

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

AMANDA KELEN LOPES

**Estudo dos fatores pessoais e institucionais e dos estilos de aprendizagem no
desempenho dos alunos de Ciências Contábeis**

MARINGÁ
2019

AMANDA KELEN LOPES

Estudo dos fatores pessoais e institucionais e dos estilos de aprendizagem no desempenho dos alunos de Ciências Contábeis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Mestrado, Área de concentração: Controladoria, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Maringá.

Linha de pesquisa: Contabilidade Gerencial

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Katia Abbas

MARINGÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

L864e

Lopes, Amanda Kelen

Estudo dos fatores pessoais e institucionais e dos estilos de aprendizagem no desempenho dos alunos de Ciências Contábeis / Amanda Kelen Lopes. -- Maringá, PR, 2019.

120 f.

Orientadora: Profa. Dra. Katia Abbas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Ciências Contábeis, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2019.

1. Contabilidade - Estudo e ensino - Universidade Estadual de Maringá. 2. Estilos de aprendizagem - Ciências contábeis. 3. Desempenho acadêmico - Ciências Contábeis. 4. Desempenho acadêmico - Fatores institucionais. 5. Desempenho acadêmico - Fatores pessoais. I. Abbas, Katia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Contábeis. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.

CDD 23.ed. 657.07

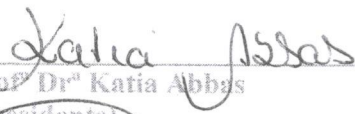
ATA DE DEFESA PÚBLICA

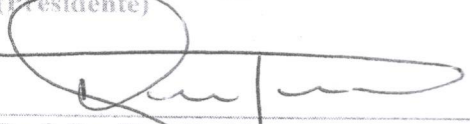
Aos vinte e nove dias do mês de março do ano de dois mil e dezenove, as quatorze horas realizou-se nas dependências da Universidade Estadual de Maringá, a defesa pública da Dissertação de Mestrado, sob o título: "**Um Estudo dos Fatores Pessoais e Institucionais e dos Estilos de Aprendizagem no Desempenho de Alunos de Ciências Contábeis**", de autoria de **Amanda Kelen Lopes**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis – Mestrado – Área de Concentração: Controladoria, linha de pesquisa: Contabilidade Gerencial.

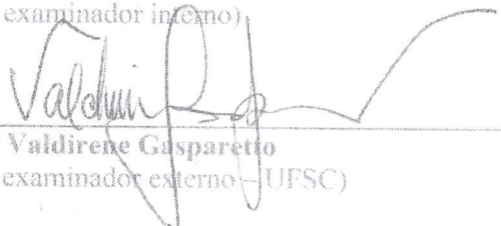
Nome do membro da banca	Função	IES
Profª Drª Katia Abbas	Presidente	PCO/UEM
Prof. Dr. Cláudio Marques	Membro examinador	PCO/UEM
Profª Drª Valdirene Gasparetto	Membro examinador	Externo / UFSC

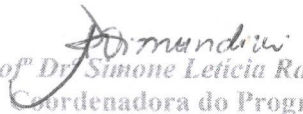
Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi **APROVADA** pela Banca Examinadora, devendo, em um prazo máximo de **30 dias**, encaminhar a coordenação do programa, dois CDs contendo cada um arquivo em formato digital da dissertação completa, para serem distribuídos da seguinte forma: um na Secretaria do PCO e outro na Biblioteca Central da UEM. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelo Coordenador do Programa e pelos membros da Banca Examinadora.

Maringá, 29 de março de 2019.


Profª Drª Katia Abbas
(Presidente)


Prof. Dr. Cláudio Marques
(Membro examinador interno)


Profª Drª Valdirene Gasparetto
(Membro examinador externo - UFSC)


Profª Drª Simone Leticia Raimundini Sanches
Coordenadora do Programa de Pós-
Graduação em Ciências Contábeis

*Dedico este trabalho aos meus pais José e Celi,
ao meu eterno e amado companheiro Felipe.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por ter me proporcionado força, ânimo e resiliência durante todo o caminho até aqui percorrido. Só tenho a agradecer a Ele, pois tudo que eu pedi com fé, fui atendida. Obrigada, Senhor!

Agradeço aos meus pais **José** e **Celi**, que mesmo não tendo as mesmas oportunidades que eu para o estudo, sempre me incentivarem da melhor forma possível a estudar, a lutar pelos meus sonhos, e o mais importante: nunca desistir. Pai, obrigada por todas as vezes que eu dizia “não vou conseguir, é difícil” você responder “pede para Deus enviar alguém que possa te ajudar”. Pai e mãe, muito obrigada por tudo, amo demais vocês. Agradeço ainda, as minhas irmãs **Adriana** e **Andréia**, por sempre torcerem por mim

Agradeço ao meu companheiro de sempre **Felipe**, pelo apoio durante todo o período, por me ajudar de todas as formas possíveis, por sonhar comigo, pelo amor, pela compreensão, e principalmente por acreditar em mim. Amor, muito obrigada, sem você o caminho seria mais difícil. Agraço ainda, meus sogros **Rubens** e **Claudence**, por toda assistência, auxílio e paciência ao longo desse período.

Agradeço à minha amiga **Ana Claudia**, por sempre me incentivar a estudar, pela compreensão com a minha ausência, por dividir momentos difíceis e felizes e por todo o apoio e disposição em me ajudar (mesmo sendo de biológicas). À minha amiga **Bruna Tozzo**, que sempre esteve disposta a me ouvir e a me animar. Ao meu amigo **Maurilio Batista** por me encorajar durante todo o processo. A minha amiga de mestrado **Kelli**, por todas as experiências compartilhadas e ao **José Luiz**, por sempre me ajudar.

Agradeço a professora **Katia Abbas**, minha orientadora, obrigada professora por sempre me atender, me ouvir e sempre de forma muito educada apontar caminhos. Obrigada professora por toda a confiança depositada. Agradeço aos professores **José Braz**, **Claudio Marques**, **Iasmini Borges** e **Valdirene Gasparetto**, por terem aceitado o convite para a banca de qualificação e por todas as contribuições. As secretárias **Ana** e **Margarete** por toda a ajuda com os questionários e por todo o suporte durante a realização deste trabalho.

*“Que eu reze não para ser preservado dos perigos,
mas para encará-los de frente “*

Rabindranath Tagore

RESUMO

O objetivo deste estudo é verificar a influência dos fatores pessoais e institucionais e dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis nas disciplinas com o maior índice de reprovação de uma Instituição de Ensino Superior. Os fatores pessoais são os que dizem respeito às características dos discentes do curso de Ciências Contábeis, tais como, forma de ingresso na instituição, turno, ano do curso, escola do ensino médio, estado civil, experiência na área, horas de estudo extraclasse, gênero, idade, jornada de trabalho, membros da família, moradia, nível de instrução do responsável, participação econômica familiar e renda familiar. Enquanto os fatores institucionais são os relacionados à própria instituição de ensino, como o ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do projeto pedagógico do curso e estratégia do corpo docente. Os estilos de aprendizagem, este identificados por meio do Inventário de Estilos de Aprendizagem de David A. Kolb. Tais fatores foram relacionados com o desempenho dos alunos a partir das notas finais obtidas nas disciplinas que apresentam uma maior reprovação dos discentes, sendo elas: Laboratório Contábil, Contabilidade e Análise de Custos, Contabilidade e Orçamento Governamental I, Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Elaboração das demonstrações Contábeis e Iniciação a Pesquisa em Contabilidade. A pesquisa é classificada como descritiva e de abordagem quantitativa, sendo a amostra coletada por meio de questionário e composta por 229 discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá, matriculados no segundo, terceiro e quarto ano nos câmpus de Maringá/PR e Cianorte/PR. Para análise dos dados foi realizada a estatística descritiva, análise fatorial confirmatório e regressões múltiplas. Os resultados indicaram que os fatores: turno, escola do ensino médio, estado civil, experiência na área, horas de estudo extra classe, faixa etária, jornada de trabalho, membros da família, moradia, participação econômica familiar e renda familiar, interferem no desempenho dos alunos da IES analisada, assim como o fator institucional projeto pedagógico do curso. Enquanto que os alunos do estilo de aprendizagem convergente apresentaram um desempenho superior aos alunos dos demais estilos de aprendizagem, na disciplina de Laboratório Contábil.

Palavras-chaves: Fatores Pessoais. Fatores Institucionais. Estilos de Aprendizagem. Desempenho acadêmico.

ABSTRACT

The aim of this study is to verify the influence of personal and institutional factors and learning styles on the academic performance of Accounting students in the subjects with the highest failure rate of a Higher Education Institution. Personal factors are those that relate to the characteristics of students of the Accounting Science course, such as form of entry, shift, year of school, high school, marital status, experience in the area, hours of extracurricular study, gender, age, working hours, family members, housing, parental education, family economic participation, and household income. While the institutional factors are those related to the educational institution itself, such as the internal environment, structure, technical system, strategy of the pedagogical project of the course and faculty strategy. Learning styles are identified through the David A. Kolb Learning Styles Inventory. These factors were related to student performance from the final grades obtained in the subjects that have the highest student disapproval, which are: Accounting Laboratory, Accounting and Cost Analysis, Accounting and Government Budget I, General Accounting I, General Accounting II, Preparation of Accounting Statements and Initiation to Accounting Research. The research is classified as descriptive and quantitative approach, being the sample collected through a questionnaire and composed by 229 students of the undergraduate course in Accounting at the State University of Maringá, enrolled in the second, third and fourth year on the campus of Maringá/PR and Cianorte/PR. For data analysis, descriptive statistics, confirmatory factor analysis and multiple regressions were performed. The results indicated that the factors: shift, high school, marital status, experience in the area, extra-class hours of study, age group, working hours, family members, housing, family economic participation and family income, interfere in the performance of the students of the analyzed HEI, as well as the institutional factor pedagogical project of the course. While students in the convergent learning style outperformed students in the other learning styles in the Accounting Lab discipline.

Keywords: Personal Factors. Institutional Factors. Learning Styles. Academic achievement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Resumo dos estudos realizados no Brasil	33
Figura 2. Resumo dos estudos realizados fora do Brasil.....	34
Figura 3. Resumo dos estudos realizados fora do Brasil.....	35
Figura 4. Principais modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem	38
Figura 5. As quatro etapas do ciclo de aprendizagem e suas principais características.....	41
Figura 6. O ciclo de aprendizagem experiencial	42
Figura 7. Relação entre Estilos de Aprendizagem e Cinco categorias de comportamento	44
Figura 8. Versões do Inventário de Estilos de Aprendizagem	45
Figura 9. Desenho da pesquisa	49
Figura 10. Construtos da pesquisa.....	52
Figura 11. Índice de reprovação dos alunos no decorrer de cinco anos	57
Figura 12: Características do curso de Ciências Contábeis.....	62
Figura 13: Alterações na Matriz Curricular com foco nas disciplinas analisadas	64
Figura 14: Titulação do Corpo Docente	64
Figura 15. Frequência das preferências de aprendizagem do ciclo de Kolb	74
Figura 16. Resumo dos resultados.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo das hipóteses.....	55
Tabela 2 - Distribuição dos respondentes por ano do curso e turno e Ingresso na UEM.....	66
Tabela 3 - Distribuição dos respondentes por gênero.....	66
Tabela 4 - Distribuição dos respondentes pela faixa etária	67
Tabela 5 - Distribuição dos respondentes pelo estado civil.....	67
Tabela 6 - Distribuição dos respondentes quanto à formação de Ensino Médio.....	68
Tabela 7 - Distribuição dos respondentes quanto à Jornada de Trabalho.....	68
Tabela 8 - Distribuição dos respondentes quanto à renda e participação econômica família .	69
Tabela 9 - Distribuição dos respondentes quanto as Horas Extraclasse.....	69
Tabela 10 - Distribuição dos respondentes quanto aos Membros da Família e Moradia	70
Tabela 11 - Distribuição dos respondentes quanto á Experiência na área.....	71
Tabela 12 - Distribuição dos respondentes quanto á Instrução do Responsável	71
Tabela 13 - Frequência na dimensão da captação ou percepção da experiência – opostos CA - EC	72
Tabela 14 - Frequência na dimensão da transformação da experiência – opostos OR - EA...	74
Tabela 15 - Frequência dos estilos de aprendizagem	75
Tabela 16 - Características das disciplinas analisadas.....	78
Tabela 17 - Modelo de Regressão - Iniciação a Pesquisa em Contabilidade	79
Tabela 18 - Modelo de Regressão – Laboratório Contábil.....	81
Tabela 19 - Modelo de Regressão – Contabilidade Geral I.....	83
Tabela 20 - Modelo de Regressão: Contabilidade Geral II	84
Tabela 21 - Modelo de Regressão: Elaboração das Demonstrações Contábeis	86
Tabela 22 - Modelo de Regressão: Contabilidade e Análise de Custos	87
Tabela 23 - Modelo de Regressão: Contabilidade Pública e Orçamento Governamental I	88
Tabela 24 - Resumo do teste de hipóteses	90

LISTA DE ABREVIACÕES

- CA – Conceituação Abstrata
- CFC – Conselho Federal de Contabilidade
- CI – Conselho Interdepartamental
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPC – Conceito Preliminar do Curso
- CSA – Ciências Sociais Aplicadas
- EA – Experimentação Ativa
- EC – Experiência Concreta
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- IEA – Inventário dos Estilos de Aprendizagem
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Base
- LSI – *Learning Style Inventory*
- MEC – Ministério da Educação
- OR – Observação Reflexiva
- PPC – Projeto Pedagógico do Curso
- TAE – Teoria da Aprendizagem Experiencial
- UEM – Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	OBJETIVOS	16
1.1.1	Objetivo geral	16
1.1.2	Objetivos específicos	16
1.2	JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES	16
1.3	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	19
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1	ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL E DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO.....	21
2.2	FATORES PESSOAIS E INSTITUCIONAIS	24
2.2.1	Fatores pessoais.....	25
2.2.2	Fatores institucionais	28
2.2.3	Análise conjunta de fatores pessoais e institucionais.....	30
2.2.4	Síntese dos estudos sobre fatores pessoais e institucionais.....	32
2.3	ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	35
2.3.1	Avaliação dos estilos de aprendizagem	37
2.3.2	Kolb – a Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE)	38
2.3.3	Inventário de Estilos de Aprendizagem	44
3	MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	48
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	48
3.2	DESENHO DA PESQUISA	49
3.3	CONSTRUTOS DA PESQUISA	50
3.4	HIPÓTESES DA PESQUISA	52
3.5	INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	55
3.6	POPULAÇÃO E AMOSTRA	56
3.7	PRÉ TESTE	57
3.8	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	58
3.9	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	60
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	61

4.1	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA E DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	61
4.1.1	Projeto Pedagógico do Curso e Corpo Docente	62
4.2	ESTATÍSTICA DESCRITIVA	65
4.3	ANÁLISE DAS DIMENSÕES DE APRENDIZAGEM.....	72
4.4	ANÁLISE DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM	75
4.5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	77
4.5.1	Análise dos resultados – Disciplinas Teóricas	78
4.5.2	Análise dos Resultados – Disciplinas Práticas.....	80
4.5.3	Análise dos Resultados – Disciplinas Teórica-Práticas	81
4.6	DISCUSSÃO DO TESTE DE HIPÓTESES	90
5	CONCLUSÕES	95
5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
5.2	LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	97
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICES	115

1 INTRODUÇÃO

Um dos conceitos trazido pelo sistema econômico brasileiro baseado no capitalismo, é que o indivíduo pode escolher sua ocupação ou profissão, desde que se esforce, trabalhe e estude, ou seja, depende da sua capacitação, interesses e desenvolvimento de habilidades. Essa concepção nem sempre ocorreu, já que antes do capitalismo era comum o indivíduo ter sua ocupação determinada a partir de laços familiares, ou seja, o operário teria seu filho operário e os nobres teriam seus filhos nobres (Bock, Furtado & Teixeira, 1999).

A necessidade de melhorar a renda familiar ocasiona a entrada de uma grande parte dos jovens no mercado de trabalho, mas por exigência das organizações existe a necessidade de qualificação profissional (Cerqueira, 2000). As pessoas precisam se adequar rapidamente às mudanças e a educação é vista como um “facilitador” que estimula a qualificação dos indivíduos e impulsiona a produtividade (Hromcová & Agnese, 2018).

A preocupação com a capacitação profissional é um incentivo para os indivíduos ingressarem em cursos, tanto técnicos, quanto de nível superior. Fávero (2017) justifica que o crescimento pela busca do conhecimento foi incentivado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A referida Lei regulamenta o sistema educacional brasileiro, no setor público e privado. A partir dos últimos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, sobre o ano de 2016, o número total de matrículas em cursos de graduação (presenciais e à distância), foi de 11.440.726 alunos, também aproximadamente 300 mil a mais do que no ano anterior (2015) e, desse total de 2016, 3% são matrículas do curso de Ciências Contábeis em Instituições Públicas e Privadas.

A educação contábil é responsável por formar profissionais competentes para o exercício das práticas contábeis (Amaro, 2014). Entretanto, o professor lida com uma diversidade de alunos dentro da sala de aula: alunos introvertidos; extrovertidos; muitos apenas observam as exposições; outros anotam todas as observações expostas pelo professor; alguns lidam bem com teorias; enquanto outros com as experiências e exemplos; alguns podem compreender bem por meio de imagens; há alunos que possuem facilidade em concentrar-se e outros que se dispersam facilmente; entre outros comportamentos (Nogueira, 2009; Troung, 2016).

Além da diversidade de alunos, para que as Instituições de Ensino Superior (IES) atinjam seus fins, é necessário identificar o cenário no qual operam, ou seja, como está estruturado seu ambiente, para atender as prováveis variações do seu meio (Fagundes, Soler,

Feliu & Lavarda, 2008). Existem vários fatores que se inter-relacionam e influenciam no desempenho acadêmico de um indivíduo, podendo ser questões pessoais internas dos estudantes, relações familiares, medidas pedagógicas, ambiente de aprendizagem e o papel do professor durante o processo (Suehiro, 2006). Outros fatores que podem afetar o processo e resultado de ensino-aprendizagem são as situações estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, a classe social dos alunos, os recursos disponíveis, dentre outros (Mazzioni, 2013). Além desses fatores, a identificação dos estilos de aprendizagem dos discentes pode auxiliar os docentes no ensino, quanto à utilização de métodos que estimulem os diferentes estilos (Nogueira, 2009; Yousef, 2016).

Os estilos de aprendizagem auxiliam na identificação de como os alunos compreendem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem, o que o torna uma ferramenta importante para professores e instituições de ensino (El-Hmoudova & Milkova, 2015; Schmitt & Domingues, 2016). Desse modo, as maneiras de aprender são estudadas no mundo todo e os pesquisadores percebem que esse conhecimento proporciona benefícios ao trabalho educacional (Schmitt & Domingues, 2016). Com isso, foram desenvolvidos diversos modelos para permitir que os indivíduos sejam classificados em um tipo específico de aluno (Peter, Bacon & Dastbaz, 2010). Dentre os mais conhecidos encontra-se o KLSI (*Kolb's learning style inventory*) de David A. Kolb, que apresenta um panorama diferente da forma de aprendizagem a partir de teorias comportamentais do aprendizado apoiada em uma epistemologia empírica (Kolb, 1984).

Quanto ao desempenho acadêmico de discentes do ensino superior, Barahona (2014) argumenta que este está relacionado a duas extensões: nos determinantes pessoais (inteligência, frequência às aulas, gênero, grau de acesso à educação, entre outros); e nos sociais (ambiente familiar, contexto socioeconômico, escolaridade dos pais, entre outros). O conhecimento desses fatores associados ao desempenho, permite aos responsáveis elaborarem políticas objetivando melhorar a qualidade acadêmica dos discentes (Barahona, 2014). A conclusão do curso de graduação depende do sucesso do aluno, o qual depende de seu desempenho, medido pelas notas de cada disciplina que completa (Brown & Murdolo, 2017).

Com o intuito de adquirir conhecimentos sobre os fatores e os estilos de aprendizagem que podem estar influenciando no desempenho dos discentes ou até mesmo na desistência dos mesmos em disciplinas do curso de Ciências Contábeis, este estudo apresenta a seguinte questão de pesquisa: qual a influência dos fatores pessoais e institucionais e dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis nas disciplinas com o maior índice de reprovação de uma Instituição de Ensino Superior?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral do estudo é verificar a influência dos fatores pessoais e institucionais e dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis nas disciplinas com o maior índice de reprovação de uma Instituição de Ensino Superior.

1.1.2 Objetivos específicos

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

- a) verificar a influência de fatores pessoais, especificamente as características dos discentes, no seu desempenho acadêmico;
- b) verificar a influência de fatores institucionais, como ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do projeto pedagógico do curso e estratégia do corpo docente no desempenho acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis;
- c) verificar a influência dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes.

1.2 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

Em um ambiente acadêmico, encontram-se pessoas com traços de personalidade similares, porém a compreensão e o processo de aprendizagem não são os mesmos para todos. Silva (2006) expõe que os acadêmicos reúnem diferentes estilos de aprendizagem ou até mesmo interesses diferentes em compreender e processar as informações que lhe são passadas. Logo, muitos pesquisadores se interessaram em estudar as diversas variáveis que afetam o modo de aprendizagem dos estudantes e, compreendendo que os estudantes aprendem de maneiras diferentes, o exercício de ensino deve ser evidenciado e executado adequadamente (Cepeda, 2018).

Em âmbito nacional, dentre os estudos identificados, destacam-se as dissertações de Borges (2016) e de Amaro (2014). O estudo de Borges (2016) investigou a influência dos fatores contingenciais e estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Estadual de Educação Superior e, como limitação, a autora explica que com a utilização do modelo VARK não foi possível uma

verificação mais direcionada dos estilos de aprendizagem predominantes nos respondentes. Isso ocorreu porque quando os acadêmicos responderem as questões desse instrumento, existiu a possibilidade de assinalarem mais de uma afirmativa e, na tabulação dos dados, foi verificado que muitos respondentes assinalaram mais de uma, sendo necessário, segundo a autora, outra investigação para identificar o estilo de aprendizagem de cada discente.

Amaro (2014) investigou a influência de fatores contingenciais: ambiente interno (institucional), estrutura, sistema técnico, estratégia do curso (projeto pedagógico do curso), estratégia do curso (corpo docente), gênero, idade, estado civil, membros da família, moradia, jornada de trabalho, participação econômica familiar, renda familiar, nível de instrução do pai, nível de instrução da mãe, escola de ensino médio e horas de estudo extraclasse, no ensino da Contabilidade de duas instituições federais de ensino superior. O autor não verificou a influência dos estilos de aprendizagem e recomenda a verificação e a validade dos construtos de sua pesquisa em outros ambientes institucionais, ou seja, expandir o estudo para instituições de outras regiões. Assim, este estudo além de considerar as variáveis utilizadas por Amaro (2014), acrescenta outros fatores: nota de acesso ao vestibular, forma de ingresso na instituição – se foi por meio do Processo de Avaliação Seriada (PAS), vagas universal ou cotas sociais, e o turno cursado pelos alunos de uma IES, contribuindo assim, com novas discussões a respeito do tema e incentivando o desenvolvimento de futuras pesquisas.

Cerqueira (2000), em sua tese de doutorado, investigou os estilos de aprendizagem que prevaleciam em universitários de diferentes áreas do conhecimento, como: ciências exatas e da terra, ciências da saúde, ciências sociais aplicadas e ciências humanas, em todo país. Foi aplicado o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb em universitários de vários estados das cinco regiões do Brasil e, dentre os achados, constatou-se que os estilos de aprendizagem apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre as regiões do País. Porém, apesar do estudo diversificar as áreas do conhecimento, não foi verificada a influência do ambiente, dos fatores pessoais e institucionais para explicar a predominância de um estilo de aprendizagem em determinada região.

Em ambiente internacional, a tese de doutorado de Boezerooij (2006) considera os fatores (internos e externos) do ensino superior, aplicando uma metodologia comparativa internacional incluindo: Austrália, Finlândia, Alemanha, Países Baixos, Noruega, Suécia, Reino Unido e EUA, contemplando as contingências do ensino superior de diferentes países. Porém, neste estudo foram considerados os fatores institucionais, pessoais e estilos de aprendizagem.

Quanto a utilização das notas para avaliar o desempenho, Dolado e Morales (2009) examinaram quais fatores determinam o desempenho acadêmico de calouros do curso de economia na Espanha, e, para isso, concentraram-se no desempenho dos alunos em três disciplinas, sendo elas: matemática, economia introdutória e história econômica. Os autores analisaram as notas obtidas no exame final das três disciplinas e, semelhante à referente pesquisa, este estudo concentra suas análises nas notas obtidas em disciplinas do curso de Ciências Contábeis, com o foco nas que apresentam o maior índice de reprovação.

No que diz respeito à validade e confiabilidade do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb, utilizado neste estudo, Schmitt e Domingues (2016) explicam que o Inventário é um instrumento bastante aplicado em estudos, tanto nacionais (Cerqueira, 2000; Nogueira, 2009; Cordeiro & Silva, 2012; Sonaglio, Lazzaretti & Pereira, 2014; Barbosa, 2017) quanto internacionais (Pellón, Nome & Arán, 2013; Mento, Merlo & Settineri, 2017; Cheng, Chiu, Wu & Tsaih, 2017; Çelik, Ceylantekin & Kiliç, 2017) com universitários, tornando sua utilização com estudantes efetiva.

Além de ser um inventário bastante utilizado em pesquisas com universitários, foi identificada a utilização em estudos no âmbito empresarial com gestores (Souza, Tanaka, Dias & Silva, 2014), empresários de indústrias (Gemmel, 2017) e com idosos por meio do projeto “Educação Permanente – Benefícios da Universidade Aberta à Terceira Idade EACH USP” (Andrade et al., 2012). Embora esses dois últimos grupos não sejam objeto de análise neste trabalho, reforça a validade e a confiabilidade do instrumento desenvolvido por Kolb.

Diferente do estudo de Cerqueira (2000), este estudo restringiu-se a apenas uma área do conhecimento, sendo a de Ciências Contábeis. Verificou-se qual a influência dos fatores pessoais e institucionais no desempenho dos discentes, ampliando o estudo de Amaro (2014) a partir da inclusão de novos fatores (variáveis). Sobre a limitação encontrada por Borges (2016), já citada anteriormente com a utilização do modelo VARK, utilizou-se outro modelo para identificar os estilos de aprendizagem dos discentes, sendo o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb, o qual foi escolhido por ser um instrumento desenvolvido com base em uma teoria e bastante utilizado em pesquisas com acadêmicos.

Ademais, o estudo tem como foco o desempenho dos alunos a partir de disciplinas específicas do curso, assim como o estudo de Dolado e Morales (2009) já mencionado anteriormente, e de Nogueira (2009), o qual verificou se os Estilos de Aprendizagem dos alunos, identificados por meio do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb, impactam no desempenho dos mesmos nas disciplinas de Contabilidade Geral e Contabilidade Gerencial. Entretanto a atenção é direcionada para as disciplinas do curso que apresentam o

maior índice de reprovação, com o intuito de apresentar informações para a coordenação e responsáveis pela administração geral do curso, sobre quais fatores institucionais, pessoais e estilos de aprendizagem estão relacionados com o desempenho dos discentes nas disciplinas.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

As estruturas das Instituições de ensino são diferentes, com realidades distintas, principalmente pelo fato do sistema educacional brasileiro ter diferentes categorias de Instituições (universidades públicas federais, universidades públicas estaduais, faculdades públicas e privadas) (Fagundes et al., 2008). Este estudo tem como delimitação inicial sua amostra, reunindo informações de estudantes universitários de uma IES, sendo a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), existem no Brasil 39 Universidades Estaduais e 63 Universidades Federais e, em vista disso, os achados desta pesquisa não são generalizáveis para todas as IES e para todas as regiões do país, visto que só é analisada uma instituição, localizada na região sul do Brasil.

No que diz respeito às variáveis, foram avaliados somente os fatores pessoais, sendo: forma de ingresso na instituição, turno, ano do curso, escola do ensino médio, estado civil, experiência na área, horas de estudo extraclasse, gênero, idade, jornada de trabalho, membros da família, moradia, nível de instrução do responsável, participação econômica familiar, renda da família e estilo de aprendizagem, e os fatores institucionais analisados compreendem: ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do projeto pedagógico do curso e estratégia do corpo docente. Tais fatores foram relacionados com o desempenho dos alunos.

Quanto ao parâmetro para medir o desempenho dos alunos, são utilizadas as notas finais obtidas nas disciplinas que apresentam maior reprovação dos discentes: Laboratório Contábil, Contabilidade e Análise de Custos, Contabilidade e Orçamento Governamental, Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Elaboração das Demonstrações Contábeis e Iniciação a Pesquisa em Contabilidade, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), não contemplando outras formas de mensuração de desempenho e nem avaliando outras disciplinas. Além disso, o questionário não foi aplicado aos alunos que cursavam o primeiro ano do curso, visto que estes não haviam concluído nenhuma disciplina objeto de análise, não sendo possível a obtenção do desempenho final do aluno.

Quanto à utilização do Inventário de Estilos de Aprendizagem, encontra-se na literatura diversos modelos de estilos de aprendizagem, decorrentes das diferentes maneiras

existentes para a aprendizagem (Schmitt & Domingues, 2016). Para este estudo optou-se pelo Inventário de Estilos de aprendizagem de Kolb, a Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE), não considerando os demais existentes (VARK, Myers-Briggs, Felder-Soloman, Dunn e Dunn, entre outros).

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos. No primeiro encontra-se a introdução, na qual é apresentada a contextualização do problema, seguida da questão de pesquisa. Logo em seguida encontra-se o objetivo, as justificativas e contribuições do estudo e as delimitações.

Após a introdução apresenta-se o referencial teórico, que está subdividido em partes: a primeira parte discorre sobre o ensino superior de contabilidade no Brasil e dentro desse tópico são apresentadas as diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis. Também é exposto um tópico de fatores pessoais e institucionais, o qual foi subdividido com estudos que analisaram fatores pessoais, estudo que investigaram fatores institucionais e os que fizeram uma análise conjunta de fatores pessoais e institucionais no ensino superior, por fim o tópico é encerrado com uma síntese dos estudos sobre fatores pessoais e institucionais. Em seguida, são apresentadas algumas definições para estilos de aprendizagem e os principais modelos desenvolvidos para avaliar os estilos de aprendizagem, focando na Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) de David A. Kolb, utilizada nesse trabalho, juntamente com o Inventário de Estilos de Aprendizagem desenvolvido com base nessa Teoria.

No terceiro capítulo é exposto o método utilizado na pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos com os delineamentos da pesquisa e o desenho da pesquisa. Também são expostos os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os procedimentos éticos e as hipóteses testadas a partir dos dados que coletados. Em seguida foi descrita a forma de análise dos resultados.

No quarto capítulo apresenta-se a descrição e análise dos resultados encontrados pela pesquisa. E, no quinto e último capítulo, a exposição das conclusões da pesquisa, as limitações que foram encontradas e recomendações para futuras pesquisas relacionadas ao tema.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresenta-se o referencial teórico que está dividido em quatro subseções. Inicialmente é apresentado um resumo do Ensino Superior de Contabilidade no Brasil e as Diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis, que são regulamentadas conforme a Resolução CNE/CES nº. 10/2004 (Brasil, 2018).

Posteriormente é apresentado o tópico fatores pessoais e institucionais, no qual são apresentados estudos que analisaram fatores pessoais e institucionais e desempenho no ensino superior. Em seguida, são apresentados os principais conceitos de estilos de aprendizagem e alguns modelos existentes para avaliar os estilos de aprendizagem, entretanto a ênfase maior é dada para a TAE, desenvolvida por David A. Kolb (Kolb, 1984), bem como o instrumento desenvolvido por ele, que será utilizado para fins desse estudo.

