cenário 1 desta mesma pesquisa.

A variável “tipo de disciplina” é uma *dummy* onde 0 corresponde as disciplinas dos componentes curriculares de conteúdos de formação básica enquanto 1 corresponde as disciplinas dos componentes curriculares de conteúdos de formação profissional e teórico-prático, logo o valor apresentado de -0,11 indica que as disciplinas dos componentes curriculares de conteúdos de formação profissional e teórico-prático diminuem as notas dos discentes em -0,11 pontos, rejeitando-se deste modo a H6: *Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de formação profissional*, este achado se opõe àquele encontrado por Araújo *et al.* (2013) de que os estudantes revelaram melhor desempenho nas disciplinas de formação específicas.

A variável “natureza da disciplina” é uma *dummy* onde 0 corresponde as disciplinas qualitativas enquanto 1 corresponde as disciplinas quantitativas, em razão disto, o valor apresentado de -0,11 indica que as disciplinas quantitativas reduzem as notas dos discentes em -0,11 pontos, deste modo não se pode rejeitar a H5: *Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de natureza qualitativa*, estes achados corroboram com aqueles encontrados por Araújo *et al.* (2013).

Já a variável “titulação docente” é numérica e aumenta conforme o grau de titulação do professor (especialista, mestre ou doutor), logo o valor apresentado de 0,04 indica que a cada aumento no grau de titulação dos docentes aumenta também o desempenho dos discentes em 0,04 pontos. Estes resultados encontram-se respaldados nos estudos de Waiselfisz (2000), Miranda (2011) e Engel (2017). Segundo Miranda (2011), o título de Doutor é uma variável importante na qualificação acadêmica. Essa variável não obteve um aumento nas notas dos discentes tão expressivo, tal fato pode ser em virtude de o número de doutores na área contábil não ser expressivo, já que a quantidade de mestres é maior que a de doutores no

curso pesquisado. Por conseguinte, não se pode rejeitar a H2: *Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com maior titulação.*

A variável “experiência profissional docente” é numérica e indica o total de anos de experiência profissional e não acadêmica o professor possui, por esta razão, o valor apresentado de 0,005 indica que a cada ano a mais de experiência profissional do docente, aumentam as notas dos discentes em 0,005 pontos, deste modo não se pode rejeitar a H4: *Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com maior experiência profissional*, este achado reforça a discussão trazida por Marshall *et al.* (2010) sobre a lacuna existente entre o ensino e as práticas contábeis, e, ainda, se a Contabilidade deve ser lecionada por doutores ou contadores com maior experiência profissional do que acadêmica. Andere (2006) e Miranda (2011) também corroboram com a visão de que a experiência profissional dos docentes traz benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

A variável “semestre” apresentou um valor de 0,2 indicando para cada aumento de semestre, o aumento na notas dos discentes corresponde a 0,02 pontos, não podendo desta forma rejeitar a H7: *Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de semestres mais avançados*, assim como a variável “idade” apresentou um valor de 0,01 indicando para cada aumento de idade, o aumento na notas dos discentes corresponde a 0,01 pontos, não podendo desta forma rejeitar a H8: *Os discentes com idades maiores, obtêm desempenho acadêmico superior*, Araújo *et al.* (2013) encontrou estes mesmos resultados em sua pesquisa, pois quanto mais avançado o período letivo dos discentes, maiores foram as notas obtidas por estes, assim como à medida que os estudantes apresentaram idades mais avançadas, o desempenho final nas disciplinas melhorou.

Por fim, a variável “sexo” que também é uma *dummy* onde 0 corresponde a discentes do sexo masculino enquanto 1 corresponde a discentes do sexo feminino indica que as discentes mulheres obtiveram notas superiores em 0,46 pontos em relação aos discentes do sexo masculino, deste modo não se pode rejeitar a H9: *Os discentes do sexo feminino obtêm desempenho acadêmico superior as discentes do sexo masculino*, resultado similar também foi encontrado na pesquisa de Araújo *et al.* (2013) que apontou as discentes do sexo feminino com desempenho melhores do que os do sexo masculino. Tal fato pode ser virtude de o número de discentes do sexo feminino ser preponderante na IES.

4.4.2 Cenário 2

A Tabela 11 reporta os resultados estatísticos encontrados com a utilização de estimativa por meio do modelo de regressão para os fatores determinantes no desempenho discente no cenário 2: com a inclusão da variável independente “situação da disciplina”. Pretende-se demonstrar que os resultados apresentados pelo modelo sofreram significativas alterações se comparadas com o cenário 1.

Tabela 11 – Determinantes no desempenho discente – Cenário 2

Variáveis	Coefficientes	Erro Padrão	Stat t	Valor P
C	7.278860	0.049204	147.9319	0.0000
Modalidade	0.219547	0.019609	11.19639	0.0000
Titulação docente	-0.005631	0.012340	-0.456330	0.6482
Regime trabalho docente	-0.069540	0.020918	-3.324467	0.0009
Experiência profissional docente	0.002843	0.000797	3.566186	0.0004
Tipo disciplina	-0.096858	0.022890	-4.231396	0.0000
Natureza disciplina	0.030587	0.020358	1.502418	0.1330
Semestre disciplina	0.078004	0.005231	14.91220	0.0000
Idade	0.001533	0.001081	1.418791	0.1560
Sexo	0.155864	0.018350	8.493942	0.0000
Situação	-4.823884	0.023231	-207.6483	0.0000
R-Quadrado	0.671205	Média variável dependente		6.971404
R-Quadrado ajustado	0.671061	Desvio Padrão variável dependente		2.246895
Erro padrão	1.288666	Informação de Akaike		3.345575
Soma quadrados residuais	37833.16	Critério Schwarz		3.349452
Função de Probabilidade	-38116.84	F-estatístico		4650.747
Estatística Durbin-Watson	1.444686	Probabilidade (F-estatístico)		0.000000

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Em conformidade com a Tabela 11, a regressão ressalta a relação positiva existente entre a variável dependente, “nota” (caracterizada por meio do grau final obtido pelo discente na disciplina), em relação as variáveis independentes, “modalidade”, “experiência profissional docente”, “semestre da disciplina” e “sexo”. As demais variáveis independentes, “regime trabalho docente”, “tipo de disciplina” e “situação”, apresentaram coeficientes negativos para o modelo apresentado.

