

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CONTABILIDADE E FINANÇAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**INFLUÊNCIA DE FATORES CONTINGENCIAIS NO DESEMPENHO
ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE IFES**

HUGO DIAS AMARO

CURITIBA
2014

HUGO DIAS AMARO

**INFLUÊNCIA DE FATORES CONTINGENCIAIS NO DESEMPENHO
ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE IFES**

CURITIBA
2014

HUGO DIAS AMARO

**INFLUÊNCIA DE FATORES CONTINGENCIAIS NO DESEMPENHO
ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE IFES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Contabilidade, no Programa de Pós Graduação em Contabilidade, Área de Concentração em Contabilidade e Finanças, PPG Mestrado em Contabilidade, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Ilse Maria Beuren

CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMA DE BIBLIOTECAS.
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Amaro, Hugo Dias

Influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico de discente do Curso de Ciências Contábeis de IFES / Hugo Dias Amaro. - 2014.

132 f.

Orientadora: Ilse Maria Beuren.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas.

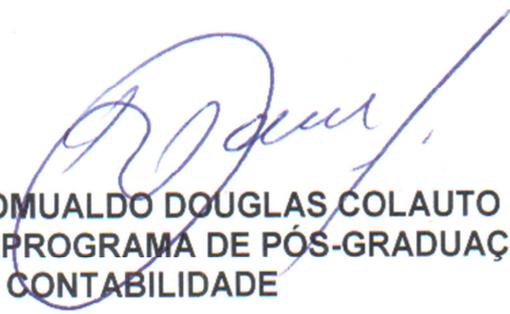
Defesa: Curitiba, 2014.

1. Contabilidade - Ensino superior. 2. Contabilidade - Estudantes universitários – Desempenho. 3. Teoria contingencial. I. Beuren, Ilse Maria. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.

CDD 657.07

“INFLUÊNCIA DE FATORES CONTINGENCIAIS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE DISCENTE DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE IFES”

ESTA DISSERTAÇÃO FOI JULGADA ADEQUADA PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE **MESTRE EM CONTABILIDADE** (AREA DE CONCENTRAÇÃO: CONTABILIDADE E FINANÇAS), E APROVADA EM SUA FORMA FINAL PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

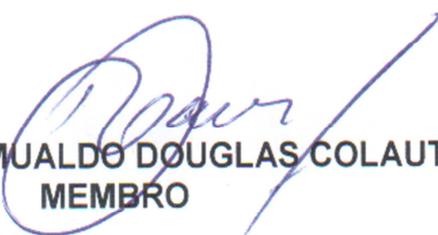


PROF. DR. ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CONTABILIDADE

APRESENTADA À COMISSÃO EXAMINADORA INTEGRADA PELOS PROFESSORES:



PROF.ª DR.ª ILSE MARIA BEUREN
PRESIDENTE



PROF. DR. ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO
MEMBRO



PROF. DR. CRISTIANO DE OLIVEIRA MACIEL
MEMBRO

Dedico este trabalho à minha esposa Juliana, como reconhecimento pelo amor, carinho, ajuda e paciência durante todos os momentos difíceis. À minha filha Ana Júlia, fonte de inspiração para a minha trajetória de vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me proporcionado uma vida repleta de conquistas e desafios.

À professora Dra. Ilse Maria Beuren, minha orientadora, que, com inteligência, sabedoria, dedicação, disciplina, soube tão bem me conduzir nesta importante fase da minha vida. Em especial pelo seu empenho e confiança depositada.

À minha esposa Juliana e minha filha Ana Júlia, pelo companheirismo e paciência durante essa trajetória acadêmica. Aos meus pais Luiz e Sônia e ao meu irmão Bruno, que sempre torceram pelo meu sucesso na jornada da vida pessoal e acadêmica.

Aos amigos do mestrado, em especial ao André, Josilene e Pedro, pelo apoio e companheirismo durante o curso.

Aos coordenadores dos cursos de graduação de Ciências Contábeis da UFPR, Prof. Luciano Márcio Scherer, e da UFMS, Prof. Silvio Paula Ribeiro, pelo pronto atendimento na coleta dos dados, que foi fundamental para alcançar os objetivos desta dissertação.

Agradeço a todos que não foram acima mencionados, mas que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para a elaboração desta dissertação.

“O verdadeiro sábio não é aquele que forma discípulos que o sigam, mas sim mestres que o superem”.

Autor Desconhecido

RESUMO

A Instituição de Ensino Superior tem como finalidade principal proporcionar um ensino de qualidade aos seus discentes, com vistas ao desenvolvimento de suas habilidades, competências, valores, capacitação pessoal e profissional. Todavia, as IES possuem uma série de fatores que podem influenciar no cumprimento de sua missão, o que implica verificar como estão estruturadas para atender as possíveis diversidades do seu entorno. Entre as teorias organizacionais que estudam o processo de gestão, a que remete a este cenário é a Teoria Contingencial. Neste sentido, o objetivo geral do estudo é verificar a influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de Instituições Federais de Educação Superior (IFES). As variáveis socioeconômicas relacionadas aos discentes são fatores externos que definem os limites para atuação das instituições de ensino superior. As variáveis do ambiente institucional são fatores internos controláveis pela própria instituição. Metodologicamente, trata-se de um estudo descritivo de abordagem quantitativa, com coleta de dados realizada por meio da aplicação de um questionário aos discentes do curso de Ciências Contábeis de duas IFES. Na análise dos dados utilizaram-se técnicas estatísticas de análise multivariada, especificamente análise fatorial e alfa de coeficiente para validar os dados da pesquisa, testes não paramétricos, sendo o *Wilcoxon-Mann-Whitney* para comparar as médias dos construtos das IFES pesquisadas e o teste de um fator de *Kruskal-Wallis* por postos para analisar a influência dos fatores externos no desempenho acadêmico. Para verificar a influência do ambiente institucional utilizou-se a modelagem de equações estruturais. Os testes de média apontaram que as IFES possuem diferenças estatisticamente significativas em todos os construtos, exceto estratégia do projeto pedagógico do curso. Para os fatores externos, as variáveis renda mensal familiar, nível de instrução do pai e horas de estudo semanal extraclasse mostraram-se influenciadoras do desempenho acadêmico dos discentes. Em relação ao ambiente institucional, somente na Universidade Federal do Paraná as variáveis latentes mostraram-se estatisticamente significativas. Com base nos resultados aceitam-se as três hipóteses formuladas, isto é, influência do ambiente interno, do sistema técnico e da estratégia do projeto pedagógico do curso no desempenho acadêmico dos discentes. Porém, as variáveis estrutura e estratégia do corpo docente não apresentaram relação estatisticamente significativa. Conclui-se que, dos fatores externos, as variáveis renda familiar, nível de instrução do pai e horas de estudo semanal extraclasse influenciaram no desempenho acadêmico, enquanto que do ambiente institucional das duas IFES, os construtos ambiente interno, sistema técnico e estratégia do projeto pedagógico do curso mostraram-se influenciadores do desempenho acadêmico dos discentes da Universidade Federal do Paraná, mas isso não se confirmou com os discentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Teoria Contingencial; Fatores externos; Fatores internos; Ensino superior; Desempenho acadêmico.

ABSTRACT

The Higher Education Institution's main purpose is to provide a quality education to its students, with a view to developing their skills, competencies, values, personal empowerment and professional. However, HEIs have a number of factors that can influence the achievement of its mission, which involves checking how they are structured to meet the possible diversities of your surroundings. Between organizational theories studying the process of management, which refers to this scenario is the Contingency Theory. In this sense, the general objective of the study is to investigate the influence of contingency factors on the academic performance of students from the Accounting of Federal Institutions of Higher Education (IFES). Socioeconomic variables related to students are external factors that define the boundaries for performance of higher education institutions. The variables of the institutional environment are controllable by the institution internal factors. Methodologically, it is a descriptive study with a quantitative approach, with data collection performed by the application of a questionnaire to students from the Accounting two IFES. In the data analysis we used statistical techniques of multivariate analysis, specifically factor analysis and alpha coefficient to validate the survey data, nonparametric tests, and the Wilcoxon-Mann-Whitney test to compare the means of the constructs of IFES researched and test a factor Kruskal - Wallis test by ranks to analyze the influence of external factors on academic performance. To check the influence of the institutional environment we used the structural equation modeling. The tests show that the average IFES have statistically significant differences in all constructs except the pedagogical project course strategy. To external factors, monthly family income, parent education level and hours of weekly extracurricular study variables proved influential academic performance of students. Regarding institutional environment, only the Federal University of Paraná latent variables were statistically significant. Based on the results are accepted three hypotheses, the influence of the internal environment, the technical system and the Pedagogical Project Course strategy in the academic performance of students. However, the variable structure and strategy faculty showed no statistically significant relationship. We conclude that external factors, family income, parent education level and hours of weekly extracurricular study variables influence on academic performance, the institutional environment of the two IFES, the internal environment constructs, technical system and pedagogical design strategy course proved influential academic performance of students of the Federal University of Paraná, which could not be confirmed with the students of the Federal University of Mato Grosso.

Keywords: Contingency Theory; External factors; Internal factors; Higher education; Academic performance.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - A ORGANIZAÇÃO VISTA COMO UM CONJUNTO INDEPENDENTE DE SUBSISTEMAS.....	29
FIGURA 2 - GRUPO DE HIPÓTESES	57
FIGURA 3 - MODELO PROPOSTO COM VALORES R^2 – UFPR	104
FIGURA 4 - TESTE DOS COEFICIENTES DE CAMINHOS DO MODELO ESTRUTURAL UFPR.....	107
FIGURA 5 - MODELO PROPOSTO COM VALORES R^2 – UFMS.....	110
FIGURA 6 - TESTE DOS COEFICIENTES DE CAMINHOS DO MODELO ESTRUTURAL UFMS	113

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA.....	42
QUADRO 2 - DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL	44
QUADRO 3 - CONTEÚDOS CURRICULARES PREVISTOS NA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 10/2004.....	50
QUADRO 4 - CONSTRUTOS DA PESQUISA	54
QUADRO 5 - CODIFICAÇÃO DAS VARIÁVES DO INSTRUMENTO DE PESQUISA	58
QUADRO 6 - CARACTERIZAÇÃO DO CURSO UFPR	67
QUADRO 7 - DISCIPLINAS DA MATRIZ CURRICULAR UFPR.....	68
QUADRO 8 - CARACTERIZAÇÃO DO CURSO UFMS	70
QUADRO 9 - DISCIPLINAS DA MATRIZ CURRICULAR UFMS	71
QUADRO 10 - CONTEÚDO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIA UFMS	72
QUADRO 11 - CONTEÚDO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR OPTATIVOS UFMS	73

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TITULAÇÃO CORPO DOCENTE UFPR	69
TABELA 2 - TITULAÇÃO CORPO DOCENTE UFMS.....	74
TABELA 3 - GÊNERO E FAIXA ETÁRIA DA AMOSTRA.....	75
TABELA 4 - ESTADO CIVIL E NÚMERO DE MEMBROS DA FAMÍLIA QUE MORAM COM OS DISCENTES	76
TABELA 5 - JORNADA DE TRABALHO E <i>STATUS</i> DA RESIDÊNCIA DOS DISCENTES.....	77
TABELA 6 - PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES NA RENDA FAMILIAR E MONTANTE DA RENDA FAMILIAR	78
TABELA 7 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE E DO PAI.....	79
TABELA 8 - ESCOLA DO ENSINO MÉDIO E HORAS DE ESTUDO EXTRA CLASSE	80
TABELA 9 - EXPERIÊNCIA NA ÁREA.....	81
TABELA 10 - AMBIENTE INSTITUCIONAL: DIMENSÕES E CONFIABILIDADE	83
TABELA 11 - AUTO AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: DIMENSÕES E CONFIABILIDADE	84
TABELA 12 - MÉDIAS CONSTRUTO AMBIENTE INTERNO.....	86
TABELA 13 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO AMBIENTE INTERNO	87
TABELA 14 - MÉDIAS CONSTRUTO ESTRUTURA	87
TABELA 15 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO ESTRUTURA	88
TABELA 16 - MÉDIAS CONSTRUTO SISTEMA TÉCNICO	88
TABELA 17 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO SISTEMA TECNICO	89
TABELA 18 - MÉDIAS CONSTRUTO ESTRATÉGIA PPC.....	89
TABELA 19 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO ESTRATÉGIA PPC.	90
TABELA 20 - MÉDIAS CONSTRUTO ESTRATÉGIA CORPO DOCENTE.....	90
TABELA 21 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO ESTRATÉGIA CORPO DOCENTE.....	91
TABELA 22 - MÉDIAS CONSTRUTO AUTO AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO.....	92
TABELA 23 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO AUTO AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO.....	93

TABELA 24 - MÉDIAS DESEMPENHO GERAL	93
TABELA 25 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – DESEMPENHO GERAL	93
TABELA 26 - MÉDIAS VARIÁVEIS AAD8 e DG	94
TABELA 27 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – AAD8 e DG	94
TABELA 28 - TESTE KUSKAL WALLIS PARA A RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO ACADEMICO E AS VARIÁVEIS EXTERNAS GÊNERO E ESTADO CIVIL	96
TABELA 29 - TESTE KUSKAL WALLIS PARA A RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO ACADEMICO E VARIÁVEIS EXTERNAS SOCIOECONOMICAS	98
TABELA 30 - TESTE KUSKAL WALLIS PARA A RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO ACADEMICO E VARIÁVEIS EXTERNAS DO NÍVEL DE INSTRUÇÃO	100
TABELA 31 - INDICES DE ADEQUAÇÃO DO MODELO UFPR.....	105
TABELA 32 - VALORES DE CORRELAÇÃO DOS CONSTRUTOS DE PRIMEIRA ORDEM.....	106
TABELA 33 - VALORES CALCULADOS UFPR.....	108
TABELA 34 - INDICES DE ADEQUAÇÃO DO MODELO UFMS	111
TABELA 35 - VALORES DE CORRELAÇÃO DOS CONSTRUTOS DE PRIMEIRA ORDEM.....	112
TABELA 36 - VALORES CALCULADOS UFMS	114
TABELA 37 - RELAÇÃO DAS HIPÓTESES TESTADAS NAS IFES	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNE	Câmara Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
EaD	Ensino à Distância
IES	Instituição de Educação Superior
IFAC	<i>International Federation of Accountants</i> (Federação Internacional de Contabilidade)
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
IQCD	Índice de Qualificação do Corpo Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PLS	<i>Partial Least Squares</i> (Mínimos Quadrados Parciais)
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SEM	<i>Structural Equation Modeling</i> (Modelagem de Equações Estruturais)
SESu/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA.....	20
1.2 OBJETIVOS.....	22
1.2.1 Objetivo geral.....	22
1.2.2 Objetivos específicos.....	22
1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	23
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	24
2 BASE TEÓRICA.....	26
2.1 TEORIA CONTINGENCIAL.....	26
2.1.1 Evolução da Teoria Contingencial.....	27
2.1.2 Abordagens da Teoria Contingencial.....	29
2.1.3 Fatores Contingenciais.....	32
2.1.4 Fatores Contingenciais no Ensino Superior.....	35
2.2 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	42
2.2.1 O ensino superior de Contabilidade no Brasil.....	44
2.2.2 Diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis.....	47
2.2.3 Projeto pedagógico do curso.....	48
2.2.4 Matriz curricular.....	49
3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	52
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	52
3.2 CONSTRUTO DA PESQUISA.....	53
3.3 HIPÓTESES DA PESQUISA.....	55
3.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	57
3.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	59
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	60
3.7 FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	60
3.8 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	64
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	65
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS IFES PESQUISADAS.....	65
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DAS IFES.....	66
4.2.1 Universidade Federal do Paraná.....	66
4.2.1.1 Projeto Pedagógico do Curso.....	67

4.2.1.2	Corpo Docente.....	69
4.2.2	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....	70
4.2.2.1	Projeto Pedagógico do Curso.....	71
4.2.2.2	Corpo docente.....	73
4.3	PERFIL DOS RESPONDENTES.....	74
4.4	ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA (AFE)'.....	82
4.4.1	AFE das variáveis dos construtos do ambiente institucional.....	82
4.4.2	AFE dos construtos da auto avaliação de desempenho dos discentes.....	84
4.5	FATORES CONVERGENTES E DIVERGENTES DO AMBIENTE INSTITUCIONAL DAS IFES.....	85
4.5.1	Médias dos construtos do ambiente institucional.....	86
4.5.2	Médias dos construtos do desempenho acadêmico.....	91
4.6	INFLUÊNCIA DOS FATORES EXTERNOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	96
4.7	INFLUÊNCIA DO AMBIENTE INSTITUCIONAL NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	103
4.7.1	Influência do ambiente institucional no desempenho acadêmico na UFPR....	104
4.7.1.1	Testes de Mensuração do modelo UFPR – Validade Convergente.....	105
4.7.1.2	Teste de Mensuração do Modelo UFPR - Validade Discriminante.....	106
4.7.1.3	Teste do Modelo Estrutural UFPR.....	106
4.7.1.4	Teste das hipóteses do modelo UFPR.....	108
4.7.2	Influência do ambiente institucional no desempenho acadêmico na UFMS....	109
4.7.2.1	Testes de Mensuração do modelo UFMS – Validade Convergente.....	110
4.7.2.2	Testes de Mensuração do modelo UFMS – Validade Discriminante.....	111
4.7.2.3	Teste do Modelo Estrutural UFMS.....	112
4.7.2.4	Teste de hipóteses modelo UFMS.....	113
5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	115
5.1	CONCLUSÕES.....	115
5.2	RECOMENDAÇÕES.....	118
	REFERENCIAS.....	119
	APÊNDICES.....	127
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	128
	APÊNDICE B – TESTE DE NORMALIDADE DA AMOSTRA.....	131

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Contabilidade vem passando ao longo dos anos por transformações para se adequar às exigências de um mercado cada vez mais competitivo e em constante mudança. Neste contexto, o ensino está centrado em municiar os futuros profissionais de habilidades e competências mínimas para o exercício da profissão que escolheram. Vasconcelos, Cavalcante e Monte (2013, p. 87) argumentam que no contexto das IES, sejam públicas ou privadas, “as mudanças atuais tem impactado de forma ainda mais acelerada em comparação a outros segmentos, visto serem indissociáveis os avanços tecnológicos e científicos do processo educacional, principalmente o de nível superior”.

Para Wolk, Schmidt e Sweeney (1997), a globalização da economia, o desenvolvimento da tecnologia da informação e o aumento da concorrência são as forças que impulsionam as mudanças no ensino da Contabilidade. Miranda, Nova e Cornacchione Junior (2012) reforçam ao afirmar que a globalização, no âmbito contábil, altera substancialmente o ensino e aprendizagem da Contabilidade. Neste contexto, a necessidade de aperfeiçoamento das competências e habilidades dos estudantes se acentuou com a convergência da Contabilidade aos padrões internacionais (ANTONELLI; COLAUTO; CUNHA, 2012).