2.1 ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL E DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO

A contabilidade atua em um ambiente complexo e dinâmico que exige aperfeiçoamentos para atender às exigências dos profissionais da área, passando por diversas mudanças durante sua constituição e funcionamento (Laffin, 2002; Lima, Gerigk & Ribeiro, 2016). No decorrer da sua história, a contabilidade esteve presente nas diferentes mudanças ocorridas no contexto mundial, conservando seus princípios e fazendo ajustes em suas normas de acordo com as novas exigências e, desde as partidas dobradas até os ajustes de novos artefatos de apoio à gestão organizacional, nota-se sua variabilidade, sustentando sua finalidade e relevância (Gassner, 2010).

Atualmente a Lei nº 9.394/96 “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” e engloba a educação superior (Brasil, 1996). No que diz respeito ao curso de Ciências Contábeis, a Resolução nº 10 de 16 de dezembro de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Superior (CES) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Ciências Contábeis (Brasil, 2004).

Entende-se como diretriz curricular o “[...] conjunto de regras estabelecidas para determinado curso” (Costa, 2007, p. 24). A diretriz curricular contempla as orientações para o andamento do curso, em conformidade com a lei, definindo carga horária; estabelecendo orientações para as avaliações; e também proporciona o incentivo a estudos que associem a

teoria e a prática; direciona o aproveitamento do conhecimento, capacidades e habilidades obtidas fora do ambiente acadêmico (Costa, 2007).

O art. 2º da Resolução CNE/CES nº 10/04 apresenta que as Instituições de Ensino superior devem coordenar o currículo para os cursos de graduação em contabilidade, por meio do projeto pedagógico, com base nos seguintes pontos:

- 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.
- 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).

Quanto ao projeto pedagógico, corresponde a um documento que representa os interesses das instituições em como abordar a metodologia de ensino, visando a qualidade educacional (Costa, 2007). Em específico o projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis, a Resolução CNE/CES nº 10/04 em seu art. 2º, § 1º, determina que este deverá contemplar os seguintes elementos:

- 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).

Com a junção de todos esses elementos curriculares é confiável que exista uma maior qualidade no curso de graduação em Ciências Contábeis (Amaro, 2014). Na pesquisa de Borges (2016), o fator estratégia do projeto pedagógico não apresentou ser um elemento que influencia significativamente o desempenho dos discentes. Por outro lado, Amaro (2014), apesar de ter encontrado uma relação baixa entre o projeto pedagógico do curso e o desempenho acadêmico, encontrou influência estatisticamente positiva e significativa.

Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014) também analisaram se a formulação das disciplinas refletia no desempenho acadêmico e encontraram correlações positivas e significativas. Lagioia, Santiago, Gomes e Ribeiro (2007) desenvolveram um estudo com estudantes de contabilidade do Nordeste Brasileiro e concluíram que existe insatisfação com o currículo ofertado. Além disso, afirmam que os coordenadores e estudantes são os responsáveis pela reflexão acerca da adequação do currículo em conformidade com os discentes.

Bui e Porter (2010) expõem que desde a década de 1980 existe a preocupação por parte dos órgãos contábeis profissionais, empregadores e acadêmicos, com a não preparação dos estudantes de contabilidade conforme exigências do mercado. Os autores afirmam que a educação contábil deveria estar ajustada às expectativas da profissão e citam que, dentre as razões para a educação contábil não produzir alunos com as competências desejadas, estão: expectativas diferentes de acadêmicos e empregadores; restrições institucionais e; ineficiência do ensino. Ressalta-se assim, a importância do projeto pedagógico para o preparo dos alunos dos cursos de graduação.

A forma como é repassado o conhecimento bem como o currículo é estruturado, tem um forte impacto no preparo dos estudantes para esse mercado (Bullock et al., 1995). O ensino é o “ingrediente chave” para a produtividade educacional e essa produtividade ocorre com um currículo focado, no qual os alunos são incentivados e estimulados a aprender (Bullock et al., 1995). Assim, o conhecimento dos estudantes é influenciado pelo projeto pedagógico e currículo (Dutra, 2003).

De acordo com Costa (2007), a matriz curricular corresponde a uma parte do projeto pedagógico e é responsável em apresentar as disciplinas do curso, a carga horária e a duração necessária para a formação do aluno, considerando as competências e perfil exigidos pelo mercado de trabalho. O art. 5º da Resolução CNE/CES nº 10/04, dispõe que nos projetos pedagógicos e organização curricular do curso de Ciências Contábeis, deverão conter matérias que contemplem o conhecimento do cenário econômico e financeiro em harmonia com as normas e padrões internacionais, em consonância com as exigências da Organização Mundial

do Comércio e pelas particularidades das instituições governamentais, e que atendam as seguintes exigências 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).

Sendo assim, para concluir o curso desejado, as diretrizes curriculares realizam suportes legais, que o projeto pedagógico normatiza de forma documental, e a matriz curricular determina os conteúdos a serem ensinados no decorrer da graduação (Costa, 2007). Além do projeto pedagógico existem outras variáveis que podem influenciar, diretamente e indiretamente, no desempenho dos estudantes. Os estudos que serão apresentados a seguir servirão como suporte a respeito dessas outras variáveis, as quais serão chamadas de fatores pessoais e institucionais.

2.2 FATORES PESSOAIS E INSTITUCIONAIS

O objetivo de alcançar bons resultados e reduzir o número de alunos desistentes do curso é uma preocupação constante de muitas IES (Pérez, López & Ariza, 2011). Além disso, o ensino é um serviço que busca desenvolver as competências dos alunos, sendo a eficiência do setor educacional normalmente determinada pelo seu impacto no desempenho dos estudantes (Win & Miller, 2005). Mediante o exposto, nas últimas décadas as IES vêm buscando mudanças em seu ambiente educacional externo que afetam tanto os processos primários de ensino e pesquisa, quanto seus processos secundários de coordenação e serviços de apoio (Boezerooij, 2006; Boezerooij, Wende & Huisman, 2007).

Uma das preocupações do meio acadêmico é o “sucesso” dos discentes, pelo fato de ser um indicador que representa a qualidade do ensino e também por indicar os fatores que interferem no alcance do bom desempenho e em seu aperfeiçoamento (Magdalena, 2015). Analisar o desempenho dos estudantes e as decorrências dos diferentes fatores envolvidos é uma forma de controle e condução dos efeitos que a educação proporciona, assim como o entendimento das atitudes relacionadas à educação superior é um assunto essencial, visto que

pode afetar a satisfação das partes interessadas (Magdalena, 2015; Hromcová & Agnese, 2018). Sendo assim, conhecer os fatores que interferem no desempenho dos discentes demonstra implicações para a aprendizagem, desempenho e sucesso dos alunos (Magdalena, 2015).

Win e Miller (2005) apresentam que o desempenho dos estudantes pode ser visto a partir de dois fatores: (i) um conjunto com origem no indivíduo: a ligação entre os elementos socioeconômicos e de habilidades de cada acadêmico; (ii) e o outro tendo sua origem na instituição de ensino: como é transmitido e organizado o conhecimento dentro dessas instituições. Considerando que existem fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes, a seguir são apresentados alguns estudos que analisam a relação entre o conjunto de fatores que têm origem no indivíduo (fatores pessoais) e dos fatores com origem na instituição (fatores institucionais) com o desempenho de estudantes.

2.2.1 Fatores pessoais

Em relação aos fatores pessoais, Caiado e Madeira (2002) desenvolveram um estudo em Portugal, em um curso de Contabilidade, cujo objetivo foi determinar quais fatores (idade, gênero, *status* profissional, região que reside e nota de acesso do vestibular) influenciavam no desempenho dos estudantes. Concluíram que as maiores notas de acesso do vestibular influenciaram positivamente no desempenho durante o curso, enquanto os fatores gênero, *status* profissional e idade não apresentaram relação com o desempenho. Enquanto Muda et al. (2013) identificaram que alunos do gênero feminino e masculino possuem diferentes habilidades de estudo e Wentworth e Middleton (2014) apresentaram que ser do gênero feminino é um indicador positivo do desempenho acadêmico.

Arquero, Byrne, Flood e Gonzalez (2009) analisaram a influência de fatores intrínsecos e vocacionais sobre o desempenho acadêmico no primeiro módulo de Contabilidade em uma Universidade da Espanha. Tais fatores são: gênero, interesse pela contabilidade, experiência do assunto na escola, autoconfiança acadêmica e os índices de acesso à universidade. Os autores concluíram que todos correlacionam-se significativamente com o desempenho. Também na Espanha, Caballero, Ruiz, Rodríguez e Ruiz (2015) analisaram qual efeito tem o gênero e a nota de acesso do vestibular sobre o desempenho acadêmico, e concluíram que a nota de acesso é um fator relevante e significativo direto no rendimento acadêmico.

No Brasil, Oliveira (2011) analisou as características socioeconômicas dos alunos com base na nota do vestibular e concluiu que o gênero, a escola de ensino médio, a renda familiar, a escolarização dos pais, a situação de emprego e o estado civil possuem relações com a nota de acesso ao vestibular dos alunos. Borges, Miranda e Freitas (2017) analisaram a relação da motivação intrínseca e extrínseca, do gênero, experiência profissional, da atuação em atividades acadêmicas, do período e do turno, com o desempenho dos alunos e concluíram que os alunos que estudam em cursos integrais, os que participam de atividades acadêmicas (iniciação científica, monitoria), e os que trabalham ou fazem estágios, apresentaram coeficientes de rendimento superiores aos demais estudantes.

Win e Miller (2005), utilizando dados sobre os alunos de uma Universidade da Austrália, investigaram os fatores que influenciam o desempenho (medido com base nas notas do último ano do ensino médio) acadêmico dos estudantes durante o primeiro ano de faculdade, utilizando duas dimensões (fatores individuais e fatores escolares). Como conclusões, os autores identificaram que o tipo de escola frequentada não influenciou no desempenho durante o primeiro ano, enquanto os fatores individuais (hábitos de estudo, motivação, ambição, interesses extracurriculares e outros fatores relacionados) afetaram o desempenho acadêmico.

Uma pesquisa desenvolvida por Garkaz, Banimahd e Esmaili (2011) na Universidade Islâmica Azad mediu o desempenho acadêmico de estudantes de especialização em Contabilidade. Os autores analisaram se os fatores gênero; tipo de diploma; estado civil; situação de emprego (empregado ou desempregado); interesse no campo de estudo e papel dos pais, tinham influência no desempenho acadêmico. Os resultados apresentaram fatores como gênero, interesse no campo de estudo e tipo de diploma dos estudantes podem ter influência no desempenho dos alunos. Outro fator que apresentou influência sobre o desempenho foi trabalhar enquanto frequenta as aulas, enquanto o estudo de Wentworth e Middleton (2014) concluiu que não trabalhar enquanto frequenta as aulas é um fator significativo para o desempenho dos alunos.

Na Colômbia, Uribe, Gómez e Elorza (2011) avaliaram as causas e fatores associados ao desempenho dos alunos. Alunos que frequentaram escolas particulares durante o ensino médio tendem a não desistir do curso, enquanto estudantes do período noturno e ingressantes por meio de alguma política social tendem a desistir. Gênero e moradia também apresentaram efeitos. Baccaro (2014) identificou que o gênero, a cor, quantidade de bens, o tipo de ensino fundamental e médio cursado pelo aluno, também explicam o rendimento acadêmico.

Papageorgiou e Halabi (2014) examinaram cinco fatores (idade, gênero, conhecimento prévio em contabilidade, formação em matemática e aptidão acadêmica) em 677 estudantes de contabilidade de uma Universidade da África do Sul. Quanto ao fator idade os autores concluíram que os estudantes mais jovens têm mais dificuldades e começam a melhorar o desempenho com o tempo, enquanto o fator gênero não apresentou nenhuma relação significativa com o desempenho. Enquanto Campbell (2007) identificou que o nível de desempenho das alunas era mais alto que o dos homens, independente da raça. Os resultados foram semelhantes ao estudo de Chow (2010), em que o autor concluiu que os estudantes mais velhos de uma Instituição de ensino no Canadá apresentaram melhor aproveitamento educacional e frequentavam as aulas com mais regularidade. O autor também apresentou que os estudantes cujos pais tinham níveis educacionais mais altos, obtiveram melhores resultados acadêmicos.

Chies, Graziosi e Pauli (2014) analisaram os fatores que influenciavam o abandono dos estudantes em uma Universidade da Itália. Os autores identificaram que estudantes que trabalham e alunos do gênero masculino, tendem a não desistir dos estudos, enquanto alunos mais velhos apresentaram uma probabilidade de abandonar a faculdade.

Pereira (2017) investigou se existe diferença no desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas na conclusão do curso de graduação nas universidades federais da Região Nordeste no ENADE de 2013 e 2014. Como resultado, a autora apresentou que os estudantes cotistas apresentaram desempenho inferior aos não cotistas na prova do ENADE 2013 e 2014 e no desempenho por curso foi encontrada influência estatisticamente positiva. Entretanto, em um estudo mais recente, Corbari (2018), apresenta que uma vez incluídos, estes estudantes não interferem, negativamente, na qualidade do ensino da instituição, desmistificando a ideia de que os cotistas, possivelmente, baixariam o nível de ensino nas universidades.

Guney (2009) estudou acadêmicos de uma escola de Administração em uma Universidade Britânica com o objetivo de identificar os fatores (idade, gênero, país de origem, horas de estudos, jornada de trabalho, experiência de trabalho, dentre outros) determinantes para o desempenho considerando o rendimento dos alunos em módulos de contabilidade. Como resultados, o autor concluiu que a idade tem um impacto significativo no desempenho, ou seja, os estudantes mais velhos possuem melhor desempenho, enquanto o gênero não apresentou nenhuma significância, bem como o país de origem. Os resultados também indicaram que “estudar mais” não afetou o desempenho dos estudantes; os acadêmicos com experiência na área de contabilidade apresentaram um melhor desempenho, sendo essa variável estatisticamente positiva e; as dificuldades financeiras também podem levar a um

desempenho ruim. Por fim, o autor sugere que esses fatores devem ser analisados e estudados, pois são importantes para o entendimento acerca dos alunos durante seu processo de aprendizagem.

As conclusões alcançadas pelos estudos mencionados apresentaram diversos fatores voltados para as características pessoais, que podem influenciar no desempenho acadêmico dos alunos. Além desses fatores, o convívio social interno das instituições retrata os condicionantes socioeconômicos, as diferenças sociais dos participantes da comunidade educacional bem como seus valores, experiências, crenças a respeito das funções educacionais, entre outras questões que caracterizam a cultura institucional (Andriola, 2009) e, a condição do ambiente (incluindo a infraestrutura) possui um impacto na eficácia dos professores e no próprio desempenho dos estudantes (Ayeni & Adelabu, 2012).

2.2.2 Fatores institucionais

Em relação aos fatores institucionais, aqueles voltados para a instituição de ensino, Hill e Epps (2010) analisaram a influência dos fatores do ambiente de sala de aula nas percepções de acadêmicos de administração e sua satisfação com o ambiente de ensino. Duzentos e trinta e sete estudantes responderam ao questionário da pesquisa. Como resultado, os alunos apresentaram percepções significativas nas salas de aulas com boa iluminação e com controle de ruído. Embora os estudantes avaliam como positivo o aproveitamento do curso e da aprendizagem em sala de aula quando a infraestrutura é adequada, os autores analisaram as notas esperadas no curso e concluíram que as características do ambiente não afetaram o desempenho do aluno.

Enquanto que no estudo de Tharani, Husain e Warwick (2017), realizado em uma Universidade do Paquistão, os autores apresentaram que a falta de recursos em sala de aula e acesso às instalações, além de dificultar o desempenho dos estudantes, afeta o bem estar-emocional. Assim como no de Paiva e Lourenço (2011), que em um estudo envolvendo 217 estudantes do Ensino Básico de uma escola de Portugal, investigaram a influência do ambiente de sala de aula no desempenho acadêmico e concluíram que o ambiente tem um impacto significativo no desempenho dos estudantes.

Existem instalações que são essenciais para facilitar tanto o ensino quanto a aprendizagem dos alunos, que incluem os recursos físicos: salas de aulas adequadas, laboratórios, bibliotecas, banheiros, equipamentos, conveniências, escritórios, itens imobiliários, outros edifícios (em devidas condições de uso) (Andriola, 2009; Ayeni &

Adelabu, 2012). Andriola (2009) analisou a influência dos fatores institucionais no Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE), no que diz respeito à estrutura institucional. Concluiu que os cursos que obtiveram melhores notas eram os que possuíam uma melhor estrutura e enfatiza a importância da estrutura física para o bom desempenho dos estudantes.

Já Ayeni e Adelabu (2012) realizaram um estudo nesse sentido em escolas secundárias públicas do Sudoeste da Nigéria. Os autores analisaram o estado do ambiente de aprendizagem e infra-estrutura, e quais são seus efeitos sobre as tarefas de ensino e aprendizagem sob a perspectiva de professores e diretores. Apresentaram que as práticas de garantia de qualidade estão em um nível médio nas escolas. Entretanto, os autores afirmaram que o ambiente adequado e a infraestrutura para a prática da educação, deve ser de responsabilidade da instituição de ensino e as demais partes interessadas.

Outro fator que afeta significativamente o ambiente educacional é a tecnologia (Douglas, 2005; Stoll, Fink & Earl, 2005), que pode estar relacionada positivamente com os rendimentos dos alunos, incluindo o desempenho (Hurst, 2005). Em consonância, Boezerooij (2006, p. 49) afirma que “a tecnologia da informação desempenha um papel importante na sociedade de hoje, bem como em Instituições de Ensino Superior”. Stoll et al. (2005), apresentam que a tecnologia combinada com habilidades de investigação e análise crítica, se torna uma importante ferramenta para o processo de aprendizagem e estimula os alunos a explorarem e compreenderem o mundo ao seu redor.

Weathersbee (2008) analisou o impacto da integração tecnológica no desempenho de estudantes do quarto, oitavo e décimo primeiro ano, em escolas públicas no Texas (Estado Unidos da América). A autora analisou 6.564 escolas e o impacto de quatro áreas de integração tecnológica (ensino e aprendizagem; educação, preparação e desenvolvimento; suporte institucional; e infraestrutura de tecnologia) foram identificadas e examinadas no desempenho dos alunos. Com base na primeira área (ensino e aprendizagem) a autora concluiu que o uso da tecnologia interferiu somente no décimo primeiro ano, enquanto a segunda área (preparação e desenvolvimento) não apresentou nenhuma relação estatisticamente positiva. Na terceira área (suporte institucional) os resultados apresentaram que o uso da tecnologia influencia no desempenho dos alunos do quarto e do oitavo ano. E, a última área (infraestrutura tecnológica) demonstrou significância somente no desempenho dos alunos do oitavo ano.

Outro elemento que merece destaque é o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que apresenta aspectos relevantes relacionados com a instituição de ensino, como: políticas acadêmicas direcionadas para o ensino de graduação e pós-graduação; incentivo à pesquisa e

a extensão; adequação dos conteúdos ministrados; métodos pedagógicos orientados para instruir e; os sistemas de avaliação de aprendizagem (Soares, 2002; Andriola, 2009). As estratégias desenvolvidas no PPC estão relacionadas com a utilização adequada dos recursos tecnológicos, financeiros, físico e humano, para assim evitar problemas institucionais (Amaro, 2014).

Os docentes devem considerar os recursos educacionais e materiais necessários para a instrução em diversas disciplinas, tanto quantitativas, quanto qualitativas (Andriola, 2009). Além disso, as ferramentas e estratégias de ensino empregadas pelos professores devem motivar e envolver os alunos para a aprendizagem (Mazzioni, 2013). A biblioteca e seu acervo é outro recurso que deve ser destacado, pois é utilizado no cotidiano dos acadêmicos e pode interferir em sua aprendizagem e qualidade da formação (Amaro, 2014). Percebe-se que o bom desempenho dos discentes é decorrente da estratégia estabelecida no PPC e também da qualificação (titulações) e controle do conteúdo ensinado pelos docentes (Amaro, 2014).

Miranda (2011), em sua tese, objetivou investigar a existência de associações entre as qualificações acadêmica, profissional e pedagógica com o desempenho dos discentes medido pela nota na avaliação do ENADE (2009). O autor afirma que a qualificação acadêmica em geral é “[...] representada pelo título de doutor, com pesquisa inicial e posteriores relacionadas ao campo de ensino” (Miranda, 2011, p. 41). Nesse estudo, o autor identificou uma relação positiva significativa entre a qualificação acadêmica e os resultados do ENADE. Rodrigues (2016) apresenta que as variáveis significativas na explicação do rendimento do aluno, encontram-se a titulação do coordenador, o incentivo participação em iniciação científica e o incentivo participação em eventos e congressos. O que reforça a importância da qualificação profissional e da interação entre a coordenação e os alunos.

Além dos estudos que analisaram a influência de fatores pessoais no desempenho dos alunos e dos que analisaram a influência de fatores institucionais no desempenho dos estudantes, semelhante a este trabalho, alguns autores analisaram dois ou mais grupos de fatores.

2.2.3 Análise conjunta de fatores pessoais e institucionais

Na Espanha, Ballester (2012) analisou quatro grupos de fatores (demográficos, institucionais, econômicos e acadêmicos) e identificou influência estatisticamente significativa entre o desempenho dos alunos e os fatores: 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 o turno em que o estudante vai para a aula.

Enquanto Kamal et al. (2014) desenvolveram um estudo na Ásia e analisaram alguns fatores que poderiam estar relacionados ao baixo desempenho dos estudantes. Um dos fatores analisado foi o perfil econômico dos alunos, que apresentou uma relação estatisticamente significativa com o desempenho dos estudantes, concluindo assim que a “pobreza” dos alunos afeta seu desempenho. As variáveis explicativas “contribuição dos professores” e “contribuição dos pais”, também apresentaram sinais positivos, sugerindo que essas variáveis têm influência sobre o desempenho dos alunos.

Araújo et al. (2014) identificaram se o desempenho (mensurado por meio da nota final nas disciplinas) de estudantes de contabilidade de uma Universidade de Belo Horizonte é explicado pelas variáveis: frequência às aulas, idade, gênero, natureza da disciplina, tipo de disciplina e situação ao final da disciplina. Como conclusões, identificaram que o número de faltas não interferiu no desempenho, apresentando inclusive uma melhora nas disciplinas qualitativas. Os alunos menos jovens apresentaram um melhor desempenho, os alunos do gênero feminino apresentaram notas maiores do que os do gênero masculino e os discentes apresentaram maiores notas em disciplinas qualitativas e nas específicas do curso.

Ferreira (2015) analisou fatores que explicam o resultado do ENADE 2012 em Ciências Contábeis. Separou dois grupos de fatores, um que ela chamou de “Nível Aluno” e outro “Nível Instituição”. Concluiu que os fatores nível aluno: gênero, estado civil, etnia, renda, bolsa de estudo, forma de ingresso, escolaridade da mãe, escola do ensino médio, tipo de ensino médio, quantidade de livros, horas estudada, participação iniciação científica, participação monitoria, participação atividades de extensão, interferem no desempenho, assim como os fatores nível instituição: categoria administrativa da IES, região, nota de ingressante (ENEM), percentual de mestres, percentual de infraestrutura, percentual organização didático-pedagógico.

Assim, além das variáveis que estão relacionadas aos discentes, convém às instituições de ensino darem atenção aos fatores relacionadas ao ambiente institucional, sendo eles: ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégias do curso e estratégias ligadas aos docentes e, na medida do possível, adequar-se aos dois grupos de fatores.

2.2.4 Síntese dos estudos sobre fatores pessoais e institucionais

Na Figura 1, pode-se observar um resumo acerca dos estudos realizados no Brasil, que abordaram separadamente os fatores pessoais ou institucionais, e que os analisaram de forma conjunta, em relação ao desempenho dos estudantes.

Título	Autor(es)/ano	País	Variável (is) Estudada (s)	Qual teve relação com o desempenho
Os determinantes do desempenho acadêmico do corpo discente no ensino superior: Evidências a partir da Universidade Federal da Paraíba	Oliveira (2011)	Brasil	Características socioeconômicas do aluno - tendo como variável a média do vestibular	Gênero, escola de ensino médio, renda familiar, escolarização dos pais, situação de emprego, estado civil.
Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil	Miranda (2011)	Brasil	Qualificações acadêmica, profissional e pedagógica.	Identificou uma relação positiva significativa entre a qualificação acadêmica e desempenho (mensurados a partir dos resultados do ENADE).
A relação entre o desempenho no vestibular e o rendimento acadêmico no ensino superior: um estudo em uma universidade pública paulista	Baccaro (2014)	Brasil	Desempenho no vestibular X Nota final do concluinte	Desempenho no vestibular, gênero, raça, quantidade de bens, tipo de ensino fundamental e médio cursado pelo aluno.
Desempenho acadêmico de discentes do curso de ciências contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada	Araujo et al. (2014)	Brasil	Frequência às aulas, idade, gênero, natureza da disciplina, tipo de disciplina e situação ao final da disciplina.	Idade e gênero, apresentaram relação com o desempenho acadêmico.
Influência de fatores contingenciais no desempenho Acadêmico de discentes do curso de ciências contábeis de IFES	Amaro (2014)	Brasil	Ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do curso, estratégia do corpo docente, gênero, estado civil, membros da família, moradia, jornada de trabalho semanal, participação na renda familiar, renda mensal familiar, nível de instrução da mãe, nível de instrução do pai, escola de ensino médio, horas de estudo semanal extraclasse, experiência profissional.	Ambiente interno, sistema técnico, estratégia PPC, renda familiar mensal, nível de instrução do pai e horas de estudo semanal extraclasse.
Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis	Ferreira (2015)	Brasil	"Nível aluno" e "Nível instituição"	Gênero, estado civil, etnia, renda, bolsa de estudo, forma de ingresso, escolaridade da mãe, escola do ensino médio, tipo de ensino médio, quantidade de livros, horas estudada, participação iniciação científica, participação monitoria, participação atividades de extensão. Categoria administrativa da IES, região, nota de ingressante (ENEM), percentual de mestres, percentual de infraestrutura, percentual organização didático-pedagógico
Análise da relação entre os atributos da coordenação de Curso e o desempenho dos estudantes de ciências contábeis	Rodrigues (2016)	Brasil	Atributos da coordenação de curso	Titulação do Coordenador, incentivo à participação em iniciação científica e incentivo à participação em eventos e congressos.
ENTENDENDO OS DIFERENTES: Influência de Fatores Contingenciais e dos Estilos de Aprendizagem no Desempenho Acadêmico de discentes do Curso de Ciências Contábeis	Borges (2016)	Brasil	Ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do curso, estratégia do corpo docente, programação neurolinguística (PNL) - visual, PNL - auditivo, PNL - leitor/escritor, PNL - cinestésico.	Estratégia do corpo docente, estratégia do PPC.
DETERMINANTES DO DESEMPENHO ACADÊMICO: uma análise sobre as diferenças de cotistas e não cotistas	Pereira (2017)	Brasil	Alunos cotista X Alunos não cotista	Os estudantes cotistas apresentaram desempenho inferior aos não cotistas na prova do ENADE 2013 e 2014 e no desempenho por curso, foi encontrado influências estatisticamente positiva
A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira	Borges et al. (2017)	Brasil	Motivação intrínseca, extrínseca, gênero, período, turno, experiência profissional e atuação em atividades acadêmicas.	Turno, participação atividades acadêmicas e trabalho.
Avaliação do Impacto da Política de Cotas na UNIOESTE: Quem de fato foi incluído?	Corbari (2018)	Brasil	Cotistas X Não Cotistas (desempenho)	Uma vez incluídos, estes estudantes não interferem, negativamente, na qualidade do ensino da instituição.

Figura 1. Resumo dos estudos realizados no Brasil

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Nas Figuras 2 e 3, pode-se observar um resumo acerca dos estudos fora do Brasil, referentes à influência dos fatores pessoais e institucionais no desempenho, tanto analisados isoladamente como em conjunto.

Título	Autor(es)/ano	País	Variável (is) Estudada (s)	Qual teve relação com o desempenho
Determinantes do desempenho acadêmico nos custos de contabilidade	Caiado e Madeira (2002)	Portugal	Idade, gênero, situação profissional, localização geográfica, nota do vestibular e nota em algumas disciplinas específicas.	Idade e nota do vestibular.
Os efeitos dos fatores individuais e escolares sobre Desempenho Acadêmico dos Estudantes Universitários	Win e Miller (2005)	Austrália	Escola de ensino médio, local de residência, ocupação dos responsáveis e qualidades individuais.	Os alunos que frequentaram escolas pequenas, apresentaram um melhor desempenho, as qualidades individuais (hábitos de estudo, motivação, ambição, interesses extracurriculares) também afetam o desempenho acadêmico.
Teoria dos Sistemas Motivacionais e o Desempenho Acadêmico dos Estudantes Universitários	Campbell (2007)	Estados Unidos	estratégias motivacionais, fatores biológicos, fatores de ambiente habilidade/habilidade prévia, gênero e raça dos estudantes universitários.	Gênero.
Impacto da Integração Tecnológica nas Escolas Públicas no Desempenho Acadêmico de Crianças Escolares do Texas	Weathersbee (2008)	Estados Unidos	Integração tecnológica	O uso da tecnologia influencia no desempenho dos alunos.
Motivos, expectativas, preparação e desempenho acadêmico: um estudo de estudantes de contabilidade em uma universidade espanhola	Arquero et al. (2009)	Espanha	Interesse pela contabilidade, autoconfiança, acesso à universidade, gênero, alunos regulares ou dependentes.	Gênero, interesse pela contabilidade, experiência do assunto na escola, autoconfiança acadêmica e os índices de acesso à universidade.
Fatores Exógenos e Endógenos Influenciando o Desempenho de Estudantes em Módulos de Contabilidade de Graduação	Guney (2009)	Reino Unido	Idade, gênero, qualidade do ensino, país de origem, horas de estudos, jornada de trabalho, experiência de trabalho, renda.	Idade, experiência na área de contabilidade e renda, apresentaram influência no desempenho dos alunos.
Previsão do sucesso acadêmico e bem-estar psicológico em uma amostra de estudantes universitários canadenses	Chow (2010)	Canadá	Bem-estar psicológico.	Idade e nível de instrução dos responsáveis.
O impacto do ambiente físico de sala de aula na satisfação do estudante e a avaliação do estudante de ensino no ambiente universitário	Hill e Epps (2010)	Geórgia	Ambiente de sala de aula.	As características do ambiente não afetou o desempenho do aluno.
Fatores que afetam o desempenho dos estudantes de contabilidade: o caso dos estudantes na Universidade Islâmica de Azad	Gargaz et al. (2011)	Irã	Gênero, tipo de diploma, estado civil, situação de emprego (empregado ou desempregado), interesse no campo de estudo e papel dos pais.	Gênero, tipo de diploma, interesse e <i>status</i> de emprego.
Identificação de fatores que afetam a perda da qualidade do estudante usando um modelo de sobrevivência logística para dados de tempo discreto	Uribe, Gómez & Elorza (2011)	Colômbia	Fatores sociodemográficas e acadêmicos	Turno, escola do ensino médio, forma de ingresso, gênero, e moradia.
Fatores que afetam o desempenho dos estudantes de contabilidade: o caso dos estudantes na Universidade Islâmica de Azad	Garkaz et al. (2011)	Irã	Gênero, tipo de diploma, estado civil, situação de emprego (empregado ou desempregado), interesse no campo de estudo e papel dos pais.	Gênero, tipo de diploma, interesse e status de emprego apresentaram estar significativamente relacionados ao desempenho acadêmico.

