

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS – PCO**

**IASMINI MAGNES TURCI BORGES**

**ENTENDENDO OS DIFERENTES: Influência de Fatores Contingenciais e  
dos Estilos de Aprendizagem no Desempenho Acadêmico de discentes  
do Curso de Ciências Contábeis**

**MARINGÁ  
2016**

IASMINI MAGNES TURCI BORGES

**ENTENDENDO OS DIFERENTES: Influência de Fatores Contingenciais e dos Estilos de Aprendizagem no Desempenho Acadêmico de discentes do Curso de Ciências Contábeis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis do Departamento de Contabilidade, Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Contabilidade. Área de concentração: Controladoria. Linha de Pesquisa: Contabilidade Gerencial.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katia Abbas.

MARINGÁ

2016

*Aos meus pais Solange e Agnaldo,  
à minha tão amada e admirada Vó Alba,  
ao meu companheiro de todas horas  
e tão amado esposo Guilherme,  
como reconhecimento pelo amor, carinho, ajuda  
e paciência durante todos os momentos difíceis.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à **Deus** por ter me proporcionado uma vida repleta de desafios, mas também de grandes conquistas e aprendizados.

Dedico este trabalho inicialmente aos meus pais, **Solange Turci** e **Aginaldo Antônio Borges**, os quais são responsáveis por me proporcionarem a vida e todas as conquistas no decorrer dela. Sou imensamente grata por todos os esforços que fizeram para que eu pudesse me tornar quem sou hoje. Às minhas irmãs, **Priscila Turci Pereira** e **Amanda Marrie Turci Borges** (*in memoriam*), pelo carinho e por sempre torcerem por mim. É triste não poder compartilhar pessoalmente contigo, branquelinha, mas sei que nossos caminhos se cruzarão novamente, espero ansiosamente por esse momento. Ao meu avô **Manoel Francisco de Lima**, obrigada por todo apoio sempre e por ter se tornado um segundo Pai para mim. À minha joia rara e tão amada vó **Alba Barbado Borges**, sem o seu apoio e amor, eu tenho certeza, que nada seria. E finalmente, dedico também ao meu esposo, **Guilherme Dieguez Cândido**, companheiro de todas as horas, por me incentivar incansavelmente e por acreditar em mim diariamente, obrigada por toda compreensão e amor. A todos vocês que amo incondicionalmente, meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço ainda aos **amigos** que tanto ouviram minhas lamentações e sempre me deram apoio, em especial **Isabela, Luciane, Gessica, Bruna** e **Rangel**. Aos **amigos de mestrado**, de forma mais que especial à amiga e grande companheira **Juliane Andressa Pavão**, obrigada por todo apoio e ajuda. A todos os **professores** da graduação e da Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, em especial aos professores **Kelly, Andreia, José Braz** e **Quaresma**. A **Marguit**, professora, amiga e principal incentivadora da carreira docente. Ao professor **Valter da Silva Faia**, que contribui diretamente para a conclusão deste trabalho, não sei o que seria de mim sem os seus conhecimentos de estatística, um muito obrigado por tudo. Aos professores **Claudio Marques** e **Marcia Bortolucci Espejo**, por terem aceito o convite para a banca de qualificação e de defesa deste trabalho, sem suas contribuições este trabalho não teria sido o mesmo. A **Ana**, pelo suporte durante toda a graduação e mestrado.

Finalmente, o agradecimento especial para a professora **Katia Abbas**. Primeiramente por me acolher, aconselhar e ter aceito tão prontamente a ser minha orientadora. Mais do que orientação, compartilhou conselhos, ensinamentos, tornou-se uma grande amiga e exemplo. Espero que de alguma forma e algum dia, eu possa retribuir todo o bem que me fez, e que eu possa demonstrar todos os ensinamentos recebidos.

*“Um professor pode levá-lo até a porta, mas abri-la é com você”*

Provérbio Chinês

## RESUMO

Borges, I. M. T. B. (2016). *ENTENDENDO OS DIFERENTES: Influência de Fatores Contingenciais edos Estilos de Aprendizagem no Desempenho Acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Estadual De Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Este estudo investiga, sob a ótica da Teoria da Contingência e dos Estilos de Aprendizagem, a influência dos fatores contingenciais internos, ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do projeto pedagógico e estratégia do corpo docente e do estilo de aprendizagem, programação neurolinguística, no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Estadual de Educação Superior. A estratégia de pesquisa adotada é o levantamento com coleta de dados por intermédio de questionário. A análise dos dados deste estudo quantitativo utilizou a estatística descritiva e a modelagem de equações estruturais. A amostra estudada é composta por 327 discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá, matriculados do primeiro ao quarto ano. Os resultados indicam que o corpo docente exerce influência no desempenho acadêmico, apresentando que quanto maior a exigência do docente perante os discentes, entre outros fatores, maior terá que ser a dedicação do aluno, e caso isto não ocorra, menor será o seu desempenho. Os fatores contingenciais ambiente interno, estrutura, sistema técnico e estratégico do projeto pedagógico não apresentaram influenciar o desempenho acadêmico. Dos estilos de aprendizagem investigados, as PNLs visual, auditiva e leitor/escritor não apresentam ser fatores de influência direta no desempenho. Já a programação neurolinguística cinestésica influencia negativamente o desempenho, pois sendo o sistema educacional predominantemente voltado para a seleção visual, auditivo e leitor/escritor o aluno que apresentar esse estilo terá desvantagens no seu processo de aprendizagem. Por fim, quanto aos efeitos moderadores dos tipos de PNLs na relação do fator interno estrutura, sistema técnico e estratégia do projeto pedagógico, no desempenho dos discentes, somente a PNL auditiva se mostrou moderadora da relação estratégia do corpo docente e o desempenho, indicando que os alunos que apresentam característica de PNL auditiva são mais influenciados pelas estratégias do corpo docente.

**Palavras-chave:** Fatores Contingenciais; Estilos de Aprendizagem; Desempenho Acadêmico.

## ABSTRACT

Borges, I. M. T. B. (2016). *UNDERSTANDING THE DIFFERENT ONES: The Influence of contingent factors and Learning Styles in Academic Performance of Accounting students*. Master's dissertation, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Estadual De Maringá, Maringá, PR, Brasil.

This study investigates under the Contingency Theory and Learning Styles perspectives the influence of internal contingent factors, internal environment, structure, technical system, pedagogical program strategy, faculty strategy, learning style, and neuro-linguistic programming on the academic performance of accounting students who belong to a State-run Higher Education Institution. The research strategy adopted is a survey with data collection by means of a questionnaire. Data analysis of this quantitative study used descriptive statistics and structural equation modeling. The sample consists of 327 students of the undergraduate degree course in accounting from Maringá State University, who are enrolled from the first to fourth year. The results indicate that the professors have influence on academic performance, showing that the higher the degree of requirement from professors in relation to the students, among other factors, the greater will be the dedication of the student, and in contrary cases, there is a decrease in performance. Contingent factors like internal environment, structure, technical and strategic system of the pedagogical program had no influence on academic performance. Of the investigated learning styles, the visual, auditory and reader/writer NLP did not prove to be factors of direct influence on performance. On the other hand, kinesthetic neuro-linguistic programming negatively influences the performance as the educational system predominantly focuses on the visual, auditory and reader/writer styles, so those students who present the kinesthetic style will be in disadvantage in their learning process. Lastly, as the moderating effects of the types of NLP in respect to the internal factor structure, technical system and the pedagogical program strategy, regarding the performance of students, only the listening NLP proved to be moderator in the relationship of faculty strategy and performance, indicating that students who possess a listening NLP nature are more influenced by the strategies of the faculty.

**Keywords:** Contingent Factors; Learning Styles; Academic Performance.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Evolução do ensino da Contabilidade no Brasil. ....	24
Figura 2. O Processo de Formação Profissional em uma Instituição de Ensino. ....	33
Figura 3. Surgimento da Teoria da Contingência.....	36
Figura 4. Mapa básico da PNL.....	50
Figura 5. Desenho da Pesquisa.....	65
Figura 6. Modelo teórico da pesquisa.....	73
Figura 7. Efeito moderador da PNL-A no fator estratégia do corpo docente e desempenho .....	113



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Primeiro currículo mínimo segundo o Conselho Federal da Educação.....	26
Tabela 2. Comparação entre as Teorias Universalistas .....	34
Tabela 3. Exemplos de palavras e frases baseadas nos sentidos .....	54
Tabela 4. Estilos de Aprendizagem VARK.....	60
Tabela 5. Constructos da pesquisa.....	69
Tabela 6. Codificação das variáveis do instrumento de pesquisa – Teoria Contingencial	76
Tabela 7. Codificação das variáveis do instrumento de pesquisa – Programação Neurolinguística (PNL) .....	77
Tabela 8. Codificação das variáveis do instrumento de pesquisa – Autoavaliação de Desempenho .....	77
Tabela 9. Titulação do Corpo Docente .....	88
Tabela 10. Distribuição dos respondentes por gênero .....	90
Tabela 11. Distribuição dos respondentes por faixa etária .....	91
Tabela 12. Distribuição dos respondentes por estado civil .....	91
Tabela 13. Distribuição dos respondentes por jornada de trabalho semanal.....	92
Tabela 14. Distribuição dos respondentes por renda mensal familiar .....	92
Tabela 15. Distribuição dos respondentes por nível de instrução da mãe .....	93
Tabela 16. Distribuição dos respondentes por nível de instrução do pai .....	93
Tabela 17. Distribuição dos respondentes por formação do ensino médio .....	94
Tabela 18. Distribuição dos respondentes por horas de estudo extra-classe semanais .....	95
Tabela 19. Distribuição dos respondentes por experiência na área.....	95
Tabela 20. Análises descritivas do constructo Ambiente Interno .....	97
Tabela 21. Análises descritivas do constructo Estrutura .....	97
Tabela 22. Análises descritivas do constructo Sistema Técnico .....	98
Tabela 23. Análises descritivas do constructo Estratégia do Projeto Pedagógico.....	99
Tabela 24. Análises descritivas do constructo Autoavaliação de Dedicção no Curso ..	100
Tabela 25. Assimetria e Curtose das variáveis latentes.....	103
Tabela 26. Confiabilidade Composta, Variância Extraída Média, Raiz da AVE e correlações das variáveis .....	105
Tabela 27. Medidas de ajustamento do modelo de AFC.....	106
Tabela 28. Medidas descritivas das variáveis latentes .....	107

Tabela 29. Coeficientes de correlação de Pearson .....	108
Tabela 30. Coeficientes da análise de equações estruturais - Desempenho .....	110
Tabela 31. Coeficientes da análise do efeito moderador das PNLs.....	111
Tabela 32. Coeficientes da análise de subgrupos da PNL - Auditivo .....	112
Tabela 33. Sumário do resultado do teste de hipóteses .....	115

## LISTA DE ABREVIACOES

AEE	Análise de Equações Estruturais
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AVE	Análise de Variância Extraída
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
IASB	<i>International Accounting Standards Board</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IEES	Instituição Estadual de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNL	Programação Neurolinguística
PNL – A	Programação Neurolinguística - <i>Aural</i>
PNL – K	Programação Neurolinguística - <i>Kinesthetic</i>
PNL – R	Programação Neurolinguística – <i>Read/Write</i>
PNL – V	Programação Neurolinguística - <i>Visual</i>
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
VARK	<i>Visual, Aural, Read/Write e Kinesthetic</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1	PROBLEMA DA PESQUISA .....	13
1.2	OBJETIVOS .....	17
1.3	JUSTIFICATIVA .....	18
1.4	CONTRIBUIÇÕES .....	19
1.5	DELIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	20
1.6	ESTRUTURA DO TRABALHO .....	20
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>22</b>
2.1	O ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL .....	22
2.1.1	Diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis.....	29
2.1.2	Projeto pedagógico do curso e matriz curricular .....	30
2.2	TEORIA DA CONTINGÊNCIA .....	34
2.2.1	Surgimento da Teoria Contingencial .....	34
2.2.2	Fatores Contingenciais.....	37
2.2.3	Fatores Contingenciais no Ensino Superior.....	40
2.3	ESTILOS DE APRENDIZAGEM .....	46
2.3.1	A Programação Neurolinguística e suas origens .....	47
2.3.2	Objetivos e pressupostos teóricos da PNL.....	50
2.3.3	Sistemas Representacionais e a Linguagem .....	52
2.3.4	Modelo VARK - Neil D. Fleming e Colleen Mills .....	56
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>64</b>
3.1	CARÁTER TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	64
3.1.1	Teoria de Base .....	64
3.1.2	Desenho da Pesquisa.....	64
3.2	ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO DA PESQUISA.....	66
3.3	CONSTRUCTOS DA PESQUISA .....	67
3.4	HIPÓTESES DA PESQUISA .....	69
3.5	POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM .....	73
3.6	INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	75
3.7	PRÉ TESTE.....	78
3.8	PROCEDIMENTOS DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS... 79	
3.8.1	Coleta dos Dados .....	79

3.8.2	Validade e Confiabilidade das Variáveis.....	79
3.8.3	Análise dos Dados .....	80
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>82</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA IES PESQUISADA E DO CURSO DE CÊNCIAS CONTÁBEIS.....	82
4.1.1	Universidade Estadual de Maringá.....	82
4.1.2	O Curso de Ciências Contábeis .....	83
4.1.3	Projeto Pedagógico do Curso .....	84
4.1.4	Corpo Docente.....	87
4.2	ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS.....	89
4.2.1	Características e Perfil dos respondentes.....	90
4.2.2	Análise Descritiva dos Constructos .....	96
4.3	ANÁLISE DO MODELO DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS .....	101
4.3.1	Modelo de mensuração.....	102
4.3.2	Modelo estrutural.....	106
4.3.3	Discussão do teste de hipóteses .....	114
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
5.1	LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS .....	125
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>136</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

O cenário do ensino em Contabilidade é marcado por mudanças no qual a globalização atingiu de maneira significativa a forma e o modo como é gerido, administrado e transmitido o saber contábil (Miranda, 2011). Pode-se dividir estas mudanças em três principais grupos de fatores constitutivos: i) a expansão do ensino superior; ii) o aumento nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis; e iii) as mudanças oriundas da própria Contabilidade que, de forma global, tem seus processos constitutivos alterados, em algumas situações até de forma profunda, para conseguir um alinhamento com os padrões mundiais que se arquitetam e se consolidam desde o início século XXI (Miranda, 2011).

Vasconcelos, Cavalcante e Monte (2013) argumentam que o impacto sofrido pelas mudanças atuais constantes ocorre de forma ainda mais acelerada nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas ou públicas, do que em comparação com outros segmentos, devido a dois fatores indissociáveis: os avanços tecnológicos e científicos e o processo educacional, em destaque o ensino de nível superior. Assim, Cunha e Pinto (2009) complementam que a valorização do conhecimento técnico e científico foi um dos fatores que contribuiu, a partir da década de 90, para uma tendência de expansão do acesso ao ensino superior.

De acordo com os dados apresentados pelo Censo Nacional de Educação, em 1998 existiam no Brasil 973 instituições de ensino superior, entre públicas e privadas. Recentemente o mesmo censo apurou, no ano de 2013, a existência de 2.391 instituições, revelando um aumento de 145,73% em apenas uma década e meia (Brasil, 2013). Com este aumento relevante no número de instituições de ensino superior no Brasil, automaticamente há um aumento no número de vagas ofertadas a comunidade, proporcionando as instituições a mudança de diversos fatores que exigem uma adaptação (Cunha & Pinto, 2009).

Para Cunha e Pinto (2009), essas mudanças que atingem as instituições de ensino estão relacionadas, em parte, com o ingresso de estudantes cada vez mais heterogêneos, tanto no que diz respeito aos estilos cognitivos como na escolarização prévia, suas motivações e expectativas. Além da diversidade quanto a idade, muitos alunos estão presentes nas universidades somente em tempo parcial e, em geral, no período noturno, visto que, trabalham durante o dia (Cunha & Pinto, 2009). Este contexto corrobora de forma significativa para que

as instituições de ensino se moldem, ajustem-se e se adaptem da melhor forma possível a um cenário em constante mudança.

Com a valorização do conhecimento científico e técnico, é necessário que as instituições se preocupem não somente com a adaptação perante as novas situações do ambiente e as novas variáveis, mas também que tenham como objetivo oferecer um ensino de qualidade. No que tange ao assunto qualidade, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), tendo como base o Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, deu início a uma parceria com o Ministério da Educação para o acompanhamento da qualidade dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil (Brasil, 2006). Amaro (2014) apresenta que as instituições de ensino superior não devem atuar como simples repassadoras de conteúdo, mas sim que estas devem fornecer suporte para que os discentes consigam desenvolver suas próprias competências, habilidades e valores, gerando capacitação pessoal e profissional.

Tendo em vista as questões relativas ao desenvolvimento do aluno perante a sua estada na universidade, o Ministério da Educação (MEC) se pronunciou por meio das Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Ciências Contábeis, da Resolução CNE/CES nº. 10/2004, apresentando que os cursos devem abranger em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que apresentem conhecimento do cenário financeiro e econômico, de âmbito nacional e internacional, de maneira a proporcionar uma harmonização dos padrões e normas internacionais de contabilidade com a formação estabelecida pelos órgãos internos (Brasil, 2004).

Para que as IES consigam atingir o seu objetivo com êxito, há um leque de fatores que exercem influência sobre as instituições e que precisam ser devidamente considerados. Primeiramente, é de grande importância verificar o ambiente que a IES está inserida, sendo necessária a identificação da atual situação contingente ambiental dela, ou seja, a maneira que ela está estruturada para responder as possíveis diversidades de seu entorno (Fagundes, Soler, Feliu & Lavarda, 2008).

Desta forma, é necessário que as IES forneçam um produto de qualidade, ou seja, uma educação de qualidade, possua em sua estrutura um sistema de gestão adequado, capaz de lidar com as adversidades do ambiente onde está inserida. As instituições de ensino podem até possuir características peculiares, mas não perdem a essência de uma organização, pois suas estruturas são compostas por clientes, fornecedores e trabalhadores, e sofrem diariamente com as influências oriundas de seu ambiente interno e externo (Fagundes et al., 2008). Dentre as teorias organizacionais que possuem como objeto de estudo o processo de gestão das empresas, segundo Fagundes et al. (2008), a Teoria da Contingência é uma das mais utilizadas

desde os anos 70 e 80.

De acordo com Donaldson (2001), não existe uma estrutura organizacional que consiga ser praticada em todos os tipos de organizações, pois para a otimização desta estrutura se concretizar, há a dependência de vários fatores contingenciais. Dentro de uma IES existe a influência de diversos fatores contingenciais, desde a forma de atração para o ingresso de novos alunos, como sua continuidade na instituição, e até a qualidade dos seus egressos.

É geralmente reconhecido que a tecnologia, a região demográfica, a política governamental e os fatores econômicos são alguns dos principais motores externos que influenciam as IES (Boezerooij, 2006). Ao sofrer estas influências, a premissa da Teoria da Contingência apresenta que as organizações moldam suas estruturas organizacionais em busca do alcance de sua eficiência e de seu melhor desempenho. Nesta dissertação, os fatores contingenciais considerados internos serão as variáveis ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégias do curso voltadas neste estudo à formulação do Projeto Pedagógico do Curso e estratégias relacionadas ao corpo docente.

Além das influências oriundas dos fatores contingenciais internos das IES, a individualidade do aluno também corrobora para o seu desempenho. Gil (2012) apresenta que os estudantes universitários possuem diferenças individuais e uma personalidade formada que influenciam no seu processo de aprendizagem. Uma característica individual do acadêmico, e que está fora do controle das IES, é o estilo de aprendizagem individual de cada aluno, sendo esta característica reconhecida durante o processo de aprendizagem.

No processo de aprendizagem do aluno, um fator adicional que corrobora diretamente na qualidade do ensino, é a forma como esse processo acontece, tanto na vida de quem ensina quanto na de quem aprende (Spritzer, 1993). Dentre os estilos de aprendizagem, tem-se a Programação Neurolinguística (PNL) voltada para o ensino e aprendizagem que estuda as vias de ingresso da informação ao cérebro (visual, auditivo ou cinestésico), considerando uma variável fundamental nas preferências de quem aprende ou de quem ensina (Pellon, Nome & Arán, 2013).

O modelo VARK, criado por Neil D. Fleming e Colleen Mills, em 1992, teve seu alicerce teórico na literatura sobre a Programação Neurolinguística. Fleming e Baume (2006) ressaltam que o modelo VARK não é tecnicamente um questionário sobre os estilos de aprendizagem, pois fornece somente um *feedback* sobre os modos preferenciais de um indivíduo para se comunicar, e essas preferências modais para a aprendizagem são consideradas apenas uma pequena parte do que a maioria dos teóricos incluiria em um pacote completo que merece ser chamado de um 'estilo de aprendizagem'.



O reconhecimento dos estilos de aprendizagem presentes na instituição de ensino, ou até mesmo de uma forma mais minimalista, presentes na sala de aula, segundo Pellon et al. (2013), permite a implementação de estratégias de ensino cada vez mais focadas e direcionadas, que possibilitem a geração do estímulo cognitivo específico necessário para determinado estilo de aprendizagem. Segundo Dias e Passos (2008), a PNL vem demonstrando ser um eficaz instrumento de ajuda ao professor na edificação do saber e em sua formação crítica, permitindo ampliar a otimização do processo de aprendizado valorizando o indivíduo, pois ao conhecer o perfil dos alunos o docente poderá escolher a forma didática mais adequada para utilizar em sala de aula.

Desta forma, os fatores internos das IEES compreendem nesta pesquisa as variáveis do ambiente interno, em que se destacam a estrutura, o sistema técnico (a tecnologia utilizada no decorrer do curso), as estratégias do curso voltadas à formulação do Projeto Pedagógico do Curso e as estratégias relacionadas ao corpo docente. Todos esses fatores podem influenciar na qualidade do ensino do curso de Ciências Contábeis e torna-se visível, conseqüentemente, no desempenho acadêmico.

Tendo o ensino de qualidade como um dos objetivos principais das IES e que o caminho para alcançar este objetivo é influenciado pelos fatores internos, o conhecimento destes fatores se faz indispensável. A principal premissa da Teoria da Contingência na esfera da educação superior, segundo Boezeroolj (2006), diz respeito as estratégias de suporte que devem estar sempre moldadas em respostas aos estímulos e mudanças dos fatores contingenciais. Portanto, cada instituição de ensino deverá moldar-se conforme o ambiente na qual pertence e as características presentes nele (Boezeroolj, 2006).

Segundo Barahona (2014), há um consenso que os fatores associados ao desempenho acadêmico podem ter se originados em duas áreas principais: fatores pessoais e fatores sociais, e o conhecimento desses fatores pode permitir que as instituições de ensino elaborem planos de ação destinados a melhor qualidade no ensino das IES. Além desses determinantes e da evolução da tecnologia da informação, Browne et al. (2010) destacam a influência dos fatores ambientais sobre o uso de novas formas de tecnologia na educação.

Assim, diversos fatores têm sido alvo de pesquisas nacionais e internacionais, apontando como determinantes do desempenho acadêmico dos discentes algumas variáveis, dentre elas fatores demográficos, fatores de capacidade acadêmica, qualificações do corpo docente, fatores institucionais e estilos de aprendizagem.

Romanowsky e Beuren (2002) apresentam que a qualidade dos cursos de graduação em Contabilidade tornou-se objeto de constantes discussões, debates e questionamentos, uma

vez que seus alunos têm apresentado dificuldades na compreensão e absorção das informações que lhes estão sendo transmitidas. Consoante Amaro (2014), um fato a ser considerado diante da necessidade de se repensar o ensino da Contabilidade no Brasil, deve-se ao fato do País estar em um processo de convergência às Normas Internacionais de Contabilidade emitidas pelo *International Accounting Standards Board* (IASB).

E por fim, mas não sendo de menor importância, Moreira (2010) denota o fator da complexa situação do financiamento da educação superior, sendo relacionada à proveniência dos recursos: federais, estaduais e privados. Amaro (2014) discorre que o problema se torna mais agravado em relação as instituições públicas de ensino, pois estas sofrem diretamente com a influência e com a regulamentação de uma política nacional própria, possuindo características específicas em seus sistemas educacionais, e por fim, possuem em sua organização limitações legais na administração dos recursos públicos disponíveis.

Este contexto conduz uma investigação a fim de obter informações sobre quais fatores exercem influência no desempenho acadêmico. Nesta concepção, esta dissertação tem como escopo a seguinte questão de pesquisa: **Qual a influência de fatores contingenciais internos e do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Estadual de Educação Superior?**

## 1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral do trabalho é verificar a influência de fatores contingenciais e dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Estadual de Educação Superior.

Com base no objetivo geral foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

a) verificar a influência dos fatores do ambiente institucional, com destaque ao ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso e estratégia do corpo docente no desempenho acadêmico dos discentes;

b) verificar a influência do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes; e

c) verificar o efeito moderador do estilo de aprendizagem na influência dos fatores contingenciais internos (estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso, estratégia do corpo docente) e o desempenho acadêmico dos discentes.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Na revisão da literatura não se identificaram estudos que relacionaram os fatores contingenciais e os estilos de aprendizagem ao ensino da Contabilidade de IEES no Brasil. Em âmbito nacional, encontrou-se a dissertação de mestrado de Amaro (2014) que investigou a influência de fatores contingenciais no ensino da Contabilidade de instituições federais de ensino superior. Ainda sobre a literatura nacional, o estudo de Fagundes et al. (2008) se propôs a relacionar a Teoria da Contingência com a gestão do curso de Ciências Contábeis de IES privada. Por meio de entrevista semiestruturada com os dirigentes das IES, Coordenador do Curso, Diretor Acadêmico, Diretor Financeiro e Diretor Geral, a pesquisa identificou, com o estudo de caso múltiplo, contribuições desta teoria utilizando a variável estrutura e quatro fatores para sua mensuração (divisão do trabalho, especialização, padronização e centralização e processo decisório).

Quanto ao uso da Programação Neurolinguística (PNL), utilizando o Modelo VARK em estudantes de contabilidade, duas pesquisas nacionais foram encontradas. A primeira realizada por Miranda et al. (2007), que abordaram a relação entre os estilos de aprendizagem e as principais técnicas de ensino utilizadas em cursos superiores, em uma IES privada do Interior Paulista. E a segunda, realizada por Miranda et al. (2011), teve como objetivo analisar se as estratégias utilizadas contribuem para o aprendizado efetivo do aluno e como consequência maximizam o desempenho acadêmico, levando em consideração os estilos de aprendizagem do modelo VARK para aplicação das estratégias de ensino.

Na literatura internacional encontrou-se a tese de doutoramento de Boezerooij (2006), que contempla contingências do ensino superior nos países: Alemanha, Noruega, Austrália, Holanda, Finlândia, Reino Unido e EUA. Todavia, o foco do estudo está voltado na influência das contingências ambientais na escolha de estratégias de aprendizagem sob o olhar de reitores, chefes de departamentos e pessoal de apoio das IES.

Quanto ao uso da Programação Neurolinguística (PNL), utilizando o Modelo VARK em estudantes de contabilidade, em âmbito internacional, dois trabalhos foram encontrados. O primeiro desenvolvido por Becker, Kehoe e Tennent (2007) teve como objetivo explorar a medida em que os estilos de aprendizagem influenciam as preferências dos estudantes do ensino superior para métodos flexíveis de entrega e de avaliação, e foi realizado com estudantes de Contabilidade, Direito e Gestão. A segunda pesquisa foi realizada por Richardson, Dellaportas, Perera e Richardson (2013) com o objetivo de avaliar os benefícios

derivados da aplicação de dispositivos móveis e a medida em que os benefícios percebidos estão ligadas aos estilos de aprendizagem dos alunos.

Porém, todas as pesquisas encontradas que utilizam a Programação Neurolinguística (PNL) através do Modelo VARK tiveram foco diferente da presente dissertação. Neste contexto, o presente estudo justifica-se ao gerar conhecimentos sobre a Teoria da Contingência e os estilos de aprendizagem no Curso de Ciências Contábeis de Instituições Estaduais de Educação Superior. A proposta deste estudo é relacionar fatores contingenciais internos (ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso e estratégia do corpo docente) e o estilo de aprendizagem com o desempenho acadêmico dos discentes no curso de Ciências Contábeis da instituição estadual de ensino pesquisada.

#### 1.4 CONTRIBUIÇÕES

O estudo da influência de fatores contingências e do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes no ensino superior de Contabilidade faz-se importante e necessário nas perspectivas teórica e prática.

No âmbito da perspectiva teórica, a contribuição teórica do estudo está no desenvolvimento de constructos que possam aferir sobre a influência de fatores contingenciais e do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis em instituições de ensino superior, de forma a avançar e incentivar futuras pesquisas nesta área do conhecimento.

Quanto a contribuição prática, almeja-se sinalizar pontos significativos que possibilitem traçar medidas educacionais, pedagógicas e administrativas com objetivo de melhorar a qualidade do ensino de nível superior em Contabilidade. Assim, espera-se que esta pesquisa possa ser útil à IEES estudada, aos discentes, aos docentes e a toda comunidade da área contábil que buscam empenho na melhora contínua da qualidade do ensino em Contabilidade, que se torna visível através do desempenho dos acadêmicos. E por fim, este estudo busca contribuir para o fortalecimento e aprimoramento do curso de Ciências Contábeis nas Instituições Estaduais de Ensino Superior.

## 1.5 DELIMITAÇÕES DO ESTUDO

Nesta pesquisa, como delimitação inicial, pode-se destacar que no Brasil, segundo o último censo realizado em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013), existem 38 Universidades Estaduais de ensino. Portanto, não há possibilidade de generalizar os resultados deste estudo para toda a população, tendo em vista que apenas uma delas será pesquisada,

Quanto as variáveis utilizadas, podem ser elencados dois grupos de delimitações. No primeiro grupo, em relação a esfera fatores internos, somente serão estudadas as variáveis ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso e estratégia do corpo docente. Outras variáveis relacionadas aos fatores internos não serão contempladas nesta pesquisa.

E no segundo grupo, a variável estilo de aprendizagem, nesta pesquisa, refere-se somente a Programação Neurolinguística (PNL), voltada para o ensino e aprendizagem que estuda as vias de ingresso da informação ao cérebro. Não será contemplado nenhum outro estilo de aprendizagem conforme os diversos existentes: *Kolb*, *Myers-Briggs*, *Felder-Silverman*, entre outros.

## 1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Além desta Introdução, este trabalho encontra-se estruturado em mais quatro capítulos, seguindo a estrutura típica das dissertações de mestrado do Programa, ordenados de maneira que a questão de pesquisa seja respondida e os objetivos (geral e específicos) alcançados.

O Capítulo 2 é dedicado à plataforma teórica que fundamenta esta pesquisa. Inicialmente discorre-se sobre a Teoria Contingencial e sua relação com o ensino superior. Em seguida, aborda-se sobre o Curso de Ciências Contábeis, em específico o ensino superior de Contabilidade no Brasil, as diretrizes curriculares para o curso conforme a Resolução CNE/CES nº. 10/2004, as definições de Projeto Pedagógico do Curso e a Matriz Curricular. E finaliza-se com a Programação Neurolinguística e sua aplicação no ensino e aprendizagem.

No Capítulo 3 são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicia-se com o delineamento da pesquisa e a definição dos

construtos. Em seguida expõe-se as hipóteses da pesquisa e o instrumento de pesquisa e, na sequência, discorre sobre a população e amostra da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Na quarta seção do estudo faz-se a descrição e análise dos resultados. Inicia-se com a caracterização da IES e perfil dos respondentes. Em seguida apresentam-se a análise do modelo de equações estruturais, o modelo de mensuração, o modelo estrutural e a discussão do teste de hipóteses.

O último capítulo expõe as conclusões do estudo realizado, as limitações e recomendações para pesquisas futuras sobre o tema investigado.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é apresentar um referencial teórico para fundamentar o modelo teórico a ser testado com o objetivo de verificar a influência de fatores contingenciais e do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de um IEES. Para tanto, o capítulo encontra-se dividido em quatro subseções.

A primeira seção é dedicada à pesquisa dos aspectos formais relacionados ao ensino da contabilidade no Brasil. Busca-se compreender o seu desenvolvimento desde a época colonial até os dias atuais, apresentando sua sustentação legal e alguns aspectos relacionados a funcionalidade do ensino da contabilidade no Brasil.

Em seguida, a segunda seção é dedicada a teoria de base desta dissertação, mais especificamente a Teoria Contingencial. Primeiramente são levantados alguns aspectos considerados relevantes sobre o surgimento da teoria, seguido de seus respectivos estudos pioneiros e as abordagens contingenciais. Por fim, são apresentados também alguns fatores contingenciais e sua aplicação no ensino superior.

Na terceira seção são apresentados os conceitos sobre estilo de aprendizagem, a Programação Neurolinguística, suas origens, objetivos e pressupostos teóricos. Serão abordados também os sistemas representacionais e a linguagem, finalizando com a apresentação do Modelo VARK de Neil D. Fleming e Colleen Mills. A quarta e última seção é dedicada as considerações gerais sobre este capítulo.

### 2.1 O ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL

Segundo Iudícibus (2010), a Contabilidade existe desde a existência do homem racional, ou de forma figurada, desde a existência do homem que conta. A necessidade de monitoramento da evolução dos patrimônios foi a grande impulsora do desenvolvimento desta área, que teve ainda como impulsor definitivo de sua importância e potencializador do seu uso, o capitalismo (Iudícibus, 2010).

É possível verificar através da passagem dos tempos, que normalmente existe uma associação entre o grau de progresso da sociedade em âmbitos econômicos, social e institucional e o grau de desenvolvimento da Contabilidade (Iudícibus, 2010), ou seja, o

processo evolutivo da Contabilidade está ligado ao progresso da humanidade (Peleias, Segreti, Silva & Chiroto, 2007).

No Brasil, da mesma forma como em diversos outros países, a necessidade do mercado por certas áreas de profissionais sempre esteve associada ao desenvolvimento da economia (Favero, 1987). Porém, de acordo com Favero (1987), o ensino de contabilidade repassado aos alunos pelas instituições de ensino superior, apresentou uma certa falta de entrosamento com o desenvolvimento da profissão.

Neste contexto, as Universidades são responsáveis por desempenhar um papel de extrema importância na formação dos profissionais contábeis, uma vez que a Contabilidade tende a ter a sua evolução associada à medida em que as instituições de ensino se fazem capazes de formar seus egressos com solidez conceitual e consciência crítica, que possibilitem a estes profissionais absorverem as transformações que ocorrem no ambiente em que a Contabilidade é aplicada (Favero, 1987).

No Brasil, segundo Gassner (2010), o desenvolvimento do ensino superior deu-se de uma forma geral, “em função das necessidades percebidas ao longo de sua história” (p.37). Em conformidade com Favero (1987), o ensino de Contabilidade no Brasil começou a se desenvolver no século XIX, e teve como fato gerador a vinda da Família Real Portuguesa, em 1808, lançando as primeiras sementes para o ensino comercial (ensino de cunho prático voltado às necessidades diárias dos negócios naquela época) e de Contabilidade (Favero, 1987; Peleias et al., 2007).

Nesta época, a movimentação comercial brasileira resumia-se, em suma, a produção de bens para a venda ao mercado internacional, entretanto, ao sediar o Império Português, houve uma grande mudança em relação a situação econômica, social e política da até então, Colônia (Peleias et al., 2007). A Figura 1 apresenta uma breve retrospectiva dos acontecimentos relacionados a história do ensino da Contabilidade no Brasil.



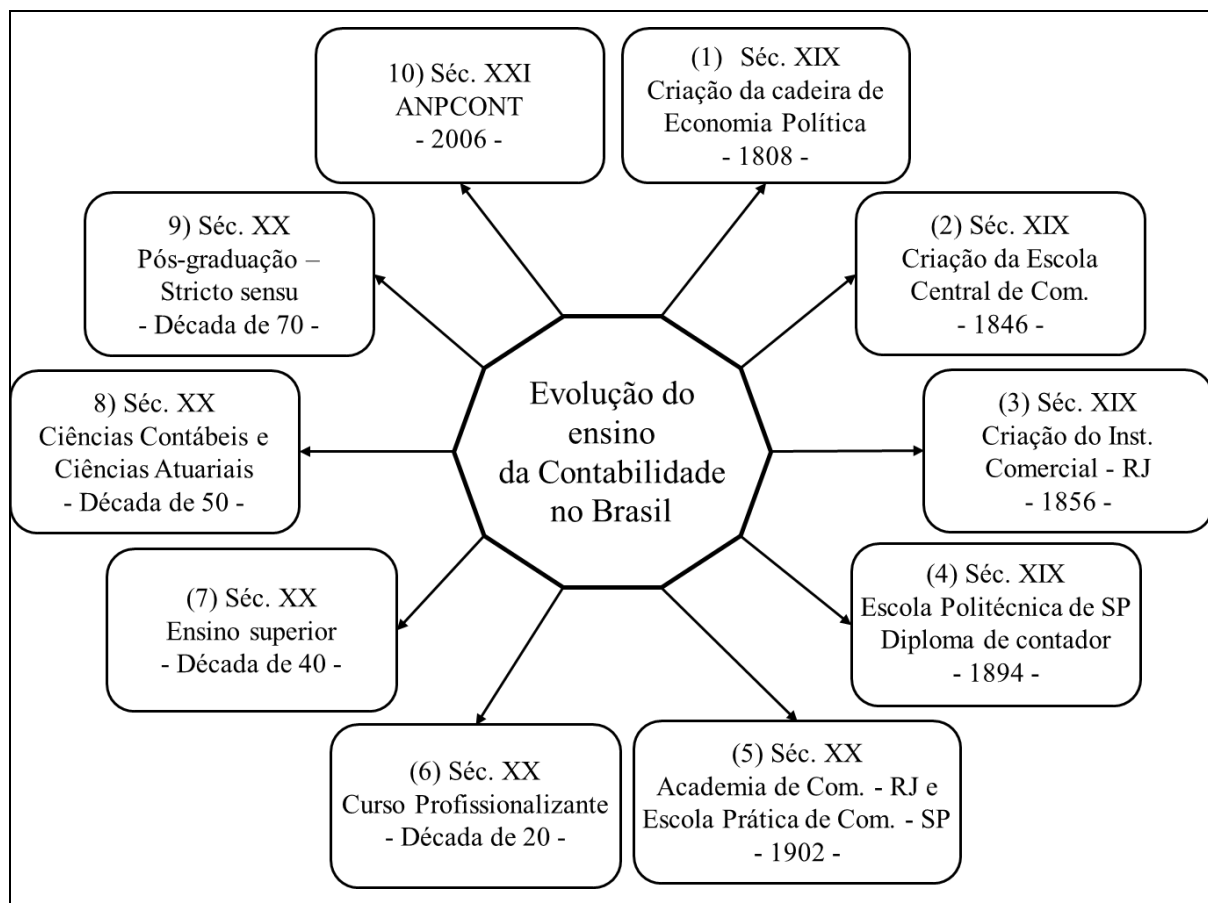


Figura 1. Evolução do ensino da Contabilidade no Brasil.

Fonte: Adaptado de Favero (1987); Laffin (2002); Rosella, Petrucci, Peleias e Hofer, (2006).

Em 1856 houve a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro (Favero, 1987; Peleias et al., 2007; Gassner, 2010), tendo o Decreto de nº1763 de 14 de maio como base aos novos estatutos à Aula de Comércio da Corte, e o qual futuramente em 1905 foi proferido como instituição de utilidade pública e obteve o reconhecimento oficial de seus diplomas (Peleias et al., 2007; Gassner, 2010).

Mediante Nossa (1999), em 1902 houve um marco no ensino contábil no Brasil com a criação da Escola Prática de Comércio de São Paulo. Futuramente nomeada de Escola de Comércio Álvares Penteado, foi uma das primogênitas a introduzir um curso organizado, com duração de três anos, e designado à formação de guarda-livros (Favero, 1987).

Mesmo sendo considerada por muitos como sendo uma das primogênitas entre as instituições de ensino da Contabilidade no Brasil, a Escola de Comércio Álvares Penteado tem como instituição de ensino antecedente, por volta de oito anos, a Escola Politécnica de São Paulo, que concedia aos alunos que concluíssem o Curso Preliminar, o título de Contador (Martins, Silva & Ricardino, 2006). Segundo os autores, tal titulação passou a ter o seu reconhecimento oficial a partir de 1900, isto é, dois anos antecedentes do início das atividades

da Escola Prática de Comércio de São Paulo.

Porém, as duas instituições pioneiras no ensino da Contabilidade no Brasil possuem um denominador comum entre elas: o Professor Horácio Berlinck, tendo exercido a função de primeiro professor das aulas de Escrituração Mercantil e também, fundador da Escola de Comércio Álvares Penteado (Martins et al., 2006).

De acordo com Nossa (1999), em 1923 já existiam no Brasil numerosas escolas de comércio, que contavam com seus diplomas equiparados aos da Academia de Comércio do Rio de Janeiro e da Escola Prática de Comércio de São Paulo, por razão do Decreto de nº 4724-A de 23 de agosto de 1923. Segundo o autor, os próximos vinte anos foi repleto de discussões e reestruturações sobre as aulas de comércio.