A finalidade principal de uma IES é fornecer um ensino superior de qualidade. As Instituições de Ensino Superior não devem simplesmente repassar conteúdos, e sim fornecer suporte para que os estudantes desenvolvam suas próprias habilidades, competências e valores para gerar capacitação pessoal e profissional. O desenvolvimento dessas habilidades e competências já constam nas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação para os cursos de graduação (SILVA, 2008).

Desenvolver profissionais competentes para o exercício das práticas contábeis é um dos objetivos da educação contábil. Segundo o *International Federation of Accountants* (IFAC, 2010), para demonstrar a sua competência, o contador deve possuir conhecimento e qualificação profissional necessários, além de valores e atitudes éticas. O IFAC (2010) define competência como a capacidade de desempenhar um papel obedecendo a um determinado padrão de referência.

Para que este propósito seja atingido, há uma série de fatores que precisam ser considerados e que podem influenciar as IES. Primeiramente, é necessária a

identificação da sua atual situação contingente, ou seja, como a IES está estruturada para atender as possíveis diversidades de seu entorno (FAGUNDES et al., 2008). Dentre as teorias organizacionais que estudam o processo de gestão das empresas, a que remete a este aspecto é a Teoria Contingencial.

Donaldson (2001) afirma que não existe uma estrutura organizacional que possa ser efetiva em todas as organizações, pois a sua otimização depende de alguns fatores contingências. Existe uma série de fatores que podem influenciar nas IES, desde os atrativos para a entrada de novos alunos até os seus egressos.

Entre os fatores externos estão as variáveis relativas ao perfil socioeconômico dos discentes. Por sua vez, o ambiente institucional das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) compreende as variáveis do ambiente interno, em que se destacam a estrutura, o sistema técnico (a tecnologia empregada para conduzir o curso) e as estratégias do curso (as estratégias voltadas à formulação do Projeto Pedagógico do Curso e estratégias relacionadas ao corpo docente). Todos esses fatores podem influenciar na qualidade do curso e, conseqüentemente, no desempenho acadêmico, que neste estudo compõe-se da média geral das disciplinas cursadas e da auto avaliação de desempenho dos discentes.

Um dos resultados das mudanças que impactam esses fatores é que as instituições de ensino superior operaram em um ambiente mais competitivo do que outrora. As IES têm de lidar com as forças do mercado, com o aumento das despesas e com entidades estudantis cada vez mais diversificadas (ECKEL; COUTURIER; LUU, 2005). A Teoria Contingencial contempla a relação entre as organizações e seus ambientes. A escolha e as ações organizacionais são limitadas por pressões internas e demandas externas, e as instituições de ensino devem ser sensíveis a esses fatores para sobreviver (BOEZEROOIJ, 2006).

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Em face a um ambiente em mudanças, o conhecimento dos fatores contingenciais das IES se faz necessário. De acordo com a Teoria da Contingência, não há uma única maneira de lidar com as pressões ambientais (BOEZEROOIJ, 2006). Para Morgan (1996), tudo vai depender do tipo de tarefa ou do ambiente com

o qual se está lidando e a gestão deve estar preocupada, sobretudo, com a realização dos ajustes necessários. Donaldson (2001) afirma que estes ajustes são importantes para alcançar a eficácia organizacional. Desse modo, ao adotar novas características organizacionais, as instituições de ensino superior são moldadas pelas contingências (BOEZEROOIJ, 2006).

No entanto, Pfeffer (2003) adverte que problemas surgem não apenas porque as organizações dependem de seu ambiente, mas porque este ambiente não é confiável e muda com o tempo. Boezerooij (2006) argumenta que tudo depende do tamanho da organização, sua tecnologia, a estabilidade do seu contexto, da hostilidade externa. O autor enfatiza a importância tanto dos fatores externos como dos internos na compreensão do comportamento organizacional.

Segundo Boezerooij (2006), as estratégias de suporte ao ensino superior devem estar moldadas em resposta aos fatores contingenciais, esta é a principal premissa da Teoria da Contingência no âmbito da educação superior. Hammond (2003) explicita fatores que podem influenciar as Instituições de Ensino Superior: o contexto político, cultural e social, a política nacional, o desenvolvimento de tecnologia, as crenças e as expectativas da sociedade sobre objetivos e métodos de financiamento e de apoio educacional. Browne et al. (2010) destacam a influência dos fatores ambientais sobre o uso de novas formas de tecnologia na educação.

Diante das argumentações dos autores citados, percebe-se que existe um campo de pesquisa a ser explorado. Contudo, este estudo busca averiguar a influência dos fatores contingenciais no desempenho acadêmico do ensino superior, em específico do curso de Ciências Contábeis. O fato de se estar no Brasil em um processo de convergência às Normas Internacionais de Contabilidade emitidas pelo *International Accounting Standards Board (IASB)* acentua a necessidade de repensar o ensino da Contabilidade no País.

Romanowsky e Beuren (2002) afirmam que a qualidade dos cursos de Ciências Contábeis tem sido alvo de constantes debates e questionamentos, uma vez que seus alunos têm enfrentado dificuldades no entendimento e recebimento das informações que lhes são transmitidas. Todo curso superior deve ser conduzido pelas IES prezando pela sua qualidade, mas o curso de Ciências Contábeis, devido aos fatores já mencionados anteriormente, entre outros que não são objeto desse estudo, como a necessidade de maior transparência nos relatórios e prestação de contas, seja de organizações públicas ou privadas, se destaca no cenário nacional.

O problema torna-se mais acentuado em relação às instituições públicas de ensino, pois elas são influenciadas e regulamentadas por uma política nacional própria, possuem características específicas nos sistemas educacionais, além de possuir limitações legais na aplicação dos recursos públicos disponíveis.

Essas questões não se restringem ao ambiente interno das universidades federais e dos cursos de graduação que oferecem, mas se amplia à diversidade e flexibilidade de seu entorno. Nesta perspectiva, esta dissertação tem como escopo a seguinte questão de pesquisa: Qual a influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de Instituições Federais de Educação Superior?

1.2 OBJETIVOS

De acordo com Richardson (2011), os objetivos geral e específicos devem ser extraídos diretamente do problema de pesquisa. O objetivo geral define o que se pretende alcançar com a realização da pesquisa, já os objetivos específicos são as etapas que devem ser cumpridas para alcançar o objetivo geral.

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral é verificar a influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de Instituições Federais de Educação Superior.

1.2.2 Objetivos específicos

Com base no objetivo geral elaboraram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar fatores do ambiente institucional convergentes e divergentes do curso de Ciências Contábeis das duas IFES objeto de estudo, em termos

de ambiente interno, com destaque à estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso, estratégia do corpo docente e desempenho acadêmico;

- b) averiguar o desempenho acadêmico dos discentes relativo a sua auto avaliação de desempenho e a média geral das notas obtidas nas disciplinas cursadas no Curso de ambas as IFES;
- c) analisar a relação da média geral das disciplinas cursadas pelos discentes respondentes da pesquisa com fatores externos de ambas as IFES; e
- d) analisar a relação do desempenho acadêmico dos discentes com fatores do ambiente institucional de ambas as IFES.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Na revisão da literatura não se identificaram estudos que relacionaram os fatores contingenciais ao ensino da Contabilidade de IFES. Em âmbito internacional encontrou-se a tese de doutoramento de Boezerooij (2006) que contempla contingências do ensino superior, mas o foco deste estudo está na influência das contingências ambientais na escolha de estratégias de aprendizagem sob o olhar de reitores, chefes de departamentos e pessoal de apoio das IES.

Em âmbito nacional, um estudo de Fagundes et al. (2008) se propôs a relacionar a Teoria da Contingência com a gestão do curso de Ciências Contábeis de IES privadas. O estudo identificou, por meio de um estudo de caso múltiplo, contribuições desta teoria utilizando a variável estrutura e quatro fatores para sua mensuração (divisão do trabalho, especialização, padronização e centralização e processo decisório). Neste sentido, as IES foram classificadas como tendo estruturas mecânicas e orgânicas.

O presente estudo busca avançar ao gerar conhecimentos sobre a Teoria da Contingência no Curso de Ciências Contábeis de IFES. A proposta é relacionar variáveis de fatores externos e variáveis do ambiente institucional (ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso e estratégia do corpo docente) com o desempenho acadêmico dos discentes no curso de Ciências Contábeis das duas instituições de ensino pesquisadas.

A averiguação da influência dos fatores contingenciais no desempenho acadêmico dos discentes no ensino da Contabilidade se faz necessária nas perspectivas prática e teórica. Sob a perspectiva prática, com a sua averiguação é possível traçar medidas administrativas para melhorar a qualidade do ensino de nível superior na área. Espera-se que esta pesquisa contribua para fortalecer o curso de Ciências Contábeis nas Instituições Federais de Educação Superior e que possa ser útil às IFES pesquisadas, aos discentes e à comunidade da área contábil.

Propõe-se também oferecer uma contribuição teórica, em particular no que concerne à influência de fatores contingenciais no ensino da Contabilidade em instituições de ensino superior. Almeja-se oferecer um construto teórico pautado na Teoria da Contingência para avançar em pesquisas futuras nesta área. Portanto, a contribuição teórica do estudo está no desenvolvimento de construtos que possam aferir a influência de fatores contingencias no desempenho acadêmico dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis em instituições de ensino superior.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho compõe-se de cinco capítulos, seguindo a estrutura típica das dissertações de mestrado do Programa, ordenados de maneira que a questão de pesquisa seja respondida e os objetivos alcançados. No primeiro capítulo, a parte introdutória, apresenta a contextualização do problema e a pergunta de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa do estudo e a organização do trabalho.

No segundo capítulo, consta a base teórica que fundamenta o estudo. Inicialmente discorre-se sobre a Teoria Contingencial e sua relação com o ensino superior. Em seguida, aborda-se sobre o Curso de Ciências Contábeis, em específico o ensino superior de Contabilidade no Brasil, as diretrizes curriculares para o curso conforme a Resolução CNE/CES nº. 10/2004, as definições de Projeto Pedagógico do Curso e a Matriz Curricular.

O terceiro capítulo descreve o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Inicia com o delineamento da pesquisa e a definição dos construtos. Em seguida expõe as hipóteses da pesquisa e o instrumento de pesquisa. Na sequência discorre sobre a população e amostra da pesquisa, os procedimentos de coleta e

análise dos dados, e as limitações do estudo.

Na quarta seção do estudo faz-se a descrição e análise dos resultados. Inicia-se com a caracterização das IFES e perfil dos respondentes. Em seguida apresentam-se a análise fatorial exploratória, os fatores convergentes e divergentes do ambiente institucional do curso de Ciências Contábeis das IFES, o desempenho acadêmico discente do curso de Ciências Contábeis na auto avaliação de desempenho e na avaliação das disciplinas, a influência dos fatores externos no desempenho acadêmico e a influência do ambiente institucional no desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis das IFES.

No último capítulo, expõem-se as conclusões do estudo realizado e recomendações para pesquisas futuras sobre o tema investigado.

2 BASE TEÓRICA

Neste capítulo apresenta-se a base teórica do estudo. Inicia-se com a abordagem da Teoria Contingencial, com foco na sua relação com o ensino superior, que é o campo desta pesquisa. Em seguida, aborda-se sobre o Curso de Ciências Contábeis, com ênfase no ensino superior de Contabilidade no Brasil, as diretrizes curriculares para o curso conforme a Resolução CNE/CES nº. 10/2004, as definições de Projeto Pedagógico do Curso e a Matriz Curricular.

2.1 TEORIA CONTINGENCIAL

De forma intuitiva a palavra teoria é associada a uma tentativa de explicar um fenômeno ou realidade. Para Hall, Lindzey e Campbell (2000), a teoria é uma hipótese não confirmada ou uma especulação da realidade que não está definitivamente confirmada. Portanto, uma teoria é um conjunto de conhecimentos que apresentam credibilidade para explicar ou interpretar um fenômeno.

A explicação da realidade que assume uma teoria, conforme Martins (2005), é conduzida por um processo de investigação científica na formulação de leis e teorias. Ela possui como característica, segundo o autor, a possibilidade de estruturar as uniformidades e as regularidades explicadas pelas leis em um sistema cada vez mais amplo e coerente, com a vantagem de corrigi-las e aperfeiçoá-las.

Para Kerlinger (1980), a teoria é dada como um conjunto de construtos (conceitos), definições e proposições relacionadas entre si, que apresentam uma visão sistemática de fenômenos, especificando relações entre variáveis, com a finalidade de explicar e prever fenômenos da realidade. Martins (2005) explica que o avanço da ciência julga a percepção e explicação dos fenômenos, a necessidade de teorias abrangentes que deem sentido às proposições factuais.

A evolução da ciência é caracterizada pela substituição de uma teoria por outra mais apta a explicar determinado fenômeno. De forma geral, essa ideia mostra o caminho para as teorias organizacionais e administrativas. O processo organizacional é realizado de maneira que atenda aos requisitos do ambiente, estas

descobertas são rotuladas dentro da perspectiva conhecida como Teoria da Contingência (MORGAN, 1996).

Para Donaldson (2001), a Teoria Contingencial é utilizada para visualizar as mudanças organizacionais, e ela é importante na história da ciência organizacional na projeção e desenvolvimento de diversas pesquisas desenvolvidas em âmbito teórico e empírico. Ela parte do pressuposto que não existe uma estrutura organizacional que possa ser efetiva em todas as organizações, pois a sua otimização depende de alguns fatores contingências (DONALDSON, 2001).

O ambiente delinea a estrutura organizacional de modo que a mesma possa corresponder às suas exigências, portanto a sua estrutura é formatada de modo que atenda às necessidades do ambiente (MORGAN, 1996). A Teoria Contingencial tem seus alicerces fundamentados em teorias anteriores, seu surgimento deu-se em virtude da reflexão sobre aspectos denominados fatores contingenciais. Desse modo, a Teoria Neoclássica da Administração e, principalmente, a Teoria Sistêmica contribuíram para a sua evolução.

2.1.1 Evolução da Teoria Contingencial

A Teoria Contingencial é uma abordagem que integra várias escolas do pensamento administrativo, e se concentra, essencialmente, na interdependência dos diversos fatores envolvidos na situação administrativa (STONER, 1985). Sua essência, segundo Kast e Rosenzweig (1972), situa-se na configuração que existe entre os diferentes subsistemas e seu ambiente. Essa ideia contempla a empresa como um sistema aberto, formado por subsistemas que se relacionam entre si na busca de um objetivo comum, esta interação se dá em um sistema maior, o ambiente que a cerca.

Os elementos do ambiente empresa precisam interagir de forma sinérgica. Stoner (1985, p. 36) explica que, “em termos organizacionais, sinergia quer dizer que a cooperação e a ação conjunta dos departamentos separados de uma organização fazem com que eles se tornem mais produtivos do que se cada um agisse isoladamente”. Morgan (1996, p. 49) aduz que “as organizações contêm indivíduos (que são sistemas em si mesmos) que pertencem a grupos ou

departamentos que também pertencem a divisões organizacionais maiores, e assim por diante”. Para a autora, se definir-se a organização toda como um sistema, então os outros demais níveis são os subsistemas.

À luz da Teoria Sistêmica, a abordagem contingencial fundamenta-se na concepção de que a organização é um ser vivo e que se relaciona com o ambiente na luta pela sua sobrevivência. Kast e Rosenzweig (1972) explicam que essa abordagem contingencial procura compreender as inter-relações entre os subsistemas, bem como a relação entre a organização e seu ambiente e definir padrões de relacionamento ou configurações de variáveis, enfatiza a natureza multivariada das organizações e tenta compreender como as organizações operam em circunstâncias específicas, sugerindo desenhos organizacionais e sistemas gerenciais mais adequados para cada situação.

Para Morgan (1996), as organizações necessitam de cuidadosa administração para satisfazer e equilibrar necessidades internas, assim como adaptar-se às circunstâncias ambientais. Neste ponto não há uma melhor forma de organiza-las, pois a forma mais adequada depende do tipo de tarefa ou do ambiente dentro do qual se está lidando.

O ambiente externo é repleto de incertezas, no qual existem fatores que influenciam as saídas organizacionais, por meio de entradas que as energizam, tais como os recursos humanos, financeiros, fluxo de matéria prima e de informação (MORGAN, 1996). Nesta ótica, o ambiente torna-se uma variável importante e influenciadora das práticas organizacionais, logo cabe ao gestor analisar a situação em que ela se encontra e escolher o modelo de decisão que melhor se ajuste.

Estas “são as principais ideias subjacentes ao enfoque contingencial da organização que se estabeleceu como uma perspectiva dominante na moderna análise organizacional” (MORGAN, 1996, p. 53). A Teoria Sistêmica enfatiza as inter-relações entre as partes da organização. A Teoria Contingencial parte desta perspectiva e se concentra na natureza das relações entre as partes, pois procura definir os fatores cruciais de determinada tarefa ou problema e estabelecer as informações funcionais entre os fatores relacionados (STONER, 1985). A Figura 1 evidencia a interação do enfoque sistêmico na perspectiva da Teoria Contingencial.

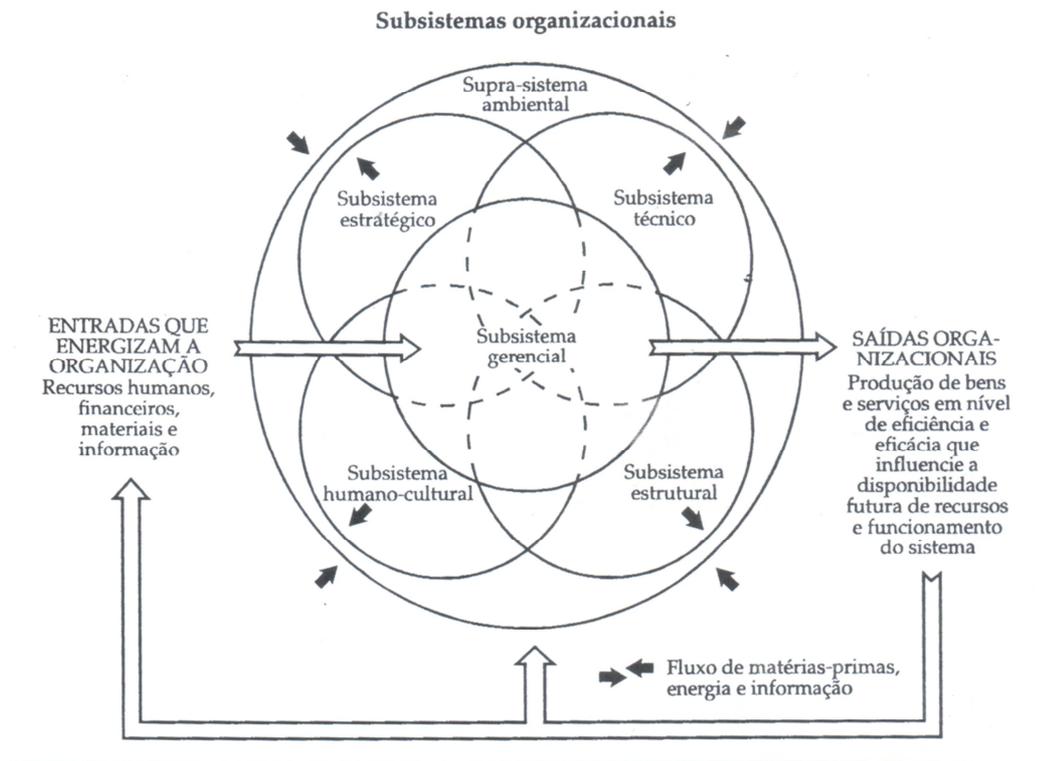


FIGURA 1 - A ORGANIZAÇÃO VISTA COMO UM CONJUNTO INDEPENDENTE DE SUBSISTEMAS
 FONTE: ADAPTADO DE KAST E ROSENZWEIG (1973).