O coeficiente da variável principal “modalidade” é uma *dummy* onde 0 corresponde a modalidade presencial enquanto 1 corresponde a modalidade EaD, logo o valor apresentado de 0,22 indica que a modalidade EaD responde positivamente nas notas em 0,22 pontos. Desta forma, se rejeita a H1: *Os discentes da modalidade presencial possuem desempenho acadêmico estatisticamente superior àqueles que estudam na modalidade EaD*, estes resultados se opõem aqueles encontrados por Caetano *et al.* (2015), quando constataram um desempenho dos alunos da modalidade EaD inferior ao dos alunos da modalidade presencial,

por meio do Enade 2009, mas em contrapartida, encontram respaldo nos estudos de Feijó (2010) e Nascimento, Czykiel e Figueiró (2013). Ainda, o resultado deste resultado é corroborado por Cornachione Júnior (2004), que previu um maior potencial de aprendizagem dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis na modalidade EaD frente a modalidade presencial, destacando que tais efeitos positivos dependeriam da adequada utilização de modelos virtuais de aprendizagem aliada a tecnologia da educação.

Adicionalmente, sobre este achado, infere-se que, com o controle de todas as variáveis presentes neste cenário, dos alunos que aprovam nas disciplinas, aqueles que estudam na modalidade EaD possuem notas mais altas do que àqueles que estudam na modalidade presencial. O desvio padrão encontrado na análise descritiva (Tabela 6) de 2,38 pontos da modalidade EaD, superior ao desvio padrão de 1,84 pontos encontrado na modalidade presencial (Tabela 5), demonstrou essa maior dispersão entre as notas da modalidade EaD, o que neste caso, corrobora matematicamente com o achado.

A variável “experiência profissional docente” apresenta a experiência profissional do docente fora do ambiente acadêmico em anos, logo o valor apresentado de 0,002 indica que a cada ano a mais de experiência no mercado de trabalho do docente responde positivamente nas notas em 0,002 pontos, deste modo não rejeita a H4: *Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com maior experiência profissional*, este achado reforça a discussão trazida por Marshall *et al.* (2010) sobre a lacuna existente entre o ensino e as práticas contábeis, e, ainda, se a Contabilidade deve ser lecionada por doutores ou contadores com maior experiência profissional do que acadêmica. Andere (2006) e Miranda (2011) também corroboram com a visão de que a experiência profissional dos docentes traz benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

A variável “semestre” apresentou um valor de 0,07 indicando para cada aumento de semestre, o aumento na notas dos discentes corresponde a 0,07 pontos, não podendo desta forma rejeitar a H7: *Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de semestres mais avançados*, Araújo *et al.* (2013) encontrou estes mesmos resultados em sua pesquisa, pois quanto mais avançado o período letivo dos discentes, maiores foram as notas obtidas por estes, assim como à medida que os estudantes apresentaram idades mais avançadas, o desempenho final nas disciplinas melhorou.

A variável “sexo” que também é uma *dummy* onde 0 corresponde a discentes do sexo masculino enquanto 1 corresponde a discentes do sexo feminino indica que as discentes mulheres obtiveram notas superiores em 0,15 pontos em relação aos discentes do sexo masculino, deste modo não se pode rejeitar a H9: *Os discentes do sexo feminino obtêm*

desempenho acadêmico superior as discentes do sexo masculino, resultado similar também foi encontrado na pesquisa de Araújo *et al.* (2013) que apontou as discentes do sexo feminino com desempenho melhores do que os do sexo masculino. Tal fato pode ser virtude de o número de discentes do sexo feminino ser preponderante na IES.

Já variável “regime de trabalho docente” é uma *dummy* onde 0 corresponde aos docentes com regime de trabalho parcial enquanto 1 corresponde aos docentes com regime de trabalho integral, portanto, o valor apresentado de -0,06 indica que os professores com regime de trabalho integral reduzem as notas dos discentes em 0,06 pontos, desta forma não se pode rejeitar a H3: *Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com regime de trabalho parcial*, este resultado é similar ao encontrado por Wilson (2012) em um curso de finanças americano, que verificou que o desempenho dos alunos foi maior com docentes que não possuíam dedicação exclusiva.

A variável “tipo de disciplina” é uma *dummy* em que 0 corresponde as disciplinas dos componentes curriculares de conteúdos de formação básica enquanto 1 corresponde as disciplinas dos componentes curriculares de conteúdos de formação profissional e teórico-prático, logo o valor apresentado de -0,08 indica que as disciplinas dos componentes curriculares de conteúdos de formação profissional e teórico-prático diminuem as notas dos discentes em -0,08 pontos, rejeitando deste modo a H6: *Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de formação profissional*, este achado se opõe àquele encontrado por Araújo *et al.* (2013) de que os estudantes revelaram melhor desempenho nas disciplinas de formação específicas.

No que se refere, a variável “situação” também é uma *dummy* onde 0 corresponde a alunos aprovados enquanto 1 corresponde a alunos reprovados, por conseguinte, o valor apresentado de -4,82 indica que os alunos que foram reprovados diminuem as notas em 4,82 pontos, o que se pode ser explicado pela média necessária para aprovação na IES que é de 6 pontos e corroborado pelo estudo de Araújo *et al.* (2013) que apontou que quanto maior o status nas disciplinas menor a nota dos estudantes.