Figura 2. Resumo dos estudos realizados fora do Brasil

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Título	Autor(es)/ano	País	Variável (is) Estudada (s)	Qual teve relação com o desempenho
Rendimento Acadêmico: Influência do Autoconceito e do Ambiente de Sala de Aula	Paiva e Lourenço (2011)	Portugal	Ambiente de sala de aula.	O ambiente de sala de aula apresentou influência no desempenho dos estudantes.
Análise dos Fatores que Influenciam o Desempenho Acadêmico dos alunos de Contabilidade por meio de Modelos Binários	Ballester (2012)	Espanha	Fatores demográficos, institucionais, econômicos e acadêmicos.	Nota de acesso à universidade, o curso que o aluno está cursando, gênero, as disciplinas anterior frequentadas, permanência do professor na universidade e turno.
Melhorando a infra-estrutura e o ambiente de aprendizagem para a prática de garantia de qualidade sustentável nas escolas secundárias no Estado de Ondo, no sudoeste da Nigéria	Ayeni e Adelabu (2012)	Nigéria	Ambiente de sala de aula e infraestrutura.	Não relacionaram com o desempenho.
Os principais fatores de contribuição do fracasso dos alunos não-contadores na introdução ao curso de contabilidade financeira	Muda et al. (2013)	Malásia	O aluno conferencista, estrutura do programa, avaliação e fatores externos.	conhecimento prévio em contabilidade e gênero,
Uso de tecnologia e desempenho acadêmico	Wentworth e Middleton (2014)	Estados Unidos	Uso da tecnologia, horas de estudo, gênero, trabalha enquanto frequenta as aulas.	Gênero e trabalho.
Oportunidades de Emprego e Desistência Acadêmica: o Caso da Universidade de Trieste	Chies, Graziosi e Pauli (2014)	Itália	Gênero, nota do ensino médio, situação de emprego, idade.	Situação de emprego e gênero.
Fatores que afetam o desempenho de alunos especiais: um caso do distrito de Peshawar	Kamal et al. (2014)	Paquistão	Depressão, contribuição dos pais, contribuição dos professores, renda familiar.	Contribuição dos professores, contribuição dos pais e renda familiar, apresentaram sinais positivos quanto ao desempenho acadêmico.
Fatores que contribuem para o desempenho dos alunos em um curso de graduação em educação a distância	Papageorgiou e Halabi (2014)	África do Sul	Idade, gênero, conhecimento prévio em contabilidade, formação em matemática e aptidão acadêmica.	Histórico em matemática, aptidão acadêmica e idade, apresentaram significância no desempenho dos alunos.
Fatores determinantes do desempenho acadêmico universitário no Espaço Europeu do Ensino Superior	Caballero et al. (2015)	Espanha	Gênero, nota de acesso e ordem de acesso.	Nota de acesso.
Ambiente de aprendizagem e bem-estar emocional: um estudo qualitativo alunos de graduação em enfermagem	Tharani, Husain e Warwick (2017)	Paquistão	Ambiente de aprendizagem, papel do corpo docente, abordagens de ensino, expectativas acadêmicas e disponibilidade de recursos de aprendizagem, apoio institucional.	A falta de recursos dificulta o desempenho e a capacidade de cumprir prazos, acesso a instalações adequadas é imperativo não apenas para o aprendizado, mas também para o bem-estar emocional.

Figura 3. Resumo dos estudos realizados fora do Brasil

Fonte: Desenvolvido pela autora.

2.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Em 1937, Gordon Allport utilizou pela primeira vez o termo Estilo, ao definir Estilos cognitivos como a forma de uma pessoa solucionar problemas, lembrar ou aprender (Branco, 2010). Enquanto o termo estilos de aprendizagem foi empregado pela primeira vez por Herb Thelen na década de 1950, mais precisamente no ano de 1954 (Švarcová & Jelínková, 2016).

A Psicologia é responsável pelos primeiros estudos sobre os estilos de aprendizagem (Branco, 2010) e, quanto à definição do termo “estilos de aprendizagem”, os pesquisadores

não entraram em um consenso (Yanardöner, Kiziltepe, Seggie & Sekerler, 2014). Keefe e Ferrell (1990) se referem ao termo como sendo uma *Gestalt* que adequa ações internas e externas vindas da neurobiologia, personalidade e ao processo de crescimento do indivíduo e que refletem no comportamento do mesmo. Vale ressaltar que *Gestalt* refere-se a uma “abordagem psicológica que tem como foco as questões ligadas à percepção e à cognição, os processos mentais por meio dos quais o homem apreende o mundo e forma o conhecimento a seu respeito” (Michaelis, 2018).

Por outro lado, DeBello (1990, p. 203) sintetiza o termo estilos de aprendizagem e o apresenta como sendo “[...] a forma como as pessoas absorvem, processam e retêm informações”. Sob a perspectiva de Lopes (2002), os estilos de aprendizagem não são “bons” ou “ruins”, e representam um modo preferencial de aprendizagem, enquanto Bergil (2017) expõe que os estilos de aprendizagem estão relacionados com a maneira que os indivíduos desejam utilizar suas habilidades.

Assumindo que existem diferentes estilos de aprendizagem, é conveniente após identificá-los, combiná-los com diversas formas de ensino, recursos e planos de aprendizagem (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004). Assim, o conhecimento é adquirido, internalizado e utilizado de forma que alcance valor no âmbito de aprendizagem situado (Hsu, 2017), pois, quando o conteúdo ensinado aos alunos é exposto de forma que combine com o estilo de aprendizagem dos mesmos, além de interferir no desempenho acadêmico, interfere também na atitude em relação ao aprendizado (Cheng et al., 2017).

Não são apenas os estudantes que aprendem de formas diferentes, os métodos que os professores utilizam para ensinar também variam (Felder, 1988). É necessário que os entendam e ministrem aulas considerando os diferentes estilos de aprendizagem (Coffield et al., 2004). Alguns docentes ministram aulas expositivas, outros demonstram ou discutem, alguns realizam aplicações práticas, outros enfatizam a memória e compreensão, ou seja, o quanto o estudante aprende durante uma aula é orientada pela compatibilidade de seu estilo de aprendizagem e do estilo que o professor ensina (Felder, 1988).

Os estilos de aprendizagem dos alunos e os fatores que influenciam suas preferências de aprendizagem têm sido utilizados em inúmeros estudos publicados em periódicos nas últimas décadas (Yousef, 2016). Considerando o interesse em pesquisas nesse sentido e, ainda, que os discentes possuem preferências quanto ao processo de aprendizagem, foram desenvolvidos uma variedade de modelos para identificar e avaliar os estilos de aprendizagem e alguns deles serão descritos a seguir.

2.3.1 Avaliação dos estilos de aprendizagem

Coffield et al. (2004) identificaram 71 modelos de estilos de aprendizagem e, após critérios adotados, categorizaram 13 modelos como principais (Figura 4). Para a categorização consideraram a importância teórica, o uso generalizado (comercial ou academicamente) e a influência desses modelos em outros modelos de estilos de aprendizagem existentes, visto que os demais foram adaptados com base nos principais selecionados pelos autores.

Modelo	Descrição
<i>Allinson and Hayes' Cognitive Styles Index (CSI):</i>	Elaborado para aplicação em adultos, mais voltado para área de negócios e organizacional. Os construtos desse modelo são importantes para a tomada de decisão e desempenho no trabalho em diversos contextos. Trata-se da medida de dois fatores (análise e intuição) (Coffield et al., 2004).
<i>Apter's Motivational Style Profile (MSP):</i>	Oferece uma estrutura para o entendimento da experiência e comportamento humano, por meio da interação dinâmica entre estados motivacionais, mensurando quatro dimensões da motivação: meios fins, regras, transações e relacionamentos (Coffield et al., 2004).
<i>Dunn and Dunn model and instruments of learning styles</i>	Inclui fatores motivacionais, interação social, elementos fisiológicos e ambientais. Embora exista uma vasta evolução e pesquisa acerca desse modelo, há também muitas limitações nos estudos de apoio, tornando as considerações questionáveis (Coffield et al., 2004).
<i>Entwistle's Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)</i>	Inclui abordagens de aprendizagem, estratégias de estudo, habilidades de desenvolvimento intelectual e atitudes no ensino superior. Modelo potencialmente útil, porém, é necessário desenvolvimento de testes significativos (Coffield et al., 2004).
<i>Gregorc's Mind Styles Model and Style Delineator (GSD)</i>	Analisa as habilidades de medição, inconscientes da percepção e ordenação por meio de duas dimensões (concreto abstrato e sequencial aleatório). É um modelo teoricamente e psicometricamente falho, não sendo adequado para avaliar indivíduos (Coffield et al., 2004).
<i>Herrmann's Brain Dominance Instrument (HBDI)</i>	Define que os estilos de aprendizagem não são traços de personalidade fixos e sim padrões de comportamento aprendidos. É um modelo ignorado por pesquisas acadêmicas e é dividido em quatro estilos: organizadores, inovadores, humanistas e teóricos (Coffield et al., 2004).
<i>Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ)</i>	Verifica as atitudes e comportamentos que indicam as preferências quanto a aprendizagem. Não é utilizado para avaliação e sim para o desenvolvimento pessoal por ser uma lista de verificação para indicar como as pessoas aprendem, e não um instrumento psicométrico (Coffield et al., 2004).
<i>Jackson's Learning Styles Profiler (LSP)</i>	Projetado para uso em negócios e educação, tem um formato informatizado. Descreve quatro modelos: iniciador, analista, implementador e pensador (Coffield et al., 2004).
<i>Kolb's Learning Style Inventory (LSI)</i>	Baseado na Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE), incorpora crescimento e desenvolvimento, sendo o estilo de aprendizagem padrão de comportamento. É um dos primeiros inventários baseado em uma teoria explícita (Coffield et al., 2004).
<i>Myers-Briggs Type Indicator (MBTI):</i>	Proporciona uma visão de toda a personalidade, incluindo a aprendizagem. Produz possíveis tipos de personalidade, entretanto não define quais tipos de personalidade são mais relevantes para a educação (Coffield et al., 2004).
<i>Riding's Cognitive Styles Analysis (CSA)</i>	Parte da hipótese de que as estratégias de aprendizagem podem ser aprendidas e melhoradas. O <i>design</i> do modelo tem duas dimensões independentes da inteligência: formas de organização da informação e formas de representação da informação (Coffield et al., 2004).
<i>Sternberg's Thinking Styles Inventory (TSI)</i>	São propostos 13 estilos de pensamento, com base nas funções, formas, níveis, escopo e inclinações do governo. É baseado em uma teoria do "autogoverno mental" (Coffield et al., 2004).

<i>Vermunt's Inventory of Learning Styles (ILS)</i>	Usado para avaliar os estilos de aprendizagem de professores e alunos, é fundamentado em entrevista. Busca integrar processos cognitivos, afetivos, metacognitivos e conativos. O uso desse inventário pode orientar alunos e professores a serem mais produtivos quanto a aprendizagem (Coffield et al., 2004).
---	--

Figura 4. Principais modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora com base em “Should we be using learning styles? What research has to say to practice” de F. Coffield, D. Moseley, E. Hall e K. Ecclestone, 2004, *Learning and Skills Research Centre*.

Dentre os modelos existentes, o modelo de Dunn e Dunn (1978) - *Dunn and Dunn model and instruments of learning styles* - tem uma ampla aceitação e vem sendo utilizado em estudantes do ensino fundamental e médio, enquanto os instrumentos desenvolvidos por Kolb em 1969, 1985, 1993, 1999, 2005, o de Grasha-Riechman de 1972 e Schmeck de 1980, são utilizados para estudantes universitários (Cerqueira, 2000).

Ao utilizar inventário de estilos de aprendizagem ou modelos de avaliação, Green (2002) explica que os resultados podem ser utilizados de diversas maneiras. Os alunos podem utilizar os resultados para aprender, com base nas atividades que representam melhor o estilo preferido deles e até mesmo terem suporte quando os métodos de ensino não são compatíveis com suas preferências (Green, 2002). Além disso, os resultados podem proporcionar uma boa estrutura para garantir que as necessidades de aprendizagem dos estudantes sejam respeitadas ao menos em dados momentos (Felder, 1996).

Conforme McCarthy (2010), a Teoria de Aprendizagem Experiencial (TAE) de David A. Kolb, assim como o instrumento baseado nessa teoria (Inventário de Estilos de Aprendizagem- IEA), são a teoria e o instrumento mais utilizados em pesquisas. Além disso, o trabalho de David A. Kolb é um dos que mais exerceu influência em trabalhos realizados sobre modelos para identificar os estilos de aprendizagem (Coffield et al. 2004). Sendo assim, considerando um dos objetivos desta pesquisa em estudar os estilos de aprendizagem de estudantes universitários, foi escolhido o modelo de David. A. Kolb, que será apresentado a seguir.

2.3.2 Kolb – a Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE)

David A. Kolb, nascido em 1939, tornou-se bacharel em artes pela *Knox College* em 1961. Na Harvard concluiu seu mestrado em 1964 e seu PhD em 1967, ingressando na *Weatheread School of Management* em 1976, como Professor de Comportamento Organizacional. Foi premiado pela sua contribuição para a aprendizagem experiencial e, junto com Alice Kolb, ganhou o prêmio de Pioneiros Educacionais do ano de 2008 da *National Society of Experiential Education* (Smith, 2001).

Kolb desenvolveu a Teoria de Aprendizagem Experiencial (TAE), utilizando bases científicas teóricas e investigações decorrentes de pesquisadores anteriores, com início em pesquisas sobre desenvolvimento do pensamento e conhecimento (Cerqueira, 2000). A teoria baseia-se em trabalhos de pesquisadores do século XX – nomeadamente John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers, dentre outros (Cerqueira, 2000; Kolb & Kolb, 2005;). Baseado nessas obras, a TAE apresenta uma teoria dinâmica baseada em um ciclo de aprendizagem (Kolb & Kolb, 2008).

Quanto à aprendizagem ser chamada de “experiencial”, uma das razões é pelas suas origens estarem amarradas aos trabalhos intelectuais de Dewey, Lewin e Piaget, além de reforçar o papel que a experiência proporciona ao processo de aprendizagem (Kolb, 1984). De acordo com Kolb & Kolb (2008), a TAE engloba os trabalhos da aprendizagem experiencial em volta de seis proposições que todos os estudiosos da teoria compartilham. São elas:

- 1) a aprendizagem é melhor concebida como um processo, não em termos de resultado: o centro da aprendizagem deve envolver os alunos, para que melhore sua aprendizagem, por meio de um processo que tenha feedback a respeito de seus esforços de aprendizado;
- 2) todo aprendizado é reaprendizado: o processo de atrair crenças e ideias dos estudantes facilita a aprendizagem no sentido de que pode ser examinada e testada com ideias novas;
- 3) a aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos de adaptação dialeticamente opostas ao mundo: as diferenças e conflitos estimulam o modo de aprendizagem. O indivíduo é estimulado a ir e voltar entre lados opostos de reflexão e ação, sentimento e pensamento;
- 4) a aprendizagem é um processo holístico de adaptação: envolve o funcionamento total do indivíduo (pensar, sentir, perceber e comportar-se). Inclui modelos de adaptação do método científico (resolução de problemas, tomada de decisão e criatividade);
- 5) a aprendizagem resulta de transações sinérgicas entre a pessoa e o ambiente: os padrões estáveis e duráveis da aprendizagem aparecem com base na transação entre o indivíduo e seu ambiente. As pessoas se desenvolvem por meio das ocasiões reais que passam e as decisões tomadas, e isso influencia escolhas futuras;
- 6) a aprendizagem é um processo de criação de conhecimento: a teoria propõe que o conhecimento social é criado e recriado no conhecimento individual do indivíduo.

Kolb (1984, p. 38) apresenta que a TAE define a aprendizagem como sendo “ [...] o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência”, ou seja, a experiência tem uma importância no processo de aprendizagem, embora exista esse destaque experiencial e uma base de algumas teorias cognitivas, esta diferencia-se de outras teorias cognitivas do processo de aprendizagem (Cerqueira, 2000). Pode-se dizer que se diferencia de outras teorias cognitivas, pelo fato da não exigência exclusiva do domínio do funcionamento humano e sim do envolvimento integrado do organismo - pensando, sentindo, percebendo e comportando-se (Kolb, 1984).

Na TAE o conhecimento passa por um processo de construção envolvendo criatividade por meio dos quatro modos de aprendizagem que correspondem aos processos contextuais, e o processo é apresentado como um ciclo, em que o aluno passa pelas bases (fazendo, experimentando, refletindo e pensando), respondendo à situação de aprendizagem (Kolb & Kolb 2005; Kolb & Kolb, 2008). Para que o aprendizado aconteça de forma efetiva, o aluno deve passar por todo o ciclo tocando “todas as bases”, em um processo recursivo que atenda as circunstâncias de aprendizagem com o que está sendo estudado (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005; Kolb & Kolb, 2008; McCarthy, 2010).

Conforme Kolb (1984, p. 30), “os alunos, se quiserem ser eficazes, precisam de quatro tipos diferentes de habilidades: habilidades de experiência concreta (EC), habilidades de observação reflexiva (OR), capacidades de conceituação abstrata (CA) e habilidade de experimentação ativa (EA)”. Isto é, os estudantes precisam ter a capacidade de se envolverem por completo e abertamente sem tendência nas experiências (EC); ter a capacidade de reflexão e observação, acerca de suas experiências sob diversas perspectivas (OR); devem ter a habilidade de gerar conceitos que compõe suas considerações em teorias logicamente sólidas (CA); e precisam conseguir usar essas teorias com o objetivo de resolver problemas e tomar decisões (EA) (Kolb, 1984).

As quatro etapas do ciclo de aprendizagem, ou seja, os quatro modos de aprendizagem podem ser entendidos da seguinte forma:

<p style="text-align: center;">Experiência Concreta (EC)</p> <p>Nessa etapa o estudante tende a confiar em seus sentimentos do que em um enfoque sistemática dos problemas e situações. Tende a ser mais sensível aos sentimentos das outras pessoas. Em ambiente de aprendizagem, confia mais em sua capacidade de adaptação às mudanças.</p>	<p style="text-align: center;">Palavra que representa o modo de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentir. 	<p style="text-align: center;">Atividades</p> <p>Laboratórios, observações, leitura de texto primário, simulações/jogos, filmes, trabalho de campo e exemplos.</p>
<p style="text-align: center;">Observação Reflexiva (OR)</p> <p>Observam cuidadosamente antes de fazer um juízo, buscam significado das coisas. Em situação de aprendizagem o estudante confia na paciência, na objetividade e nos próprios pensamentos e sentimentos para formular opiniões.</p>	<p style="text-align: center;">Palavra que representa o modo de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar. 	<p style="text-align: center;">Atividades</p> <p>Perguntas para reflexão, discussões, questões retóricas, jornais.</p>
<p style="text-align: center;">Conceituação Abstrata (CA)</p> <p>Envolve a utilização da lógica e das ideias, mais do que o uso dos sentimentos. Em geral, confia na planificação sistemática e desenvolve teorias e ideias para resolver problemas, atuando de forma intelectual em uma situação.</p>	<p style="text-align: center;">Palavra que representa o modo de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensar 	<p style="text-align: center;">Atividades</p> <p>Leituras, <i>papers</i>, projetos, modelo de construção, analogias.</p>
<p style="text-align: center;">Experimentação Ativa (EA)</p> <p>Habilidade para cumprir tarefas, a aprendizagem é de forma ativa, o estudante experimenta com a intenção de influenciar ou modificar situações, tem interesse em coisas que realmente funcionam em oposição à mera observação de uma situação. Admira o cumprimento das coisas e gosta de ver os resultados de sua influência.</p>	<p style="text-align: center;">Palavra que representa o modo de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer 	<p style="text-align: center;">Atividades</p> <p>Simulações, estudo de caso, laboratório, trabalho de campo, projetos, trabalho de casa.</p>

Figura 5. As quatro etapas do ciclo de aprendizagem e suas principais características

Fonte: adaptado de “Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development”. D. A. Kolb, 1984, Pearson FT Press; Edição: 2; “The Kolb model modified for classroom activities”. M. D. Svinicki, N.M, Dixon, 1987, Prentice-Hall; Vol.2; “Estilos de aprendizagem em Universitários”. T. C. S. Cerqueira, 2000, Tese de doutorado.

O modelo é descrito por duas dimensões opostas polares da Experiência Concreta (EC) e da Conceituação Abstrata (CA) e duas dimensões opostas da Observação Reflexiva (OR) e Experimentação Ativa (EA). Conforme já mencionado, a aprendizagem experiencial é um processo de construção do conhecimento, passando por um ciclo de quatro estágios (McCarthy, 2010), conforme apresentado na Figura 6.

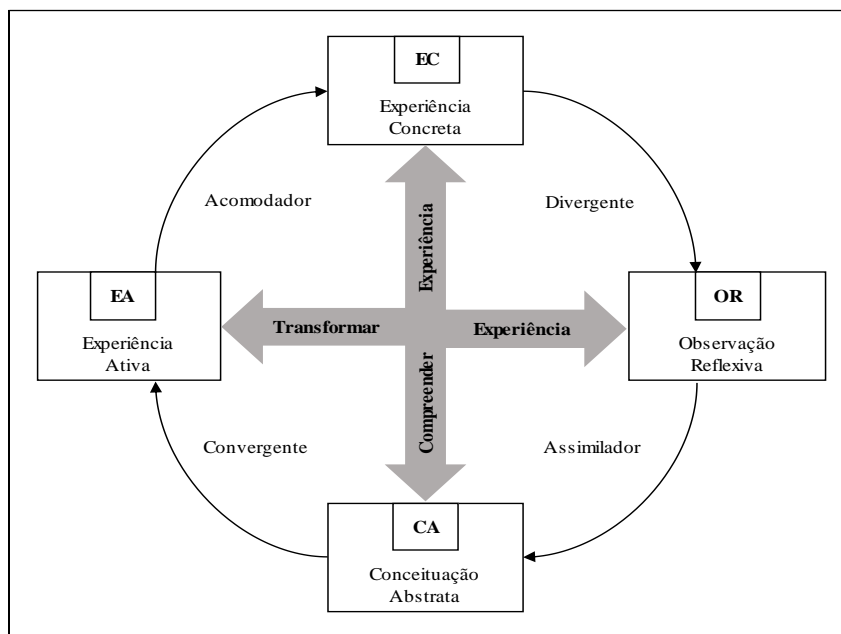


Figura 6. O ciclo de aprendizagem experiencial

Fonte: Adaptado de “Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development”. D. A. Kolb, 1984, *Pearson FT Press*; Edição: 2.

No ciclo de aprendizagem, existem duas dimensões de aprendizagem diferentes, sendo a primeira a percepção, ou seja, como algumas pessoas percebem melhor a informação por meio da experiência concreta (tocar, ver, ouvir) e outras percebem melhor de forma abstratas (conceitos mentais ou visuais), constituindo-se assim os opostos Conceituação Abstrata (CA) *versus* Experiência Concreta (EC) (CA – EC) (Silva, 2006). Enquanto a segunda, diz respeito ao processamento, ou seja, de como algumas pessoas processam melhor as informações fazendo alguma experimentação com ela, enquanto outras processam melhor pela observação reflexiva (pensando sobre as coisas), fazendo-se assim os opostos Experimentação Ativa (EA) *versus* Observação Reflexiva (OR) (EA – OR) (Silva, 2006).

Por mais que a aprendizagem seja formada pelas quatro habilidades, devido às experiências de vida, demanda ambiental e genética, os indivíduos desenvolvem uma maneira dominante em cada uma das dimensões e, ao utilizar certas habilidades mais que as outras, determina-se o estilo de aprendizagem (Kolb & Kolb, 2008; Leitão, 2006). Após realizar a identificação entre ser concreto ou abstrato e entre ser ativo ou reflexivo, o instrumento possibilita a identificação dos estilos de aprendizagem individuais em quatro categorias de estudantes: Divergente, Acomodador, Assimilador e Convergente (Kolb & Kolb 2008; McCarthy, 2010).

Os indivíduos com competências dominantes Experiência Concreta (EC) e a Observação Reflexiva (OR), possuem um estilo divergente, que são forças opostas da convergência. A característica predominante desse estilo é a capacidade imaginativa, geração

de ideias (*brainstorming*) e consciência de valores, além disso, gostam de coletar informações, e em situações formais de aprendizagem possuem interesse em trabalhar em grupo, gostam de se envolver com pessoas, são sentimentais, possuem amplo interesse cultural, tendendo a se qualificar nas artes (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005).

O indivíduo com o estilo de aprendizagem acomodador são objetivos, ou seja, possuem habilidades de aprender com a experiência “prática” (Kolb & Kolb, 2005; McCarthy, 2010). São opostos aos assimiladores e enfatizam a Experiência Concreta (EC) e a Experimentação Ativa (EA) (Kolb, 1984). O principal atributo do estilo acomodador é que eles fazem planos, envolvem-se em novas e desafiadoras oportunidades testando novas abordagens e são adaptativos a mudanças imediata, ademais, preferem realizar tarefa com outras pessoas, desenvolver trabalhos de campo, são mais orientados para a “ação”, sendo pessoas com preferência na área de *marketing* ou vendas (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005).

As competências dominantes na CA e OR, são dos indivíduos com estilo de assimilação (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005). São melhores em compreender muitas informações e colocá-las de modo conciso e lógico e, diferente dos acomodadores, são menos focados em pessoas e mais voltados para ideias, preferindo palestras, leituras, gostam de pensar sobre coisas e modelos analíticos, sendo este estilo interessante para a área de informação e ciência (Kolb, 1984, Kolb & Kolb, 2005).

Já, o estilo de aprendizagem convergente, consiste na habilidade principal da Conceituação Abstrata (CA) e da Experimentação Ativa (EA) (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005). A resolução de problemas, tomada de decisões e execução de ideias práticas são dominantes em indivíduos com esse estilo, bem como possuem preferências em lidar com tarefas técnicas em vez de assuntos sociais e interpessoais, gostam de novas ideias, simulações, sendo habilidades importantes em profissões relacionadas com a tecnologia (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005).

Os padrões de comportamento (Figura 7) são fatores que influenciam e estão associados aos quatro estilos de aprendizagem, ou seja, estão moldados entre as pessoas e seu ambiente em cinco categorias diferentes – (1) personalidade, (2) especialização educacional, (3) carreira profissional, (4) trabalho atual e (5) competências adaptativas (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005).

Nível de Comportamento	Divergindo	Assimilando	Convergindo	Acomodando
Tipos de personalidade	Sentimento Introverso	Intuição Introversa	Pensamento Extroverso	Sensação Extroversa
Especialização educacional	Artes, Inglês, História, Psicologia	Matemática e Física	Medicina e Engenharia	Educação, Comunicação e Enfermagem
Carreira profissional	Serviço Social, Artes	Ciências, Pesquisa e Informação	Engenharia, Medicina, Tecnologia	Vendas, Serviço Social, Educação
Cargos atuais	Emprego pessoal	Emprego informacional	Emprego técnico	Emprego executivo
Competências adaptativas	Habilidade de valores	Habilidade de pensamento	Habilidade de decisão	Habilidade de ação

Figura 7. Relação entre Estilos de Aprendizagem e Cinco categorias de comportamento

Fonte: adaptado de “The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specific”, D. A. Kolb e A. Y. Kolb, 2005, *HayGroup*.

A partir da TAE foi projetado o Inventário de Estilo de Aprendizagem, para medir o grau no qual os indivíduos apresentam os diversos estilos de aprendizagem (Kolb & Kolb, 2005). O instrumento é em si uma explicação operacional da teoria (Kolb & Funk, 2002). A seguir será apresentado o Inventário de Estilos de Aprendizagem, desenvolvido por Kolb.

2.3.3 Inventário de Estilos de Aprendizagem

David Kolb desenvolveu o Inventário de Estilos de Aprendizagem em 1971, para atuar como uma ferramenta educacional e, assim, aumentar o entendimento dos indivíduos acerca do processo de aprendizagem experiencial e sua abordagem individual (Kayes, 2005; Kolb & Kolb, 2005). O instrumento é de auto-avaliação e foi elaborado para medir a preferência individual em aprender ao longo das quatro dimensões da TAE, medindo os estilos e avaliando as preferências pela utilização dos quatro modos (Kayes, 2005). É revisado desde a década de 1970 para melhorar suas prioridades psicométricas (Kayes, 2005; Kolb & Kolb, 2005; Kolb & Kolb, 2008).

A linha de investigação do inventário foi voltada para estudantes universitários (Cerqueira, 2000). Desde então, foram publicadas cinco versões do Inventário de Estilos de Aprendizagem, a fim de compartilhar informações e características técnicas com outros pesquisadores interessados. Os resultados de suas pesquisas têm contribuído com a melhoria contínua do inventário (Kolb & Kolb, 2005). As versões do Inventário podem ser vistas na Figura 8.

Versão	Descrição	Ano
1	Foi criado para orientar os alunos sobre o processo de aprendizagem experiencial e seu estilo individual de aprender por meio da experiência. Após realizar testes, resultou em uma versão com 9 itens e depois foram incluídos 6. Após vários estudos, foram identificadas fraquezas e baixa confiabilidade no inventário (Kolb & Kolb, 2005; McCarthy, 2010).	1969
2	Foram adicionados seis itens novos escolhidos para aumentar a confiabilidade interna (alfa). O nível de leitura dos itens foi simplificado. Durante estudos independentes a confiabilidade permaneceu alta (Kolb & Kolb, 2005; McCarthy, 2010).	1985
2 a	Um estudo de confiabilidade publicado em 1991 de uma versão aleatória da versão 2, demonstrou uma diminuição na confiabilidade interna. A versão 2a foi publicada para estudar esse formato (Kolb & Kolb, 2005; McCarthy, 2010).	1993
3	Foi utilizado o formato ao acaso em um livreto de autoavaliação e interpretação e acrescentou uma folha de pontuação codificada por cores para facilitá-la. Foi constituído para acompanhar o ciclo de aprendizagem destacando o instrumento como uma “experiência em aprender como você aprende”. Novas informações foram acrescentadas (Kolb & Kolb, 2005; McCarthy, 2010).	1999
3.1	O novo inventário modificou a versão anterior para incluir novos dados, mas a pontuação e livreto interpretativo permaneceram os mesmos (Kolb & Kolb, 2005; McCarthy, 2010).	2005

Figura 8. Versões do Inventário de Estilos de Aprendizagem

Fonte: Adaptado de “The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specific”, D. A. Kolb e A. Y. Kolb, 2005, *HayGroup*; “Experiential Learning Theory: From Theory To Practice”, M. McCarthy, 2010, *Journal of Business & Economics Research*.

As cinco versões do LSI apresentam um breve questionário com 9 itens para LSI 1 e 12 itens para as versões seguintes, e solicita aos respondentes que classifiquem quatro finais de sentenças que retratam as quatro maneiras de aprendizagem – Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceituação Abstrata e Experimentação Ativa (Kolb & Kolb, 2005). O inventário tem sido utilizado em estudos em diversos países, incluindo Japão, Itália, Espanha, Suíça, Tailândia, Alemanha e Estados Unidos, Brasil, entre outros (Yamazaki, 2002).

O objetivo central do inventário é proporcionar aos indivíduos informações a respeito de suas preferências de aprendizagem, sendo as informações sobre diferenças intraindividuais as mais importantes e não as de comparações interindividuais (Kolb & Kolb, 2005).