Após inúmeras reformulações e decretos, em 1945, o curso de Ciências Contábeis e Atuarias é elevado ao nível superior através do Decreto-Lei de nº 7988 de 22 de setembro, concedendo aos seus formandos o grau de bacharel em Ciências Contábeis e Atuarias, dimensionando a Contabilidade ao nível dos estudos superiores e se tornando marca de um grande processo evolutivo (Favero, 1987; Nossa, 1999; Laffin, 2002; Peleias et al., 2007).

No caminho da implantação do ensino superior de Contabilidade, segundo Peleias et al. (2007), através do Decreto-Lei de nº 15601 de 1946, o governo do Estado de São Paulo instituiu a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas – FCEA, recebendo em seu corpo docente os professores egressos da Escola de Comércio Álvares Penteado (Favero, 1987; Nossa, 1999; Peleias et al., 2007). Atualmente, denominada de Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA, a instituição, segundo Peleias et al. (2007), “lançou as bases do primeiro núcleo de pesquisa Contábil no Brasil” (p. 27), tendo significativas contribuições para a área.

Outra reformulação no ensino em Contabilidade ocorreu na década de 50. A Lei de nº 1041 de 31 de Julho de 1951 desdobrou o atual curso de Ciências Contábeis e Atuarias em dois: Curso de Ciências Contábeis e Curso de Ciências Atuarias (Favero, 1987; Laffin, 2002; Peleias et al., 2007; Gassner, 2010), contudo, não houve a extinção do curso anterior, ou seja, o curso denominado Ciências Contábeis e Atuarias continuou existindo e sendo oferecido pela Universidade de São Paulo por quase dez após a Lei (Favero, 1987).

Durante a década de sessenta ocorreram profundas modificações na estrutura do ensino superior brasileiro em geral e, por consequência, provocaram mudanças também no ensino superior em Contabilidade (Favero, 1987). O alicerce dessas transformações está reunido na Lei de nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o Conselho Federal de Educação - CFE, ao qual foi delegada,

entre outras, a função de estabelecer os currículos mínimos e o período de duração dos cursos superiores responsáveis pela formação de pessoal para as profissões regulamentadas em lei (Favero, 1987; Gassner, 2010).

Em 1963, através da resolução sem número de 08 de Fevereiro, o Conselho Federal da Educação fixou em quatro anos o prazo de duração do curso de Ciências Contábeis e determinou como currículo mínimo, o conteúdo especificado na Tabela 1 (Favero, 1987; Peleias et al., 2007).

*Tabela 1.* Primeiro currículo mínimo segundo o Conselho Federal da Educação

<b>Ciclos</b>	<b>Currículo mínimo de acordo com o CFE</b>
Básico	Matemática;
	Estatística;
	Direito; e
	Economia.
Formação Profissional	Contabilidade Geral;
	Contabilidade Comercial;
	Contabilidade de Custos;
	Auditoria e Análise de Balanços;
	Técnica Comercial;
	Administração; e
	Direito Tributário.

Fonte: Adaptado de Favero (1987) e Peleias et al. (2007).

Quanto a metodologia utilizada, em 1964 a FEA/USP traz como contribuição para o ensino em Contabilidade no Brasil, segundo Iudícibus (2010), a disciplina de Contabilidade Geral ministrada pelo professor José da Costa Boucinhas, que utiliza o método didático norte-americano, baseando-se no livro de Finney & Miller, *Introductory accounting*, com importantes adaptações frente a realidade brasileira.

Pouco tempo após a FEA/USP, através do Prof. José da Costa Boucinhas, adotar o método didático norte-americano na disciplina de Contabilidade Geral, a Fundação Getúlio Vargas, através do Instituto Superior de Estudos Contábeis criado em 1970, começou a ofertar a partir de 1972 um curso especial em Ciências Contábeis, que possuía as seguintes características principais: os candidatos deveriam ser graduados em Administração, Economia, Estatística, Engenharia, Atuária ou Direito; o curso era ministrado em tempo integral com duração de um ano letivo; o currículo mínimo era constituído por 96 (noventa e seis) créditos obrigatórios e continha um mínimo de 1.440 (mil quatrocentas e quarenta) horas-aula; seu corpo docente era composto por professores altamente qualificados, e teve

como metodologia básica a mesma utilizada na Escola Americana de Contabilidade (Favero, 1987).

Segundo Peleias et al. (2007), a partir da metade da década de 1970, devido as frequentes altas do preço do petróleo, houve uma sucessão de crises econômicas. Neste período, houve a criação da Lei 6.404/76 de 15 de dezembro de 1976, que retratou profundas modificações no que tange as demonstrações contábeis e ao seu conteúdo, e também no que se refere aos princípios contábeis estabelecidos naquela época (Favero, 1987). Mesmo a referida lei não sendo direcionada ao ensino de Contabilidade, as modificações retratadas por ela, em específico no que tange à transparência das demonstrações financeiras, segundo Favero (1987), influenciaram de forma significativa ao longo dos anos a metodologia de ensino de Contabilidade no Brasil.

Durante a década de 1980 não houve por comando legal nenhuma mudança no ensino superior de Contabilidade, sendo considerada por Peleias et al. (2007), como a Década Perdida. Até o final da década de 1980, haviam no Brasil somente dois programas *Stricto Sensu* em Contabilidade no Brasil, o pioneiro sendo o Programa de Mestrado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP, seguido do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro (Peleias et al., 2007).

Ainda durante a década de 1970, a pioneira dos programas *Stricto Sensu* em Contabilidade no Brasil, a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP, implantou em 1978 o Programa de Doutorado em Ciências Contábeis e, no mesmo ano, com o forte apoio por parte dos professores da FEA/USP, foi implantado o Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Peleias et al., 2007).

Durante o período de 1900 à 2000, a pós graduação *Stricto Sensu* na área contábil foi marcada pela sua expansão, que ocorreu, de acordo com Peleias et al. (2007), devido a alguns fatores como: as exigências por parte da Lei de nº 9.394/96, estabelecendo que no mínimo um terço do corpo docente das instituições de ensino superior fossem de mestres e doutores, e a presença de professores dedicados em tempo integral a pesquisa e à docência; o crescimento na oferta de cursos de nível superior no Brasil (dentre esses os de Ciências Contábeis); o aumento no número de professores doutores em Contabilidade e em outras áreas de formação consideradas afins da contabilidade, nos programas *Stricto Sensu* em Contabilidade, o que corroborou para a redução da endogenia do corpo docente.

Por fim, no século XXI, mais precisamente em 30 de janeiro de 2006, foi fundada a Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis – ANPCONT, uma associação apartidária e sem fins lucrativos, que possui como objetivo atuar na área de educação, representando as instituições brasileiras que possuem cursos de mestrado e/ou doutorado em Ciências Contábeis e promovendo a união dos mesmos (ANPCONT, 2016). A associação tem como missão promover e fomentar o desenvolvimento dos programas brasileiros de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (ANPCONT, 2016), contribuindo de forma direta para a evolução, aprimoramento e desenvolvimento de pesquisas na área. Promove a integração de docentes e discentes nos eventos promovidos, como por exemplo, a realização anual do Congresso ANPCONT, que completa uma década no ano de 2016.

No cenário atual, os cursos de Ciências Contábeis estão regulamentados de forma geral pela Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e em específico, pela Resolução CNE/CES nº. 10/2004, de 10 de dezembro de 2004, que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências”. Conta também com o Parecer CNE/CES nº. 8, de 31 de janeiro de 2007, que “dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial”.

De maneira mais recente no Brasil, foi promulgada a Lei nº 11.638/2007, que alterou a lei das sociedades anônimas, impondo alterações significativas, entre elas a adoção das normas brasileiras de contabilidade em conformidade com as normas internacionais de contabilidade, os *International Financial Reporting Standards* (IFRS) (Cunha, Santos, Hein & Lyra, 2013). A partir de 2010, de acordo com Cunha et al. (2013), com o intuito de que a adoção das IFRS aconteça com êxito, algumas medidas e esforços foram e continuam sendo dispendidos, como por exemplo, por meio da Resolução CFC n.º 1.055 (2005), o Conselho Federal de Contabilidade criou o Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC), que tem como objetivo “o estudo, o preparo e a emissão de pronunciamentos técnicos sobre assuntos contábeis na pretensão de ter critérios contábeis brasileiros convergentes aos padrões internacionais” (p.113). Com as alterações, as instituições de ensino tiveram que promover mudanças para se adaptarem a este novo cenário.

Em âmbito mundial, vários esforços também ocorrem para que haja uma harmonia mínima entre os currículos praticados nas IES, a Organização das Nações Unidas (ONU) por meio da *United Nations Conference on Trade and Development* (UNCTAD), órgão que é

responsável pela pesquisa e discussões acerca dos temas contábeis, juntamente com o seu grupo de trabalho o *Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting (ISAR)*, foram responsáveis pela elaboração de um currículo mundial de estudos de Contabilidade (Magalhães & Andrade, 2006; Campos & Lemes, 2011).

Os países que apresentam como objetivo harmonizar o sistema de ensino e atender aos requisitos internacionais, utilizam como referência o currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR, em que a proposta dos órgãos descreve questões técnicas que os discentes devem aprender para exercer a profissão contábil (Campos & Lemes, 2011). Segundo Magalhães e Andrade (2006), os países que adotarem o currículo mundial determinarão o tempo de dedicação a cada módulo e o modelo de adaptação às necessidades de cada país.

### *2.1.1 Diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis*

Costa (2007), define diretriz curricular como sendo o “conjunto de regras estabelecidas para determinado curso” (p.24). O autor apresenta que as diretrizes definem carga horária; estabelecem instruções para as avaliações; incentivam o desenvolvimento de estudos que liguem a teoria com a prática; tomam como base as experiências acadêmicas e profissionais; e almejam o aproveitamento das competências, habilidades e conhecimentos adquiridos fora do âmbito escolar. Em síntese, a diretriz curricular engloba todas as ações e orientações para o desenvolvimento do curso, em conformidade com o que é determinado por Lei (Costa, 2007; Amaro, 2014).

De forma geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, e estabelece no seu inciso II do art. 53, como atribuição da instituição de ensino, a elaboração dos currículos referentes a cada curso, observando sempre as diretrizes gerais pertinentes (Brasil, 2014). No que tange as diretrizes curriculares nacionais específicas para o curso de graduação em Ciências Contábeis, as Instituições de Ensino Superior contam com a Resolução CNE/CES nº. 10/2004 (Brasil, 2004).

Esta Resolução dispõe que a organização curricular para os cursos de Ciências Contábeis deve ser estabelecida através de um Projeto Pedagógico, e este deve contemplar a descrição dos seguintes aspectos:

- I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
- II - componentes curriculares integrantes;
- III - sistemas de avaliação do estudante e do curso;
- IV - estágio curricular supervisionado;
- V - atividades complementares;
- VI - monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;
- VII - regime acadêmico de oferta;
- VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto (Brasil, 2004).

### 2.1.2 *Projeto pedagógico do curso e matriz curricular*

A partir dos anos 80 do século XX, segundo Guimarães, Slomski, Gomes e Silva (2010), com relação as mudanças ocorridas no que tange as orientações das políticas educacionais brasileiras, o projeto político-pedagógico foi um dos principais resultados alcançados. Tais mudanças estão dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disposta em seu inciso I do art. 12 da referida Lei, está exposto como sendo de atribuição da escola “elaborar e executar sua proposta pedagógica” e conforme seu inciso I do art. 13, é de atribuição dos seus docentes “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Brasil, 2014).

Segundo Costa (2007), o projeto pedagógico é “o documento que define a intenção das IES no que diz respeito à metodologia de trabalho, visando à qualidade de ensino e à vontade da comunidade acadêmica que, em geral, é compatível com a realidade que a rodeia” (p.24). Ainda sobre o seu conceito, Dutra (2003) define o projeto pedagógico como sendo o instrumento que determina a direção da aprendizagem, aponta o que se espera do acadêmico, do curso, da instituição e da relação destes para com o ambiente externo no que se concerne à profissão.

De acordo com Souza e Ortiz (2006), o projeto pedagógico deve contemplar “o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam a prática pedagógica do curso, sua estrutura curricular, as ementas, a bibliografia, o perfil profissiográfico dos concluintes” (p. 133), e todos os outros aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento do curso, sempre condizentes com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação.

As diretrizes curriculares nacionais específicas para o curso de graduação em Ciências Contábeis estão dispostas na Resolução CNE/CES nº. 10/2004, o art. 2º, § 1º dispõe sobre quais elementos estruturais o Projeto Pedagógico do curso deve atender:

Art. 2º [...]

§ 1º O Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e para integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X - concepção e composição das atividades complementares;

XI - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso (TCC) (Brasil, 2004).

Amaro (2014) ressalta que é indispensável para que uma instituição de ensino ofereça um curso de graduação de qualidade, que todos estes elementos curriculares estejam integrados. Em sua pesquisa realizada com discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis de duas universidades federais, o autor encontrou uma relação de influência estatisticamente positiva e significativa do fator Projeto Pedagógico do Curso no desempenho acadêmico dos discentes, destacando novamente a importância de tal instrumento.

Outro estudo realizado por Lagioia, Santiago, Gomes e Ribeiro Filho (2007), teve como amostra os estudantes de Ciências Contábeis de uma IFES do Nordeste do Brasil e, em seus achados, os autores encontraram uma insatisfação por parte dos estudantes em relação à disposição da grade curricular, que na percepção dos mesmos, não estão direcionadas para o mercado de trabalho. Os autores defendem que frente ao resultado da pesquisa, é de responsabilidade dos coordenadores, juntamente com os colegiados, refletirem sobre a adequação curricular de acordo com os anseios dos discentes.

Sendo o projeto pedagógico o instrumento que determina a direção da aprendizagem (Dutra, 2003), o papel de orientar a atividade educativa é exercido através do currículo, o qual deve estar estruturado de forma que satisfaça às expectativas de todos os envolvidos no processo educacional (Amaro, 2014). Bullock et al. (1995) apresentam que o currículo é de grande importância no desenvolvimento do ensino em contabilidade, sendo de grande valia os



métodos utilizados pela comunidade acadêmica ao prover conhecimentos necessários para que o discente seja um profissional de contabilidade bem sucedido perante o mercado de trabalho.

Conforme Dutra (2003), a matriz curricular refere-se a listagem de disciplinas que a instituição deve especificar, como forma de traduzir o currículo em conhecimentos que serão concedidos aos discentes, para possibilitar a construção do seu próprio conhecimento. Para Costa (2007), a matriz curricular “é parte do projeto pedagógico e apresenta - de forma clara e objetiva - o conjunto de disciplinas, a carga horária e o período de curso necessário à formação desejada” (p.25), e deve sempre levar em consideração as atribuições, as competências e o perfil requerido do profissional contábil pelo mercado de trabalho.

A Resolução CNE/CES nº. 10/2004, ao instituir as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, determina que em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular deverão ser contemplados conteúdos que proporcionem aos discentes conhecimentos acerca do cenário financeiro e econômico, de âmbito nacional e internacional, de maneira que proporcione uma compatibilização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em congruência com a formação exigida por parte da Organização Mundial do Comércio e pelas particularidades das organizações governamentais (Brasil, 2004).

Ainda sobre a sua organização curricular, a Resolução CNE/CES nº. 10/2004 determina em seu art. 5º que deverá atender aos seguintes campos interligados de formação:

- 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 as noções 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 (Brasil, 2004).

De acordo com Slomski, Silva, Gomes e Guimarães (2010), os currículos devem atender às necessidades dos discentes em conformidade com as exigências sociais e educacionais atuais. Ainda, os autores ressaltam a atenção que deve ser dada aos conteúdos repassados aos alunos, na maneira como este repasse está ocorrendo, na efetividade desses conteúdos para a vida cultural e prática, e que quanto mais horas/aula o aluno cumpre, melhor

tende de ser a sua formação.

No que diz respeito a carga horária estabelecida para o curso de graduação em Ciências Contábeis, o parecer CNE/CES nº. 8, de 31 de janeiro de 2007 que dispõe sobre “a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial”, estabeleceu como carga horária mínima para o curso, 3.000 horas em um período mínimo de integralização de quatro anos (Brasil, 2007).

Desta forma, segundo Costa (2007), “as diretrizes curriculares fornecem orientações legais, que o projeto pedagógico formaliza documentalmente, e a matriz curricular define os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do curso para que se alcance a formação pretendida” (p. 28). Ou seja, para que a instituição de ensino consiga oferecer um ensino de qualidade, atingindo seu objetivo, é necessário que as estratégias de ensino estejam alinhadas às diretrizes do Curso de Ciências Contábeis (Amaro, 2014), isto é, o seu processo de formação deve estar em harmonia. A Figura 2 apresenta, de acordo com Brussolo (2002), o processo de formação profissional em uma instituição de ensino.

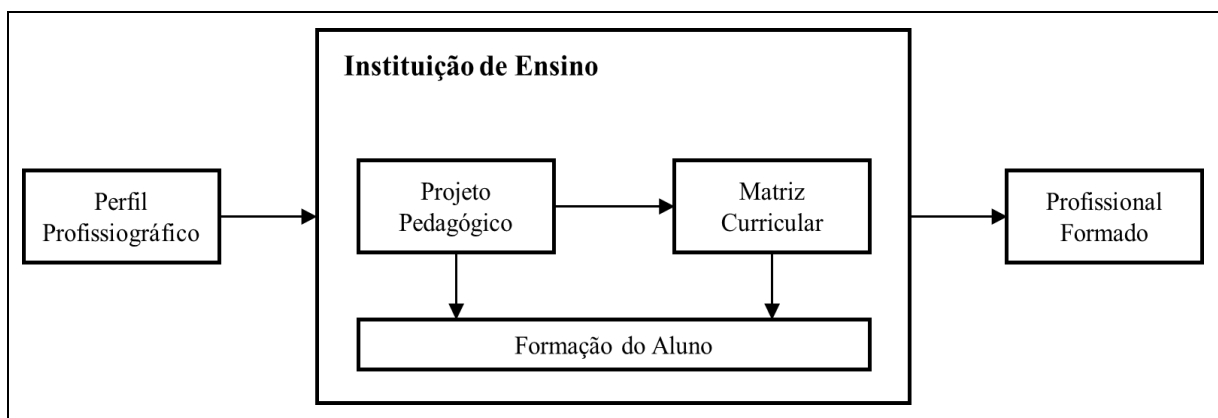


Figura 2. O Processo de Formação Profissional em uma Instituição de Ensino.

Fonte: Adaptado de Brussolo (2002)

A figura 2 demonstra que a instituição de ensino elabora o seu projeto pedagógico e a sua matriz curricular, de acordo com o perfil profissiográfico, ou seja, o perfil esperado do profissional conforme as necessidades do mercado em certa região geográfica, formando assim um profissional condizente com as necessidades do mercado local e, ao mesmo tempo, devendo contribuir para a breve inserção do profissional em outras localidades (Brussolo, 2002; Souza & Ortiz, 2006).

Desta forma, a qualidade do profissional contábil depende diretamente da qualidade dos egressos que se formam nas instituições de ensino. Todavia, é extremamente importante

destacar que existem diversas variáveis que podem influenciar direta ou indiretamente na qualidade e no desempenho dos discentes, sendo esta relação de influência entre fatores sustentada pelas premissas da Teoria da Contingência.

## 2.2 TEORIA DA CONTINGÊNCIA

### 2.2.1 Surgimento da Teoria Contingencial

De acordo com o levantamento realizado por Guerra (2007), acerca das teorias que antecederam o surgimento da Teoria Contingencial, o autor apresentou três principais teorias conhecidas como Teorias Universalistas, com base nos estudos de Chiavenato (2003) e Daft (2005), expostas de forma resumida e comparativas na Tabela 2.

*Tabela 2.* Comparação entre as Teorias Universalistas

	<b>Administração Científica</b>	<b>Teoria Clássica</b>	<b>Teoria da Burocracia</b>
<b>Autor</b>	Frederick Taylor	Henri Fayol	Max Weber
<b>Objeto</b>	Indústria	Empresa	Organização social e econômica
<b>Ênfase</b>	Nas tarefas	Na estrutura (detalhada)	Na estrutura (ampla)
<b>Preocupação</b>	Desenvolver métodos científicos e rotineiros para realizar o trabalho	Organizar as funções e processos da Administração	Estabelecer critérios da organização burocrática racional
<b>Contribuição</b>	Gerência	Direção	Organização como um todo
<b>Críticas em comum</b>	Menosprezo da importância do homem e do ambiente externo	Menosprezo da importância do homem e do ambiente externo	Menosprezo da importância do homem e do ambiente externo

Fonte: Guerra (2007)

Mediante Guerra (2007), as três teorias apresentam um aspecto em comum entre elas: a presença normativa, onde receitam para todos os tipos de organização uma maneira única de administrar, sem levar em consideração as características ou circunstâncias distintas a que estão sujeitas. O autor ainda destaca duas críticas principais às teorias universalistas: “(1) menosprezo da importância do indivíduo humano, principalmente enquanto trabalhador operário, no cenário empresarial e (2) tratamento dado às organizações como sistemas

fechados, entidades autônomas e hermeticamente invioláveis a qualquer influência vinda do ambiente externo” (p. 17).

É neste contexto, que segundo Guerra (2007), surgem duas novas abordagens, com o intuito de responder, respectivamente, às críticas acima mencionadas, sendo elas: a Escola das Relações Humanas e a Teoria dos Sistemas. A primeira, inspirada em sistemas de psicologia, enfatizando as pessoas e tratando a organização como grupos de pessoas, ou seja, o foco que antes estava direcionado às tarefas (pela Administração Científica) e à estrutura organizacional (pela Teoria Clássica e Teoria da Burocracia) agora estava sendo direcionado para as pessoas (Chiavenato, 2003; Guerra 2007).

Esta Abordagem Humanística trouxe contribuições significativas quanto à abertura de dois novos horizontes na teoria administrativa, sendo eles: (1) a nova crença quanto a equação humana, ou seja, o sucesso das organizações depende diretamente das pessoas presentes nela; e (2) um novo papel do administrador, reconhecendo agora que o administrador deve saber se comunicar, liderar, motivar e conduzir as pessoas, assumindo o papel do antigo gerente autocrático e sempre impositivo (Chiavenato, 2003; Guerra, 2007).

Todavia, assim como nas teorias já existentes, esta abordagem continuou a apresentar um problema crítico quanto a análise das organizações: a micro abordagem do sistema fechado, ou seja, não levando em consideração o contexto externo na qual a organização está inserida (Chiavenato, 2003). Diante disto, surge a Abordagem Sistêmica, decorrente da Teoria Geral dos Sistemas (TGS), presente na Teoria Geral da Administração através do seu ramo específico: a Teoria dos Sistemas (TS).

A Teoria Geral dos Sistemas, criada a partir dos trabalhos do biólogo alemão Ludwing Von Bertalanffy, fundamenta-se em três premissas básicas: (1) os sistemas existem dentro de sistemas; (2) os sistemas são abertos; e (3) as funções de um sistema dependem de sua estrutura, e tem como produto principal a sua abordagem de sistemas (Chiavenato, 2003).

Como forma de explicar a aplicação deste enfoque pela administração, Morgan (2002) compara as organizações a organismos vivos, que tem a sua existência em um ambiente mais amplo e do qual dependem em termos de satisfação das suas diversas necessidades. Desta forma, é possível encontrar diferentes animais em diferentes tipos de ambiente, como por exemplo, nas regiões árticas pode-se encontrar ursos polares assim como nos desertos é possível encontrar camelos. Assim, é possível identificar diferentes tipos de organizações em diferentes tipos de ambiente, devido ao fato que algumas espécies estão mais “adaptadas” para determinadas condições climáticas e ambientais do que outras (Guerra, 2007).

Conforme literatura de Chiavenato (2003), esta abordagem possibilitou uma fantástica

ampliação das relações e dos problemas organizacionais em contraposição à antiga abordagem do sistema fechado. Entretanto, de acordo com o autor, apesar do impulso nos estudos organizacionais, a Teoria dos Sistemas carecia de uma melhor sistematização e detalhamento, pois a sua aplicação no mundo empírico estava ainda incipiente, além de que sua ampla visão do funcionamento organizacional era demasiado abstrata para a resolução dos problemas específicos da organização e de sua administração.

Portanto, da mesma forma que a Abordagem das Relações Humanas teve uma forte influência sobre o surgimento da Teoria Comportamental da Administração, a Abordagem Sistêmica influenciou o surgimento da Teoria Contingencial (Guerra, 2007). Segundo Chiavenato (2003), “a Teoria da Contingência representa um passo além da Teoria dos Sistemas em Administração” (p.501). A Figura 3 demonstra esquematicamente e resumidamente, de acordo com Guerra (2007), como ocorreu seu surgimento.

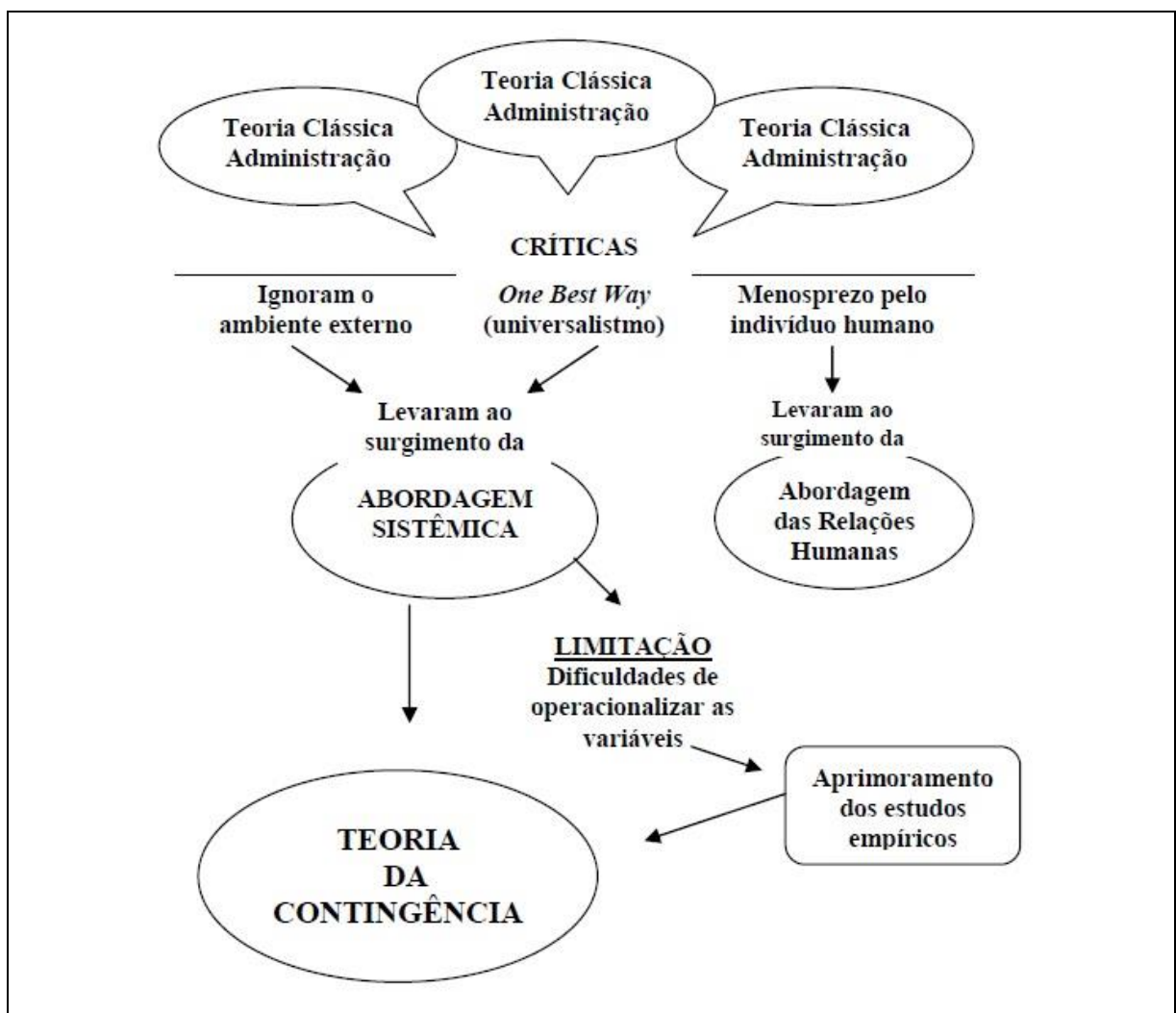


Figura 3. Surgimento da Teoria da Contingência  
Fonte: Guerra (2007)

Guerra (2007) apresenta como sendo um aspecto recorrente destes dois fenômenos, a mudança nos métodos de pesquisa que eram utilizados no surgimento das teorias, que passaram do modelo de prescritivo e normativo, para um modelo descritivo e empírico. No primeiro caso, embora a Abordagem das Relações Humanas tenha tido como origem o experimento de *Hawthorne*, sua construção ocorreu pela forma normativa, e somente com o surgimento da Teoria Comportamental, no final da década de 1940 que ocorreu a evacuação das posições normativas e prescritivas das teorias anteriores e a adesão de posições explicativas e descritivas (Guerra, 2007).

Seguindo este mesmo caminho, pesquisas empíricas começaram a ser realizadas a partir do final da década de 1950, com o intuito de investigar os modelos de estruturas organizacionais adotados pelas empresas à luz da versão sistêmica, ou seja, considerando a visão de ambiente externo no qual estariam inseridas (Chiavenato, 2003; Guerra, 2007). Basenado-se em Chiavenato (2003), as pesquisas apresentaram resultados que conduziram a uma nova concepção de organização: “a estrutura da organização e o seu funcionamento são dependentes da interface com o ambiente externo” (p.504), verificando empiricamente que não existe um único e melhor caminho (*the best way*) de organizar (Donaldson, 1999), culminando no surgimento da Teoria Contingencial.

### 2.2.2 Fatores Contingenciais

A teoria da contingência segue a premissa de que não há uma única estrutura organizacional que seja fortemente efetiva para todos os tipos de organizações, isto é, a otimização da estrutura organizacional se modificará de acordo com determinados fatores e a organização deverá ser contingente a esses fatores para que possa atingir um melhor desempenho (Donaldson, 1999). Esses fatores são denominados *fatores contingenciais*. Existem diversos fatores contingenciais, como por exemplo, tamanho, estratégia, incerteza e tecnologia (Chenhall, 2003; Donaldson, 1999 e 2001).

Estes fatores presentes na organização, por outro lado, refletem a influência do ambiente em que a organização está submetida, desta forma, para que a organização possa ser efetiva, ela precisará adequar sua estrutura a seus fatores contingenciais, e por sua vez, ao ambiente (Donaldson, 1999). A influência dos fatores contingenciais na estrutura

organizacional é uma das premissas da teoria contingencial, cada um dos diferentes aspectos presentes na estrutura organizacional é visto como contingente a um ou mais fatores contingentes (Donaldson, 1999).

Desta forma, a pesquisa contingencial tem como tarefa identificar o fator ou os fatores contingenciais específicos aos quais cada aspecto da estrutura organizacional precisará se adequar (Donaldson, 1999). Neste contexto, segundo Chenhall (2003), os pesquisadores vêm buscando explicar a eficácia de um sistema de controle de gestão, analisando os desenhos que melhores se adequam à natureza do ambiente, à tecnologia, ao tamanho, à estrutura, à estratégia e a cultura.

Como fator contingencial externo, o ambiente externo é considerado por Chenhall (2003) como sendo uma poderosa variável contextual que está na base da investigação da teoria da contingência. O autor define como sendo os atributos particulares do ambiente, a intensa competição de preços entre concorrentes em potenciais ou existentes, ou também a probabilidade de uma mudança na disponibilidade de materiais. Destarte, o ambiente é considerado por Chenhall (2007) como a mais forte variável da Teoria da Contingência.

Segundo Donaldson (1999), “a organização é vista como adaptando-se a seu ambiente” (p. 105-106), ou seja, ao sofrer a influência dos fatores contingenciais externos, o ambiente, a organização otimizará a sua estrutura organizacional (ambiente interno) mediante a influência desses fatores. Para Chenhall (2003), a estrutura organizacional refere-se à especificação formal de diferentes papéis dos membros da organização, ou grupos de tarefa, com o objetivo de assegurar que as atividades da organização sejam realizadas.

Outro papel de fator contingencial que exerce influência sobre a estrutura organizacional, é a tecnologia. Para Chenhall (2003), a tecnologia assume muitos significados no comportamento organizacional, e, de uma forma geral, refere-se à forma como são operados os processos de trabalho (a forma como as tarefas transformam os insumos em produtos), e inclui *hardware* (como máquinas e ferramentas), materiais, pessoas, *software* e conhecimento. A tecnologia, em adequação com a estrutura organizacional, leva a um desempenho superior aos das organizações que não possuem essa adequação, ou seja, a estrutura está em desacordo com a tecnologia (Woodward, 1965).

Cabe à organização o processo de padronização da variável tecnologia aos seus processos, pois, de acordo com Thompson (1976), a padronização refere-se ao processo de estabelecimento de rotinas ou regulamentos que impõem a ação de cada unidade ou posição em caminhos que condizem com os adotados por outros de relacionamento interdependentes. Essa interdependência também é sugerida por Chenhall (2003), pois a variável tecnologia

engloba dimensões de incertezas nas tarefas, complexidade e interdependência. Segundo o autor, as tarefas, ao se tornarem mais independentes, começam a exigir métodos de coordenação mais complexos.

Em relação a tecnologia do conhecimento, em conformidade com o estudo de Perrow de 1967, Donaldson (1999) apresenta que “quanto mais codificado o conhecimento utilizado na organização e quanto menos execuções encontradas nas operações, mais o processo decisório da organização poderia ser centralizado” (p.110). Nota-se, desta forma, que é preciso estar sempre em alerta quanto à complexidade da variável tecnologia em todos os cenários em que ela deve participar ativamente do processo de estruturação organizacional, devido a sua constante e rápida evolução (Amaro, 2014; Chenhall, 2003).

Neste sentido, para Donaldson (1999) “a organização curva-se ao imperativo de adotar uma nova estrutura que se ajuste ao novo nível de contingência de forma a evitar a perda de desempenho em virtude da inadequação” (p.119). Segundo o autor, esse determinismo influencia diretamente nas estratégias escolhidas pela organização, sendo que mesmo os administradores possuindo o direito de livre escolha quanto as estratégias a serem adotadas, devem levar em consideração as influências contingenciais sofridas.

Percebido a influência das variáveis do ambiente externo e adotadas as tecnologias, os gestores da organização desenvolvem então a estratégia que deverá ser utilizada a fim de nortear o negócio, em relação a sua estrutura operacional (Amaro, 2014). Chenhall (2003), discorre que a estratégia é, em alguns sentidos, diferente das outras variáveis contingenciais, não sendo um elemento de contexto, mas sim é o caminho pelo qual os gestores, após influenciados pela natureza do ambiente externo, influenciam as tecnologias da organização, os arranjos estruturais, cultura e controle para tomada de decisão.

Quanto à elaboração da estratégia, Hansen e Van der Stede (2004) ressaltam que deve abranger os seguintes aspectos: a qualidade dos produtos e serviços, o suporte ao cliente, o desenvolvimento de características diferenciadas do seu produto/serviço, a melhor imagem do seu produto/serviço em relação ao do seu concorrente, o investimento em pesquisa e desenvolvimento, além de conseguir oferecer ao seu cliente um preço acessível ao de mercado.

Donaldson (1999) apresenta que a maioria das organizações se ajusta adaptando a sua estrutura à estratégia, e, de certa forma, as organizações selecionam a estratégia a ser adotada e então desenvolvem uma estrutura que seja adequada. O autor cita que nas pesquisas empíricas apenas 5% das organizações “movem-se da inadequação para a adequação alterando a estratégia para que se ajuste à estrutura existente” (p.121).



Desta forma, denota-se que a Teoria da Contingência tem como objetivo a compreensão e explicação do modo pelo qual as organizações funcionam em diferentes ambientes e condições (Chiavenato, 2003; Donaldson, 1999). Este processo de influência se dá através dos fatores contingenciais e ocorre nos mais diversos tipos de organizações, inclusive nas Instituições de Ensino Superior, que no caso deste estudo tem como foco as IEES. Nesta dissertação, os fatores contingenciais considerados compreendem os fatores internos do ambiente institucional (o ambiente interno, a estrutura, o sistema técnico e as estratégias do curso), além do estilo de aprendizagem, representado pela Programação Neurolinguística.

### *2.2.3 Fatores Contingenciais no Ensino Superior*

No decorrer das últimas décadas, as instituições de ensino superior têm experimentado mudanças profundas em seu ambiente externo que afetam tanto os seus processos primários, de ensino e pesquisa, como os seus processos secundários de organização, administração e serviços de apoio (Boezerooij, 2007).

De acordo com Boezerooij (2007), é geralmente reconhecido que a tecnologia, a região demográfica, a política governamental e os fatores econômicos são os principais motores externos para estas mudanças e que estes fatores têm ocasionado também uma evolução quanto a visão de mundo em que as IES operam, que passou de um ambiente estável, para um ambiente muito mais competitivo. Segundo o autor, as IES ainda precisam lidar com maiores forças vindas do mercado, como a redução do financiamento público, o aumento dos gastos, entidades estudantis cada vez mais diversas e com novas necessidades e expectativas, e o aumento da demanda por parte da população pela oferta de novos e diferentes programas e serviços.

Segundo Fagundes et al. (2008), da mesma forma como nas empresas em geral, o êxito das Instituições de Ensino Superior também pode ser influenciado por uma série de fatores, pois estas possuem clientes, fornecedores e trabalhadores, e existe toda uma logística funcional, que começa com os atrativos para a recepção de novos discentes até a verificação da qualidade dos seus egressos. Em conformidade com os autores, para que estas IES alcancem o êxito, é necessária a identificação da sua atual situação contingente ambiental, ou seja, como esta IES está estruturada para atender as possíveis diversidades de seu ambiente.

Andriola (2009) menciona que todas as instituições de ensino, isto é, todo o sistema educacional está inserido em um contexto social e que a interação com este contexto acontece de forma contínua e dinâmica. O autor destaca também que todas as atividades e produtos das IES têm relevantes repercussões sobre a sociedade na qual está inserida, ao mesmo tempo em que também sofre a influência da mesma. De acordo com Amaro (2014), essa é uma premissa básica da Teoria da Contingência, pois para que as instituições de ensino assegurem a sua sobrevivência, devem responder às contingências ambientais.

Gil (2012) apresenta que os estudantes universitários possuem diferenças individuais e uma personalidade formada que influenciam no seu processo de aprendizagem. Segundo o autor, os conhecimentos desenvolvidos anteriormente, o nível intelectual, as aptidões específicas, entre outros aspectos, fazem parte da explicação sobre o desempenho acadêmico na instituição de ensino.

Ao sofrer estas influências, a premissa da Teoria da Contingência apresenta que as organizações moldam suas estruturas organizacionais em busca de alcançar sua eficiência e o seu melhor desempenho. No âmbito das instituições de ensino, outro fator de influência do desempenho acadêmico se constitui em seu ambiente interno institucional. Andriola (2009), discorre que este ambiente é caracterizado pelas relações sociais estabelecidas no interior das IES, que refletem os condicionantes sócio econômicos, a diversidade das histórias dos membros da comunidade educacional, suas crenças em relação às finalidades educacionais da instituição, seus valores, entre outros fatores.

Em seu estudo, Paiva e Lourenço (2011) pesquisaram a influência do ambiente da sala de aula no rendimento acadêmico dos estudantes. A amostra da pesquisa constituiu-se de 217 alunos no 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de uma escola pública do centro de Porto-Portugal, e teve como variável as notas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados demonstraram que o ambiente interno tem um impacto positivo e significativo no rendimento acadêmico dos alunos.

A análise deste ambiente interno é apresentada também por Rizzatti (2002), o mesmo afirma que nas universidades um dos fatores que devem ser analisados é a melhoria do ambiente de trabalho e a satisfação de seus membros, principalmente no que se refere as funções administrativas. Um ambiente interno adequado proporciona aos seus discentes uma maior satisfação em relação a instituição de ensino e ao curso ofertado e, de acordo com o estudo de Paiva e Lourenço (2011), este ambiente influencia positivamente no desempenho do aluno. Segundo Amaro (2014), essa interação se dá através de uma estrutura organizacional delineada. Esta dissertação limita-se, dentre os elementos da estrutura organizacional, a

estrutura física das IES.

O estudo de Andriola (2009) define que o fator estrutural “é constituído pelos recursos físicos da instituição educacional, isto é, a adequação das salas de aula, laboratórios, bibliotecas, banheiros, equipamentos e condições de uso dos mesmos” (p.27). Em sua pesquisa, o autor investigou a influência dos fatores institucionais no Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE), no que tange à estrutura organizacional, e teve como amostra 1.337 discentes matriculados nos 40 cursos na IES pesquisada. A pesquisa constatou que os cursos com melhores estruturas obtiveram maiores notas, confirmando a hipótese de que a estrutura física da instituição influencia no desempenho acadêmico.