O coeficiente R^2 , que corresponde ao percentual de variação explicada pelo modelo, indicou 0,6710. Consequentemente, pode-se afirmar que o conjunto de variáveis independentes “modalidade”, “titulação docente”, “regime de trabalho docente”, “experiência profissional docente”, “tipo de disciplina”, “natureza da disciplina”, “semestre”, “situação na disciplina”, “idade” e “sexo” explicam aproximadamente 67% da variação da “nota” dos discentes.

Por meio do teste T percebe-se que todas as variáveis explicativas são estatisticamente diferentes de zero. Ressalta-se que em sete das dez variáveis explicativas os testes T são maiores do que os valores 95% inferiores e superiores, ou seja, a 5% de significância são variáveis estatisticamente significativas: “modalidade”, “docente”, “tipo de disciplina”, “semestre”, “situação” e “sexo”. As variáveis estatisticamente não significativas, quando considerado um nível de significância de 5%, foram: “titulação docente”, “natureza da disciplina” e “idade”, portanto não se pode concluir sobre a rejeição ou não da H2: *Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com maior titulação*, da H5: *Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de natureza qualitativa*; e também da H8: *Os discentes com idades maiores, obtêm desempenho acadêmico superior*.

4.5 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Primeiramente, por meio de análise qualitativa, ambas as modalidades do curso tiveram suas grades curriculares e planos de ensino comparados. Foi verificada a simetria entre as grades curriculares, o que garantiu a similaridade dos conteúdos praticados em ambas as modalidades. Na análise dos planos de ensino, foram evidenciadas diferenças entre as modalidades presencial e EaD, no que tange à organização metodológica e aos respectivos processos avaliativos.

Na modalidade presencial, tanto a organização metodológica quanto os processos avaliativos não apresentaram padronização, houve dependência das técnicas de ensino escolhidas e utilizadas por cada docente, sendo que a técnica mais encontrada foi a de aulas expositivas dialogadas e trabalhos em equipe. Com relação aos processos avaliativos, também ficaram evidenciadas diferenças de escolhas por cada docente, com relação aos pesos e tipos de avaliação.

Já na modalidade EaD, em contrapartida, a organização metodológica e os processos avaliativos apresentaram uma padronização para todas as disciplinas, independentemente do docente responsável pela disciplina. Quanto à organização metodológica, destacam-se os fóruns de conteúdo e interação entre os alunos professores, o material didático e a presença dos tutores virtuais. Os processos avaliativos são compostos por quatro avaliações virtuais: duas provas objetivas e duas provas discursivas; e uma prova final presencial.

Em ambas as modalidades, o modelo de avaliação é composto por dois graus: G1 e G2 e que para ser considerado aprovado o aluno que alcançar na média ponderada entre os dois

graus, G1 e G2, igual ou superior a seis; e uma substituição de um dos graus (aquele mais benéfico ao aluno) para o aluno que obteve aproveitamento inferior a seis na média ponderada entre os dois graus. Porém, evidenciou-se uma importante diferença, pois enquanto na modalidade presencial o professor tem autonomia para escolher o tipo de avaliação de os respectivos pesos, na modalidade EaD isso inexistente. Em contrapartida, na modalidade EaD todo o G1 ocorre de maneira virtual e no G2 80% do peso corresponde a prova final realizada de maneira presencial. Reconhece-se que esta situação de diferença entre os métodos de avaliação das modalidades EaD e presencial pode maximizar o valor em favor de uma das modalidades, mas parte-se da premissa de que isso seja diluído quando trabalhado de maneira agregada com uma amostra extensa.

Ao se analisar as diferenças encontradas entre as modalidades com as prerrogativas da Teoria Construtivista, percebe-se que a modalidade presencial ainda possui raízes relacionadas com a pedagogia direta, por meio da utilização de aulas expositivas nas quais o professor “transfere” seus conhecimentos aos alunos. Em contrapartida, verificou-se que a utilização de trabalhos em equipe, em uma visão da pedagogia relacional, apresenta o fator da “interação” entre o sujeito e o objeto alinhado as práticas construtivistas (BECKER,2001). Na modalidade EaD, ficou evidenciado que a aprendizagem é centrada no aluno, amparada totalmente na visão construtivista (BECKER, 2001; CARMODY, 2010; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Num segundo momento, mediante análise quantitativa, foram analisadas as notas de 1.444 discentes, sendo 425 que cursaram disciplinas na modalidade presencial e 1.026 na modalidade EaD, comparando-se os grupos de discentes das modalidades presencial e EaD, os achados que mais se destacaram foram:

- a) a diferença das médias das notas, onde a modalidade presencial apresenta uma média de 7,19 pontos, superior à média de 6,88 pontos obtida pela modalidade EaD;
- b) o desvio padrão das notas na modalidade presencial é de 1,84 pontos, valor este inferior que os 2,38 pontos de desvio padrão encontrados da modalidade EaD, que demonstram uma maior dispersão entre as notas desta modalidade;
- c) a média de reprovação dos discentes da modalidade presencial foi de apenas 9%, enquanto na modalidade EaD este percentual subiu para 20% e
- d) 285 alunos evadidos no período analisado na modalidade EaD, o que representou uma proporção de 24% de alunos evadidos, enquanto na modalidade presencial o

número foi de 75 alunos, que representa uma proporção de 13% de alunos evadidos.