Observa-se na Figura 1 que os subsistemas podem ser vistos de várias maneiras, e que as suas interações influenciam o funcionamento da organização e o ambiente a influencia como um todo. Nesta perspectiva, Morgan (1996) explica que a administração deve atentar-se em atingir boas medidas. Diferentes abordagens administrativas devem ser necessárias para desempenhar diferentes atividades dentro da mesma organização e em diferentes tipos de ambiente.

Diante da breve exposição sobre a evolução da Teoria Contingencial e as definições até aqui apresentadas, cabe examinar mais detalhadamente as abordagens da Teoria Contingencial.

2.1.2 Abordagens da Teoria Contingencial

Sendo a variável ambiente uma forte influenciadora das medidas administrativas, as organizações são motivadas a criar associações entre contingências e características organizacionais. Para que o desempenho e a eficácia

organizacional sejam mantidos, ela se torna mutável à situação ambiente. Assim, de acordo com Donaldson (2001, p. 2), "a Teoria da Contingência contém o conceito de um ajuste que afeta o desempenho, o que, por sua vez, impulsiona uma adaptação de mudança organizacional".

Nesta perspectiva, os estudos que antes se preocupavam em prever como as empresas e seus membros deveriam se organizar, sob a lente da Teoria da Contingência mudaram para descrever o que ocorre neste processo no ambiente organizacional (GUERRA, 2007). Porém, até o final dos anos 50, a produção acadêmica sobre estrutura organizacional era dominada pela escola clássica da administração. Esta era caracterizada por um alto grau de tomada de decisão e planejamento no topo da hierarquia, sendo que os níveis hierárquicos inferiores e de operações eram especificados pelos gestores sêniores, por meio de definição de tarefas, estudo do trabalho e procedimentos similares (DONALDSON, 1999).

O final da década em questão foi marcado como o início da aplicação da ideia de contingência às estruturas organizacionais. Um dos estudos de maior influência que permitiu demonstrar o valor deste enfoque foi conduzido por dois pesquisadores britânicos, Tom Burns e G. M. Stalker. O trabalho deles estabeleceu a distinção entre os enfoques "mecanicistas" e "orgânicos" da administração, ao focalizar empresas em diferentes ramos industriais. Burns e Stalker ilustraram que, quando a mudança no ambiente se torna a ordem do dia, assim como a tecnologia em mudanças e as condições do mercado impondo novos problemas e desafios, estilos abertos e flexíveis de organização são necessários (MORGAN, 1996).

Em contraposição a essas duas formas de estrutura (mecânica e orgânica), dois tipos de ambientes foram caracterizados, o estável e o dinâmico. O estudo de Burns e Stalker revelou que a estrutura mecânica era mais comumente encontrada em organizações que operavam em ambientes estáveis, enquanto as empresas que operavam em ambientes dinâmicos tendiam a ser organizadas em estruturas orgânicas (GUERREIRO; PEREIRA; REZENDE, 2008). Nas estruturas mecânicas as tarefas de baixa incerteza são executadas de forma eficaz por meio de uma hierarquia centralizada. Na medida em que a incerteza das tarefas aumenta, por meio da inovação ou por outro fator parecido, a hierarquia requer estruturas comunicativas e participativas. A redução da simplicidade estrutural eleva os custos, porém é recompensada pelos benefícios da inovação. Para Donaldson (1999), essa é a hipótese central da Teoria da Contingência Estrutural.

Outro importante estudo surgiu aproximadamente no mesmo período do realizado por Burns e Stalker em 1961, desenvolvido por Woodward (1958; 1965), que conduziu um estudo quantitativo comparativo de cem organizações manufatureiras. A autora examinou suas estruturas organizacionais e descobriu que não se relacionavam com o tamanho das organizações e sim com a tecnologia empregada (DONALDSON, 1999).

Morgan (1996) afirma que o estudo de Woodward (1965) mostrou que os princípios da Teoria da Administração Clássica não são os únicos a serem seguidos, diferentes tecnologias impõem diferentes solicitações aos indivíduos e à organização, essas solicitações devem ser atingidas com uma estrutura apropriada. Os resultados obtidos por Woodward (1965) sugerem que a organização burocrática-mecanicista deve ser apropriada para empresas que usam tecnologia de produção em massa, para as empresas que utilizam produção por processo, pois onde a produção é unitária ou por lotes a apropriação do processo necessita de abordagens diferentes (MORGAN, 1996).

Woodward (1965) apresentou um modelo mais complexo que o de Burns e Stalker (1961), mas eles compartilhavam uma conceituação similar de estrutura mecânica e orgânica, ambos os modelos convergiam a respeito da tecnologia como indutora de incertezas. Ambos sustentaram que o futuro pertenceria ao estilo de administrar orgânico de relações humanas e que seria imposto à administração pela evolução tecnológica. A diferença dos modelos foi que Woodward (1965) utilizou medidas quantitativas para mostrar a associação entre tecnologia operacional e vários aspectos de estrutura organizacional (DONALDSON, 2001).

O terceiro e influente estudo na abordagem contingencial foi desenvolvido por Lawrence e Lorsch (1967), cuja ideia principal era que as organizações funcionando em um ambiente complexo adotavam maior grau de diferenciação e integração em comparação às empresas que atuavam em ambientes mais simples (GUERREIRO; PEREIRA; REZENDE, 2008). Esta é a essência, segundo Morgan (1996, p. 57), da “moderna teoria contingencial”. Nessa abordagem, a ênfase está entre organizações e seus ambientes, sendo aquelas consideradas sistemas abertos, que são compreendidos como processos contínuos em lugar de coleções de partes.

Donaldson (1999, p. 109) afirma que Lawrence e Lorsch (1967) tem o “mérito de terem iniciado o uso do termo 'Teoria da Contingência' para identificar a então incipiente abordagem para a qual contribuíram de maneira decisiva”. Esses autores

determinaram que a taxa de mudança ambiental impacta na diferenciação e na integração da organização, pois mudanças ambientais exigem que certas partes da organização enfrentem índices de incerteza maiores do que outras partes.

Nas formas de integração, o estudo de Lawrence e Lorsch (1967) gerou importantes descobertas. Observaram que em ambientes estáveis, as maneiras convencionais burocráticas de integração, tais como hierarquia e definição de regras, funcionavam bem, mas em ambientes turbulentos, precisavam ser substituídos por outras formas, tais como, equipes de projetos multidisciplinares e indicação de pessoal habilitado na arte de coordenar e resolver conflitos. Portanto, deram precisão e refinamento à ideia geral de que certas organizações necessitam ser mais orgânicas do que outras (MORGAN, 1996). Os autores apresentaram sua teoria num estudo comparativo de diferentes organizações de três indústrias: *containers*, alimentação e plásticos. Eles constataram que as organizações que adequaram suas estruturas organizacionais ao seu ambiente obtiveram melhores desempenhos (DONALDSON, 1999). O estudo de Lawrence e Lorsch (1967) reforçou e desenvolveu a ideia dos estudos anteriores, no sentido de que as organizações adaptadas a diferentes fatores ambientais tendem a sobreviver.

Em síntese, os estudiosos da Teoria da Contingência descobriram três tipos de contingências que influenciam a estrutura organizacional das empresas: (i) o seu tamanho, (ii) a tecnologia utilizada, e (iii) o seu meio ambiente. Suas implicações são: (i) que não existe uma melhor forma de uma empresa se organizar; e (ii) diferentes partes da organização são influenciadas de diferentes formas pelas contingências (GUERREIRO; PEREIRA; REZENDE, 2008). Essa influência exercida nas organizações se dá por meio dos fatores contingenciais.

2.1.3 Fatores Contingenciais

A Teoria da Contingência estabelece que não há uma estrutura organizacional efetiva para todas as organizações. A otimização dessa estrutura varia de acordo com determinados fatores. Assim, há necessidade das organizações serem contingentes a esses fatores, denominados fatores contingenciais (DONALDSON, 2001). Há diversos fatores contingenciais, como, estratégia,

incerteza e tecnologias (CHENHALL, 2003). Essas características organizacionais, por sua vez, refletem a influência do ambiente em que a organização está inserida.

Donaldson (1999, p. 106) explica que “cada um dos diferentes aspectos da estrutura organizacional é contingente a um ou mais fatores contingenciais”. Para o autor, cabe ao gestor identificar o fator ou fatores contingenciais aos quais cada aspecto da estrutura organizacional precisa adequar-se.

Nesta perspectiva, segundo Chenhall (2003), pesquisadores tem tentado explicar a eficácia de um sistema de controle de gestão examinando os desenhos que melhor se adequem à natureza do ambiente, à tecnologia, à estrutura, à estratégia e à cultura nacional. Essas variáveis contingenciais têm sido redefinidas.

O ambiente é considerado o fator contingencial externo à organização, sendo “os atributos particulares como intensa competição de preço de competidores potenciais ou existentes, ou a probabilidade de uma mudança na disponibilidade de materiais” (CHENHALL, 2003, p. 136). O ambiente é considerado por Chenhall (2007) como a mais forte variável da Teoria Contingencial.

Para Donaldson (1999), as características da variável ambiente influenciam diretamente o grau de mudança pretendida pela organização (ambiente interno), que, por sua vez, impacta na estrutura organizacional. Chenhall (2007) explica que a estrutura organizacional diz respeito à especificação formal dos diferentes papéis dos membros da organização, ou grupos de tarefas, visando garantir que as atividades da organização sejam atendidas.

Outro fator contingencial que impacta na estrutura organizacional é a tecnologia. Sua adequação com a estrutura leva a um desempenho superior ao das organizações em que a estrutura está em desacordo (WOODWARD, 1965). Cabe à organização padronizar a variável tecnologia aos seus processos, pois conforme Thompson (1976, p. 76), a padronização é “a instituição de rotinas ou regulamentos que coagem a ação de cada unidade ou posição em rumos condizentes com os tomados por outros de relacionamento interdependentes”.

Essa interdependência também é preconizada por Chenhall (2007), pois a variável tecnologia abrange dimensões de incerteza nas tarefas, complexidade e interdependência. A proposição do autor é que, na medida em que as tarefas se tornam mais independentes, exigem-se métodos de coordenação mais complexos. Segundo Donaldson (1999, p. 110), “quanto mais codificado o conhecimento utilizado na organização e quanto menos execuções encontradas nas operações,

mais o processo decisório da organização poderia ser centralizado”.

Depreende-se que é preciso estar atento à complexidade da variável tecnologia, e em todas as situações em que ela deve participar ativamente do processo de estruturação organizacional, dada a sua rápida evolução. Em termos gerais, a tecnologia “refere-se a como os processos de trabalho das organizações operam (a maneira como tarefas transformam insumos em produtos) e incluem *hardware* (como máquinas e ferramentas), materiais, pessoas, *software* e conhecimento” (CHENHALL, 2003, p. 139).

Com a incerteza ambiental percebida e a tecnologia adotada, os gestores traçam a estratégia a ser utilizada como norteadora do seu negócio, da sua estrutura operacional. Conforme Chenhall (2007), a estratégia é um mecanismo pelo qual os gestores são influenciados pelo ambiente externo, os mecanismos estruturais, cultura e controle para tomada de decisão. “Eles apontam o processo de tomada de decisão, que intervém entre a contingência e a estrutura, começando assim um esboço de análise ao nível da ação administrativa” (DONALDSON, 1999, p. 119).

Morgan (1996) alerta que as mudanças e desenvolvimento organizacional bem sucedidos, frequentemente, dependem de harmonizar melhor as diferentes dimensões, de tal forma que a organização possa ir em direção aos desafios e oportunidades proporcionados pelo ambiente.

No fator estratégia, conforme Hansen e Van der Stede (2004), os gestores devem buscar a qualidade dos produtos e serviços, dar suporte ao cliente, desenvolver características diferenciadas do seu produto/serviço, buscar a melhor imagem do produto/serviço em relação ao seu concorrente, investir em pesquisa e desenvolvimento, além de ter um preço acessível ao mercado. “A maioria das corporações se ajusta adaptando estrutura a estratégia” (DONALDSON, 1999, p. 121). No entanto, o autor cita que as pesquisas empíricas apontam que somente 5% das corporações movem-se da inadequação para a adequação, alterando a estratégia para se ajustar a estrutura existente.

Donaldson (1999) argumenta que há certa influência das contingências, mas também há um grau considerável de escolhas por parte dos gestores. Estas escolhas consistem na opção da empresa mudar a sua posição estratégica frente às contingências externas. O autor destaca que, em meados da década de 70, havia um paradigma de Teoria da Contingência Estrutural estabelecido, estudos que vieram na sequência puderam orientar seus esforços dentro dessa tradição e

contribuir para a evolução da literatura. Paralelamente, iniciam-se as críticas à Teoria da Contingência Estrutural, assim a partir da década de 70, surgiram outras abordagens como a Teoria Institucional nos Estados Unidos e a Teoria da Agência no Reino Unido.

Denota-se que a Teoria da Contingência procura compreender e explicar o modo pelo qual as empresas funcionam em diferentes condições. Este funcionamento se dá sob a influência dos fatores contingenciais, nos mais variados tipos de organizações, inclusive em Instituições de Ensino Superior, que no caso deste estudo tem como foco as IFES. Nesta dissertação, os fatores contingenciais considerados compreendem os fatores externos ligados ao corpo discente e os fatores internos do ambiente institucional (o ambiente interno, a estrutura, o sistema técnico e as estratégias do curso).

2.1.4 Fatores Contingenciais no Ensino Superior

Nas últimas décadas, as Instituições de Ensino Superior tem experimentado profundas mudanças em seu ambiente, afetando os processos primários de ensino e pesquisa, além de seus processos secundários, de organização, administração e serviços de apoio (BOEZEROOIJ; VAN DER WENDE; HUISMAN, 2007). De forma análoga, Guerreiro, Pereira e Rezende (2008, p. 85) aduzem que “as principais características do atual ambiente social e empresarial constituem-se em fatores indutores de processos de mudanças; em tese, as empresas são induzidas a implementar processos profundos de mudanças na sua forma de atuação”.

Assim como nas empresas, há diversos de fatores que podem influenciar a administração das Instituições de Ensino Superior (IES), pois elas possuem clientes, fornecedores, colaboradores. Há uma logística funcional, desde os atrativos para a entrada de novos alunos até o seu egresso. Para isso, faz-se necessário identificar a atual situação contingente, ou seja, como a instituição está estruturada, para atender as diversidades do seu entorno (FAGUNDES et al., 2008).

Andriola (2009) destaca que toda instituição educacional está inserida em um contexto social que a influencia fortemente nas relações estabelecidas, este contexto tanto cria limitações como oportunidades. Para o autor, o sistema

educacional está em contínua e dinâmica interação com o contexto social no qual está imerso. Essa é uma premissa básica da Teoria da Contingência, pois as instituições de ensino devem responder às contingências ambientais para assegurar a sua sobrevivência.

Para Stoll e Fink (1999), as instituições de ensino situadas em contextos socioeconômicos menos favorecidos, geralmente apresentam piores condições materiais, um corpo docente menos qualificado e um corpo discente com menor bagagem cultural. Segundo os autores, estes são alguns dos fatores que incidirão sobre a eficácia institucional.

Vianna (2000) relata que para avaliar a qualidade da educação é fundamental que sejam investigados os fatores não diretamente ligados à escola, que compreende, entre outros aspectos, o *status* socioeconômico da família, o nível de educação dos pais, os recursos educacionais no lar e as atividades educacionais fora da escola. Este perfil socioeconômico dos discentes constitui-se em fatores ambientais externos, que fogem do controle das IES.

Considerando que os estudantes universitários já possuem uma personalidade formada e diferenças individuais que influenciam no processo de aprendizagem, o nível intelectual, suas aptidões específicas, seus conhecimentos desenvolvidos anteriormente, entre outros aspectos, explicam em boa parte o seu desempenho na instituição (GIL, 2011). Na revisão bibliográfica identificaram-se alguns estudos que investigaram a relação entre o perfil socioeconômico e o desempenho do estudante no ensino superior, conforme evidenciado a seguir.

Caiado e Madeira (2002) analisaram a relação desempenho acadêmico (nota de acesso no vestibular) e a influência do gênero e experiência profissional de estudantes de Ciências Contábeis em duas escolas do interior de Portugal. Os achados revelaram que as notas de acesso ao ensino são indicadores de sucesso no desempenho acadêmico futuro, já os fatores gênero e experiência profissional exercem influência estatisticamente nula no desempenho acadêmico.

Frezatti e Leite Filho (2003) estudaram o perfil dos acadêmicos em termos de atitudes e o seu desempenho em uma disciplina do curso de Ciências Contábeis, do período noturno de uma universidade pública. Os autores concluíram que existe relação positiva entre o comportamento dos alunos dentro e fora de aula e seu desempenho final.

Monteiro (2004) relacionou algumas variáveis demográficas, como, cor,

gênero, renda, escolaridade dos pais, colégio do ensino médio, e o efeito dessas variáveis sobre o desempenho dos estudantes no vestibular e no rendimento do curso. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada, nos cursos de Administração em Recursos Humanos, Gestão de Negócios, Jornalismo e Educação Física. Dos achados, a variável renda mostrou-se forte influenciadora do desempenho acadêmico. O autor concluiu que, os acadêmicos com renda de até cinco salários mínimos nacionais obtiveram notas médias inferiores quando comparados com os alunos com renda familiar de 10 salários mínimos nacionais ou mais. O estudo indicou correlação positiva entre renda e desempenho acadêmico, com uma tendência de que maiores rendas significam maiores escores.