Outro fator interno a ser mencionado e de forte influência nas IES é o uso da tecnologia. Segundo Boezerooij (2006), a tecnologia da informação desempenha um papel importante em todos os âmbitos da sociedade de hoje, bem como em Instituições de Ensino Superior. Baseando-se em Singh, O’Donoghue e Worton (2005), a *internet* representa um desenvolvimento tecnológico que tem o potencial de mudar a forma que a sociedade retém e acessa o conhecimento, e também tem o potencial de transformar e reestruturar os modelos tradicionais de ensino superior. Segundo os referidos autores, o uso da *internet* mudou a forma como o processo de aprendizagem acontece, pois possibilitou que as universidades expandissem seu alcance geográfico, buscando atrair novos alunos e estabelecer provedores educacionais globais.

A estrutura das IES vem sofrendo mudanças ao longo da última década, devido à introdução de iniciativas tecnológicas (Singh et al., 2005). Para Boezerooij (2006), estas mudanças tecnológicas, que acontecem de forma frequente, influenciam as opções para abrir o acesso ao conhecimento, tanto dentro das instituições de ensino superior, bem como para a sociedade em geral. Segundo o autor, o desafio das IES é integrar os alunos a universidade por meio de estações de trabalho e computadores capazes de integrá-los a essas iniciativas tecnológicas.

Weathersbee (2008) realizou um estudo no Estado do Texas – Estados Unidos, que teve como objetivo analisar o impacto do uso da tecnologia no desempenho escolar. A amostra foi composta por 6.654 escolas públicas, a partir de dados obtidos da Agência de Educação local. A autora investigou a influência de quatro áreas de integração tecnológica - ensino e aprendizagem; educação, preparação e desenvolvimento; suporte institucional; e infraestrutura de tecnologia – com o desempenho em testes padronizados nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências dos alunos matriculados na quarta, oitava e décima primeira série.

Quanto aos achados da pesquisa realizada por Weathersbee (2008), a primeira área (ensino e aprendizagem) impactou de forma significativa os alunos da décima primeira série em todas as três áreas do conhecimento pesquisadas, e teve como fundamento a questão relacionada a idade, ou seja, alunos mais velhos podem beneficiar-se mais da tecnologia. A segunda área (educação, preparação e desenvolvimento) não apresentou impacto em nenhuma das séries e em nenhuma das áreas do conhecimento. No que se concerne a terceira área (suporte institucional), o uso da tecnologia apresentou influência no desempenho dos alunos da quarta série nas áreas de leitura e matemática, e nos alunos da oitava série nas áreas de matemática e ciências. E por fim, quanto a quarta área (infraestrutura de tecnologia), os alunos influenciados significativamente foram os da oitava série na área de leitura, e mediante a autora, este achado pode ter uma correlação com o acesso dos estudantes à *internet*, pois, segundo discutido na literatura, os alunos que utilizam a *internet* diariamente para se comunicar e realizar pesquisas tem um aumento de vocabulário e melhora nas habilidades de alfabetização. Com base neste estudo, a presente dissertação verifica a influência do sistema tecnológico no desempenho acadêmico.

Outra forma de estratégia dos cursos das IES a ser considerada, é a formulação do seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que para Andriola (2009) é documento no qual se explicitam aspectos institucionais relevantes, como as políticas acadêmicas voltadas ao ensino, de graduação e de pós-graduação, a forma como ocorre a alocação de alunos e docentes em diferentes turmas, o uso do tempo acadêmico, a relevância e adequação dos conteúdos que serão ministrados, procedimentos pedagógicos orientados à instrução e os sistemas de avaliação do aprendizado.

A elaboração do PPC também deve observar as leis e regulamentos estabelecidos pelo sistema educacional ao qual a instituição está vinculada. De acordo com Amaro (2014), a estratégia no que se concerne ao PPC está relacionada à arte de utilizar adequadamente todos os recursos disponíveis na instituição (tecnológicos, físicos, financeiros e humanos), tendo em vista a minimização de problemas institucionais.

O estudo desenvolvido por Araujo, Camargos, Camargos e Dias (2013), realizado em discentes do curso de Ciências Contábeis de uma IES privada de Belo Horizonte, teve como objetivo identificar se o desempenho acadêmico, mensurado pela nota final das disciplinas, é explicado pelas variáveis frequência nas aulas, idade, sexo, natureza da disciplina (qualitativa ou quantitativa), e tipo de disciplina (formação, básica ou específica). A pesquisa foi realizada em um banco de dados composto por 7.878 observações e, através da utilização da regressão múltipla, apresentou um poder preditivo de 87,9% com correlação de 93,7%, sugerindo um

relacionamento forte e positivo entre a variável dependente e o conjunto de independentes do modelo. As maiores correlações foram observadas nas variáveis relacionadas às disciplinas da IES pesquisada.

Andriola (2009) adverte que o “efeito agregado pela instituição educacional à formação discente é em grande parte determinado pela atuação docente, pelo adequado uso dos conhecimentos, pelo modo de conduzir as atividades em sala de aula” (p. 28). De acordo com o autor, neste processo de atuação docente é importante que sejam considerados os recursos didáticos ou materiais necessários ao desenvolvimento das várias disciplinas, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. O autor ainda apresenta que deve ser dado destaque à biblioteca e a qualidade do seu acervo, pois a adequação e a disponibilidade desses recursos na rotina acadêmica dos discentes influencia fortemente no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no seu desempenho e na qualidade da sua formação.

Gil (2012) apresenta que a eficácia do ensino superior depende de diversos fatores, agrupados em três variáveis: alunos, professores e organização do curso, porém, no processo de ensino a importância maior é atribuída ao professor. De acordo com Amaro (2014), “o desempenho acadêmico satisfatório vai depender não só de uma fundamentada estratégia de ensino explícita no PPC, mas também da qualificação (titulação) e domínio do conteúdo ministrado pelo corpo docente” (p. 41). Miranda (2011), descreve que a qualificação acadêmica do corpo docente é forte influenciadora do desempenho acadêmico dos discentes.

Cruz, Corrar e Slomski (2008) tiveram como objetivo investigar se a docência e os recursos físicos educacionais (como equipamentos e ambientes especializados para estudo) influenciam no desempenho dos alunos dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. A amostra foi composta por 22.694 alunos de graduação em Ciências Contábeis que realizaram o Exame Nacional de Cursos (ENC) – Provão no ano de 2002. Através das análises dos dados, dada por testes estatísticos, constatou-se que os professores tiveram influência no desempenho dos seus educandos, sob três aspectos: domínio atualizado das disciplinas ministradas, técnicas de ensino empregadas e recursos didáticos utilizados. Segundo os autores, os resultados também apontam que os docentes com domínio atualizado das disciplinas induzem a um maior desempenho dos seus discentes e que diferentes técnicas de ensino também provocaram diferentes desempenhos. Além de que o uso de recursos tecnológicos também impactou o desempenho dos alunos.

Mesmo o assunto sendo de grande relevância, o estudo de Miranda (2011), realizado em 218 IES com cursos de Ciências Contábeis no Brasil, verificou que existe somente uma parcela mínima do quadro docente das IES investigadas que possuem título de doutor. Em

seus resultados, o autor encontrou que a qualificação acadêmica está significativa e positivamente associada ao desempenho dos discentes (representado na pesquisa pelas notas do ENADE).

Na investigação relativa à titulação do corpo docente de universidades federais, realizada por Santana e Araújo (2011), em 39 instituições de ensino que ofereceram o curso de Ciências Contábeis e que obtiveram conceito no ENADE 2006, os autores apontam que o corpo docente dos seus respondentes é composto pela maioria, mais especificamente 46% de mestres, seguido de 17% de doutores, e 17% com o doutorado em andamento, concluindo que em relação à titulação do corpo docente da amostra pesquisada estão constituídas em sua maior parte por mestres e/ou doutores.

Recentemente, Zonatto, Dallabona, Moura, Domingues e Rausch (2013) realizaram uma pesquisa com o objetivo de avaliar a relação entre a qualificação docente e o desempenho acadêmico de cursos de graduação em Ciências Contábeis das universidades da região sul do Brasil, à luz da Teoria do Capital Humano. A amostra constituiu-se de 83 cursos de universidades públicas e privadas, que realizaram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) em 2009. Em seus resultados observou-se que as universidades possuem em média, 55% dos professores mestres e 10% de doutores, e que as universidades com maiores proporções de docentes com formação em nível *stricto sensu* obtiveram melhores conceitos nesta avaliação. A relação existente entre o desempenho acadêmico e a proporção total de docentes com a titulação em nível de mestrado ou doutorado, apresentou correlação positiva e estatisticamente significativa.

Em um estudo realizado na Universidade Autônoma de Barcelona, com 698 alunos matriculados no ano letivo de 2009/2010 na disciplina de Contabilidade Financeira no curso de graduação de Economia, Administração e Contabilidade, Ballester (2012) investigou os fatores que determinam o desempenho acadêmico dos discentes. Os fatores investigados foram: demográficos, institucionais, econômicos e acadêmicos. Os resultados revelam que a nota de acesso à universidade, o curso que o aluno está cursando, o gênero, as disciplinas anteriormente frequentadas, a permanência do professor na universidade e a faixa horária em que o estudante assistiu as aulas influenciam seu desempenho acadêmico.

Recentemente, a pesquisa de Amaro (2014) investigou a relação dos fatores externos e internos a IES com o desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de duas instituições federais de ensino superior no Brasil. Os fatores externos eram compostos por diversas variáveis relacionadas ao perfil dos discentes, dentre elas somente as variáveis renda familiar mensal, nível de escolaridade do pai e horas de estudo semanal extraclasse se

mostraram influentes no desempenho acadêmico. Quanto aos fatores internos, das cinco variáveis pesquisadas (ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico e estratégia do Corpo Docente), somente as variáveis ambiente interno, sistema técnico e estratégia do Projeto Pedagógico do Curso se mostraram influenciadoras do desempenho acadêmico.

Por fim, o estudo realizado por Silva (2008) levantou pontos críticos no curso de Ciências Contábeis, alguns deles sendo: - o baixo índice de titulação dos docentes que implica discutível qualificação para a pesquisa com qualidade e supõe deficiências de ordem didática e metodológica; - as bibliotecas dos cursos ciências contábeis, com algumas exceções, deixam a desejar; - e o pequeno apoio que os órgãos oficiais de financiamento emprestam à publicação de livros e de periódicos vinculados à pesquisa contábil.

Ainda em sua pesquisa, o autor apresenta que a formação do conhecimento realiza-se em um contexto dinâmico e não em uma perspectiva fragmentada, estática, e que as instituições de ensino, na sua prática pedagógica, permanecem vinculadas em teorias de aprendizagem e não acompanham, por vezes, os avanços científicos e tecnológicos que acontecem à uma velocidade acelerada. O autor conclui que a ciência exige, atualmente, uma nova visão de mundo, que seja dinâmica e não fragmentado, sendo necessário repensar as práticas educativas nas IES brasileiras.

É neste contexto da necessidade de conhecer o que está influenciando o desempenho dos discentes e, através do levantamento das pesquisas anteriores, que torna-se importante observar que as IES possuem os seus próprios fatores contingências. Nota-se que além das variáveis do ambiente institucional, tais como o ambiente interno, a estrutura, o sistema técnico, as estratégias do curso, subdivididas em estratégias de formação do PPC e as estratégias ligadas ao corpo docente, cabe a IES considerar também as características e particularidades do próprio aluno, abordado neste estudo como sendo o perfil socioeconômico, a caracterização do aluno e o seu estilo de aprendizagem.

### 2.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

O constructo de Estilo de Aprendizagem, em sua origem, é composto por numerosos modelos, teorias, investigações empíricas e instrumentos de diagnóstico, “sendo atribuída à Psicologia a responsabilidade dos primeiros estudos sobre os estilos de aprendizagem, mais

concretamente nos domínios da personalidade e das diferenças cognitivas individuais” (Branco, 2010, p.20). Cada indivíduo possui distintos estilos de aprendizagem, ou seja, preferências e características quanto à forma de deter, processar e construir um novo conhecimento a partir das informações recebidas, aplicando-o na resolução de novos problemas (Silva, 2007).

A utilização do termo Estilo ocorreu pela primeira vez em 1937, em um trabalho de Gordon Allport, ao definir Estilos Cognitivos como sendo a maneira típica ou habitual de um indivíduo lembrar, resolver problemas ou aprender (Branco, 2010). Os Estilos de Aprendizagem possuem como consideráveis antecedentes os Estilos Cognitivos. Messick (1984) *apud* Branco (2010, p.20), “aponta a importância dos Estilos Cognitivos para a aprendizagem, assim como, o seu impacto na melhoria dos métodos de ensino, no comportamento e concepção do professor, e nas estratégias de aprendizagem dos alunos”.

De um lado, o enfoque dos Estilos Cognitivos é sobre a forma de organizar e controlar os processos cognitivos, do outro lado, o enfoque dos Estilos de Aprendizagem recai sobre a forma de organizar e o controlar as estratégias para aprendizagem e obtenção de conhecimento (Branco, 2010).

Os estilos de aprendizagem são uma combinação de muitas características biológicas e experiências vividas que contribuem para o processo de aprendizagem (Dunn & Burke, 2006). A necessidade de compreender as estratégias de aprendizagem no contexto dos estilos de aprendizagem faz com que uma determinada forma de ensinar seja eficaz com um determinado grupo de indivíduos, mas não com outros (Dunn & Burke, 2006).

### *2.3.1 A Programação Neurolinguística e suas origens*

A Programação Neurolinguística (PNL) surgiu no início da década de 70, nos Estados Unidos (Azevedo, 2006; Tosey & Mathison, 2003), quando um matemático especializado em informática, Richard Bandler, e um linguista especialista em disfarces, Jonh Grinder, em um misto de psicoterapia e ciência da comunicação (Tosey & Mathison, 2003), segundo Spritzer (1993), resolveram juntos fazer duas perguntas: “1) Como o homem codifica, em seu cérebro, a experiência da realidade exterior? 2) Como se pode conhecer e transferir a excelência humana?” (p. 42).



Os estudos pioneiros tiveram como alicerce a busca de padrões de excelência comuns dos considerados “magos” da comunicação e da terapia, a hipnoterapia de Milton H. Erickson, o modelo de terapia familiar de Virginia Satir, o pensamento sistêmico de Gregory Bateson e a Gestalt-terapia de Fritz Perls, resultando no início da então considerada revolucionária tecnologia da comunicação: a Programação Neurolinguística (PNL) (Azevedo, 2006; Spritzer, 1993; Tosey & Mathison, 2003).

Richard Bandler, formou-se em matemática na Universidade da Califórnia, em Santa Cruz, onde cursou psicologia na pós-graduação, enquanto Jonh Grinder graduou-se em linguística pela mesma universidade, e especializou-se em sintaxe e na teoria da gramática transformacional de Noam Chomsky (Andreas & Faulkner, 1995; Azevedo, 2006; Spritzer, 1993).

Bandler, em sua carreira como matemático, era fascinado por conhecer as regras que regiam as equações e os números, e tinha como objetivo aumentar a sua capacidade de compreender esses padrões por trás dos números (Andreas & Faulkner, 1995). Foi através dessa busca que o matemático introduziu em seus estudos o pensamento concomitante que: sendo a matemática uma linguagem que se expressa através de fórmulas numéricas e é executada obedecendo certas regras, e que estas quando alterados produzem resultados interessantes, talvez a linguagem das palavras poderia ser executada obedecendo também a certas regras precisas, e que estas quando alteradas poderiam acarretar em mudanças no comportamento humano, sendo considerado por Bandler, um simples resultado do fenômeno linguístico do cérebro (Spritzer, 1993).

Nesta linha, Bandler estudou cuidadosamente alguns terapeutas considerados famosos, e constatou que ao reproduzir totalmente os padrões pessoais de comportamento desses profissionais, seria capaz de conseguir resultados positivos similares com outras pessoas (Andreas & Faulkner, 1995). Assim, a descoberta de Bandler, de acordo com Andreas e Faulkner (1995), “se tornou a base para a abordagem inicial de PNL conhecida como Modelagem da Excelência Humana” (p. 33).

Não muito distante, a carreira de John Grinder era tão distinta quanto a de Richard Bandler (Andreas & Faulkner, 1995; Spritzer, 1993). Trabalhando como agente do serviço secreto das forças armadas americanas, Grinder apresentava uma capacidade para aprender línguas rapidamente, adquirir sotaques e assimilar comportamentos, podendo imitar pessoas com perfeição (Azevedo, 2006; Spritzer, 1993). O interesse de John pela psicologia equiparava-se com o objetivo básico da linguística de revelar a gramática oculta de pensamento e ação (Andreas & Faulkner, 1995).

Ao passo que Grinder estudava e pesquisava a linguagem verbal e corporal, procurando revelar ‘a gramática oculta do pensamento e ação’, apreciando a mente humana como sendo um conjunto de programas (*softwares*) inseridos ali por meio de *inputs* sensoriais, Bandler procurava investigar elementos que servissem como alicerce para suas ideias embasadas na comparação do cérebro humano com um computador (*hardware*) (Azevedo, 2006).

Ao perceberem a semelhança de seus interesses, Bandler e Grinder “decidiram combinar os respectivos conhecimentos de computação e linguística, junto com a habilidade para copiar comportamentos não verbais, com o intuito de desenvolver uma ‘linguagem de mudança’” (Andreas & Faulkner, 1995) (p. 33).

Para Spritzer (1993), “a PNL é um modelo dos modelos que fazemos sobre a realidade que nos rodeia” (p. 46). O autor apresenta que a Programação Neurolinguística não é uma ciência em si, não é uma comunicação, não é terapia, mas sim, uma metaciência, uma metacomunicação e uma metaterapia. O autor descreve a PNL como sendo:

um modelo de como funciona nosso sistema nervoso (Neuro), como a linguagem verbal e não-verbal interage com o nosso sistema nervoso (Linguística) e de como podemos usar o que sabemos sobre tudo isso para obter sistematicamente os resultados que desejamos para nós e para os outros (Programação)”. É a arte de usar o software linguístico para influir no hardware cerebral programando o nosso computador biológico para conseguir os resultados que se deseja (p. 46 e 47).

Desta forma, é possível sintetizar que a Programação Neurolinguística, que surgiu da junção de quatro estados: Estado de Comunicações Cibernéticas (Gregory Bateson), Estado Alterado (Milton Erickson), Estado de Terapia Familiar (Virginia Satir) e Estado de Gestalt-terapia (Fritz Perls), tem sua construção através da neurologia, da linguística e da programação, e se faz presente através de um leque de possibilidades de estudos e pode ser aplicada em diversas áreas, como é apresentado na Figura 4, considerada o mapa básico da PNL (O’Connor & Seymour, 1995).

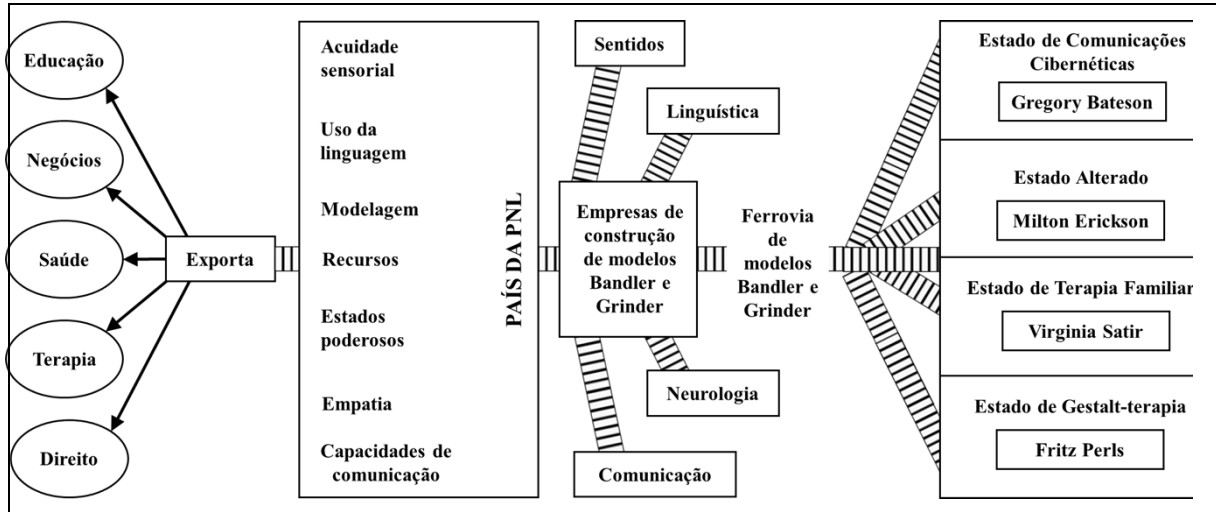


Figura 4. Mapa básico da PNL

Fonte: O'Connor e Seymour (1995, p. 41)

### 2.3.2 Objetivos e pressupostos teóricos da PNL

Bandler e Grinder tiveram suas principais obras organizadas por Andreas<sup>1</sup>, responsável na época, pela transcrição das fitas que continham as gravações dos primeiros seminários realizados pelos autores, possibilitando em 1979, o lançamento da edição americana do livro *Sapos em príncipes*, que se tornou um clássico da nova teoria (Azevedo, 2007). Responsável pelo prefácio da referida obra, Andreas (1982) afirma que a PNL “é um modelo poderoso e explícito de experiências humanas e de comunicações entre as pessoas. Usando os princípios da PNL é possível descrever *qualquer* atividade humana de maneira detalhada que permite a realização de muitas mudanças profundas e duradouras, rápida e facilmente” (p. 11 e 12).

O autor apresenta de forma específica, ainda no prefácio da obra, uma série de exemplos de objetivos que pode-se alcançar utilizando a PNL: - curar fobias e outros sentimentos desagradáveis; - ajudar crianças e adultos com “problemas de aprendizagem” (silabação, leitura, etc.); - eliminar a maioria dos hábitos indesejáveis, como fumar, beber, comer em excesso, insônia, etc.; - auxiliar na interação de casais e famílias, dentre outras coisas, e conclui apresentando que as afirmações apresentadas acima “são fortes e os

<sup>1</sup> Steve Andreas é o pseudônimo adotado por John O. Stevens, que, na época, assinou o prefácio de *Sapos em príncipes* com seu nome original.

praticantes experientes da PNL podem validá-las com resultados visíveis e sólidos” (p. 12).

Em outra importante obra, o livro *Neuro-Linguistic Programming vol. I: the study of the structure of subjective experience*, de 1980, Bandler e Grinder aparecem como coautores ao lado de seus colaboradores Robert Dilts e Judith De Lozier, apresentando a PNL como sendo a disciplina cuja a esfera é a estrutura da experiência subjetiva e que apresenta instrumentos específicos que podem ser aplicadas de forma efetiva em cada interação humana. Segundo Dilts (1980), a PNL oferece mecanismos específicos por intermédio das quais um indivíduo tem o poder de organizar e reorganizar de maneira útil sua experiência subjetiva.

Segundo O'Connor e Seymour (1995), a PNL pode ser considerada também como sendo a arte e a ciência da excelência, ou seja, das qualidades pessoais. De acordo com os autores, pode ser considerada como arte, devido ao fato de que cada indivíduo expressa seu estilo e a sua personalidade àquilo que realiza, algo incapaz de ser apreendido através de palavras ou técnicas, entretanto, pode ser considerada como ciência, porque ao investigar e determinar os padrões que os indivíduos utilizam para obter ótimos resultados naquilo que fazem, utiliza-se de um método e de um processo.

Este processo de investigação é chamado na PNL de modelagem e mediante O'Connor e Seymour (1995), as descobertas obtidas através deste processo, isto é, os padrões, habilidades e técnicas, estão sendo cada vez mais usados em terapias, nos diversos âmbitos, tanto no campo educacional, como no profissional, com o objetivo de criar um melhor desenvolvimento pessoal, um nível de comunicação que seja mais eficaz e uma aprendizagem mais rápida.

Para que este processo seja realmente realizado, existem na Programação Neurolinguística, alguns princípios orientadores fundamentais, conhecidos também como pressupostos, apresentados, nem sempre de forma idêntica, mas sempre com a mesma essência, nas obras de O'Connor e Seymour (1995), Spritzer (1993) e no artigo de Tosey e Mathison (2003), por exemplo, como se segue:

- o mapa não é o território;
- mente e corpo são parte da mesma estrutura cibernética;
- todo comportamento tem uma intenção positiva;
- as pessoas estão fazendo a melhor escolha disponível para elas em qualquer situação;
- cada limitação apresentada a você é uma realização única por um ser humano;

- as pessoas têm todos os recursos necessários para fazer as mudanças desejadas;
- não existe fracasso, só experiência e *feedback*;
- o significado da sua comunicação é a resposta que obtém, independente da sua intenção;
- a consciência é um fenômeno limitado;
- se você fizer o que sempre fez, terá a resposta que sempre teve.

De acordo com estes pressupostos, implica-se que para a PNL as pessoas são peculiarmente criativas e capazes, agem de acordo com a forma como eles entendem o mundo, e não de acordo com a maneira como o mundo realmente é, ou seja, ‘o mapa não é o território’ (Tosey & Mathison, 2003). A PNL também pressupõe que comportamentos, habilidades e convicções são desenvolvidos e aprendidos, e que consistem em uma sequência de representações, e que, portanto, a mudança e a aprendizagem podem ser alcançadas através da modificação de tais representações e sequências (Tosey & Mathison, 2003).

### 2.3.3 *Sistemas Representacionais e a Linguagem*

O ciclo da comunicação tem como início os sentidos das pessoas. Conforme O’Connor e Seymour (1995), as pessoas utilizam os sentidos externos para perceber o mundo, e os sentidos internos para "reapresentar" a percepção do mundo para elas mesmas. Em PNL, segundo os autores, “as maneiras como assimilamos, armazenamos e codificamos a informação na nossa mente — através da visão, da audição, do tato, do paladar ou do olfato — são chamadas de sistemas representacionais” (p. 44).

Spritzer (1993) afirma que ao perceber a realidade, ocorre a produção dentro do cérebro de pequenos fragmentos de experiência sensorial decorrentes da própria percepção, por meio dos órgãos dos sentidos: visão, audição e sensações/sentimentos. Segundo o autor, ao se comunicar com outro indivíduo, o processo de comunicação ocorre em dois níveis distintos, chamados de nível social (ou consciente) e nível psicológico (ou inconsciente). O primeiro refere-se ao nível no qual o entendimento é direto e as palavras são realmente palavras, isto é, depende da compreensão que os indivíduos têm das palavras e de sua respectiva definição de dicionário. O segundo refere-se ao nível que independe das palavras

ou do conteúdo repassado, o que importa é a estrutura linguística utilizada, ou seja, qual a sequência sensorial que as palavras comunicam.

O'Connor e Seymour (1995) apresentam os seguintes sistemas representacionais: (i) visual (V); (ii) auditivo (A); e (iii) cinestésico (C), composto pelas sensações táteis, como o tato, a temperatura e a umidade, e pelas sensações proprioceptiva, que fornece informações sobre os movimentos. Estes são os sistemas representacionais básicos usados nas culturas ocidentais e que, segundo os autores, se faz uso dos três sistemas básicos o tempo inteiro, embora este uso seja inconsciente, mas existe a tendência de favorecer alguns em detrimento de outros.

No cérebro, as experiências vivenciadas são codificadas em pequenos fragmentos de imagens, sons, sensações e sentimento (Bandler & Grinder, 1982), e a sequência desses pedaços variam de acordo com cada experiência do indivíduo, e as pessoas possuem uma tendência a utilizar mais um ou dois sentidos quando realizam as sequências em seu cérebro (Spritzer, 1993). Os sentidos externos são utilizados frequentemente, o tempo todo, embora, conforme a situação ou dependendo da tarefa a ser realizada, presta-se mais atenção a um sentido do que a outro (O'Connor & Seymour, 1995).

O'Connor e Seymour (1995) discorrem que um fato surpreendente é que, “quando pensamos, tendemos a favorecer um ou talvez dois sistemas representacionais, não importa no que estejamos pensando. Somos capazes de usá-los todos, e quando chegamos à idade de onze ou doze anos já estabelecemos nossas preferências” (p. 46). Os autores exemplificam com o fato de que muitas pessoas conseguem pensar basicamente em termos visuais e criam imagens mentais de forma muito claras, já outras pessoas acham difícil pensar assim desta forma. Em PNL, quando um indivíduo tem a tendência a usar mais um sentido representacional, tem-se então que esse é seu sistema primário ou preferido, nesse caso, a pessoa será mais capaz de fazer distinções sutis no seu sistema preferido do que nos outros sistemas representacionais (Bandler & Grinder, 1982; O'Connor & Seymour, 1995; Spritzer, 1993).

Esta pode ser uma explicação do por que alguns indivíduos são naturalmente mais desenvolvidos ou mais "talentosos" em determinadas tarefas ou técnicas do que os demais, pois desenvolveram a habilidade de usar um ou dois sentidos, de modo a utilizá-los com facilidade, inconscientemente e sem esforço (O'Connor & Seymour, 1995).

O indivíduo expressa-se (fala) da forma como pensa (Spritzer, 1993), e utiliza a linguagem como forma de comunicar os seus pensamentos, portanto, as palavras que se usa refletem de forma automática a maneira de pensar (O'Connor & Seymour, 1995). Desse modo, a escolha que se faz das palavras indicará qual o sistema representacional que está

sendo usado e conforme se fala, está demonstrando quais as sequências sensoriais que estão sendo processadas no cérebro, e quais os canais sensoriais preferidos são utilizados no processo mental (O'Connor & Seymour, 1995; Spritzer, 1993).

Na Programação Neurolinguística, as palavras (adjetivos, advérbios e verbos) baseadas nos sentidos são denominadas de predicados e o uso habitual de um tipo de predicado indicará o sistema representacional preferido de um indivíduo (O'Connor & Seymour, 1995). Além dos predicados, existem outras maneiras de captar se uma pessoa está pensando em termos visuais, auditivos ou cinestésicos, pois ocorrem também mudanças visíveis no corpo, ou seja, dependendo da maneira na qual se está pensando, o modo de pensar afeta o corpo (O'Connor & Seymour, 1995). A Tabela 3, apresenta alguns exemplos de palavras e frases baseadas nos sentidos: visual, auditivo e cinestésico, que auxiliam na identificação do estilo representacional preferencial do indivíduo.

*Tabela 3. Exemplos de palavras e frases baseadas nos sentidos*

	<b>Visual</b>	<b>Auditivo</b>	<b>Cinestésico</b>
<b>Exemplos de palavras baseadas nos sentidos</b>	Olhar, imagem, foco, imaginação, <i>insight</i> , cena, branco, visualizar, perspectiva, esclarecer, examinar, olho, foco, ilustrar, observar, revelar, prever, ver, mostrar, pesquisar, visão, olhar.	Dizer, alto, tom, som, monótono, surdo, tocar, perguntar, audível, claro, discutir, proclamar, comentar, escutar, gritar, silêncio, harmonioso, agudo, silencioso, mudo.	Tocar, manusear, contato, empurrar, esfregar, sólido, quente, frio, áspero, agarrar, pressão, sensitivo, estresse, tangível, tensão, concreto, suave, pegar, sofrer, pesado
<b>Exemplos de frases baseadas nos sentidos</b>	Vejo o que você quer dizer. Temos o mesmo ponto de vista. Vemos com os mesmos olhos. Sem sombra de dúvida. O futuro parece brilhante. Com os olhos da mente.	Estar na mesma sintonia. Viver em harmonia. Isto é grego para mim. Fazer ouvidos moucos. Palavra por palavra. Segure sua língua. Outra maneira de falar. Em alto e bom som.	Consegui captar a ideia. Posso sentir nos ossos. Ele tem um coração quente. Ele é uma pessoa fria. Ele é casca grossa. Isto tem uma base sólida. Uma discussão acalorada.

Fonte: Adaptado de O'Connor e Seymour (1995) e Spritzer (1993)

O conceito dos sistemas representacionais soa de forma útil para alcançar o entendimento das diferentes formas de pensar, e saber realizar o reconhecimento desses sistemas através da leitura das pistas de acesso, é importante para qualquer indivíduo que queira melhorar a sua comunicação com os demais (O'Connor & Seymour, 1995). No âmbito dos profissionais terapêuticos e educacionais, é uma habilidade praticamente essencial, pois para o primeiro grupo, é útil na hora de analisar como seus pacientes estão pensando e descobrir formas de alterar, se necessário, esse pensamento, e já para o segundo grupo, pode

ser utilizado para descobrir quais as maneiras de pensar que funcionam melhor para um determinado assunto e repassar essas habilidades específicas (O'Connor & Seymour, 1995).

De modo geral, não existe um sistema melhor do que outro, em termos absolutos, tudo é relativo, tudo depende do que se quer fazer com ele (O'Connor & Seymour, 1995; Spritzer, 1993). O'Connor e Seymour (1995) concluem que “um talento partilhado por todos os profissionais excepcionais, qualquer que seja o seu campo de atividade, é a capacidade de passar rapidamente por todos os sistemas representacionais e usar o mais adequado à tarefa que precisa ser realizada” (p. 47).

Spritzer (1993), em sua obra, publicada em sua primeira edição há mais de duas décadas, já chamava a atenção para o sistema de educação, que utilizava, naquela época, um critério de ensino predominantemente voltado para a avaliação e seleção visual e auditivo, ou seja, o aluno deveria ter o domínio da expressão linguística, cultivar as palavras, e a redação deveria ser escrita com perfeição, sendo assim, a leitura era tida como o mais recomendado método de aprendizagem. O autor ainda apontou que nos vestibulares os jovens eram chamados a demonstrar, por escrito, sua habilidade de leitor e escritor voraz, e os mais aptos eram ao final, recompensados com o acesso as universidades.

Nesta linha, conclui Spritzer (1993), as capacidades que eram as mais requeridas no sistema tradicional de ensino, as visuais-auditivas, não eram naquela época uma realidade cotidiana de todas as pessoas. O autor apresenta também, que na época de publicação da sua obra, nos Estados Unidos, algumas escolas que começaram a aplicar a PNL em seus sistemas de ensino e nos seus currículos, aceleraram seus processos de ensino/aprendizagem de forma significativa.

Para O'Connor e Seymour (1995) “os melhores professores são aqueles capazes de criar empatia e entrar no universo do aluno, permitindo que ele compreenda melhor o assunto ou a técnica que estão ensinando. Esse bom relacionamento com os alunos torna mais fácil a tarefa de ensinar” (p. 39). Pishghadam e Shayesteh (2014) apresentam que dentre as numerosas aplicações práticas da PNL, a educação está classificada dentro das mais utilizadas atualmente.

Os autores apresentam que dentre uma vasta gama de técnicas e estruturas oferecidas pela PNL, algumas visam especificamente os professores e alunos, como por exemplo a obra de Diana Beaver - *NLP for lazy learning: How to learn faster and more effectively* de 2002, a obra de Peter Freeth – *NLP - skills for learning: A practical handbook for increasing learning potential* de 2003 e a obra de Joseph O'Connor e John Seymour - *Training with NLP* de 2000. Esta abordagem da PNL orientada para o ensino, apresenta várias técnicas com o objetivo de



gerar um melhor desempenho na educação, e parece haver muitos ensinamentos apresentados pela PNL a partir do qual os educadores, professores e alunos podem aproveitar (Pishghadam & Shayesteh, 2014).

É neste contexto que esta pesquisa busca aproveitar os ensinamentos da PNL, quanto ao ensino e aprendizagem, voltados para os sistemas representacionais do aluno, testando sua influência no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis. Para isso, é necessário descobrir quais os sistemas representacionais preferidos ou primários que estes discentes apresentam. Neste âmbito será utilizado o Modelo VARK, desenvolvido por Neil D. Fleming e Colleen Mills, como forma de categorização dos alunos no que se refere ao seu sistema representacional, tratado nesta pesquisa como sendo o estilo de aprendizagem do aluno.

#### 2.3.4 Modelo VARK - Neil D. Fleming e Colleen Mills

Um estilo de aprendizagem é uma descrição de um processo ou de preferências, ou seja, qualquer levantamento que incentive o aluno a pensar sobre a maneira com que ele aprende é uma forma importante e útil para o conhecimento e melhora, portanto, o seu aprendizado (Fleming & Baume, 2006). O modelo VARK, acima de tudo, é projetado para ser um ponto de partida para uma conversa entre professores e alunos sobre o processo de aprendizagem, podendo ser utilizado também como um estimulante para o desenvolvimento pessoal, ou seja, para se pensar em estratégias utilizadas no ensino de diferentes grupos de alunos e que podem levar a um ensino mais adequado e variado (Fleming & Baume, 2006).

Fleming e Baume (2006) ressaltam, que o modelo VARK não é tecnicamente um questionário sobre os estilos de aprendizagem, pois fornece somente um *feedback* sobre os modos preferenciais de um indivíduo para se comunicar, e essas preferências modais para a aprendizagem são consideradas apenas uma pequena parte do que a maioria dos teóricos incluiria em um pacote completo que merece ser chamado de um 'estilo de aprendizagem'.

O modelo VARK, criado por Neil D. Fleming e Colleen Mills, em 1992, teve seu alicerce teórico na literatura sobre a Programação Neurolinguística, nas obras de Bandler e Grinder - *Frogs into princes* de 1976 e *The structure of magic – vols. I e II* de 1979, McLeod - *Is your mind made up?* de 1990 e Stirling - *Power lines* de 1987, que discutiam as diferentes modalidades de percepção: visuais, auditivas e cinestésicas. As seguintes perguntas foram

sugeridas a partir da exploração dos autores neste campo de estudo: (i) como podem os alunos ser incentivados a refletir sobre a natureza, extensão e as consequências das suas modalidades sensoriais?; e (ii) como consequência de explorar a sua modalidade sensorial preferencial, os estudantes irão modificar suas estratégias de aprendizagem existentes de forma que ajude a sua aprendizagem? (Fleming & Mills, 1992).

Embora os estudos de Fleming e Mills começaram com três categorias de percepção (visual, auditivo e cinestésico), ao longo de seus estudos e análises, os autores descobriram que as categorias pareciam ser insuficientes para abranger todas as mínimas diferenças que notaram entre os estudantes analisados (Fleming & Mills, 1992). Os autores perceberam que mesmo os olhos sendo utilizados como canal representacional, responsável por abranger todas as informações visuais, existiam diferenças significativas entre essas informações.

A primeira preferência visual incluía materiais esquemáticos utilizados pelos professores, muitas vezes para simbolizar a informação, como por exemplo, gráficos, tabelas, diagramas de fluxo, modelos, setas simbólicas, círculos, hierarquias e outros dispositivos. Em segundo lugar, estavam as informações que são compostas, em grande parte, de palavras impressas a partir do qual a compreensão por parte dos alunos acontece em diferentes graus. Sendo assim, os autores optaram por utilizar em seu modelo ambos os estilos visuais, e, para os fins do questionário, estas preferências foram divididas em dois modos de percepção: (i) Visual (V) - preferência por formas gráficas e simbólicas de representação da informação; e (ii) Leitor/Escritor (R) - preferências para informação impressa em forma de palavras (Fleming & Baume, 2006; Fleming & Mills, 1992).

O terceiro sentido representacional presente no modelo, é composto pelo auditivo (A), descrevendo uma preferência para informações auditivas, e, segundo Fleming e Mills, (1992), os alunos desta preferência, relatam um melhor aprendizado a partir de palestras, tutoriais e discussão com outros alunos e professores. Por fim, o último e quarto sentido representacional é composto pelo cinestésico (K). Este sentido, segundo os autores, fornece algumas dificuldades, porque é multimodal, e, para fins de elaboração do questionário do modelo, os autores definiram como sendo a percepção preferencial relacionada com a utilização da experiência e da prática (simulada ou real).

Fleming e Mills (1992) definiram como sendo uma experiência de ensino cinestésica, aquela em que todos ou qualquer um dos modos de percepção (visão, tato, paladar, olfato e audição) são usados para conectar o aluno com a realidade, quer através da experiência, exemplo, prática ou simulação. Neste sentido, os autores apresentam que para oferecer essas experiências aos alunos, os professores podem apresentar informações visualmente (V), no

plano fonético (A), ou de uma forma de leitura/escrita (R), mas a experiência é cinestésica (K) devido a integrativa e verdadeira natureza da informação.

No desenvolvimento do questionário deste modelo, os autores incluíram questões que lidam três contextos informacionais: um contexto no qual a informação está sendo recebida, um contexto de envio de informações, e o contexto do processamento cognitivo para a tomada de decisão (Fleming & Mills, 1992). Inicialmente composto por 13 perguntas, hoje o questionário atual, em sua versão traduzida 7.0, conta com 16 questões de múltipla escolha, contendo 4 opções cada. O respondente pode optar por escolher apenas um item ou mais de um item, sempre sendo induzido a escolher as respostas que melhor lhe representem.