Kolb e Kolb (2005) expõem que ocorreu um interesse nas pesquisas contábeis em utilizar o inventário. Alguns desses estudos foram realizados para avaliar e comparar as preferências de estilos de aprendizagem de profissionais contábeis durante estágios da carreira em contabilidade, outros para projetar ensino em contabilidade e verificar a relação entre o estilo de aprendizagem e o desempenho dos alunos em cursos de contabilidade. McCarthy (2010) expõe que os pesquisadores contábeis recorrem a esse instrumento pelo fato dele ser breve e direto, sendo útil para realizar *feedback* a respeito do processo de aprendizagem para as pessoas.

Kolb e Kolb (2008) citaram alguns estudos, como o de Clarke (1977), Jervis (1983), Rowe e Waters (1992), e Loo (2002), entre outros, e concluíram que os contadores tendem a ser convergentes. Porém, pesquisas realizadas no Brasil apresentaram outros resultados. Hamann (2011) e Nogueira, Espejo e Reis (2012) demonstraram que os alunos do curso de Ciências Contábeis tendem a ser assimiladores. Da mesma maneira, Santos, Colauto, Gassner, Antonovz e Correa (2014) observaram em sua pesquisa que os perfis assimiladores e acomodadores eram dominantes em alunos de Contabilidade (graduação, especialização e mestrado). Barbosa (2017) também identificou o perfil assimilador predominantes nos alunos de contabilidade que participaram de sua amostra.

Na Europa, um estudo realizado na Universidade de Aksaray, Polat, Peker, Özpeynirci e Duman (2015), que objetivou medir o efeito dos estilos de aprendizagem de estudantes de administração, na educação contábil sobre seu desempenho, obteve que os alunos não têm o mesmo modo de aprender e traços de personalidade, sugerindo que há diferenças individuais durante a aprendizagem. Os autores ressaltam que é necessário que os professores e alunos sejam informados sobre os estilos de aprendizagem, para realizar uma organização no ambiente de educação, a fim de determinar métodos de ensino, abordagens e materiais, considerando diferentes estilos de aprendizagem.

Os autores adaptaram o Inventário desenvolvido por Honey e Munford de 1992, que segundo eles foi o que inspirou a TAE de David A. Kolb e, encontraram uma relação entre os estilos de aprendizagem e o desempenho dos alunos e concluíram que os alunos de um determinado estilo (sendo o pragmatista), possuem um desempenho maior em relação aos outros. O estilo pragmatista corresponde aos indivíduos que gostam de discutir em grupos, agir de forma prática (Polat et al., 2015). Os pragmatistas se assemelham aos divergentes e convergentes.

Na Europa, mais especificamente em uma Universidade Estadual em Istambul, Yanardöner et al. (2014) investigaram a relação dos estilos de aprendizagem e traços de personalidade de 224 universitários de diversos departamentos, por meio do Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (*Kolb's Learning Style Inventory*). O estilo de aprendizagem identificado que ocorre com maior frequência foi o assimilador. Uma das recomendações que os autores apresentaram, foi para os professores ao preparar suas aulas e técnicas de ensino, devem considerar os vários estilos de aprendizado e características diferentes dos estudantes.

Na Ásia, Vizehfar e Torabizadeh (2018) desenvolveram um quase-experimento na Universidade de Ciências Médicas do Irã, para investigar os efeitos do ensino baseado no estilo de aprendizagem preferido dos alunos no seu desempenho acadêmico. Embora tenha

sido desenvolvido na área de enfermagem, é um estudo que utilizou para coleta de dados o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb, junto ao desempenho, que é o foco deste estudo. Os autores apresentaram que uma educação baseada em estilos de aprendizagem melhora o desempenho acadêmico e também a satisfação dos professores.

Em resumo, os estudos demonstram que embora a Kolb e Kolb (2008) demonstrem que os contadores tendem a ser divergentes, estudos realizados posteriormente indicam que tendem a ser assimiladores. Além disso, conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos possibilita aos professores desenvolverem atividades que estimule os alunos conforme as preferências de aprendizagem, já que é um fator que pode influenciar no desempenho acadêmico.

3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Com o intuito de responder à questão apresentada na introdução e atingir aos objetivos propostos neste estudo, apresentam-se inicialmente neste capítulo os delineamentos da pesquisa, o desenho da pesquisa e a definição dos construtos. Em seguida, expõem-se as hipóteses testadas, assim como os instrumentos utilizados. Na sequência é apresentada a população e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Por fim, são descritos os procedimentos éticos da pesquisa.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30) definem uma pesquisa como sendo “[...] um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno”. Em relação ao delineamento da pesquisa, Amaro (2014) indica que consiste no planejamento do estudo, ou seja, o momento em que o pesquisador determina as formas técnicas de investigação e desenvolvimento do estudo. Conseqüentemente a pesquisa deve ser planejada e desenvolvida conforme as normas requeridas em forma de investigação (Richardson, 2012).

Dessa forma, quanto aos objetivos esta pesquisa é caracterizada como descritiva, pois conforme Cooper e Schindler (2003), esse tipo de estudo é constituído com hipóteses e/ou questão de pesquisa evidentemente declarada. Além disso, os estudos descritivos objetivam descrever fenômenos ou características relacionadas com a população-alvo (Cooper & Schindler, 2003).

A tipologia dessa pesquisa, no que diz respeito aos procedimentos, é definida como levantamento ou *survey*. Um dos pontos mais fortes de uma *survey* como técnica de coleta de dados é sua versatilidade, por não ter a necessidade de uma percepção visual ou outra percepção objetiva por parte do pesquisador (Cooper & Schindler, 2003). Esse tipo de procedimento é para o caso em que o pesquisador pretende responder questões sobre a distribuição de variáveis ou das relações entre pessoas ou grupos (Martins & Theóphilo, 2009).

Quanto à abordagem do problema, existem dois métodos que se destacam: o quantitativo e o qualitativo (Richardson, 2012). Conforme esse autor, esses métodos se diferenciam pela sua sistemática pertinente e pela forma de abordagem do problema. Nesse sentido, o presente estudo caracteriza-se como quantitativo, o qual é caracterizado pela

quantificação utilizada na coleta dos dados e no tratamento desses por meio de técnicas estatísticas, podendo ser desde as mais simples, até as mais complexas (Richardson, 2012).

3.2 DESENHO DA PESQUISA

Sampieri et al. (2013) expõem que o desenho da pesquisa é a estratégia para a obtenção dos dados desejados. Assim sendo, apresenta-se na Figura 9 o desenho da pesquisa com as hipóteses testadas.

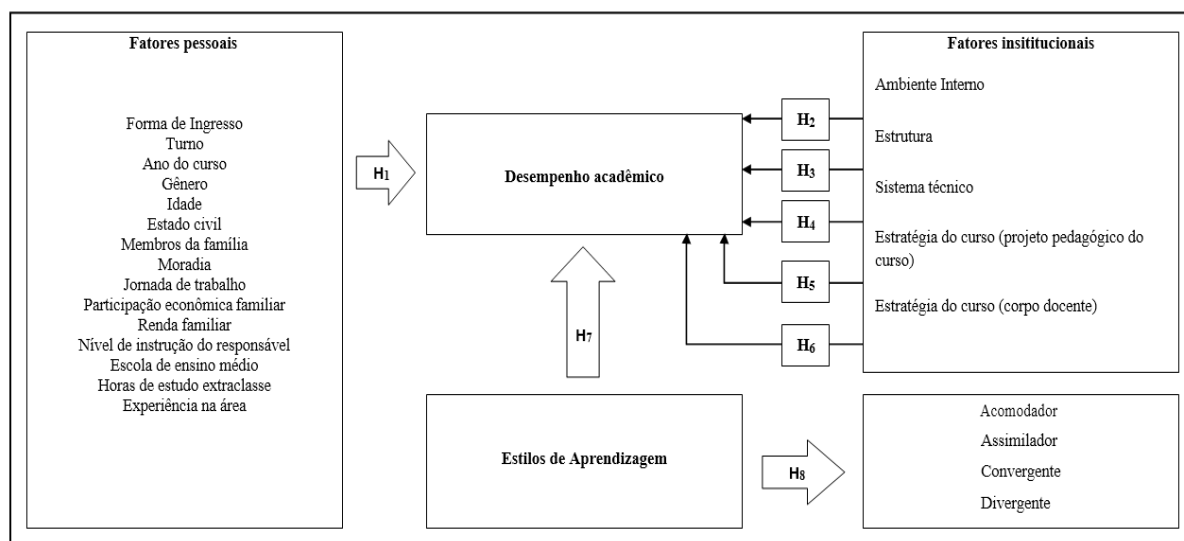


Figura 9. Desenho da pesquisa
Fonte: Desenvolvido pela autora.

Na Figura 9 pode-se observar as ligações testadas pelo estudo e suas possíveis relações com o desempenho dos estudantes. A partir do objetivo geral e dos objetivos propostos pelo estudo, consideram-se os fatores pessoais (forma de ingresso, turno, ano do curso, gênero, idade, estado civil, membros da família, moradia, jornada de trabalho, participação econômica familiar, renda familiar, nível de instrução do responsável, escola de ensino médio, horas de estudo extraclasse, experiência na área) e institucionais da própria instituição de ensino (ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do curso - projeto pedagógico do curso, a estratégia do curso - corpo docente), o estilo de aprendizagem (Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb) e os quatro modos de aprendizagem (Acomodador; Divergente; Assimilador e Convergente).

3.3 CONSTRUTOS DA PESQUISA

Cooper e Schindler (2003) apresentam que um construto é uma ilustração ou ideia, inventado individualmente para uma pesquisa e/ou formação de teoria, que pode ser definido como uma hipótese ou explicação de determinado comportamento (Richardson, 2012). Hair et al. (2005) apresentam os construtos como um conceito que pode ser definido em termos teóricos, entretanto, não pode ser diretamente medido (por exemplo, não pode ser articulada uma só resposta que fornecerá total e perfeitamente uma medida do conceito) ou medido sem erro. Os construtos também podem ser chamados de variáveis latentes (Field, 2009).

Com base no objetivo definido na pesquisa, são apresentados os construtos na Figura 10. As variáveis, fatores pessoais (que se referem às características dos discentes), e fatores institucionais ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do projeto pedagógico do curso e estratégia do corpo docente são adaptadas dos questionários utilizados por Amaro (2014) e foram acrescentadas mais três variáveis no grupo de fatores pessoais (turno, forma de ingresso e ano do curso). As variáveis que se referem aos estilos de aprendizagem foram analisadas utilizando o Inventário de Estilos de Aprendizagem de David A. Kolb, revisado e traduzido em 2010. O inventário foi fornecido pelo HayGroup® por meio de *e-mail*, e envolve 12 sentenças.

Kayes (2005) validou o Inventário de Estilo de Aprendizagem em uma amostra de 221 alunos de graduação e pós-graduação em Administração, confirmando a confiabilidade e validade do Instrumento de Kolb. Embora o referido autor tenha validado as versões LSI-2A e LSI-3, a pontuação e o livreto interpretativo permaneceram os mesmos para a versão 3.1 (Kolb & Kolb, 2005; McCarthy, 2010), a qual foi utilizada neste estudo.

Já, a variável dependente desempenho foi analisada por meio das notas finais das disciplinas que apresentaram um maior índice de reprovação.

FATORES	Constructos	Descrição	Referências	Mensuração	Variável
	Fatores Pessoais	Refere-se às características dos discentes	Caiado e Madeira (2002), Arquero et al. (2009), Guney (2009), Gargaz et al. (2011), Oliveira (2011), Muda et al. (2013), Amaro (2014), Araujo et al., (2014); Papageorgiou e Halabi, (2014); Wentworth e Middleton, (2014); Kamal et al. (2014), Ferreira (2015), Win e Miller (2015), Borges et al. (2017).	Questão aberta para idade e múltipla escolha para as demais.	Forma de ingresso, turno, gênero, ano do curso, idade, estado civil, membros da família, moradia, jornada de trabalho, participação econômica familiar, renda familiar, nível de instrução dos responsável, escola do ensino média, horas de estudo extraclasse, experiência na área.
	Ambiente interno	Refere-se à dedicação e atenção dos membros da instituição	Paiva e Lourenço, (2011); Ayeni e Adelabu, (2012); Amaro, (2014); Borges, (2016); Tharani, et al., (2017).	Quatro alternativas em escala <i>Likert</i> com intervalo de 11 pontos (nota de 0 a 10).	Chefe do departamento ou equivalente, Coordenador do curso, Corpo docente, Funcionários.
	Estrutura	Refere-se aos fatores estruturais controláveis pela instituição	Andriola (2009); Araújo et al. (2011); Ayeni e Adelabu (2012); Muda et al. (2013); Amaro (2014); Borges (2016).	Quatro alternativas em escala <i>Likert</i> com intervalo de 11 pontos (nota de 0 a 10).	Adequação das salas de aula, Adequação do espaço físico da(s) biblioteca(s), Qualidade do acervo bibliográfico, Modernidade dos laboratórios de informática.
	Sistema Técnico	Refere-se aos recursos tecnológicos utilizados pela instituição	Weathersbee (2008); Amaro (2014); Borges (2016).	Quatro alternativas em escala <i>Likert</i> com intervalo de 11 pontos (nota de 0 a 10).	Recursos didáticos (multimídia, outros), <i>Software</i> de ensino (laboratório), Acesso à <i>internet</i> , Sistema Acadêmico.
	Estratégia do Curso PPC	Refere-se às estratégias do curso no que tange ao Projeto Pedagógico do Curso.	Andriola (2009); Araujo et al. (2011); Amaro (2014); Borges (2016).	Quatro alternativas em escala <i>Likert</i> com intervalo de 11 pontos (nota de 0 a 10).	Organização do curso (disciplinas), Disciplinas ofertadas, Integração dos elementos curriculares (conteúdos/ementas), Carga horária das disciplinas.
	Estratégia do Curso CD	Refere-se às estratégias do curso no que tange ao corpo docente	Andriola (2009); Miranda (2011); Amaro (2014); Borges (2016); Tharani et al. (2017).	Quatro alternativas em escala <i>Likert</i> com intervalo de 11 pontos (nota de 0 a 10).	Qualificação (titulação), Domínio do conteúdo ministrado, Práticas de ensino, Interação com aluno.

Estilos de Aprendizagem	Learning Style Inventory (LSI) - versão 3.1	Refere-se as preferências de aprendizagem dos discentes	Modelo de David A. Kolb (2005)	12 sentenças e 4 respostas para cada. Atribuindo valores de 4 até 1 em ordem de importância para a aprendizagem.	Divergente, Acomodador, Assimilador e Convergente.
Desempenho	Desempenho Acadêmico	Refere-se ao desempenho dos discentes		Nota nas disciplinas com maior índice de reprovação.	

Figura 10. Construtos da pesquisa.

Fonte: Adaptado de Amaro (2014); Borges (2016).

3.4 HIPÓTESES DA PESQUISA

A formulação e o teste das hipóteses são dois pontos importantes na pesquisa (Richardson, 2012). Martins e Theóphilo (2009) apresentam que as hipóteses se tratam de suposições em relação a um parâmetro populacional ou a distribuição de probabilidade de uma variável populacional. Neste estudo, aborda-se a influência de fatores pessoais e institucionais e os estilos de aprendizagem no desempenho dos estudantes. Para tanto, foram definidas as seguintes variáveis (dependente e independente):

- dependente (y): desempenho dos alunos, mensurados a partir da nota das disciplinas que possuem o maior índice de reprovação;
- independente (x): fatores pessoais, que são as características dos alunos: forma de ingresso, turno, ano do curso, escola do ensino médio, estado civil, experiência na área, horas de estudo extraclasse, gênero, idade, jornada de trabalho, membros da família, moradia, nível de instrução do responsável, participação econômica familiar e renda familiar;
- independente (x): fatores institucionais, que diz respeito à instituição de ensino: estrutura, sistema técnico, estratégia do curso (projeto pedagógico do curso) e estratégia do curso (corpo docente);
- independente (x): estilos de aprendizagem dos discentes, os quais foram identificados a partir do Learning Style Inventory (LSI) – Versão 3.1 de David A. Kolb.

A identificação do efeito das variáveis sobre os discentes e seu desempenho é uma ferramenta auxiliadora para que as instituições de ensino tomem providências corretivas ou preventivas acerca do ensino (Amaro, 2014). É de interesse não só dos professores, mas também dos coordenadores, consultores pedagógicos e alunos, estudos que apresentam a

compreensão a respeito do desempenho dos discentes, assim como as variáveis impactantes que podem interferir em seus resultados (Andrade & Corrar, 2007).

Existe uma possível relação entre o desempenho dos discentes e fatores pessoais. Um dos fatores está relacionado com o perfil econômico dos alunos, que conforme o estudo de Kamal et al., (2014), apresentou influências sobre o desempenho dos estudantes. Ainda no estudo dos referidos autores, outro fator que apresentou relação significativa com o desempenho dos alunos foi a contribuição do responsável, ou seja, quanto mais participação, melhor o desempenho. O hábito de estudo (extraclasse), é um fator que também apresentou influência no desempenho dos alunos (Win & Miller, 2005). No estudo de Garkaz (2011), alguns fatores como: gênero; estado civil e situação de emprego, apresentaram ter impacto no desempenho dos estudantes. Assim, a primeira hipótese testada no estudo é:

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos alunos nas disciplinas com maior índice de reprovação com os fatores pessoais (forma de ingresso, turno, ano do curso, escola do ensino médio, estado civil, experiência na área, horas de estudo extraclasse, gênero, idade, jornada de trabalho, membros da família, moradia, nível de instrução do responsável, participação econômica familiar e renda familiar) na instituição de ensino.

Amaro (2014) identificou em seu estudo uma relação estatisticamente positiva e significativa do fator ambiente interno com o desempenho dos discentes. Por outro lado, Borges (2016) buscou identificar essa mesma relação e concluiu que a hipótese não pôde ser testado, sugerindo ajustes nesse constructo para uma futura análise. Com isso a segunda hipótese testada foi:

H2: Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator ambiente interno no desempenho acadêmico dos discentes.

Embora Andriola (2009) tenha apresentado que o ambiente educacional (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, ambientes de trabalho e de estudo) possui influência no desempenho dos alunos, Amaro (2014) e Borges (2016) não encontraram influência estatisticamente positiva do fator estrutura no desempenho dos discentes. Considerando esta divergência nos resultados dos referidos autores e considerando ser um elemento importante a ser analisado, tem-se a terceira hipótese testada pela pesquisa:

H3: Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator estrutura no desempenho dos alunos.

Existem áreas de integração tecnológica que possui efeito positivo no desempenho de alunos de instituições de ensino (Amaro, 2014). Esse efeito pode ser observado em quatro

áreas de integração tecnológica que devem ser testadas (ensino e aprendizagem, desenvolvimento profissional dos educadores, administração e apoio e infraestrutura (Weathersbee, 2008; Amaro, 2014). Amaro (2014) encontrou influência estatisticamente significativa entre o sistema técnico com o desempenho dos alunos, enquanto Borges (2016) não encontrou relação. Com isso, tem-se a quarta hipótese da pesquisa:

H4: Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator sistema técnico no desempenho dos alunos.

Existem outros fatores que podem estar relacionados com o desempenho dos alunos como a disciplina, a carga horária e o conteúdo programático (Amaro, 2014). Borges (2016) identificou uma relação positiva entre o fator projeto pedagógico com o desempenho dos alunos. Amaro (2014) também encontrou influência estatisticamente positiva e significativa entre os mesmos fatores. A partir disso, a quinta hipótese testada é:

H5: Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator projeto pedagógico do curso no desempenho dos alunos.

A atuação do docente em sala de aula, assim como sua qualificação, a forma de condução de aula e o domínio de conteúdo ministrado, podem influenciar o desempenho dos discentes (Miranda, 2011; Amaro, 2014). Borges (2016) encontrou influência do fator estratégia do corpo docente no desempenho dos estudantes, enquanto Amaro (2014) concluiu que não existe influência entre os fatores. Os resultados contraditórios levam à sexta hipótese:

H6: Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator estratégia do corpo docente no desempenho dos alunos.

Polat et al. (2015) identificaram que os alunos de um determinado estilo de aprendizagem possuem um desempenho maior, quando comparados a outros. Considerando que os estilos de aprendizagem podem interferir no desempenho dos estudantes, apresenta-se a sétima e última hipótese testada:

H7: Há Influência estatisticamente positiva e significativa dos estilos de aprendizagem no desempenho dos alunos.

A Tabela 1 apresenta o resumo das hipóteses e a relação esperada sobre o desempenho dos estudantes.

Tabela 1
Resumo das hipóteses

	Hipóteses	Relação esperada
H1	Existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos alunos com fatores pessoais na instituição de ensino.	+/-
H2	Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator ambiente interno no desempenho acadêmico dos discentes.	+/-
H3	Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator estrutura no desempenho dos alunos.	-
H4	Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator sistema técnico no desempenho dos alunos.	+
H5	Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator projeto pedagógico do curso no desempenho dos alunos.	+
H6	Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator estratégia do corpo docente no desempenho dos alunos.	+/-
H7	Há Influência estatisticamente positiva e significativa dos estilos de aprendizagem no desempenho dos alunos.	+

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Ressalta-se que existe a possibilidade de rejeitar ou não uma hipótese, e essa decisão será tomada com base nos elementos que irão compor a amostra. As hipóteses podem ou não ser comprovadas com dados, não descartando a possibilidade de erros, ou seja, não devem ser tomadas decisões definitivamente corretas baseados apenas nesses resultados (Martins & Theóphilo, 2009; Sampieri et al., 2013). No tópico a seguir são apresentados os instrumentos utilizados nesta pesquisa.

3.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a coleta de dados são utilizados dois questionários de pesquisa. O primeiro instrumento é o *Kolb Learning Style Inventory (KLSI)* v. 3.1 administrado pelo HayGroup®. A empresa detém os direitos de uso do Instrumento e para obtê-lo para fins desse estudo, foi realizado um contato com o HayGroup® por meio de *e-mail*. Após o preenchimento dos formulários requeridos pela organização, como informações sobre a pesquisa e envio do currículo, a pesquisa foi aprovada pela comissão e os responsáveis enviaram o instrumento traduzido e revisado para língua portuguesa.

Por questões de termos contratuais, não existe a permissão de inclui-lo na pesquisa. Entretanto é um instrumento que descreve o modo como o indivíduo aprende e lida com as circunstâncias do dia a dia. É composto por 12 frases com uma escolha de finais, em que o respondente classifica os finais para cada uma das sentenças conforme corresponda melhor ao

modo de aprendizagem. A partir de situações recentes em que o entrevistado teve que aprender algo novo, ele realiza a classificação de “4” para o término da sentença que descreve como ele aprende melhor, até “1” para o final da sentença que parece menos com a maneira de aprendizagem. Após a classificação, o respondente preenche os valores que atribuiu em cada uma das sentenças e depois soma-os.

O segundo questionário (Apêndice A) aplicado foi adaptado do estudo de Amaro (2014) e está dividido em três partes. Na primeira parte foram inseridas cinco questões em escala *Likert* com intervalo de 11 pontos (nota de 0 a 10), e cada uma representa um fator analisado: ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do PPC, estratégia do corpo docente. Além disso, na primeira parte também constam mais duas questões, uma para a dedicação no curso e outra para a autoavaliação. Na segunda parte, foi inserido o inventário para a identificação dos estilos de aprendizagem, e na última parte as questões que dizem respeito à caracterização do respondente.

3.6 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Como população para a pesquisa, tem-se os discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá (UEM) do câmpus Sede (Maringá) e do câmpus de Cianorte. Os questionários foram aplicados aos alunos do 2º, 3º e 4º ano, considerando que são os que cursaram as disciplinas que representam os maiores índices de reprovação (Apêndice B) sendo elas: Laboratório Contábil, Contabilidade e Análise de Custos, Contabilidade e Orçamento Governamental I, Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Elaboração das Demonstrações Contábeis e Iniciação a Pesquisa em Contabilidade. Foram obtidas 166 respostas no câmpus de Maringá e 82 no câmpus de Cianorte, entretanto, foram invalidados 15 e 4 questionários respectivamente, totalizando assim 229 respostas válidas.

As disciplinas foram identificadas a partir de um levantamento (considerando os últimos cinco anos) feito junto à Diretoria de Assuntos acadêmicos (DAA) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Na figura 11 são apresentados os níveis de reprovação nas disciplinas selecionadas.

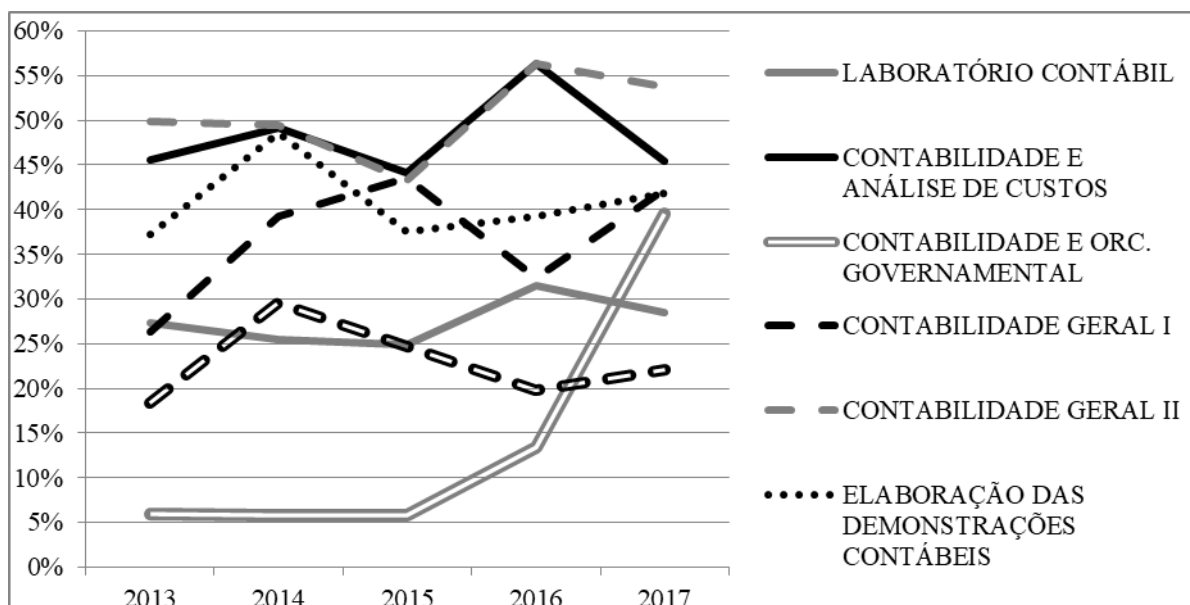


Figura 11. Índice de reprovação dos alunos no decorrer de cinco anos

Fonte: Elaborado pela autora.

No ano de 2016, entrou em vigor a Resolução nº 126/2015 – Conselho Interdepartamental do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, a qual alterou componentes curriculares do projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis – Câmpus Sede e Câmpus Regional de Cianorte. Mas ressalta-se que, os nomes aqui fixados, estão conforme a atualização da mencionada resolução.

3.7 PRÉ TESTE

O pré-teste é auxiliador para analisar os eventuais problemas que podem ocorrer durante a realização da coleta de dados e por utilizar sugestões dos respondentes para melhorar o instrumento de pesquisa, pode evitar o insucesso da pesquisa (Cooper & Schindler, 2003; Richardson, 2012). Assim, com o intuito de analisar o tempo médio para responder o questionário, realizar alterações, melhorar a linguagem das questões, foi realizado um pré-teste com 13 voluntários.

Conforme recomenda Richardson (2012), por não ser apenas uma revisão do instrumento e sim, um teste da coleta dos dados e do tratamento dos dados coletados, deve ser testado em pessoas com as características semelhantes da população alvo da pesquisa. Seguindo a recomendação, foi aplicado aos discentes do 2º, 3º e 4º ano do curso de graduação em Ciências Contábeis, que não participaram da amostra final da pesquisa.

Os alunos responderam ao questionário em um tempo médio de 15 minutos. Durante a aplicação, os discentes deram sugestões quanto a linguagem utilizada no bloco de estilos de

aprendizagem, recomendando colocar um texto explicativo menos formal para melhorar o entendimento. Na questão sobre “experiência na área”, sugeriram que aumentasse uma alternativa para quem tivesse menos de 1 ano de experiência e, na questão sobre “jornada de trabalho” alterar “trabalho eventualmente” para “trabalho as vezes”. As sugestões foram acatadas para assim, melhorar a linguagem das questões.

Com os dados do pré-teste coletados, foi realizado o teste de confiabilidade (*Alpha* de *Cronbach*) nas questões de escala *likert*, por meio do *software Stata MP-64*. Esse teste varia de 0 a 1, sendo os valores de acima de 0,70 considerados aceitáveis (Hair et al., 2005). O valor apurado para o *Alpha* de *Cronbach* foi de 0,9081, acima do parâmetro exigido, reforçando assim, a confiabilidade do instrumento da pesquisa.

3.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Existem inúmeras maneiras para coletar os dados de uma pesquisa, desde uma simples observação em um determinado espaço, até mesmo um extenso levantamento em diferentes corporações pelo mundo (Cooper & Schindler, 2003). Com o intuito de diminuir o número de questionários inválidos, os questionários foram aplicados em sala de aula pela própria pesquisadora. Optou-se por essa forma de coleta, pelo fato do pesquisador conseguir conferir as respostas e incentivar aos acadêmicos que participassem da pesquisa. Além disso, os questionários aplicados diretamente a eles, apresentam um maior número de respostas do que quando são enviados eletronicamente.

Para obter as notas dos discentes, foi necessário um pedido junto à DAA, o qual foi realizado pessoalmente pela pesquisadora por meio de uma solicitação por escrito e com anexo do parecer de aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Após a aprovação da Diretora, foi realizada uma reunião junto aos responsáveis do Núcleo de Processamento de Dados (NPD) da UEM, para responder às dúvidas referentes à coleta e à pesquisa. Por fim, os dados com as notas dos discentes foram recebidos via *e-mail*.

Os dados obtidos foram digitados em planilha do programa *Microsoft Excel* 2010 e analisados estatisticamente com o auxílio do *Software Statistica Single User versão 13.2* e *Stata MP-64*. Inicialmente foi realizado o teste de confiabilidade (*Alpha* de *Cronbach*) nas questões de escala *Likert* para cada câmpus. Esse teste varia de 0 a 1, sendo os valores de acima de 0,70 considerados aceitáveis (Hair et al., 2005). O valor apurado para o *Alpha* de *Cronbach* nas questões do banco de dados de Cianorte foi de 0,9105 e nas de Maringá foi de 0,9004, ambos acima do parâmetro exigido.

A estatística descritiva foi utilizada para realização da descrição de um conjunto de dados populacional (Triola, 2012). A partir disso, inicialmente foram calculadas as medidas descritivas: média, desvio padrão para as variáveis quantitativas (idade e ano do curso) tabelas de frequência simples e de dupla entrada para as variáveis qualitativas (gênero, estado civil, jornada de trabalho, escola do ensino médio e etc.).

Nas questões em escala *Likert* (fatores institucionais), para testar a validade dos construtos foi realizada uma análise fatorial confirmatória. Os fatores que apresentaram um coeficiente superior a 0,5 apresentaram validade convergente. Os fatores que apresentaram um coeficiente inferior, foram excluídos e analisados de forma isolada. Ainda, para analisar a significância das cargas fatoriais, foi realizado o comando para ajuste de equação do modelo e a partir disso, foi realizado o teste de confiabilidade em cada construto da pesquisa, sendo os valores de acima de 0,70 considerados aceitáveis.