Por fim, para identificar as variáveis significativas relacionadas ao desempenho dos discentes de Ciências Contábeis desta IES, utilizou-se um modelo de regressão múltipla para analisar os dados referentes ao desempenho destes discentes no período de 2014/01 a 2018/01, dentro de dois cenários distintos. No primeiro cenário, sem o controle das reprovações, o modelo apresentou o coeficiente $R^2 = 0,048$ e indicou a relação positiva existente entre a variável dependente, “nota”, em relação as variáveis independentes, “titulação docente”, “experiência profissional docente”, “semestre”, “idade” e “sexo”. As demais variáveis independentes, “modalidade”, “regime de trabalho docente”, “tipo de disciplina” e “natureza de disciplina”, apresentaram coeficientes negativos. Neste cenário, todas as variáveis foram consideradas estatisticamente significativas à um nível de significância de 5%. Ressalta-se que neste cenário, apesar de um menor coeficiente R^2 , os resultados encontrados encontram maior respaldo na literatura (WAISELFISZ, 2000; ANDERE, 2006; MARSHALL *et al.*, 2011; MIRANDA, 2011; WILSON, 2012; ARAÚJO *et al.*, 2013; CAETANO *et al.*, 2015; ENGEL, 2017), e, oito das nove relações apontadas corroboraram com os sinais esperados dos coeficientes, apenas a variável “tipo de disciplina” não obteve o resultado esperado, conforme o resultado do teste de hipóteses apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 – Teste de Hipóteses – Cenário 1

Cenário 1 - sem o controle das reprovações	Rejeita a Hipótese	Não rejeita a Hipótese
<i>H1: Os discentes da modalidade presencial possuem desempenho acadêmico estatisticamente superior àqueles que estudam na modalidade EaD</i>		X
<i>H2: Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com maior titulação</i>		X
<i>H3: Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com regime de trabalho parcial</i>		X
<i>H4: Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com maior experiência profissional</i>		X
<i>H5: Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de natureza qualitativa</i>		X
<i>H6: Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de formação profissional</i>	X	
<i>H7: Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de semestres mais avançados</i>		X
<i>H8: Os discentes com idades maiores, obtêm desempenho acadêmico superior</i>		X
<i>H9: Os discentes do sexo feminino obtêm desempenho acadêmico superior as discentes do sexo masculino</i>		X

Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

No segundo cenário, com o controle da variável “situação da disciplina”, o modelo apresentou o coeficiente $R^2 = 0,6710$ e indicou relação positiva existente entre a variável dependente, “nota”, em relação as variáveis independentes, “modalidade”, “experiência profissional docente”, “semestre da disciplina” e “sexo”. Com relação a variável de interesse, controladas todas as variáveis independentes, infere-se que dentre os alunos que aprovaram nas disciplinas, aqueles que estudaram na modalidade EaD alcançaram notas superiores na comparação com aqueles que estudam na modalidade presencial. As demais variáveis independentes, “regime trabalho docente”, “tipo de disciplina” e “situação”, apresentaram coeficientes negativos para o modelo apresentado. Neste cenário, três variáveis foram consideradas estatisticamente não significativas, quando considerado um nível de significância de 5%: “titulação docente”, “natureza da disciplina” e “idade”. Ressalta-se a maioria dos resultados deste cenário divergiram das expectativas e de resultados encontrados por outros autores, conforme o resultado do teste de hipóteses apresentado no quadro 16.

Quadro 16 – Teste de Hipóteses – Cenário 2

Cenário 2 - com o controle das reprovações	Rejeita a Hipótese	Não rejeita a Hipótese
<i>H1: Os discentes da modalidade presencial possuem desempenho acadêmico estatisticamente superior àqueles que estudam na modalidade EaD</i>	X	
<i>H2: Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com maior titulação</i>	n/a	n/a
<i>H3: Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com regime de trabalho parcial</i>		X
<i>H4: Os discentes possuem desempenho acadêmico superior em disciplinas ministradas por professores com maior experiência profissional</i>		X
<i>H5: Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de natureza qualitativa</i>	n/a	n/a
<i>H6: Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de formação profissional</i>	X	
<i>H7: Os discentes obtêm desempenho acadêmico superior em disciplinas de semestres mais avançados</i>		X
<i>H8: Os discentes com idades maiores, obtêm desempenho acadêmico superior</i>	n/a	n/a
<i>H9: Os discentes do sexo feminino obtêm desempenho acadêmico superior as discentes do sexo masculino</i>		x

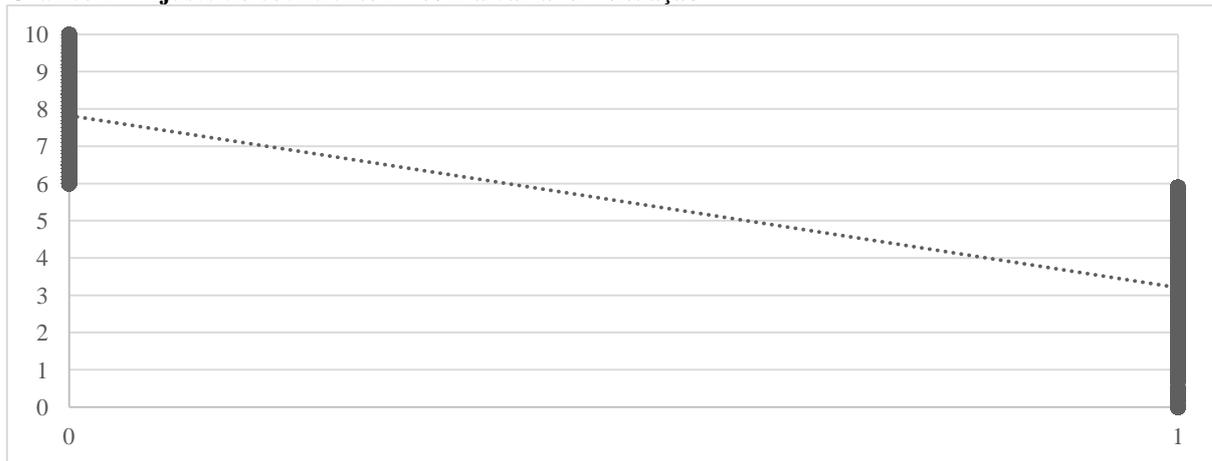
Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Enquanto no cenário 1 os resultados demonstraram maior convergência com a literatura e com os estudos relacionados, o modelo apresentou um baixo coeficiente R^2 ; no cenário 2 os resultados se opuseram com aqueles apontados pela literatura e estudos relacionados, porém apresentou um elevado coeficiente R^2 .