Como exposto por Fleming e Baume (2006), algumas questões relacionadas com a preferência de aprendizagem do indivíduo, são relativamente difíceis de se alterar, tanto para o próprio indivíduo quanto para um sistema de ensino se adaptar, como por exemplo, o tempo preferido do dia para estudar, ou o tempo preferido para a ingestão de alimentos durante o processo de aprendizagem, ou o tipo de motivação preferido. Mas a atenção aos modos de aprendizagem preferenciais permite uma maior flexibilidade para os alunos e para os professores, para modificar seu comportamento, caso este não esteja sendo o de sua preferência.

Na conclusão do primeiro trabalho apresentado por Fleming e Mills (1992), os autores apontam que responsáveis pelo corpo docente das instituições de ensino estão em busca de estratégias que incentivem os professores a usar uma variedade de métodos de ensino em suas apresentações, e a expansão dos repertórios tornou-se um meio de expor a busca pela melhoria da qualidade no ensino. Os autores apresentam que a utilização do questionário sobre os estilos representacionais dos alunos pode exercer o papel de incentivar os discentes a refletirem sobre suas preferências sensoriais e modificarem seus métodos de estudo em conformidade.

Fleming e Baume (2006) apresentam que algumas das principais ideias que o modelo VARK proporcionou, através de suas experiências e observações, trabalhando com alunos e professores foram:

- as preferências modais influenciam os comportamentos dos indivíduos, incluindo o processo de aprendizagem;
- as preferências modais não são fixas, mas podem ser consideradas estáveis a médio prazo;
- os alunos e professores podem identificar com segurança e fornecerem exemplos de seu uso de preferências modal no seu processo de aprendizagem;

- as preferências podem ser combinadas com estratégias de aprendizagem. Existem estratégias de aprendizagem que são melhores alinhadas com alguns modos do que com outros;
- o conhecimento e a ação sobre as preferências modais são uma condição importante para uma melhoria da aprendizagem.

O conhecimento dos estilos de aprendizagem pode ser benéfico, desde que os alunos comecem a considerar como e quando aprendem melhor, como sendo parte de um processo metacognitivo reflexivo (Fleming & Baume, 2006).

De acordo com Miranda et al. (2011), cada indivíduo aprende de forma diferente, conforme o seu estilo de aprendizagem, e desta forma, cada estilo de aprendizagem pode ser relacionado com as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes como forma de aprimorar o processo de comunicação entre aluno e professor, melhorando o desempenho dos acadêmicos e efetivando cada vez mais o aprendizado. A Tabela 4 apresenta, de acordo com os autores, as estratégias de ensino relacionadas com os estilos de aprendizagem contidos no Modelo VARK.

Tabela 4. Estilos de Aprendizagem VARK

Estilos de Aprendizagem	Conceitos	Estratégias de Ensino
<b>Visual</b>	<p>Aprendem melhor visualmente preferem as informações providas por demonstrações visuais e descrições. Gostam de utilizar listas para manter o raciocínio e organizar seus pensamentos. São distraídas pelos movimentos ou ações. Principais instrumentos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- giz e lousa, explicitando imagens, gráficos, esquemas, diagramas e outros;</li> <li>- textos onde predominem gráficos e imagens, e outros elementos afins;</li> <li>- apresentação de modelos diagramáticos;</li> <li>- boa organização do quadro;</li> <li>- textos que apresentem cores distinguindo diferentes modelos;</li> <li>- vídeos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva com auxílio da lousa;</li> <li>- Projeção de Fitas;</li> <li>- Pesquisa na Internet;</li> <li>- Resolução de Exercícios,</li> <li>- Aulas práticas</li> </ul>
<b>Auditivo</b>	<p>Aprendem pela audição, gostam de ser providos por instruções faladas, preferem discussões e diálogos, e solucionar problemas por meio de falas. São facilmente distraídos por sons. Alguns instrumentos interessantes de ensino são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- usar a voz para explicar as coisas;</li> <li>- discussão em classe ou em pequenos grupos trabalhando em conjunto, contribuindo com suas ideias;</li> <li>- uso inteligente da fala, e a boa defesa de um ponto de vista;</li> <li>- argumento, discussão, e debate;</li> <li>- seminários; exames orais, apresentações em grupo, interação de estudantes, e diálogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva;</li> <li>- Seminários;</li> <li>- Estudo de Caso Desenvolvido em Grupo;</li> <li>- Palestras;</li> <li>- Ensino em pequenos grupos,</li> <li>- Debates</li> </ul>
<b>Leitor/ Escritor</b>	<p>Tomadores de notas. Durante atividades como palestras e leitura de materiais difíceis, as notas são essenciais. Frequentemente desenham planos e esquemas para lembrá-los de conteúdos. Sentem-se melhor quando “colocam as mãos” nos conteúdos. Maneiras pela quais estes indivíduos preferem aprender são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- usar textos escritos para explicar coisas;</li> <li>- utilizar a leitura de artigos, antes de virem para a aula e pedirem resumos ou esquemas destes textos;</li> <li>- utilização inteligente de palavras interessantes;</li> <li>- realizar argumentos e discussões em forma escrita;</li> <li>- colocar palavras importantes no quadro numa posição alta;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo de Caso Individual;</li> <li>- Leitura Individual durante e antes da aula;</li> <li>- Desenvolvimento de resumos e redações;</li> <li>- Ensino Individualizado.</li> </ul>
<b>Cinestésico</b>	<p>Preferem aprender fazendo as tarefas por eles mesmos e gostam de utilizar o toque, o movimento e a interação com seu ambiente. Assim, estas pessoas preferem meios de aprendizado como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- usar exemplos reais para explicar as coisas;</li> <li>- utilizar palestrantes convidados, estudos de casos, trabalhos práticos, visitas em locais e laboratórios;</li> <li>- exibições, amostras, histórias de jornal, modelos articulados, produtos e pessoas (coisas que trazem realidade a uma sessão pedagógica);</li> <li>- a utilização inteligente de metáforas, exemplos e analogia no trabalho escrito;</li> <li>- utilizar textos que são densos como casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seminários;</li> <li>- Resolução de exercícios;</li> <li>- Aulas práticas;</li> <li>- Palestras de pessoas da área;</li> <li>- Estudo de Caso e Grupo ou Individual.</li> </ul>

Fonte: Miranda et al. (2011)

Segundo Miranda et al. (2011), é extremamente importante que os professores tenham conhecimento sobre o perfil dos seus alunos e seus respectivos estilos de aprendizagem, para que as estratégias de ensino utilizadas no processo de aprendizagem sejam adaptadas aos conteúdos e ao perfil dos discentes, tornando assim este processo cada vez mais eficiente.

A utilização do Modelo VARK propicia ao docente este conhecimento. No cenário internacional, inúmeras pesquisas são realizadas utilizando o Modelo VARK, com o objetivo de conhecer o perfil dos acadêmicos de diversas áreas e, assim, utilizar as informações para aprimorar cada vez mais o processo de aprendizagem. Estas pesquisas foram realizadas nos cursos de diversas áreas do conhecimento cabendo destacar o grande número de pesquisas realizadas na área da saúde (AlKhasawneh, 2013; AlKhasawneh, Mrayyan, Docherty, Alashram & Yousef, 2008; James, D'Amore & Thomas, 2011; Khanal, Shah & Koirala, 2014; Kim & Gilbert, 2015; Kim, Gilbert & Ristig, 2015; Kim, Gilbert, Ristig & Chu, 2013; Koch, Salamonson, Rolley & Davidson, 2011; Liew, Sidhu & Barua, 2015; Lujan & DiCarlo, 2006; Panambur, Nambiar & Heming, 2014; Peyman et al., 2014; Prithishkumar & Michael, 2014; Sarabi-Asiabar et al., 2015; Slater, Lujan & DiCarlo, 2007; Wehrwein, Lujan & DiCarlo, 2007).

Também foram realizadas algumas pesquisas na área da engenharia (Dania & Marchisio, 2013; Ictenbas & Eryilmaz, 2011); educação (Klement, 2014; Phantharakphong, 2012); hotelaria (Stevens, Kitterlin & Tanner, 2012); e em estudantes de vários cursos que não foram devidamente especificados (Moayyeri, 2015; Ocepek, Bosnic, Serbec & Rugelj, 2013); e, por fim, na área das ciências sociais (Becker et al., 2007; Boatman, Courtney & Lee, 2008; Lawter, Rua & Guo, 2014; Leung, McGregor, Sabiston & Vriliotis, 2014; Richardson et al., 2013; Sinclaire, 2012; Wright & Stokes, 2015).

Na pesquisa de Becker et al. (2007), o objetivo foi explorar a medida em que os estilos de aprendizagem influenciam as preferências dos estudantes do ensino superior para os métodos de entrega e de avaliação no ensino superior. Os resultados revelam que os estilos de aprendizagem não influenciam os alunos no nível de preferência geral para métodos de entrega e abordagens de avaliação. As descobertas sugerem geralmente que não estão mudando expectativas dos alunos em relação à entrega e avaliação no ensino de Pesquisa.

Boatman, Courtney e Lee (2008) realizaram um *survey* para identificar qual das modalidades sensoriais do VARK os alunos e professores preferem usar para obter informações. Os resultados sugerem que uma forte preferência pela aprendizagem visual influencia positivamente o desempenho dos alunos.

Sinclaire (2012) explorou em seu estudo a relação entre o estilo de aprendizagem

VARK e a satisfação dos estudantes com aprendizagem tradicional e *online*. O autor conclui que não há diferença no estilo de aprendizagem entre a aprendizagem de estudantes pela aprendizagem tradicional e online, bem como, não há relação entre estilo de aprendizagem e a satisfação dos alunos com seções online.

Leung, McGregor, Sabiston e Vriliotis (2014) tiveram como objetivo identificar se diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes estão relacionados com o desempenho dos estudantes nas disciplinas de micro e macro-economia. Os resultados da amostra micro-economia mostram que idade e sexo têm relação estatisticamente significativa com as notas finais, enquanto nenhum dos fatores que representam as quatro preferências de estilo de aprendizagem diferentes alcançaram significância estatística. Já os resultados da amostra macro-economia evidencia uma preferência para o estilo de aprendizagem cinestésico e se apresentou sendo o único fator que tem uma relação significativa com a nota final.

Wright e Stokes (2015) analisaram a aplicação da abordagem VARK na Universidade Católica Australiana e avaliaram o sucesso dessa pedagogia para aumentar a satisfação e habilidades do estudante na disciplina de economia de nível introdutório. Por meio de evidências os autores concluem que a aplicação de uma abordagem de ensino e aprendizagem que atende a diferentes estilos de aprendizagem, com ênfase na aprendizagem contextual, tem sido bem recebido pelos alunos e melhora as experiências e realizações dos mesmos.

No cenário nacional, vale destacar a aplicação do Modelo VARK em duas pesquisas realizadas com acadêmicos do curso de Ciências Contábeis, Miranda et al. (2007) realizaram uma pesquisa abordando a relação entre os estilos de aprendizagem, a partir do modelo VARK, e as principais técnicas de ensino utilizadas em cursos superiores, sendo a amostra composta por discentes e docentes do curso de Ciências Contábeis de uma IES privada do Interior Paulista. Os resultados encontrados apontaram uma grande quantidade de discentes e docentes na categoria cinestésica e as técnicas que apareceram como predominantes em sala de aula foram as de aulas expositivas, resolução de exercícios e seminários. Os autores constataram ainda que as técnicas de ensino consideradas como mais facilitadoras, na maioria das vezes, não está relacionada com o estilo de aprendizagem do aluno, o que poderia estar relacionado às características do curso e que algumas técnicas são pouco trabalhadas pelos professores e não são consideradas pelos alunos como de valor para seu aprendizado, mesmo sendo ela característica de seu estilo de aprendizagem.

Em uma segunda pesquisa, Miranda et al. (2011) tiveram como objetivo analisar se as estratégias utilizadas contribuem para o aprendizado efetivo do aluno e como consequência maximizam o desempenho acadêmico, levando em consideração os estilos de aprendizagem

do modelo VARK para aplicação das estratégias de ensino. O estudo teve como amostra os alunos do Curso de Ciências Contábeis na disciplina de Contabilidade Introdutória em uma IES e os resultados mostraram que o desempenho acadêmico pode ser maximizado, quando levado em consideração os estilos de aprendizagem para aplicação das estratégias de ensino.

Utilizando como base os achados das pesquisas, que apontam para a importância de se conhecer o estilo de aprendizagem dos discentes, e que tal conhecimento pode corroborar para uma melhora no processo de aprendizagem, esta dissertação utilizará o Modelo VARK para categorizar os discentes de acordo com o seu estilo de aprendizagem e testar a relação deste com o desempenho acadêmico.

Sendo o estilo de aprendizagem uma característica individual do aluno, que foi desenvolvida durante toda a sua experiência de vida, é de se pensar, em um primeiro momento, que as instituições de ensino não teriam caminhos a seguir para lidar com esta variável, de forma a maximizar o processo de aprendizagem do aluno. Porém, estudos já desenvolveram diversas formas de se direcionar as estratégias de ensino adotadas pelos docentes para cada estilo de aprendizagem, tendo como resultado a maximização do aprendizado e um melhor desempenho acadêmico dos discentes.

Todavia, é necessário atentar-se aos fatores internos das instituições de ensino que podem influenciar, de forma positiva ou negativa, o processo de aprendizagem do aluno de acordo com cada estilo individual de aprendizagem (visual, auditivo, leitor/escritor e cinestésico). Por exemplo, em um aluno que possui o sistema visual como estilo de aprendizagem primário, espera-se que terá um melhor desempenho se a estratégia de ensino utilizada ao repassar o conteúdo à ele ocorrer através de imagens projetadas, figuras, gráficos, vídeos, entre outras. Assim, é necessário que a instituição tenha uma estrutura, um sistema técnico, uma estratégia do PPC e do corpo docente adequados para a utilização destas estratégias de ensino, como quadros, e data shows, entre outros. Nesta linha de pensamento, é de se esperar que um aluno visual seja mais influenciado pela variável estrutura, sistema técnico, estratégia do PPC e do corpo docente do que um aluno cinestésico.

Desta forma, este estudo visa testar as influências diretas dos fatores internos, externos e do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes, além de testar também a influência moderadora da variável Programação Neurolinguística na relação das variáveis estrutura, sistema técnico, estratégia do projeto pedagógico e do corpo docente no desempenho acadêmico, buscando contribuir com achados que possam ser utilizados pelas IES, docentes, pesquisadores e afins para maximizar o desempenho acadêmico dos discentes e, conseqüentemente, melhorar cada vez mais a qualidade dos profissionais contábeis.



### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 CARÁTER TEÓRICO-METODOLÓGICO

##### 3.1.1 *Teoria de Base*

Segundo Martins e Theóphilo (2009) “dentro do contexto da pesquisa, as teorias orientam a busca dos fatos, estabelecem critérios para a observação, selecionando o que deve ser observado como pertinente para testar hipóteses e buscar respostas às questões de uma dada pesquisa” (p. 27 e 28). Segundo os autores, pode-se compreender que a teoria é um conjunto de princípios e de noções ordenadas referentes a um determinado objetivo científico. Oliveira (2011) ressalta que para a formulação das hipóteses é vantajoso um enfoque teórico que, nas palavras do referido autor, significa “uma corrente de explicações aceitas em determinado ramo do conhecimento, por um conjunto de pesquisadores da área” (p. 9)

Na presente pesquisa, será utilizada a teoria contingencial como orientação para a realização deste estudo, servindo também como base na construção dos constructos, e apresentada no capítulo 2.2 desta dissertação. Por intermédio desta teoria, com sua lente voltada para as instituições de ensino e seu foco nas relações de influência (não sendo investigado o foco estrutural da teoria), buscou-se a elaboração das hipóteses a serem testadas, com o objetivo de permitir inferência sobre as relações entre as variáveis.

##### 3.1.2 *Desenho da Pesquisa*

Com o intuito de compreender melhor o desenho da presente pesquisa, a Figura 5 apresenta de forma esquemática a questão da pesquisa, os objetivos e a relação entre as variáveis a serem investigadas.

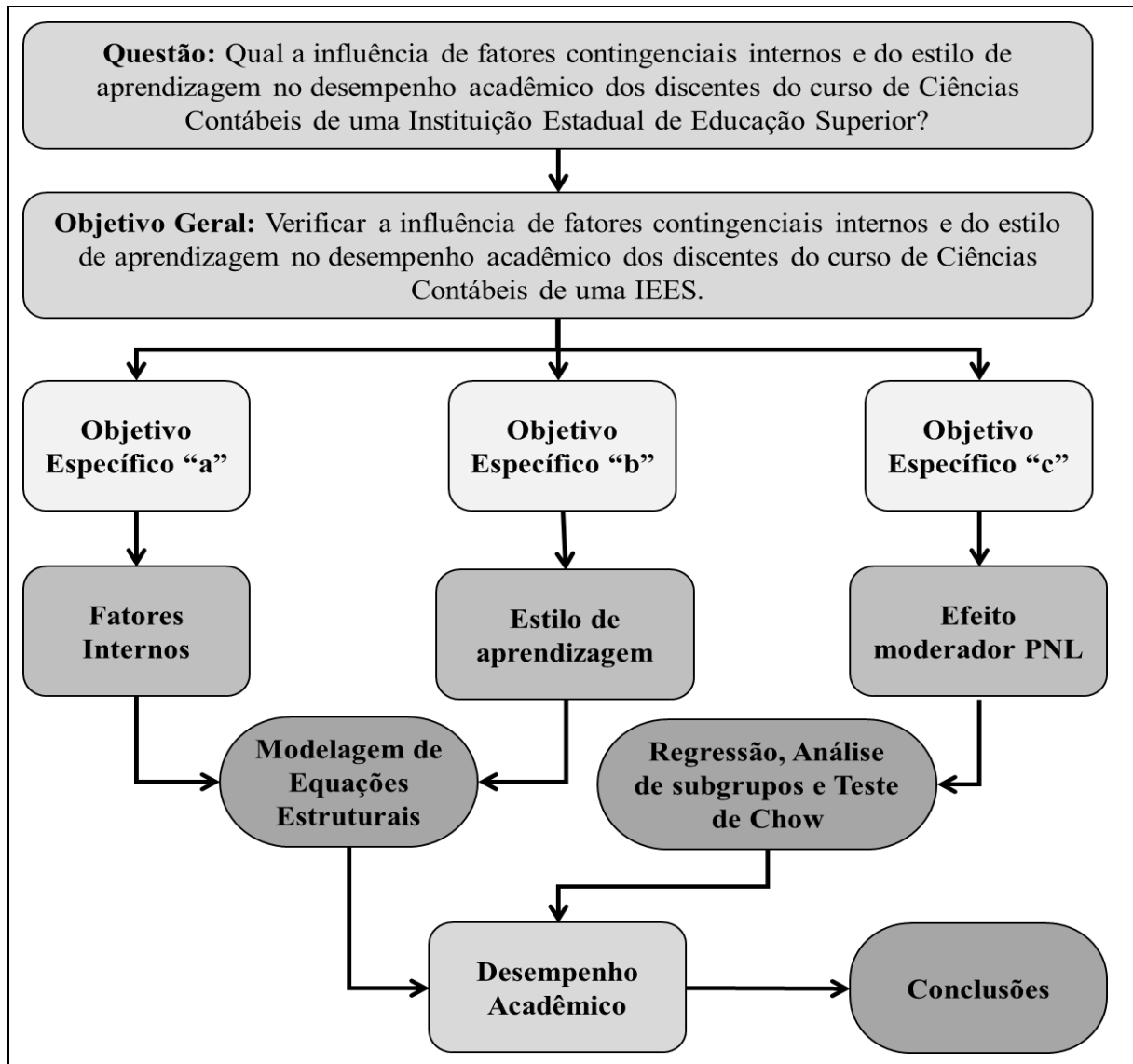


Figura 5. Desenho da Pesquisa  
 Fonte: Elaborada pela autora

A presente pesquisa, como apresentado na Figura 5, tem como base a questão de pesquisa formulada e o objetivo geral que norteia a condução deste estudo, que buscam ser respondidos e alcançados através dos objetivos específicos propostos.

Os quatro objetivos específicos propostos neste estudo tiveram a sua construção partindo do referencial teórico, permanecendo como base na elaboração do instrumento de coleta de dados e foram conduzidos de forma a terem suas respostas através das técnicas estatísticas utilizadas, como por exemplo a Modelagem de Equações Estruturais.

### 3.2 ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO DA PESQUISA

Os delineamentos metodológicos possuem um importante papel na pesquisa científica, pois estes apresentam a forma como serão articulados os planos e estruturas a fim de obter as respostas para os problemas da pesquisa (Raupp & Beuren, 2014). Neste momento o pesquisador estabelece os meios técnicos de investigação que irá adotar.

Com relação à abordagem ao problema, a presente pesquisa enquadra-se como quantitativa, porém com algumas características de pesquisa qualitativa. Mediante Richardson (2012), a pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo uso da quantificação desde a coleta de informações até o tratamento dos dados através de técnicas estatísticas. O autor afirma ainda que a diferença essencial entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa é que a primeira não utiliza um instrumento estatístico como base do processo de análise do problema proposto. Segundo Raupp e Beuren (2012), “a abordagem quantitativa é frequentemente aplicada nos estudos descritivos, que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis e a relação de causalidade entre fenômenos” (p. 93).

A pesquisa qualitativa do ponto de vista da análise dos dados, de acordo com Oliveira (2011) “abrange a extração e definição de forma sistêmica de conceitos e categorias de temas, com a identificação de relacionamentos e sua explicação teórica” (p. 80). Segundo o autor, os dois métodos de pesquisa “podem ser usados em conjunto e de forma complementar numa pesquisa” (p. 80).

Quanto à abordagem em relação aos objetivos do estudo, a presente pesquisa enquadra-se como descritiva. Em conformidade com Gil (2010), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis. Já Cervo, Bervian e Silva (2011) afirmam que essa modalidade de pesquisa observa, registra, analisa e correlaciona fenômenos do mundo humano sem manipulá-los.

A tipologia desta pesquisa no que tange aos procedimentos enquadra-se em levantamento ou *survey*. De acordo com Martins e Theóphilo (2009), este tipo de estratégia é apropriado “para os casos em que o pesquisador deseja responder a questões acerca da distribuição de uma variável ou das relações entre características de pessoas ou grupos, da maneira como ocorrem em situações naturais” (p. 60). Segundo Gil (2010), este tipo de procedimento se caracteriza pela interrogação, de forma direta, dos indivíduos cujo

comportamento se deseja conhecer, para que, posteriormente, mediante análise quantitativa, seja possível obter conclusões correspondentes aos dados coletados.

Segundo Raupp e Beuren (2012), no que tange a Contabilidade, este tipo de estudo é utilizado, de forma geral, quando se tem uma população numerosa, e, por consequência, não há muita possibilidade de estudar de forma detalhada cada objeto ou fenômeno em específico. De acordo com os autores, “os dados referentes a esse tipo de pesquisa podem ser coletados com base em uma amostra retirada de determinada população ou universo que se deseja conhecer” (p.85).

No que tange o delineamento em relação aos efeitos do pesquisador nas variáveis, a presente pesquisa enquadra-se como *ex-post-facto*. Segundo Cooper e Schindler (2003), esta é uma modalidade de pesquisa que durante todo o desenvolvimento do estudo, o pesquisador não possui controle sobre as variáveis, limitando-se desta forma a relatar o que ocorreu e o que está ocorrendo. De acordo com a expressão da tradução literal deste termo, esta modalidade de pesquisa desenvolve-se “a partir do fato passado” (Cooper & Schindler, 2003; Gil, 2010).

Com relação à dimensão de tempo, a presente pesquisa tem seu enquadramento na forma transversal. O objeto de estudo, neste tipo de pesquisa, é analisado em um determinado momento, diferentemente do que ocorre em pesquisas longitudinais, que procuram verificar mudanças ao longo do tempo (Cooper & Schindler, 2003).

### 3.3 CONSTRUCTOS DA PESQUISA

Martins e Theóphilo (2009) afirmam que ao buscar solução para um problema, ou na busca por encontrar evidências para testar uma ou mais hipóteses de pesquisa, o pesquisador deve explicar, de forma clara e precisa, o que significam os principais conceitos, termos, definições e constructos que serão utilizados no estudo a ser realizado. De acordo com os autores, “constructo possui um significado construído intencionalmente a partir de um determinado marco teórico, devendo ser definido de tal forma que permita ser delimitado, traduzido em proposições particulares observáveis e mensuráveis” (p.35).

Para Martins e Pelissaro (2005), um construto “é uma variável – conjunto de termos, de conceitos e de variáveis –, isto é, uma definição operacional robusta que busca representar empiricamente um conceito de quadro teórico específico” (p. 83). Pode-se definir um

construto como uma imagem ou ideia inventada especificamente para uma determinada pesquisa e/ou criação da teoria (Cooper & Schindler, 2003). Os construtos da pesquisa visam demonstrar a operacionalização das variáveis. Segundo Richardson (2012), o estudo científico descritivo contém variáveis que devem ser inseridas nos objetivos e/ou nas hipóteses e estas são entendidas como um conceito que assume valores numéricos.

Com base nos objetivos e na fundamentação teórico-empírica desta dissertação elaboraram-se os construtos apresentados na Tabela 5. Os construtos da pesquisa e as respectivas definições operacionais são apresentados com a finalidade de evidenciar os construtos em nível operacional, de forma que se possa realizar a mensuração dos conceitos através das variáveis independentes do estudo.

As variáveis do construto relativas ao ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso e estratégia do Corpo Docente foram extraídas e algumas adaptadas do questionário da pesquisa realizada por Amaro (2014). A variável do constructo referente a Programação Neurolinguística, operacionalizada nesta pesquisa pelo Modelo VARK de Fleming e Mills, foi extraída do questionário *on-line* 'Como eu aprendo melhor?', traduzido para o português em novembro de 2006, por Rory Cordeiro e Silva e disponibilizado no site <http://vark-learn.com/questionario/>, contendo 16 questões.

Um estudo desenvolvido por Fitkov-Norris e Yeghiazarian (2015) avaliou a validade interna das quatro sub-escalas do questionário VARK através da Análise de Rash, cujo objetivo foi testar o ajuste das respostas de um questionário para um modelo em escala formal, e os achados mostraram que os padrões de resposta do Modelo VARK se ajustam ao modelo de Rasch. Os resultados da pesquisa apresentaram suporte a adequação e confiabilidade do questionário como um instrumento para medir as preferências dos alunos para o recebimento e processamento de informações de forma visual, auditiva, leitor/escritor e cinestésico.

Em seguida, para a operacionalização da variável dependente desempenho acadêmico utilizou-se da métrica autoavaliação de desempenho, constituída de cinco itens relacionados com o desempenho nas disciplinas de cunho teórico já cursadas; desempenho nas disciplinas de cunho prático já cursadas; desempenho nas disciplinas de cunho teórico/prático já cursadas; desempenho nas provas e testes comparado aos demais colegas; e desempenho nas provas e testes de forma geral.

Tabela 5. Constructos da pesquisa

Constructos Latentes	Descrição	Referências	Variável Y	Variável X	
Fatores Contingenciais Internos	Ambiente Interno (AI)	Refere-se à dedicação e atenção dos membros da instituição	Rizatti (2002); Paiva e Lourenço (2011); e Amaro (2014)		Chefe do departamento ou equivalente, Coordenador do curso, Corpo docente, Funcionários.
	Estrutura (E)	Refere-se aos fatores estruturais controláveis pela instituição	Andriola (2009)		Adequação das salas de aula, Adequação do espaço físico da(s) biblioteca(s), Qualidade do acervo bibliográfico, Modernidade dos laboratórios de informática.
	Sistema Técnico (ST)	Refere-se aos recursos tecnológicos utilizados pela instituição	Singh, O'Donoghue e Worton (2005); Weathersbee (2008); e Amaro (2014)		Recursos didáticos (multimídia, outros), Software de ensino (laboratório), Acesso à internet, Sistema Acadêmico.
	Estratégia do PPC (EST)	Refere-se às estratégias do curso no que tange ao Projeto Pedagógico do Curso	Andriola (2009); Araújo, Camargos e Camargos (2011); e Amaro (2014)		Organização do curso (disciplinas), Disciplinas ofertadas, Integração dos elementos curriculares (conteúdos/ementas), Carga horária das disciplinas.
	Estratégia do Corpo Docente (EST)	Refere-se às estratégias do curso no que tange ao corpo docente	Morosini (2000); Andriola (2009); Miranda (2011); e Santana e Araújo (2012)		Qualificação (titulação), Domínio do conteúdo ministrado, Práticas de ensino, Interação com aluno.
Desempenho	Desempenho Acadêmico	Refere-se ao desempenho dos discentes		Auto Avaliação de Desempenho	
Estilo de aprendizagem	Programação Neurolinguística (PNL)	Refere-se a via de ingresso da informação ao cérebro	Modelo VARK - Neil D. Fleming and Colleen Mills		Visual, Auditivo, Leitor/Escritor, Cinestésico

Fonte: Adaptado de Amaro (2014)

### 3.4 HIPÓTESES DA PESQUISA

É importante que as IES tenham conhecimento do impacto que algumas variáveis exercem sobre os discentes e sobre o seu desempenho, e que este seja utilizado como sendo um instrumento de guia das instituições para o estabelecimento de medidas corretivas e/ou preventivas, com o intuito de um melhor funcionamento do processo de aprendizagem e aumento da credibilidade da instituição e dos seus egressos (Amaro, 2014; Andrade & Corrar,

2008). Neste sentido, um estudo que relate as variáveis impactantes no desempenho acadêmico é de interesse tanto dos coordenadores, consultores pedagógicos, professores e a sociedade em geral (Andrade & Corrar, 2008).

Segundo Andrade e Corrar (2008), “a identificação de fatores que afetam o desempenho pode orientar a tomada de decisões que tenham em vista a qualidade das ações pedagógicas, então é de se esperar que a melhoria da aprendizagem dos estudantes seja afetada positivamente” (p.3). Dentro do leque de variáveis que podem influenciar o desempenho acadêmico citam-se os fatores de ordem econômica, acadêmica e social (Amaro, 2014; Andrade & Corrar 2008; Andriola 2009; Caiado & Madeira 2002; Monteiro 2007).

Paiva e Lourenço (2011) apresentam que o desempenho acadêmico pode estar ligado às relações interpessoais proporcionando aos acadêmicos experiências conjuntas. Neste contexto os autores citam a importância da criação de ambientes em que os acadêmicos se sintam à vontade e tenham segurança para relatarem as suas convicções, podendo perceber sensações de efetivo progresso no seu processo de aprendizagem.

Ao proporcionar um ambiente de cumplicidade, o aluno facilmente explicitará suas dúvidas, criando, assim, as condições para uma melhor aprendizagem (Paiva & Lourenço, 2011). Amaro (2014) encontrou em sua pesquisa, uma relação estatisticamente positiva e significativa do fator ambiente interno no desempenho acadêmico. Neste contexto, estabeleceu-se a primeira hipótese: H1: Há influência estatisticamente significativa do fator ambiente interno no desempenho acadêmico dos discentes.

Como fator estrutural das IES, estão as condições físicas de funcionamento de um curso de graduação (adequação das salas de aula, laboratórios, bibliotecas, banheiros, equipamentos e condições de uso dos mesmos), e estes têm considerável influência na formação discente (Amaro, 2014). A adequação das instalações físicas da instituição de ensino mostrou ser um fator que influencia positivamente o desempenho acadêmico (Andriola, 2009). Desse modo, formula-se a segunda hipótese da pesquisa: H2: Há influência estatisticamente significativa do fator estrutura no desempenho acadêmico dos discentes.

O desempenho acadêmico dos discentes de instituições de ensino sofrem impacto positivo de algumas áreas de integração tecnológica (Amaro, 2014; Singh et al., 2005; Weathersbee, 2008). Segundo Amaro (2014), este impacto ocorre em várias áreas de atuação da instituição, como na administração, apoio e infraestrutura, ensino e aprendizagem, e no desenvolvimento profissional dos educadores. Essas quatro áreas de integração tecnológica devem ser estatisticamente testadas (Weathersbee, 2008). Com base no exposto, elaborou-se a terceira hipótese: H3: Há influência estatisticamente significativa do fator sistema técnico no

desempenho acadêmico dos discentes.

Outro fator que pode pertencer ao leque de variáveis que exercem influência no desempenho acadêmico são as disciplinas cursadas pelos estudantes e apresentadas no Projeto Pedagógico do Curso (Amaro, 2014; Andriola 2009; Araújo et al., 2013). Mediante Amaro (2014), “o tipo de disciplina, a carga horária, e o conteúdo programático podem exercer influência no desempenho dos discentes” (p. 56). Tais fatores podem levar os alunos a desempenharem maior esforço nas disciplinas, resultando em maior desempenho (Araújo et al., 2013). Dentro desta perspectiva tem-se a quarta hipótese: H4: Há influência estatisticamente significativa do fator Projeto Pedagógico do Curso no desempenho acadêmico dos discentes.

O leque de variáveis abrange também o impacto que o corpo docente pode exercer no desempenho acadêmico, podendo ser influenciado significativamente pela atuação docente, pelo uso adequado dos conhecimentos, pelo modo de conduzir as atividades em sala de aula, e pelo domínio do conteúdo ministrado (Andriola 2009; Miranda 2011; Morosini 2000; Santana & Araújo, 2011). Nessa ótica, a necessidade de testar a relação do desempenho discente e qualificação docente no Curso de Ciências Contábeis se faz necessário (Miranda, 2011). Diante do exposto, formula-se a quinta hipótese: H5: Há influência estatisticamente significativa do fator estratégia do corpo docente no desempenho acadêmico dos discentes.

Outro fator que vem ao longo do tempo demonstrando ser de extrema importância, quanto as características individuais dos discente, é o seu estilo de aprendizagem. Dentre os estilos de aprendizagem, tem-se a Programação Neurolinguística (PNL) voltada para o ensino e aprendizagem (Miranda et al., 2007; Miranda et al., 2011; Pellon et al., 2014), abordada neste estudo pelo modelo VARK de Fleming e Mills. O reconhecimento dos estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, segundo Pellon et al. (2014) permite a implementação de estratégias de ensino cada vez mais focadas e direcionadas, que possibilitem a geração do estímulo cognitivo específico necessário para determinado estilo de aprendizagem.

Desta forma, é de grande importância que seja averiguada a influência do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico (Miranda et al., 2007; Miranda et al., 2011), formulando a sexta hipótese: H6a - Há influência da programação neurolinguística - visual no desempenho acadêmico dos discentes; H6b - Há influência da programação neurolinguística - auditivo no desempenho acadêmico dos discentes; H6c - Há influência da programação neurolinguística - leitor/escritor no desempenho acadêmico dos discentes; e H6d - Há influência da programação neurolinguística - cinestésico no desempenho acadêmico dos discentes.



Em conformidade com Dias e Passos (2008), a PNL vem demonstrando ser um eficaz instrumento de ajuda ao professor na edificação do saber e em sua formação crítica, é possível então que a instituição de ensino trabalhe para a otimização do processo de aprendizado valorizando o indivíduo, pois ao conhecer o perfil dos alunos o professor poderá escolher a forma didática mais adequada para utilizar em sala de aula. O desempenho acadêmico pode ser maximizado, quando levado em consideração os estilos de aprendizagem para aplicação das estratégias de ensino, ou seja, ao conhecerem o perfil dos seus discentes quanto aos seus estilos de aprendizagem, os professores podem se empenhar para que as estratégias de ensino utilizadas no processo de aprendizagem sejam adaptadas aos conteúdos e ao perfil dos alunos, tornando assim este processo cada vez mais eficiente (Miranda et al., 2011).

Neste contexto, através das características de cada estilo de aprendizagem, abordado no referencial teórico, e dos fatores internos da IES (que tenham ligação com as estratégias de ensino) que podem exercer influência no desempenho dos discentes, espera-se que haja um efeito moderador da PNL (VARK) nas relações hipotetizadas: H7a: Há um efeito moderador da programação neurolinguística na relação entre o fator estrutura e o desempenho acadêmico dos discentes; H7b: Há um efeito moderador da programação neurolinguística na relação entre o fator sistema técnico e o desempenho acadêmico dos discentes; H7c: Há um efeito moderador da programação neurolinguística na relação entre o fator estratégia Projeto Pedagógico do Curso e o desempenho acadêmico dos discentes; H7d: Há um efeito moderador da programação neurolinguística na relação entre o fator estratégia do corpo docente e o desempenho acadêmico dos discentes.

As hipóteses formuladas buscam testar qual a influência dos fatores contingenciais internos e do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da IEES. A Figura 6 apresenta o modelo teórico proposto e que será testado empiricamente.

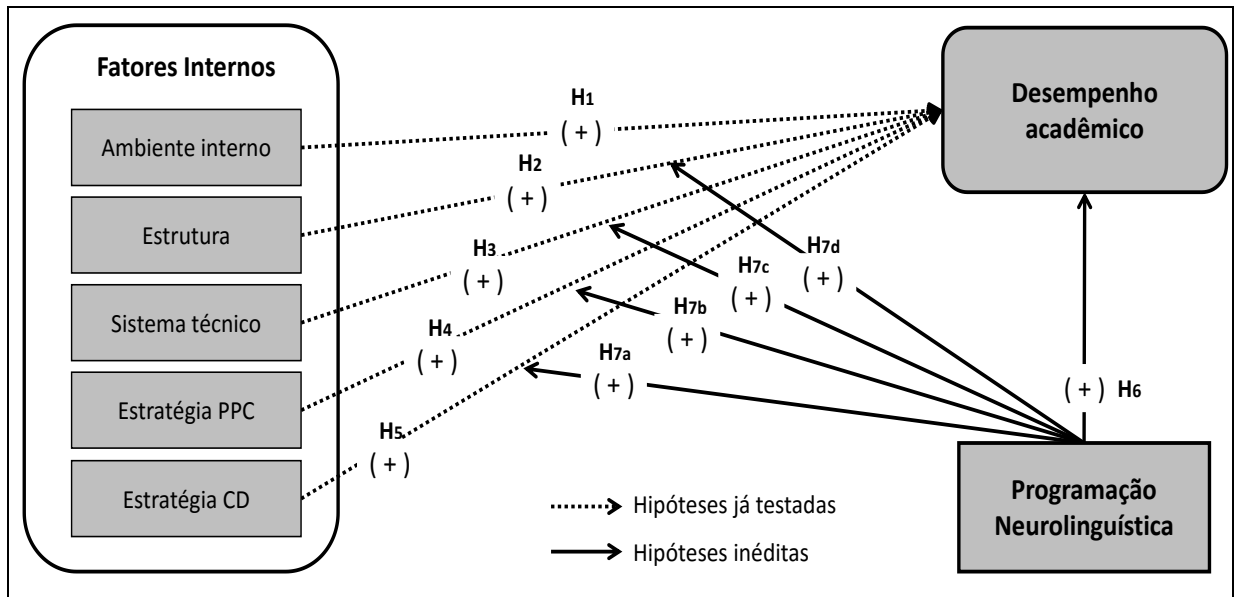


Figura 6. Modelo teórico da pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se na Figura 6, que de acordo com a proposta do estudo, têm-se fatores contingenciais interno (ambiente institucional, este constituído pelo ambiente interno, estrutura, sistema técnico e estratégias do curso, que compreendem a estratégia do Projeto Pedagógico do Curso e a estratégia do corpo docente), o estilo de aprendizagem do aluno, constituído pela Programação Neurolinguística, e as hipóteses que buscam testar se estes fatores influenciam ou não no desempenho acadêmico dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da IEES.

### 3.5 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

Em um aspecto amplo, segundo Colauto e Beuren (2014), “a população é formada pela coleção de propriedades ou atributos das unidades elementares que estão sob estudo” (p. 118). Os autores definem população ou universo da pesquisa como sendo “a totalidade de elementos distintos que possui certa paridade nas características definidas para determinado estudo”. Entretanto, no âmbito estatístico, população pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo local, toda a produção de refrigeradores de uma fábrica, os alunos matriculados em uma mesma universidade, entre outros (Richardson, 2012).

Segundo Colauto e Beuren (2014), “com base na formulação da questão-pesquisa, deve-se delimitar o mais precisamente possível o universo restrito de objetos a serem estudados, ou seja, a população-alvo” (p.119). Destarte, para a viabilização da pesquisa, intencionalmente, a população do presente estudo é composta pelo curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Desta forma, a população foi composta por um total de 790 alunos matriculados, sendo 535 do campus sede e 175 do campus de Cianorte – PR, matriculados do primeiro ao quarto ano.

A escolha desta universidade se deu pela importância desta instituição perante o estado do Paraná, pois é uma das três universidades paranaenses que estão entre as 300 melhores da América Latina, segundo publicação divulgada pela organização britânica QS *Quacquarelli Symonds Limited*, especializada na avaliação de universidades, cujo objetivo desta classificação é fornecer uma comparação das universidades na região, com base em um conjunto de critérios que reflete as circunstâncias e prioridades dos países envolvidos por meio de sete indicadores que formam o *ranking* (QS, 2015).