Andrade e Corrar (2008) examinaram os efeitos de variáveis de natureza acadêmica, demográfica e econômica (estado civil, condição racial, renda, jornada de trabalho, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, escola do ensino médio, acesso a informática, número de alunos por turma, utilização da biblioteca, horas de estudo extraclasse, metodologia de ensino dos professores e atividades acadêmicas desenvolvidas na instituição) no desempenho dos estudantes do curso de Contabilidade no Brasil. A base examinada constituiu-se de uma amostra de 22.662 estudantes de graduação. Os resultados indicaram que todas as variáveis do estudo, exceto condição racial, tem relação com o desempenho acadêmico. Os testes de médias indicaram que todas as variáveis, exceto frequência de utilização da biblioteca, contribuíram para o desempenho dos alunos.

Os resultados dos estudos mencionados mostram a influência das diversas variáveis pesquisadas no desempenho acadêmico dos alunos. Desse modo, cabe às IES adequar os seus processos internos ao ambiente externo. Boezerooij (2006) menciona que este ambiente tornou-se mais turbulento, incerto e competitivo. Para ser mais competitiva e lidar com o novo aluno, as IES devem responder ou até mesmo antecipar-se às mudanças de seu ambiente.

As IES, em resposta a essas variáveis externas, podem ser mais criteriosas no processo seletivo dos discentes que irão atender, bem como na seleção do seu corpo docente (STOLL; FINK, 1999). Os fatores externos definem limites para a atuação das instituições educacionais. Às vezes esses fatores são tão estreitos que as instituições relatam que pouco ou nada podem fazer para aumentar a sua eficácia educacional e, conseqüentemente, a qualidade de ensino (MURILLO, 2003).

As relações sociais estabelecidas no interior da instituição de ensino

constituem-se em outro fator de influência, pois elas refletem os condicionantes sócio econômicos, as diversidades das histórias dos membros da comunidade educacional, suas crenças e valores, entre outros fatores que determinam o ambiente interno institucional (ANDRIOLA, 2009).

Paiva e Lourenço (2011) pesquisaram a influência do ambiente de sala de aula no rendimento acadêmico. O estudo envolveu 217 alunos do terceiro ano do Ensino Básico, de uma escola pública do norte de Portugal. Os autores constaram que o ambiente interno tem um impacto positivo e significativo no rendimento acadêmico dos alunos (teste de Língua Portuguesa e Matemática). Para os propósitos deste estudo, considera-se que isso se expande para a IES como um todo, pois relaciona o desempenho acadêmico com o convívio com o chefe de departamento ou equivalente, coordenador de curso, corpo docente e funcionários.

Rizzatti (2002) afirma que nas universidades, um dos fatores que devem ser analisados é a melhoria do ambiente de trabalho e a satisfação de seus membros, principalmente nas funções administrativas. Um ambiente interno adequado leva a maior satisfação por parte dos discentes em relação ao curso ofertado e, segundo Paiva e Lourenço (2011), influencia positivamente no desempenho do aluno. Essa interação se dá em uma estrutura organizacional delineada.

Dentre os elementos da estrutura organizacional, esta dissertação limita-se a estrutura física das instituições de ensino. Andriola (2009, p. 27) relata que este “fator estrutural é constituído pelos recursos físicos da instituição educacional, isto é, a adequação das salas de aula, laboratórios, bibliotecas, banheiros, equipamentos e condições de uso dos mesmos”. Na sua pesquisa, o autor investigou a influência dos fatores institucionais no Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE), no que concerne à estrutura organizacional, entre os 1.337 matriculados nos 40 cursos da IFES pesquisada. Ele constatou que os cursos com melhores estruturas obtiveram maiores notas, confirmando que a estrutura física da instituição influencia no desempenho acadêmico. É responsabilidade interna da instituição prezar pela manutenção desses recursos, sendo considerado um indicador do funcionamento da administração escolar (WILLMS, 2004).

Outro fator interno a ser mencionado e de forte influência nas IES é o uso da tecnologia. Para Boezerooij (2006, p. 49), “a tecnologia da informação desempenha um papel importante na sociedade de hoje, bem como em Instituições de Ensino Superior”. Singh, O’Donoghue e Worton (2005) destacam que a *internet* é um fator

tecnológico que tem o potencial não só de mudar a forma que a sociedade tem acesso ao conhecimento, mas também de transformar e reestruturar os modelos tradicionais de ensino superior. Para estes autores, o uso da *internet* mudou o processo de aprendizagem, pois permitiu que as universidades expandissem sua atuação geográfica, buscando captar novos alunos potenciais e estabelecer provedores educacionais globais.

Ao longo da última década, a estrutura das IES mudou devido à introdução de iniciativas tecnológicas (SINGH; O'DONOGHUE; WORTON, 2005). O desafio das instituições de ensino, segundo Boezerooij (2006), é integrar os alunos a universidade por meio de estações de trabalho e computadores capazes de integrá-los a essas iniciativas tecnológicas. Para Bates (2003), uma infraestrutura apropriada de tecnologia é essencial para o ensino de base tecnológica, no entanto, o impacto da tecnologia sobre a forma que alunos aprendem, de como os professores ensinam e como os administradores gerenciam a instituição é complexo.

Weathersbee (2008) investigou o uso da tecnologia em 6.654 escolas públicas do Estado do Texas (Estados Unidos). A partir dos dados obtidos da Agência de Educação local, a autora relacionou a influência de quatro áreas de integração tecnológica (ensino e aprendizagem; educação, preparação e desenvolvimento; suporte institucional; e infraestrutura de tecnologia) com o desempenho em testes padronizados nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. O estudo foi voltado a crianças matriculadas no quarto, oitavo e décimo primeiro ano. Os resultados apontaram que na primeira área (ensino e aprendizagem) o uso da tecnologia impactou somente no décimo primeiro ano e em todos os testes. No que concerne à segunda área (preparação e desenvolvimento), os resultados não apontaram significância estatística em nenhuma modalidade de testes. Em relação à terceira área de integração tecnológica (suporte institucional), os resultados apontaram que a tecnologia influencia no desempenho dos alunos do quarto ano em Leitura e Matemática e nos alunos do oitavo ano nos testes de Matemática e Ciências. Já em relação à quarta área, de infraestrutura tecnológica, o estudo mostrou influência significativa somente nos alunos do oitavo ano nos testes de leitura. Com base no estudo citado, a presente pesquisa verifica a influência do sistema tecnológico no desempenho acadêmico de discentes de IFES.

Há de se considerar ainda como estratégia do curso de cada instituição a formulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento no qual se

explicitam aspectos institucionais, como: políticas acadêmicas voltadas ao ensino de graduação e de pós-graduação, a alocação de alunos e docentes em diferentes turmas, relevância e adequação dos conteúdos a serem ministrados, procedimentos pedagógicos e os sistemas de avaliação do aprendizado (ANDRIOLA, 2009). O PPC também deve observar as leis e regulamentos estabelecidos pelo sistema educacional ao qual a instituição está vinculada. A estratégia no que concerne ao PPC relaciona-se à arte de utilizar adequadamente os recursos tecnológicos, físicos, financeiros e humanos, tendo em vista a minimização de problemas institucionais.

Araújo, Camargos e Camargos (2011) identificaram se o desempenho acadêmico dos discentes (nota final nas disciplinas) do curso de Ciências Contábeis de IES privada é explicado pelas variáveis: frequência nas aulas, idade, sexo, natureza da disciplina (qualitativa ou quantitativa), tipo de disciplina (formação básica ou específica). Na pesquisa, o modelo final realizado por regressão múltipla apresentou um poder preditivo de 87,9% com correlação de 93,7%, sugerindo um relacionamento forte e positivo entre a variável dependente e o conjunto de independentes do modelo. Nas variáveis relacionadas às disciplinas da IES pesquisada, observaram as maiores correlações.

Andriola (2009, p. 27) adverte que o “efeito agregado pela instituição educacional à formação discente é em grande parte determinado pela atuação docente, pelo adequado uso dos conhecimentos, pelo modo de conduzir as atividades em sala de aula”. Essa atuação, conforme Morosini (2000), é caracterizada pelo docente que domina o trato da matéria do ensino, a integra ao contexto curricular e histórico social, utiliza formas variadas de ensinar, domina a linguagem corporal/gestual e busca a participação do aluno.

Andriola (2009, p. 27) afirma que na atuação docente “devem ser considerados os recursos didáticos ou materiais necessários à organização da instrução nas várias disciplinas, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos”. O autor afirma que os recursos pedagógicos se refletem nas opções pedagógicas da instituição de ensino e na natureza da atuação docente. Um destaque deve ser dado à biblioteca e qualidade do seu acervo, pois a adequação desses recursos na rotina acadêmica dos discentes influencia fortemente na sua aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade da formação.

Denota-se que o professor é parte integrante das instituições de ensino superior, sendo este indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Nessa

dialética, o professor é o responsável em transmitir e mediar os conhecimentos sob os olhares de indivíduos que pretende formar. Desta forma, o docente deve estar munido de profundo conhecimento para tornar-se um aliado na construção do conhecimento do educando.

Gil (2011) relata que a eficácia do ensino superior depende de múltiplos fatores, agrupados em três variáveis: alunos, professores e organização do curso. Porém, no processo de ensino tem sido atribuída maior importância ao professor. Denota-se que o desempenho acadêmico satisfatório vai depender não só de uma fundamentada estratégia de ensino explícita no PPC, mas também da qualificação (titulação) e domínio do conteúdo ministrado pelo corpo docente.

Segundo Miranda (2011, p. 41), a qualificação acadêmica do corpo docente é forte influenciadora do desempenho acadêmico dos discentes, ela “é representada pelo título de doutor, com pesquisas inicial e posteriores relacionadas ao campo do ensino”. Em seu estudo o autor constatou que a qualificação acadêmica apresentou coeficiente de regressão significativo e correlação positiva significativa com os resultados do ENADE.

Apesar da relevância do assunto, como aponta Miranda (2011), no Brasil há uma quantidade baixa de doutores titulados em Contabilidade e poucas instituições de ensino têm condições de alcançar o nível necessário à qualificação acadêmica, ou seja, ter um quadro docente composto por 50% de profissionais com titulação de doutorado e com pesquisas relevantes e atualizadas na área de atuação de ensino. A investigação relativa à titulação do corpo docente de IFES, realizada por Santana e Araújo (2012), aponta que entre as 39 instituições analisadas, o corpo docente é composto por 46% de mestres e 17% de doutores, mas a pesquisa não mostra qual área de formação *stricto sensu*.

Do desenvolvimento da base teórica depreende-se que, além das variáveis ambientais externas ligadas ao corpo discente, cabe a IES considerar e dar atenção especial às variáveis do ambiente institucional, tais como: ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégias do curso, subdivididas em estratégias de formação do PPC e estratégias ligadas ao corpo docente, é importante observar que as IES possuem os seus próprios fatores contingências. Desse modo, cabe à administração institucional promover a adequação do processo de gestão em resposta aos fatores externos e internos acima mencionados.

2.2 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

No Brasil, as instituições federais de educação superior são conduzidas sob os ditames do Decreto Lei nº. 5.773, de 9 de maio de 2006, “que dispõe sobre o exercício das funções de regulamentação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequencias no sistema federal de ensino”. Esse documento estabelece que as instituições de educação superior são credenciadas como: faculdades, centros universitários ou universidades. Cada forma de organização acadêmica é definida conforme exposto no Quadro 1.

Organização acadêmica	Definição
Faculdades	As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário; como as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.
Centros Universitários	São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede cursos e programas de educação superior.
Universidades	As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

FONTE: DECRETO LEI Nº. 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006.

A Lei das Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “disciplina a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro, dando-lhe a necessária unidade em meio à diversidade que caracteriza o país”. Para Freitas (1999), a aprovação da LDB representou o marco da institucionalização de políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), além de regulamentar as bases da educação, expõe as novas políticas do Conselho Nacional de Educação (CNE). A LDB/96, no art. 9, inciso VI, estabelece que é incumbido à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com

os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

No que tange à educação superior, a LDB/96 estabelece em seu art. 43 o que segue:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

A LDB/96, em seu art. 45, resgata que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Sejam as instituições públicas ou privadas, suas ações educacionais devem estar voltadas à melhoria da qualidade no ensino.

O conhecimento da LDB/96 se faz necessário para que a educação seja compreendida como direito de todo cidadão. Sendo esse direito de competência da União, a acessibilidade ao ensino superior é uma questão de justiça e uma marca de política pública de uma sociedade democrática. Discutidas as diretrizes e bases da educação nacional, especificamente no que tange ao ensino superior, cabe ressaltar as diretrizes curriculares estabelecidas para o curso de Ciências Contábeis.

É neste rol de IES que é conduzido no Brasil o ensino superior da Contabilidade. Seu detalhamento se faz necessário, mas em vista do foco deste estudo, que está centrado nas universidades federais, este é o ambiente a ser contemplado com maior profundidade no curso em questão. Neste contexto, apresentam-se a seguir os aspectos do ensino superior de Contabilidade no Brasil e seus delineamentos para o curso.

2.2.1 O ensino superior de Contabilidade no Brasil

De acordo com Schmidt (2000, p. 205), “uma das primeiras manifestações contábeis no Brasil ocorreu no reinado de D. João VI, quando da instalação de seu governo provisório em 1808”. Peleias et al. (2007) reforçam que o marco do ensino comercial e da Contabilidade no Brasil deu-se no início século XIX, especificamente em 1808, com a vinda da Família Real Portuguesa. Na época, a atividade comercial brasileira resumia-se à venda ao mercado internacional dos bens produzidos internamente.

Com a chegada da Família Real Portuguesa, houve uma mudança econômica, social e política, que forçou o governo a dar mais atenção aos negócios públicos e privados praticados no país. Houve a necessidade da criação de aulas de comércio e de toda a regulamentação da educação contábil e do exercício da profissão (GASSNER, 2010). “Ao tornar-se sede do Império Português, a situação econômica, política e social da então Colônia realçou a preocupação do governo com os negócios públicos e privados” (PELEIAS et al., 2007, p. 23).

A partir desse marco, Laffin (2002, p. 71), baseado nos estudos de Hermes (1986), Fávero (1987) e Romanelli (1993), afirma que o ensino da Contabilidade no Brasil se desenvolveu por meio das etapas explicitadas no Quadro 2.

Ano	Fato histórico
1808	Criação da cadeira de Economia Política, que mais tarde foi denominada de “aula de comércio”, pelo Decreto nº. 456, de 06 de julho de 1846
1810	Criação da Academia Real Militar, tendo em seu currículo a disciplina “cálculo das probabilidades”, e desta academia saíram os primeiros atuários do Brasil
1827	O Decreto de 11 de agosto instituiu as faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo, a disciplina Economia Política fez parte do currículo a partir de 1929
1846	Criação da Escola Central de Comércio que, através do Decreto nº. 456, de 06 de junho de 1946, regulamenta a carta de habilitação dos diplomados da aula de comércio;
1856	Criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro
1890	A Escola Politécnica do Rio de Janeiro passa a ter em seu currículo a disciplina Direito Administrativo e Contabilidade
1891	Criada em Fortaleza a Escola de Comércio da Fênix Caixeiral
1894	É reformado o ensino na Escola Politécnica de São Paulo, sendo instituído o diploma de contador para os alunos que terminassem o curso geral, com duração de um ano
1899	É criada a Escola Prática de Comércio do Pará
1902	Surge a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio de São Paulo

QUADRO 2 - DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL

FONTE: LAFFIN (2002, p. 71).

Observa-se no Quadro 2 a transição do marco do ensino comercial para o surgimento da primeira escola especializada no ensino da Contabilidade no Brasil. Sobre o desenvolvimento do ensino da Contabilidade, Iudícibus (2009) destaca que a primeira escola no ensino da Contabilidade foi a Escola de Comércio Álvares Penteado, fundada em 1902.

Fávero (1987, p. 14) comenta que, “inicialmente denominada de Escola Prática de Comércio, esta escola ofereceu um curso de duração de três anos, destinado à formação de guarda livros”. A Escola de Comércio Álvares Penteado foi responsável pela formação de diversos professores de Contabilidade de destaque no cenário nacional, como é o caso de Francisco D’Auria e Frederico Herrmann Junior (SCHMIDT, 2000).

Martins, Silva e Ricardino (2006) apontam como primeira escola especializada em Contabilidade a escola Politécnica de São Paulo. Os autores afirmam que, a instituição conferia o título de contador aos alunos que concluíssem o Curso Preliminar, certificação que passou a ser reconhecida oficialmente a partir de 1900. Portanto, dois anos antes do início das atividades da Escola de Comércio Álvares Penteado. Porém, existe em comum na história de ambas as escolas, o professor Horácio Berlinck, como o primeiro professor a dar aula de Escrituração Mercantil e fundador da Escola Álvares Penteado (MARTINS; SILVA; RICARDINO, 2006).

Segundo Schmidt (2000), de 1901 a 1940 foi discutida a padronização de balanços, para os pensadores brasileiros da época essa padronização representou o coroamento da Contabilidade, mas para outros, a padronização representava somente um aspecto procedimental padrão para a elaboração dos balanços.

Para buscar soluções aos problemas do ensino comercial, que até então recebia duras críticas quanto a sua organização, cria-se através do Decreto Lei nº. 7.988, de 22 de setembro de 1945, o curso de Ciências Contábeis e Atuariais (FÁVERO, 1987). Este foi um marco na história do ensino da Contabilidade, pois até àquela data os cursos eram ofertados em nível profissionalizante. Após a criação do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais, foi promulgado em 20 de novembro de 1945 o Decreto Lei nº. 8.191, o qual estabeleceu que as categorias de guardas livros, atuários, contadores, perito contadores e bacharéis seriam agrupados em dois grupos: (i) técnico em Contabilidade, para os formados em nível médio; e (ii) contador ou bacharel, para os formados em nível superior (FÁVERO, 1987).

O ano de 1946 foi marcado por dois acontecimentos na Contabilidade

brasileira. Ludícibus (2009) destaca que o Brasil ganhou naquele ano o primeiro núcleo efetivo, porém modesto, de pesquisa contábil. Instalado na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, o núcleo contou com professores dedicando-se em tempo integral ao ensino e à pesquisa de Contabilidade, produzindo artigos e teses de elevado valor científico. Schmidt (2000) ressalta que no mesmo ano foi criado o Conselho Federal de Contabilidade e os Conselhos Regionais de Contabilidade, pelo Decreto Lei nº. 9.295, de 27 de maio de 1946.

Na década de cinquenta, através da Lei nº. 1.041, de 31 de julho de 1951, o curso de Ciências Contábeis e Atuariais foi desdobrado em Curso de Ciências Contábeis e Curso de Ciências Atuariais (FÁVERO, 1987). Peleias et al. (2007, p. 27) destaca que “essa lei permitiu, em seu art. 3º, que os cursos fossem concluídos em três anos, desde que as condições de oferta e os horários assim o permitissem”.

Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei nº. 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o Conselho Federal de Educação, ao qual foi delegado fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores destinados à formação de pessoal para profissões regulamentadas em lei (FÁVERO, 1987). Entre eles encontra-se o curso de graduação em Ciências Contábeis.