Este elevado coeficiente R^2 é explicado pela inclusão da variável “situação”, uma *dummy* onde 0 corresponde a alunos aprovados enquanto 1 corresponde a alunos reprovados e

visa controlar as reprovações, pois a média para aprovação da IES pesquisada é de 6 pontos, logo os alunos que obtiveram notas acima de 6 foram aprovados enquanto aqueles com notas abaixo de 6 foram reprovados. Esse comportamento acaba interferindo diretamente na curva de ajuste do coeficiente R^2 , que corresponde ao percentual de variação explicada pelo modelo, conforme demonstrado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Ajuste do coeficiente R^2 com a variável “situação”

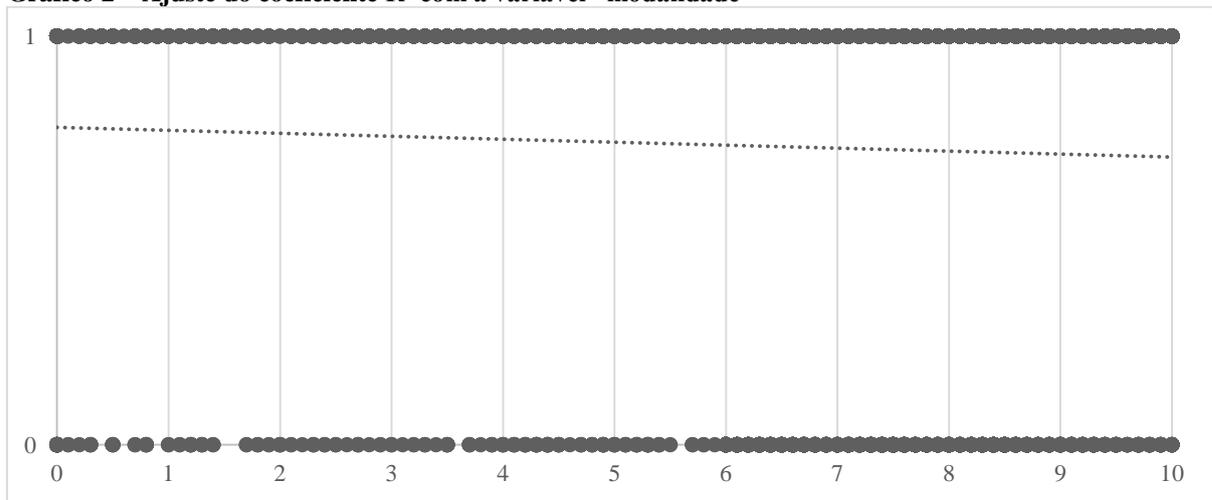


Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

O Gráfico 1 apresenta uma reta no sentido diagonal entre o corte de aprovação (notas superiores a 6 pontos) e reprovação (notas inferiores a 6 pontos), o que traz robustez e aumenta significativamente o coeficiente R^2 . Com a inclusão e o controle desta variável, o R^2 evidenciado no modelo ficou em 0,6710, o que representa 67% de explicação da variação das notas – variável dependente – por meio das variáveis independentes controladas.

Este cenário de um alto ajuste do R^2 , geralmente, não acontece com a maioria variáveis *dummies*, cujo comportamento da reta tende a ser uma paralela entre os valores 0 e 1, conforme demonstrado no Gráfico 2, que traz a reta de ajuste da variável modalidade:

Gráfico 2 – Ajuste do coeficiente R² com a variável “modalidade”



Fonte: dados obtidos na pesquisa (2018).

Como a maioria das variáveis (cinco) são *dummies* e se comportam exatamente como demonstrado no Gráfico 2, no momento que a variável “situação” é excluída, saindo do controle do modelo, o efeito é uma grande redução no coeficiente R² para 0,0489, conforme demonstrado no cenário 1, mesmo com ambos modelos tendo em comum as variáveis independentes “modalidade”, “titulação docente”, “regime trabalho docente”, “experiência profissional docente”, “tipo de disciplina”, “natureza da disciplina”, “semestre da disciplina”, “idade”, “sexo”; e a variável “nota” como variável dependente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando:

- a) a posição de destaque que os cursos EaD têm apresentado no ensino superior brasileiro;
- b) o exponencial crescimento desta modalidade no curso de Ciências Contábeis;
- c) a escassez de pesquisas que tratam da influência do EaD no desempenho dos discentes, em uma IES que ofereça o curso simultaneamente em ambas modalidades; e,
- d) as mudanças nos padrões das normas contábeis brasileiras e consequentes mudanças no ensino da Contabilidade, investigar sobre o desempenho acadêmico torna-se relevante para a área.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as modalidades de ensino, EaD e presencial, influenciam no desempenho acadêmico dos alunos do curso de Ciências Contábeis em uma IES do Rio Grande do Sul.