Amostra, segundo Oliveira (2011), “é um subconjunto representativo de um todo” (p. 30). Para Colauto e Beuren (2014), uma pesquisa científica pode buscar a identificação de relações entre uma fração e o todo, de um universo de elementos, mediante um estudo amostral, ou seja, utilizando uma pequena parte dos elementos de um universo da pesquisa. A definição da amostra da presente pesquisa se deu por amostragem intencional, pois “os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador” (p. 161) (Richardson, 2012). Intencionalmente, na amostra, considerou-se o curso de graduação em Ciências Contábeis da IES pesquisada.

Desta forma, a técnica de amostragem foi a não probabilística e por conveniência e os questionários foram aplicados *in loco*. O questionário foi aplicado de forma presencial nos discentes, no período de dezembro de 2015. Em termos totais, a amostra da pesquisa foi composta por 327 questionários respondidos. Esse número é superior ao tamanho amostral de 249, considerando uma margem de erro de 5% e um grau de confiança de 95%. É possível dizer também que o tamanho da amostra igual a 327 é condizente com os requisitos para a modelagem de Equações Estruturais, constatada através do cálculo do tamanho mínimo da amostra pelo *software* G\*Power 3.1.9.2, que apresentou uma amostra mínima de 118, sendo considerado um poder de 80% e um ajuste ( $r^2$ ) equivalente a pelo menos 0,5.

Conforme Cohen (1992), o poder do teste apresenta a capacidade do modelo de rejeitar a hipótese nula quando esta for falsa em 80% das vezes, e, para o autor, deve ser de no

mínimo 80%, exceto casos de pesquisa que envolvam “vida e morte”. Ringle, Silva e Bido (2014) aconselham dobrar ou triplicar o resultado do cálculo mínimo amostral, para que o modelo seja mais consistente, significando na pesquisa um total de 236 respostas (dobro do tamanho de 118). Assim sendo, é possível considerar que as 327 respostas auferidas possuem capacidade para explicar se existe relação, ou não, no modelo estimado.

### 3.6 INSTRUMENTO DA PESQUISA

Com relação ao instrumento e à técnica de coleta de dados empregado nessa investigação, sua operacionalização ocorreu através da aplicação de questionário. Segundo Martins e Theóphilo (2009), “trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever” (p. 93). Oliveira (2011) ressalta a importância de cada questão será transformada em uma variável de interesse do pesquisador, que será posteriormente analisada, sendo assim, uma vez que estas questões sejam elaboradas, devem ser também codificadas, com o intuito de facilitar, no futuro, a tabulação dos dados.

Ainda segundo o autor, “essas variáveis, na forma de questão, relacionam-se àquelas componentes das hipóteses. São de importância para o alcance dos objetivos de pesquisa e contribuem para a resposta à questão de pesquisa” (p. 65). Neste estudo, foi utilizado um questionário estruturado para aplicação ao corpo discente.

O questionário elaborado para o levantamento junto ao corpo discente é composto de oito blocos: Ambiente Interno, Estrutura, Sistema Técnico, Estratégia do PPC, Estratégia do Corpo Docente e Autoavaliação de Desempenho; Programação Neurolinguística - Modelo VARK; e Caracterização do respondente. As Tabelas 6, 7 e 8 apresentam a codificação das variáveis do instrumento de pesquisa. O instrumento de pesquisa completo consta no Apêndice A.

Tabela 6. Codificação das variáveis do instrumento de pesquisa – Teoria Contingencial

<b>Construtos</b>	<b>Codificação das variáveis do instrumento de pesquisa</b>
<b>Variáveis de Controle</b>	1) Gênero (FE1)
	2) Idade (FE2)
	3) Estado civil (FE3)
	4) Jornada de trabalho (FE6)
	5) Renda familiar (FE8)
	6) Nível de instrução da mãe (FE9)
	7) Nível de instrução do pai (FE10)
	8) Escola de ensino médio (FE11)
	9) Horas de estudo extra classe (FE12)
	10) Experiência na área (FE13)
<b>Ambiente Interno (AI)</b>	1) Atribua uma nota de 0 a 10 para a dedicação e atenção recebida na sua instituição dos seguintes:
	Chefe do departamento ou equivalente (AI1)
	Coordenador do curso (AI2)
	Corpo docente (AI3)
<b>Estrutura (E)</b>	Funcionários (AI4)
	2) Atribua uma nota de 0 a 10 para a qualidade da infraestrutura da sua instituição, em relação a:
	Adequação das salas de aula (E1)
	Adequação do espaço físico da(s) biblioteca(s) (E2)
	Qualidade do acervo bibliográfico (E3)
Modernidade dos laboratórios de informática (E4)	
<b>Sistema Técnico (ST)</b>	3) Atribua uma nota de 0 a 10 para a qualidade dos recursos tecnológicos empregados na sua instituição, em relação a:
	Recursos didáticos (multimídia, outros) (ST1)
	Software de ensino (laboratório) (ST2)
	Acesso à internet (ST3)
<b>Estratégia do PPC (EST)</b>	Sistema acadêmico (ST4)
	4) Atribua uma nota de 0 a 10 para o Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular do Curso, em relação a:
	Organização do curso (disciplinas) (EST1)
	Disciplinas ofertadas (EST2)
	Integração dos elementos curriculares (conteúdos/ementas) (EST3)
Carga horária das disciplinas (EST4)	
<b>Estratégia do Corpo Docente (EST)</b>	5) Atribua uma nota de 0 a 10 para o corpo docente do curso, para:
	Qualificação (titulação) (EST5)
	Domínio do conteúdo ministrado (EST6)
	Práticas de ensino (EST6)
	Interação com aluno (EST7)

Fonte: Adaptado de Amaro (2014).

Tabela 7. Codificação das variáveis do instrumento de pesquisa – Programação Neurolinguística (PNL)

<b>Construto</b>	<b>Codificação das variáveis do instrumento de pesquisa</b>
<b>Programação Neurolinguística - Modelo VARK (PNL-V) (PNL-A) (PNL-R) e (PNL-K)</b>	8) Um site tem um vídeo mostrando como fazer um gráfico especial. Há uma pessoa que fala, algumas listas e palavras que descrevem o que fazer e alguns diagramas. Você poderia aprender mais a partir de:
	9) Além do preço, o que mais lhe influenciaria na sua decisão de comprar um livro de não-ficção?
	10) Lembre-se do momento que você aprendeu como fazer algo novo. Evite escolher algo que requeira habilidade física, p.ex. andar de bicicleta. Como você aprendeu melhor?
	11) Eu gosto de "sites" que têm:
	12) Você terminou uma competição ou um teste e gostaria de algumas informações sobre o seu desempenho. Você iria:
	13) Um grupo de turistas quer aprender algo sobre parques ou reservas de vida selvagem na sua região. Você:
	14) Você está prestes a comprar uma câmara digital ou telefone celular. Além do preço, o que mais influenciaria a sua decisão?
	15) Você irá escolher comida num restaurante ou bar. Você iria:
	16) Você quer aprender usar um novo programa, habilidade ou jogo no computador. Você iria:
	17) Você prefere um professor ou apresentador que usa:
	18) Você deve fazer um discurso importante numa conferência ou numa ocasião especial. Você iria:
	19) Você está usando um livro, um CD ou um "site" para aprender tirar fotos com sua nova câmera digital. Você gostaria que ele tivesse:
	20) Você tem um problema no joelho. Você preferiria que o doutor:
	21) Você irá cozinhar algo especial para a sua família. Você iria:
	22) Você está ajudando alguém que quer ir até ao aeroporto, o centro da cidade ou estação ferroviária. Você:
	23) Você está planejando as férias de um grupo. Você quer algumas informações deles sobre este planejamento. Você iria:

Fonte: Modelo VARK (2015).

Tabela 8. Codificação das variáveis do instrumento de pesquisa – Autoavaliação de Desempenho

<b>Construto</b>	<b>Codificação das variáveis do instrumento de pesquisa</b>
<b>Autoavaliação de Desempenho (AAD)</b>	7) Atribua uma nota de 0 a 10 para o seu desempenho no Curso, considerando na autoavaliação:
	Nas disciplinas de cunho teórico já cursadas*
	Nas disciplinas de cunho prático já cursadas*
	Nas disciplinas de cunho teórico/prático já cursadas*
	Desempenho nas provas e testes comparado aos demais colegas
	Desempenho nas provas e testes de forma geral

Fonte: Elaborado pela autora.

As perguntas de 1 a 7 foram feitas com escalas, todas do tipo intervalar e não comparativas do tipo *Likert*, estão descritas no Apêndice A. Essa técnica de escalonamento exige que os entrevistados indiquem o grau de concordância com afirmações sobre objetos de estímulo (itens), referentes às variáveis a serem mensuradas (Lubke & Múthen, 2004; Lubke & Neale, 2008). Cada item das escalas tem 11 pontos de 0 a 10, e o entrevistado atribuirá uma nota para cada item.

Apesar de ser contestado por alguns autores, por apresentarem características de escalas ordinais, o uso desse tipo de escala é frequente na mensuração de construtos, porém, alguns estudos demonstram confiabilidade nos resultados desde que haja um número adequado de itens (utilizado ao mensurar cada variável) e a distribuição das variáveis seja próxima de uma distribuição normal (Lubke & Neale, 2008; Lubke & Múthen, 2004). É importante destacar que as dimensões mencionadas serão todas medidas a partir de 4 itens, números que, de acordo com Lozano, García-Cueto e Muñiz, (2008), apresentam melhores resultados em termos de validade e confiabilidade para formação de uma variável latente.

### 3.7 PRÉ TESTE

Após a sua redação e antes de utilização final, o instrumento de coleta de dados precisa passar por alguns testes, Martins e Theóphilo (2009) recomendam escolher uma pequena amostra de 3 a 10 respondentes. Segundo os autores, será através da análise dos dados coletados que o pesquisador irá verificar possíveis falhas, linguagem inadequada, complexidade das questões formuladas, inconsistências, etc. Após a qualificação, algumas alterações foram feitas no questionário para que o objetivo da presente pesquisa fosse alcançado. O instrumento de coleta de dados recebeu contribuições valiosas de alguns docentes do departamento de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá.

O pré-teste foi realizado em um único dia, com 15 discentes que não fazem parte da amostra desta pesquisa. O tempo médio para responder o questionário foi de 15 a 20 minutos. Algumas sugestões foram dadas pelos discentes quanto a linguagem utilizada nas questões sobre PNL, e alguns ajustes foram realizados com o intuito de aprimorar a linguagem das questões.

## 3.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

### 3.8.1 Coleta dos Dados

De acordo com Colauto e Beuren (2014), “a ciência possui inúmeras formas de obter dados para subsidiar seus propósitos” (p. 128). Primeiramente o questionário foi aplicado aos discentes do Curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada, de forma presencial, pelo próprio pesquisador. Essa estratégia foi adotada devido ao maior êxito no índice de respostas, pois de acordo com Oliveira (2011) “costuma ser baixo o retorno em termos de questionários enviados e recebidos com preenchimento” (p.65), e, por fim, devido também ao fácil acesso do pesquisador à amostra. Após a devida coleta dos dados, e estes estando devidamente tabulados, o próximo passo foi o tratamento e a análise dos resultados.

### 3.8.2 Validade e Confiabilidade das Variáveis

Para análise dos resultados, foram aferidas a validade e confiabilidade das escalas. Para isso, foram utilizados os procedimentos de análise fatorial exploratória, teste de *alfa de Cronbach* e análise fatorial confirmatória. É necessário identificar se as escalas utilizadas realmente mensuram o fenômeno ou constructo esperado. De acordo com Pedhazur e Schmelkin (1991), a validação de um constructo diz respeito à validade de inferências sobre as variáveis não observadas (os constructos), com base em variáveis observadas (seus supostos indicadores). Sobre a confiabilidade, os autores apresentam que todo teste possui certa quantidade de erros, e, desta forma, a confiabilidade apresenta o grau com que os resultados dos testes estão livres de erros de medição. Os índices de confiabilidade variam entre 0 e 1, sendo 0 quando toda variação observada deriva dos erros de medição, e 1 considerado livre de erros (possível apenas conceitualmente).

Inicialmente, foi aferida a validade fatorial das escalas, que, de acordo com Marôco (2010), “é uma técnica de modelação linear geral, cujo objetivo é identificar um conjunto reduzido de variáveis latentes (fatores) que expliquem a estrutura correlacional observada entre um conjunto de variáveis manifestas (itens)” (p.171). Conforme o autor, este tipo de



análise pode ser classificado em dois tipos, Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Neste estudo serão realizadas as duas técnicas de análise.

O objetivo destas técnicas se resume na busca em identificar dimensões de variabilidade comuns existentes em um conjunto de fenômenos. Através dessas técnicas, é possível reduzir ou simplificar um grande número de itens através da determinação das dimensões latentes comuns (fatores), e a intenção é desvendar estruturas existentes que não são possíveis de serem observadas diretamente (Bezerra, 2012; Fávero, Belfiore, Silva & Chan, 2009). Neste estudo, busca-se desvendar as estruturas que estão presentes nas variáveis descritas na subseção 3.3.

Espera-se que cada item apresente carga fatorial significativa, na dimensão a qual pertence inicialmente, demonstrando a sua confiabilidade individual. Para a presente pesquisa, o critério adotado para significância das cargas fatoriais ( $\lambda$ ) será de valores superiores 0,50, o que representa um poder de explicação da variável latente ( $R^2$ ) de no mínimo 25%. Ainda para a análise fatorial confirmatória, serão observados também os índices de ajustamento e da qualidade do modelo (Marôco, 2010).

Posteriormente, foi aferida também a validade convergente e discriminante das escalas. Segundo Marôco (2010), na validade convergente “demonstra-se quando o constructo sob estudo se correlaciona positiva e significativamente com outros constructos teoricamente paralelos e quando os itens que constituem o constructo apresentem correlações positivas e elevadas entre si” (p. 175), enquanto a validade discriminante investiga se esses itens estão fortemente correlacionados com outros fatores.

Por fim, para testar a confiabilidade serão utilizados os índices de alfa de *Cronbach* de confiabilidade composta. Ambas são medidas que aferem a consistência interna dos itens de cada constructo e descrevem o grau em que eles indicam o construto latente em comum (Hair et al., 2009). Nesta pesquisa, foram adotados como referência valores superiores a 0,70 (Hair et al., 2009).

### 3.8.3 Análise dos Dados

Uma vez validadas, as variáveis foram analisadas por intermédio de testes estatísticos descritivos e de frequência, e os testes de dependência, correlação de Pearson e modelagem de equações estruturais (*Structural Equation Modelling* - SEM). O teste das hipóteses deu-se,

essencialmente, pelos resultados encontrados no SEM, o qual é uma técnica de modelação generalizada em que é testada a forma como diferentes variáveis latentes de um modelo teórico são operacionalizadas e como estas se relacionam entre si (Hair et al., 2009).

Entre as técnicas multivariadas de primeira geração, de acordo com Hair et al. (2009), a SEM é a única que não tem como limitação o teste de uma relação por vez, ao contrário disso, examina as variáveis dependentes em conjunto. O SEM foi aplicado sobre a forma como cada variável foi operacionalizada, as escalas escolhidas, e sobre a forma em que as relações entre elas foram hipotetizadas. Inicialmente foram atestadas as medidas de ajustamento e qualidade do modelo. Uma vez adequado modelo, as hipóteses foram avaliadas de acordo o coeficiente de relação. Foram aceitos valores com significância superiores a 95%, e de acordo com o sentido da relação (positivo ou negativo) (Byrne, 2013; Marôco, 2010).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresenta-se a descrição e análise dos dados. Inicialmente apresenta-se a caracterização da IES estudada e do curso de Ciências Contábeis, alvos desta pesquisa. Para fins de melhor organização, a análise está apresentada na seguinte ordem: (1) caracterização do curso de ciências contábeis; (2) análise descritiva das variáveis; (3) análise do modelo de equações estruturais; e (4) discussão do teste das hipóteses.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA IES PESQUISADA E DO CURSO DE CÊNCIAS CONTÁBEIS

#### *4.1.1 Universidade Estadual de Maringá*

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) está localizada no Noroeste do Paraná, região com mais de dois milhões de habitantes, e completou seus 45 anos de existência em 2015. Além de seu campus sede em Maringá, mantém também atividades nos campus de Umuarama, Cianorte, Goioerê, Diamante do Norte e Cidade Gaúcha, e conta também com a Fazenda Experimental de Iguatemi, a Base Avançada de Pesquisa em Porto Rico e com o Centro de Pesquisa em Piscicultura em Floriano (Universidade Estadual de Maringá, 2016).

Foi criada em 1969, através da Lei nº 6.034 de 06/11/69 que agregou três estabelecimentos estaduais existentes: Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, criada em 1959, Faculdade Estadual de Direito, criada em 1966 e Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1966. Criada sob a forma de fundação de direito público, pelo Decreto Estadual nº 18.109 de 28/01/70, a Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM), teve seu reconhecimento pelo Governo Federal em 11/05/76 (Decreto nº 77.583) e tornou-se autarquia pela Lei Estadual nº 9.663 de 16/07/91, permanecendo com a mesma denominação (Universidade Estadual de Maringá, 2016).

A partir de 1978, foram identificadas algumas tendências que, sistematizadas por temas, enfocavam as atividades-fim da Universidade: ensino, pesquisa, extensão, cultura e as

atividades administrativas. Em 1986, a Universidade começava a dar mostras de sua abrangência regional com a criação e a implantação da Extensão na cidade de Cianorte, com dois cursos: Pedagogia e Ciências Contábeis. Essa tendência ganhou consistência com a criação e a implantação do Campus Regional de Goioerê, em 1991, com dois cursos: Engenharia Têxtil e Licenciatura Plena em Ciências. Também foram criados os Campus de Porto Rico, Cidade Gaúcha e Diamante do Norte, que completam o suporte universitário para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, oferece 52 cursos de graduação, 93 de especialização, 28 de mestrado e 12 de doutorado (Universidade Estadual de Maringá, 2016).

#### *4.1.2 O Curso de Ciências Contábeis*

No período de 1970 a 1976 houve a implantação de 15 cursos de graduação no campus sede da Universidade Estadual de Maringá, dentre eles o curso de Ciência Contábeis, em 1973. O curso de bacharel em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá, foi criado em 30 de outubro de 1972 através da Resolução nº 07/72 do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Maringá, tendo como regime didático o “Sistema de Crédito”. O curso teve seu reconhecimento pelo MEC através do decreto 78.440, de 20 de setembro de 1976 (Universidade Estadual de Maringá, 2016).

Em 1986, a Universidade deu início ao seu processo de abrangência regional com a criação e a implantação da Extensão na cidade de Cianorte, com dois cursos: Pedagogia e Ciências Contábeis. O curso, oferecido inicialmente somente no campus sede, teve sua expansão para o Campus de Cianorte a partir do primeiro semestre de 1986, onde passou a ser oferecido no período noturno (Universidade Estadual de Maringá, 2016).

Em 1991, ocorreu a mudança do regime acadêmico da UEM, que deixou de ser pelo sistema de crédito e passou a vigorar o seriado anual. O Curso de Ciências Contábeis adaptou-se ao novo regime com nova proposta pedagógica aprovada pela resolução 164/91-CEP, cuja implantação deu-se em 1992 (Universidade Estadual de Maringá, 2016).

Em 2016, o curso de Ciências Contábeis está completando 43 anos de existência, sendo ofertado no campus sede de Maringá e no campus regional de Cianorte. O Quadro I evidencia algumas características extraídas do PPC do curso de Ciências Contábeis da UEM.

*Quadro 1.* Características do Curso de Ciências Contábeis

<b>Característica do Curso de Ciências Contábeis</b>	
Modalidade	Bacharelado
Regime de Matrícula	Seriado Anual
Turno	Matutino e Noturno
Número de vagas	40 vagas anuais para o período matutino
	80 vagas anuais para o período noturno
	40 vagas anuais para o Campus Regional de Cianorte (noturno)
Carga horária total	3110 h
Integralização mínima	4 anos
Integralização máxima	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 1 apresenta algumas das características do curso de ciências contábeis, destacando o regime de matrícula sob a modalidade seriado anual, o número de vagas ofertadas com um total de 160 vagas por ano e a carga horária total do curso sendo de 3.110 horas, estando acima da carga horária mínima de 3.000 horas definidas pelo Parecer CNE/CES nº. 8, de 31 de janeiro de 2007.

#### *4.1.3 Projeto Pedagógico do Curso*

O Quadro 2 evidencia a composição da matriz curricular do curso, subdivida em conteúdo de formação básica, conteúdo de formação humana, conteúdo de formação específica/profissional e conteúdo de formação teórico/prática, conforme preconiza a Resolução CNE/CES nº. 10/2004, que fixou em âmbito nacional as diretrizes curriculares do curso de graduação, Bacharelado em Ciências Contábeis.

Quadro 2. Composição da matriz curricular

<b>Disciplinas</b>	<b>C/H</b>
<b>CONTEÚDO DE FORMAÇÃO BÁSICA</b>	
Economia	68 h
Economia Brasileira	68 h
Administração	136 h
Matemática	102 h
Estatística	136 h
Direito Empresarial	68 h
Legislação Trabalhista e Tributária	68 h
Matemática Financeira	68 h
<b>Total</b>	<b>714 h</b>
<b>CONTEÚDO DE FORMAÇÃO HUMANA</b>	
Sociologia	68 h
Filosofia	68 h
Psicologia no Contexto do Trabalho	68 h
Ética Profissional em Contabilidade	68 h
<b>Total</b>	<b>272 h</b>
<b>CONTEÚDO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA/PROFISSIONAL</b>	
Contabilidade Geral I	102 h
Contabilidade Geral II	102 h
Contabilidade de Custos	102 h
Iniciação à Pesquisa em Contabilidade	68 h
Contabilidade Societária	68 h
Contabilidade Comercial e Industrial	136 h
Contabilidade Tributária	136 h
Contabilidade Pública e Orçamento	102 h
Contabilidade de Agronegócios	68 h
Análise de Custos	68 h
Contabilidade Gerencial	68 h
Auditoria Contábil	102 h
Noções de Atuária	34 h
Perícia Contábil	34 h
Teoria da Contabilidade	68 h
Contabilidade Aplicada	34 h
Análise das Demonstrações Contábeis	68 h
Controladoria	68 h
Tópicos Especiais em Contabilidade	68 h
Sistema de Informação Contábil	68 h
Finanças Empresariais	68 h
<b>Total</b>	<b>1632 h</b>
<b>CONTEÚDO DE FORMAÇÃO TEÓRICO/PRÁTICA</b>	
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	102 h
Estágio Curricular Supervisionado	240 h
Atividade Acadêmica Complementar (AAC)	150 h
<b>Total</b>	<b>492 h</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme apresentado no Quadro 2, as disciplinas de formação básica totalizam 714 horas e as de formação humana totalizam 272 horas. Já as disciplinas de formação

específica/profissional estão distribuídas em 21 disciplinas nas 1.632 horas totais, portanto o total da carga horária destas disciplinas representa mais da metade da carga horária do curso. E por fim, as disciplinas de formação teórico/prática totalizam 492 horas.

É possível visualizar que existe no PPC um rol de disciplinas voltadas para a formação teórico/prática do discente, porém é importante destacar que existe uma segunda classificação entre as disciplinas, conforme o seu caráter pedagógico. Na instituição de ensino pesquisada, é possível obter essa classificação de acordo com a Resolução nº034/2013 CEP, segundo a qual é possível caracterizar as disciplinas ofertadas aos discentes em três grupos: disciplinas teóricas, disciplinas práticas e disciplinas teórico-práticas.

Segundo a resolução, em seu art. 2º, “disciplinas teóricas são aquelas cujos conteúdos curriculares são abordados de forma verbal, expositiva e/ou dialógica”. Já as disciplinas práticas, mediante o art. 3º da mesma resolução, “são aquelas cujos conteúdos se desenvolvem sob acompanhamento de docentes, seja em laboratórios de ensino, em núcleos, de unidades ou de campos de prática, conforme as especificidades caracterizadas no projeto pedagógico”. E finalmente, disposto em seu art. 4º, “disciplinas teórico-práticas são aquelas cujos conteúdos teórico-práticos se desenvolvem concomitantemente e indissociados”.

De acordo com a Resolução nº034/2013 CEP disposto em seu art.1º, “os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) devem definir suas turmas teóricas, práticas, teórico-práticas e teóricas e práticas, caracterizando como são desenvolvidas as atividades de ensino de cada uma delas”. Para a presente pesquisa, é fundamental o olhar sob tal perspectiva pedagógica, visto que a característica de cada disciplina é que irá encaminhar para a melhor forma didática de ministrá-la. Ou seja, as formas didáticas de exposição de uma disciplina teórica se diferem das de uma disciplina prática, e vice e versa, e tais estratégias de ensino tendem a influenciar os diferentes tipos de PNL de cada aluno de maneiras e intensidades diferentes.

Visando captar esta diferenciação entre os grupos de disciplinas e a forma como os discentes são influenciados pelas diferentes estratégias de ensino, o Quadro 3 com a classificação das disciplinas foi elaborado e disponibilizado ao acadêmico, com o intuito de apresentar essas classificações e afunilar suas respostas quanto a cada tipo de disciplina.

Quadro 3. Classificação das disciplinas

	<b>DISCIPLINAS TEÓRICAS</b>	<b>DISCIPLINAS PRÁTICAS</b>	<b>DISCIPLINAS TEÓRICO-PRÁTICA</b>
<b>1º Ano</b>	Iniciação a Pesquisa em Contabilidade		Contabilidade Geral I
	Economia		Contabilidade Geral II
	Administração		Contabilidade de Custos
	Matemática		
<b>2º Ano</b>	Sistema de Informação Contábil	Contabilidade Comercial e Industrial	Contabilidade Societária
	Direito Empresarial		
	Legislação Trabalhista e Tributária		
	Sociologia		
	Filosofia		
	Estatística		

Fonte: Elaborado pela autora

É possível notar que o Quadro 3 apresenta somente as disciplinas do primeiro e do segundo ano do curso. Esse corte entre as disciplinas ocorreu, pois, os acadêmicos recebem nos dois primeiros anos do curso as disciplinas básicas para a sua formação, sendo fundamentais para o bom aproveitamento das disciplinas específicas ofertadas no terceiro e quarto ano.

#### 4.1.4 Corpo Docente

O curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá conta com um corpo docente formado por graduados, especialistas, mestres e doutores em regime de dedicação parcial ou exclusiva. O perfil do corpo docente lotado no departamento de Contabilidade é evidenciado na Tabela 9.



Tabela 9. Titulação do Corpo Docente

<b>Titulação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Graduado	4	10,5
Especialista	2	5,3
Somente com mestrado	20	52,6
Com mestrado e doutorado	12	31,6
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>
<b>Doutorado</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Engenharia de Produção	5	41,7
Contabilidade	4	33,3
Economia	1	8,3
Economia do Desenvolvimento	1	8,3
Administração	1	8,3
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>
<b>Em desenvolvimento</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Mestrandos	5	13,2
Doutorandos	9	23,7
Pós-doutorando	1	8,3
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>39,5%</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se na Tabela 9 que o corpo docente da UEM é formado por 38 professores, sendo que 4 (10,5%) possuem graduação em ciências contábeis, 2 (5,3%) possuem especialização, 20 (52,6%) possuem mestrado e 12 (31,6%) possuem doutorado. Os professores graduados e especialistas são contratados na modalidade de professor substituto, com contrato por tempo determinado (2 anos), e somente 1 professor que possui graduação está como professor efetivo. É importante destacar que existe uma grande parte do corpo docente em desenvolvimento acadêmico, isto é, 15 dos 38 docentes estão cursando mestrado, doutorado ou pós-doutorado.

O resultado encontrado é distinto do encontrado no estudo de Santana e Araújo (2012), que identificou nas IFES pesquisadas um corpo docente de apenas 17% com titulação de doutorado. Todavia, ainda não atende ao pressuposto abordado no estudo de Miranda (2011), onde afirma que para que exista uma qualificação acadêmica o corpo docente deveria apresentar mais de 50% com titulação de doutorado, por outro lado, o percentual de docentes doutorandos evidencia que nos próximos 4 anos este pressuposto será atendido.

De forma mais específica quanto a formação acadêmica de *stricto sensu* em nível de doutorado, verifica-se que a área de concentração de Engenharia da Produção apresenta o

maior percentual dentre os doutores (41,7%), seguido de Contabilidade com 33,3%, Economia, Economia do Desenvolvimento e Administração apresentam 8,3% cada.

#### 4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS

Os 327 dados coletados foram registrados em uma planilha eletrônica. A quantidade de respostas em branco na base de dados foi devidamente observada. Dos 327 respondentes, 118 estavam cursando o 1º ano do curso, este fato foi observado, pois os discentes ainda não tiveram contato com nenhum *software* de ensino e nem cursaram nenhuma disciplina de cunho prático, sendo assim, não estavam aptos a responderem o item 2 da terceira e da sétima questão presentes no questionário. Desta forma, para não prejudicar a análise, os valores em brancos pertencentes a este grupo foram substituídos pela média de respostas do respectivo constructo.

Do mais, ao menos 58 respondentes apresentaram valores ausentes, representando 17,74% da amostra. Destes 58 respondentes, 2 apresentaram pelo menos um dos constructos todo em branco, e por este motivo foi excluído da amostra. Foram computados 81 valores ausentes de um total 10.464 campos possíveis de respostas para as escalas, portanto 0,77% das respostas foram deixadas em branco, fato que não prejudica a análise.

Com o objetivo de não comprometer o número final da amostra e em função da pequena quantidade de valores ausente, optou-se por não realizar a exclusão destes respondentes, substituindo os valores ausente pela média dos itens mais próximos (*nearby points*). Neste procedimento, ao invés de substituir os valores ausentes pela média geral das respostas, é feita a substituição pela média dos itens mais próximos do mesmo constructo.

De acordo com Vieira (2008), a realização desse procedimento evita um possível viés de estar imputando valores mais altos ou mais baixos para itens da escala que não correspondem ao devido constructo. Por exemplo, um respondente pode apresentar uma média geral de suas respostas próximo a 9,0, e por outro lado apresentar uma média dos itens da escala correspondentes ao construto analisado de 6,0. Neste caso, a substituição do valor ausente da escala deste constructo pela média geral acarretaria em um valor superior ao esperado para o constructo. Após este procedimento, os dados foram imputados e calculou-se as medidas descritivas e de frequência das variáveis presentes no questionário (Apêndice A).

#### 4.2.1 Características e Perfil dos respondentes

Nesta seção serão apresentadas informações que visam a caracterização da amostra e serão evidenciadas de modo a apresentar, respectivamente, as medidas de tendência central (média, mediana e moda) e medidas de dispersão (nesta pesquisa optou-se pelo desvio padrão). As técnicas da estatística descritiva foram realizadas com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Science (SPSS)*, versão 20.0. A Tabela 10 evidencia o gênero da amostra.

*Tabela 10.* Distribuição dos respondentes por gênero

<b>Gênero</b>	<b>Frequência (f)</b>	<b>f %</b>	<b>f Acumulada</b>
Masculino	150	45,9	45,9
Feminino	175	53,5	99,4
Ausente	2	0,6	100,0
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação a composição dos respondentes da amostra desta pesquisa, mediante análise descritiva da Tabela 10, percebe-se quanto ao gênero, que dos 327 respondentes, 175 (53,5%) são do gênero feminino e 150 (45,9%) do gênero masculino. Percebe-se que a quantidade de acadêmicos do gênero feminino é superior que do gênero masculino, condizendo com o perfil encontrado na pesquisa de Amaro (2014), onde dos 295 acadêmicos pesquisados, 128 (43,4%) do gênero masculino e 167 (56,6%) do gênero feminino.

A Tabela 11 apresenta a análise descritiva da faixa etária dos discentes da amostra pesquisada.

*Tabela 11.* Distribuição dos respondentes por faixa etária

Faixa Etária	Frequência (f)	f %	f Acumulada
Até 20 anos	143	43,7	48,9
De 21 a 25 anos	134	41,0	89,9
De 26 a 30 anos	22	6,7	96,6
De 31 a 35 anos	9	2,8	99,4
De 46 a 50 anos	1	,3	99,7
De 56 a 60 anos	1	,3	100,0
Ausente	17	5,2	5,2
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta relacionada a idade do respondente foi realizada de forma aberta, entretanto, para fins de análise esses dados foram agrupados em faixas etárias para melhor visualização do perfil da amostra. A média de idade dos respondentes da pesquisa é de 21,54 anos, a idade mínima apresentada é de 17 anos e a idade máxima de 60 anos. Nota-se que o perfil quanto a faixa etária apresentou predominância em duas faixas, até 20 anos com 143 (43,7%) respondentes e de 21 a 25 anos com 134 (41%) respondentes, e os ausentes somam 5,2% do total da amostra.

A Tabela 12 evidencia a análise descritiva do estado civil dos discentes da amostra pesquisada.

*Tabela 12.* Distribuição dos respondentes por estado civil

Estado Civil	Frequência (f)	f %	f Acumulada
Solteiro (a)	285	87,2	87,2
Casado (a)	33	10,1	97,2
Divorciado (a)	1	0,3	97,6
Outros (a)	4	1,2	98,8
Ausente	4	1,2	100,0
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme os resultados da pesquisa expostos na Tabela 12, verifica-se que 285 (87,2%) dos discentes indicaram que seu estado civil é solteiro, 33 (10,1%) casado, 1 (0,3%) divorciado e 4 (1,2%) outros. Não houve respondentes com o *status* viúvo e os ausentes somam 1,2% dos respondentes.

A Tabela 13 evidencia a jornada de trabalho semanal conforme indicado pelos discentes respondentes da pesquisa.

*Tabela 13.* Distribuição dos respondentes por jornada de trabalho semanal

<b>Jornada de trabalho semanal</b>	<b>Frequência (f)</b>	<b>f %</b>	<b>f Acumulada</b>
Trabalho em tempo integral, 44 horas	158	48,3	48,3
Trabalho entre 20 e 44 horas	99	30,3	78,6
Trabalho até 20 horas	32	9,8	88,4
Trabalho eventualmente	8	2,4	90,8
Não trabalho	28	8,6	99,4
Ausente	2	0,6	100,0
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100</b>	

Fonte: Elaborado pela autora

A situação predominante é de trabalho em tempo integral de 44 horas, com 158 (48,3%) dos casos, seguido dos que trabalham entre 20 e 44 horas, com 99 (30,3%) dos casos. Os que trabalham até 20 horas semanais somam 32 (9,8%) respondentes, ou seja, menos que 10% da amostra. Ainda existem 8 (2,4%) respondentes que afirmam trabalhar eventualmente. Por fim, nota-se também que dos discentes da amostra pesquisada, somente 28 (8,6%) afirmam não trabalhar e os ausentes somam 0,6% dos respondentes.

A Tabela 14 demonstra a distribuição dos respondentes por renda mensal familiar.

*Tabela 14.* Distribuição dos respondentes por renda mensal familiar

<b>Renda Mensal Familiar</b>	<b>Frequência (f)</b>	<b>f %</b>	<b>f Acumulada</b>
Até um salário mínimo nacional (R\$788,00)	6	1,8	1,8
Acima de um salário e até três salários mínimos nacionais (R\$ 789,00 a R\$ 2.364,00)	95	29,1	30,9
Acima de três salários e até cinco salários mínimos nacionais (R\$ 2.365,00 a R\$ 3.940,00)	91	27,8	58,7
Acima de cinco salários e até dez salários mínimos nacionais (R\$3.941,00 a R\$7.880,00)	94	28,7	87,5
Acima de dez salários (R\$7.881,00 ou mais)	35	10,7	98,2
Ausente	6	1,8	100,0
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaborado pela autora

No que refere-se à renda mensal familiar da amostra, a análise das situações indica que a maioria dos acadêmicos possuem uma renda mensal familiar maior que um salário mínimo.

Existem uma concentração de maneira semelhante em termos percentuais nas três faixas propostas: acima de um salário até três salários mínimos (29,1%), acima de três salários até cinco salários mínimos (27,8%), e acima de cinco salários até dez salários mínimos (28,7%). Dos respondentes, um montante de 35 (10,7%) apresentou ter uma renda mensal familiar acima de dez salários mínimo e os ausentes somam 1,8% do total da amostra.

As Tabela 15 e 16 apontam o nível de instrução da mãe e do pai dos respondentes da pesquisa.

*Tabela 15.* Distribuição dos respondentes por nível de instrução da mãe

Nível de Instrução da Mãe	Frequência (f)	f %	f Acumulada
Sem escolaridade	2	0,6%	0,6%
Ensino fundamental - 1º grau incompleto	50	15,3%	15,9%
Ensino fundamental - 1º grau completo	33	10,1%	26,0%
Ensino médio - 2º grau incompleto	31	9,5%	35,5%
Ensino médio - 2º grau completo	124	37,9%	73,4%
Superior incompleto	21	6,4%	79,8%
Superior completo	62	19,0%	98,8%
Ausente	4	1,2%	100,0%
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaborado pela autora

*Tabela 16.* Distribuição dos respondentes por nível de instrução do pai

Nível de Instrução do Pai	Frequência (f)	f %	f Acumulada
Sem escolaridade	2	0,6%	0,6%
Ensino fundamental - 1º grau incompleto	69	21,1%	21,7%
Ensino fundamental - 1º grau completo	22	6,7%	28,4%
Ensino médio - 2º grau incompleto	34	10,4%	38,8%
Ensino médio - 2º grau completo	116	35,5%	74,3%
Superior incompleto	18	5,5%	79,8%
Superior completo	58	17,7%	97,6%
Ausente	8	2,4%	100,0%
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 15 apresenta as informações relativas ao nível de instrução da mãe. Sem qualquer escolaridade apresentou dois casos, e no outro extremo, em que a mãe possui curso superior, existem 62 (19%) casos. A maioria dos respondentes, 124 (37,9%), indicou que a

mãe possui o ensino médio completo. As outras opções apresentaram, em ordem decrescente, ensino fundamental – 1º grau incompleto (15,3%), ensino fundamental – 1º grau completo (10,1%), ensino médio – 2º grau incompleto (9,5%), superior incompleto (6,4%) e os ausentes somam 1,2% da amostra.

Sobre o nível de instrução do pai, os extremos apresentam-se parecidos com o nível de instrução da mãe, sendo os sem qualquer escolaridade dois casos, e no outro extremo, em que a pai possui curso superior, existem 58 (17,7%) casos. A maioria dos respondentes, 116 (35,5%), indicou que o pai possui o ensino médio completo. As outras opções apresentaram, em ordem decrescente, ensino fundamental – 1º grau incompleto (21,1%), ensino médio – 2º grau incompleto (10,4%), ensino fundamental – 1º grau completo (6,7%), superior incompleto (5,5%) e os ausentes somam 2,4% da amostra.

Este perfil de escolaridade da mãe e do pai, condiz com o encontrado na pesquisa de Pinheiro e Santos (2011), que mesmo realizada há quase 10 anos atrás (os dados foram coletados no ano de 2007), já apresentavam a maioria dos respondentes com o nível de escolaridade da mãe e do pai apenas com o ensino médio completo, representados na pesquisa, respectivamente, por 32,6% e 26,1% dos discentes.

A Tabela 17 evidencia os resultados relativos ao tipo de escola frequentada no ensino médio, ou seja, a distribuição dos respondentes por formação do ensino médio dos discentes do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada.

*Tabela 17.* Distribuição dos respondentes por formação do ensino médio

<b>Formação do Ensino médio</b>	<b>Frequência (f)</b>	<b>f %</b>	<b>f Acumulada</b>
Todo em escola pública	230	70,3%	70,3%
Maior parte em escola pública	16	4,9%	75,2%
Todo em escola particular	63	19,3%	94,5%
Maior parte em escola particular	16	4,9%	99,4%
Ausente	2	0,6%	100,0%
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à escola de ensino médio frequentada pelos discentes, a situação que predomina é a opção todo em escola pública, com 230 (70,3%) respondentes, seguido dos que fizeram o ensino médio todo em escola particular, 63 (19,3%) dos respondentes. A opção maior parte em escola pública e maior parte em escola privada apresentam a mesma quantidade de respondentes, 16 (4,9%), e os ausentes somam 0,6% da amostra.

A Tabela 18 apresenta os resultados relativos as horas de estudo extra-classe dos discentes do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada.

*Tabela 18. Distribuição dos respondentes por horas de estudo extra-classe semanais*

<b>Horas de estudo extra-classe</b>	<b>Frequência (f)</b>	<b>f %</b>	<b>f Acumulada</b>
Nenhuma	27	8,3	24,8
Uma a duas	47	14,4	100,0
Três a cinco	114	34,9	85,6
Seis a oito	55	16,8	50,8
Nove a dez	30	9,2	33,9
Mais de dez	37	11,3	16,5
Ausente	17	5,2	5,2
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação às horas de estudo extra-classe, a situação predominante é de três a cinco horas semanais, com 114 (34,9%) respondentes, seguida de seis a oito horas, com 55 (16,8%) respondentes e de uma a duas horas, com 47 (14,4%) respondentes. Destaca-se ainda os que não se dedicam aos estudos extra-classe e apenas assistem as aulas, com 27 (8,3%) respondentes, e os ausentes somam 5,2% da amostra.