Segundo Ludícibus (2009), a década de 1960 foi palco de outra contribuição relevante para o ensino da Contabilidade, pois foi adotado na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP o método didático norte americano para o ensino da disciplina de Contabilidade Geral, com importantes adaptações à realidade brasileira. Em consequência, surge em 1971 o livro de Contabilidade Introdutória, de uma equipe de professores da USP, bibliografia ainda adotada em instituições de ensino de Contabilidade de todo o Brasil.

O ano de 1964, segundo Schmidt (2000), foi o marco do desenvolvimento de várias pesquisas em âmbito contábil no Brasil. O autor destaca em especial que neste ano teve início o período de desenvolvimento da chamada escola de correção monetária. Pesquisas sobre a correção monetária dos elementos patrimoniais e de resultados das empresas emergiram em decorrência de um cenário econômico que registrava índices de inflação crescentes e que precisavam ser reconhecidos pela contabilidade nas demonstrações contábeis.

Peleias et al. (2007) apontam que o início dos anos 1970 foi o período do milagre econômico e da Ditadura Militar. A partir da metade de 1970 o país entrou em uma crise econômica em razão das constantes altas do preço do petróleo. Neste

mesmo período foi criada a Comissão de Valores Imobiliários (CVM) e a Lei nº. 6.404, de 15 de dezembro de 1976, a Lei das Sociedades por Ações. Os anos 1980 foram considerados a década perdida, pois não houve nenhuma mudança substancial no ensino da Contabilidade (PELEIAS et al., 2007).

O período de 1990 a 2000 foi marcado pela expansão da pós graduação *stricto sensu* na área contábil. Peleias et al. (2007) argumentam que esta expansão deu-se por alguns fatores: as exigências da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 que estabeleceu uma exigência mínima de um terço do corpo docente de mestres e doutores e da exigência de professores em tempo integral dedicados à docência e pesquisa, o aumento na oferta de cursos superiores no Brasil e dentre esses o de Ciências Contábeis, o aumento de professores doutores em Contabilidade apesar do Brasil possuir no período apenas um doutorado na área, a atuação de professores doutores de outras áreas de formação nos programas *stricto sensu* em Contabilidade o que contribui para minimizar a endogenia do corpo docente.

Atualmente o curso de Ciências Contábeis é regulamentado pela Resolução CNE/CES nº. 10/2004, de 10 de dezembro de 2004, que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências”. Além da referida Resolução, cita-se o Parecer CNE/CES nº. 8, de 31 de janeiro de 2007, que estabelece a carga horária mínima para cursos de graduação e bacharelados na modalidade presencial. Cabe destacar também a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

2.2.2 Diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis

Ferreira (2007, p. 321) define diretriz como “uma linha reguladora de um caminho ou estrada, de um plano, um negócio, ou de procedimento”. No caso deste estudo, as diretrizes servem para nortear o currículo do curso. Para Forquin (1993), o currículo de curso consiste em um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formalizada.

Depreende-se que a diretriz curricular é um conjunto de regras a serem estabelecidas para um curso, ou seja, abrange todas as ações e orientações para o desenvolvimento do curso, em consonância com o que é determinado por Lei.

As diretrizes curriculares que devem ser observadas pelas IES no que diz respeito ao curso de graduação em Ciências Contábeis são definidas pela Resolução CNE/CES nº. 10/2004. Ela estabelece que as IES devem organizar o seu currículo por meio de um projeto pedagógico.

2.2.3 Projeto pedagógico do curso

Destaca-se entre as diretrizes da LBD o que é preconizado no inciso I do art. 12, que cabe à escola “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Segundo Costa (2007, p. 24), proposta pedagógica ou projeto pedagógico é o documento que define a “intenção das IES no que diz respeito à metodologia de trabalho, visando à qualidade de ensino e à vontade da comunidade acadêmica que, em geral, é compatível com a realidade que a rodeia”. Para Francisco et al. (2013, p. 190), o Projeto Pedagógico Institucional é “um documento que orienta a interlocução entre o Ministério da Educação e as Instituições, fixando as políticas institucionais”.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não é somente uma exigência legal, mas sim um documento que expressa a reflexão e o trabalho realizado em conjunto pelos membros de uma escola, nele são definidas a identidade escolar e as garantias para um ensino de qualidade (PELEIAS, 2006). Para o curso de graduação em Ciências Contábeis, o art. 2º, § 1º, da Resolução CNE/CES nº. 10/2004, determina que o PPC deve atender os seguintes elementos estruturais:

Art. 2º [...]

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

- I – objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II – Condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III – cargas horárias das atividades didáticas e para integralização do curso;
- IV – formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – modos de integração entre teoria e prática;
- VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

- VII – modos de integração entre graduação e pós graduação, quando houver;
- VIII – incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para iniciação científica;
- IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observando o respectivo regulamento;
- X – concepção e composição das atividades complementares;
- XI – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso (TCC).

A integração de todos esses elementos curriculares é imprescindível para um curso de graduação de qualidade. Lagioia et al. (2007) realizaram um estudo com estudantes de Ciências Contábeis de uma IFES do Nordeste do Brasil, em que os achados revelaram haver uma insatisfação por parte dos estudantes em relação à disposição da grade curricular. A tarefa de adequação curricular para os autores é de responsabilidade dos coordenadores e colegiados de curso. O currículo exerce a função de orientar a atividade educativa, e por isso deve ser organizado de forma que atenda às expectativas dos envolvidos no processo educacional. Essa organização se dá por meio da grade ou matriz curricular.

2.2.4 Matriz curricular

Para Costa (2007), a matriz curricular é parte do Projeto Pedagógico do Curso e resgata, de forma clara e objetiva, o rol das disciplinas, sua carga horária e o período letivo do curso necessário à formação desejada. Deve-se levar em conta as competências, as habilidades e o perfil requerido pelo mercado de trabalho.

Dutra (2003, p. 60) aduz que a matriz curricular “diz respeito ao rol de disciplinas que a escola deve enumerar para traduzir o currículo em conhecimento, que serão disponibilizadas ao educando para construir seu próprio conhecimento”. Para o curso de graduação em Ciências Contábeis, o art. 2º da Resolução CNE/CES nº. 10/2004 determina que:

- Art. 2º. As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:
- I – perfil profissional esperado para o formado, 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

Essas determinações são flexíveis conforme a necessidade de cada IES. Ott e Pires (2010, p.34) relatam que “entre as determinações da resolução merecem destaque as que estão relacionadas ao que segue: a) ao perfil desejado do formando; b) às competências e habilidades desejadas; e c) aos conteúdos curriculares”. Para atender essas três determinações, as IES devem contemplar em sua estrutura curricular conteúdos que interliguem a formação básica, profissional e teórico-prática.

O Quadro 3 resgata os conteúdos curriculares descritos no art. 5º da CNE/CES nº. 10/2004.

Formação Básica	Formação Profissional	Formação Teórico-Prática
Administração	Teoria da Contabilidade	Estágio curricular supervisionado
Economia	Noções de atividades atuariais	Atividades complementares
Direito	Noções de quantificações financeiras e patrimoniais governamentais e não governamentais.	Estudos Independentes
Métodos quantitativos	Auditoria	Conteúdos Optativos
Matemática	Perícia e Arbitragem	Prática em Laboratório de Informática
Estatística	Controladoria	

QUADRO 3 - CONTEÚDOS CURRICULARES PREVISTOS NA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 10/2004
 FONTE: BRASIL (2004).

Observa-se no Quadro 3 o rol das disciplinas que devem compor a grade curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis. A estratégia de elaboração da grade curricular é constituída conforme as necessidades e anseios de cada IES. Ott e Pires (2010) afirmam que há uma flexibilidade nas determinações da Resolução CNE/CES nº. 10/2004, o que significa que cabe à IES definir as disciplinas a serem ministradas e a quantidade de horas-aulas de cada conteúdo, desde que não comprometa as diretrizes estabelecidas.

O Parecer CNE/CES nº. 8, de 31 de janeiro de 2007, propõe “uma carga horária mínima e procedimentos relativos à integração e duração dos cursos de

graduação, bacharelados, na modalidade presencial”. Os cursos superiores foram agrupados em blocos de carreiras, considerando o critério adotado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No que tange ao curso de Ciências Contábeis, que se encontra no grupo das Ciências Sociais Aplicadas, a carga horária mínima definida é de 3.000 horas em um período de quatro anos.

Em síntese, “as diretrizes curriculares fornecem orientações legais, que o Projeto Pedagógico formaliza documentalmente, e a matriz curricular define os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do curso para que alcance a formação pretendida” (COSTA, 2007). Assim, as estratégias de ensino devem estar alinhadas às diretrizes do Curso de Ciências Contábeis, para atingir o seu objetivo, que é fornecer um ensino de qualidade.

As IES também devem contar com o apoio de todos os membros envolvidos no processo educacional, mas principalmente do seu corpo docente, a fim de assegurar a qualidade do ensino pretendida. Schlindwein (2007, p. 35) considera que “há fatores igualmente importantes no que diz respeito à qualidade da formação acadêmica profissional do estudante de Contabilidade, a formação do corpo docente, o perfil do aluno, as técnicas de ensino utilizadas, entre outros fatores”.

A partir da revisão de literatura realizada, em que se buscou consubstanciar a operacionalização e os resultados do presente estudo, no próximo capítulo apresenta-se um conjunto de elementos definidores das estratégias adotadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentam-se o método e os procedimentos da pesquisa. Inicia-se com o delineamento da pesquisa e a definição dos construtos. Na sequência expõem-se as hipóteses da pesquisa e o instrumento de pesquisa. Em seguida define-se a população e a amostra, os procedimentos de coleta e de análise dos dados e as limitações do estudo.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento da pesquisa refere-se ao planejamento da mesma em sua dimensão mais ampla, ou seja, neste momento o pesquisador estabelece os meios técnicos de investigação. Assim, quanto aos objetivos a pesquisa pode ser classificada como exploratória, descritiva ou explicativa (RAUPP; BEUREN, 2008). Esta pesquisa, quanto aos objetivos é descritiva, conforme preconiza Gil (1999), pois está estruturada com a questão de pesquisa delineada de modo a descobrir associações entre variáveis.

Gil (1999, p. 65) ressalta que “o elemento mais importante para a identificação é o procedimento adotado para a coleta de dados”. “Nessas tipologias enquadraram-se o estudo de caso, a pesquisa de levantamento, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a pesquisa participante e a pesquisa experimental” (RAUPP; BEUREN, 2008, p. 83). A tipologia desta pesquisa no que tange aos procedimentos enquadra-se em levantamento ou *survey*. O levantamento caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, para que, posteriormente, mediante análise quantitativa, seja possível obter conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 1999).

Quanto à abordagem do problema destacam-se as pesquisas qualitativas e quantitativas (RAUPP; BEUREN, 2008). Quanto à abordagem do problema o estudo caracteriza-se como quantitativo, geralmente utilizado quando se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como para investigar a relação de causalidade entre fenômenos (RICHARDSON, 2011).

Dessa forma, em relação aos objetivos estabelecidos este estudo se caracteriza como descritivo, quanto aos procedimentos enquadra-se como uma pesquisa de levantamento ou *survey*, e no que concerne à abordagem do problema o estudo caracteriza-se como quantitativo.

3.2 CONSTRUTO DA PESQUISA

Pode-se definir um construto como uma imagem ou ideia inventada especificamente para uma determinada pesquisa e/ou criação da teoria (COOPER; SCHINDLER, 2011). Para Martins e Pelissaro (2005, p. 83), um construto “é uma variável – conjunto de termos, de conceitos e de variáveis –, isto é, uma definição operacional robusta que busca representar empiricamente um conceito de quadro teórico específico”. Os construtos da pesquisa visam demonstrar a operacionalização das variáveis. Conforme Richardson (2011), o estudo científico descritivo contém variáveis que devem ser inseridas nos objetivos e/ou nas hipóteses e estas são entendidas como um conceito que assume valores numéricos.

Com base nos objetivos e fundamentação teórico-empírica desta dissertação elaboraram-se os construtos apresentados no Quadro 4. Observam-se os construtos da pesquisa e as respectivas definições operacionais, que tem como finalidade evidenciar os construtos em nível operacional, de forma que se possa realizar a mensuração dos conceitos através das variáveis independentes do estudo.

As variáveis do construto relativas aos fatores externos foram extraídas e adaptadas do questionário socioeconômico do Exame Nacional do Desempenho Estudante (ENADE). As outras variáveis independentes foram elaboradas conforme a proposta da pesquisa. Para a operacionalização da variável dependente desempenho acadêmico utilizaram-se duas métricas: a) desempenho geral, que é a média geral das disciplinas cursadas, cujas informações foram disponibilizadas pelos coordenadores de curso por aluno efetivamente matriculado; b) auto avaliação de desempenho, constituída de oito subvariáveis do construto “avaliar a si mesmo”, proposto pelo instrumento de pesquisa de Freitas e Arica (2008).

Cunha et al. (2010) investigaram a relação entre o julgamento de autoeficácia e o desempenho de discentes do Curso de Ciências Contábeis de IES de quatro

estados brasileiros. Os achados apontam que a modéstia dos discentes sobre seu desempenho é maior do que a média acadêmica acumulada daqueles que se consideram com desempenhos inferiores. Desse modo, justifica-se o uso de duas métricas nesta pesquisa para a avaliação do desempenho dos discentes das IFES.

Constructos	Descrição	Referencias	Variável Y	Variável X
Teoria Contingencial	Fatores Externos	Refere-se às características dos discentes	Stoll e Fink (1999); Viana (2000); Caiado e Madeira (2002); Monteiro (2004); Andrade e Corrar (2008); Andriola (2009)	Gênero, Idade, Estado Civil, Membros da família, Moradia, Jornada de trabalho, Participação econômica familiar, Renda familiar, Nível de instrução da mãe, Nível de instrução do pai, Escola de ensino médio, Horas de estudo extra classe, Experiência na área.
	Ambiente interno	Refere-se à dedicação e atenção dos membros da instituição	Rizzatti (2002); Paiva e Lourenço (2011)	Chefe do departamento ou equivalente, Coordenador do curso, Corpo docente, Funcionários.
	Estrutura	Refere-se aos fatores estruturais controláveis pela instituição	Willms (2004); Andriola (2009)	Adequação das salas de aula, Adequação do espaço físico da(s) biblioteca(s), Qualidade do acervo bibliográfico, Modernidade dos laboratórios de informática.
	Sistema Técnico	Refere-se aos recursos tecnológicos utilizados pela instituição	Bates (2003); Singh, O'Donoghue e Worton (2005); Weathersbee (2008)	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); Araújo; Camargos e Camargos (2011)	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	Morosini (2000); Andriola (2009); Miranda (2011); Santana e Araújo (2012)	Qualificação (titulação), Domínio do conteúdo ministrado, Práticas de ensino, Interação com aluno.
Desempenho Acadêmico	Refere-se ao desempenho dos discentes nos períodos letivos	Freitas e Arica (2008)	Desempenho Geral (DG) e Auto Avaliação de Desempenho	

QUADRO 4 - CONSTRUTOS DA PESQUISA
FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA (2013)

3.3 HIPÓTESES DA PESQUISA

O conhecimento do impacto que algumas variáveis exerce sobre os estudantes e seu desempenho é um instrumento das IES para o estabelecimento de medidas corretivas e/ou preventivas. Assim, um estudo que relate as variáveis impactantes no desempenho acadêmico é de interesse tanto dos coordenadores, consultores pedagógicos, professores e a sociedade (ANDRADE; CORRAR, 2008).

Dentre as variáveis influenciadoras do desempenho acadêmico citam-se os fatores de ordem econômica, acadêmica e social (CAIADO; MADEIRA, 2002; MONTEIRO, 2004; ANDRADE; CORRAR, 2008). A identificação de fatores que afetam o desempenho acadêmico pode orientar a tomada de decisão que tenha em vista a qualidade das ações pedagógicas, logo, é de se esperar que o desempenho acadêmico seja afetado positivamente (ANDRADE; CORRAR, 2008).

A literatura citada neste trabalho demonstra uma possível relação entre o desempenho acadêmico e os fatores externos. Neste sentido encaminha-se a primeira hipótese a ser testada:

H1: Há diferenças estatisticamente significativas entre as médias do desempenho acadêmico geral dos discentes e os fatores externos (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) das duas IFES.

O desempenho acadêmico pode estar ligado às relações interpessoais proporcionando aos acadêmicos experiências conjuntas. É importante a criação de ambientes em que os acadêmicos se sintam à vontade e seguros para relatarem as suas convicções e que possam ter sensações de efetivo progresso na sua aprendizagem. Em um ambiente de cumplicidade o aluno facilmente explicitará suas dúvidas, criando, assim, as condições para uma melhor aprendizagem (PAIVA; LOURENÇO, 2011). Desse modo estabelece-se a segunda hipótese:

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

As condições físicas de funcionamento de um curso de graduação (salas de aula, bibliotecas, laboratórios e outros) têm considerável influência na formação

discente. A adequação das instalações físicas da instituição de ensino mostrou-se influenciar positivamente no desempenho acadêmico (ANDRIOLA, 2009). Assim, formula-se a terceira hipótese da pesquisa:

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

Algumas áreas de integração tecnológica tem impacto positivo no desempenho de discentes de instituições públicas. Ela se dá em várias áreas de atuação da instituição, como ensino e aprendizagem, desenvolvimento profissional dos educadores, administração e apoio e infraestrutura. Essas quatro áreas de integração tecnológica devem ser estatisticamente testadas (WEATHERSBEE, 2008). Com base no exposto elaborou-se a quarta hipótese:

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

O desempenho acadêmico pode ser influenciado pelas disciplinas cursadas pelos estudantes. O tipo de disciplina, a carga horária, o conteúdo programático influenciam as notas dos alunos. Esses fatores podem levar os alunos a terem maior empenho nas disciplinas, resultando em maior desempenho (ARAÚJO; CAMARGOS; CAMARGOS, 2011). Nesta perspectiva tem-se a quinta hipótese:

H5: Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator Projeto Pedagógico do Curso no desempenho acadêmico dos discentes.

O desempenho acadêmico pode ser influenciado significativamente pela atuação docente, o uso adequado dos conhecimentos, o modo de conduzir as atividades em sala de aula, o domínio do conteúdo ministrado. Nessa ótica, a necessidade de testar a relação do desempenho discente e qualificação docente no Curso de Ciências Contábeis se faz necessário (MIRANDA, 2011). Considerando o exposto formula-se a sexta hipótese:

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

As hipóteses formuladas buscam testar quais são os fatores contingenciais influenciadores do desempenho acadêmico dos discentes do Curso de Ciências Contábeis de ambas as IFES. Na Figura 2 apresenta-se a ilustração das relações propostas para o grupo de hipóteses.