Na disciplina de Contabilidade Geral I, apenas os fatores: estrutura, projeto pedagógico do curso e corpo docente, passaram pelo modelo de regressão, pois apresentaram índices de confiabilidade acima de 0,70. Os demais itens foram adicionados no modelo de forma isolada. Enquanto que na disciplina de Contabilidade Geral II e Iniciação a pesquisa em contabilidade, Laboratório contábil, Contabilidade pública e orçamento governamental I e Contabilidade e análise de custos os fatores: estrutura, sistema técnico projeto pedagógico do curso e corpo docente, apresentaram índices de confiabilidade acima de 0,70. Apenas na disciplina de Elaboração das demonstrações contábeis, que todos os fatores (ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do corpo docente e projeto pedagógico do curso), apresentaram índices de confiabilidade acima de 0,70.

Após realizar a análise fatorial confirmatória a identificação da significância e a confiabilidade de cada construto, as variáveis quantitativas foram transformadas em variáveis *dummy* para assim, serem agrupadas dentro do modelo de regressão. O primeiro modelo de regressão, foi composto por todas as variáveis explicativas (fatores institucionais, fatores pessoais e estilos de aprendizagem), para verificar suas possíveis relações sobre a variável dependente (nota final na disciplina). Entretanto, cada modelo de regressão foi refinado e ajustado.

Para realizar o refinamento de cada modelo de regressão (um para cada disciplina), foi observado por meio do primeiro modelo de regressão, quais as variáveis que se apresentavam como menos significativas ($p > 10\%$), sendo estas excluídas de forma gradativa, pois o que antes poderia parecer como menos significativa com a exclusão de uma variante, pode vir a ser significativa.

3.9 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Conforme a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as pesquisas que envolvem seres humanos devem respeitar aos fundamentos éticos e científicos pertinentes. Com isso, em respeito aos participantes e sua autonomia. O estudo foi submetido a um **Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos** (COPEP), com o intuito de apresentar ao participante que embora exista o desconforto em se identificar durante a pesquisa, em ter suas respostas analisadas e comparadas com seu desempenho, suas informações pessoais seriam confidenciais e não teriam prejuízos em participar podendo a qualquer momento desistir de participar.

Os documentos exigidos (projeto de pesquisa, brochura de pesquisa, questionário, autorização do departamento em que a pesquisa seria realizada, autorização do DAA para a utilização das notas, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entre outros, foram submetidos em 10/11/2018 por meio da Plataforma Brasil. Foi aprovado em sua primeira versão e teve seu parecer final nº 3.092.395 emitido em 18/12/2018. A partir da aprovação, foi possível obter as notas dos alunos, já que o DAA havia autorizado o pedido sob a condição do aceite pelo COPEP.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA E DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

A UEM, localizada em Maringá – PR, foi criada em 1969 por meio da Lei nº 6.034/69, passando a atuar noutros municípios do estado do Paraná a partir da década de 1980. Em 1986 foram criados os Câmpus de Extensão de Cianorte e do Arenito, em Cidade Gaúcha; e em 1989 o Câmpus Regional do Noroeste, em Diamante do Norte; em 1991 o Câmpus Regional de Goioerê; em 2002 o Câmpus Regional de Umuarama; e em 2010 o Câmpus Regional do Vale do Ivaí, em Ivaiporã (Universidade Estadual de Maringá, 2019). Atualmente são ofertados 61 cursos de graduação presenciais, 8 cursos de graduação a distância, 70 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (44 em nível de mestrado e 26 de doutorado) e 56 cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) (Universidade Estadual de Maringá, 2019).

Dentre os 61 cursos de graduação presenciais ofertados, encontra-se o curso de graduação em Ciências Contábeis, criado em 1972 por meio da Resolução nº 07/72 do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Maringá. O curso foi reconhecido pelo MEC no ano de 1976 e, no ano de 1986, deixou de ser ofertado apenas em Maringá passando a ser ofertado também no câmpus de Cianorte (Universidade Estadual de Maringá, 2019).

Foram extraídas algumas informações quanto ao curso de Ciências Contábeis no *site* da própria instituição e no *site* do MEC. Na Figura 12 observam-se algumas características e diferenças do curso no câmpus de Maringá e no de Cianorte. Destaca-se a diferença de notas do ENADE e do Conceito Preliminar de Curso (CPC) entre os câmpus, que embora tenham a mesma matriz curricular, mesma carga horária, mesma chefia de departamento entre outras semelhanças, o câmpus de Cianorte apresenta uma nota melhor para as duas categorias, enquanto o Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), é o mesmo para ambos.

Características do curso de Ciências Contábeis	
Turno	Matutino e Noturno (câmpus de Maringá) Noturno (câmpus de Cianorte)
Grau Acadêmico	Bacharel em Ciências Contábeis
Prazo para conclusão	Mínimo = 4 anos e Máximo = 7 anos
Carga horária total estabelecida para o curso	3.712 horas
Nota do ENADE	Câmpus de Cianorte =5 Câmpus Sede =4
Nota CPC	Câmpus de Cianorte =4 Câmpus Sede =3
Nota IDD	Câmpus de Cianorte =3 Câmpus Sede =3

Figura 12: Características do curso de Ciências Contábeis
Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.1 Projeto Pedagógico do Curso e Corpo Docente

Atualmente, o curso de Ciências Contábeis da UEM oferta 31 disciplinas obrigatórias e mais 2 optativas, totalizando 33 disciplinas (carga horária total de 2.448 horas). Além das disciplinas, o aluno deve realizar estágio obrigatório supervisionado de no mínimo 540 horas, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (544 horas) e, no mínimo, 180 horas de Atividades Acadêmicas Complementares (AAC), totalizando 3712 horas.

Quanto à classificação das disciplinas, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sua Resolução nº 034/2013 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEP), apresenta em seu Art. 1º que “os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) devem definir suas turmas teóricas, práticas e teórico-práticas”. É possível observar a classificação das disciplinas analisadas na Figura 13.

Para os alunos ingressantes do curso de graduação em Ciências Contábeis no ano de 2016 entrou em vigor Res. nº 126/2015 – CI/CSA, a qual alterou a matriz curricular. Além disso, foram aprovadas novas ementas e objetivos dos componentes curriculares, alteração de alguns nomes e foram excluídas algumas disciplinas ofertadas anteriormente.

As principais alterações das disciplinas analisadas neste trabalho, conforme a Res. nº 126/2015 – CI/CSA, foram:

- **Iniciação à Pesquisa em Contabilidade:** anteriormente era uma disciplina anual do primeiro ano. Manteve sua carga horária e série, mas passou a ser uma disciplina do segundo semestre;

- **Contabilidade Geral I:** no currículo anterior, era uma disciplina semestral com uma carga horária total de 102 horas. Após a mudança passou a apresentar uma carga horária total de 136 horas, continuando a ser ofertada no primeiro ano;
- **Contabilidade Geral II:** era ofertada no segundo semestre aos alunos do primeiro ano do curso, com uma carga horária total de 102 horas. Passou a ser uma disciplina anual do segundo ano, com uma carga horária total de 136 horas;
- **Contabilidade Societária: passando a ser denominada de Elaboração das Demonstrações Contábeis,** manteve sua carga horária, mas passou a ser ofertada no segundo semestre do terceiro ano (antes era uma disciplina do segundo ano);
- **Contabilidade de Custos:** possuía uma carga horária total de 102 horas e era ofertada no segundo semestre do primeiro ano do curso. Foi alterada junto com a disciplina de Análise de Custos. Com a alteração, essas duas disciplinas se integraram, passando a ser uma disciplina anual do segundo ano, com uma carga horária total de 136 horas e com o nome de **Contabilidade e Análise de Custos;**
- **Contabilidade Pública e Orçamento:** era ofertada anteriormente no primeiro semestre do segundo ano com uma carga horária total de 102 horas. Passou a ser ofertada no segundo semestre do segundo ano, com uma carga horária total de 68 horas e com o nome de **Contabilidade e Orçamento Governamental I;**
- **Contabilidade Comercial e Industrial:** antes ofertada no segundo ano do curso, passou a ser ofertada no terceiro. Permaneceu sendo de caráter anual, mas o nome foi alterado para **Laboratório Contábil.**

Na Figura 13, pode-se observar um resumo das principais mudanças nas disciplinas investigadas.

Antes Resolução Nº 126/2015 - CI/CSA				Após Resolução Nº 126/2015 - CI/CSA			
Disciplina	Ofertada (ano)	Classificação da Disciplina	Carga Horária	Disciplina	Ofertada (ano)	Classificação da Disciplina	Carga Horária
Iniciação à Pesquisa em Contabilidade	1º	Teórico	68 h/a - anual	Iniciação à Pesquisa em Contabilidade	1º	Teórico	68 h/a - semestral
Contabilidade Geral I	1º	Teórico/Prática	102 h/a - semestral	Contabilidade Geral I	1º	Teórico/Prática	136 h/a - anual
Contabilidade Geral II	2º	Teórico/Prática	102 h/a - semestral	Contabilidade Geral II	2º	Teórico/Prática	136 h/a - anual
Contabilidade de Custos	1º	Teórico/Prática	102 h/a - semestral	Contabilidade e Análise de Custos	2º	Teórico/Prática	136 h/a - anual
Contabilidade Pública e Orçamento	3º	Teórico/Prática	102 h/a - semestral	Contabilidade e Orçamento Governamental I	2º	Teórico/Prática	68 h/a - semestral
Contabilidade Societária	2º	Teórico/Prática	68 h/a - semestral	Elaboração das Demonstrações Contábeis	3º	Teórico/Prática	68 h/a - semestral
Contabilidade Comercial e Industrial	2º	Prática	136 h/a - anual	Laboratório Contábil	3º	Prática	136 h/a - anual

Figura 13: Alterações na Matriz Curricular com foco nas disciplinas analisadas
Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao corpo docente, conforme informações fornecidas pela secretaria do Departamento de Ciências Contábeis (DCC), este é formado por professores especialistas, mestres e doutores. Do total, apenas um (2,7%) professor é especialista, 15 (40,54%) são mestres, e mais da metade do corpo docente são doutores, sendo representados por 21 (56,8%) professores. A distribuição de cada titulação pode ser observada na Figura 14.

Titulação	n	%
Especialista	1	2,7
Mestre	15	40,5
Doutor	21	56,8
Total	37	100,00

Figura 14: Titulação do Corpo Docente
Fonte: Desenvolvido pela autora.

Essas informações são referentes ao ano de 2018. No ano de 2016, o corpo docente era formado por 38 professores, sendo 4 graduados, 2 especialistas, 20 mestres e 12 doutores (Borges, 2016). Além disso, 9 discentes em 2016 eram doutorandos, isso explica o aumento no número de professores doutores no ano de 2018. Esses resultados são congruentes com os

argumentos de Miranda (2011), pois o autor apresenta que para que exista uma qualificação acadêmica, é ideal o corpo docente ser composto de mais de 50% de doutores.

4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Nesta seção são apresentadas as informações quanto às características da amostra pesquisada, como gênero, faixa etária, estado civil, jornada de trabalho, instrução dos responsáveis, horas extraclasse, experiência na área, forma de ingresso na UEM, renda familiar, ano do curso, estilos de aprendizagem, entre outras informações que dizem respeito às características dos respondentes, coletadas por meio do questionário de pesquisa.

Do total de 248 questionários respondidos (câmpus sede – 166, câmpus de Cianorte – 82), 19 foram invalidados por preenchimento incorreto ou não identificação do aluno. Cabe ressaltar que, os alunos do primeiro ano não fizeram parte da amostra, visto que não haviam “concluído” nenhuma das disciplinas investigadas, logo, não seria possível obter o seu desempenho. Sendo assim, dos 229 alunos participantes da pesquisa, 105 são do 2º ano, 62 do 3º, e 62 do 4º ano (Tabela 2).

O curso de Ciências Contábeis no câmpus de Cianorte é ofertado apenas no período noturno enquanto que no câmpus de Maringá é ofertado no período diurno e noturno. Na Tabela 2, também pode-se observar a distribuição dos respondentes quanto ao turno, sendo em sua maioria alunos do período noturno representado por discentes dos dois câmpus, visto que o turno matutino foi representado apenas pelos alunos do câmpus sede.

São três as formas de Ingresso na UEM: (i) realizando o vestibular e concorrendo a uma das vagas universais; (ii) por meio de vaga reservada para as cotas sociais; (iii) pelo Processo de Avaliação Seriada (PAS), processo pelo qual o aluno faz uma prova no fim do primeiro, segundo e terceiro ano do colegial. Com isso, na Tabela 2, é possível observar a quantidade de alunos que entrou por meio do vestibular – vagas Universal, sendo sua maioria 68,6%, enquanto que 21,0% entrou pelo PAS e os demais 10,5% dos alunos foram aprovados por meio das cotas sociais.

Tabela 2

Distribuição dos respondentes por ano do curso e turno e Ingresso na UEM

Variáveis	Câmpus				Total (n=229)	
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Ano do curso						
2°	60	26,2%	45	19,7%	105	45,9%
3°	48	21,0%	14	6,1%	62	27,1%
4°	43	18,8%	19	8,3%	62	27,1%
Turno						
Noturno	108	47,2%	78	34,1%	186	81,2%
Matutino	43	18,8%	0	0,0%	43	18,8%
Ingresso na UEM						
Universal	99	43,2%	58	25,3%	157	68,6%
Cotas	20	8,7%	4	1,7%	24	10,5%
PAS	32	14%	16	7,0%	48	21,0%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Quanto ao gênero, percebe-se que nos dois câmpus (Maringá e Cianorte), existe a predominância do gênero feminino (Tabela 3). Analisando o total da amostra n=229, 133 (58,0%) são do gênero feminino e 96 (42,0%) do gênero masculino. Esse perfil encontrado é condizente com o do estudo de Amaro (2014), no qual 57,0% da sua amostra são do gênero feminino, e de Borges (2016) em que 54,0% também são do gênero feminino. Em estudo mais antigo, realizado por Nogueira (2009), foi identificada a predominância de acadêmicos do gênero masculino, sendo 61 respondentes (56,0%) e 48 do feminino (44,0%).

Tabela 3

Distribuição dos respondentes por gênero

Variável	Câmpus				Total (n=229)	
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Gênero						
Feminino	83		50		133	58,1%
Masculino	68		28		96	41,9%
TOTAL	151	65,9%	78	34,6	229	100%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

No que diz respeito à faixa etária dos respondentes, o perfil que apresentou predominância, foi o de idade entre 18 e 23 anos, aproximadamente 78,0% (n=179) da amostra total, enquanto apenas 6,1% (n=14) correspondem aos alunos que tem mais de 30 anos (Tabela 4). Os resultados coincidem com de Borges (2016), que identificou em sua amostra, que a faixa etária dos alunos de contabilidade para a educação presencial, foi de até 20 anos (44,0% da amostra) e de 21 a 25 anos (41,0% da amostra). Esse perfil difere do

identificado em alunos da modalidade de educação a distância, visto que Nogueira (2009) constatou que os alunos dessa modalidade se encontram na faixa dos 32 e 46 anos.

Tabela 4
Distribuição dos respondentes pela faixa etária

Variável	Câmpus				Total (n=229)	
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Faixa etária						
De 18 a 23 anos	117	51,1%	62	27,1%	179	78,2%
De 24 a 29 anos	24	10,5%	12	5,2%	36	15,7%
30 anos ou mais	10	4,4%	4	1,7%	14	6,1%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Como exposto na Tabela 5, aproximadamente 90,0% dos alunos (n=205), indicaram que são solteiros. Em segundo, encontra-se 7,4% (n=17) que informaram serem casados, 0,9% (n=2) são divorciados, 2,2% (n=5) assinalaram a opção de “outros”.

Tabela 5
Distribuição dos respondentes pelo estado civil

Variável	Câmpus				Total (n=229)	
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Estado Civil						
Solteiro (a)	134	58,5%	71	31,0%	205	89,5%
Casado (a)	13	5,7%	4	1,7%	17	7,4%
Divorciado (a)	1	0,4%	1	0,4%	2	0,9%
Outros	3	1,3%	2	0,9%	5	2,2%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Em relação à formação de Ensino Médio (Tabela 6), tanto os alunos do câmpus de Maringá, quanto do câmpus de Cianorte, em sua maioria tiveram a formação em escola pública. Analisando o total, isso representa 73,4% (n=168) dos respondentes, enquanto 21,8% (n=50) estudaram em escola particular. Os resultados coincidem com os de Nogueira (2009), Amaro (2014) e Borges (2016), que também encontraram a predominância de estudantes de contabilidade que concluíram seu Ensino Médio em escola pública.

Tabela 6

Distribuição dos respondentes quanto à formação de Ensino Médio

Variável	Câmpus				Total (n=229)	
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Escola do Ensino Médio						
Toda em pública	95	41,5%	73	31,9%	168	73,4%
Toda em particular	47	20,5%	3	1,3%	50	21,8%
Maior parte em escola particular	8	3,5%	2	0,9%	10	4,4%
Maior parte em escola pública	1	0,4%	0	0,0%	1	0,4%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Observa-se que a jornada de trabalho dos discentes (Tabela 7), em sua maioria, é de tempo integral (44 horas semanais) em ambos os câmpus, sendo que 26,2% (n=60) dos alunos são de Maringá e 21,0% (n=48) de Cianorte. Já em Maringá, 20,5% (n=47) trabalham entre 20 e 44 horas e 9,2% (n=21) em Cianorte.

Tabela 7

Distribuição dos respondentes quanto à Jornada de Trabalho

Variável	Câmpus				Total (n=229)	
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Jornada de trabalho						
Não trabalha	20	8,7%	1	0,4%	21	9,2%
As vezes	5	2,2%	2	0,9%	7	3,1%
Até 20 horas	19	8,3%	6	2,6%	25	10,9%
Entre 20 e 44 horas	47	20,5%	21	9,2%	68	29,7%
Tempo Integral (44 horas)	60	26,2%	48	21,0%	108	47,2%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Referente à participação econômica na família, 21,8% (n=50) dos discentes do câmpus de Maringá trabalham e se sustentam (Tabela 8), sendo o de maior predominância. No câmpus de Cianorte, a predominância foi dos alunos que trabalham e contribuem com a renda da família, sendo composto por 15,3% (n=35) dos alunos. Analisando a amostra total, o volume maior foi dos alunos que trabalham e se sustentam, em contrapartida os alunos que trabalham e são responsáveis pelo sustento da família, apareceu em menor proporção, sendo de 7,0% (n=16) dos alunos.

A faixa de Renda Familiar dos alunos em sua maioria foi superior a um salário mínimo (R\$954,00). A proporção dos alunos que apresentaram renda familiar de 2 a 3 salários mínimos (R\$ 1.908,00 - R\$ 2.862,00) e dos que possuem uma renda de 4 a 5 salários mínimos (R\$ 3.856,00 - R\$ 4.820,00) foi praticamente a mesma, sendo 36,2% (n=83) e 82 35,8% (n=82), respectivamente. Em menor proporção estão os alunos que têm uma renda familiar de 11 salários mínimos ou mais (acima de R\$ 10.604,00) como pode-se observar na Tabela 8.

Tabela 8

Distribuição dos respondentes quanto à renda e participação econômica família

Variáveis	Câmpus				Total (n=229)	
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Participação econômica na família						
Trabalho e me sustento	50	21,8%	28	12,2%	78	34,1%
Trabalho e contribuo	33	14,4%	35	15,3%	68	29,7%
Trabalho e sou responsável pelo sustento da família	13	5,7%	3	1,3%	16	7,0%
Trabalho e recebo ajuda financeira	31	13,5%	8	3,5%	39	17,0%
Não trabalho e os gastos são financiados pela família	24	10,5%	4	1,7%	28	12,2%
Renda familiar						
Até 1 salário mínimo	4	1,7%	8	3,5%	12	5,2%
2 a 3 salários mínimos	52	22,7%	31	13,5%	83	36,2%
4 a 5 salários mínimos	55	24,0%	27	11,8%	82	35,8%
6 a 10 salários mínimos	34	14,8%	11	4,8%	45	19,7%
11 salários mínimos ou mais	6	2,6%	1	0,4%	7	3,1%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Em relação ao tempo dedicado aos estudos fora de sala de aula, os alunos em sua maioria demonstraram dedicar algumas horas (Tabela 9). Entretanto, o volume maior de tempo dedicado fora da sala de aula foi de apenas 1 a 2 horas por semana, respondido por 89 alunos. Em segundo lugar, estão os alunos que estudam de 3 a 5 horas por semana. Enquanto que, apenas 6 alunos assinalaram que estudam mais de 10 horas por semana. A categoria de alunos que “apenas assistem as aulas” é representada por 33 estudantes, ou seja, 14,4% da amostra total.

Tabela 9

Distribuição dos respondentes quanto as Horas Extraclasse

Variável	Câmpus				Total (n=229)	
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Horas Extraclasse						
1 a 2	64	27,9%	25	10,9%	89	55
3 a 5	48	21,0%	27	11,8%	75	32,8%
6 a 9	9	3,9%	7	3,1%	16	7,0%
9 a 10	5	2,2%	5	2,2%	10	4,4%
Mais de 10	1	0,4%	5	2,2%	6	2,6%
Nenhuma, apenas assisto as aulas	24	10,5%	9	3,9%	33	14,4%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Na Tabela 10 observa-se a quantidade de Membros da Família e o status de Moradia dos alunos. Em ambos os câmpus a predominância de respostas foi na opção de até quatro

membros. Analisando o volume total, 46,3% (n=106) dos discentes possuem famílias de “até quatro membros”. O número de discentes que possuem “até seis membros” ou “moram sozinhos” é o mesmo, sendo representado por 13 alunos. Em relação à moradia, 55,5% (n=127) têm moradia Própria - quitada e uma minoria de 3,1% (n=7) moram em residências cedidas.

Tabela 10
Distribuição dos respondentes quanto aos Membros da Família e Moradia

Variáveis	Câmpus				Total (n=229)	
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Membros da Família						
Moro com outras pessoas que não são da família	17	7,4%	3	1,3%	20	8,7%
Nenhum	9	3,9%	4	1,7%	13	5,7%
Até dois	46	20,1%	29	12,7%	75	32,8%
Até quatro	69	30,1%	37	16,2%	106	46,3%
Até seis	9	3,9%	4	1,7%	13	5,7%
Moradia						
Cedida	3	1,3%	4	1,7%	7	3,1%
Alugada	31	13,5%	8	3,5%	39	17,0%
Própria – financiada	24	10,5%	19	8,3%	43	18,8%
Própria – quitada	83	36,2%	44	19,2%	127	55,5%
República e divide os gastos	10	4,4%	3	1,3%	13	5,7%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

A Tabela 11 exibe os dados referente a Experiência na área. Tanto no câmpus de Maringá, quanto no de Cianorte a situação que prevalece é “nenhuma experiência na área”, apresentando 23,1% (n=53) em Maringá e Cianorte 14,4 (n=33). Em seguida, vem os alunos que apresentaram ter experiência de 1 a 6 meses, com 14,4% (n=33) respondentes em Maringá e 4,8% (n=11) em Cianorte. Os resultados coincidem com os de Amaro (2014), pois o autor também observou em sua amostra a predominância de respondentes que não possuem experiência nenhuma na área.

Tabela 11
Distribuição dos respondentes quanto à Experiência na área

Variável	Câmpus				Total (n=229)	
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Experiência na área						
Nenhuma	53	23,1%	33	14,4%	86	37,6%
1 a 6 meses	33	14,4%	11	4,8%	44	19,2%
7 a 12 meses	30	13,1%	11	4,8%	41	17,9%
2 anos	22	9,6%	11	4,8%	33	14,4%
3 anos	4	1,7%	2	0,9%	6	2,6%
4 anos ou mais	9	3,9%	10	4,4%	19	8,3%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Os dados quanto ao nível de Instrução do Responsável, pode ser observado na Tabela 12. De modo geral, a predominância foi dos discentes cujo responsável tem o 2^a grau incompleto – 47,2% (n=108), sendo quase metade da amostra total, enquanto que em menor proporção 2,6% (n=6), foram os responsáveis sem escolaridade.

Tabela 12
Distribuição dos respondentes quanto à Instrução do Responsável

Variável	Câmpus				Total (n=229)	
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Instrução do Responsável						
1º grau (in)completo	29	12,7%	20	8,7%	49	21,4%
2º grau (in)completo	67	29,3%	41	17,9%	108	47,2%
Superior (in)completo	51	22,3%	15	6,6%	66	28,8%
Sem escolaridade	4	1,7%	2	0,9%	6	2,6%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Em geral, ambos os câmpus apresentaram semelhanças nas variáveis: ano do curso, ingresso na UEM, gênero, faixa etária, estado civil, escola do ensino médio, membros da família, jornada de trabalho, moradia, instrução do responsável e experiência na área. Enquanto que as variáveis: turno, participação econômica na família, renda familiar e horas extraclasse, apresentaram diferenças. Em relação ao turno, a diferença se deve ao fato do câmpus de Cianorte só ofertar vagas para o período noturno. Com isso, apenas o câmpus de Maringá possui alunos matriculados no período matutino.

Na variável participação econômica na família, a maioria dos respondentes de Maringá afirmaram trabalhar e se sustentar com o salário, sendo 21,8% (n=50) da amostra total, enquanto em Cianorte os discentes que afirmaram que trabalham e contribuem com os gastos da família correspondem a 15,3% (n=35) dos respondentes. A diferença da variável renda

familiar foi pouca (de apenas um respondente analisando a amostra total), mas Maringá apresentou uma predominância de alunos com renda familiar de 4 a 5 salários mínimos (24,0%; n=55), e em Cianorte, 13,5% (n=31) dos alunos ficaram na faixa de 2 a 3 salários mínimos. Na variável hora extraclasse, 27,9% (n=64) dos alunos do câmpus de Maringá afirmaram estudar com maior frequência, de 1 a 2 horas por semana, enquanto que dos de Cianorte, 11,8% (n=27) sendo a maioria, apresentaram que estudam de 3 a 5 horas semanais.

4.3 ANÁLISE DAS DIMENSÕES DE APRENDIZAGEM

A Teoria de Aprendizagem Experiencial (TAE) é um processo de construção do conhecimento, que envolve criatividade por meio dos quatro modos de aprendizagem que correspondem aos processos contextuais. O processo é apresentado como um ciclo, em que o aluno passa pelas bases (fazendo, experimentando, refletindo e pensando), respondendo à situação de aprendizagem (Kolb & Kolb 2005; Kolb & Kolb, 2008). A partir dos pesos atribuídos pelos alunos nas alternativas encontradas no Inventário de Estilos de Aprendizagem, estes são somados e representam quatro índices: Experiência Concreta (EC), Observação Reflexiva (OR), Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA). As preferências de aprendizagem são indicadas a partir da combinação dos escores CA-EC e EA-OR, resultando em duas dimensões da aprendizagem, que indicarão se o aluno possui o estilo de aprendizagem convergente, divergente, assimilador ou acomodador.

Após analisar a frequência em cada fase do ciclo de aprendizagem, para os alunos do câmpus de Cianorte, pode-se observar (Tabela 13) que não existe uma diferença ampla entre os modos de captação de experiência – conceituação abstrata (pensando) e experiência concreta (experimentando), visto que 58,0% (n=45) aprende pensando, e os demais 42,0% (n=33) experimentando. Para o câmpus sede Maringá, essa diferença foi maior, já que houve a predominância do modo de aprendizagem conceituação abstrata para 81,0% (n=123) dos alunos, enquanto que apenas 19,0% (n=28) tendem a captar as informações pela experiência concreta.

Tabela 13

Frequência na dimensão de captação ou percepção da experiência - opostos CA - EC

	Câmpus Cianorte		Câmpus Maringá		
	Frequência	%	Frequência	%	
Experiência Concreta	33	42,0	Experiência Concreta	28	19,0
Conceituação Abstrata	45	58,0	Conceituação Abstrata	123	81,0
Total	78	100,0	Total	151	100,0

Fonte: desenvolvido pela autora.

Em ambos os câmpus, os alunos tendem a aprender por meio da conceituação abstrata, ou seja, pensando. Os resultados coincidem com os de Nogueira (2009), no qual o autor identificou que 53,0% dos alunos de sua amostra também captavam as informações desse modo. Essa preferência compreende o uso de lógicas e ideias para a compreensão de problemas ou situações, desenvolvendo teorias para resolver os problemas (Cerqueira, 2000). São as leituras, desenvolvimento de *papers* e projetos, análises sistemáticas, as atividades mais indicadas para quem possui essa preferência de aprendizagem (Svinicki & Dixon, 1987).

Entretanto, no câmpus de Cianorte essa diferença não foi ampla, devido a isso, não deve-se desconsiderar a preferência de aprendizagem por meio da experiência concreta, que enfatiza a relação pessoal do estudante com os demais, este, tende a confiar mais em seus sentimentos e em sua capacidade de adaptação às mudanças (Cerqueira, 2000). Os indivíduos com essa preferência são mais sensíveis aos sentimentos das pessoas, aprendem com os resultados de experiências, apresentam melhores resultados nas atividades que envolvem observações, leitura de texto, simulações de jogos, trabalho de campo, exemplos, filmes e laboratórios (Cerqueira, 2000; Svinicki & Dixon, 1987).

Outra frequência observada é a dimensão da transformação da experiência, que é caracterizada pela observação reflexiva (observando) e experimentação ativa (fazendo). Tanto no câmpus de Maringá, quanto no de Cianorte, houve a predominância da observação reflexiva (Tabela 14). No câmpus de Cianorte, 74,0% dos alunos apresentaram esse modo de aprendizagem e 26,0% apresentaram uma maior frequência de aprendizagem por meio da experimentação ativa (fazendo), o que demonstra que a maioria observa antes de fazer um juízo, ou seja, em situação de aprendizagem o estudante tende a ser paciente e objetivo (Kolb & Kolb, 1984; Cerqueira, 2000). E em ambiente de aprendizagem preferem discutir o conteúdo, perguntas que gerem reflexão e questões retóricas (Svinicki & Dixon, 1987).

No câmpus de Maringá, embora tenha apresentado um predomínio da observação reflexiva, essa diferença foi menor, sendo de 58,0% para a observação reflexiva e 42,0% para a experimentação ativa. Com isso, percebe-se que muitos alunos também preferem aprender o conteúdo fazendo. O estudante experimenta com a intenção de influenciar ou modificar situações, tem interesse em coisas que realmente funcionam em oposição à mera observação de uma situação (Kolb & Kolb, 1984; Cerqueira, 2000). Gostam de atividades que envolvam simulações, estudo de caso, laboratório, trabalho de campo, projetos e trabalho de casa (Svinicki & Dixon, 1987).