A Tabela 19 apresenta os dados tabulados relativos a indicação de experiência na área.

*Tabela 19. Distribuição dos respondentes por experiência na área*

<b>Experiência na área</b>	<b>Frequência (f)</b>	<b>f %</b>	<b>f Acumulada</b>
Nunca trabalhei na área	153	46,8	100,0
Menos de um ano	38	11,6	53,2
De um a três anos	96	29,4	39,8
De três a cinco anos	16	4,9	10,4
De cinco a sete anos	6	1,8	5,5
Mais de oito anos	6	1,8	41,6
Ausente	12	3,7	3,7
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta relacionada a quanto tempo o discente trabalha na área contábil ou afim foi realizada de forma aberta, porém, para fins de análise esses dados foram agrupados em faixas para melhor visualização do perfil da amostra. A Tabela 19 evidencia a experiência



profissional na área da amostra, a situação profissional que prevalece na amostra é a opção de nunca trabalhei na área, com 153 (46,8%) respondentes, quase metade da amostra. Em seguida, a situação com maior frequência foi a experiência na área de um a três anos, com 96 (29,4%) respondentes, e os ausentes somam 3,7% da amostra.

Por fim, quanto ao perfil dos alunos no que tange ao estilo de aprendizagem, foi analisado quanto a presença de características dos quatro tipos de PNL. As características de PNL podem estar presentes de forma unitária, ou seja, com um tipo de PNL predominante, e de forma multimodal, com dois ou mais estilos de PNL presentes em um mesmo aluno. Apenas 17 (5,3%) respondentes apresentaram somente um tipo de PNL predominante, sendo eles: 11 com predominância cinestésico, 4 leitor/escritor e 2 auditivo.

Dos demais respondentes, 137 (42,4%) apresentaram predominância de dois tipos de PNL, destes se destacam a maioria com 65 discentes apresentando características auditiva e cinestésica e 40 apresentaram características leitor/escritor e cinestésico. Ainda, 149 (46,1%) apresentaram características de três tipos de PNL, sendo a maioria, 104 respondentes com características audivita, leitor/escritor e cinestésico. E 20 (6,2%) discentes apresentaram os quatro tipos de PNL.

Foi possível analisar também se o respondente apresentou ou não característica de determinado tipo de PNL de acordo com suas respostas. Neste sentido, dos 323 respondentes, 162 apresentaram características da PNL Visual e 161 não apresentaram essas características. Do total de respondentes, 162 apresentaram características da PNL Auditiva e 161 não apresentaram essas características. Ainda dos 323 respondentes, 174 apresentaram características da PNL Leitor/Escritore 149 não apresentaram essas características. E por fim, dos 323 respondentes, 166 apresentaram características da PNL Cinestésica e 157 não apresentaram essas características.

#### *4.2.2 Análise Descritiva dos Constructos*

A Tabela 20 apresenta os dados tabulados relativos a análise descritiva do constructo Ambiente Interno. As questões foram formuladas com o intuito de captar a percepção do aluno quanto a atenção e a dedicação recebida na instituição de ensino de cada item apresentado a seguir.

Tabela 20. Análises descritivas do constructo Ambiente Interno

Ind.	Ambiente Interno (Variáveis)	Frequência f%										Descritivas					
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Aus	Média	Me	Mo	DP
AI1	Chefe do departamento ou equivalente	3,1	1,5	2,4	2,8	4,3	12,5	6,7	12,8	22,0	12,5	15,9	3,4	6,96	8	8	2,54
AI2	Coordenador do curso	0,3	0,6	0,0	0,3	1,5	4,3	3,7	6,1	16,5	17,1	48,9	0,6	8,75	9	10	1,74
AI3	Corpo docente	0,0	0,0	0,0	0,3	1,8	3,1	8,0	17,7	32,4	25,4	10,4	0,9	7,94	8	8	1,35
AI4	Funcionários	0,6	0,6	1,8	1,2	3,4	8,9	5,5	15,6	27,2	16,2	16,5	2,4	7,55	8	8	2,03

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar a média e o desvio padrão de cada item apresentado na Tabela 20, é possível notar que o item apresentado como chefe de departamento ou equivalente apresenta uma média de 6,96, contudo dispõem de desvio padrão (2,54) relativamente alto comparado aos demais itens. O item que apresentou a maior média do constructo foi o coordenador do curso, com 8,75, sendo a variável melhor avaliada perante os discentes.

A Tabela 21 evidencia os dados tabulados relativos a análise descritiva do constructo Estrutura. As questões foram formuladas com o intuito de captar a percepção do aluno quanto a qualidade da infraestrutura da instituição de ensino de acordo com cada item apresentado a seguir.

Tabela 21. Análises descritivas do constructo Estrutura

Fonte: Elaborado pela autora

Ind.	Estrutura (Variáveis)	Frequência f%										Descritivas					
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Aus	Média	Me	Mo	DP
E1	Adequação das salas de aula	1,2	3,4	6,1	11,3	11,3	17,1	13,1	19,9	11,0	4,9	0,3	0,3	5,35	5	7	2,15
E2	Adequação do espaço físico da biblioteca	0,3	0,0	0,6	1,5	3,4	8,0	12,5	16,5	26,6	18,0	12,5	0,0	7,50	8	8	1,78
E3	Qualidade do acervo bibliográfico	1,2	0,3	0,9	2,1	5,8	9,2	13,1	14,4	26,0	16,5	9,8	0,6	7,16	8	8	2,03
E4	Modernidade dos laboratórios de inf.	3,4	2,4	5,2	9,2	7,3	16,5	13,8	18,7	12,5	5,5	1,2	4,3	5,51	6	7	2,31

No constructo Estrutura, os discentes apresentaram certo descontentamento quanto à adequação das salas de aula e modernidade dos laboratórios de informática, que apresentaram, respectivamente, as médias 5,35 e 5,51. Os outros dois itens evidenciados foram em relação à biblioteca da instituição, o primeiro sobre a adequação do espaço físico da biblioteca com uma média de 7,5 e o segundo sobre a qualidade do acervo bibliográfico com uma média de 7,16. Ou seja, os acadêmicos apresentam estar mais satisfeitos com a biblioteca da instituição, espaço de uso comum a todos os discentes da instituição e da comunidade em geral, do que

com o espaço utilizado de forma mais específica pelo curso, as salas de aula e os laboratórios de informática.

A modernidade e a tecnologia estão cada vez mais presentes nas instituições de ensino. O objetivo é sempre a maximização do aprendizado perante o aluno, porém, nem sempre o objetivo é alcançado, e os motivos para tal fracasso são diversos, entre eles, a qualidade desses recursos tecnológicos. O constructo Sistema Técnico tem o objetivo de captar a percepção do aluno quanto a qualidade de alguns dos recursos tecnológicos empregados na instituição de um modo geral (acesso à *internet* e sistema acadêmico) e quanto aos recursos empregados no curso de Ciências Contábeis (recursos didáticos e *software* de ensino).

A Tabela 22 apresenta os dados tabulados relativos a análise descritiva do constructo Sistema Técnico. As questões foram formuladas com o intuito de captar a percepção do aluno quanto a qualidade dos recursos tecnológicos empregados na instituição de ensino de acordo com cada item apresentado a seguir.

Tabela 22. Análises descritivas do constructo Sistema Técnico

Ind.	Sistema Técnico (Variáveis)	Frequência f%										Descritivas					
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Aus	Média	Me	Mo	DP
ST1	Recursos didáticos (multimídia, outros)	1,2	2,4	3,4	6,4	10,4	12,2	17,1	19,3	19,9	4,6	2,8	0,3	5,98	6	8	2,14
ST2	Software de ensino	3,1	2,4	4,0	8,0	9,2	15,3	12,8	17,7	8,0	4,0	0,9	14,7	5,36	6	7	2,23
ST3	Acesso à internet	0,9	1,2	2,1	8,3	8,9	12,8	14,1	18,7	16,2	11,0	5,5	0,3	6,31	7	7	2,20
ST4	Sistema acadêmico (menu do aluno)	0,0	0,0	0,0	1,5	0,6	4,0	8,0	15,3	25,7	25,7	19,3	0,0	8,11	8	8	1,53

Fonte: Elaborado pela autora

O item melhor avaliado pelos respondentes foi o sistema acadêmico (menu do aluno), recurso tecnológico de uso comum a todos os acadêmicos da instituição de ensino, apresentando uma média de 8,11 e o menor desvio padrão do constructo, 1,53. Por outro lado, o item que recebeu a pior avaliação foi o *software* de ensino que refere-se a dois *softwares* utilizados nas disciplinas de Contabilidade Comercial e Industrial e nas três disciplinas de Jogos de Empresa (I, II e III), com uma média de 5,36.

Tendo avaliado o ambiente interno, a infraestrutura e o sistema técnico os respondentes foram questionados a seguir sobre itens que pertencem a estratégia utilizada tanto no Projeto Pedagógico do Curso quanto na estratégia utilizada pelo Corpo Docente. A

Tabela 23 evidencia os dados tabulados relativos a análise descritiva do constructo Estratégia do Projeto Pedagógico e do constructo Estratégia do Corpo Docente.

*Tabela 23.* Análises descritivas do constructo Estratégia do Projeto Pedagógico

Ind.	Estratégia do Projeto Pedagógico	Frequência f%											Descritivas				
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Aus	Média	Me	Mo	DP
EPP1	Organização da estrutura curricular	0,6	0,6	1,8	3,1	4,3	11,9	12,2	23,5	23,9	11,9	5,5	0,6	6,86	7	8	1,92
EPP2	Disciplinas ofertadas	0,0	0,0	0,3	1,5	3,1	6,1	9,5	22,0	28,7	19,3	8,9	0,6	7,56	8	8	1,58
EPP3	Integração entre os conteúdos das disciplinas	0,3	0,3	0,6	2,1	3,1	10,4	10,1	23,9	25,1	17,4	6,1	0,6	7,23	7	8	1,74
EPP4	Carga horária das disciplinas	0,6	0,6	1,8	3,4	5,8	11,9	12,2	26,0	20,2	10,4	6,7	0,3	6,77	7	7	1,96
Ind.	Estratégia do Corpo Docente (Variáveis)	Frequência f%											Descritivas				
ECD1	Qualificação (titulação)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9	3,4	4,3	10,4	23,9	35,8	21,1	0,3	8,45	9	9	1,32
ECD2	Domínio do conteúdo ministrado	0,0	0,0	0,6	1,8	1,2	5,2	10,7	16,8	26,9	27,2	9,5	0,0	7,75	8	9	1,59
ECD3	Práticas de ensino	0,0	0,6	1,5	2,1	2,4	6,4	13,8	22,0	30,3	14,7	5,2	0,9	7,22	8	8	1,70
ECD4	Interação com o aluno	0,0	0,0	0,6	3,1	2,1	10,7	10,7	19,3	23,2	21,1	9,2	0,0	7,39	8	8	1,77

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar o constructo estratégia do projeto pedagógico do curso, todos os itens apresentaram as maiores frequências de respostas nas notas 7 e 8. Porém, o item que recebeu a menor média foi a carga horária das disciplinas com 6,77. As disciplinas que fazem parte da matriz curricular do curso apresentam diferentes carga horarias, conforme apresentadas no item 4.1.3 deste capítulo. O desvio padrão de todos os itens dos dois constructos ficou menor que 2,0.

Quanto ao constructo estratégia do corpo docente, todos os itens ficaram com a média acima de 7,00. O item que recebeu melhor avaliação dos discentes foi quanto a qualificação (titulação) dos docentes com uma média de 8,45. As características do corpo docente foram apresentadas no item 4.1.4 deste capítulo.

Por fim, a Tabela 24 apresenta os dados tabulados relativos a análise descritiva do constructo Auto avaliação quanto à sua Dedicção no Curso e Auto avaliação de Desempenho.

Tabela 24. Análises descritivas do constructo Auto avaliação de Dedicção no Curso

Ind.	Auto avaliação de Dedicção no Curso	Frequência f%											Descritivas				
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Aus	Média	Me	Mo	DP
AADC1	Pontualidade nas aulas	0,0	0,0	0,0	2,1	1,5	5,5	5,8	11,3	22,3	25,7	25,7	0,0	8,21	9	9	1,69
AADC2	Frequência nas aulas	0,0	0,0	0,3	1,5	1,2	3,4	3,7	10,1	22,0	33,3	24,2	0,3	8,40	9	9	1,55
AADC3	Participação nas aulas	0,3	0,3	0,9	2,8	3,4	9,5	13,1	22,9	19,6	19,0	8,0	0,3	7,20	7	7	1,84
AADC4	Interesse pelas disciplinas	0,0	0,6	0,6	1,5	2,1	3,1	9,2	18,3	26,9	27,5	10,1	0,0	7,78	8	9	1,65
AADC5	Acompanhamento dos conteúdos das aulas	0,0	0,0	0,3	1,8	1,8	2,1	10,7	21,4	23,2	28,1	10,4	0,0	7,81	8	9	1,54
AADC6	Desempenho na resolução de exercícios	0,3	0,3	0,6	1,8	3,1	4,9	11,3	21,4	22,9	24,5	8,9	0,0	7,54	8	9	1,74
AADC7	Tempo dedicado ao estudo extraclasse	1,2	2,8	5,2	4,3	8,0	16,8	15,0	15,6	15,6	9,8	5,5	0,3	6,11	6	5	2,32

Ind.	Autoavaliação de Desempenho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Aus	Média	Me	Mo	DP
AADT	Nas disciplinas de cunho teórico já cursadas*	0,3	0,6	0,0	2,4	2,4	8,9	13,1	25,7	30,9	12,5	2,4	0,6	7,10	7	8	1,59
AADP	Nas disciplinas de cunho prático já cursadas*	1,8	0,3	0,0	0,3	0,9	4,3	10,1	18,0	23,5	13,5	5,8	21,4	7,39	8	8	1,82
AADTP	Nas disciplinas de cunho teórico/prático já cursadas*	0,9	0,0	0,3	0,9	1,8	3,4	10,4	23,5	28,4	22,6	4,6	3,1	7,55	8	8	1,57
AADG1	Desempenho nas provas e testes comparado aos demais colegas	0,3	0,3	1,2	1,8	3,4	7,6	14,4	27,2	26,6	12,5	3,1	1,5	7,04	7	7	1,64
AADG2	Desempenho nas provas e testes de forma geral	0,3	0,0	0,3	1,8	2,1	7,6	12,5	29,4	31,2	11,6	1,8	1,2	7,15	7	8	1,45

Fonte: Elaborado pela autora

Os itens do primeiro constructo apresentado na Tabela 24 fazem referência a dedicação do acadêmico ao curso. O item que apresentou maior média neste constructo foi quanto a frequência nas aulas, com 8,4, e o que apresentou a menor média foi o tempo dedicado ao estudo extraclasse, com 6,11.

O segundo constructo, formado por itens relacionados a auto avaliação de desempenho do aluno, foi elaborado com o objetivo de captar a percepção do aluno frente ao seu desempenho nos três diferentes tipos de disciplinas, teórica, prática e teórico/prática, apresentados no item 4.1.3 deste capítulo. Os diferentes tipos de disciplinas exigem dos docentes diferentes estratégias de ensino, que afetam os diferentes tipos PNL dos alunos, e que automaticamente podem ser refletidos nos diferentes desempenhos encontrados em uma sala de aula.

Entretanto, em uma primeira análise descritiva deste constructo, não é possível verificar uma diferença significativa na média do desempenho dos três tipos de disciplina. Os dois últimos itens do constructo foram elaborados com o objetivo de captar se existe alguma diferença entre o desempenho do discente perante os demais colegas da classe e sua auto avaliação de desempenho de forma geral. O intuito foi verificar se o acadêmico percebe o seu desempenho de forma diferente quando comparado aos demais colegas. Em uma primeira análise, estes dois itens também não apresentaram diferença significativa quanto a média dos respondentes.

#### 4.3 ANÁLISE DO MODELO DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS

O modelo de análise de equações estruturais (AEE) foi estimado por meio da abordagem baseada em covariância (CB-SEM), que “envolve um processo de máxima verossimilhança, cujo processo é o de minimizar a diferença entre as matrizes de covariância observadas e esperadas” (Hair, Gabriel & Patel, 2014, p.45). A utilização desta abordagem ocorreu devido a necessidade de testar relações moderadoras, presentes no modelo teórico, na qual a CB-SEM pode ser aplicada para estudar um efeito moderador (Hair *et al.*, 2014). Para as análises de validade, confiabilidade, e regressão foi utilizado o *software* estatístico IBM SPSS Amos 20®. A análise do modelo seguiu os critérios de Hair et al. (2009), Marôco

(2010) e Ringle, Silva e Bido (2014) e será subdividida em: (i) modelo de mensuração;(ii) modelo estrutural; e (iii) discussão do teste de hipóteses.

#### 4.3.1 Modelo de mensuração

Os dados foram submetidos também a testes de normalidade univariada. Neste estudo, em função do tamanho da amostra, os testes usuais de ajustamento à distribuição normal, *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, não são aconselháveis, pois apresentam sensibilidade a pequenos desvios de normalidade. Portanto, para pressupor a normalidade da amostra, analisou-se as medidas de assimetria e curtose.

Os parâmetros adotados foram propostos por Marôco (2010), sendo o limite máximo de 2 para assimetria e 7 para curtose. Todos os itens satisfazem esta condição ( $sk < 2$ ;  $ku < 7$ ), conforme apresentado na Tabela 25, permitindo pressupor a normalidade das variáveis. Desta forma, mesmo com a presença de alguns *outliers* univariados na amostra, optou-se por não excluí-los.

Tabela 25. Assimetria e Curtose das variáveis latentes

<b>Constructos latentes</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
<i>Ambiente Interno</i>		
AI1	0,95	0,41
AI2	1,88	4,28
AI3	0,75	0,69
AI4	1,12	1,30
<i>Estrutura</i>		
E1	0,32	0,61
E2	0,77	0,68
E3	0,90	0,94
E4	0,52	0,29
<i>Sistema Técnico</i>		
ST1	0,57	0,07
ST2	0,63	0,03
ST3	0,43	0,33
ST4	0,89	0,79
<i>Estratégia PPC</i>		
ESTPP1	0,81	0,81
ESTPP2	0,72	0,49
ESTPP3	0,83	0,98
ESTPP4	0,69	0,55
<i>Estratégia CD</i>		
ESTCD1	1,04	0,96
ESTCD2	0,98	1,10
ESTCD3	1,02	1,45
ESTCD4	0,67	0,03
<i>Autoavaliação Dedicção</i>		
AAD1	1,09	0,83
AAD2	1,44	2,34
AAD3	0,74	0,62
AAD4	1,25	2,24
AAD5	0,92	1,11
AAD6	1,03	1,54
AAD7	0,45	0,28
<i>Desempenho</i>		
AADT	1,07	1,99
AADP	0,96	2,35
AADTP	1,42	3,92
AADG1	0,99	1,72
AADG2	1,05	2,24

Fonte: Elaborado pela autora

Após aferida a normalidade das variáveis, foram realizados os testes para aferir a confiabilidade e validade das escalas propostas. Para este procedimento utilizou-se do *software* IBM SPSS Amos 20®. As escalas foram submetidas à técnica estatística de interdependência Análise Fatorial Confirmatória (AFC), pois “no âmbito da AEE, é, geralmente, usada para avaliar a qualidade de ajustamento de um modelo de medida teórico à estrutura correlacional observada entre as variáveis manifestas (itens)” (Marôco, 2010, p.172), podendo ser considerada o primeiro passo na avaliação de um modelo de equações estruturais.



Quanto a confiabilidade, é usual a utilização do Alpha de *Cronbach*, contudo alguns autores têm sugerido algumas medidas alternativas, sendo uma delas facilmente calculável a partir dos resultados da AFC, sendo esta a *confiabilidade composta* (CR – *Composite Reliability*) (Marôco, 2010). De forma geral, considera-se que uma CR maior que 0,70 indica uma confiabilidade de constructo apropriada (Marôco, 2010).

No âmbito da AEE a validade é composta por 3 componentes: validade fatorial, validade convergente e validade discriminante (Marôco, 2010). A primeira, *validade fatorial*, “ocorre quando a especificação dos itens de um determinado constructo é correta, ou seja, os itens medem o fator latente que se pretende medir” (Marôco, 2010, p.175). Para esta medida é usual assumir que os valores das cargas fatoriais sejam superiores à 0,50 (Marôco, 2010).

A segunda, *validade convergente* (AVE – *Average Variance Extracted*), “ocorre quando os itens que são reflexo de um fator saturam fortemente nesse fator, isto é, o comportamento desses itens é explicado essencialmente por esse fator” (Marôco, 2010, p.175). É possível avaliar esta medida por intermédio da variância extraída média (VEM) pelo fator, sendo usual assumir que os valores da VEM sejam superiores à 0,50, indicando uma validade convergente adequada (Marôco, 2010).

Por fim, o terceiro componente, a *validade discriminante*, “no contexto da AEE, avalia se os itens que refletem um fator não estão correlacionados com outros fatores, ou seja, os fatores definidos por cada conjunto de itens, são distintos” (Marôco, 2010, p.175). Para esta medida, é necessário avaliar se a raiz da AVE dos constructos é superior ou igual a correlação entre esses constructos (Fornell & Larcker, 1981).

Para o primeiro teste do modelo criado, todos os itens das escalas foram inseridos (Apêndice C), porém foram detectadas algumas inconsistências. Na análise inicial foram observadas as cargas fatoriais dos itens em relação a sua específica variável latente e o parâmetro adotado foi a busca por cargas fatoriais superiores a 0,50. O único item a apresentar carga fatorial inferior ao parâmetro de 0,50 foi o primeiro item da escala de estrutura ( $\lambda_1 = 0,36$ ), resultando também na não validade fatorial dessa escala e em um baixo índice de validade convergente, também inferior ao parâmetro de 0,50 (AVE Estrutura = 0,43).

Além deste item, as cargas fatoriais dos quatro itens da escala de ambiente interno foram superiores ao parâmetro adotado, todavia a escala não apresentou um índice satisfatório quanto a validade convergente (AVE Ambiente Interno = 0,36), acarretando em um índice de confiabilidade insatisfatório (CR Ambiente Interno = 0,68).

Testou-se um novo modelo excluindo o primeiro item da escala de Estrutura que apresentou problema quanto a sua carga fatorial e também dois itens da escala Ambiente

interno que apresentaram as menores cargas fatoriais, item 2 e 4 ( $\lambda_2 = 0,50$  e  $\lambda_4 = 0,51$ ), para tentar um ajuste quanto a baixa validade convergente da escala.

Mesmo após a exclusão dos itens dois e quatro da escala do ambiente interno, o mesmo não apresentou validade convergente satisfatória ( $AVE_{\text{Ambiente Interno}} = 0,45$ ) acarretando novamente em um índice de confiabilidade insatisfatório ( $CR_{\text{Ambiente Interno}} = 0,62$ ). Além destes quesitos, a escala não apresentou validade discriminante satisfatória, pois a raiz da  $AVE_{\text{Ambiente Interno}}$  apresentou-se menor do que uma das correlações.

Por fim, testou-se um terceiro modelo, novamente excluindo o primeiro item da escala estrutura e, agora, excluindo a escala ambiente interno inteira. Para este terceiro modelo, todos os itens apresentaram cargas fatoriais superiores a 0,50 e confiabilidade composta acima de 0,70. As cargas fatoriais, os índices de validade convergente e a confiabilidade composta para os três modelos testados são apresentados no Apêndice D.

Destaca-se que mesmo no modelo 3, nem todas as variáveis latentes apresentaram índices superiores ao nível desejado da AVE (0,50). Entretanto, ao comparar a raiz da AVE com os índices de correlações com as demais variáveis, os índices foram superiores, indicando que os itens escolhidos para mensurar as variáveis têm poder de explicação sobre elas maior do que as demais variáveis previstas no modelo (Fornell & Larcker, 1981). A Tabela 26 apresenta os valores para os índices de confiabilidade composta, a variância extraída média, a raiz da variância extraída média e os índices das correlações entre as variáveis.

*Tabela 26.* Confiabilidade Composta, Variância Extraída Média, Raiz da AVE e correlações das variáveis

	CR	AVE	$\sqrt{\text{AVE}}$	EST	ST	EPP	ECD	AAD	DES
Estrutura	0,70	0,46	0,676	-					
Sistema Técnico	0,77	0,47	0,684	0,584	-				
Estratégia PPC	0,88	0,65	0,806	0,356	0,552	-			
Estratégia CD	0,86	0,61	0,780	0,367	0,550	0,656	-		
Autoavaliação Dedicção	0,85	0,46	0,677	0,299	0,483	0,547	0,484	-	
Desempenho	0,90	0,64	0,802	0,216	0,222	0,324	0,142	0,688	-

Fonte: Elaborado pela autora

Após aferida a normalidade das variáveis, a confiabilidade e validade das escalas propostas, foi realizado a análise do modelo estrutural.

#### 4.3.2 Modelo estrutural

Para testar o modelo proposto e os ajustamentos necessários, foram avaliados os seguintes índices de qualidade de ajustamento: Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ); Qui-Quadrado/Graus de Liberdade ( $\chi^2/\text{gl}$ ); *Comparative Fit Index* (CFI); *Goodness of Fit Index* (GFI); *Tucker-Lewis Index* (TLI); *Root Mean Square of Approximation* (RMSEA). O modelo 3, apesar de desconsiderar uma das variáveis hipotetizadas nesta pesquisa, foi o que obteve melhor ajustamento, sendo assim, optou-se por este modelo para a análise dos resultados. A Tabela 27 apresenta os índices de ajustamento analisados.

Tabela 27. Medidas de ajustamento do modelo de AFC

<b>Modelos</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b><math>\chi^2/\text{gl}</math></b>	<b>p-valor<sup>1</sup></b>	<b>CFI</b>	<b>GFI</b>	<b>TLI</b>	<b>RMSEA</b>	<b>p-valor<sup>2</sup></b>
Modelo 1 (Completo)	1137,275	2,567	0,000	0,87	0,82	0,86	0,07	0,000
Modelo 2 (Sem E1, A2 e A4)	653,064	1,877	0,000	0,94	0,88	0,93	0,05	0,289
Modelo3 (Sem Ambiente Interno)	576,016	1,914	0,000	0,94	0,88	0,93	0,05	0,214

Nota: Método da Máxima Verossimilhança (ML); <sup>1</sup>Nível de significância do teste do qui-quadrado; <sup>2</sup>Nível de significância do teste RMSEA

Fonte: Elaborado pela autora

É possível observar na Tabela 27 que o índice do qui-quadrado ( $\chi^2$ ) reduziu se comparado o modelo 3 com os demais, e o qui-quadrado/graus de liberdade ( $\chi^2/\text{gl}$ ) reduziu se comparado o modelo 3 com o primeiro modelo (completo). Ao analisar estes dois índices, é possível observar que quanto menor o valor melhor é o grau de ajustamento do modelo, neste caso, um índice de qui-quadrado por graus de liberdade de 1,91 indica um bom ajustamento do modelo ( $\chi^2/\text{gl} < 2$ ) (Marôco, 2010).

A Tabela 27 evidencia também os índices de ajustamento, CFI, GFI e TLI, e, neste caso, é desejável que os mesmos sejam superiores a 0,9. Porém, valores superiores a 0,8 são considerados aceitáveis para a análise, sendo os modelos 2 e 3 os que apresentaram um melhor desempenho comparado ao modelo 1. O índice RMSEA apresentou uma melhora do modelo 1 (0,07) para o modelo 2 (0,05), e permaneceu o mesmo para o modelo 3, sendo inferior a 0,10 e indicando também um bom ajuste do modelo (Marôco, 2010).

Finalmente, o índice do p-valor para o RMSEA também apresentou melhora se comparado o modelo 1 (0,000) ao modelo 2 (0,289) e ao modelo 3 (0,214), isso porque neste caso, o p-valor precisa ser maior ou igual a 0,05 (Marôco, 2010). Aferida a validade e

confiabilidade das escalas, realizou-se a regressão para testar as relações de influência a partir do modelo 3.

A Tabela 28 apresenta as medidas descritivas para as variáveis latentes calculadas através do modelo 3. Analisando a média das respostas para cada variável, para uma amostra de 325 respondentes, as variáveis estrutura ( $M = 6,36$ ), estratégia do projeto pedagógico ( $M = 6,09$ ) e estratégia do corpo docente ( $M = 6,61$ ) apresentam médias similares e acima de 6,0. Somente a variável sistema técnico ( $M = 2,94$ ) apresentou uma média bem abaixo das outras variáveis, sendo a pior avaliada pelos discentes.

Já, a variável autoavaliação de desempenho quanto a dedicação do aluno no curso, apresentou a maior média,  $M = 7,68$ , mostrando que os alunos apresentam uma percepção pessoal de dedicação ao curso relativamente alta, porém, quando induzidos a se auto avaliarem quanto ao seu desempenho, essa média diminuí ( $M = 4,87$ ), ou seja, somente a dedicação ao curso não acarreta em um desempenho na mesma proporção, instigando que outras variáveis podem estar influenciando o seu desempenho, como se espera na investigação proposta.

*Tabela 28.* Medidas descritivas das variáveis latentes

	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
Estrutura	6,36	6,59	1,85	0,47	0,38
Sistema Técnico	2,94	3,02	0,73	0,45	0,13
Estratégia PPC	6,09	6,33	1,28	0,75	0,55
Estratégia CD	6,61	6,87	1,30	0,99	1,27
Autoavaliação Dedicação	7,68	7,88	1,26	0,86	0,87
Desempenho	4,87	4,98	0,92	1,08	2,25

Nota: As escalas foram mensuradas com 11 pontos. As medidas de assimetria e curtose negativas foram multiplicadas por 1, para checagem dos parâmetros ( $sk < 2$ ;  $ku < 7$ ).

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar as medidas de assimetria e curtose, percebe-se que todas as variáveis atendem ao pressuposto de normalidade adotado nesse trabalho ( $sk < 2$ ;  $ku < 7$ ). Ao dar início a modelagem de equação estrutural, as variáveis observáveis PNLs foram incluídas no modelo, contudo, apresentaram coeficientes padronizados de regressão muito altos, maiores que 1, sugerindo uma possível multicolinearidade (Marôco, 2010).

As variáveis PNL apresentaram o percentual que o respondente assinalou de itens que estão ligados as características de cada tipo, sendo eles, visual, auditivo, leitor/escritor e cinestésico. Para ajustar os coeficientes padronizados de regressão altos, as variáveis foram

transformadas em *dummies*. Primeiramente foi extraído a mediana de cada variável, e dois grupos foram criados considerando esta linha de corte: o primeiro grupo sendo composto pelos respondentes que apresentaram características da PNL abaixo da mediana ou nulos (ausente - 0), e o segundo grupo composto pelos respondentes que apresentaram características da PNL acima da mediana (presente - 1).

A partir do ajuste realizado nas variáveis PNLs, o modelo ajustou-se e os coeficientes padronizados de regressão apresentaram-se menores do que 1. Desta forma, para análise seguinte dos resultados, primeiramente as variáveis foram submetidas ao teste de correlação bivariada de Pearson. Os resultados do teste de correlação estão apresentados na Tabela 29.

Tabela 29. Coeficientes de correlação de Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>1</b> Estrutura	1									
<b>2</b> Sistema Técnico	0,67**	1								
<b>3</b> Estratégia PPC	0,40**	0,61**	1							
<b>4</b> Estratégia CD	0,42**	0,62**	0,70**	1						
<b>5</b> Autoavaliação Ded.	0,35**	0,54**	0,59**	0,53**	1					
<b>6</b> PNL - V	-0,01	-0,02	0,06	0,03	0,08	1				
<b>7</b> PNL - A	-0,03	-0,05	0,02	0,04	-0,10	-0,19**	1			
<b>8</b> PNL - R	0,05	0,06	0,04	0,06	0,14**	-0,14**	-0,22**	1		
<b>9</b> PNL - K	-0,04	-0,07	-0,05	-0,10	-0,07	-0,07	-0,23**	-0,38**	1	
<b>10</b> Desempenho	0,24**	0,25**	0,34**	0,16**	0,74**	0,11	-0,13*	0,11	-0,09	1

\*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ .

Fonte: Elaborado pela autora

Um dos objetivos do trabalho é verificar a relação entre os fatores contingenciais internos (estrutura, sistema técnico, estratégia do projeto pedagógico e estratégia do corpo docente) e o desempenho acadêmico dos discente. Analisando os índices de correlação, destaca-se a relação positiva e significativa entre a variável estrutura ( $r = 0,24$ ), a variável sistema técnico ( $r = 0,25$ ), a variável estratégia do projeto pedagógico ( $r = 0,34$ ), a variável estratégia do corpo docente ( $r = 0,16$ ) e o desempenho acadêmico. Sendo assim, quanto maior a percepção do aluno ao avaliar os fatores internos da instituição de ensino, maior também é o seu desempenho.

A relação entre a dedicação do aluno no curso e o seu desempenho percebido não faz parte dos objetivos deste trabalho, por isso esta relação não foi hipotetizada neste estudo, e apresentou-se somente como uma análise adicional. Os resultados evidenciam uma relação significativa entre a variável auto avaliação de desempenho quanto a dedicação ao curso ( $r =$

0,74) e o desempenho acadêmico. Ou seja, quanto melhor o aluno tem a percepção de sua dedicação ao curso, melhor é o seu desempenho.

Quanto as variáveis relacionadas ao estilo de aprendizagem do aluno, somente a variável PNL – Auditivo ( $r = 0,13$ ) apresentou índice de correlação positivo e significativo quanto ao desempenho. Já as variáveis PNL – Visual, PNL – Leitor/Escritor e PNL – Cinestésico, não apresentaram índices de correlação significativo quanto a variável desempenho.

Apesar do teste de correlação apresentar alguns resultados condizentes com as expectativas deste estudo, é importante destacar que o mesmo se limita a testar relações de forma bivariada, deixando de considerar o efeito de outras variáveis, o poder de explicação compartilhado entre elas e também a possível interação entre elas. Desta forma, para que o objetivo seja alcançado, todas as hipóteses foram testadas por meio da análise de equações estruturais.

Os resultados para a análise da modelagem de equações estruturais estão apresentados na Tabela 30. No primeiro modelo testou-se o efeito direto de quatro variáveis de controle (gênero, idade, horas por semana de estudo e tempo de trabalho na área). As demais variáveis de caracterização dos respondentes, apresentadas no item 4.2.1, não fizeram parte do modelo visto que haviam respondentes em branco e não foi possível fazer a substituição dos mesmos pela média por se tratar de uma variável categórica. Destaca-se nesse modelo o *p Value* da variável de controle Horas de estudo extraclasse que apresentou uma influência significativa no desempenho, entretanto, é importante ressaltar que neste modelo só se encontram as variáveis de controle não hipotetizadas.

No segundo modelo, além das variáveis de controle, foram inseridas também as variáveis independentes dos fatores internos da instituição: estrutura, sistema técnico, estratégia do projeto pedagógico, estratégia do corpo docente e a variável autoavaliação quanto a dedicação no curso. Inicialmente, destaca-se a relação significativa encontrada entre a estratégia do corpo docente e o desempenho ( $\beta = -0,197$ ;  $p < 0,001$ ). O sinal negativo do coeficiente de regressão indica que quanto maior a avaliação do aluno quanto as estratégias do corpo docente, menor é o seu desempenho.

O segundo modelo demonstrou também a existência de uma relação significativa entre a variável adicional auto avaliação quanto a dedicação no curso e o desempenho ( $\beta = 0,599$ ;  $p < 0,001$ ), indicando que quanto maior a dedicação do aluno no curso melhor será o seu desempenho. Entretanto, esta relação não foi hipotetizada neste estudo, e apresentou-se somente como uma análise adicional. Neste segundo modelo a variável de controle horas de

estudo extraclasse que apresentou uma relação significativa no primeiro modelo, não apresentou mais neste segundo.

Tabela 30. Coeficientes da análise de equações estruturais - Desempenho

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Beta ( $\beta$ )	p Valor	Beta ( $\beta$ )	p Valor	Beta ( $\beta$ )	p Valor
<b>Variáveis de Controle</b>						
Gênero	0,04148	0,6412	-0,064	0,375	-0,060	0,375
Idade	0,01957	0,23619	0,018	0,163	0,016	0,163
Horas de estudo	0,1393	0,001*	-0,048	0,168	-0,049	0,168
Tempo de trabalho na área	0,00062	0,80881	0,000	0,864	0,001	0,864
<b>Efeitos de Primeira Ordem</b>						
H2 - Estrutura			0,057	0,103	0,059	0,089**
H3 - Sistema Técnico			-0,152	0,129	-0,168	0,097**
H4 - Estrat. do Projeto Pedagógico			0,087	0,098**	0,093	0,077**
H5 - Estrat. do Corpo Docente			-0,197	0,001*	-0,198	0,001*
H6 –Autoavaliação de Dedicção			0,599	0,001*	0,593	0,001*
<b>Efeitos de Primeira Ordem</b>						
H7a - PNL - Visual					0,035	0,700
H7b - PNL - Auditivo					-0,171	0,082**
H7c - PNL - Leitor/Escritor					-0,099	0,343
H7d - PNL - Cinestésico					-0,209	0,041*
<b>R<sup>2</sup></b>	0,047		0,554		0,567	

Nota: Beta ( $\beta$ ) = Coeficientes padronizados de regressão. \*95% de confiança; \*\*90% de confiança

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, no terceiro modelo analisado testou-se, além das variáveis de controle, e das variáveis independentes relacionadas aos fatores internos da IES, inclui-se também no modelo as variáveis do estilo de aprendizagem do aluno, representadas neste estudo pela Programação Neurolinguística. Testou-se a influência direta que a PNL tem sobre o desempenho, esta foi dividida em quatro categorias de acordo com o modelo VARK: Visual, Auditivo, Leitor/Escritor e Cinestésico,

O terceiro modelo evidenciou, além da influência das variáveis estratégia do corpo docente e autoavaliação quanto a dedicação no curso, a variável PNL – Cinestésico também apresentou a existência de uma relação significativa com o desempenho ( $\beta = -0,209$ ;  $p < 0,041$ ). O sinal negativo do coeficiente de regressão indica que quanto maior for a presente da programação neurolinguística cinestésico no aluno, menor será o seu desempenho.

As variáveis PNL – Visual, PNL – Auditivo, e PNL – Leitor/Escritor, não apresentaram influência significativa direta no desempenho, porém, ao analisar suas relações como variáveis moderadoras das relações dos fatores internos com o desempenho, um dos resultados apresentou-se significativo. A Tabela 31 apresenta os valores somente das interações entre a variável moderador e variável independente perante a variável dependente. Os valores de todas as relações testadas estão apresentados no Apêndice F.

*Tabela 31. Coeficientes da análise do efeito moderador das PNLs*

<b>Efeitos Moderadores</b>	<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>	<b>p Valor</b>
<b>H8a - Estrutura x PNL</b>		
<i>H8a1 - Estrutura x PNLV</i>		
Interação -> Desempenho	-0,035	0,512
<i>H8a2 - Estrutura x PNLA</i>		
Interação -> Desempenho	0,067	0,208
<i>H8a3 - Estrutura x PNLR</i>		
Interação -> Desempenho	-0,049	0,363
<i>H8a4 - Estrutura x PNLK</i>		
Interação -> Desempenho	0,013	0,811
<b>H8b - Estrutura x PNL</b>		
<i>H8b1 - Sistema Técnico x PNLV</i>		
Interação -> Desempenho	0,083	0,538
<i>H8b2 - Sistema Técnico x PNLA</i>		
Interação -> Desempenho	0,212	0,116
<i>H8b3 - Sistema Técnico x PNLR</i>		
Interação -> Desempenho	-0,039	0,777
<i>H8b4 - Sistema Técnico x PNLK</i>		
Interação -> Desempenho	-0,038	0,782
<b>H8c - Estrutura x PNL</b>		
<i>H8c1 - Estrat. do Projeto Pedagógico x PNLV</i>		
Interação -> Desempenho	0,067	0,373
<i>H8c2 - Estrat. do Projeto Pedagógico x PNLA</i>		
Interação -> Desempenho	0,096	0,198
<i>H8c3 - Estrat. do Projeto Pedagógico x PNLR</i>		
Interação -> Desempenho	-0,056	0,461
<i>H8c4 - Estrat. do Projeto Pedagógico x PNLK</i>		
Interação -> Desempenho	-0,016	0,830
<b>H8d - Estrutura x PNL</b>		
<i>H8d1 - Estrat. do Corpo Docente x PNLV</i>		
Interação -> Desempenho	0,050	0,522
<i>H8d2 - Estrat. do Corpo Docente x PNLA</i>		
Interação -> Desempenho	0,142	0,067**
<i>H8d3 - Estrat. do Corpo Docente x PNLR</i>		
Interação -> Desempenho	-0,089	0,255
<i>H8d4 - Estrat. do Corpo Docente x PNLK</i>		
Interação -> Desempenho	-0,039	0,620

Nota: Beta ( $\beta$ ) = Coeficientes padronizados de regressão. \*\*90% de confiança

Fonte: Elaborado pela autora



Ao realizar os testes não houve nenhuma relação de moderação com índice de confiança de 95%, ou seja, com *p Value* menor que 0,05. Mas, a relação estratégia do corpo docente com o desempenho sendo moderada pela variável PNL - Auditivo apresentou um *p Value* de 0,06, e uma nova análise somente desta relação foi realizada para a confirmação de um efeito moderador significativo. A variável PNL – Auditivo foi representada por dois grupos, o primeiro grupo com a ausência de características deste tipo de programação e o segundo grupo com a presença dessas características.