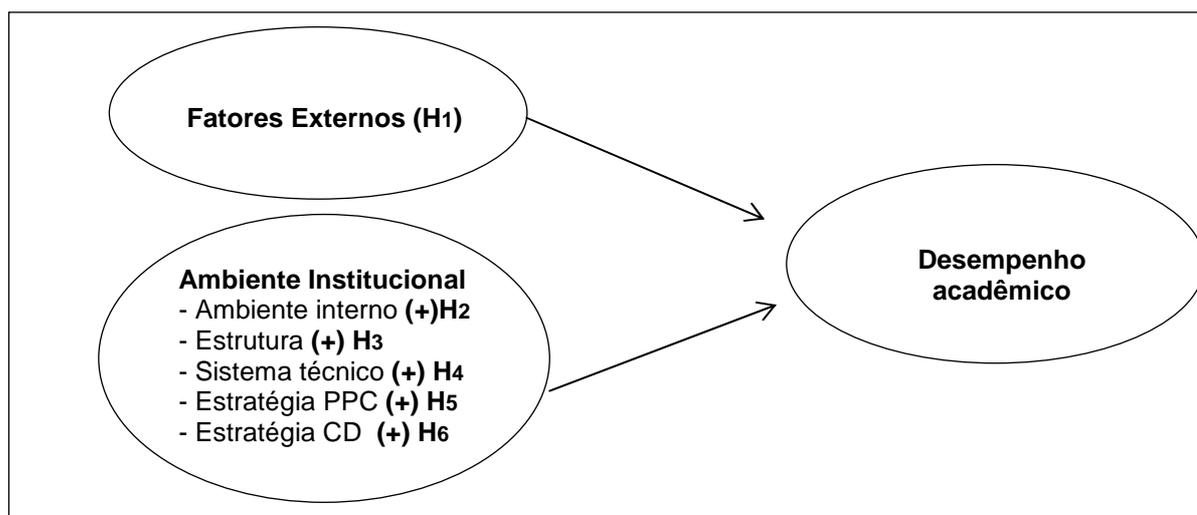


FIGURA 2 – GRUPO DE HIPÓTESES
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA (2013).

Observa-se na Figura 2, que, de acordo com a proposta do estudo, têm-se os fatores contingenciais (fatores externos e o ambiente institucional, este constituído pelo ambiente interno, estrutura, sistema técnico e estratégias do curso, que compreendem a estratégia do Projeto Pedagógico do Curso e a estratégia do corpo docente). Estes fatores influenciam ou não no desempenho acadêmico dos discentes do Curso de Ciências Contábeis das IFES.

3.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA

O instrumento de pesquisa é entendido como um conjunto de preceitos e processos que o cientista deve conduzir, de forma lógica e sistemática, com vistas ao processo de coleta, análise e interpretação dos dados (COLAUTO; BEUREN, 2008). Neste estudo, foi utilizado um questionário estruturado para aplicação ao corpo discente. Richardson (2011, p. 191) define-o como um instrumento “em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e pré-estabelecidas. O entrevistado deve responder à alternativa que mais se ajusta às suas necessidades, ideias ou sentimentos”.

O questionário elaborado para o levantamento junto ao corpo discente é composto de sete blocos (Fatores Externos, Ambiente Interno, Estrutura, Sistema Técnico, Estratégia do PPC, Estratégia do Corpo Docente e Auto Avaliação de Desempenho. O Quadro 5 apresenta a codificação das variáveis do instrumento de

pesquisa. O instrumento de pesquisa completo consta no Apêndice A.

Teoria	Construtos	Codificação das variáveis do instrumento de pesquisa
Teoria Contingencial	Fatores Externos (FE)	1) Gênero (FE1)
		2) Idade (FE2)
		3) Estado civil (FE3)
		4) Membros da família (FE4)
		5) Moradia (FE5)
		6) Jornada de trabalho (FE6)
		7) Participação econômica familiar (FE7)
		8) Renda familiar (FE8)
		9) Nível de instrução da mãe (FE9)
		10) Nível de instrução do pai (FE10)
		11) Escola de ensino médio (FE11)
		12) Horas de estudo extra classe (FE12)
		13) Experiência na área (FE13)
	Ambiente Interno (AI)	14) Atribua uma nota de 0 a 10 para a dedicação e atenção recebida na sua instituição dos seguintes:
		Chefe do departamento ou equivalente (AI1)
		Coordenador do curso (AI2)
		Corpo docente (AI3)
	Estrutura (E)	15) Atribua uma nota de 0 a 10 para a qualidade da infraestrutura da sua instituição, em relação a:
		Adequação das salas de aula (E1)
		Adequação do espaço físico da(s) biblioteca(s) (E2)
		Qualidade do acervo bibliográfico (E3)
	Sistema Técnico (ST)	16) Atribua uma nota de 0 a 10 para a qualidade dos recursos tecnológicos empregados na sua instituição, em relação a:
		Recursos didáticos (multimídia, outros) (ST1)
		Software de ensino (laboratório) (ST2)
		Acesso à internet (ST3)
	Estratégia do PPC (EST)	17) Atribua uma nota de 0 a 10 para o Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular do Curso, em relação a:
		Organização do curso (disciplinas) (EST1)
		Disciplinas ofertadas (EST2)
Integração dos elementos curriculares (conteúdos/ementas) (EST3)		
Estratégia do Corpo Docente (EST)	Carga horária das disciplinas (EST4)	
	18) Atribua uma nota de 0 a 10 para o corpo docente do curso, para:	
	Qualificação (titulação) (EST5)	
	Domínio do conteúdo ministrado (EST6)	
Auto Avaliação de Desempenho (AAD)	Práticas de ensino (EST6)	
	Interação com aluno (EST7)	
	19) Atribua uma nota de 0 a 10 para o seu desempenho no Curso, considerando na auto avaliação:	
	Pontualidade nas aulas (AAD1)	
	Frequência nas aulas (AAD2)	
	Participação nas aulas (AAD3)	
	Interesse pelas disciplinas (AAD4)	
	Acompanhamento dos conteúdos das aulas (AAD5)	
Desempenho na resolução de exercícios (AAD6)		
Tempo dedicado ao estudo extraclasse (AAD7)		
Desempenho nas provas e testes (AAD8)		

QUADRO 5 - CODIFICAÇÃO DAS VARIÁVES DO INSTRUMENTO DE PESQUISA
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA (2013).

Para as métricas de cada construto, utilizou-se uma escala intervalar de 11 pontos (nota de 0 a 10). Optou-se por esse escalonamento para o alinhamento com a variável dependente desempenho geral e facilitar a comparação das médias. Além disso, quanto maior a escala melhor será a aproximação da curva de resposta normal e extração de maior variabilidade entre os respondentes (COOPER; SCHINDLER, 2011).

3.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Para Colauto e Beuren (2008, p. 118), “população ou universo da pesquisa é a totalidade de elementos distintos que possui certa paridade nas características definidas para determinado estudo”. No entanto, em termos estatísticos, pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo local, os alunos matriculados em uma mesma universidade, toda a produção de refrigeradores de uma fábrica, entre outros (RICHARDSON, 2011).

A população da presente pesquisa é composta de duas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Com vistas aos objetivos estabelecidos no estudo, selecionaram-se duas Universidades Federais em contextos geográficos e econômicos completamente diferentes, a Universidade Federal do Paraná - UFPR, em Curitiba/PR, e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, do campus de Três Lagoas/MS. A escolha dessas duas universidades foi devido ao acesso facilitado pelos coordenadores do Curso aos dados da pesquisa.

A definição da amostra, ou seja, o “subconjunto do conjunto universal ou da população” (RICHARDSON, 1999, p. 158) se deu por amostragem intencional, pois “os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador” (RICHARDSON, 2011, p. 161). Intencionalmente na amostra considerou-se o curso de graduação em Ciências Contábeis das duas IFES.

Os questionários foram aplicados aos alunos matriculados em todos os períodos letivos do curso. Dos 498 acadêmicos matriculados na UFPR, 316 responderam o questionário, mas 17 foram invalidados por estarem incompletos, restando 299 questionários válidos, o que representa 60,04% do total dos discentes.

Na UFMS de Três Lagoas/MS, dos 135 acadêmicos matriculados, se obtiveram 67 questionários respondidos e validados, o que representa 49,62% do total dos discentes do curso. Assim, a amostra por acessibilidade constituiu-se de 366 alunos.

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A priori, no *site* do Ministério da Educação (2013) foram coletadas as diretrizes definidas pela Resolução CNE/CES nº. 10/2004 para o Curso de Ciências Contábeis. Posteriormente, mediante contato via e-mail com os respectivos coordenadores foram resgatadas as informações pertinentes aos cursos, tais como, o Programa Pedagógico de Curso, Matriz Curricular, o desempenho interno dos discentes, quantidade de alunos matriculados e listagem do corpo docente.

Na sequência foi aplicado o questionário aos discentes do Curso de Ciências Contábeis de ambas as IFES. Para a coleta dos dados na UFMS, o questionário foi enviado via e-mail para o coordenador, o mesmo se prontificou a aplicá-lo, posteriormente os questionários respondidos foram enviados ao pesquisador pelo correio. Na UFPR, os questionários foram aplicados pelo próprio pesquisador. Optou-se por essa estratégia devido ao maior êxito no índice de respostas, diferentemente de quando os questionários são enviados eletronicamente.

Com os dados coletados e tabulados, partiu-se para a análise dos resultados. Neste aspecto cabe um maior detalhamento, o que será abordado no tópico seguinte, que detalha como estes dados foram submetidos a tratamentos estatísticos e devidamente analisados.

3.7 FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS

Com os dados coletados, deu-se início à caracterização das IFES. Em seguida realizou-se a análise qualitativa dos PPCs, momento em que se realizou a análise das matrizes curriculares, disciplinas ofertadas e respectivas cargas horárias de cada instituição e o perfil do seu corpo docente. Para a análise quantitativa dos

dados obtidos no levantamento, estes foram organizados e tabulados na planilha Excel, e que serviram de entrada aos *softwares* SPSS versão 19 e *Smart PLS* 2.0.

Na verificação dos dados perdidos (*missing values*), observações atípicas (*outliers*) e normalidade dos dados, constatou-se não haver nenhuma situação de dados perdidos. Em relação aos *outliers* utilizou-se a rotina do *software* SPSS versão 19 “*Graphs Bloxplot...*”, em que foram eliminados os 6 *outliers* mais representativos. Os valores numéricos para normalidade devem corresponder aos limites de confiabilidade de $\pm Z 1,96$ para assimetria e curtose (HAIR, et al., 2005). Assim efetuou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* (Apêndice B) por construto e respectivas variáveis, sendo que todos os valores de probabilidade ficaram abaixo do nível de significância de 0,05 rejeitando-se assim a hipótese de que os dados são normais. Dada a não normalidade dos dados, utilizaram-se testes não paramétricos.

Na análise quantitativa dos dados, inicialmente efetuou-se a caracterização dos respondentes utilizando-se da estatística descritiva, por meio de tabelas de frequência e porcentagens com os dados relativos a cada questão do perfil dos respondentes. Na sequência, realizou-se a Análise Fatorial Exploratória (AFE), técnica de interdependência na qual todas as variáveis são consideradas em conjunto e relacionadas uma com a outra (HAIR et al., 2005). A redução e o resumo de dados pela AFE podem ser realizados com um conjunto pré existente de variáveis ou com variáveis criadas por uma nova pesquisa (HAIR et al., 2005). Nesse sentido, consideraram-se as estruturas conceituais das variáveis de cada construto e efetuou-se o julgamento quanto à adequação das variáveis para a análise fatorial.

Do ponto de vista estatístico, os desvios da normalidade, da homoscedasticidade e da linearidade aplicam-se apenas no nível em que elas diminuem as correlações entre as variáveis observadas. A inspeção visual deve revelar correlações superiores a 0,30 para considerar a análise fatorial satisfatória. A respeito dos critérios de significância de cargas fatoriais, considera-se que as cargas maiores que $\pm 0,30$ atingem o nível mínimo; cargas de $\pm 0,40$ são consideradas mais importantes; e cargas de $\pm 0,50$ ou maiores são consideradas de significância prática (HAIR et al., 2005).

Na AFE ainda foi utilizado o teste *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), que mede o grau de correlação parcial entre as variáveis. Este indicador varia de 0 a 1, e pode ser interpretado da seguinte maneira: 0,80 ou acima, admirável; 0,70 ou acima,

mediano; 0,60 ou acima, medíocre; 0,50 ou acima, ruim; e abaixo de 0,50, inaceitável (HAIR et al., 2005). Para finalizar os procedimentos da técnica AFE utilizou-se o método dos componentes principais e aplicação de uma rotação ortogonal (Varimax) para que as variáveis de cada construto possam ser identificadas em um único fator (HAIR et al., 2005).

Para avaliar as variáveis que formam os construtos foi utilizada a confiabilidade ou coerência interna. O critério utilizado foi o alfa do coeficiente (*Alpha* de *Cronbach*). Nesta avaliação, Hair et al. (2005) consideram um alfa de 0,70 como mínimo aceitável, embora coeficientes de até 0,60 possam ser aceitos, dependendo dos objetivos da pesquisa.

Em seguida foram realizados os testes de hipóteses não paramétricos. Para os construtos do ambiente institucional (ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do PPC e estratégia do CD) e o desempenho acadêmico (auto avaliação de desempenho e desempenho geral) foi utilizado o teste *Wilcoxon-Mann-Whitney*. Este teste é aplicado para comparar duas médias amostrais com dados não pareados (FIELD, 2009).

Nas variáveis fatores externos foi utilizado o teste de análise de variância de um fator de Kruskal-Wallis por postos. Este teste analisa se K grupos originam-se de populações de medianas diferentes (SIEGEL; CASTELLAN JR, 2006). Este teste foi efetuado em confronto com a variável desempenho geral dos discentes.

Para averiguar se os construtos do ambiente institucional influenciam ou não no desempenho acadêmico, utilizou-se a técnica de Modelagem de Equações Estruturais. O uso desse método justifica-se, conforme Hair et al. (2005), pelo fato do uso da *Structural Equation Modeling* (SEM) não se limitar à análise de dependência simultânea dos dados; a técnica proporciona uma transição da análise exploratória para uma perspectiva confirmatória. Com essa técnica de análise multivariada pode-se testar empiricamente um conjunto de relacionamentos de dependências através do modelo que operacionaliza a teoria.

Segundo Hair et al. (2005), entre as técnicas multivariadas de primeira geração, a SEM é a única que não tem como limitação de só examinar uma relação por vez, ao contrário disso, examina as variáveis dependentes em conjunto. Desse modo, utilizou-se a técnica de Modelagem de Equações Estruturais (SEM), estimada a partir dos Mínimos Quadrados Parciais (*Partial Least Squares* – PLS). Segundo Chin (1995), essa técnica ganhou aceitação apesar da falta de índices de ajustes

global em relação aos modelos propostos e dados observados.

Chin (1995) explica que o PLS considera apenas aspectos como a variação média extraída e índice de R-quadrado (R^2) para avaliar o impacto dos construtos exógenos e endógenos, e adequação das variáveis manifestas (indicadores) como medida de validação dos construtos. O programa utilizado nesta pesquisa para o tratamento estatístico com base nessa metodologia foi o *Smart PLS* versão 2.0.

Na modalidade de análise proposta cabem algumas considerações de validação da técnica estatística empregada, destacando-se: validade de convergência, validade discriminante, confiabilidade composta do construto, índice de *Goodness of Fit* (GOF) e avaliação da significância de cada caminho (*path*).

A validade da convergência verifica a Variância Média Extraída ou *Average Variance Extracted* (AVE), que representa a quantidade de variância compartilhada entre os indicadores de cada um dos construtos ou variáveis latentes (HAIR et al., 2005). De acordo com Ferreira, Cabral e Saraiva (2010), a quantidade de AVE de um construto para avaliar a sua validade convergente deve ser maior do que 0,5.

A validade discriminante também observa a AVE, e busca garantir que a inclusão de construtos de segunda ordem sejam válidos. Conforme Fornell e Larcker (1981), esse procedimento é realizado utilizando dois processos: (i) verificam-se as correlações entre as variáveis latentes; (ii) contemplam-se os quadrados das correlações das variáveis. Nesse último espera-se que para uma validade discriminante satisfatória, os resultados encontrados sejam inferiores aos índices de AVE demonstrado em cada construto. O teste de confiabilidade Composta do Construto é uma medida de consistência interna dos indicadores do construto (HAIR JR et al., 2005). Segundo Chin (1995) e Hair et al. (2005), este teste deve exceder o valor de 0,7 para assegurar a adequação na estimativa do PLS.

O índice de *Goodness of Fit* (GoF), proposto por Tenenhaus *et al.* (2005), mede o desempenho global do modelo a partir do cálculo da média geométrica entre a média do R^2 e a média da AVE dos construtos. Wetzels e Odekerken-Schröder (2009) recomendam que na área de Ciências Sociais e Comportamentais este índice deve assumir valores acima de 0,36.

Para avaliação da significância de cada caminho (*path*) dos coeficientes ou a influência de um construto em detrimento de outro, utilizou-se o procedimento disponível no *SmartPLS* denominado de *Bootstrapping*. Segundo Hair et al. (2005), o *Bootstrapping* faz uma reamostragem dos dados originais, são calculadas as

estimativas de parâmetros e erros padrões com base nos dados da pesquisa em vez de pressupostos estatísticos.

O detalhamento de todos os testes dentro da metodologia de análise se faz necessário para conferir credibilidade aos resultados das estatísticas aplicadas. A construção de todos os caminhos aqui explicitados revelam como os dados desta pesquisa foram analisados.

3.8 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Cabe salientar que em toda a pesquisa científica existem limitações. Segundo Vergara (2000, p. 59), “é saudável antecipar-se às críticas que o leitor poderá fazer ao trabalho explicando quais as limitações que o método escolhido oferece, mas que ainda assim o justificam como o mais adequado aos propósitos de investigação”.

Nesta pesquisa, como limitação inicial pode-se destacar que no Brasil, segundo o último censo realizado em 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010), no Brasil existem 59 IFES. Portanto, como apenas duas delas foram pesquisadas, não há possibilidade de generalizar os resultados deste estudo para toda a população.

Outra limitação é a divergência do tamanho da população e amostra das duas instituições pesquisadas, que pode enviesar os resultados desta pesquisa. No entanto, com foco na influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico dos discentes, consideraram-se duas IFES de contextos e realidades distintas.