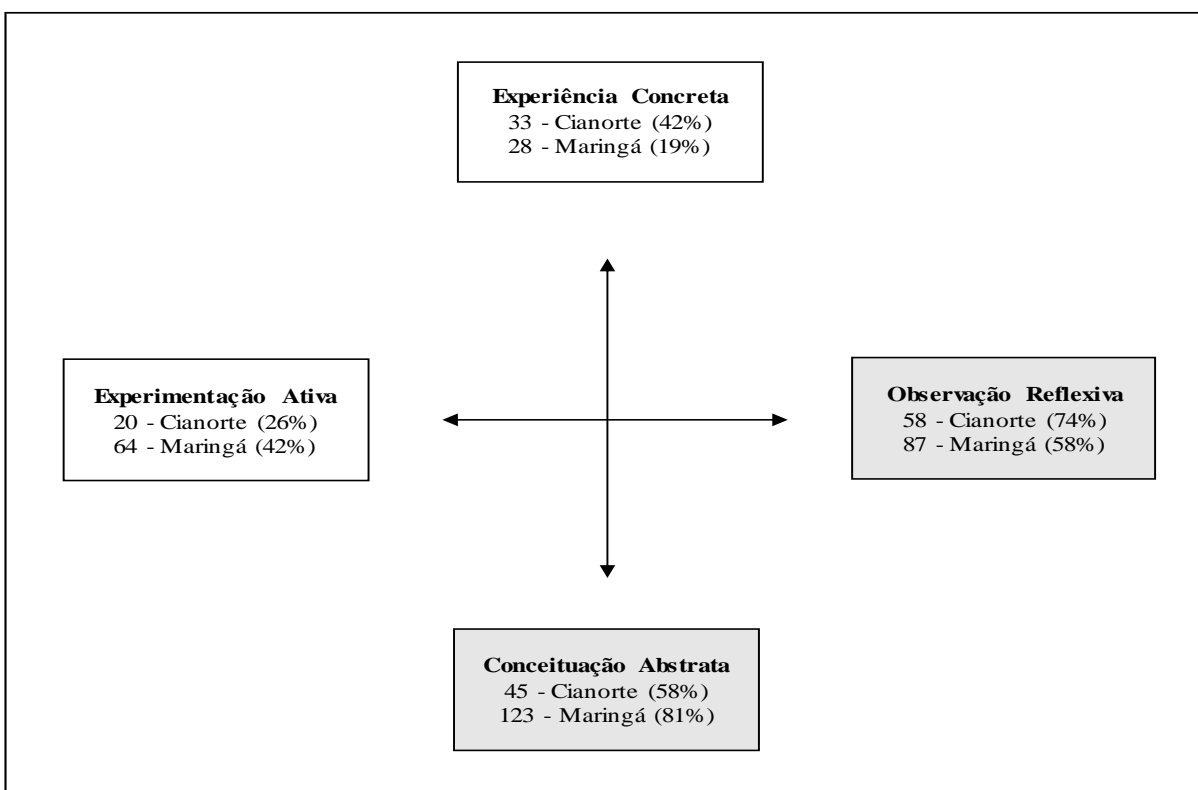
Tabela 14

Frequência na dimensão de transformação da experiência – opostos OR - EA

Câmpus Cianorte			Câmpus Maringá		
	Frequência	%		Frequência	%
Experimentação Ativa	20	26,0	Experimentação Ativa	64	42,0
Observação Reflexiva	58	74,0	Observação Reflexiva	87	58,0
Total	78	100,0	Total	151	100,0

Fonte: desenvolvido pela autora.

Similar aos achados desse estudo, Nogueira (2009) também encontrou a predominância da observação reflexiva (78% dos casos) ao analisar a dimensão da transformação em sua amostra. Com isso, a distribuição das preferências de aprendizagem no ciclo de Kolb ocorreu em maior frequência na observação reflexiva e conceituação abstrata, em ambos os câmpus (Figura 15).

**Figura 15.** Frequência das preferências de aprendizagem do ciclo de Kolb

Fonte: desenvolvido pela autora.

Por mais que a aprendizagem seja formada pelas quatro habilidades, devido às experiências de vida, demanda ambiental e genética, os indivíduos desenvolvem uma maneira dominante em cada uma das dimensões e ao utilizar certas habilidades mais que as outras, determinando o estilo de aprendizagem (Kolb & Kolb, 2008; Leitão, 2006). Sendo assim, discorre-se a seguir a respeito da identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos que compõem a amostra da pesquisa.

4.4 ANÁLISE DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Depois de identificadas as dimensões Conceituação Abstrata (CA) *versus* Experiência Concreta (EC): CA – EC e Experimentação Ativa (EA) *versus* Observação Reflexiva (OR): EA – OR, foi possível a identificação (por meio do gráfico de determinação do estilo de aprendizagem) de uma das preferências de aprendizagem: convergente, divergente, assimilador ou acomodador. Dessa forma, após a identificação dos estilos de aprendizagem, foi realizado o teste para comparar o câmpus de Maringá e de Cianorte. Considerando um nível de significância de 5%, ($p < 0,05$), as variáveis não apresentaram uma diferença estatisticamente significativa, ou seja, os estilos de aprendizagem dos alunos de ambos os câmpus não se diferem (Tabela 15).

Tabela 15
Frequência dos estilos de aprendizagem

Variável	Câmpus				Total (n=229)	P
	Maringá (n=151)		Cianorte (n=78)			
Estilos de Aprendizagem						
Divergente	32	14,0%	23	10,0%	55	24,0%
Convergente	26	11,4%	17	7,4%	43	18,8%
Assimilador	75	32,8%	24	10,5%	99	43,2%
Acomodador	18	7,9%	14	6,1%	32	14,0%

*Teste qui-quadrado significativo considerando nível de significância de 5%

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Como pode-se observar, houve a predominância do estilo de aprendizagem assimilador em ambos os câmpus. Em segundo lugar o estilo identificado com maior frequência foi o divergente. Porém, em Cianorte essa diferença foi pequena, pode-se considerar que os alunos desse câmpus tendem a ser assimiladores e divergentes. O estilo acomodador é o que ocorre em menor frequência (32 alunos) dentre os 229 alunos da amostra.

Embora Kolb e Kolb (2008) apresentaram alguns estudos, como o de Clarke (1977), Jervis (1983), Rowe e Waters (1992) e Loo (2002), que concluíram que os contadores tendem a ser convergentes, os resultados encontrados nesta pesquisa foram diferentes, porém, foram em consonância com o de Cerqueira (2000), no qual a autora identificou a predominância do estilo assimilador dentre os alunos da área de Ciências Sociais Aplicadas. Também os estudos de Nogueira (2009) e Hamann (2011) identificaram o estilo de aprendizagem assimilador predominante entre os alunos de contabilidade, e o acomodador em menor frequência.

A predominância do estilo assimilador tanto para esta pesquisa, quanto para as citadas anteriormente, pode ser decorrente da faixa-etária dos respondentes (predominantemente da geração z, de nativos digitais), pelas características de "menos focados em pessoas e mais voltados para ideias". Enquanto os estudos mais antigos (predominantemente da geração x), apresentaram o perfil convergente "mais focados em testar teorias".

Da mesma forma, Santos et al. (2014) observaram que o perfil assimilador é dominante entre alunos de contabilidade tanto da graduação e da especialização, quanto do mestrado. Yanardöner et al. (2014) realizaram uma pesquisa envolvendo universitários de diversos departamentos e identificaram o estilo assimilador como dominante nos alunos da Universidade de Istambul.

Ao analisar os dois estilos de aprendizagem predominante na amostra, **assimilador** e **divergente**, em conjunto eles representam 67,0% dos alunos. Conforme recomendam Polat et al. (2015), os professores devem ser informados quanto aos estilos de aprendizagem, para assim realizarem uma organização no ambiente educacional, a fim de determinar métodos de ensino, abordagens e materiais, para que os alunos possam aproveitar melhor o conteúdo exposto e aumentar o nível de aprendizagem.

Os **assimiladores** são menos focados em pessoas e mais voltados para ideias, preferem palestras, gostam de leituras e principalmente pensar sobre coisas e modelos analíticos (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005). São melhores em compreender muitas informações e colocá-las de modo conciso e lógico, sendo mais interessante para eles o significado lógico de uma teoria do que sua aplicação na prática (Kolb, 1984; Cequeira, 2000; Kolb & Kolb, 2005). Quanto aos **divergentes**, uma de suas características predominante é a capacidade imaginativa, geração de ideias (Kolb & Kolb, 2005). Além disso, gostam de coletar informações, gostam de trabalhar em grupo e de se envolver com pessoas, ou seja, não apreciam os estudos individuais (Kolb, 1984; Cequeira, 2000; Kolb & Kolb, 2005).

Os professores, ao preparar suas aulas e técnicas de ensino, devem considerar os vários estilos de aprendizagem e as características diferentes dos estudantes (Yanardöner et al, 2014). Entretanto, considerando que nessa amostra os alunos tendem a ser Assimiladores e Divergentes, sugere-se que os profissionais do ensino trabalhem com textos que gerem reflexões sobre o assunto abordado e estimulem discussões em grupo (Nogueira, 2009).

4.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme mencionado anteriormente, as disciplinas são classificadas como teóricas, práticas e teórico-práticas. Das disciplinas analisadas, apenas a disciplina de **Iniciação à Pesquisa em Contabilidade** é uma disciplina de cunho teórico, que conforme o Art. 2º da Res. 034/2013 “Disciplinas teóricas são aquelas cujos conteúdos curriculares são abordados de forma verbal, expositiva e/ou dialógica”. Por ser uma disciplina ofertada no primeiro ano do curso a amostra foi composta por alunos do segundo, terceiro e quarto ano.

Das sete disciplinas analisadas, cinco são classificadas como teórico-práticas. Conforme Art. 4º da Resolução nº 034/2013-CEP as “Disciplinas teórico-práticas são aquelas cujos conteúdos teórico-práticos se desenvolvem concomitantemente e indissociados”, ou seja, são associados estudos teóricos e atividades práticas em momentos diferentes.

A disciplina de **Contabilidade Geral I** é ofertada no primeiro ano do curso e com isso, os respondentes são alunos do segundo, terceiro e quarto ano. As disciplinas: **Contabilidade Geral II, Contabilidade e Análise de Custos e Contabilidade e Orçamento Governamental I**, são ofertadas no segundo ano e os principais respondentes também foram alunos do segundo, terceiro e quarto ano. Enquanto que a disciplina **Elaboração das Demonstrações Contábeis** é uma disciplina do terceiro ano e dessa forma, os principais respondentes são alunos do terceiro e quarto ano.

Enquanto que, a disciplina **Laboratório Contábil** é uma disciplina classificada como prática, ofertada no terceiro ano, os principais respondentes são alunos do terceiro e quarto ano. Conforme o Art. 3º da Res. 034/2013 – CEP, “disciplinas práticas 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”. Por meio da Tabela 16, pode-se observar um resumo da classificação das disciplinas, o número de respondentes e, os participantes do banco de dados de cada uma das disciplinas.

Tabela 16 - Características das disciplinas analisadas
 Características das disciplinas analisadas disciplinas analisadas

Disciplinas	N	Respondentes	Classificação
Iniciação à Pesquisa em Contabilidade	201	Alunos do 2º, 3º e 4º ano do curso	Teórica
Contabilidade Geral I	207	Alunos do 2º, 3º e 4º ano do curso	Teórico-Práticas
Contabilidade Geral II	205	Alunos do 2º, 3º e 4º ano do curso	Teórico-Práticas
Laboratório Contábil	119	Alunos do 3º e 4º ano do curso	Prática
Contabilidade e Orçamento Governamental I	119	Alunos do 2º, 3º e 4º ano do curso	Teórico-Práticas
Elaboração das Demonstrações Contábeis	137	Alunos do 3º e 4º ano do curso	Teórico-Práticas
Contabilidade e Análise de Custos	214	Alunos do 2º, 3º e 4º ano do curso	Teórico-Práticas

Fonte: Desenvolvido pela autora.

4.5.1 Análise dos resultados – Disciplinas Teóricas

Após refinar o modelo de regressão por meio da exclusão das variáveis que não eram estatisticamente significativas ($p > 0.05$), observa-se na Tabela 17 o modelo refinado para a disciplina de **Iniciação à Pesquisa em Contabilidade**. Considerando um nível de significância de 5%, podemos afirmar que o modelo é estatisticamente significativo ($\text{Prob} > F = 0$). Com o refinamento, temos que o modelo representa 17,59% da amostra ($\text{Adj } R^2 = 0.1759$).

A variável **modernidade dos laboratórios de informática** fazia parte do fator **estrutura**, porém foi excluída do fator e mantida como uma variável isolada explicativa na disciplina. A qual, a um nível de significância de 5%, apresentou influência no desempenho dos alunos ($p = 0.008$), o que significa que para os alunos dessa disciplina quanto melhor o laboratório de informática, melhor o desempenho.

Em relação ao **estado civil**, a variável mostrou ser um fator que influência no desempenho dos alunos ($p = 0.000$). Os alunos que responderam “outros”, tem o desempenho acadêmico menor do que aqueles que responderam que são casados e/ou solteiros. Quanto a **faixa etária** ($p = 0.010$), os discentes que têm entre 18 e 23 anos apresentam médias superiores aos das demais idades.

A variável **horas extra classe** também apresentou ter influência sobre a variável dependente (nota na disciplina), a um nível de significância de 5% os alunos que estudam pelo menos de uma a duas ou três a cinco horas extra classe, mostraram ter um desempenho superior aos que não estudam nenhuma. Enquanto que a um nível de significância de 10% os

alunos que estudam de 9 a 10 horas ($p=0.08$), também apresentaram um desempenho maior do que aqueles que apenas assistem as aulas.

Os alunos que trabalham e contribuem com a **economia familiar**, a um nível de significância de 5% mostraram ter um desempenho estatisticamente inferior ($p=0.018$) em relação aos demais. Enquanto que, os discentes que responderam ter **experiência na área** de contabilidade de 7 a 12 meses ($p= 0.010$) são os que obtiveram a um nível de significância de 5% as menores médias.

Tabela 17 - Modelo de Regressão - Iniciação a Pesquisa em Contabilidade
Modelo de Regressão - Iniciação a Pesquisa em Contabilidade

Iniciação à Pesquisa em Contabilidade						
N = 201	F(8, 192) = 6.33	Prob > F = 0	R² = 0.2088	Adj R² = 0.1759		
Nota na disciplina	Coef.	Std. Err.	T	P	[95% Conf. Interval]	
Modernidade dos laboratórios de informática	0.1460461	0.0541096	2.7	0.008*	0.0393206	0.252772
Estado Civil (Outros)	-3.183896	0.8084596	-3.94	0.000*	-4.778499	-1.58929
Faixa etária (18 - 23 anos)	0.9473494	0.3632748	2.61	0.010*	0.2308274	1.663871
Horas extra classe (1 a 2 horas)	0.9633127	0.3397964	2.83	0.005*	0.2930994	1.633526
Horas extra classe (3 a 5 horas)	1.123278	0.3479033	3.23	0.001*	0.4370746	1.809481
Horas extra classe (9 a 10 horas)	1.168487	0.6650796	1.76	0.081**	-0.1433139	2.480288
Participação Econômica Familiar (Trabalho e Contribuo)	-0.6735983	0.2813676	-2.39	0.018*	-1.228567	-0.11863
Experiência na área (7 a 12 meses)	-0.8594588	0.3311054	-2.6	0.010*	-1.51253	-0.20639
_cons	5.139563	0.4886866	10.52	0.000	4.17568	6.103447

Nota: *95% de confiança; **90% de confiança.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.5.2 Análise dos Resultados – Disciplinas Práticas

A partir da resposta de 119 alunos, observa-se na Tabela 18 o modelo de regressão refinado para a disciplina de **Laboratório Contábil**. Considerando um nível de significância de 5%, podemos afirmar que o modelo é estatisticamente significativo ($\text{Prob} > F = 0$). Com o refinamento, temos que o modelo representa 21,32% da amostra ($\text{Adj } R^2 = 0.2132$).

Ficou evidente que houve influência estatisticamente significativa entre a nota da disciplina com a **faixa etária** ($p=0.01$), na qual, os alunos entre 18 a 23 anos obtiveram um desempenho superior aos da demais idades. Outra variável que teve influência estatisticamente significativa no desempenho dos alunos foi **membros da família**, os alunos que responderam morar com até duas pessoas ($p=0.017$), até quatro ($p=0.031$), até seis ($p=0.057$) e nenhum ($p=0.003$), obtiveram notas superiores aos alunos que responderam morar com mais de seis pessoas ou nenhuma.

Considerando um nível de significância de 5%, a variável **hora extra classe** apresentou diferença estatisticamente significativa. Os alunos que estudam de uma a duas horas extra classe ($p=0.008$), três a cinco ($p=0.006$) e de 9 a 10 ($p=0.022$), têm um desempenho superior aos alunos que não estudam nenhum hora extra classe. Além disso, os alunos do **turno** noturno, considerando um nível de significância de 5% ($p=0.018$), apresentaram um desempenho superior ao dos alunos do matutino.

Outra variável que a um nível de significância de 5%, mostrou influência na variável dependente (nota na disciplina), foram os estilos de aprendizagem ($p=0.010$), os alunos do estilo **convergente**, são os que obtiveram as melhores notas na disciplina.

Tabela 18 - Modelo de Regressão – Laboratório Contábil
Modelo de Regressão – Laboratório Contábil

Laboratório Contábil						
N = 119	F (10, 108)= 4.20	Prob > F = 0	R ² = 0.2799		Adj R ² = 0.2132	
Nota na disciplina	Coef.	Std. Err.	T	P	[95% Conf. Interval]	
Faixa etária (18 a 23 anos)	1.157909	0.4558853	2.54	0.013*	0.2542653	2.061553
Membros da família (até dois)	2.036629	0.8382225	2.43	0.017*	0.3751267	3.698132
Membros da família (até quatro)	1.8066	0.8265075	2.19	0.031*	0.1683183	3.444881
Membros da família (até seis)	2.190009	1.140087	1.92	0.057*	-0.0698406	4.444881
Membros da família (nenhum)	3.228369	1.080262	2.99	0.003*	1.087101	5.369636
Horas extra classe (1 a 2)	1.380867	0.5110409	2.70	0.008*	0.3678949	2.393838
Horas extra classe (3 a 5)	1.557555	0.5563431	2.80	0.006*	0.4547867	2.660324
Horas extra classe (9 a 10)	2.099085	0.9059322	2.32	0.022*	0.3033698	3.894799
Turno (matutino)	-0.9975016	0.416582	2.39	0.018*	-1.823239	0.1717637
Estilos de Aprendizagem (Convergente)	1.272771	0.4877795	2.61	0.010*	0.3059077	2.239635
_cons	2.495575	1.054162	2.37	0.020	0.4060442	4.585106

Nota: *95% de confiança; **90% de confiança.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.5.3 Análise dos Resultados – Disciplinas Teórica-Práticas

Por meio da Tabela 19, pode-se observar o modelo de regressão refinado da disciplina de **Contabilidade Geral I**. Considerando um nível de significância de 5%, podemos afirmar que o modelo é estatisticamente significativo (Prob > F = 0). Com o refinamento, temos que o modelo representa 20,25% da amostra (Adj R² = 0.2025).

A variável explicativa **coordenador do curso** fazia parte do fator **ambiente interno**, porém foi excluída do fator e mantida como uma variável isolada na disciplina de Contabilidade Geral I. A qual, a um nível de significância de 5%, apresentou influência no desempenho dos alunos (p=0.003), ou seja, quanto maior a nota do aluno, sob sua percepção melhor é a “atenção recebida” por ele da coordenação de curso.

O **estado civil**, a um nível de significância de 5% (p=0.008), mostrou ter influência sobre a variável dependente (nota na disciplina). Os alunos que responderam “outros” para a

pergunta acerca do estado civil, apresentaram um desempenho superior aos dos demais grupos. Enquanto os alunos cujo a **faixa etária** é de 30 anos ou mais, obtiveram um desempenho estatisticamente inferior ($p=0.002$) aos das demais idades.

Percebe-se também, que a variável **jornada de trabalho** a um nível de significância de 5%, apresentou ter influência sobre a nota na disciplina. Os alunos que não trabalham ($p=0.028$), foram os que obtiveram as menores notas, enquanto que os que trabalham entre 20 e 44 horas ($p=0.008$) e Trabalham até 20 horas ($p=0.035$), são os que tiveram as melhores médias na disciplina.

Os alunos que frequentaram o **ensino médio** todo em escola particular ($p= 0.050$) e a maior parte em escola particular ($p=0.024$), são os que apresentaram as menores médias, quando comparados com os alunos que estudaram o ensino médio todo ou a maior parte em escola pública. A variável explicativa **membros da família**, também demonstrou ter influência sobre a nota na disciplina, os alunos que responderam morar com outras pessoas que não são da família ($p=0.000$) obtiveram as melhores médias.

Quanto a variável **hora extra classe**, também mostrou influenciar na nota da disciplina. Os alunos que estudam mais de 10 horas ($p=0.028$), de 3 a 5 horas ($p=0.028$) e de 1 a 2 horas ($p=0.002$) são os que obtiveram as melhores médias, enquanto os que não estudam nenhuma, são os que demonstraram a menor média de desempenho. Por fim, outra variável explicativa para a nota na disciplina foi a **participação econômica na família**, na qual os alunos que não trabalham, ou seja, têm seus gastos financiados pela família ($p=0.008$), são os que demonstraram ter o menor desempenho.

Tabela 19 - Modelo de Regressão – Contabilidade Geral I
 Modelo de Regressão – Contabilidade Geral I Modelo de Regressão – Contabilidade Geral I

Contabilidade Geral I						
N = 207	F(13, 193)= 5.02	Prob > F = 0	R ² = 0.2528	Adj R ² = 0.2025		
Nota na disciplina	Coef.	Std. Err.	T	P	[95% Conf. Interval]	
Coordenador do curso	0.1848595	0.0604471	3.06	0.003*	0.0656377	0.3040813
Estado Civil (Outros)	2.79434	1.048035	2.67	0.008*	0.7272676	4.861412
Faixa etária (30 anos ou mais)	-2.017084	0.6396958	-3.15	0.002*	-3.278776	-0.7553915
Trabalham entre 20 e 44 horas	1.275661	0.4788487	2.66	0.008*	0.3312123	2.220109
Trabalham até 20 horas	0.6467535	0.3052339	2.12	0.035*	0.0447309	1.248776
Não trabalham	2.652982	1.197011	2.22	0.028*	0.2920785	5.013885
Ensino médio (maior parte em escola particular)	-1.925024	0.849037	-2.27	0.024*	-3.599606	-0.2504412
Ensino médio (todo em escola particular)	-0.6519375	0.331003	-1.97	0.050*	-1.304785	0.0009103
Membros da família (outras pessoas)	0.9605503	0.2706431	3.55	0.000*	0.4267524	1.494348
Horas extra classe (1 a 2 horas)	1.060203	0.332818	3.19	0.002*	0.4037754	1.71663
Horas extra classe (3 a 5 horas)	0.7522331	0.3407032	2.21	0.028*	0.0802534	1.424213
Horas extra classe (mais de 10)	1.972733	0.8891512	2.22	0.028*	0.2190318	3.726434
Participação econômica na família (não trabalha)	-3.044286	1.128275	-2.70	0.008*	-5.269617	-0.8189539
_cons	4.408631	0.5469941	8.06	0.000	3.329778	5.487485

Nota: *95% de confiança

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das respostas de 205 discente, por meio da Tabela 20, pode-se observar o modelo de regressão refinado da disciplina de **Contabilidade Geral II**. Considerando um nível de significância de 5%, podemos afirmar que o modelo é estatisticamente significativo (Prob > F = 0). Com o refinamento, temos que o modelo representa 16,42% da amostra (Adj R² = 0.1642).

Considerando um nível de significância de 5%, temos oito variáveis explicativas que apresentam influência sobre a variável dependente (nota na disciplina). Os alunos que responderam que seu *status* do **estado civil** (p=0.000) é divorciado, são os que apresentaram as menores notas. Enquanto que, os alunos da **faixa etária** (p=0.013) de 18 a 23 anos,

obtiveram as melhores notas quando comparado com os demais (acima de 24 anos). Os discentes que responderam não realizar nenhuma **hora extra classe**, foram os que apresentaram médias inferiores aqueles que responderam estudar ao menos uma hora extra classe por semana. Enquanto que, os alunos do **turno** matutino ($p=0.000$), demonstraram ter um desempenho inferior aos alunos do noturno na disciplina de Contabilidade Geral II.

Tabela 20 - Modelo de Regressão: Contabilidade Geral II
Modelo de Regressão: Contabilidade Geral II

Contabilidade Geral II						
N = 205	F(8, 196)= 6.01	Prob > F = 0	R² = 0.1970	Adj R² = 0.1642		
Nota na disciplina	Coef.	Std. Err.	T	P	[95% Conf. Interval]	
Estado Civil (Divorciado)	-3.695815	0.9549331	-3.87	0.000*	-5.579078	-1.812552
Faixa etária (18 a 23 anos)	0.9490084	0.3780129	2.51	0.013*	0.2035135	1.694503
Horas extra classe (1 a 2 horas)	1.116422	0.4231323	2.64	0.009*	0.2819449	1.950898
Horas extra classe (3 a 5 horas)	0.9631416	0.4243381	2.27	0.024*	0.1262869	1.799996
Horas extra classe (6 a 9 horas)	1.467306	0.563508	2.60	0.010*	0.3559883	2.578623
Horas extra classe (9 a 10 horas)	2.001989	0.6758087	2.96	0.003*	0.6691987	3.334779
Horas extra classe (Mais de 10)	1.76612	0.9411994	1.88	0.062**	-0.090058	3.622298
Turno (Matutino)	-1.552596	0.4380105	-3.54	0.000*	-2.416414	-0.6887773
_cons	5.494277	0.5183803	10.60	0.0000	4.471958	6.516596

Nota: *95% de confiança; **90% de confiança.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da Tabela 21, observa-se o modelo de regressão refinado da disciplina de **Elaboração das demonstrações contábeis**. Considerando um nível de significância de 5%, podemos afirmar que o modelo é estatisticamente significativo ($\text{Prob} > F = 0$). Após refinar o modelo, temos que o modelo representa 39,04% da amostra ($\text{Adj } R^2 = 0.3904$).

Temos cinco variáveis explicativas que a um nível de significância de 5% ($p < 0.05$), exerceram influência sobre a nota na disciplina. Dentre ela está a variável **estado civil** ($p = 0.000$), os alunos com o *status* de divorciados, são os que obtiveram o menor desempenho. Em relação a **faixa etária** ($p = 0.000$), os alunos que têm 30 anos ou mais, apresentaram o desempenho inferior ao das demais idades (18 a 29 anos). Para a variável **horas extra classe** os alunos que responderam dedicar-se mais de 10 horas ($p = 0.041$), foram os que obtiveram as melhores notas.

Ainda a um nível de significância de 5% ($p < 0.05$), percebe-se que os discentes que responderam morarem em casa alugada ($p = 0.028$), obtiveram médias inferiores aos demais. Na disciplina de Elaboração das demonstrações contábeis os alunos os alunos do **turno** matutino ($p = 0.000$), apresentaram médias superiores do que os alunos do noturno.

Ao mesmo tempo que, considerando um nível de significância de 10% ($p < 0.10$), os alunos da **faixa etária** de 18 a 23 anos ($p = 0.081$), foram os que demonstraram as melhores notas e, os discentes que responderam terem mais de seis **membros da família** ($p = 0.078$), são os que obtiveram as menores notas na disciplina.

Tabela 21 - Modelo de Regressão: Elaboração das Demonstrações Contábeis
Modelo de Regressão: Elaboração das Demonstrações Contábeis

Elaboração das Demonstrações Contábeis						
N = 137	F(7, 129)= 13.44	Prob > F = 0	R ² = 0.4218	Adj R ² = 0.3904	[95% Conf. Interval]	
Nota na disciplina	Coef.	Std. Err.	T	P		
Estado Civil (Divorciado)	-6.811812	1.443535	-5.14	0.000*	-9.667881	-3.955744
Faixa etária (30 anos ou mais)	-2.351504	0.613638	-3.77	0.000*	-3.565602	-1.137407
Faixa etária (18 a 23 anos)	0.5771031	0.3284244	2.03	0.081**	-0.072693	1.226899
Membros da família (mais de seis)	-1.307851	0.7369242	-1.67	0.078**	-2.765874	0.1501712
Horas extra classe (mais de 10)	2.125389	1.031725	1.87	0.041*	0.0840949	4.166682
Moradia (alugada)	-0.8406243	0.3773876	-2.45	0.028*	-1.587295	-0.0939537
Turno (Matutino)	1.227152	0.2727392	3.77	0.000*	0.6875305	1.766773
_cons	6.811812	0.3274054	18.92	0.000	6.164032	7.459592

Nota: *95% de confiança; **90% de confiança.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da Tabela 22, observa-se o modelo de regressão refinado da disciplina de **Contabilidade e Análise de Custos**. Considerando um nível de significância de 5%, podemos afirmar que o modelo é estatisticamente significativo (Prob > F = 0). Após refinar o modelo, temos que o modelo representa 24,11% da amostra (Adj R² = 0.2411).

Considerando um nível de significância de 10% (p<0.10), o **fator institucional projeto pedagógico do curso**, o qual era composto por quatro itens: organização da estrutura curricular, disciplinas ofertadas, integração entre os conteúdos da disciplina e carga horária da disciplina, apresentou relações significativas com a disciplina (p=0.064), ou seja, os alunos com as melhores notas nessa disciplina, tendem a avaliar melhor o projeto pedagógico do curso.

Os alunos que responderam ter o *status* de **estado civil** casado (p=0.055), foram os que apresentaram as melhores médias, quando comparado com os “solteiros”, “divorciados” e os que responderam “outros”, Enquanto que para a **jornada de trabalho**, o desempenho dos alunos que trabalham até 20 horas (p=0.023), foi superior ao dos alunos que trabalham em tempo integral (44 horas).

A um nível de significância de 10% (p<0.10), a variável **membros da família**, apresentou influência sobre a variável nota na disciplina, os discentes que responderam que moram com mais de seis membros (p=0.069), foram os que obtiveram as menores médias de nota na disciplina de Contabilidade e análise de custos. Outra variável que apresentou

influenciar a nota na disciplina foram as **horas extra classe**, os alunos que responderam que apenas assistem as aulas, foram os que demonstraram as menores notas quando comparados com os demais grupos. Por fim, os alunos cujo a **renda familiar**, é de quatro a cinco salários mínimos ($p=0.019$) e onze salários mínimos ou mais ($p=0.000$), são os que obtiveram médias superiores.

Tabela 22 - Modelo de Regressão: Contabilidade e Análise de Custos
Modelo de Regressão: Contabilidade e Análise de Custos

Contabilidade e Análise de Custos						
N = 214	F(11, 202)= 7.15	Prob > F = 0	R² = 0.2803	Adj R² = 0.2411		
Nota na disciplina	Coef.	Std. Err.	T	P	[95% Conf. Interval]	
Projeto Pedagógico do Curso (PPC)	0.1569003	0.0843458	1.86	0.064**	-0.0094109	0.3232114
Estado Civil (Casado)	0.9489049	0.4910489	1.93	0.055*	-0.0193342	1.917144
Trabalha até 20 horas	1.006346	0.4396003	2.29	0.023*	0.1395518	1.87314
Membros da família (mais de seis)	-3.605915	1.970406	-1.83	0.069**	-7.491117	0.2792872
Horas extra classe (1 a 2 horas)	3.097234	0.4539814	6.82	0.000*	2.202084	3.992384
Horas extra classe (3 a 5 horas)	3.084516	0.4615169	6.68	0.000*	2.174508	3.994525
Horas extra classe (6 a 9 horas)	2.940108	0.6175343	4.76	0.000*	1.722467	4.157748
Horas extra classe (9 a 10 horas)	3.380192	0.7992022	4.23	0.000*	1.804343	4.956041
Horas extra classe (Mais de 10)	4.355798	0.8827046	4.93	0.000*	2.6153302	6.096295
Renda familiar (11 salários mínimos ou mais)	3.496865	0.9541571	3.66	0.000*	1.61548	5.37825
Renda familiar (4 a 5 salários mínimos)	0.7099703	0.3014059	2.36	0.019*	0.115665	1.304276
_cons	3.39504	0.4157339	8.17	0.000	2.575306	4.214775

Nota: *95% de confiança; **90% de confiança.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com as respostas de 224 discentes, por meio da Tabela 23, temos o modelo de regressão refinado da disciplina de **Contabilidade pública e orçamento governamental I**. Atendendo a um nível de significância de 5%, podemos afirmar que o modelo é estatisticamente significativo ($\text{Prob} > F = 0$). Após refinar o modelo, temos que o modelo representa 21,22% da amostra ($\text{Adj R}^2 = 0.2122$).