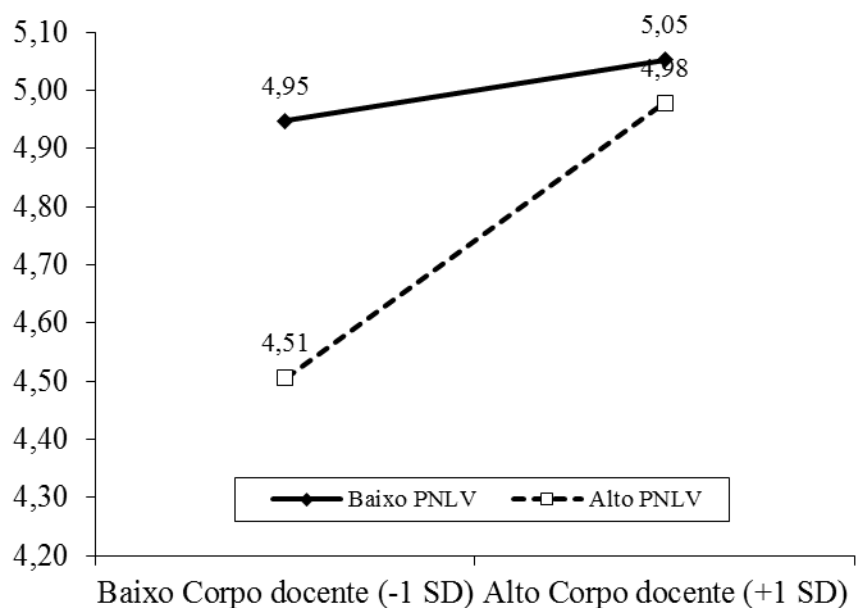
Foi realizada uma análise de subgrupos e o Teste de Chow. A análise de subgrupos foi realizada para verificar se existe diferença entre as moderações dos discentes que apresentam características da PNL auditiva e dos que não apresentam. “O teste de Chow avalia diferenças significativas na forma (inclinação) dos modelos de regressão” (Patterson, Yu & Kimpakorn, 2014, p.1948). A Tabela 32 apresenta a análise de subgrupos.

*Tabela 32. Coeficientes da análise de subgrupos da PNL - Auditivo*

<b>Efeito Moderador</b>	<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>	<b><i>p Value</i></b>
<b>H8d - Estrutura x PNL</b>		
<i>H8d2 - Estrat. do Corpo Docente x PNLA</i>		
Interação -> Desempenho	0,142	0,067**
PNL-A - ausente (0)	0,040	0,481
PNL-A - presente (1)	0,182	0,001

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta análise, a opção *mean center for products* foi desativa, ou seja, apresentou-se os resultados separados da interação para os dois grupos de PNL – Auditivo: ausente (0) e presente (1). Na interação do grupo ausente a relação moderadora não se mostrou significativa, apresentando um *p Value* maior que 0,05. Porém, quando testada a relação do grupo dos presentes, o *p Value* se apresentou significativo, sendo menor que 0,05, e indicando que os alunos que apresentam característica de PNL auditiva são mais influenciados pelas estratégias do corpo docente. A Figura 7 representa graficamente o comportamento da interação entre o corpo docente e a PNL – Auditiva sobre o desempenho.



*Figura 7.* Efeito moderador da PNL-A no fator estratégia do corpo docente e desempenho  
 Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível notar, a relação de influência do corpo docente no grupo de alunos que não apresentaram características da PNL auditiva mantém-se praticamente na horizontal, isto é, não apresenta nenhuma influência significativa. Todavia, quando esta relação está direcionada para o grupo de alunos que apresentam características da PNL auditiva, essa reta apresenta uma inclinação positiva, ou seja, existe uma relação moderadora significativa para este grupo de alunos.

O Teste de Chow foi significativo (Apêndice G), e o valor encontrado para  $F(2, 323) = 5,0317$ ;  $p < 0,0025$ . Estas constatações, aliadas a significância do coeficiente de regressão encontrada para a variável interativa ( $p < 0,10$ ), permitem pressupor haver um efeito moderador da PNL – auditivo na relação entre as estratégias do corpo docente e o desempenho acadêmico, sendo que, a influência é significativa quando o docente apresenta características da PNL auditiva.

### *4.3.3 Discussão do teste de hipóteses*

As hipóteses formuladas buscam testar qual a influência dos fatores contingenciais internos e do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da IEES. Neste tópico discute-se o teste de hipóteses de forma a confrontar com a literatura os resultados encontrados. A Tabela 33, apresenta o desdobramento de cada hipótese e se foi rejeitada ou não.

Tabela 33. Sumário do resultado do teste de hipóteses

<b>Hipóteses</b>	<b>Resultados</b>
H1 - Há influência do fator ambiente interno no desempenho acadêmico dos discentes	-
H2 - Há influência do fator estrutura no desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H3 - Há influência do fator sistema técnico no desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H4 - Há influência do fator estratégia do projeto pedagógico no desempenho acadêmico dos discentes	Não Rejeitada
H5 - Há influência do fator estratégia do corpo docente no desempenho acadêmico dos discentes	Não Rejeitada
H6a - Há influência da programação neurolinguística - visual no desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H6b - Há influência da programação neurolinguística - auditivo no desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H6c - Há influência da programação neurolinguística - leitor/escritor no desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H6d - Há influência da programação neurolinguística - cinestésico no desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7a1 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - visual na relação entre o fator estrutura e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7a2 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - auditivo na relação entre o fator estrutura e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7a3 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - leitor/escritor na relação entre o fator estrutura e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7a4 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - cinestésico na relação entre o fator estrutura e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7b1 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - visual na relação entre o fator sistema técnico e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7b2 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - auditivo na relação entre o fator sistema técnico e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7b3 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - leitor/escritor na relação entre o fator sistema técnico e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7b4 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - cinestésico na relação entre o fator sistema técnico e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7c1 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - visual na relação entre o fator estrat. do projeto pedagógico e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7c2 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - auditivo na relação entre o fator estrat. do projeto pedagógico e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7c3 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - leitor/escritor na relação entre o fator estrat. do projeto pedagógico e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7c4 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - cinestésico na relação entre o fator estrat. do projeto pedagógico e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7d1 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - visual na relação entre o fator estrat. do corpo docente e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7d2 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - auditivo na relação entre o fator estrat. do corpo docente e o desempenho acadêmico dos discentes	Não Rejeitada
H7d3 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - leitor/escritor na relação entre o fator estrat. do corpo docente e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada
H7d4 - Há um efeito moderador da programação neurolinguística - cinestésico na relação entre o fator estrat. do corpo docente e o desempenho acadêmico dos discentes	Rejeitada

Fonte: Elaborado pela autora.

A **primeira hipótese** buscou testar se o fator contingencial ambiente interno influência no desempenho acadêmico (Amaro, 2014; Paiva & Lourenço, 2011). A hipótese não pode ser testada pois não houve validação do seu constructo. Embora os estudos de Paiva e Lourenço (2011), no qual os resultados demonstraram que o ambiente interno tem um impacto positivo e significativo no rendimento acadêmico dos alunos, neste estudo não houve a possibilidade de analisar esta influência. Desta forma, é necessário que sejam realizados ajustes neste constructo para uma possível futura análise.

A **hipótese 2** testa se o fator contingencial estrutura influência no desempenho acadêmico (Amaro, 2014; Andriola, 2009). Como fator estrutural das IES, estão as condições físicas de funcionamento de um curso de graduação: adequação das salas de aula, laboratórios, bibliotecas, e condições de uso dos mesmos. A adequação das instalações físicas da IEES não mostrou ser um fator que influencia significativamente o desempenho acadêmico a um nível de 95% de confiança, sendo a hipótese 2 rejeitada.

Não obstante, apresentou ser um fator que influencia significativamente o desempenho quando reduzido a um nível de confiança de 90%, sendo necessárias mais investigações e ajustes no constructo, para que haja uma confirmação desta relação. Os achados vão de encontro com a pesquisa realizado por Andriola (2009), no qual constatou-se que os cursos cujas IES apresentavam as melhores estruturas físicas, obtiveram maiores notas, confirmando a hipótese de que a estrutura física da instituição influencia no desempenho acadêmico. Entretanto, neste estudo não houve a confirmação desta relação a um nível de 95% de confiança, sendo necessárias mais pesquisas.

O desempenho acadêmico dos discentes de IES sofrem impacto de algumas áreas de integração tecnológica (Amaro, 2014; Singh et al., 2005; Weathersbee, 2008). A **terceira hipótese** testa se o fator sistema técnico influência no desempenho acadêmico. Esta hipótese foi rejeitada, pois o sistema técnico não mostrou ser um fator que influencia significativamente o desempenho acadêmico a um nível de 95% de confiança.

Todavia, o sistema técnico apresentou ser um fator que influencia significativamente o desempenho quando reduzido a um nível de 90% de confiança, sendo necessárias mais investigações e ajustes no constructo, para que haja uma confirmação desta relação. Os achados vão de encontro com a pesquisa realizada por Weathersbee (2008), que constatou a influência do uso da tecnologia no desempenho escolar, em três das quatro áreas pesquisadas. Entretanto, neste estudo não houve a confirmação desta relação a um nível de 95% de confiança, sendo necessária a realização de mais pesquisas.

Outro fator que pode pertencer ao leque de variáveis que exercem influência no desempenho acadêmico, são as disciplinas cursadas pelos estudantes e apresentadas no Projeto Pedagógico do Curso (Amaro, 2014; Andriola 2009; Araújo et al., 2013). Dentro desta perspectiva, a **quarta hipótese** testa se o fator estratégia do projeto pedagógico influencia no desempenho acadêmico dos discentes. O fator estratégia do projeto pedagógico não mostrou ser um fator que influencia significativamente o desempenho acadêmico a um nível de 95% de confiança, sendo a hipótese 4 rejeitada. Porém, também apresentou ser um fator que influencia significativamente o desempenho quando reduzido a um nível de confiança de 90%, sendo necessárias mais investigações e ajustes no constructo, para que haja uma confirmação desta relação.

O leque de variáveis abrange também o impacto que a estratégia do corpo docente pode exercer no desempenho acadêmico, podendo ser influenciado significativamente pela atuação docente, pelo uso adequado dos conhecimentos, pelo modo de conduzir as atividades em sala de aula, e pelo domínio do conteúdo ministrado (Andriola, 2009; Miranda, 2011; Morosini, 2000; Santana & Araújo, 2011). Diante do exposto, a **quinta hipótese** testa se o fator estratégia do corpo docente influencia o desempenho acadêmico dos discentes. Foi verificado que o corpo docente influencia no desempenho acadêmico, assim a hipótese H5 não foi rejeitada.

Contudo, a influência verificada foi negativa, ou seja, quanto maior a avaliação dos discentes quanto as estratégias do corpo docente menor o desempenho acadêmico. Tal fato pode ocorrer visto que quanto mais domínio do conteúdo ministrado, quanto maior a exigência do docente perante os discentes, entre outros fatores, maior terá que ser a dedicação do aluno, e caso isto não ocorra, pior será o seu desempenho.

Os achados condizem, de certa forma, com os da pesquisa realizada por Cruz, Corrar e Slomski (2008), que constaram que os professores tiveram influência no desempenho dos seus educandos, sob três aspectos: domínio atualizado das disciplinas ministradas, técnicas de ensino empregadas e recursos didáticos utilizados. De acordo com os autores, os resultados apontaram que os docentes com domínio atualizado das disciplinas induzem a um maior desempenho dos seus discentes e que diferentes técnicas de ensino também provocaram diferentes desempenhos.

Os resultados apresentados nas hipóteses 3 e 4 diferem do encontrado na pesquisa de Amaro (2014), que investigou a relação dos fatores externos e internos a IES com o desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de duas instituições

federais de ensino superior no Brasil. Em seus achados as variáveis ambiente interno, sistema técnico e estratégia do Projeto Pedagógico do Curso mostraram-se influenciadoras do desempenho acadêmico.

Denota-se que a Teoria da Contingência tem como objetivo a compreensão e explicação do modo pelo qual as organizações funcionam em diferentes ambientes e condições (Chiavenato, 2003; Donaldson, 1999). Desta forma, a pesquisa contingencial tem como tarefa, identificar o fator ou os fatores contingenciais específicos aos quais cada aspecto da estrutura organizacional precisará se adequar (Donaldson, 1999), isto é, quais fatores exercem influência no alcance do sucesso da organização. Este processo de influência se dá através dos fatores contingenciais, e ocorre nos mais diversos tipos de organizações, inclusive nas Instituições de Ensino Superior, na qual o sucesso é apresentado como sendo o melhor desempenho possível dos seus discentes.

As hipóteses H1, H2, H3, H4, e H5 testam a relação de alguns fatores contingenciais internos no desempenho acadêmico dos discentes. A não rejeição da hipótese H5, e os indícios de influência achados nas hipóteses H2, H3 e H4, apresentam que o sucesso da IEES está sendo influenciado pelos fatores contingenciais internos, alguns de forma mais significativa do que outros, porém, corroboram com as premissas da Teoria da Contingência, adaptadas ao ambiente educacional.

Gil (2012) apresenta que os estudantes universitários possuem diferenças individuais e uma personalidade formada que influenciam no seu processo de aprendizagem. Segundo o autor, os conhecimentos desenvolvidos anteriormente, o nível intelectual, as aptidões específicas, entre outros aspectos, fazem parte da explicação sobre o desempenho acadêmico na instituição de ensino.

Outro fator que vem ao longo do tempo demonstrando ser de extrema importância, quanto as características individuais dos discentes, é o seu estilo de aprendizagem. Dentre os estilos de aprendizagem, tem-se a Programação Neurolinguística (PNL) voltada para o ensino e aprendizagem (Miranda et al., 2007; Miranda et al., 2011; Pellon et al., 2014), abordada neste estudo pelo modelo VARK de Fleming e Mills. Desta forma, a **hipótese 6** testa a influência da programação neurolinguística no desempenho acadêmico dos discentes. Tal hipótese foi desmembrada em outras quatro, para testar a influência dos quatro tipos de PNL no desempenho acadêmico.

A **hipóteses H6a, H6b e H6c**, onde os tipos de PNL auditivo, visual e leitor/escritor, respectivamente, foram testadas e não mostraram ser um fator que influencia significativamente o desempenho acadêmico a um nível de 95% de confiança, sendo as

hipóteses rejeitadas. Porém, a hipótese H6b apresentou ser um fator que influencia significativamente o desempenho quando reduzido a um nível de confiança para 90%, sendo necessárias mais investigações e ajustes no constructo, para que haja uma confirmação desta relação.

A **hipótese H6d** testa a influência da PNL - Cinestésico no desempenho acadêmico dos discentes. Foi verificado que este fator influencia no desempenho acadêmico, assim a hipótese H6d não foi rejeitada. Mas, a influência verificada foi negativa, ou seja, quanto maior a presença de características da PNL cinestésico nos discentes menor o desempenho acadêmico. Neste contexto, Spritzer (1993), em sua obra publicada na primeira edição há mais de duas décadas, já chamava a atenção para o sistema de educação, que utilizava, naquela época, um critério de ensino predominantemente voltado para a avaliação e seleção visual e auditivo, ou seja, o aluno deveria ter o domínio da expressão linguística, cultivar as palavras, e a redação deveria ser escrita com perfeição, sendo assim, a leitura era tida como o mais recomendado método de aprendizagem.

Desta forma, a hipótese H6d é sustentada pois o sistema educacional continua predominantemente voltado para a seleção visual, auditivo e leitor/escritor, ou seja, o aluno que apresentar característica de PNL cinestésico terá desvantagem quanto a este sistema de ensino. As formas didáticas utilizadas em sala de aula são, em sua maioria, expositivas, isto é, o professor expõe o conteúdo ou de maneira visual (*slides*, gráficos, tabelas, dentre outros), ou de maneira auditiva (falando, explicando, exemplificando, etc.), ou ainda de maneira escrita (textos, artigos, livros, etc.), ficando as maneiras cinestésicas (discussão em grupos, estudos de caso, trabalhos práticos, experimentos, etc.) utilizadas em sua minoria (Spritzer, 1993).

O desempenho acadêmico pode ser maximizado, quando levado em consideração os estilos de aprendizagem para aplicação das estratégias de ensino, ou seja, ao conhecerem o perfil dos seus discentes quanto aos seus estilos de aprendizagem, os professores podem se empenhar para que as estratégias de ensino utilizadas no processo de aprendizagem sejam adaptadas aos conteúdos e ao perfil dos alunos, tornando assim este processo cada vez mais eficiente (Miranda et al., 2011).

Sendo assim, através das características de cada estilo de aprendizagem, abordado no referencial teórico, e dos fatores internos da IES (que tenham ligação com as estratégias de ensino) que podem exercer influência no desempenho dos discentes, a **hipótese 7** testa o efeito moderador da programação neurolinguística na relação dos fatores internos e o desempenho acadêmico dos discentes. Tal hipótese foi desmembrada em outras quatro, para testar o efeito moderador dos quatro tipos de PNL.



As **hipóteses H7a (H7a1, H7a2, H7a3 e H7a4)** testam o efeito moderador dos tipos de PNLs na relação do fator interno estrutura e o desempenho acadêmico dos discentes. As PNLs não mostraram ser significativamente um fator moderador nesta relação a um nível de 95% de confiança, sendo assim, as hipóteses foram rejeitadas. Tal fato pode não ter sido verificado por algumas razões, primeiro, o questionário do modelo VARK de Fleming Mills possibilita aos respondentes assinalar mais de uma opção apresentada para cada pergunta, caso o respondente sinta essa necessidade. Nas análises do questionário foi verificado que grande parte dos respondentes assinalou duas ou mais respostas em quase todas as questões, trazendo assim uma dificuldade quanto a devida categorização de cada aluno, podendo este ser um dos motivos de não ser encontrado tal efeito.

Segundo, os itens apresentados no constructo não foram confeccionados diretamente relacionados com a PNL, podendo, assim, apresentar itens que não influenciam os tipos de discentes, como por exemplo o espaço físico da biblioteca, e deixando de apresentar itens que poderiam influenciar, como por exemplo locais para a realização de palestras, laboratórios para a realização de experimentos, entre outros. Sendo assim, é necessário que seja feita uma reavaliação do instrumento de coleta de dados com o enfoque nos tipos de PNLs.

As **hipóteses H7b (H7b1, H7b2, H7b3 e H7b4)** testam o efeito moderador dos tipos de PNLs na relação entre o fator interno estrutura e o desempenho acadêmico dos discentes. As PNLs não mostraram ser significativamente um fator moderador nesta relação a um nível de 95% de confiança, sendo assim, as hipóteses foram rejeitadas. Tal fato pode não ter sido verificado pelas mesmas razões apresentadas nas hipóteses H7a.

Os itens apresentados neste constructo não foram confeccionados diretamente relacionados com a PNL, podendo assim, apresentar realmente itens que não influenciam os tipos de aluno, como por exemplo sistema acadêmico, e deixando de apresentar itens que poderiam influenciar, como por exemplo locais para exibição de filmes, palestras, entre outros. Sendo assim, é necessário também que seja feita uma reavaliação do instrumento de coleta de dados com o enfoque nos tipos de PNLs.

As **hipóteses H7c (H7c1, H7c2, H7c3 e H7c4)** testam o efeito moderador dos tipos de PNLs na relação entre o fator interno estratégia do projeto pedagógico e o desempenho acadêmico dos discentes. As PNLs não mostraram ser significativamente um fator moderador nesta relação a um nível de 95% de confiança, sendo assim, as hipóteses foram rejeitadas. Tal fato pode não ter sido verificado pelas mesmas razões apresentadas nas hipóteses H7a e H7b.

Os itens apresentados neste constructo também não foram confeccionados diretamente relacionados com a PNL, podendo assim, apresentar realmente itens que não influenciam os

tipos de aluno, como a organização do curso (disciplinas), e deixar de apresentar itens que poderiam influenciar, como por exemplo o caráter de cada disciplina, os critérios de avaliação, entre outros. Deste modo, é necessário também que seja feita uma reavaliação do instrumento de coleta de dados com o enfoque nos tipos de PNLs.

As **hipóteses H7d (H7d1, H7d3 e H7d4)** testam o efeito moderador dos tipos de PNLs na relação entre o fator interno estratégia do corpo docente e o desempenho acadêmico dos discentes. As PNLs não mostraram ser significativamente um fator moderador nesta relação a um nível de 95% de confiança, assim sendo, as hipóteses foram rejeitadas. Porém, a **hipótese H7d1** (PNL auditivo) apresentou ser um fator moderador que influencia significativamente a relação estratégia do corpo docente e o desempenho quando reduzido a um nível de confiança para 90%.

Esta hipótese recebeu mais dois tipos de análise, além da regressão: a análise por grupos e o Teste de Chow. Os resultados apresentaram de forma significativamente positivo o fator PNL auditivo como sendo moderador da relação estratégia do corpo docente e o desempenho acadêmico, indicando que os alunos que apresentam característica de PNL auditiva são mais influenciados pelas estratégias do corpo docente.

Esta hipótese é suportada pelo exposto na hipótese H6d, pois as formas didáticas utilizadas em sala de aula são em sua maioria expositivas, onde o professor expõe muito o conteúdo de maneira auditiva (falando a matéria, explicando os exercícios, exemplificando, etc.), ou seja, os alunos que apresentam características auditivas são mais influenciados pelas estratégias do corpo docente do que os alunos que não apresentam essas características.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas teorias organizacionais não devem ser analisadas sempre da mesma forma, com o mesmo objeto de aplicação, ou seja, não devem ser engessadas. Para que o mundo teórico esteja sempre avançando, é importante que as teorias existentes sejam visualizadas por diferentes lentes, aplicadas em diferentes ambientes. Este é o caso da Teoria da Contingência, que tem suas origens nas estruturas organizacionais, mas que em sua abordagem contingencial aplicada as instituições de ensino, possibilita uma nova visão quanto aos fatores que podem influenciar o desempenho dos seus discentes.

Este processo de influência dá-se por meio dos fatores contingenciais, e ocorre nos mais diversos tipos de organizações, inclusive nas Instituições de Ensino Superior. Além das influências oriundas dos fatores contingenciais internos das IES, a individualidade do aluno também corrobora para o seu desempenho. Os estudantes universitários possuem diferenças individuais e uma personalidade formada que influenciam no seu processo de aprendizagem, sendo algumas destas individualidades: os conhecimentos desenvolvidos anteriormente, o nível intelectual, as aptidões específicas, entre outros aspectos, fazem parte da explicação sobre o desempenho acadêmico na instituição de ensino (Gil, 2012).

À luz dessas considerações, o estudo buscou verificar a influência de fatores contingenciais e dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Estadual de Ensino Superior. A amostra foi composta por 327 alunos matriculados do primeiro ao quarto ano, do campus sede e do campus de Cianorte – PR. Os questionários respondidos foram analisados por meio da técnica multivariada modelagem de equações estruturais (AEE) estimado através da abordagem baseada em covariância (CB-SEM) a fim de constatar a influência entre as variáveis estudadas.

As conclusões da pesquisa foram expostas tendo como foco os objetivos propostos. De acordo com o primeiro objetivo específico proposto, o estudo buscou verificar a influência do desempenho acadêmico dos discentes com fatores do ambiente institucional, com destaque ao ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso e estratégia do corpo docente.

Buscou-se testar se o fator contingencial ambiente interno influencia no desempenho acadêmico (Amaro, 2014; Paiva & Lourenço, 2011). Porém esta influência não pode ser testada pois não houve validação do seu constructo. Testou-se também se o fator

contingencial estrutura influência no desempenho acadêmico (Amaro, 2014; Andriola, 2009). A adequação das instalações físicas da IEES não mostrou ser um fator que influencia significativamente o desempenho acadêmico a um nível de 95% de confiança.

Ainda sobre o primeiro objetivo específico, buscou-se verificar se o fator sistema técnico influencia no desempenho acadêmico. O sistema técnico não mostrou ser um fator que influencia significativamente o desempenho acadêmico há um nível de 95% de confiança. Testou-se também, em seguida, se o fator estratégia do projeto pedagógico influencia no desempenho acadêmico dos discentes. O fator estratégia do projeto pedagógico não mostrou ser um fator que influencia significativamente o desempenho acadêmico a um nível de 95% de confiança.

Verificou-se também, se o fator estratégia do corpo docente influencia o desempenho acadêmico dos discentes. Foi verificado que o corpo docente influencia no desempenho acadêmico. Porém, a influência verificada foi negativa, ou seja, quanto maior a avaliação dos discentes quanto as estratégias do corpo docente menor o desempenho acadêmico. Tal fato pode ocorrer visto que quanto mais domínio do conteúdo ministrado, quanto maior a exigência do docente perante os discentes, entre outros fatores, maior terá que ser a dedicação do aluno, e caso isto não ocorra, pior será o seu desempenho.

Ainda, de acordo com o segundo objetivo específico proposto o estudo buscou também verificar a influência do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes. Testou-se a influência da programação neurolinguística no desempenho acadêmico dos discentes, sendo verificado os quatro tipos de PNL.

Os tipos de PNL auditivo, visual e leitor/escritor, respectivamente, foram testadas e não mostraram ser um fator que influencia significativamente o desempenho acadêmico a um nível de 95% de confiança. Porém, a hipótese H6b apresentou ser um fator que influencia significativamente o desempenho quando reduzido a um nível de confiança para 90%, sendo necessárias mais investigações e ajustes no constructo, para que haja uma confirmação desta relação.

Por fim, testou-se a influência da PNL - Cinestésico no desempenho acadêmico dos discentes. Foi verificado que este fator influencia no desempenho acadêmico. Todavia, a influência verificada foi negativa, ou seja, quanto maior a presença de características da PNL cinestésico nos discentes menor o desempenho acadêmico. Este achado é sustentado pois o sistema educacional continua predominantemente voltado para a seleção visual, auditivo e leitor/escritor, ou seja, o aluno que apresentar característica de PNL cinestésico terá desvantagem quanto a este sistema de ensino. Assim, é necessário que exista uma

preocupação maior por parte das IES e dos docentes quanto as formas didáticas de exposição do conteúdo, tentando ao máximo abranger todos os estilos de aprendizagem e consequentemente, todos os tipos de alunos.

Por fim, de acordo com o terceiro objetivo específico proposto, o estudo buscou verificar o efeito moderador do estilo de aprendizagem na influência dos fatores contingenciais internos (estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso, estratégia do corpo docente) e o desempenho acadêmico dos discentes. Testou-se o efeito moderador da programação neurolinguística na relação dos fatores internos (estrutura, sistema técnico e estratégia do projeto pedagógico) e o desempenho acadêmico dos discentes. As PNLs não mostraram ser significativamente um fator moderador nesta relação a um nível de 95% de confiança.

Testou-se também o efeito moderador dos tipos de PNLs na relação entre fator interno estratégia do corpo docente e o desempenho acadêmico dos discentes. As PNLs não mostraram ser significativamente um fator moderador nesta relação a um nível de 95% de confiança. Porém, a PNL auditiva apresentou ser um fator moderador que influencia significativamente a relação estratégia do corpo docente e o desempenho quando reduzido a um nível de confiança para 90%.

Esta relação recebeu mais dois tipos de análise além da regressão: a análise por grupos e o Teste de Chow, e os resultados apresentaram de forma significativamente positivo o fator PNL auditivo como sendo moderador da relação estratégia do corpo docente e o desempenho acadêmico, ou seja, indicando que os alunos que apresentam característica de PNL auditiva são mais influenciados pelas estratégias do corpo docente.

Diante do exposto, ao verificar a influência de fatores contingenciais e dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Estadual de Ensino Superior, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado. Conclui-se que dos fatores contingenciais internos investigados, a estratégia do corpo docente mostrou-se influenciador do desempenho acadêmico, mas, indícios foram achados quanto a estrutura, sistema técnico e estratégia do projeto pedagógico cabendo mais investigações para a comprovação destes fatores como sendo influenciadores do desempenho.

Dos estilos de aprendizagem investigados, o único que apresentou influência no desempenho foi o PNL – Cinestésico, porém, indícios foram encontrados quanto o PNL – Auditivo, cabendo mais investigações para a comprovação deste estilo de aprendizagem como sendo influenciador do desempenho. Das relações de moderação que foram investigadas, somente o estilo de aprendizagem PNL – Auditivo se mostrou moderador da relação do fator

estratégia do corpo docente e o desempenho acadêmico dos discentes da UEM.

Os resultados do estudo contribuem para a academia nos aspectos teóricos e empíricos. O desenvolvimento de constructos que aferiram sobre a influência de fatores contingenciais e do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma IEES, de forma a possibilitar um avanço e um incentivo para futuras pesquisas nesta área do conhecimento. Para a instituição de ensino pesquisada, os achados podem sinalizar pontos significativos que possibilitem traçar medidas educacionais, pedagógicas e administrativas com objetivo de melhorar a qualidade do ensino de nível superior em Contabilidade.

## 5.1 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS

Por fim, esta seção é destinada as limitações do trabalho e a sugestões de pesquisas futuras. Esta pesquisa possui como limitação inicial a falta de possibilidade de generalização dos resultados, visto que de 38 Universidades Estaduais de ensino presentes no Brasil de acordo com o último censo, apenas uma delas foi pesquisada.

Uma segunda limitação diz respeito à variável dependente, desempenho acadêmico. A média geral das disciplinas cursadas pelos acadêmicos não foi disponibilizada a tempo pela instituição de ensino para a desenvolvimento do estudo. A única alternativa coerente vislumbrada para o desempenho acadêmico dos discente foi a sua auto avaliação de desempenho, apresentada em cinco itens que formaram a variável latente desempenho.

A terceira limitação presente nesta pesquisa, diz respeito a replicação na íntegra de alguns constructos do questionário utilizado na pesquisa do Amaro (2014), referentes aos fatores contingenciais internos. Seria necessário que uma adaptação deste questionário fosse realizada, para integrar os estilos de aprendizagem com os fatores contingenciais internos investigados.

Por fim, a última limitação apresentada tange ao modelo de PNL aplicado nesta pesquisa, o Modelo VARK. As questões deste instrumento apresentam a possibilidade de o respondente assinalar mais de uma afirmativa caso este sinta necessidade. Porém, na tabulação dos dados, foi verificado que uma grande parte dos respondentes assinalaram três ou quatro afirmativas, impossibilitando assim a verificação mais direcionada de qual o estilo de aprendizagem predominante. Desta forma, seria necessária uma investigação mais

profunda quanto a forma de captar o estilo de aprendizagem de cada discente.

Diante dos achados e das próprias limitações deste estudo, novas oportunidades de pesquisa surgem, como por exemplo: (i) verificar a influência de outros fatores contingenciais no desempenho acadêmico; (ii) realizar estudos direcionados para a análise dos diferentes tipos de programação neurolinguística de acordo com os tipos de disciplinas ministrados; (iii) relacionar as práticas de ensino utilizadas no sistema educacional com os diferentes tipos de programação neurolinguística.

## REFERÊNCIAS

- AlKhasawneh, E. (2013). Using VARK to assess changes in learning preferences of nursing students at a public university in Jordan: Implications for teaching. *Nurse education today*, 33(12), 1546-1549.
- \_\_\_\_\_, I. M., Mrayyan, M. T., Docherty, C., Alashram, S., & Yousef, H. Y. (2008). Problem-based learning (PBL): assessing students' learning preferences using VARK. *Nurse education today*, 28(5), 572-579.
- Amaro, H. D. (2014). *Influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico de discentes do curso de ciências contábeis de IFES*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Andrade, J. X., & Corrar, L. J. (2008). Condicionantes do desempenho dos estudantes de contabilidade: evidências empíricas de natureza acadêmica, demográfica e econômica. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 1(1), 62-74.
- Andreas, S., & Faulkner, C. (1995). *Programação Neurolinguística, a nova tecnologia do sucesso*. Rio de Janeiro: Campos.
- \_\_\_\_\_, S. In "Prefácio" Bandler, R., & Grinder, J. (1982). *Sapos em príncipes*, p.11-12. Grupo Editorial Summus.
- Andriola, W. B. (2009). Fatores institucionais associados aos Resultados do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE): Estudo dos cursos de graduação da universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), p. 22-49.
- ANPCONT. (2016). Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - ANPCONT. Recuperado em 21 de Março de 2016, em <http://www.anpcont.org.br/historico>.
- Araújo, E. A. T., de Camargos, M. A., Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2013). Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: Uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 60-83.
- Azevedo, R. M. (2006). *Programação Neurolinguística: transformação e persuasão no metamodelo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Ballester, C. P. M. (2012). Análisis de los Factores que Influyen en El Desempeño Académico de los Alumnos de Contabilidad Financiera a través de Modelos de Elección Binaria. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 14(45), 379-399.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1982). *Sapos em príncipes* (Vol. 17). Grupo Editorial Summus.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 25-39.
- Becker, K., Kehoe, J., & Tennent, B. (2007). Impact of personalised learning styles on online delivery and assessment. *Campus-Wide Information Systems*, 24(2), 105-119.
- Bezerra, F. A. (2012). Análise fatorial. In L. J. Corrar, E. Paulo & J. M., Dias Filho (coords.), *Análise multivariada: para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia* (Cap. 2, pp.73-130). São Paulo: Atlas.
- Boatman, K., Courtney, R., & Lee, W. (2008). "See How They Learn": The Impact of Faculty



- and Student Learning Styles on Student Performance in Introductory Economics. *The American Economist*, 39-48.
- Boezerooij, P. (2006). E-learning strategies of higher education institutions: an exploratory study into the influence of environmental contingencies on strategic choices of higher education institutions with respect to integrating e-learning in their education delivery and support processes. University of Twente, CHEPS.
- Brasil. (2004). *Resolução CNE/CES n. 10, de 16 de dezembro de 2004*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Brasília, DF: DOU, 28 de dezembro de 2004. Recuperado em 27 de Julho de 2015, em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf).
- \_\_\_\_\_. (2007). *Resolução CNE/CES n. 8, de 31 de janeiro de 2007*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Brasília, DF: DOU, 13 de junho de 2007. Recuperado em 27 de Julho de 2015, em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf).
- \_\_\_\_\_. (2006). *Decreto n. 5773, de 09 de maio de 2006*. Brasília - DF. Recuperado em 27 de Julho de 2015, em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>.
- \_\_\_\_\_. (2008) *Censo da educação superior 2008: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Censo da educação superior 2012: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Censo da educação superior 2013: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil. (2014). *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 10a ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Browne, T., Hewlett, R., Jenkins, M., Voce, J., Walker, R., & Yip, H. (2010). *Survey of Technology Enhanced Learning for higher education in the UK*. University of Oxford, Oxford.
- Brussolo, F. (2002). *As diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Ciências Contábeis x o mercado de trabalho através das ofertas de emprego para a área contábil na Grande São Paulo: uma análise crítica*. Dissertação de Mestrado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, SP, Brasil.
- Bullock, J. H., Ell, V., Inman, B. C., Jiambalvo, J. J., Krull, G. W., Lathan, M. H., ... & Barefield, R. M. (1995). Accounting faculty/practitioners partnership to address mutual education concerns. *Issues in Accounting Education*, 10(1), 197-206.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2a ed). New York: Taylor & Francis.
- Caiado, J., & Madeira, P. (2002). Determinants of the academic performance in undergraduate courses of the accounting. *Munich Personal RePEc Archive*, (2199).
- Campos, L., & Lemes, S. (2011). Análise comparativa entre o Currículo Mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e as Universidades Federais da Região Sudeste. In *III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da Anpad*. João Pessoa, PB, Brasil.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. D. (2011). *Metodologia Científica*. (6a ed.). São

Paulo: Pearson Prentice Hall.

- Chenhall, R. (2003). Management control systems design within its organizational context: finding from contingency-based research and directions for the future. *Accounting, Organizations and Society*, 28(2-3), 127-168.
- \_\_\_\_\_, R. H. (2007). Theorizing contingencies in management control systems research. *Handbooks of management accounting research*, 1, 163-205.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. (7a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Colauto, R. D., Beuren, I. M. (2014). Coleta, Análise e Interpretação dos dados. In: Beuren, I. M. (Org). *Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática*. (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2003). *Métodos de pesquisa em administração*. (7a ed.; L. de O. da Rocha, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Costa, A. (2007). *Competências e habilidades: um estudo dos egressos do curso de Ciências Contábeis no Estado de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil.
- Cruz, C. V. O. A., Corrar, L. J., & Slomski, V. (2008). A docência e o desempenho dos alunos dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil. *Contabilidade Vista & Revista*, 19(4), 15-37.
- Cunha, J., Cornachione Jr, E. B., De Luca, M. M. M., & Ott, E. (2010). Modéstia de alunos de graduação em Ciências Contábeis sobre o desempenho acadêmico: uma análise pela ótica da teoria da autoeficácia. In *10º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*. São Paulo, SP, Brasil.
- Cunha, M. D., & Pinto, M. M. (2009). Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(226), 571-591.
- Cunha, P. R. da, Santos, V. dos, Hein, N., & Lyra, R. L. W. C. de. (2013). Reflexos da Lei n.º 11.638/07 nos indicadores contábeis das empresas têxteis listadas na BM&FBovespa. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 7(2), 112-130.
- Daft, R. (2005). *Administração*. São Paulo: Pioneira.
- Dania, C., & Marchisio, S. (2013). Modalidades de percepción sensorial de estudiantes de ingeniería en sistemas de información. Aportes al diseño de material didáctico para la enseñanza de la algoritmia. *Invenio*, 17(31-32), 215-228.
- Dias, R. G., & dos Passos, J. S. (2008). Contribuições da programação neurolinguística no contexto educacional. *Revista Intersaberes*, 3(5), 38-46.
- Dilts, R. (1980). *Neuro-linguistic programming: The study of the structure of subjective experience* (1). Meta Publications.
- Donaldson, L. (1999). Teoria da contingência estrutural. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Orgs.). *Handbook de Estudos Organizacionais*. (Vol. 1, Cap. 3, pp. 105-133), São Paulo: Atlas.
- \_\_\_\_\_, L. (2001). *The contingency theory of organization*. Thousand Oaks: Sage.
- Dutra, O. T. (2003). *Proposta de uma matriz curricular para o curso de Ciências Contábeis na Grande Florianópolis*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São

Paulo, SP, Brasil.

- Espejo, M. M. S. B. (2008). *Perfil dos atributos do sistema orçamentário sob a perspectiva contingencial: uma abordagem multivariada*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Fagundes, J. A.; Soler, C. C.; Feliu, V.R.; Lavarda C. E. F. (2008). Proposta de pesquisa em contabilidade: considerações sobre a Teoria da Contingência. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 13(2), p.2-13.
- Favero, H. L. (1987). *O ensino superior de ciências contábeis no Estado do Paraná: estudos de casos*. Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Fávero, L. P.; Belfiore, P.; Silva, F. L. da; & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Fitkov-Norris, E. D., & Yeghiazarian, A. (2015, February). Validation of VARK learning modalities questionnaire using Raseh analysis. *In Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 588, No. 1, p. 012048). IOP Publishing.
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11.
- \_\_\_\_\_, N. D., & Baume, D. (2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree!. *Educational Developments*, 7(4), p.4-7.
- Freitas, A. L. P., & de Arica, G. M. (2008). A auto-avaliação de IES: um modelo para a avaliação das disciplinas curriculares segundo a percepção do corpo discente. *Revista iberoamericana de educación*, 44(7), 7.
- Frezatti, F., & Leite Filho, G. A. (2003). Análise do relacionamento entre o perfil de alunos do curso de contabilidade e o desempenho satisfatório em uma disciplina. In *Anais XXVII ENANPAD*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Gassner, F. P. (2010). *Percepções e preferências dos estudantes de ciências contábeis das universidades federais do sul do Brasil em relação ao ensino*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- \_\_\_\_\_, A. C. (2012). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Guerra, A. R. (2007). *Arranjos entre fatores situacionais e sistemas de contabilidade gerencial sob a ótica da teoria da contingência*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Guerreiro, R., Pereira, C. A., & Rezende, A. J. (2008). Em busca do entendimento da formação dos hábitos e das rotinas da contabilidade gerencial: um estudo de caso. *Revista de administração Mackenzie*, 7(2), 78-101.
- Guimarães, I. P., Slomski, V. G., Gomes, S. M. D. S., & da Silva, A. C. R. (2010). Nível de Percepção do Projeto Político-Pedagógico: O que Pensam os Profissionais de Educação Contábil de uma Instituição de Ensino Superior Pública do Estado da Bahia/Brasil. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 4(3), 4-19.
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. (6a ed). Porto Alegre: Bookman.
- Hansen, S. C., & Van der Stede, W. A. (2004). Multiple facets of budgeting: an exploratory analysis. *Management Accounting Research*, 15, 415-439.