Uma terceira limitação diz respeito à variável dependente, desempenho acadêmico geral. A média geral das disciplinas cursadas pelos acadêmicos foi à única alternativa coerente vislumbrada para relacionar o desempenho entre as duas IFES. Outras formas de avaliação, como o desempenho no ENADE e o Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade foram cogitadas, mas com eles diversas turmas seriam excluídas, especialmente as intermediárias, e isso comprometeria o escopo do estudo.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se a descrição e análise dos resultados. Inicia-se com a caracterização das IFES em que se pesquisou o curso de Ciências Contábeis. Na sequência expõe-se a análise qualitativa dos Projetos Pedagógicos de Curso, caracterizando as matrizes curriculares e perfil do corpo docente. Em seguida discorre-se sobre a análise quantitativa, em que se efetuou a caracterização dos respondentes, a análise fatorial exploratória da amostra, os fatores convergentes e divergentes do ambiente institucional das IFES, a influência dos fatores externos no desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis. Por fim, analisou-se a influência do ambiente institucional no desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS IFES PESQUISADAS

A Universidade Federal do Paraná é a mais antiga instituição de ensino com concepção de universidade do Brasil, fundada em 19 de dezembro de 1912 e restaurada em 1º de abril de 1946. Caracteriza-se como autarquia de regime especial com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, mantida pela União Federal nos termos da Lei nº. 1.254, de 4 de dezembro de 1950, e destina-se a: (1) promover a educação, o ensino e o desenvolvimento tecnológico e a cultura filosófica, científica, literária e artística; (2) formar profissionais, técnicos e cientistas; (3) contribuir para a solução dos problemas de interesse da comunidade sob a forma de cursos, estudos e serviços; e (4) desenvolver a pesquisa nas várias áreas de conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2013).

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul é uma instituição pública sediada em Campo Grande, MS, e foi fundada em 1962. Como centro de um círculo hipotético, a UFMS abrange uma extensa área geográfica educacional que resulta num raio de mais de 500 km, atingindo cerca de cem municípios e incluindo estados e países vizinhos, tais como Paraguai e Bolívia, de onde se origina parte de seus alunos convênios. Além da sede em Campo Grande, a UFMS mantém campi em dez

idades do estado, dentre os quais um deles é o campus de Três Lagoas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2013).

O Governo do Estado de MS criou, em 1967, em Três Lagoas, o instituto de Ciências Humanas e Letras, ampliando assim a rede pública de ensino superior. O objetivo principal da criação do Campus de Três Lagoas (CPTL) foi de contribuir diretamente para o desenvolvimento social, cultural, científico e profissional de uma vasta região geográfica do Estado de Mato Grosso do Sul, englobando o município de Três Lagoas e mais várias outras cidades em seu entorno. Destaca-se a importância econômica e histórica do município de Três Lagoas, cuja trajetória está preenchida por fatos relevantes para a própria história do país, passando pelos desafios da conquista da região sul de Mato Grosso. Hoje, o município de Três Lagoas participa da expansão e da modernização do Estado de Mato Grosso do Sul, ampliando sua indústria, pecuária, comércio e opções de educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2013).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DAS IFES

Nesta seção faz-se a caracterização do curso de Ciências Contábeis de ambas as IFES, com ênfase na análise qualitativa do projeto Pedagógico do Curso, com ênfase na matriz curricular de cada IFES e no perfil do corpo docente.

4.2.1 Universidade Federal do Paraná

O curso de Ciências Contábeis foi implementado em 1957 e tem como foco formar profissionais capazes de gerir, produzir e analisar as informações contábeis, assim como participar ativamente do processo de gestão das organizações (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2013). Para tanto, é necessária a adoção de práticas pedagógicas que privilegiem o ensino formal, em ritmo compatível com a realidade econômica, social e cultural dos alunos, e que permitam acompanhar a evolução dos conhecimentos.

Em consonância ao perfil do profissional contábil desejado pelo mercado, diversas alterações foram realizadas no curso ao longo de sua existência. A necessidade da revisão do Projeto Pedagógico do curso de Ciências Contábeis foi reforçada com as alterações na Lei nº. 6.404/76, em dezembro de 2007. Além disso, o avanço da tecnologia, a compatibilização do desenvolvimento local, regional e nacional, passaram a exigir ajustamentos no Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Contábeis (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2013).

No Quadro 6 evidenciam-se informações extraídas do PPC do curso de Ciências Contábeis da UFPR.

Denominação	Curso de Ciências Contábeis
Modalidade	Bacharelado
Regime de Matrícula	Serial Anual
Turno	Noturno
Números de vagas	120 vagas por ano
Carga horária total	3.000 horas-aula
Integralização mínima	4 anos
Integralização máxima	6 anos

QUADRO 6 – CARACTERIZAÇÃO DO CURSO UFPR
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013

No Quadro 6, destaca-se o regime de matrícula sob a modalidade seriado anual, o número de vagas ofertadas (120 vagas por ano) e a carga horária total do curso (3.000 horas). Essa última é definida pelo Parecer CNE/CES nº. 8, de 31 de janeiro de 2007, que propõe uma carga horária mínima de 3.000 horas para os cursos de graduação na modalidade presencial.

4.2.1.1 Projeto Pedagógico do Curso

No Quadro 7 expõe-se a composição da matriz curricular do curso, subdivida em conteúdo de formação básica, conteúdo de formação profissional e conteúdos de formação teórica e prática, conforme preconiza a Resolução CNE/CES nº. 10/2004.

Disciplinas	C/H
CONTEÚDO DE FORMAÇÃO BÁSICA	
Fundamentos da Gestão Organizacional	60 h
Marketing de Serviços	60 h
Economia	120 h
Matemática Financeira	120 h
Métodos Quantitativos	60 h
Métodos Quantitativos Aplicados a Contabilidade	60 h
Ética Geral e Profissional	60 h
Comunicação Empresarial Aplicada a Contabilidade	60 h
Sociologia	60 h
Direito Empresarial	60 h
Direito do Trabalho	60 h
Sistemas de Informações Gerenciais	60 h
Total	840 h
CONTEÚDO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Contabilidade Introdutória	120 h
Contabilidade Intermediária	120 h
Contabilidade Avançada	120 h
Contabilidade Social e Ambiental	60 h
Contabilidade de Custos	60 h
Análise de Custos	60 h
Análise das Demonstrações Contábeis	60 h
Finanças Corporativas	60 h
Mercado de Capitais	60 h
Contabilidade Tributária	120 h
Teoria da Contabilidade	60 h
Teoria Avançada da Contabilidade	60 h
Tópicos Contemporâneos de Contabilidade	60 h
Contabilidade e Auditoria Governamental	120 h
Auditoria	120 h
Laboratório de Práticas Contábeis	60 h
Planejamento Estratégico e Orçamento	60 h
Controladoria	60 h
Perícia Contábil	60 h
Total	1500 h
CONTEÚDO DE FORMAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA	
Metodologia da Pesquisa I	60 h
Metodologia da Pesquisa II	60 h
Projeto Técnico	120 h
Estágio Supervisionado	180 h
Atividades Complementares/Formativas	120 h
Disciplinas optativas*	180h
Total	660 h

QUADRO 7 - DISCIPLINAS DA MATRIZ CURRICULAR UFPR
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Observa-se no Quadro 7, que as disciplinas de formação básica totalizam 840 horas, todas possuem carga horária de 60 horas, exceto as disciplinas de Economia e Matemática Financeira que são de 120 horas cada uma. Por sua vez, o rol das disciplinas de formação profissional estão distribuídas em 19 disciplinas nas 1.500 horas totais, portanto o total da carga horária das disciplinas de formação profissional representa metade da carga horária do curso. As disciplinas de formação

teórica e prática totalizam 660 horas. Na análise do PPC da instituição verificou-se que as disciplinas optativas tem carga horária de 30 horas cada, sendo ofertadas as seguintes disciplinas: Plano de Negócios; Finanças Pessoais; Empreendedorismo; Harmonização Contábil; Contabilidade do Agronegócio; Contabilidade das Instituições Financeiras; Contabilidade do Terceiro Setor; Comunicação em Língua Brasileira de Sinais.

4.2.1.2 Corpo Docente

O corpo docente do Departamento de Contabilidade é formado por mestres e doutores em regime de dedicação parcial ou exclusiva, que buscam o máximo de qualificação possível dentro da realidade e das possibilidades da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA, 2013). O perfil do corpo docente lotado no departamento de Contabilidade é evidenciado na Tabela 1.

TABELA 1 - TITULAÇÃO CORPO DOCENTE UFPR

Titulação	n	%
Somente com mestrado	11	47,8
Com mestrado e doutorado	12	52,2
Total	23	100,0
Doutorado	n	%
Contabilidade e Controladoria	6	50,0
Administração	2	16,7
Engenharia da Produção	3	25,0
Engenharia de Transporte	1	8,3
Total	12	100,0

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Nota-se na Tabela 1 que o corpo docente da UFPR é formado por 23 professores, sendo que 12 (52,2%) possuem doutorado, os demais (47,8%) possuem mestrado. Estes resultados são bastante distintos dos encontrados no estudo de Santana e Araújo (2012), que identificou nas IFES pesquisadas um corpo docente de apenas 17% com titulação de doutorado. Por outro lado, um corpo docente de mais de 50% com titulação de doutorado atende os pressupostos de Miranda (2011) para a qualificação acadêmica.

Analisando-se em específico a formação acadêmica de *stricto sensu* em nível de doutorado, verifica-se que metade desse corpo docente tem formação em Contabilidade e Controladoria, seguido de Engenharia da Produção com 25%, de

Administração com 16,7% e Engenharia de Transporte com 8,3%. Esses números sugerem que existe um potencial para a excelência de um ensino de qualidade no curso de Ciências Contábeis dessa IFES.

4.2.2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

O Curso de Ciências Contábeis do campus de Três Lagoas, da UFMS, foi criado pela Resolução COUN/UFMS nº. 12, de 14 de outubro de 1991, sendo reconhecido pela Portaria MEC nº. 778, de 14 de maio de 1999, com o objetivo de atender a demanda da região. A formatura da primeira turma ocorreu em 1996 com 19 alunos. Até dezembro de 2013 o curso havia formado 420 alunos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2013).

A formação de novos profissionais na área e com qualidade é importante para o desenvolvimento da região. Neste aspecto destaca-se que a partir de 2011, por meio da aprovação da Lei nº. 12.249/10, que alterou alguns dispositivos do Decreto-Lei nº. 9.295/46, o Conselho Federal de Contabilidade conquistou o direito de aplicar uma prova para emitir a habilitação de novos profissionais.

No Quadro 8 apresentam-se as informações extraídas do PPC da UFMS relativas ao curso de Ciências Contábeis.

Denominação	Curso de Ciências Contábeis
Modalidade	Bacharelado
Regime de Matrícula	Sistema Semestral de Matrícula por Disciplinas
Turno	Noturno
Números de vagas	50 vagas por semestre
Carga horária total	3003 horas
Integralização mínima	8 semestres
Integralização máxima	12 semestres

QUADRO 8 - CARACTERIZAÇÃO DO CURSO UFMS
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013

No Quadro 8, destacam-se o regime de matrícula sob a modalidade de sistema semestral de matrícula por disciplina, o número de vagas ofertadas (50 vagas por semestre) e a carga horária total para o curso que excede em 3.000 horas, portanto ultrapassando o limite mínimo estabelecido no Parecer CNE/CES nº. 8, de 31 de janeiro de 2007.

4.2.2.1 Projeto Pedagógico do Curso

No Quadro 9 evidenciam-se as informações relativas à matriz curricular do curso de Ciências Contábeis da UFMS, campus Três Lagoas, subdivida em conteúdo de formação básica, conteúdo de formação profissional e conteúdos de formação teórica e prática, conforme preconiza a Resolução CNE/CES nº. 10/2004.

Disciplinas	C/H
CONTEÚDO DE FORMAÇÃO BÁSICA	
Estatística I	68
Estatística II	68
Introdução à Administração	68
Introdução à Economia	68
Legislação Jurídica Aplicada	102
Legislação Tributária	68
Matemática	68
Matemática Financeira	68
Total	578
CONTEÚDO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Administração Financeira I	102
Administração Financeira II	68
Auditoria Contábil I	68
Auditoria Contábil II	68
Contabilidade Ambiental	68
Contabilidade Avançada	68
Contabilidade e Análise de Custos I	68
Contabilidade e Análise de Custos II	68
Contabilidade Gerencial	68
Contabilidade Intermediária I	68
Contabilidade Intermediária II	68
Contabilidade Introdutória I	102
Contabilidade Introdutória II	68
Contabilidade Pública	102
Contabilidade Rural e Agribusiness	68
Contabilidade Societária	68
Contabilidade Tributária	68
Controladoria	68
Estrutura e Análise das Demonstrações Contábeis	68
Perícia Contábil e Arbitragem	68
Teoria da Contabilidade	68
Técnicas Atuariais	68
Total	1598
CONTEÚDO DE FORMAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA UFMS	
Atividades Complementares	204
Estágio Obrigatório	102
Informática	68
Prática Contábil I	68
Prática Contábil II	68
Total	510

QUADRO 9 - DISCIPLINAS DA MATRIZ CURRICULAR UFMS
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Verifica-se no Quadro 9, que as disciplinas de formação básica totalizam 578 horas, e que todas possuem 68 horas, exceto as disciplinas de Legislação Jurídica Aplicada, que compreende 102 horas. As disciplinas de formação básica estão distribuídas em 22 disciplinas, totalizando 1.598 horas, todas com 68 horas, exceto as disciplinas de Administração Financeira I, Contabilidade Introdutória I e Contabilidade Pública, que são de 102 horas cada uma.

As disciplinas de formação teórica e prática totalizam 510 horas. Na análise do PPC da UFMS, verificou-se ainda que a instituição agrega em um quarto tópico “disciplinas de conteúdos de formação complementar obrigatória”, conforme demonstrado no Quadro 10.

Disciplinas	C/H
Administração de Pequenas e Médias Empresas	68
Comportamento Organizacional	68
Ética Profissional e Filosofia	68
Metodologia de Pesquisa	68
Português Instrumental	68
Sistemas de Informações Gerenciais	68
Trabalho de Conclusão Curso I	68
Trabalho de Conclusão de Curso II	102
Total	578

QUADRO 10 - CONTEÚDO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIA UFMS
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013

Essa é uma particularidade da instituição, fazer uma segregação de disciplinas de formação complementar obrigatória. Nota-se no Quadro 10, que todas as disciplinas possuem carga horária de 68 horas, com exceção da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II. No PPC, esta disciplina consiste de um projeto de monografia ou elaboração de um artigo científico para efeito de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Além das disciplinas citadas anteriormente, para o acadêmico integralizar o currículo pleno do curso, deverá cursar, no mínimo, 340 horas-aula de disciplinas complementares optativas do rol elencado e/ou disciplinas de outros cursos, desde que aprovadas pelo Colegiado de Curso. As disciplinas complementares optativas disponibilizadas pela instituição são as evidenciadas no Quadro 11.

Disciplinas	C/H
Contabilidade Bancária	68
Contabilidade de Imobiliárias	68
Contabilidade e Finanças Aplicada I	68
Contabilidade e Finanças Aplicada II	68
Contabilidade e Finanças Aplicada III	68
Contabilidade e Finanças Aplicada IV	68
Contabilidade e Finanças Aplicada V	68
Contabilidade Hospitalar	68
Contabilidade Industrial	68
Contabilidade Internacional	68
Contabilometria	68
Estudo de Libras	68
Tópicos Especiais em Administração I	68
Tópicos Especiais em Administração II	68
Tópicos Especiais em Administração III	68
Tópicos Especiais em Administração IV	68
Tópicos Especiais em Administração IV	68
Tópicos Especiais em Direito I	68
Tópicos Especiais em Direito II	68
Tópicos Especiais em Direito III	68
Tópicos Especiais em Economia I	68
Tópicos Especiais em Economia II	68
Tópicos Especiais em Economia III	68
Tópicos Especiais em Economia IV	68
Tópicos Especiais em Economia V	68
Tópicos Especiais em Espanhol Instrumental	68
Tópicos Especiais em Inglês Instrumental	68
Tópicos Especiais em Marketing I	68
Tópicos Especiais em Marketing II	68
Tópicos Especiais em Marketing III	68

QUADRO 11 - CONTEÚDO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR OPTATIVOS UFMS
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Observa-se no Quadro 11 que todas as disciplinas do conteúdo de formação complementar optativos possuem carga horária de 68 horas. Para integralização do currículo pleno o acadêmico terá que cursar um total de 340 horas, o que corresponde a cinco disciplinas.

4.2.2.2 Corpo docente

O corpo docente do Departamento de Ciências Contábeis UFMS é formado por especialistas, mestres e doutores em regime de dedicação parcial ou exclusiva. O perfil do corpo docente do curso de Contabilidade é evidenciado na Tabela 2.

TABELA 2 - TITULAÇÃO CORPO DOCENTE UFMS

Titulação	n	%
Especialista	1	7,2
Somente com mestrado	10	71,4
Com mestrado e doutorado	3	21,4
Total	14	100,0
Doutorado	n	%
Engenharia da Produção	1	33,33
Geografia	1	33,33
Engenharia e Gestão do Conhecimento	1	33,33
Total	3	100,0

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Nota-se na Tabela 2 que o corpo docente da UFMS é formado por 14 professores, sendo que somente 3 (21,4%) possuem doutorado, os outros (71,4%) possuem somente mestrado. O professor especialista é contratado na modalidade de professor substituto, com contrato por tempo determinado (2 anos). A formação *stricto sensu* em nível de doutorado é em Engenharia da Produção, Geografia e Engenharia e Gestão do Conhecimento. No comparativo com a UFPR, a titulação em nível de doutorado no curso de Ciências Contábeis da UFMS apresenta-se desfavorável, o que decorre de características do curso e de seu entorno.

Após a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das duas IFES, percebe-se que há divergências entre as instituições. Os principais aspectos divergentes são: a UFPR adota a modalidade anual de matrícula e a UFMS semestral, a diferença entre as disciplinas tanto em temas de carga horária como de disciplinas ofertadas, e a quantidade maior de vagas ofertadas na UFPR. Em relação ao corpo docente, verificou-se uma maior qualificação acadêmica (titulação) dos professores na UFPR. Na sequência, verifica-se por meio da análise quantitativa quais são os fatores convergentes ou divergentes do Curso em ambas as IFES.

4.3 PERFIL DOS RESPONDENTES

Para a caracterização da amostra relativa ao curso de Ciências Contábeis das duas universidades, a apresentação dos resultados das variáveis relativas aos fatores externos é feita em tabelas de frequência e porcentagem. A Tabela 3 evidencia o gênero e a faixa etária da amostra.