No cenário 1, sem a inclusão do efeito da variável de controle “situação” sobre as “notas”, os resultados indicaram que a modalidade presencial influenciou positivamente o desempenho dos alunos. Em contrapartida, no cenário 2, com a inclusão do efeito da variável “situação” sobre as “notas” e, portanto, controlando-se o fator reprovação, os resultados indicaram que dentro do grupo de alunos aprovados, a modalidade EaD influenciou positivamente o desempenho dos alunos.

Haja vista que as médias de reprovação dos alunos da modalidade EaD ficaram acima da modalidade presencial (20% e 10%, respectivamente), esse fator é importante para as análises, o que faz com que o cenário 1 apresente maior segurança e fidedignidade dos resultados. Apesar disso, não se descartaram indícios trazidos pelo cenário 2. Assim, algumas inferências puderam ser percebidas após as análises qualitativas e quantitativas (em ambos cenários) dos dados relativos ao desempenho dos discentes e merecem destaque:

- a) foram evidenciadas diferenças na organização metodológica e também nos processos avaliativos entre as metodologias de ensino praticadas na modalidade EaD com relação a modalidade presencial, oriundas da interação professor x aluno, conforme verificado epistemologicamente, por meio das teorias de aprendizagem;
- b) a média de reprovação e de evasão dos alunos da modalidade EaD (20% e 24% respectivamente) ficaram bem acima da modalidade presencial (9% e 13%

respectivamente), o que traz indícios que apontam para uma falta de comprometimento dos alunos com relação ao seu aprendizado, não possuindo certas características apontadas pela abordagem construtivista como serem ativos no ambiente virtual de aprendizagem, desenvolverem habilidades sociais e interpessoais, terem uma compreensão do conteúdo a ser ensinado, e aprenderem a pensar de uma forma eficiente;

- c) a construção de dois cenários distintos para as análises estatísticas buscou controlar o fator reprovação. No cenário 1 observa-se o total de observações incluindo alunos aprovados e também reprovados, enquanto no cenário 2 ao se controlar o fator reprovação por meio da inclusão de uma variável *dummy*, são consideradas apenas as observações dos alunos que obtiveram aprovação das disciplinas. Constatou-se que, em ambos cenários, a modalidade de ensino possui influência significativa sobre o desempenho dos discentes, porém de maneiras distintas: no cenário 1, a influência positiva foi verificada na modalidade presencial, enquanto que no cenário 2, a influência positiva foi verificada na modalidade EaD;
- d) na modalidade presencial, a análise qualitativa dos processos avaliativos evidenciou uma discricionariedade a cargo de cada docente, há indícios de que este pode ser um dos fatores que explicam o melhor desempenho desta modalidade se comparada com a EaD (cenário 1), que possui processos avaliativos rígidos que independem dos docentes;
- e) a rigidez dos processos avaliativos da modalidade EaD traz indícios de que estes podem estar relacionados com o melhor desempenho desta modalidade quando analisados apenas os alunos aprovados (cenário 2), pois à luz do construtivismo, os discentes desenvolvem habilidades como ser ativos no ambiente de aprendizagem e aprender a pensar de forma eficiente, esse melhor desempenho entre os aprovados também é explicado pela maior dispersão das notas da modalidade EaD, medida pelo desvio padrão;
- f) o fator experiência profissional docente foi significativa e positiva em ambos os cenários, demonstrando a importância do professor possuir experiência no mercado de trabalho para a aprendizagem e melhor desempenho dos alunos, isso é válido também para a titulação dos docentes conforme apontado no cenário 1;
- g) a maturidade dos discentes com o decorrer do curso fica evidenciada em ambos os cenários, o avanço de semestre está relacionado com uma melhora no seu

desempenho, isso é válido também para o aumento da idade conforme apontado no cenário 1;

- h) as disciplinas de conteúdos de formação profissional, por representarem um maior grau de dificuldade, podem ter contribuído para um desempenho negativo em ambos os cenários, isso é válido também para as disciplinas de natureza quantitativa conforme apontado no cenário 1;
- i) como a maioria das observações, 67%, corresponde a discentes do sexo feminino, esta representatividade traz indícios que explicam o melhor desempenho entre as discentes do sexo feminino apontados em ambos os cenários.

A relevância deste estudo está na evidenciação do impacto positivo da modalidade presencial no desempenho dos alunos, também percebida pelo menor número de evasões, mesmo com o atual cenário de crescimento exponencial da modalidade EaD. Um dos resultados que esta pesquisa traz à tona para a discussão é o fato de que, ao se controlar as reprovações e analisar aqueles alunos que obtiveram aprovação nas disciplinas, o desempenho dos alunos da modalidade EaD superaram o desempenho dos estudantes da modalidade presencial, conforme demonstrado no cenário 2. Este achado traz indícios de que a modalidade EaD pode, futuramente, alcançar resultados tão ou mais satisfatórios do que a tradicional modalidade presencial. Esta visão é corroborada pelo estudo de Cornachione Júnior (2004), que já previa oportunidades para que o ensino EaD surtisse melhores efeitos de aprendizagem se comparados à modalidade presencial.