Para essa disciplina, considerando um nível de significância de 5% ($p < 0.05$), temos dez variáveis explicativas que apresentaram influência sobre o desempenho. A **faixa etária** de 30 anos ou mais ($p=0.011$), estão os alunos que apresentaram médias inferiores aos alunos das

demais idades (18 a 29 anos), enquanto que para a variável **jornada de trabalho**, os alunos que responderam trabalharem até 20 horas semanais ($p=0.000$), apresentaram médias superiores aos que trabalham em tempo integral (44 horas).

Os alunos que responderam não dedicar-se nenhuma **horas extra classe** nessa disciplina, apresentaram médias inferiores aos alunos que se dedicavam ao menos uma hora extra classe por semana. A **moradia** também mostrou ser uma variável explicativa que influencia o desempenho, os discentes que responderam morar em residência alugada ($p=0.029$), foram os que apresentaram as melhores notas, assim como os que responderam ter **experiência na área** de dois anos ($p=0.054$) e os que possuem a **renda familiar** de onze salários mínimos ou mais ($p=0.003$).

Tabela 23 - Modelo de Regressão: Contabilidade Pública e Orçamento Governamental I
Modelo de Regressão: Contabilidade Pública e Orçamento Governamental I

Contabilidade Pública e Orçamento Governamental I						
N = 224	F(10, 213)= 7.01	Prob > F = 0	Adj R ² = 0.2476	Adj R ² = 0.2122		
Nota na disciplina	Coef.	Std. Err.	T	P	[95% Conf. Interval]	
Faixa etária (30 anos ou mais)	-1.42954	0.5563848	-2.57	0.011*	-2.526266	-0.3328146
Jornada de trabalho (até 20 horas)	1.343262	0.3696094	3.63	0.000*	0.6147008	2.071822
Horas extra classe (1 a 2 horas)	1.965355	0.4078865	4.82	0.000*	1.161344	2.769366
Horas extra classe (3 a 5 horas)	2.331662	0.4142418	5.63	0.000*	1.515124	3.148201
Horas extra classe (6 a 9 horas)	1.694095	0.6066473	2.79	0.006*	0.498294	2.889897
Horas extra classe (9 a 10 horas)	2.807454	0.8178684	3.43	0.001*	1.195301	4.419606
Horas extra classe (Mais de 10)	2.692951	0.8130797	3.31	0.001*	1.090237	4.295664
Moradia (Alugada)	0.8024543	0.3646553	2.2	0.029*	0.083659	1.52125
Experiência na área (2 anos)	0.6706518	0.3459859	1.94	0.054*	-0.011343	1.352647
Renda familiar (11 salários mínimos ou mais)	1.823306	0.6052008	3.01	0.003*	0.6303562	3.016256
_cons	4.668412	0.3769181	12.39	0.000	3.925445	5.41138

Nota: *95% de confiança; **90% de confiança.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da Figura 16, pode-se observar as disciplinas analisadas, o número de respondentes de cada disciplina, assim como um resumo dos resultados e relações citados anteriormente.

Disciplina	N	Interpretação dos Resultados
Iniciação a Pesq. em Contab.	201	a) modernidade dos laboratórios de informática: relação positiva, quanto melhor o laboratório melhor o desempenho; b) estado civil: estudantes com status de solteiro e de casado tendem a ter o melhor desempenho; b) faixa etária: discentes que têm entre 18 e 23 anos apresentam médias superiores aos das demais idades; c) horas extra classe: alunos que estudam ao menos uma a duas ou três a cinco horas extra classe, mostraram um desempenho superior aos que não estudam nenhuma; c) participação econômica familiar: estudantes que trabalham e contribuem com a economia familiar, tender a ter o desempenho inferior com os demais; d) experiência na área: estudantes com experiência na área de 7 a 12 meses, foram os que obtiveram o menor desempenho.
Contabilidade de Geral I	207	a) coordenador de curso: relação positiva, quanto melhor a atenção recebida por parte da coordenação, melhor o desempenho; b) estado civil: alunos que responderam “outros” para a pergunta acerca do estado civil, apresentaram um desempenho superior aos dos demais grupos; c) faixa etária: estudantes de 30 anos ou mais tendem a ter um desempenho inferior; d) jornada de trabalho: alunos que não trabalham, tendem a ter o menor desempenho; e) escola do ensino médio: alunos que cursaram todo ou a maior parte do ensino médio em escola particular, tendem a ter o menor desempenho; f) membros da família: alunos que moram com outras pessoas, que não são da família, tendem a ter o melhor desempenho; g) hora extra classe: discentes que não estudam nenhuma hora extra classe, tendem a ter o desempenho inferior; h) participação econômica na família: alunos que não trabalham e recebem ajuda financeira, tendem a ter o menor desempenho.
Contabilidade de Geral II	205	a) estado civil: estudantes divorciados, tendem a ter o menor desempenho; b) faixa etária: estudantes mais jovens (de 18 a 23) tendem a ter um desempenho superior aos demais; c) hora extra classe: discentes que não estudam nenhuma hora extra classe, tendem a ter o desempenho inferior; d) turno: alunos dos noturno tendem a ter o desempenho superior aos do matutino.
Elab. das demonstr. Contábeis	137	a) estado civil: estudantes divorciados, tendem a ter o menor desempenho; b) faixa etária: estudantes de 30 anos ou mais tendem a ter um desempenho inferior; c) horas extra classe: alunos que se dedicam mais de 10 horas, tendem a ter o melhor desempenho; d) turno: estudantes do matutino tendem a ter as melhores médias; e) faixa etária: discentes que têm entre 18 e 23 anos apresentam médias superiores aos das demais idades; f) membros da família: alunos que moram com mais de seis pessoas, tendem a ter o desempenho inferior aos demais.
Contabilidade e Análise de Custos	214	a) projeto pedagógico do curso: relação positiva, os alunos com as melhores notas nessa disciplina, tendem a avaliar melhor o projeto pedagógico do curso; b) estado civil: estudantes casados, foram os que apresentaram as melhores médias; c) jornada de trabalho: estudantes que trabalham 20 horas, tendem a ter um desempenho superior aos que trabalham em tempo integral (44 horas); d) membros da família: alunos que moram com mais de seis pessoas, tendem a ter o desempenho inferior aos demais; e) horas extra classe: discentes que não estudam nenhuma hora extra classe, tendem a ter o desempenho inferior; f) renda familiar: alunos cujo a renda familiar é de cinco salários mínimos e onze salários mínimos ou mais, tendem a ter o melhor desempenho.

Contabilidade de Públi. e Orçamento Gov. I	224	a) faixa etária: estudantes de 30 anos ou mais tendem a ter um desempenho inferior; b) jornada de trabalho: estudantes que trabalham 20 horas, tendem a ter um desempenho superior aos que trabalham em tempo integral (44 horas); c) horas extra classe: discentes que não estudam nenhuma hora extra classe, tendem a ter o desempenho inferior; d) moradia: alunos que residem em residências alugadas, tendem a ter o melhor desempenho; e) experiência na área: discentes que têm experiência de 2 anos na área, tendem a ter o melhor desempenho; f) renda familiar: alunos cujo a renda familiar é de onze salários mínimos ou mais, tendem a ter o melhor desempenho.
Laboratório Contábil	119	a) faixa etária: discentes que têm entre 18 e 23 anos apresentam médias superiores aos das demais idades; b) membros da família: alunos que moram com mais de seis pessoas, tendem a ter o desempenho inferior aos demais; c) hora extra classe: discentes que não estudam nenhuma hora extra classe, tendem a ter o desempenho inferior; d) turno: alunos dos noturno tendem a ter o desempenho superior aos do matutino; e) estilos de aprendizagem: discentes do estilo convergente obtiveram as melhores médias.

Figura 16. Resumo dos resultados

Fonte: Desenvolvido pela autora.

4.6 DISCUSSÃO DO TESTE DE HIPÓTESES

Com o intuito de alcançar o objetivo geral de verificar a influência dos fatores pessoais e institucionais e dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis nas disciplinas com o maior índice de reprovação de uma Instituição de Ensino Superior. Foram formuladas sete hipóteses, as quais serão discutidas neste tópico. A Tabela 24 apresenta um resumo do teste de hipótese e se foi rejeitada ou não.

Tabela 24 - Resumo do teste de hipóteses

Resumo do teste de hipóteses

	Hipóteses	Resultados
H1	Existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos alunos com fatores pessoais na instituição de ensino.	Parcialmente não rejeitada
H2	Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator ambiente interno no desempenho acadêmico dos discentes.	Rejeitada
H3	Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator estrutura no desempenho dos alunos.	Rejeitada
H4	Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator sistema técnico no desempenho dos alunos.	Rejeitada
H5	Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator projeto pedagógico do curso no desempenho dos alunos.	Não Rejeitada
H6	Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator estratégia do corpo docente no desempenho dos alunos.	Rejeitada
H7	Há Influência estatisticamente positiva e significativa dos estilos de aprendizagem no desempenho dos alunos.	Não Rejeitada

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Considerando que as características e diferenças pessoais de cada um, são fatores que estão dentre os que podem influenciar no desempenho dos alunos, a **primeira hipótese** analisada foi: existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos alunos nas disciplinas com maior índice de reprovação com os fatores pessoais (forma de ingresso, turno, escola do ensino médio, estado civil, experiência na área, horas de estudo (extra classe), gênero, faixa etária, jornada de trabalho, membros da família, moradia, nível de instrução do responsável, participação econômica familiar, renda familiar) na instituição de ensino.

Com base nos resultados apresentado anteriormente, é possível aceitar parcialmente a primeira hipótese da pesquisa, pois há relação estatisticamente significativa entre o desempenho dos alunos e os fatores pessoais turno, escola do ensino médio, estado civil, experiência na área, horas de estudo extra classe, faixa etária, jornada de trabalho, membros da família, moradia, participação econômica familiar e renda familiar. Os demais fatores forma de ingresso, gênero e nível de instrução do responsável não indicaram influência no desempenho acadêmico de discentes em nenhuma das disciplinas analisadas.

Os resultados reforçam os achados de Amaro (2014), de que existem relações significativas entre o desempenho dos alunos, a **renda familiar mensal** e as **horas de estudos extra classe**. Os de Borges et al. (2017), que identificaram que o **turno** interfere no desempenho dos alunos e, Uribe et al. (2011), que afirmam que a **moradia** interfere na nota dos alunos. Mesmo Caiado e Madeira (2002) e Amaro (2014), não terem identificado relações significativas entre as variáveis **experiência na área, escola do ensino médio e membros da família** e o desempenho dos alunos, neste estudo foi identificada uma relação significativa entre essas variáveis e a nota dos alunos, o que sugere novas pesquisas.

Embora Ferreira (2015) tenha identificado em seu estudo que os alunos ingressantes por meio de alguma outra política que não seja o processo seletivo “normal” tendem a ter desempenho superior aos demais, o fator **forma de ingresso na instituição** não apresentou diferença estatisticamente significativa no desempenho dos alunos em nenhuma das disciplinas analisadas.

Neste estudo, em conformidade com Guney (2009), Amaro (2014) e Papageorgiou e Halabi, (2014) não foram identificadas relações significativas entre o **gênero** e o desempenho dos alunos. Embora Chow (2010), Amaro (2014) e Andrade e Corrar (2008), tenham identificado relações entre o desempenho dos alunos e o **nível de instrução dos responsáveis**, neste estudo não houve essa influência em nenhuma das disciplinas.

Paiva e Lourenço (2011) apresentam a importância de um ambiente em que os alunos sintam-se à vontade e seguros para apresentar suas ideias, e que possam perceber um progresso efetivo em sua aprendizagem. Ainda, os autores afirmam que em um ambiente de boa convivência, o aluno facilmente expõe suas dúvidas, melhorando assim a aprendizagem. Assim, a **segunda hipótese da pesquisa** testa se o fator ambiente interno influencia no desempenho acadêmico dos discentes. Para isso, analisou-se a percepção dos alunos diante da atenção recebida por eles do chefe do departamento ou equivalente, coordenador do curso, corpo docente e funcionários.

Embora Paiva e Lourenço (2011) e Amaro (2014), tenham identificado influência estatisticamente significativa entre as duas variáveis (ambiente interno e desempenho), neste estudo não foi identificada essa relação. Sendo assim, rejeita-se a segunda hipótese. Ressalta-se que, o construto **ambiente interno** não foi validado e com isso, os itens do fator foram analisados de forma isolada dentro do modelo de regressão. Considerando um nível de significância de 5% ($p < 0.05$), constatou-se que a variável **coordenador de curso**, apresenta influência sobre a nota dos alunos da disciplina de Contabilidade Geral I, quanto melhor a atenção recebida por parte da coordenação, melhor a nota do aluno.

A **hipótese 3**, diz respeito a estrutura da instituição, com uma estrutura adequada os alunos poderão ter melhores condições para o desenvolvimento de aprendizagem e consequentemente obterão melhores desempenhos, visto que, a estrutura de aprendizagem é um dos fatores mais importante para o sucesso dos alunos (Campbell, 2007; Ferreira, 2015). Assim, a **H3** testa se há influência estatisticamente positiva e significativa do fator estrutura no desempenho dos alunos.

A **estrutura** diz respeito às condições físicas para o funcionamento do curso de graduação: a adequação das salas de aulas, espaço físico das bibliotecas, qualidade do acervo bibliográfico e a modernidade dos laboratórios de informática. Assim como na pesquisa de Borges (2016), esse fator não apresentou influência no desempenho dos alunos, rejeitando-se assim a **terceira hipótese**.

Porém, cada item do fator foi analisado de forma isolada dentro do modelo de regressão. A partir da análise, foi identificada uma relação estatisticamente significativa entre o componente **modernidade dos laboratórios de informática** ($p = 0.008$) com o desempenho dos alunos na disciplina de **Iniciação a pesquisa em contabilidade**. Sob a percepção dos alunos, quanto melhor o laboratório de informática, melhor seu desempenho.

A maioria das pessoas têm acesso à computadores e celular e os estudantes são usuários altamente ativos das tecnologias de comunicação digital (Wentworth & Middleton,

2014). Neste trabalho, o fator sistema técnico, refere-se aos recursos didáticos, ao *software* de ensino, ao acesso à *internet* e ao sistema acadêmico. Com isso, **quarta hipótese** testada foi se: há influência estatisticamente positiva e significativa do fator **sistema técnico** no desempenho dos alunos. Esta hipótese foi rejeitada, pois o fator não apresentou influência estatisticamente significativa sobre a nota dos alunos em nenhuma das disciplinas analisadas.

Os resultados não confirmam os achados de Borges (2016), que identificou uma relação entre as variáveis a um nível de significância de 10% ($p < 0.10$) em alunos do curso de ciências contábeis, os de Weathersbee (2008) que analisou a estrutura tecnológica com o desempenho dos alunos em disciplinas de matemática, leitura e ciências e, os de Amaro (2014), que também analisou a influência desse fator com o desempenho dos alunos de contabilidade.

A **quinta hipótese** testada foi se o fator **projeto pedagógico do curso** influencia no desempenho dos alunos. Esse fator engloba a organização da estrutura curricular, as disciplinas ofertadas, a integração entre os conteúdos das disciplinas e a carga horária das disciplinas. Considerando um nível de significância de 5%, o fator não apresentou influenciar a nota dos discentes. Porém, assim como no estudo de Borges (2016), quando aumentou para um nível de 10%, mostrou ser um fator que interfere no desempenho dos alunos na disciplina de **Contabilidade e Análise de Custos** ($p = 0.064$), com isso não rejeitou-se a **H5**.

A atuação do docente em sala de aula, assim como sua qualificação, a forma de condução de aula e o domínio de conteúdo ministrado, podem influenciar o desempenho dos discentes (Miranda, 2011; Amaro, 2014). A partir disso, o fator **estratégia do corpo docente** do curso, engloba neste estudo a qualificação (titulação) dos professores, o domínio do conteúdo ministrado, as práticas de ensino e a interação com o aluno. Sendo assim, a **sexta hipótese** testada foi: há influência estatisticamente positiva e significativa do fator estratégia do corpo docente no desempenho dos alunos.

Considerando um nível de significância de 5% o fator **estratégia do corpo docente**, não apresentou nenhuma influência sobre a nota dos alunos. Com isso, rejeita-se a hipótese 6. Este estudo corrobora com os de Amaro (2014), que concluiu em sua pesquisa que a estratégia do corpo docente não interfere no desempenho dos alunos. Porém, a pesquisa de Borges (2016) identificou uma correlação negativa, ou seja, quanto maior a avaliação dos alunos no que diz respeito as estratégias do corpo docente, menor foi seu desempenho, o que sugere novas investigações.

Com a identificação dos estilos de aprendizagem dos discentes, foi realizado o teste para verificar se essa variável influencia no desempenho dos alunos em cada uma das disciplinas analisadas. A **hipótese 7** testada foi: há influência estatisticamente positiva e

significativa dos estilos de aprendizagem no desempenho dos alunos. Considerando um nível de significância de 5%, concluiu-se que existe diferença estatisticamente significativa do estilo de aprendizagem **convergente** na nota dos alunos, na disciplina de **Laboratório Contábil**. Com isso, não rejeita-se a hipótese 7, visto que, os resultados indicaram que os alunos desse estilo, apresentaram médias superiores aos demais.

A disciplina de Laboratório Contábil é uma disciplina classificada como “prática”, e suas técnicas são congruentes com as preferências desse estilo de aprendizagem, visto que a execução de ideias práticas e tomada de decisões são dominantes em indivíduos com esse estilo, assim como possuem preferências em lidar com tarefas técnicas em vez de assuntos sociais e interpessoais, gostam de novas ideias e simulações (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005).

5 CONCLUSÕES

Neste capítulo são apresentadas as considerações finais do estudo, as limitações encontradas e recomendações para futuras pesquisas.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem diversos fatores que influenciam a aprendizagem e o desempenho acadêmico e esses se inter-relacionam e acabam influenciando no desempenho acadêmico de um indivíduo. Tais fatores envolvem tanto questões pessoais internas dos discentes, quanto familiares e sociais e até questões relacionadas à instituição que o aluno frequenta (Suehiro, 2006). Outro fator associado ao desempenho acadêmico do estudante é o estilo de aprendizagem, e identificá-los propicia utilizar métodos de ensino e atividades que estimulem as diferentes preferências de aprendizagem.

O primeiro objetivo específico proposto neste estudo foi verificar a influência de fatores pessoais, especificamente as características dos discentes, no desempenho acadêmico dos mesmos. Os fatores pessoais analisados foram: forma de ingresso, turno, escola do ensino médio, estado civil, experiência na área, horas de estudo extra classe, gênero, idade, jornada de trabalho, membros da família, moradia, nível de instrução do responsável, participação econômica familiar, renda familiar, e ano do curso.

Foi verificada a relação desses fatores em cada uma das disciplinas analisadas e, as que apresentaram diferenças estatisticamente significativas no desempenho dos alunos em pelo menos uma das disciplinas analisadas foram: turno, escola do ensino médio, estado civil, experiência na área, horas de estudo extra classe, faixa etária, jornada de trabalho, membros da família, moradia, participação econômica familiar e renda familiar. Considerando que esses fatores influenciam no desempenho dos alunos, a **H1**, foi parcialmente aceita. Os demais fatores: forma de ingresso, nível de instrução do responsável e gênero, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas no desempenho dos alunos.

Os alunos do **turno** noturno apresentaram desempenho estatisticamente superior em nas disciplinas de Contabilidade Geral II e Laboratório Contábil, enquanto os alunos do turno matutino apresentaram médias superiores na disciplina de Elaboração das Demonstrações Contábeis. Esse resultado foi diferente do esperado, visto que, os alunos do curso noturno geralmente trabalham em período integral e supõe-se que o tempo para se dedicarem aos estudos seja menor.

O **estado civil** mostrou ser uma variável que influenciou no desempenho dos alunos em cinco das sete disciplinas analisadas, sendo elas: Iniciação a pesquisa em contabilidade, Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Elaboração das demonstrações contábeis, Contabilidade e análise de custos, no geral os estudantes com *status* de divorciados, apresentaram médias inferiores. Alunos cuja **jornada de trabalho** corresponde a 44 horas semanais, apresentam desempenho inferior, quando comparado com alunos que trabalham com uma carga horária reduzida. Ademais, os discentes que têm a preocupação em trabalhar e contribuir com as **despesas familiares**, apresentaram a menor média.

Alunos que cursaram a maior parte ou todo o **ensino médio** em escola particular, obtiveram desempenho estatisticamente inferior, além disso os que responderam que não se dedicam nenhuma **hora extra classe**, possuem notas estatisticamente inferiores aos que se dedicam ao menos uma hora extra semanal, o que reforça a importância em reforçar o conteúdo exposto em sala de aula. Os alunos que residem com mais de seis pessoas apresentaram no geral o menor desempenho. Em relação a **faixa etária**, os estudantes mais jovens (18 a 23 anos) tendem a ter as melhores médias. Estudantes cujo a renda familiar é de 11 salários mínimos ou mais, também apresentaram as melhores médias.

O segundo objetivo específico do estudo foi verificar a influência de fatores institucionais, como, ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso e estratégia do corpo docente no desempenho acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis. A hipótese H5 (estratégia do Projeto Pedagógico do Curso) foi confirmada, indicando que o Projeto Pedagógico do Curso apresenta influências estatisticamente significativas no desempenho dos alunos, enquanto que a H2 (ambiente interno) H3 (estrutura), a H4 (sistema técnico) e a H6 (estratégia do corpo docente), não foram confirmadas.

O terceiro e último objetivo específico foi verificar a influência dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes. Na disciplina de Laboratório Contábil, os alunos do estilo **convergente** apresentaram uma média de nota estatisticamente significativa superior quando comparada com os alunos dos demais estilos. Com isso, não rejeita-se a H7, pois houve influência estatisticamente positiva e significativa dos estilos de aprendizagem na nota dos alunos.

Concluiu-se que, enquanto os estilos de aprendizagem apresentaram relação com o desempenho dos alunos em apenas uma das disciplinas analisadas, os fatores: turno, escola do ensino médio, estado civil, experiência na área, horas de estudo extra classe, faixa etária, jornada de trabalho, membros da família, moradia, participação econômica familiar e renda

familiar, também interferem no desempenho dos alunos da IES analisada, assim como os fator institucional Projeto Pedagógico do Curso.

5.2 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

A primeira limitação da pesquisa diz respeito à Instituição. Conforme os últimos dados divulgados pelo INEP, existem no Brasil 39 Universidades Estaduais e 63 Universidades Federais e, em vista disso, os achados desta pesquisa não são generalizáveis para todas as IES e para todas as regiões do país, visto que só foi analisada uma instituição (região sul).

Outra limitação, refere-se às disciplinas analisadas. Para concluir o curso de Ciências Contábeis na UEM, o aluno deve concluir 33 disciplinas. Neste trabalho foram consideradas as 7 disciplinas que apresentaram um maior índice de reprovação durante os anos de 2013-2017, sendo assim, a variável dependente - desempenho, foi mensurada a partir das notas finais dos alunos nessas sete disciplinas, fazendo com que os resultados não sejam generalizáveis para o desempenho total e sim, de forma individual para cada uma das disciplinas.

A terceira limitação diz respeito ao inventário utilizado para captar os estilos de aprendizagem. O aluno deveria atribuir pesos de 1 a 4 em cada uma das sentenças, não podendo repeti-los. Por mais que tenham ocorrido explicação sobre como responder e conferência das respostas no momento em que os alunos devolviam os questionários, durante a tabulação identificou-se que alguns respondentes repetiam os pesos, impedindo assim a identificação da frequência em cada uma das dimensões e conseqüentemente no estilo de aprendizagem. Esses questionários foram invalidados.

A última limitação, refere-se à variável “nota de acesso no vestibular”. O aluno ingressante pelo PAS tem uma variação de nota maior do que o aluno ingressante pelo vestibular tradicional. No PAS as notas obtidas pelos alunos no decorrer dos anos, além de somadas, possuem pesos (1, 2 e 3), o que faz com o que a média das notas aumentem. Ou seja, se o aluno ingressou por meio do PAS ele tem uma variação de nota diferente do aluno que ingressou por meio do vestibular e, para evitar uma análise tendenciosa, optou-se por excluir essa variável.

Diante das limitações expostas, os resultados obtidos a partir desta pesquisa estão relacionados com os alunos do curso de Ciências Contábeis que cursaram as disciplinas de Iniciação à Pesquisa em Contabilidade, Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Laboratório Contábil, Contabilidade Pública e Orçamento Governamental I, Contabilidade

Elaboração das demonstrações contábeis e Contabilidade e Análise de Custos. Analisando outras disciplinas ou outros cursos, os resultados poderão ser outros, por isso, sugere-se novas aplicações em outras disciplinas, outras instituições e até mesmo em outros cursos de graduação

REFERÊNCIAS

- 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, A. L.; Ordonez, T. N.; de Lima-Silva, T. B., Batistoni, S. S. T., Yassuda, M. S., Melo, R. C., & Cachioni, M. (2012). Estilos de Aprendizagem na velhice: uma investigação entre idosos participantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. *Revista Kairós: Gerontologia*, 15 (7), pp. 155-179.
- Andriola, W. B. (2004). Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. *Revista da Rede de Avaliação (RAIES), Campinas*, 9 (4), pp. 33-54.
- 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). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), pp. 22-49.
- Araújo, E. A. T., de Camargos, M. A., Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2014). Desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), pp. 60-83.
- Arquero, J. L., Byrne, M., Flood, B., & González, J. M. (2009). Motives, expectations, preparedness and academic performance: a study of students of accounting at a Spanish university. *Revista de Contabilidad*, 12(2), 279-299.

- Ayeni, A. J., & Adelabu, M. A. (2012). Improving learning infrastructure and environment for sustainable quality assurance practice in secondary schools in Ondo State, South-West, Nigeria. *International Journal of Research Studies in Education*, 1(1), pp. 61-68.
- Ayeni, A. J., & Afolabi, E. R. I. (2012). Teachers' instructional task performance and quality assurance of students' learning outcomes in Nigerian secondary schools. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 1(1), 33-42.
- Baccaro, T. A. (2014). *A relação entre o desempenho no vestibular e o rendimento acadêmico no ensino superior: um estudo em uma universidade pública paulista*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Ballester, C. P. M. (2012). Análise dos fatores que influenciam o desempenho acadêmico dos alunos de contabilidade por meio de modelos binários. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 14(45), 379.
- Barbosa, L. M. (2017). *Learning styles and the performance of internships in accounting*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 25-39.
- Bergil, A. S. (2017). Feeding the ELT students' needs through Kolb's learning styles inventory. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 42-54.
- Bock, A. M. B.; Furtado, O.; Teixeira, M. L. T. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva.

- 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*. Tese de doutorado, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Enschede, Holanda.
- Boezerooij, P., Wende, M. V. D., & Huisman, J. (2007). The need for e-learning strategies: higher education institutions and their responses to a changing environment. *Tertiary Education and Management*, 13(4), 313-330.
<http://doi.org/10.1080/13583880701535471>.
- Borges, I. M. T. (2016). *Entendendo os diferentes: influência de fatores contingenciais e dos 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.
- Borges, M. S., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14(32), 89-107.
- Branco, N. S. M. D. (2010). *Estilos de aprendizagem de estudantes de enfermagem do 1º Ciclo de Estudos: a influência da família e dos estilos de vida na forma preferencial de aprender*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Educação e Formação de Adultos, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

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 18 de junho de 2018, em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf.

Brasil. (1996). *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.

Brown, T., & Murdolo, Y. (2017). The relationship between approaches to study and academic performance among Australian undergraduate occupational therapy students. *Australian occupational therapy journal*, 64(3), pp. 218-225. <http://doi.org/10.1111/1440-1630.12340>

Bui, B., & Porter, B. (2010). The expectation performance gap in accounting education: an exploratory study. *Accounting Education: an international journal*, 19(1-2), pp. 23-50. <http://doi.org/10.1080/09639280902875556>.

Bullock, J. J., Ell, V., Inman, B. C., Jiambalvo, J. J., Krull Jr., G. W., Lathan, M. H., & Barefield, R. M. (1995). Accounting faculty/practitioners partnership to address mutual education concerns. *Issues in Accounting Education*, 10(1), pp. 197-206.

Caballero, J. L., Ruiz, J. A., Rodríguez, M. R., & Ruiz, P. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovar*, 25(58), 159-175.

Caiado, J., & Madeira, P. (2002). Determinants of the academic performance in undergraduate courses of the accounting. *Munich Personal Repec Archive*, (2199).

- Campbell, M. M. (2007). Motivational systems theory and the academic performance of college students. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(7). <https://doi.org/10.19030/tlc.v4i7.156>.
- Çelik, Y., Ceylantekin, Y., & Kiliç, İ. (2017). The evaluation of simulation market in nursing education and the determination of learning style of students. *International Journal of Health Sciences*, 11(3), p. 74.
- Cepeda, R. R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), pp. 51-64.
- Cerqueira, T. C. S. (2000). *Estilos de aprendizagem em universitários*. 179f. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Cheng, F. F., Chiu, C. C., Wu, C. S., & Tsaih, D. C. (2017). The influence of learning style on satisfaction and learning effectiveness in the asynchronous web-based learning system. *Library Hi Tech*, 35(4), pp. 473-489.
- Chies, L., Graziosi, G., & Pauli, F. (2014). Job opportunities and academic dropout: the case of the University of Trieste. *Procedia Economics and Finance*, 17, 63-70.
- Chow, H. P. (2010). Predicción de éxito académico y bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios canadienses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(8), 2.
- Claxton, D. S., & Murrell, P. (1987). *Learning styles: implications for improving educational practices* (Report No. 4). Washington DC: Association for the Study of Higher Education. Washington, DC.

- Corbari, E. (2018). *Avaliação do impacto da política de cotas na Unioeste: quem de fato foi incluído?* Dissertação de Mestrado, Mestrado em Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, PR, Brasil.
- 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.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. Learning and Skills Research Centre.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2003). *Métodos de Pesquisa em Administração-12ª Edição*. McGraw Hill Brasil.
- Cordeiro, R. A.; & da Silva, A. B. (2012). Os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes de finanças? *Revista de Administração da UFSM*, 5(2), pp. 243-261.
- DeBello, T. C. (1990). Comparison of eleven major learning styles models: variables, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(3), pp. 203-222.
- Dolado, J. J., & Morales, E. (2009). Which factors determine academic performance of economics freshers? Some spanish evidence. *Investigaciones Económicas*, 33(2), pp. 179-210.
- Douglas, J. A. (2005). How all globalization is local: countervailing forces and the influence on higher education markets. *Higher Education Policy*, 18(4), pp. 445-473.

- 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.
- El-Hmoudova, D., & Milkova, E. (2015). Variations and frequencies in learning styles in a group of Czech English as foreign language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, pp. 60-66.
- 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), pp. 2-13.
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Takamatsu, R. T., & Suzart, J. (2014). *Métodos quantitativos com stata: procedimentos, rotinas e análise de resultados* (1st ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Fávero, J. D. (2017). O diagnóstico do fenômeno da evasão conforme suas dimensões, categorias, fatores e formas: uma proposta teórica. *Maiêutica-Pedagogia*, 5(1).
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE prism*, 6(4), pp. 18-23.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Ferreira, M. A. (2015). *Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Field, A. (2009). *Descobrendo estatística usando SPSS* (2 ed.). Porto Alegre: Artmed

- 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.
- Garkaz, M., Banimahd, B., & Esmaeili, H. (2011). Factors affecting accounting students' performance: the case of students at the Islamic Azad University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, pp. 122-128.
- Gemmell, R. M. (2017). Learning styles of entrepreneurs in knowledge intensive industries. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 23(3), pp. 446-464.
- Guney, Y. (2009). Exogenous and endogenous factors influencing students' performance in undergraduate accounting modules. *Accounting Education*, 18(1), pp. 51-73.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2005). *Análise multivariada de dados* (5. ed). (A. S. Sant'Anna; A. C. Neto, Trad.) Porto Alegre: Bookman.
- Hamann, E. V. (2011). *Influência cultural sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal: um estudo empírico sobre as abordagens de Hofstede e Kolb*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Hill, M. C., & Epps, K. K. (2010). The impact of physical classroom environment on student satisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(4), 65.