- Ictenbas, B. D., & Eryilmaz, H. (2011). Determining Learning Styles of Engineering Students to Improve the Design of a Service Course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 342-346.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2012). *Sinopse das ações do Ministério da Educação*. Brasília. Recuperado em 29 de julho de 2015, em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.
- Iudícibus, S. D. (2010). *Teoria da Contabilidade*. (10a ed.). São Paulo: Atlas.
- James, S., D'Amore, A., & Thomas, T. (2011). Learning preferences of first year nursing and midwifery students: Utilising VARK. *Nurse education today*, 31(4), 417-423.
- Junqueira, E. R. (2010). *Perfil do sistema de controle gerencial sob a perspectiva da teoria da contingência*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Khanal L., Shah S. & Koirala S. (2014). Exploration of preferred learning styles in medical education using VARK modal. *Russian Open Medical Journal*, 3(3).
- Kim, R. H., Gilbert, T., Ristig, K., & Chu, Q. D. (2013). Surgical resident learning styles: faculty and resident accuracy at identification of preferences and impact on ABSITE scores. *Journal of Surgical Research*, 184(1), 31-36.
- \_\_\_\_\_, R. H., Gilbert, T., & Ristig, K. (2015). The Effect of Surgical Resident Learning Style Preferences on American Board of Surgery In-Training Examination Scores. *Journal of surgical education*.
- \_\_\_\_\_, R. H., & Gilbert, T. (2015). Learning Styles Preferences of Surgical Residency Applicants. *Journal of Surgical Research*.
- Klement, M. (2014). How do my students study? An analysis of students of educational disciplines favorite learning styles according to VARK classification. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 384-390.
- Koch, J., Salamonson, Y., Rolley, J. X., & Davidson, P. M. (2011). Learning preference as a predictor of academic performance in first year accelerated graduate entry nursing students: A prospective follow-up study. *Nurse education today*, 31(6), 611-616.
- Laffin, M. (2002). *De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Lagioia, U. C. T., Santiago, H. L. F., Gomes, R. B., & Ribeiro Filho, J. F. (2007). Uma investigação sobre as expectativas dos estudantes e o seu grau de satisfação em relação ao Curso de Ciências Contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 4(8), 121-138.
- Lawter, L., Rua, T., & Guo, C. (2014). The interaction between learning styles, ethics education, and ethical climate. *Journal of Management Development*, 33(6), 580-593.
- Leung, A., McGregor, M., Sabiston, D., & Vriliotis, S. (2014). Vark Learning Styles and Student Performance in Principles of Micro-vs. Macro-Economics. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 15(3), 113.
- Liew, S. C., Sidhu, J., & Barua, A. (2015). The relationship between learning preferences (styles and approaches) and learning outcomes among pre-clinical undergraduate medical students. *BMC medical education*, 15(1), 44.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology: European Journal*

*of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 4(2), 73-79.

- Lubke, G. H., & Muthén, B. O. (2004). Applying multigroup confirmatory factor models for continuous outcomes to Likert scale data complicates meaningful group comparisons. *Structural Equation Modeling*, 11(4), 514-534.
- \_\_\_\_\_, G. H., & Neale, M. (2008). Distinguishing between latent classes and continuous factors with categorical outcomes: Class invariance of parameters of factor mixture models. *Multivariate Behavioral Research*, 43(4), 592-620.
- Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2006). First-year medical students prefer multiple learning styles. *Advances in Physiology Education*, 30(1), 13-16.
- Magalhães, F. A. C., & Andrade, J. X. (2006). A educação contábil no estado do piauí diante da proposta de convergência internacional do currículo de contabilidade concebida pela ONU/UNCTAD/ISAR. In *6º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*. São Paulo, SP, Brasil.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Martins, E., Silva, A. F. D., & Ricardino, Á. (2006). Escola Politécnica: possivelmente o primeiro curso formal de Contabilidade do Estado de São Paulo. *Revista Contabilidade e finanças*, (42), 113-122.
- Martins, G. D. A., & Pelissaro, J. (2005). Sobre conceitos, definições e constructos nas Ciências Contábeis. *Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS*, 2(2), 78-84.
- Martins, G., & Theóphilo, C. (2009). *Metodologia da pesquisa científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Miranda, R. A. D. M., Miranda, C. D. S., & Costa, G. F. M. (2011). Estratégias de Ensino e Estilos de Aprendizagem: Um experimento no processo Ensino-Aprendizagem na Disciplina de Contabilidade Introdutória. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade-Anais. EnEPQ. João Pessoa.
- \_\_\_\_\_, R. A. D. M., Miranda, C. D. S., & Mariano, A. S. (2007). Estilos de aprendizagem e sua inter-relação com as técnicas de ensino: uma avaliação com o modelo VARK no curso de ciências contábeis de uma IES no interior paulista. *USP, São Paulo*.
- Moayyeri, H. (2015). The Impact of Undergraduate Students' Learning Preferences (VARK Model) on Their Language Achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 132-139.
- Monteiro de Freitas, A. A. (2007). Acesso ao ensino superior: estudo de caso sobre características de alunos do ensino superior privado. *Revista Inter Ação*, 29(2), 261-276.
- Moreira, A. M. D. A. (2010). *Fatores institucionais e desempenho acadêmico no Enade: um estudo sobre os cursos de biologia, engenharia civil, história e pedagogia*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Morgan, G. (2002). *Imagens da organização*. (2a ed., C. W. Bergamini & R. Coda, Trad.). São Paulo: Atlas. (Obra original publicada em 1986).

- Morosini, M. (2000). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. (Org). Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Nossa, V. (1999). *Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Ocepek, U., Bosnić, Z., Šerbec, I. N., & Rugelj, J. (2013). Exploring the relation between learning style models and preferred multimedia types. *Computers & Education*, 69, 343-355.
- Oliveira, A. B. S. (2011). *Métodos da pesquisa contábil*. São Paulo: Atlas.
- O'Connor, J., & Seymour, J. (1995). *Introdução à programação neurolinguística: como entender e influenciar as pessoas*. São Paulo: Summus.
- Paiva, M. O. A. de, & Lourenço, A. A. (2011). Rendimento acadêmico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 393-402.
- Panambur, S., Nambiar, V., & Heming, T. (2014). Learning Style Preferences of Preclinical Medical Students in Oman. *Oman medical journal*, 29(6), 461.
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design and analysis: an integrated approach*. New Jersey: Erlbaum.
- Peleias, I. R., Silva, G. P. D., Segreti, J. B., & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista de Contabilidade e Finanças-USP, São Paulo, Edição, 30*, 19-32.
- Pellón, M., Nome, S., & Arán, A. (2013). Relação entre estilos de aprendizagem e rendimento acadêmico dos estudantes do quinto ano de medicina. *Rev. bras. oftalmol*, 72(3), 181-184.
- Peyman, H., Sadeghifar, J., Khajavikhan, J., Yasemi, M., Rasool, M., Yaghoubi, Y. M., ... & Karim, H. (2014). Using VARK Approach for Assessing Preferred Learning Styles of First Year Medical Sciences Students: A Survey from Iran. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 8(8), GC01.
- Phantharakphong, P. (2012). English Learning Styles of High and Low Performance Students of the Faculty of Education, Khon Kaen University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3390-3394.
- Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2014). Neuro-linguistic programming (NLP) for language teachers: revalidation of an NLP scale. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(10), 2096-2104.
- Prithishkumar, I. J., & Michael, S. A. (2014). Understanding your student: Using the VARK model. *Journal of postgraduate medicine*, 60(2), 183.
- QS. (2015). *QS University Rankings: Latin America 2015*. Recuperado em 10 de Setembro de 2015, em [http://www.topuniversities.com/university-rankings/latam-university-rankings/2015#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search="](http://www.topuniversities.com/university-rankings/latam-university-rankings/2015#sorting=rank+region=).
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2014). Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: Beuren, I. M. (Org). *Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática*. (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Richardson, R. J. (2012). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3a ed.). São Paulo: Atlas.

- Richardson, P., Dellaportas, S., Perera, L., & Richardson, B. (2013). Students' perceptions on using iPods in accounting education: a mobile-learning experience. *Asian Review of Accounting*, 21(1), 4-26.
- Rizzatti, G. (2002). *Categorias de análise de clima organizacional em universidades federais brasileiras*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Romanowsky, L. R., & Beuren, I. M. (2002). Um estudo dos procedimentos metodológicos de ensino utilizados nos cursos de Ciências Contábeis. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 13(7), 83-97.
- Rosella, M. H., Petrucci, V. B. C., Peleias, I. R., & Hofer, E. (2006). O ensino superior no Brasil e o ensino da contabilidade. In I. R. Peleias (Org.). *Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores*. São Paulo: Saraiva.
- Santana, A. L. A., & de Araújo, A. M. P. (2011). Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE) - um estudo nas universidades federais do Brasil. *Contabilidade Vista & Revista*, 22(4), 73-112.
- Sarabi-Asiabar, A., Jafari, M., Sadeghifar, J., Tofighi, S., Zaboli, R., Peyman, H., ... & Shams, L. (2015). The Relationship Between Learning Style Preferences and Gender, Educational Major and Status in First Year Medical Students: A Survey Study From Iran. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 17(1).
- Silva, A. C. R. da. (2008). Ensino da contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultado do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) 2006. *Revista Universo Contábil*, 4(3), 82-94.
- Sinclair, J. (2012). Vark learning style and student satisfaction with traditional and online courses. *International Journal of Education Research*, 7(1), 77-88.
- Singh, G., O'Donoghue, J., & Worton, H. (2005). A study in to the effects of e-learning on higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(1), 3.
- Slater, J. A., Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2007). Does gender influence learning style preferences of first-year medical students?. *Advances in Physiology Education*, 31(4), 336-342.
- Slomski, V. G., Silva, A. C. R. D., Gomes, S. M. D. S., & Guimarães, I. P. (2010). Mudanças curriculares e qualidade de ensino: ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizados. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 4(8), 160-188.
- Souza, M. B., & Ortiz, H. C. (2006). A estrutura básica para o ensino superior de Contabilidade. In I. R. Peleias (Org.). *Didática do Ensino da Contabilidade: Aplicável a outros Cursos Superiores*. São Paulo: Saraiva.
- Spritzer, N. (1993). *Pensamento e mudança*. Porto Alegre: L&PM.
- Stevens, D. P., Kitterlin, M., & Tanner, J. R. (2012). Assessing the impact of learning styles for hospitality students. *Consortium Journal of Hospitality and Tourism*, 17(1), 1-23.
- Thompson, J. D. (1976). *Dinâmica organizacional: fundamentos sociológicos da teoria administrativa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Tosey, P., & Mathison, J. (2003). Neuro-linguistic programming and learning theory: a response. *The Curriculum Journal*, 14(3), 371-388.

- Vasconcelos, A. F., Cavalcante, P. R. N., & Monte, P. A. (2012). Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Ciências*, 5(1-2), 87-101.
- Vianna, H. M. (2003). Fundamentos de um programa de avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 28(60), 23-38.
- Weathersbee, J. C. (2008). *Impact of Technology Integration in Public Schools on Academic Performance of Texas School Children*. Tese de doutorado, Texas State University, Texas, Estados Unidos.
- Wehrwein, E. A., Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Advances in Physiology Education*, 31(2), 153-157.
- Woodward, J., Dawson, S., & Wedderburn, D. (1965). *Industrial organization: Theory and practice*. (Vol. 3). London: Oxford University Press.
- Wright, S., & Stokes, A. (2015). The application of VARK learning styles in introductory level economics units. *Issues in Educational Research*, 25(1), 62-79.
- Zonatto, V. C. D. S., Dallabona, L. F., Moura, G. D. D., Domingues, M. J. C. D. S., & Rausch, R. B. (2013). Evidências da Relação entre Qualificação Docente e Desempenho Acadêmico: uma análise à luz da Teoria do Capital Humano. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 8(1), 6-25.



**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



**Universidade Estadual de Maringá – UEM**  
**Centro de Ciências Sociais Aplicadas**  
**Departamento de Ciências Contábeis**  
**Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - PCO**

### INFLUÊNCIA DE FATORES CONTINGENCIAIS E DA PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA (PNL) NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA IEES.

Prezado(a) acadêmico(a)

Esta é uma pesquisa desenvolvida pela mestranda Iasmini Magnes Turci Borges sob a orientação da Professora Dra. Katia Abbas, no Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo geral da mesma é verificar a influência de fatores contingenciais e da Programação Neurolinguística no desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis de uma IEES.

A sua participação será voluntária e não será feito nenhum tipo de identificação individual.

Agradecemos a sua colaboração!

Mestranda – Iasmini Magnes Turci Borges; iasminiborges@gmail.com.br

Orientadora – Katia Abbas; katia\_abbas@yahoo.com.br.

### QUESTIONÁRIO PARA O DISCENTE

Nome do acadêmico: \_\_\_\_\_

Email (caso queira receber seu tipo de PNL): \_\_\_\_\_

Período matriculado: \_\_\_\_\_

Obs. A identificação aqui é necessária para relacionar o questionário às notas das disciplinas. Porém, como já informado, na análise dos dados não será feita nenhuma identificação individual.

1) Atribua uma nota de 0 (ruim) a 10 (muito bom) para a dedicação e atenção recebida na sua instituição dos seguintes:

Chefe do departamento ou equivalente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Coordenador do curso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Corpo docente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Funcionários	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2) Atribua uma nota de 0 a 10 para a qualidade da infraestrutura da sua instituição, em relação a:

Adequação das salas de aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adequação do espaço físico da(s) bibliotecas(s)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Qualidade do acervo bibliográfico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Modernidade dos laboratórios de informática	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3) Atribua uma nota de 0 a 10 para a qualidade dos recursos tecnológicos empregados na sua instituição, em relação a:

Recursos didáticos (multimídia, outros)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Software de ensino (laboratório/Ex.:software das discip. de jogos)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acesso à internet	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sistema acadêmico (menu do aluno)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4) Atribua uma nota de 0 a 10 para o projeto pedagógico e a matriz curricular do curso, em relação:

Organização da estrutura curricular	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disciplinas ofertadas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Integração entre os conteúdos das disciplinas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Carga horária das disciplinas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5) Atribua uma nota de 0 a 10 para o corpo docente do curso, em relação a:

Qualificação (titulação)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Domínio do conteúdo ministrado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Práticas de ensino	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interação com o aluno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6) Atribua uma nota de 0 a 10 para a sua dedicação no Curso, considerando:

Pontualidade nas aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência nas aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participação nas aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interesse pelas disciplinas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acompanhamento dos conteúdos das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho na resolução de exercícios	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tempo dedicado ao estudo extraclasse	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7) Atribua uma nota de 0 a 10 para o seu desempenho no Curso, considerando:

Nas disciplinas de cunho teórico já cursadas*	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nas disciplinas de cunho prático já cursadas*	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nas disciplinas de cunho teórico/prático já cursadas*	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho nas provas e testes comparado aos demais colegas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho nas provas e testes de forma geral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

\*Ver em anexo as disciplinas consideradas teóricas e as consideradas teórico/práticas.

**Escolha a resposta que melhor explique as suas preferências e assinale a opção correspondente. Caso necessário, assinale mais de uma resposta se apenas uma não for suficiente. Deixe em branco as questões que não se apliquem a você.**

8) Um site tem um vídeo mostrando como fazer um gráfico especial. Há uma pessoa que fala, algumas listas e palavras que descrevem o que fazer e alguns diagramas. Você poderia aprender mais a partir de:

- Ler as palavras.
- Escutar as instruções.
- Observando as ações.
- Vendo os diagramas.

9) Além do preço, o que mais lhe influenciaria na sua decisão de comprar um livro de não-ficção?

- Um amigo ter falado sobre o livro e o recomendado.
- Ele possuir histórias da vida real, experiências e exemplos.
- Ele possuir um visual atraente.
- Ter lido rapidamente algumas partes dele.

10) Lembre-se do momento que você aprendeu como fazer algo novo. Evite escolher algo que requeira habilidade física, p.ex. andar de bicicleta. Como você aprendeu melhor?

- Escutando as explicações de um amigo e fazendo perguntas.
- Diagramas e gráficos – dicas visuais.
- Observando uma demonstração.
- Através de instruções escritas - p.ex. um manual ou um livro texto.

11) Eu gosto de "sites" que possuem:

- Canais de áudio onde eu possa ouvir música, programas de rádio ou entrevistas.
- Descrições por escrito, listas e explicações.
- Uma aparência interessante e características visuais.
- Coisas que eu possa clicar, mudar ou tentar.

12) Você terminou uma competição ou um teste e gostaria de algumas informações sobre o seu desempenho. Você iria:

- Basear-se em exemplos de resultados anteriores.
- Usar gráficos mostrando o que você alcançou.
- Basear-se nas informações que alguém lhe falasse.
- Usar uma descrição por escrito de seus resultados.

13) Um grupo de turistas quer aprender algo sobre parques ou reservas de vida selvagem na sua região. Você:

- Você lhes daria um livro ou panfletos sobre o assunto.
- Os levaria para um passeio em parques ou reservas de vida selvagem.
- Lhes falaria sobre o tema, ou arranjaria alguém que lhes falasse sobre isto.
- Lhes mostraria figuras na Internet, fotografias ou livros de fotos.

14) Você está prestes a comprar uma câmera digital ou telefone celular. Além do preço, o que mais influenciaria a sua decisão?

- A leitura de detalhes sobre o aparelho.
- As explicações do vendedor sobre as características do aparelho.
- Se ele tem a aparência boa e parece ser de qualidade.
- Experimentá-lo ou testá-lo.

15) Você irá escolher comida num restaurante ou bar. Você iria:

- Observar o que os outros estão comendo ou olhar fotos dos pratos.
- Escolher baseado nas informações do menu.
- Pedir sugestões ao garçom ou perguntar a amigos por recomendações.
- Escolher algo que você já tenha experimentado antes.

16) Você quer aprender usar um novo programa, habilidade ou jogo no computador. Você iria:

- Ler as instruções que vieram com o programa.
- Usaria os controles ou teclado.
- Conversar com pessoas que conhecem o programa.
- Seguir os diagramas do livro que veio com ele.

17) Você prefere um professor ou apresentador que usa:

- Fotocópias, livros ou materiais de leitura.
- Demonstrações, modelos ou sessões práticas.
- Diagramas, tabelas e gráficos.
- Perguntas e respostas, debates, discussões em grupo ou palestras de convidados.

18) Você deve fazer um discurso importante numa conferência ou numa ocasião especial. Você iria:

- Escrever todos os detalhes de seu discurso e o decoraria após lê-lo diversas vezes.
- Escrever algumas palavras-chaves e praticar seu discurso várias vezes.
- Reunir muitos exemplos e histórias para fazer seu discurso ficar real e prático.
- Fazer diagramas ou utilizar gráficos para ajudá-lo a explicar as coisas.

19) Você está usando um livro, um CD ou um "site" para aprender tirar fotos com sua nova câmera digital. Você gostaria que ele tivesse:

- Muitos exemplos de fotos boas e ruins para saber melhorá-las.
- Diagramas mostrando a câmera e o que cada parte faz.
- Instruções claras e listas com pontos detalhando o que fazer.
- A oportunidade de perguntar e falar sobre a câmera e suas características.

20) Você tem um problema no joelho. Você preferiria que o doutor:

- Usasse um modelo plástico de joelho para lhe mostrar o que está errado.
- Lhe contasse o que está errado.
- Lhe mostrasse num diagrama o que está errado.
- Lhe indicasse um "site" ou algo para ler a respeito.

21) Você irá cozinhar algo especial para a sua família. Você iria:

- Usar um livro de receitas onde você sabe que tem uma boa receita.
- Pedir sugestões a um amigo.
- Cozinhar algo que você já conhece e sem precisar de instruções.
- Folhear um livro de receitas para tirar ideias baseadas nas fotos das mesmas.

22) Você está ajudando alguém que quer ir até ao aeroporto, o centro da cidade ou estação ferroviária. Você:

- Desenharia ou daria um mapa a ela.
- Iria com ela.
- Lhe explicaria como chegar lá.
- Escreveria como chegar lá (sem mapa).

23) Você está planejando as férias de um grupo. Você quer algumas informações deles sobre este planejamento. Você iria:

- Usar um mapa ou a Internet para mostrar-lhes os locais.
- Telefonar-lhes, mandar-lhes uma mensagem de texto ou um e-mail.
- Dar-lhes uma cópia impressa do itinerário.
- Descrever alguns dos lugares principais.

### CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1) Gênero:

- Masculino
- Feminino

2) Idade: \_\_\_\_\_

3) Estado civil:

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outros(a)

4) Qual situação caracteriza sua jornada de trabalho semanal?

- Trabalho em tempo integral, 44 horas
- Trabalho entre 20 e 44 horas
- Trabalho até 20 horas
- Trabalho eventualmente
- Não trabalho

5) Qual a sua faixa de renda mensal familiar?

- Até um salário mínimo nacional (R\$788,00)
- Acima de um salário e até três salários mínimos nacionais (R\$ 789,00 a R\$ 2.364,00)
- Acima de três salários e até cinco salários mínimos nacionais (R\$ 2.365,00 a R\$ 3.940,00)
- Acima de cinco salários e até dez salários mínimos nacionais (R\$2.941,00 a R\$7.880,00)
- Acima de dez salários (R\$7.881,00 ou mais)

6) Qual o nível de instrução da sua mãe?

- Sem escolaridade
- Ensino fundamental - 1º grau incompleto
- Ensino fundamental - 1º grau completo
- Ensino médio - 2º grau incompleto
- Ensino médio - 2º grau completo
- Superior incompleto
- Superior completo

7) Qual o nível de instrução do seu pai?

- Sem escolaridade
- Ensino fundamental - 1º grau incompleto
- Ensino fundamental - 1º grau completo
- Ensino médio - 2º grau incompleto
- Ensino médio - 2º grau completo
- Superior incompleto
- Superior completo.

8) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- Todo em escola pública
- Maior parte em escola pública
- Todo em escola particular
- Maior parte em escola particular
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

9) Quantas horas por semana você reserva para estudo extraclasse?

\_\_\_\_\_

10) Você trabalha ou trabalhou na área contábil ou afim (escrita fiscal, departamento de pessoal, contabilidade, auditoria ou consultoria contábil). Se sim quanto tempo?

\_\_\_\_\_

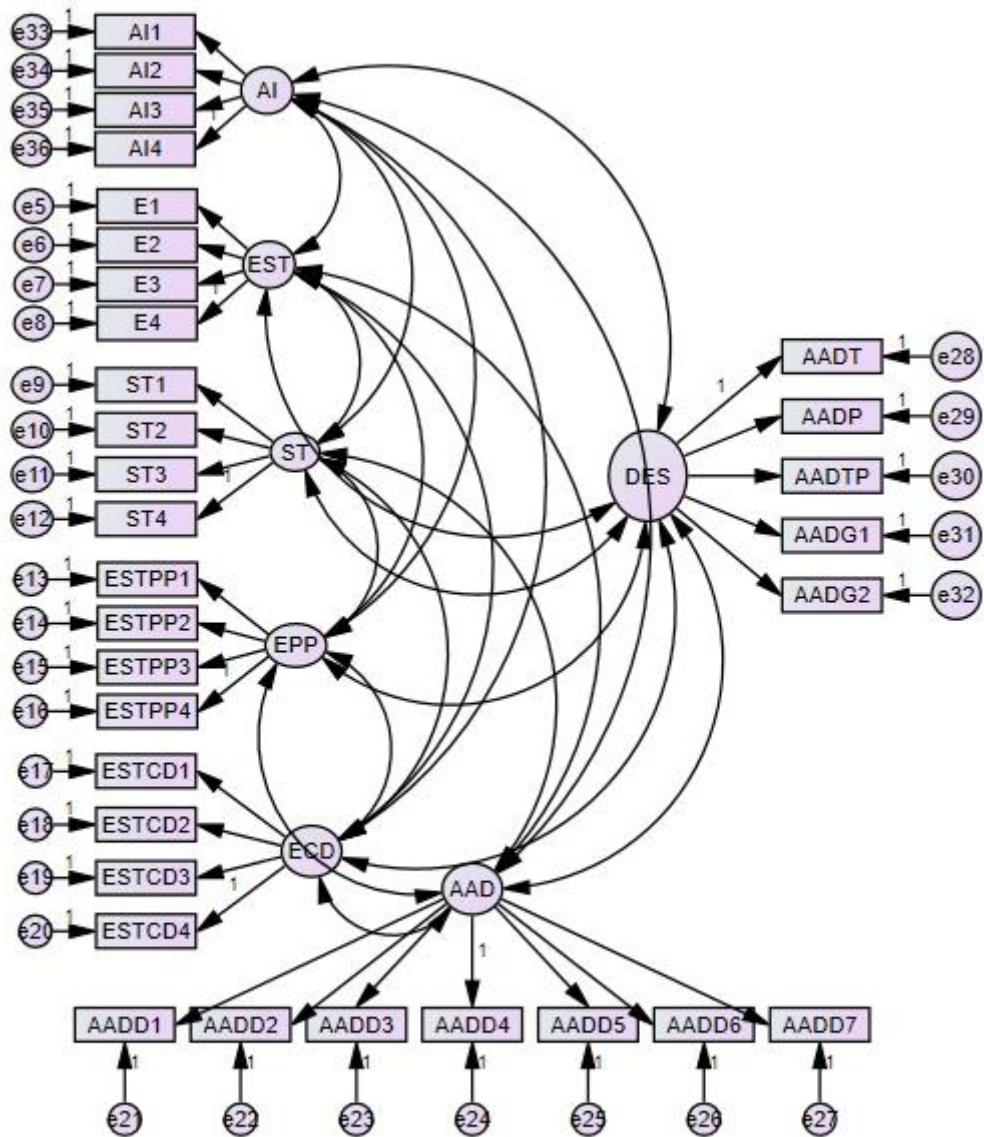
**Agradecemos a sua colaboração! Boas Férias!**

**APÊNDICE B – MEDIDAS DESCRITIVAS DAS VARIÁVEIS**

<b>Questões</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
AI1	0	10	7,00	2,533	8,00	8	0,954	0,413
AI2	0	10	8,75	1,729	9,00	10	1,877	4,279
AI3	3	10	7,94	1,351	8,00	8	0,746	0,686
AI4	0	10	7,57	2,035	8,00	8	1,121	1,297
E1	0	10	5,36	2,154	5,00	7	0,318	0,607
E2	0	10	7,50	1,781	8,00	8	0,768	0,676
E3	0	10	7,15	2,030	8,00	8	0,904	0,942
E4	0	10	5,56	2,293	6,00	7	0,516	0,288
ST1	0	10	5,99	2,145	6,00	8	0,573	0,073
ST2	0	10	5,86	2,197	6,00	7	0,626	0,034
ST3	0	10	6,31	2,201	7,00	7	0,427	0,327
ST4	3	10	8,11	1,530	8,00	8	0,891	0,789
ESTPP1	0	10	6,85	1,915	7,00	8	0,811	0,805
ESTPP2	2	10	7,55	1,584	8,00	8	0,721	0,487
ESTPP3	0	10	7,22	1,742	7,00	8	0,835	0,982
ESTPP4	0	10	6,78	1,956	7,00	7	0,689	0,553
ESTCD1	4	10	8,45	1,315	9,00	9	1,036	0,959
ESTCD2	2	10	7,75	1,584	8,00	9	0,980	1,097
ESTCD3	1	10	7,22	1,699	8,00	8	1,025	1,447
ESTCD4	2	10	7,39	1,763	8,00	8	0,666	0,027
AADD1	3	10	8,22	1,690	9,00	10	1,087	0,829
AADD2	2	10	8,39	1,553	9,00	9	1,437	2,344
AADD3	0	10	7,20	1,842	7,00	7	0,742	0,624
AADD4	1	10	7,78	1,649	8,00	9	1,254	2,243
AADD5	2	10	7,81	1,541	8,00	9	0,924	1,114
AADD6	0	10	7,53	1,740	8,00	9	1,034	1,539
AADD7	0	10	6,11	2,325	6,00	5	0,451	0,285
AADT	0	10	7,10	1,586	7,00	8	1,069	1,990
AADP	0	10	7,34	1,510	7,00	8	0,957	2,345
AADTP	0	10	7,51	1,604	8,00	8	1,424	3,916
AADG1	0	10	7,04	1,637	7,00	7	0,994	1,716
AADG2	0	10	7,15	1,444	7,00	8	1,052	2,243
PNLV	0	0	0,15	0,085	0,15	0	0,537	0,610
PNLA	0	1	0,28	0,109	0,27	0	0,094	0,023
PNLR	0	1	0,25	0,105	0,25	0	0,309	0,570
PNLK	0	1	0,33	0,110	0,32	0	0,466	1,256

Nota: As medidas descritivas não se aplicam às variáveis de controle desta pesquisa. As medidas de assimetria e curtose negativas foram multiplicadas por 1, para checagem dos parâmetros ( $sk < 2$ ;  $ku < 7$ ).

APÊNDICE C – MODELO COMPLETO DA ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA



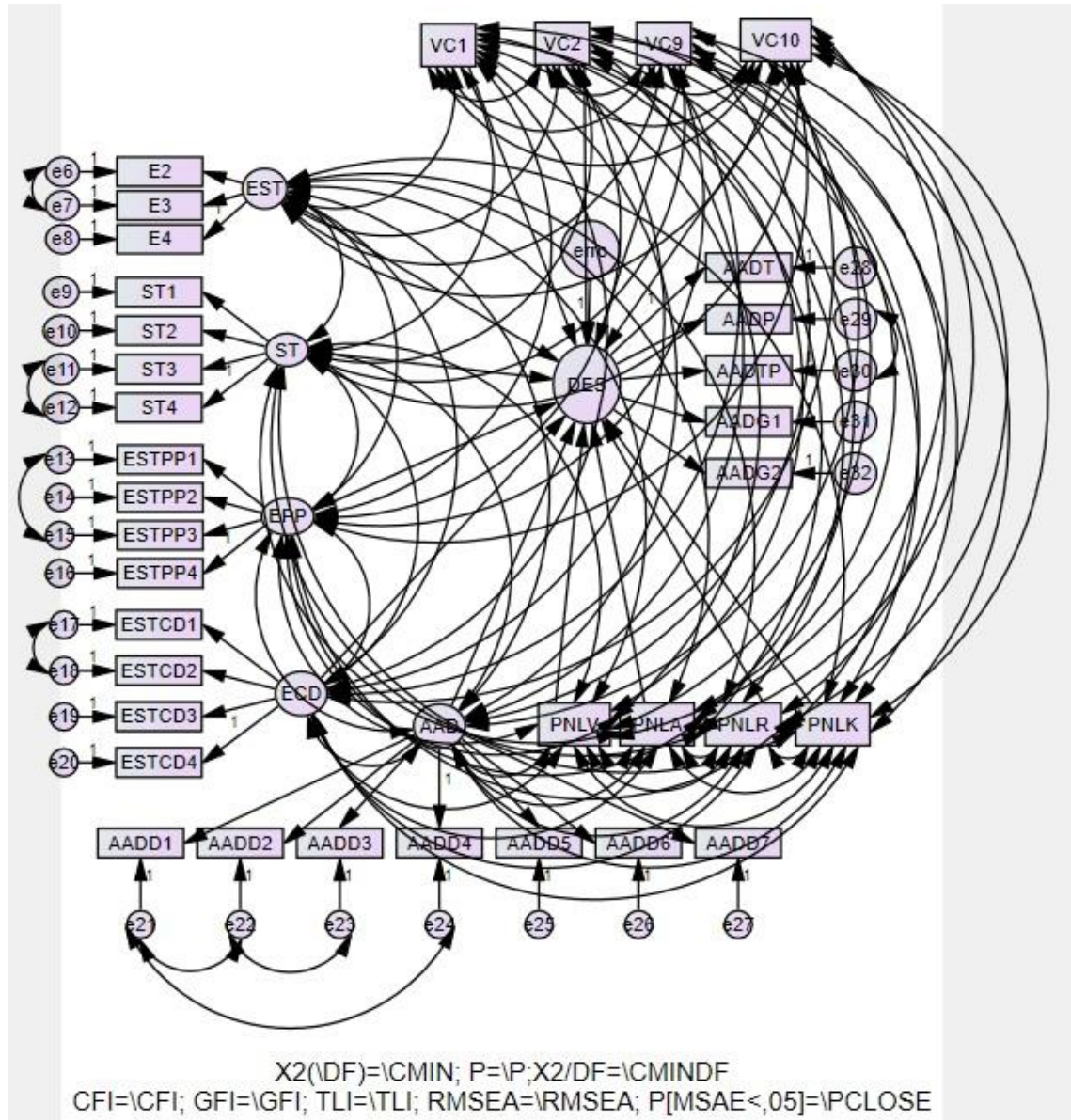
$X^2(DF) = \sqrt{CMIN}$ ;  $P = \sqrt{P}$ ;  $X^2/DF = \sqrt{CMINDF}$   
 $CFI = \sqrt{CFI}$ ;  $GFI = \sqrt{GFI}$ ;  $TLI = \sqrt{TLI}$ ;  $RMSEA = \sqrt{RMSEA}$ ;  $P[MSAE < .05] = \sqrt{PCLOSE}$

**APÊNDICE D – CARGAS FATORIAIS, VALIDADE E CONFIABILIDADE DAS ESCALAS**

	<b>Modelo 1</b>	<b>Modelo 2</b>	<b>Modelo 3</b>
<i>Ambiente Interno</i>	AVE = 0,36 / CR = 0,68	AVE = 0,46 / CR = 0,62	-
AI1	0,626	0,547	-
AI2	0,508	-	-
AI3	0,726	0,787	-
AI4	0,501	-	-
<i>Estrutura</i>	AVE = 0,43 / CR = 0,74	AVE = 0,46 / CR = 0,70	AVE = 0,46 / CR = 0,70
E1	0,360	-	-
E2	0,767	0,524	0,536
E3	0,725	0,534	0,542
E4	0,692	0,906	0,889
<i>Sistema Técnico</i>	AVE = 0,48 / CR = 0,78	AVE = 0,47 / CR = 0,77	AVE = 0,47 / CR = 0,77
ST1	0,743	0,754	0,754
ST2	0,861	0,883	0,883
ST3	0,548	0,508	0,507
ST4	0,567	0,515	0,516
<i>Estratégia PPC</i>	AVE = 0,62 / CR = 0,87	AVE = 0,65 / CR = 0,88	AVE = 0,65 / CR = 0,88
ESTPP1	0,769	0,834	0,832
ESTPP2	0,843	0,811	0,810
ESTPP3	0,844	0,893	0,895
ESTPP4	0,678	0,672	0,671
<i>Estratégia CD</i>	AVE = 0,62 / CR = 0,87	AVE = 0,61 / CR = 0,86	AVE = 0,61 / CR = 0,86
ESTCD1	0,636	0,585	0,575
ESTCD2	0,852	0,828	0,820
ESTCD3	0,884	0,904	0,914
ESTCD4	0,764	0,775	0,772
<i>Autoavaliação Dedicção</i>	AVE = 0,46 / CR = 0,85	AVE = 0,46 / CR = 0,85	AVE = 0,46 / CR = 0,85
AAD1	0,515	0,504	0,504
AAD2	0,550	0,514	0,514
AAD3	0,565	0,554	0,554
AAD4	0,793	0,805	0,804
AAD5	0,864	0,871	0,871
AAD6	0,771	0,771	0,772
AAD7	0,624	0,622	0,621
<i>Desempenho</i>	AVE = 0,65 / CR = 0,90	AVE = 0,64 / CR = 0,90	AVE = 0,64 / CR = 0,90
AADT	0,605	0,601	0,601
AADP	0,809	0,789	0,789
AADTP	0,771	0,746	0,746
AADG1	0,909	0,915	0,915
AADG2	0,907	0,915	0,915



APÊNDICE E – MODELO COMPLETO NA ANÁLISE DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS



## APÊNDICE F – COEFICIENTES DAS ANÁLISES DE MODERAÇÃO

<b>Efeitos Moderadores</b>	<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>	<b>p Valor</b>
<b>H8a - Estrutura x PNL</b>		
<i>H8a1 - Estrutura x PNLV</i>		
Estrutura -> Desempenho	0,122	0,000
PNLV -> Desempenho	0,196	0,049
Interação -> Desempenho	-0,035	0,512
<i>H8a2 - Estrutura x PNLA</i>		
Estrutura -> Desempenho	0,119	0,000
PNLA -> Desempenho	-0,235	0,018
Interação -> Desempenho	0,067	0,208
<i>H8a3 - Estrutura x PNLR</i>		
Estrutura -> Desempenho	0,119	0,000
PNLR -> Desempenho	0,171	0,087
Interação -> Desempenho	-0,049	0,363
<i>H8a4 - Estrutura x PNLK</i>		
Estrutura -> Desempenho	0,120	0,000
PNLK -> Desempenho	-0,137	0,172
Interação -> Desempenho	0,013	0,811
<b>H8b - Estrutura x PNL</b>		
<i>H8b1 - Sistema Técnico x PNLV</i>		
Sistema Técnico -> Desempenho	0,315	0,000
PNLV -> Desempenho	0,204	0,040
Interação -> Desempenho	0,083	0,538
<i>H8b2 - Sistema Técnico x PNLA</i>		
Sistema Técnico -> Desempenho	0,306	0,000
PNLA -> Desempenho	-0,227	0,022
Interação -> Desempenho	0,212	0,116
<i>H8b3 - Sistema Técnico x PNLR</i>		
Sistema Técnico -> Desempenho	0,306	0,000
PNLR -> Desempenho	0,167	0,096
Interação -> Desempenho	-0,039	0,777
<i>H8b4 - Sistema Técnico x PNLK</i>		
Sistema Técnico -> Desempenho	0,303	0,000
PNLK -> Desempenho	-0,123	0,217
Interação -> Desempenho	-0,038	0,782
<b>H8c - Estrutura x PNL</b>		
<i>H8c1 - Estrat. do Projeto Pedagógico x PNLV</i>		
Estrat. do Projeto Pedagógico -> Desempenho	0,243	0,000
PNLV -> Desempenho	0,155	0,109
Interação -> Desempenho	0,067	0,373
<i>H8c2 - Estrat. do Projeto Pedagógico x PNLA</i>		
Estrat. do Projeto Pedagógico -> Desempenho	0,249	0,000
PNLA -> Desempenho	-0,263	0,006
Interação -> Desempenho	0,096	0,198
<i>H8c3 - Estrat. do Projeto Pedagógico x PNLR</i>		
Estrat. do Projeto Pedagógico -> Desempenho	0,246	0,000
PNLR -> Desempenho	0,169	0,080
Interação -> Desempenho	-0,056	0,461
<i>H8c4 - Estrat. do Projeto Pedagógico x PNLK</i>		
Estrat. do Projeto Pedagógico -> Desempenho	0,243	0,000
PNLK -> Desempenho	-0,123	0,206
Interação -> Desempenho	-0,016	0,830

**H8d - Estrutura x PNL***H8d1 - Estrat. do Corpo Docente x PNLV*

Estrat. do Corpo Docente -> Desempenho	0,113	0,004
PNLV -> Desempenho	0,185	0,069
Interação -> Desempenho	0,050	0,522

*H8d2 - Estrat. do Corpo Docente x PNLA*

Estrat. do Corpo Docente -> Desempenho	0,111	0,010
PNLA -> Desempenho	-0,258	0,004
Interação -> Desempenho	0,142	0,067**

*H8d3 - Estrat. do Corpo Docente x PNLR*

Estrat. do Corpo Docente -> Desempenho	0,109	0,005
PNLR -> Desempenho	0,174	0,087
Interação -> Desempenho	-0,089	0,255

*H8d4 - Estrat. do Corpo Docente x PNLK*

Estrat. do Corpo Docente -> Desempenho	0,109	0,006
PNLK -> Desempenho	-0,126	0,216
Interação -> Desempenho	-0,039	0,620

---

Nota: Beta ( $\beta$ ) = Coeficientes padronizados de regressão. \*\*90% de confiança

**APÊNDICE G – TESTE DE CHOW****Teste de Chow**

$$F = \frac{(a - b) / p}{b / (n - 2p)}$$

$$F = \frac{(265,706 - 257,581) / 2}{257,581 / (323 - 2 * 2)}$$

$$F = 5,0317$$

Tabela Distribuição de F ( 2, 323 ) = 3,69

$p < 0,0025$

**$F ( 2, 323 ) = 5,0317; p < 0,0025$**