Uma vez identificados fatores que influenciaram no desempenho discente, a partir dos resultados desta pesquisa, a IES pesquisada possui subsídios para que ações como a reestruturação curricular do curso de Ciências Contábeis e novos processos de avaliação de aprendizagem possam ser implementadas visando a melhoria do seu processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às limitações associadas a este estudo, pode-se destacar três relevantes. Primeiro, assim como em alguns estudos anteriores, a generalização dos resultados não deve ser realizada por tratarem-se de dados de apenas uma IES. Para uma generalização dos resultados, sugere-se a replicação desta pesquisa em outras IES brasileiras situadas em regiões distintas do país. Também, deve-se reconhecer que os dados utilizados nesta pesquisa relacionados com a variável discente ficaram restritos ao sexo e a idade, enquanto sabe-se que existem muitas outras variáveis que afetam o desempenho discente que não foram abordadas na presente pesquisa, assim, sugere-se que sejam incluídas outras variáveis discentes que explicam o desempenho acadêmico, como *status* socioeconômico, absenteísmo, desempenho

escolar anterior, conhecimento prévio dos conteúdos, horas de estudo e fatores motivacionais, tratados nas pesquisas de Byrne e Flood (2008) e Seow, Pan e Tay (2014). Por fim, o desempenho acadêmico dos discentes foi representado pela nota final nas disciplinas resultante do somatório das provas, trabalhos, exercícios, participação em aula, dentre outras formas de distribuição da pontuação, tal como procederam Andrade (2005), Cruz, Corrar e Slomski (2008) e Frezatti e Leite Filho (2003). Reconhece-se que a nota como *proxy* do desempenho sinaliza somente o resultado e não contempla todo processo de aprendizagem. Infere-se, desta forma, que a nota final muitas vezes pode não refletir o real desempenho do aluno em determinada disciplina, portanto, sugere-se que em futuras pesquisas sejam utilizadas outras formas de mensuração de desempenho, além do quesito nota.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para a estratégia de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2003.

ANDERE, M. A. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

ANDRADE, J. X. Condicionantes do desempenho dos estudantes de Contabilidade: evidências empíricas de natureza acadêmica, demográfica e econômica. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 29., 2005, Brasília, DF. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPAD, 2005. Disponível em: http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=1&cod_edicao_subsecao=30&cod_evento_edicao=9&cod_edicao_trabalho=330. Acesso em: 16 abr. 2017.

ARAÚJO, M. G. A. **Um estudo sobre os motivos de satisfação e insatisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará**. 2002. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARAÚJO, E. A. T. *et al.* Desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2013. Disponível em: <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1181>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BALL, R. International financial reporting standards (IFRS): pros and cons for investors. **Accounting and Business Research**, London, v. 26, n. 1, p. 83-128, 2006. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=929561>. Acesso em: 16 abr. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARP, A. D.; RAUSCH, R. B. Perfil do docente da área contábil: atuantes em cursos de graduação em instituições de ensino superior no estado de Santa Catarina. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA*, 15., 2015, Argentina. **Anais [...]** Argentina, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136113/101_00219.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 18 nov. 2018.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *In: BECKER, F. (org.). Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 14-26.

BEHR, A. **Território virtual: a gestão da educação a distância nas perspectivas do tempo espaço e da sociomaterialidade**. 2014. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições de educação superior e cursos cadastrados. **Portal do Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 15 jan 2019.

BYRNE, M.; FLOOD, B. Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish University. **Journal of Accounting Education**, Illinois, v. 26, n. 4, p. 202-212, 2008.

CAETANO, C. C. R. *et al.* Desempenho no Enade em Ciências Contábeis: ensino a distância (ead) versus presencial. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 11, n.4, p.147-165, 2015. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/5047>. Acesso em: 26 jul. 2017.

CARBONE, P. P. *et al.* **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CARNEIRO, J. D. *et al.* (coord.). **Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis**. 2. ed. Brasília, DF: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009.

CARMODY, L. E. Constructivist instruction: success or failure? **Educational Technology, Research and Development**, Washington, DC, v. 48, n.4, p. 481-493, 2010. Disponível em: <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=2063771331&SrchMode=1&sid=1&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1280260864&clientId=56111>. Acesso em 20 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE - CFC. **Exame de suficiência: uma abordagem histórica.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/1_livro_ex_suf.pdf. Acesso em: 17 out. 2018.

CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais.** 2004. Tese (Livre-Docência) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CRUZ, C. V. O. A.; CORRAR, L. J.; SLOMSKI, V. Docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. **Revista Contabilidade Vista e Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 15-37, 2008. Disponível em: <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/366>. Acesso em: 02 mar. 2018.

DUFF, A. Understanding academic performance and progression of first-year accounting and business economics undergraduates: The role of approaches to learning and prior academic achievement. **Accounting Education: an international journal**, London, v. 13, n. 4, p. 409-430, 2004. Disponível em: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0963928042000306800. Acesso em: 02 mar. 2018.

ENGEL, C. I. **Análise da qualificação docente nos cursos de Ciências Contábeis no estado do Rio Grande do Sul com avaliações extremas no conceito preliminar de curso.** 2017. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FEIJÓ, E. D. **Avaliação do desempenho de discentes na disciplina administração dos serviços de enfermagem na modalidade de educação a distância.** 2010. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, M. A. **Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis.** 2015. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREZATTI, F.; LEITE FILHO, G. A. Análise do relacionamento entre o perfil de alunos do curso de Contabilidade e o desempenho satisfatório em uma disciplina. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 27., 2003, Atibaia. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001334206>. Acesso em: 22 out. 2018.

FROZI, M. **Um estudo sobre o alinhamento dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis de IES da região sul do Brasil com as propostas de currículo da ONU/UNCTAD/ISAR e do Conselho Federal de Contabilidade.** 2013. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUNEY, Y. Exogenous and endogenous factors influencing students' performance in undergraduate accounting modules. **Accounting Education: an international journal**, London, v. 18, n. 1, p. 51-73, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09639280701740142>. Acesso em: 02 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 22 out. 2018.

KOH, M. Y.; KOH, H. C. The determinants of performance in an Accountancy degree programme. **Accounting Education: an international journal**, London, v. 8, n 1 p. 13-29, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/096392899331017>. Acesso em: 15 fev. 2018.

KONRATH, M. L. P.; TAROUÇO, L. M. R.; BEHAR; P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912>. Acesso em: 01 ago. 2017.