- Hromcová, J., & Agnese, P. (2018). Globalization, welfare, and the attitudes toward higher education. *Economic Modelling*. (November 2017), 1–15.
<http://doi.org/10.1016/j.econmod.2018.05.013>
- Hurst, M. D. (2005). Schools eye future costs, *Education Week*, 24(35), pp. 34-39.
- Hsu, T. C. (2017). Learning english with augmented reality: do learning styles matter? *Computers & Education*, 106, 137-149.
<http://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.007>.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2018). *Sinopses estatísticas da Educação Superior – Graduação*. Brasília. Recuperado em 25 de janeiro de 2018, em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.
- Kamal, S., Asrar, M., Younes, M., & Chishti, A. (2014). Factors affecting academic performance of special students: a case of peshawar district. *Ssrn*.
<http://doi.org/10.2139/ssrn.2755144>.
- Kayes, D. C. (2005). Internal validity and reliability of Kolb's learning style inventory version 3 (1999). *Journal of Business and Psychology*, 20(2), pp. 249-257.
- Keefe, J. W., & Ferrell, B. G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48(2), pp. 57–61.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ416436&site=ehost-live>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). The Kolb learning style inventory - version 3.1 2005 technical Specifications. *LSI Technical Manual*, 1–72. [http://doi.org/10.1016/S0260-6917\(95\)80103-0](http://doi.org/10.1016/S0260-6917(95)80103-0).
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2008). Experiential learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning education and development. Department of Organizational Behavior. Case. Western Reserve University. *Working Paper*.
- Laffin, M. (2002). De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 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), pp. 121-138.
- Leitão, M. B. P. (2006). Estilos de aprendizagem sob a ótica da psicologia evolucionista. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.
- Lima, I. V., Gerigk, W., & Ribeiro, F. (2016). A falseabilidade de Popper nas pesquisas em contabilidade no Brasil de 2009-2014. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 13(28), pp. 149-168.
- López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), pp. 818-826.

- Lopes, W. M. G. (2002). *ILS-inventário de estilos de aprendizagem de Felder-Saloman: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Magdalena, S. M. (2015). The relationship of learning styles, learning behaviour and learning outcomes at the romanian students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, pp. 1667-1672.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, 2(1), pp. 93-109
- McCarthy, M. (2010). Experiential learning theory: from theory to practice. *Journal of Business & Economics Research*, 8(5), pp. 131–139.
- Mento, C., Merlo, E. M., & Settineri, S. (2017). Italian adaptation of the Kolb's learning styles inventory-2. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 5(1).
- Michaelis, online. Recuperado em 24 maio, 2018 de <http://michaelis.uol.com.br/>.
- 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.
- Muda, S., Hussin, A. H., Johari, H., Sapari, J. M., & Jamil, N. (2013). The Key Contributing Factors of Non-accounting Students' Failure in the Introduction to Financial Accounting Course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 712-719.

- Nogueira, D. R. (2009). *O impacto do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial na educação à distância*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Nogueira, D. R., Espejo, M. M. S. B., Reis, L. G., & Voese, S. B. (2012). Estilos de aprendizagem e desempenho em educação a distância: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 6(1), pp; 54-72.
- Oliveira, I. S. V. D. (2011). *Os determinantes do desempenho acadêmico do corpo discente no ensino superior: evidências a partir da Universidade Federal da Paraíba*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.
- 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), pp. 393-402.
- Papageorgiou, K., & K. Halabi, A. (2014). Factors contributing toward student performance in a distance education accounting degree. *Meditari Accountancy Research*, 22(2), pp. 211-223.
- Pellón, M.; Nome, S.; & Arán, A. (2013). Relação entre estilos de aprendizagem e rendimento acadêmico dos estudantes do quinto ano de medicina. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, 72(3), pp. 181-184. <http://doi.org/10.1590/S0034-72802013000300008>

- Pereira, S. R. D. S. (2017). *Determinantes do desempenho acadêmico: uma análise sobre as diferenças de cotistas e não cotistas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Peter, S. E., Bacon, E., & Dastbaz, M. (2010). Adaptable, personalised e-learning incorporating learning styles. *Campus-Wide Information Systems*, 27(2), pp. 91-100. <http://doi.org/10.1108/10650741011033062>
- Polat, Y.; Peker; A. A., Özpeynirci, R.; & Duman, H. (2015). The effect of learning styles of accounting education students on their performance: a field study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, pp. 1841-1848. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.846>.
- Richardson, R. J. (2012). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, B. C. D. O. (2016). *Análise da relação entre os atributos da coordenação de curso e o desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Penso.
- Santos, D. F., Gassner, F. P., Colauto, R., Antonovz, T., & Correa, M. D. (2014). Estilos de aprendizagem: estudo com estudantes de Ciências Contábeis em uma universidade pública. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 8(1), 37-53.
- Schmitt, C. S., & Domingues, M. J. C. S. (2016). Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(2), pp. 361-386. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>

- Smith, M. K. (2001). *David A. Kolb on experiential learning*. The encyclopedia of informal education. <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>. Acesso em: 25 Abr, 2018.
- Silva, D. M. D. (2006). *O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Soares, J. F. (2002). Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 114. Retrieved from http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/gestao1.pdf.
- Sonaglio, A. L. B., Lazzaretti, K., & Pereira, I. (2014). Estilos de aprendizagem: Um estudo comparativo entre discentes do curso de administração e dos cursos de tecnologia em gestão. *RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 12(3), pp. 45-80.
- Souza, C. R., Tanaka, J. O., Dias, M. F., & da Silva, N. B. (2014). O Processo e os Estilos de Aprendizagem de Gestores de Diferentes Formações: Administradores e não administradores. *Revista de Gestão e Secretariado*, 5(2), 72-96. <http://doi.org/10.7769/gesec.v5i2.268>.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2005). *It's about Learning (and It's about Time): What's in it for Schools?* Routledge Falmer, London.
- Suehiro, A. C. B. (2006). Autoconceito e desempenho acadêmico em alunos de psicologia. *Psicologia Argumento*, 24(44), 65-72.
- Švarcová, E., & Jelínková, K. (2016). Detection of learning styles in the focus group. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, pp. 177-182.

- Tharani, A., Husain, Y., & Warwick, I. (2017). Learning environment and emotional well-being: a qualitative study of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 59, 82-87.
- Triola, M. F. (2012). *Introdução a estatística*. (10. ed). (Farias, V. R. L, Trad.) Rio de Janeiro: LTC.
- Truong, H. M. (2016). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities. *Computers in Human Behavior*, 55, pp. 1185-1193.
- Uribe, J. C. S., Gómez, L. M. C., Elorza, M. C. (2011). Identification of factors that affect the loss of student status using a logit survival model for discrete time data. *Dyna*, 79(171), 16-22.
- Vizeshfar, F., & Torabizadeh, C. (2018). The effect of teaching based on dominant learning style on nursing students' academic achievement. *Nurse education in practice*, 28, pp. 103-108.
- Yamazaki, Y. (2005). Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(5), pp. 521-548.
- Yanardöner, E., Kiziltepe, Z., Seggie, F. N., & Sekerler, S. A. (2014). The learning styles and personality traits of undergraduates: A case at a state university in Istanbul. *The Anthropologist*, 18(2), pp. 591-600.

- Yousef, D. A. (2016). Learning styles preferences of statistics students: A study in the Faculty of Business and Economics at the UAE University. *Quality Assurance in Education*, 24(2), pp. 227-243.
- Weathersbee, J. C. (2008). *Impact of technology integration in public schools on academic performance of Texas School Children*. Tese de Doutorado, University-San Marcos, Texas, Estados Unidos da América.
- Wentworth, D. K., & Middleton, J. H. (2014). Technology use and academic performance. *Computers & Education*, 78, 306-311.
- Win, R., & Miller, P. W. (2005). The effects of individual and school factors on university students' academic performance. *Australian Economic Review*, 38(1), pp. 1-18.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Prezado (a) acadêmico (a)

Eu, Amanda Kelen Lopes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da Professora Dra. Katia Abbas, convido você para participar do estudo para verificar a influência de fatores pessoais e institucionais e dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico. A participação é voluntária e todas as informações serão analisadas no geral, ou seja, não será feita nenhuma identificação individual do aluno. Agradecemos desde já sua colaboração.

Atribua uma nota de 0 (ruim) a 10 (muito bom) nas seguintes questões:

1) Para a dedicação e atenção recebida na sua instituição dos seguintes indivíduos (pessoas):

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) 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) Para a qualidade dos recursos tecnológicos utilizados 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) 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) 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) 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) 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

*As **disciplinas consideradas teóricas:** Iniciação à Pesquisa em Contabilidade; Teoria da Contabilidade; Controladoria; Ética Profissional em Contabilidade

* **As consideradas teórico/práticas:** Contabilidade Geral I; Contabilidade Geral II; Contabilidade e Análise de Custos; Sistema de Informação Contábil; Contabilidade e Orçamento Governamental I; Elaboração das Demonstrações Contábeis; Análise das Demonstrações Contábeis; Contabilidade Gerencial; Contabilidade e Orçamento Governamental II; Contabilidade Aplicada ao Agronegócio; Contabilidade Avançada II; Auditoria e Perícia Contábil; Contabilidade e Planejamento Tributário;

CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

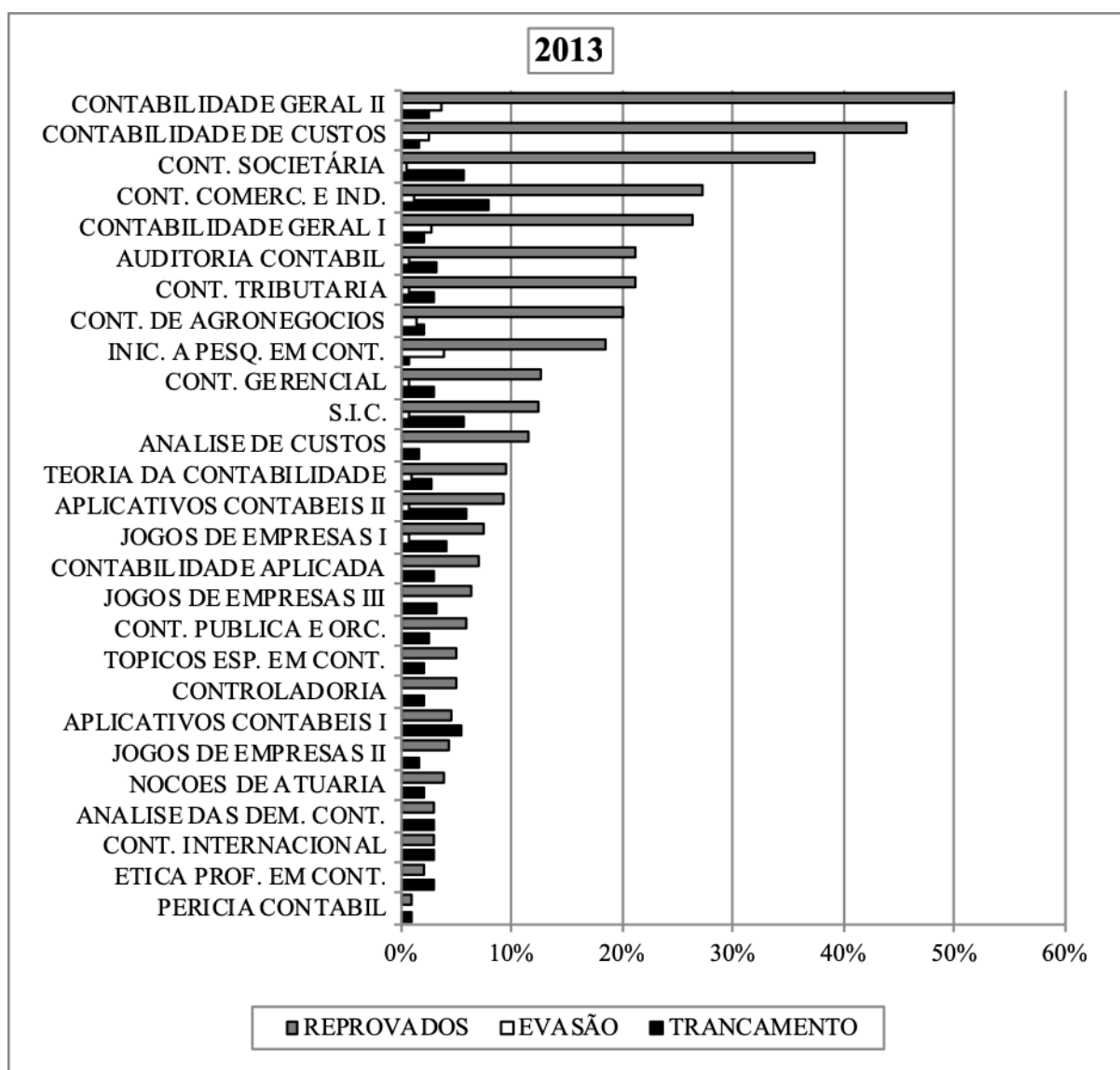
Nome do acadêmico: _____

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

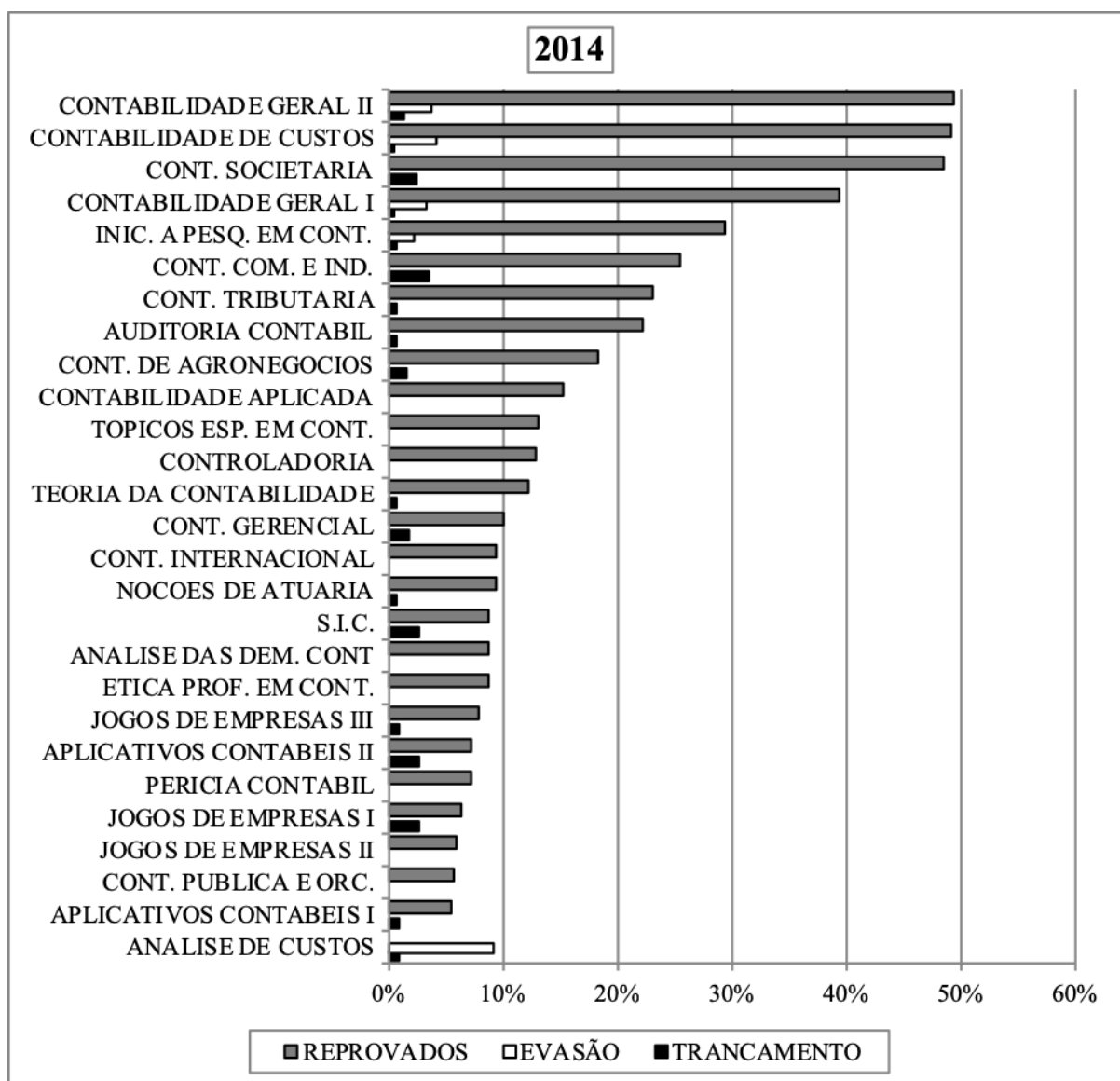
E-mail (caso queira receber os resultados da pesquisa): _____

- 1) Gênero:
 Masculino Feminino **Idade:** _____
- 2) Estado civil:
 Solteiro(a) Casado(a)
 Divorciado(a) Viúvo(a) Outros(a)
- 3) 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
- 4) Quem é seu (ou era) o principal responsável? (Pai, mãe, avó) _____
- 5) Qual o nível de instrução do seu responsável?
 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.
- 6) 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? _____
- 7) Quantos membros da sua família moram com você?
 Nenhum (moro sozinho)
 Moro com outra (s) pessoa (s) que não é da minha família
 Até dois
 Até quatro
 Até seis
 Mais de seis
- 8) Quantas horas por semana você reserva para estudo extraclasse?
 Nenhuma, apenas assisto às aulas
 Uma a duas
 Três a cinco
 Seis a oito
 Nove a dez
 Mais de dez
- 9) Em relação a sua moradia:
 Moro em residência alugada
 Moro em república e divido os gastos com outras pessoas
 Moro em residência própria (financiada)
 Moro em residência própria (quitada)
 Outra. Qual? _____
- 10) Qual é a sua participação econômica na família?
 Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
 Trabalho e contribuo com o sustento da família
 Trabalho e me sustento
 Trabalho e recebo ajuda financeira
 Não trabalho e meus gastos são financiados pela família
- 11) Você trabalha ou trabalhou na área contábil ou afim (escrita fiscal, departamento de pessoal, contabilidade, auditoria ou consultoria contábil)?
 Nunca trabalhei na área
 Um ano
 Dois anos
 Três anos
 Quatro anos
 Mais de quatro anos
- 12) Forma de ingresso na UEM.
 Vestibular de Inverno (Vagas Universal)
 Vestibular de Inverno (Vagas Cotas)
 Vestibular de Verão (Vagas Universal)
 Vestibular de Verão (Vagas Cotas)
 PAS
- 13) Em qual a faixa de renda mensal familiar você se situa?
 Até um salário mínimo nacional (R\$ 954,00)
 De até dois a três salários mínimos nacionais (R\$ 955,00 a R\$2.862,00)
 De quatro a cinco salários mínimos nacionais (R\$3816,00 a R\$ 4770,00)
 De seis a dez salários mínimos nacionais (R\$5.724,00 a R\$ 9.540,00)
 Onze salários mínimos nacionais ou mais (R\$ 10.494,00 ou mais)

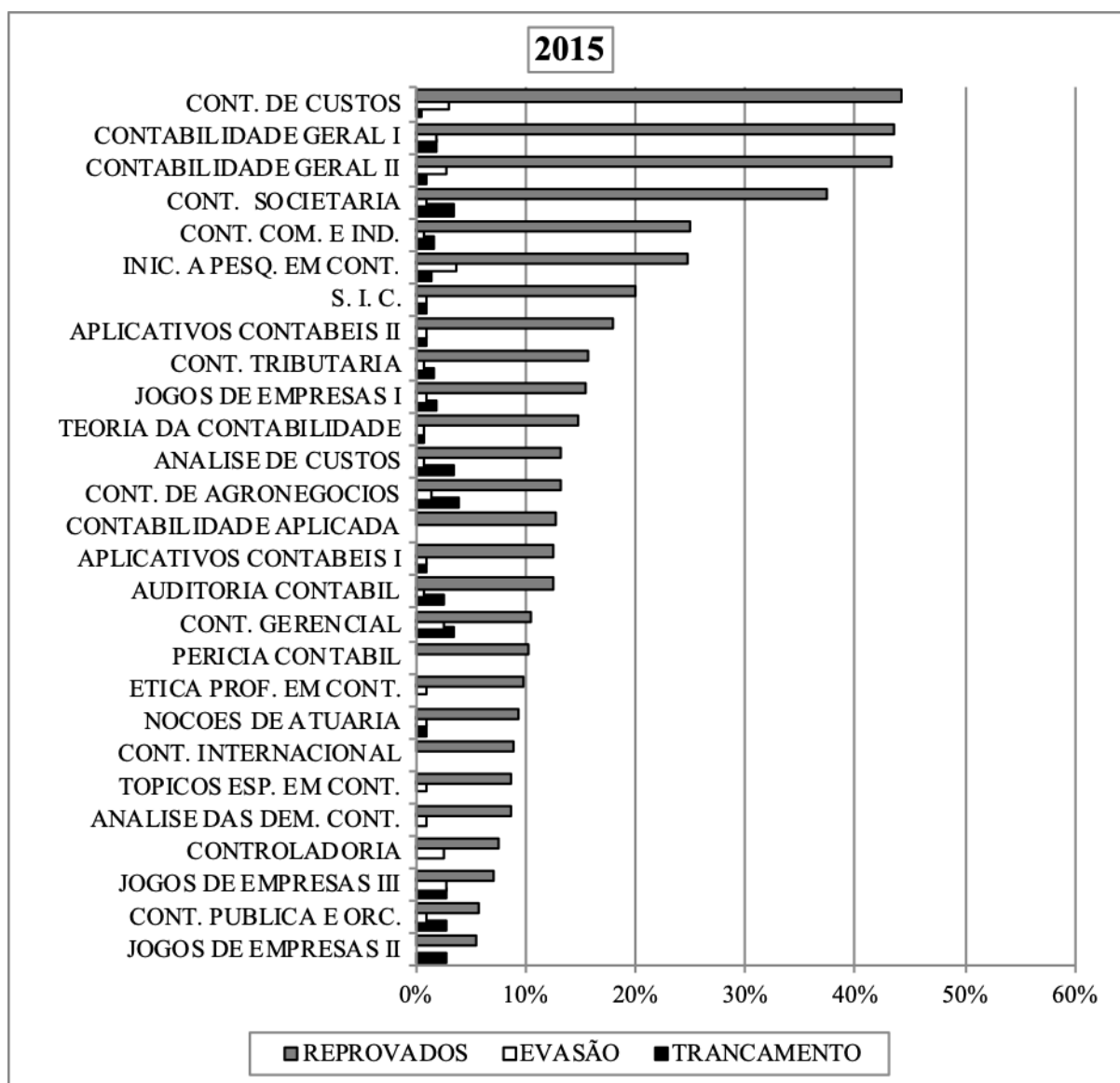
APÊNDICE B – GRÁFICOS



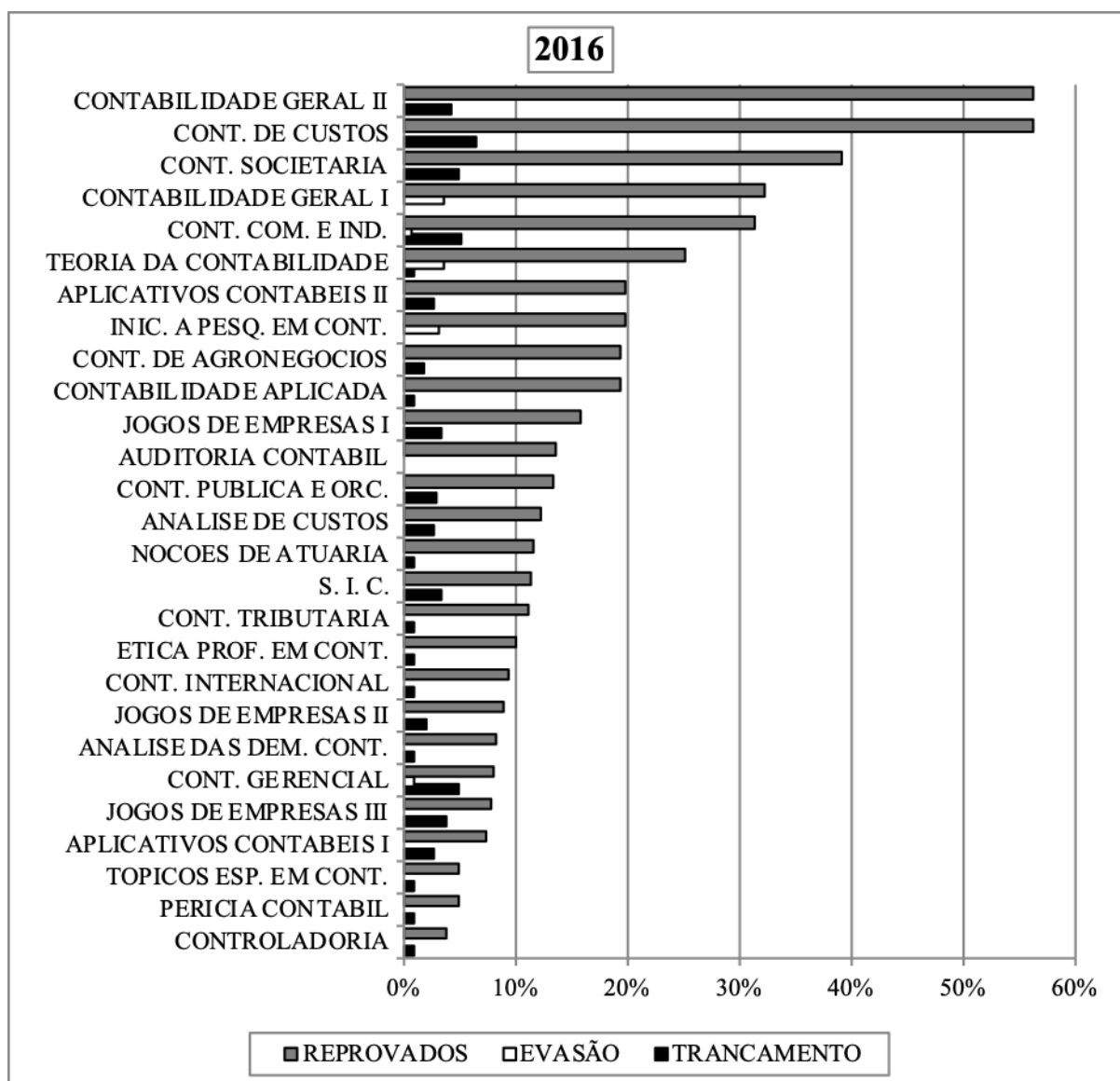
Nota 1: Índice de reprovações, evasões e trancamentos, referentes ao ano de 2013.



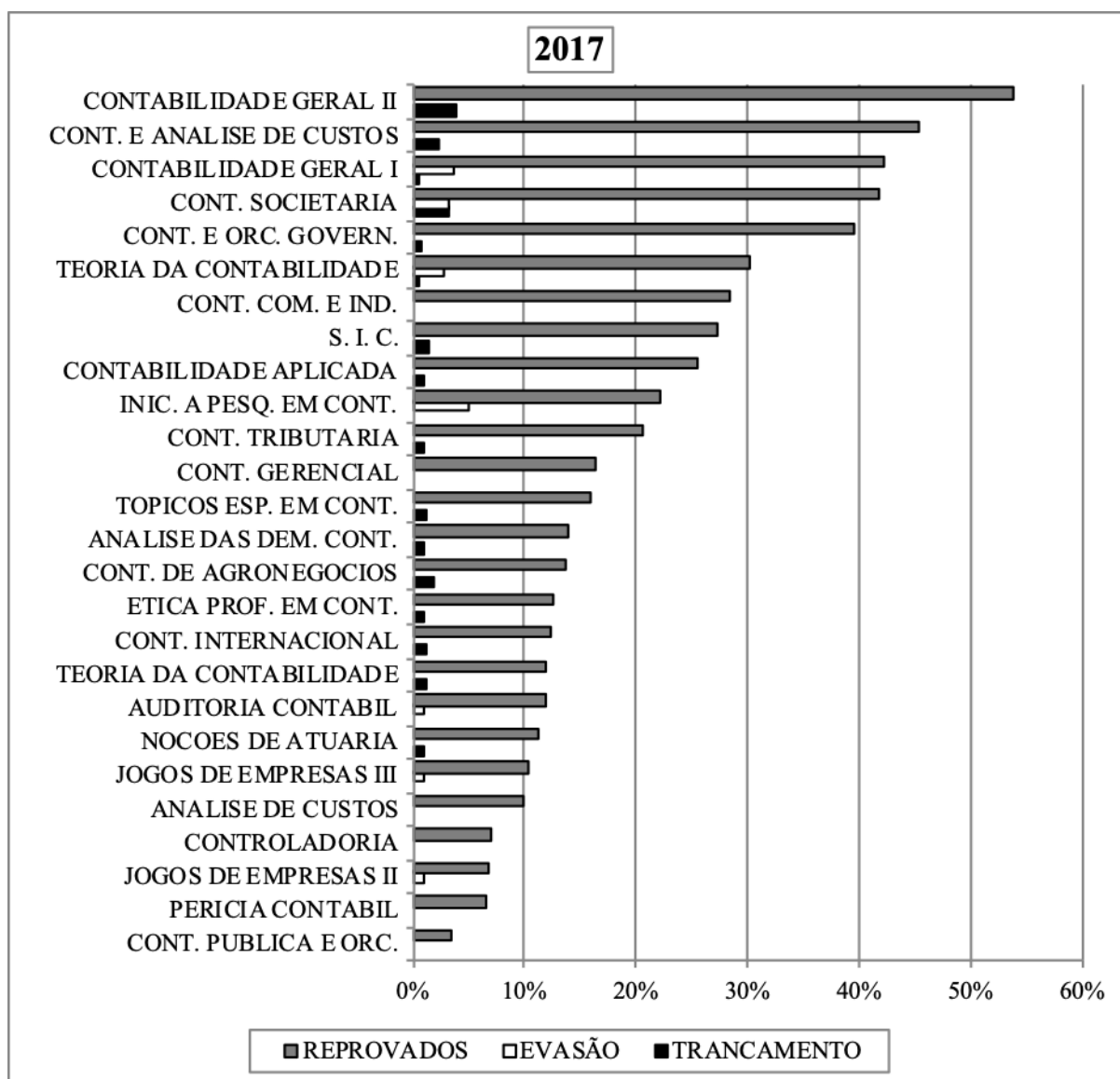
Nota 2: Índice de reprovações, evasões e trancamentos, referentes ao ano de 2014



Nota 3: Índice de reprovações, evasões e trancamentos, referentes ao ano de 2015.



Nota 4: Índice de reprovações, evasões e trancamentos, referentes ao ano de 2016.



Nota 5: Índice de reprovações, evasões e trancamentos, referentes ao ano de 2017.