LEITE FILHO, G. A.; ALEMANDRO, G.; SIQUEIRA, R. L. Estilos de aprendizagem x desempenho acadêmico: uma aplicação do teste de kolb em acadêmicos no curso de Ciências Contábeis. In: CONGRESSO USP INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 5., 2008, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: FEA-USP, 2008. Disponível em: <https://congress USP.fipecafi.org/Arquivos/Conteudo/USPICC.pdf>. Acesso em 01 ago. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, S. G.; VERDINELLI, M. A.; STUKER, H. Modelo estatístico de análise na avaliação institucional: apresentando um recorte do desempenho docente. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DO SUR, 3., 2003, Buenos Aires. **Anais [...]**Buenos Aires, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116284>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MACHADO, E. A. **Desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes da modalidade de EAD: um estudo comparativo entre concluintes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração**. 2014. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARSHALL, P. D. *et al.* The accounting education gap. **The CPA Journal**, New York, v. 80, n. 6, p. 6-10, 2010. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/65d23d2b56d5eced5706039bddd53bb4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41798>. Acesso em: 15 out. 2018.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MBEKOMIZE, C. J. Gender performance difference in accounting examinations: the case of the University of Botswana. **African Journal of Finance and Management**, Makhanda, v. 19, n. 1, p. 56-63, 2015. Disponível em: <http://journal.ifm.ac.tz/index.php/AJFM/article/view/22>. Acesso em 02 jan. 2019.

MEIRELLES, W. **Contabilidade societária**. Canoas: Ulbra, 2017.

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

MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. C. C.; CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 15, n. 48, p. 462-480, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S18068922013000300462&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em 19 nov. 2018.

MIRANDA, G. J. *et al.* Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta**: avaliação, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/264>. Acesso em: 26 out. 2018.

MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre a inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MOORE, M. G. Is teaching like flying? A total systems view of distance education. **American Journal of Distance Education**, Philadelphia, v. 7, n. 1, p. 1-10, 1993. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ462879>. Acesso em: 27 maio 2017.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MUTCHLER, J.; TURNER, J.; WILLIAMS, D. The performance of female versus male accounting students. **Issues in Accounting Education**, Lakewood, v. 2, n. 1, p. 103-111, 1987.

NASCIMENTO, L. F.; CZYKIEL, R.; FIGUEIRÓ, P. S. Presencial ou a distância: a modalidade de ensino influencia na aprendizagem? **RAEP - Administração: ensino & pesquisa**, Rio de Janeiro v. 14, n. 2, p. 311-341, 2013. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/67/162>. Acesso em: 02 jan. 2019.

NÉRICI, I. G. **Introdução à didática geral**. 14. ed. Rio de Janeiro: Científica, 1989.

NOGUEIRA, D. R. **O impacto do estilo aprendizagem no desempenho acadêmico: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial na educação a distância**. 2009. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Programa de Mestrado em Contabilidade do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

NOSSA, V. **Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. 1999. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

NJOKU, J. C.; VAN DER HEIJDEN, B. I.; INANGA, E. L. Fusion of expertise among accounting faculty: towards an expertise model for academia in accounting. **Critical Perspectives on Accounting**, Amsterdam, v. 21, n. 1, p. 51-62, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1045235409001257>. Acesso em: 09 nov. 2018.

OLIVEIRA, A. B. **A utilização da informática no ensino da contabilidade**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVER, R. Developing e-learning environments that support knowledge construction in higher education. **ECU**, Perth, v. 12, n.1, p. 407-416, 2001. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=5765&context=ecuworks>. Acesso em: 20 set. 2018.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PASSOS, I. C.; MARTINS, G. A. Métodos de sucesso no ensino da Contabilidade. *In*: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 3., 2003, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <http://rbc.cfc.org.br/index.php/rbc/article/view/658>. Acesso em: 20 set. 2018.

PIAGET, J. **A Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Flores, 1990.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

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, 2014. p. 76-97.

SANTOS, N. A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis**. 2012. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, L. B.; CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. Educação a distância e seu emprego no ensino contábil no Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8., 2001, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia: ABED, 2001. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/657/2005/11/educacao_a_distancia_e_seu_emprego_no_ensino_contabil_no_brasil_. Acesso em: 20 set. 2018.

SEOW, P. S.; PAN, S. C. G.; TAY, S. W. Revisiting the determinants of student's performance in na undergraduate accountancy degree programme in Singapore. **Global Perspectives of Accounting Education**, Kennesaw, v. 11, n. 1, 2014. Disponível em: http://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=2246&context=soa_research. Acesso em: 14 dez. 2018.

SOUSA, D.; OLIVEIRA, L. H.; REZENDE, D. C. As relações entre confiança, valor e lealdade no contexto da educação a distância: um estudo de caso em uma Universidade Federal. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD*, 30., 2006, Salvador. **Anais [...]** Salvador: ANPAD, 2006.

VENDRUSCOLO, M. I. **Modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências docentes em Contabilidade por educação a distância**. 2015. Tese (Doutorado em Informática da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VENDRUSCOLO, M. I.; BEHAR; P. A. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 302-311, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.20666>. Acesso em: 23 ago. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YOUNG, L. E.; MAXWELL, B. Teaching nursing: theories and concepts. *In: YOUNG, L. E.; PATERSON, B. L. (ed.). Teaching nursing: developing a student centered learning environment*. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins, 2007. Disponível em: https://catalyst.library.jhu.edu/catalog/bib_4084067. Acesso em: 20 set. 2018.

WASELFISZ, J. **Qualidade e recursos humanos nas escolas**. [Brasília, DF]: Fundescola/MEC, 2000.

WILSON, A. Exogenous determinants of student performance in first finance classes. **Financial Decisions**, Spring, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/177f/d4b135983d8b471a767fe73a40f9a016fc99.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.