TABELA 3 - GÊNERO E FAIXA ETÁRIA DA AMOSTRA

Gênero					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Masculino	128	43,4	Masculino	30	46,2
Feminino	167	56,6	Feminino	35	53,8
Total	295	100,0	Total	65	100,0
Faixa etária					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Até 20 anos	111	37,6	Até 20 anos	23	35,4
De 21 a 25 anos	120	40,7	De 21 a 25 anos	27	41,5
De 26 a 30 anos	43	14,7	De 26 a 30 anos	10	15,4
De 31 a 35 anos	12	4	De 31 a 35 anos	1	1,5
De 36 a 40 anos	4	1,3	De 36 a 40 anos	1	1,5
De 41 a 45 anos	5	1,7	De 41 a 45 anos	3	4,7
Total	295	100,0	Total	65	100,0

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

De acordo com o demonstrado na Tabela 3, a amostra da UFPR é composta por 295 acadêmicos, sendo 128 (43,4%) do gênero masculino e 167 (56,6%) do gênero feminino. Na UFMS, a amostra é composta por 65 acadêmicos, sendo 30 (46,2%) do gênero masculino e 35 (53,8%) do gênero feminino. Há semelhanças entre as duas universidades em relação ao gênero da amostra, em ambas instituições o número de mulheres é maior do que de homens.

Embora no questionário se tenha perguntado a idade, para fins de análise esses dados foram agrupadas em faixas etárias para melhor visualização do perfil da amostra. A média de idade dos respondentes da pesquisa na UFPR é de 22,86 anos, a idade mínima de 18 anos e a idade máxima de 45 anos. Na UFMS, os acadêmicos possuem média de 23,25 anos, a idade mínima de 18 anos e a idade máxima de 41 anos. Nota-se que o perfil quanto a faixa etária também se apresentou de modo semelhante no curso de Ciências Contábeis das duas IFES, com predominância da faixa entre 21 a 25 anos com 120 (40,7%) respondentes para a UFPR e 27 (41,5%) respondentes para a UFMS.

Na Tabela 4 apresenta-se a análise descritiva do estado civil e do número de membros da família que moram com o discente da amostra pesquisada.

TABELA 4 - ESTADO CÍVIL E NÚMERO DE MEMBROS DA FAMÍLIA QUE MORAM COM OS DISCENTES

Estado civil					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Solteiro	243	82,4	Solteiro	53	81,5
Casado	41	13,9	Casado	12	18,5
Divorciado	8	2,7	Divorciado	0	,0
Viúvo	3	1,0	Viúvo	0	,0
Total	295	100,0	Total	65	100,0
Número de membros da família que moram com os discentes					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Nenhum	33	11,2	Nenhum	15	23,1
Até dois	123	41,7	Ate dois	21	32,3
Até quatro	121	41,0	Ate quatro	26	40,0
Até seis	16	5,4	Ate seis	3	4,6
Mais de seis	2	,7	Mais de seis	0	,0
Total	295	100,0	Total	65	100,0

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Conforme os resultados da pesquisa expostos na Tabela 4, verifica-se que na UFPR 243 (82,4%) discentes indicaram que seu estado civil é solteiro, 41 (13,9%) casado, 8 (2,7%) divorciado e 3 (1%) viúvo. Na UFMS, 53 (81,5%) discentes indicaram que seu estado civil é solteiro e 12 (18,5%) casado. Não houve respondentes com o *status* de divorciado ou viúvo na UFMS.

Em relação aos membros da família que moram com os discentes da amostra, na UFPR predomina até dois membros, com 123 (41,7%) respondentes, seguido de até quatro membros, com 121 (41%) respondentes, e 33 (11,2%) respondentes não moram com membros da família. Na UFMS a faixa predominante da amostra é de até quatro membros, com 26 (40%) respondentes, seguido de até dois membros, com 21 (32,3%) respondentes, e 15 (23,1%) respondentes que não moram com membros da família. Esses resultados denotam diferenças nas duas amostras e que podem interferir no desempenho acadêmico.

Na Tabela 5 apresenta-se a jornada de trabalho e *status* da residência, conforme indicado pelos discentes respondentes da pesquisa.

TABELA 5 - JORNADA DE TRABALHO E STATUS DE RESIDÊNCIA DOS DISCENTES

Jornada de trabalho					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Trabalho em tempo integral 44 horas	130	44,1	Trabalho em tempo integral 44 horas	28	43,1
Trabalho entre 20 e 44 horas	118	40,0	Trabalho entre 20 e 44 horas	21	32,3
Trabalho ate 20 horas	14	4,7	Trabalho ate 20 horas	3	4,6
Trabalho eventualmente	5	1,7	Trabalho eventualmente	3	4,6
Não trabalho	28	9,5	Não trabalho	10	15,4
Total	295	100,0	Total	65	100,0
Status da residência dos discentes					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Moro em residência alugada	55	18,6	Moro em residência alugada	11	16,9
Moro em república e divido os gastos com outras pessoas	12	4,1	Moro em república e divido os gastos com outras pessoas	14	21,5
Moro em residência própria financiada	66	22,4	Moro em residência própria financiada	9	13,8
Moro em residência própria quitada	151	51,2	Moro em residência própria quitada	28	43,1
Outra	11	3,7	Outra	3	4,6
Total	295	100,0	Total	65	100,0

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Na Tabela 5 observa-se a jornada de trabalho e o *status* de residência dos discentes da amostra da pesquisa. Nota-se que dos discentes da amostra pesquisada na UFPR, somente 28 (9,5%) não trabalham. A situação predominante é de trabalho em tempo integral de 44 horas, com 130 (44,1%) dos casos, seguido dos que trabalham entre 20 e 44 horas, com 118 (40%) dos casos. A amostra UFMS teve a mesma tendência, os que trabalham em tempo integral correspondem a 28 (43,1%) dos casos, seguido dos que trabalham entre 20 e 44 horas semanais com 21 (32,3%) dos casos. Em relação aos que não trabalham, o percentual foi um pouco maior na UFMS, com 10 (15,4%) discentes nessa situação.

Sobre o *status* de residência, na amostra da UFPR a situação que predomina é moro em residência própria, com 151 (51,2%) respondentes, seguido de moro em residência própria financiada, com 66 (22,4%) respondentes, e moro em residência alugada, com 55 (18,6%) respondentes. Na tabulação dos dados verificou-se que outras refere-se à moradias cedidas, os demais 12 (4,1%) respondentes moram em república e dividem os gastos com outras pessoas. Na amostra da UFMS, verifica-se que a situação predominante é moro em residência própria quitada, com 28 (43,1%) respondentes, seguida de moro em república e divido os gastos com outras

peças. Observa-se ainda que, os acadêmicos que não possuem membros da família na moradia são 15 alunos, dos quais um acadêmico indicou não morar em república e não dividir os gastos com outras pessoas.

Na Tabela 6 demonstra-se a participação dos discentes da amostra na renda familiar e o montante da renda familiar.

TABELA 6 - PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES NA RENDA FAMILIAR E MONTANTE DA RENDA FAMILIAR

Participação dos discentes na renda familiar					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	25	8,5	Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	8	12,3
Trabalho e contribuo com o sustento da família	83	28,1	Trabalho e contribuo com o sustento da família	18	27,7
Trabalho e me sustento	114	38,6	Trabalho e me sustento	17	26,2
Trabalho e recebo ajuda financeira	45	15,4	Trabalho e recebo ajuda financeira	12	18,4
Não trabalho e meus gastos são financiados pela família	28	9,4	Não trabalho e meus gastos são financiados pela família	10	15,4
Total	295	100,0	Total	65	100,0
Montante da renda familiar					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Ate um Salario Mínimo Nacional	5	1,7	Ate um Salario Mínimo Nacional	6	9,2
De dois a três Salários Mínimos Nacionais	68	23,1	De dois a três Salários Mínimos Nacionais	25	38,5
De quatro a cinco Salários Mínimos Nacionais	71	24,1	De quatro a cinco Salários Mínimos Nacionais	16	24,6
De seis a dez Salários Mínimos Nacionais	75	25,4	De seis a dez Salários Mínimos Nacionais	16	24,6
Onze Salários Mínimos Nacionais ou mais	76	25,8	Onze Salários Mínimos Nacionais ou mais	2	3,1
Total	295	100,0	Total	65	100,0

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

De acordo com os dados da Tabela 6, no que se refere a participação na renda familiar da amostra, na UFPR a situação predominante é trabalho e me sustento, com 114 (38,6%) respondentes, seguido de trabalho e contribuo com o sustento da família, com 83 (28,1%) respondentes. Na UFMS, as respostas concentram-se mais em trabalho e contribuo com o sustento da família, com 18 (27,7%) respondentes, trabalho e me sustento com 17 (26,2%) respondentes.

No que se refere à renda familiar da amostra, a análise das situações indica que os acadêmicos da UFPR possuem maior renda familiar. A concentração da

amostra da UFPR em relação a onze salários mínimos nacionais ou mais é de 76 (25,8%) respondentes, enquanto na UFMS houve 2 (3,15%) respondentes nessa situação. Nas outras duas faixas de maiores rendas, as amostras se comportaram de maneira semelhante em termos percentuais.

Na Tabela 7 aponta-se o nível de instrução da mãe e do pai dos respondentes da pesquisa nas duas IFES.

TABELA 7 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE E DO PAI

Nível de instrução da mãe					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Sem escolaridade	1	,3	Sem escolaridade	1	1,5
Ensino fundamental incompleto	42	14,2	Ensino fundamental incompleto	12	18,5
Ensino fundamental completo	33	11,2	Ensino fundamental completo	8	12,3
Ensino médio incompleto	24	8,1	Ensino médio incompleto	4	6,2
Ensino médio completo	76	25,8	Ensino médio completo	18	27,7
Superior incompleto	23	7,8	Superior incompleto	5	7,7
Superior completo	96	32,5	Superior completo	17	26,2
Total	295	100,0	Total	65	100,0
Nível de instrução do pai					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Sem escolaridade	6	2,0	Sem escolaridade	0	0
Ensino fundamental incompleto	37	12,5	Ensino fundamental incompleto	15	23,1
Ensino fundamental completo	30	10,2	Ensino fundamental completo	4	6,2
Ensino médio incompleto	11	3,7	Ensino médio incompleto	7	10,8
Ensino médio completo	84	28,5	Ensino médio completo	26	40,0
Superior incompleto	27	9,2	Superior incompleto	6	9,2
Superior completo	100	33,9	Superior completo	7	10,8
Total	295	100,0	Total	65	100,0

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Nota-se na Tabela 7, nas informações relativas ao nível de instrução da mãe, que as duas amostras em termos percentuais possuem valores aproximados. Sem qualquer escolaridade ocorreu um caso em ambas as IFES, já no outro extremo, em que a mãe possui curso superior, a UFPR tem 96 (32,5%) respondentes, enquanto que na UFMS constam 17 (26,2%) respondentes.

Sobre o nível de instrução do pai, o que chama a atenção são os extremos na UFPR, pois houve na amostra 6 situações em que o pai não possui escolaridade e dos que possuem nível superior completo há 100 (33,9%) respondentes. Na UFMS não houve situações em que o pai não possui nenhuma escolaridade, mas os que

possuem curso superior completo são apenas 7 (10,8%) respondentes. A maior parte da amostra da UFMS concentra-se na faixa de ensino médio completo, com 26 (40%) respondentes, cujo número também foi considerável na UFPR, com 84 (28,5%) respondentes.

Na Tabela 8 evidenciam-se os resultados relativos ao tipo de escola frequentada no ensino médio e as horas de estudo extra-classe dos discentes do curso de Ciências Contábeis das IFES pesquisadas.

TABELA 8 - ESCOLA DO ENSINO MÉDIO E HORAS DE ESTUDO EXTRA-CLASSE

Escola do ensino médio					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Todo em escola pública	160	54,2	Todo em escola pública	49	75,4
Maior parte em escola pública	25	8,5	Maior parte em escola pública	2	3,1
Todo em escola particular	88	29,8	Todo em escola particular	11	16,9
Maior parte em escola particular	20	6,8	Maior parte em escola particular	2	3,1
Outro	2	,7	Outro	1	1,5
Total	295	100,0	Total	65	100,0
Horas de estudo extra-classe					
UFPR	n	%	UFMS	n	%
Nenhuma apenas assisto às aulas	46	15,6	Nenhuma apenas assisto às aulas	5	7,7
Uma a duas	102	34,6	Uma a duas	35	53,8
Três a cinco	97	32,9	Três a cinco	21	32,3
Seis a oito	32	10,8	Seis a oito	1	1,5
Nove a dez	4	1,4	Nove a dez	1	1,5
Mais de dez	14	4,7	Mais de dez	2	3,1
Total	295	100,0	Total	65	100,0

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Verifica-se na Tabela 8, em relação à escola de ensino médio frequentada pelos discentes, que em ambas as universidades a situação que predomina é todo em escola pública, na UFPR com 160 (54,2%) respondentes, e na UFMS com 49 (75,4%) respondentes. Dos que fizeram o ensino médio todo em escola particular, os resultados são melhores na UFPR, com 88 (29,8%) respondentes na UFPR e somente 11 (16,9%) respondentes na UFMS.

Com em relação às horas de estudo extra-classe, na UFPR a situação predominante é de uma a duas horas, com 102 (34,6%) respondentes, seguida de três as cinco horas, com 97 (32,9%) respondentes. Destaca-se ainda os que não se dedicam aos estudos extra-classe e apenas assistem as aulas, com 46 (15,6%) respondentes. Na UFMS, os que dedicam uma a duas horas para estudos extra-

classe é de 35 (53,8%) respondentes, de três a cinco horas 21 (32,3%) respondentes, e os que assistem apenas as aulas é de 5 (7,7%) respondentes.

Na Tabela 9 exibem-se os dados tabulados relativos a indicação de experiência na área de ambas as amostras de discentes.

TABELA 9 - EXPERIÊNCIA NA ÁREA

UFPR	n	%	UFMS	n	%
Nunca trabalhei na área	94	31,9	Nunca trabalhei na área	24	36,9
Um ano	80	27,1	Um ano	16	24,6
Dois anos	54	18,3	Dois anos	12	18,5
Três anos	37	12,5	Três anos	8	12,3
Quatro anos	12	4,1	Quatro anos	1	1,5
Mais de quatro anos	18	6,1	Mais de quatro anos	4	6,2
Total	295	100,0	Total	65	100,0

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Em relação à experiência na área da amostra, nota-se na Tabela 9 que em ambas as universidades a situação que prevalece é nunca trabalhei na área, na UFPR com 94 (31,95%) respondentes, e na UFMS com 24 (36,9%) respondentes. Em seguida, a situação com maior frequência foi a experiência na área de um ano, na UFPR com 80 (27,1%) respondentes e na UFMS com 16 (24,6%) respondentes. De modo geral, ambas as amostras apresentam dados semelhantes nesta variável.

A análise descritiva demonstra que as variáveis gênero, faixa etária, estado civil, jornada de trabalho, *status* da residência dos discentes, participação dos discentes na renda familiar, instrução da mãe, horas de estudo extra-classe e experiência na área comportaram-se de maneira semelhante em ambas as amostras da pesquisa.

Algumas variáveis apresentaram diferenças. O número de membros que moram com os discentes, na UFPR a faixa predominante é de até 2 membros, na UFMS as famílias são maiores, pois a faixa predominante é de até 4 membros. Em relação a renda familiar, a faixa de onze salários mínimos nacionais ou mais na UFPR apresentou uma frequência de 76 (25,8%) respondentes, enquanto que na UFMS somente 2 (3,1%) acadêmicos estão nessa faixa de renda. A variável nível de instrução do pai, na UFPR o pai que possui nível superior completo é de 100 (33,9%) respondentes, enquanto na UFMS somente 7 (10,8%) acadêmicos; já a faixa sem escolaridade teve uma frequência absoluta na UFPR de 6 (2%) respondentes. No que concerne à variável escola do ensino médio, a faixa todo em escola particular é maior na UFPR, com 88 (29,8%) respondentes, enquanto que na

UFMS essa faixa indicou uma frequência de 11(16,9%) respondentes.

4.4 ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA (AFE)'

Nesta seção demonstra-se a dimensionalidade da escala, por meio dos resultados da análise fatorial exploratória, utilizando-se o método da análise dos componentes principais, pela medida de adequação amostral através do índice do teste KMO e a confiabilidade obtida pelo Alpha de Cronbach.

AFE é um método estatístico multivariado cujo propósito principal é definir a estrutura subjacente em uma matriz de dados. A AFE demonstra a estrutura das inter-relações (correlações) entre variáveis, definindo um conjunto de dimensões latentes comuns, chamadas de fatores (HAIR et al. 2005). A AFE foi realizada por variável latente do estudo. Segundo Hair et al. (2005), a suposição básica da AFE é que alguma estrutura latente de fato existe no conjunto de variáveis selecionadas.

4.4.1 AFE das variáveis dos construtos do ambiente institucional

Na Tabela 10 mostram-se os resultados dos testes estatísticos relativos as variáveis dos construtos do ambiente institucional (ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso e estratégia do corpo docente).

TABELA 10 - AMBIENTE INSTITUCIONAL: DIMENSÕES E CONFIABILIDADE

Ambiente interno				
Indicadores	Carregamento	Variância Explicada	KMO	Alpha de Cronbach
Chefe do departamento ou equivalente	0,789	61,021	0,683*	0,781
Coordenador do curso	0,817			
Corpo docente	0,763			
Funcionários	0,755			
Estrutura				
Indicadores	Carregamento	Variância Explicada	KMO	Alpha de Cronbach
Adequação das salas de aula	0,796	65,511	0,741*	0,809
Adequação do espaço físico da(s) biblioteca(s)	0,889			
Qualidade do acervo bibliográfico	0,850			
Modernidade dos laboratórios de informática	0,688			
Sistema técnico				
Indicadores	Carregamento	Variância Explicada	KMO	Alpha de Cronbach
Recursos didáticos (multimídia, outros)	0,786	62,447	0,775*	0,795
Software de ensino (laboratório)	0,828			
Acesso à internet	0,786			
Sistema acadêmico	0,760			
Estratégias do curso				
Indicadores	Carregamento	Variância Explicada	KMO	Alpha de Cronbach
Estratégia PPC				
Organização do curso (disciplinas)	0,903	37,821	0,833*	0,897
Disciplinas ofertadas	0,857			
Integração dos elementos curriculares (conteúdos/ementas).	0,780			
Carga horária das disciplinas	0,794			
Estratégia CD				
Qualificação (titulação)	0,666	34,261		0,833
Domínio do conteúdo ministrado	0,822			
Práticas de ensino	0,839			
Interação com aluno	0,795			

Onde * significante $p < 0,05$

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Verifica-se na Tabela 10, que a AFE do construto Ambiente Interno apresenta os valores dos carregamentos satisfatórios (maiores que 0,30), indicando adequação das escalas para o contexto pesquisado. A variância total explicada é de 61%. No teste KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) o resultado apresentou o valor de 0,683 ($p < 0,05$), sinalizando a adequação da amostra da pesquisa. O alpha de Cronbach de 0,781 é satisfatório, pois está acima do mínimo recomendável de 0,60 (HAIR et al., 2005).

Na AFE do construto Estrutura, os valores dos carregamentos satisfatórios demonstram a adequação das escalas para o contexto da pesquisa. Nesse construto, os fatores explicam 65,51% dos dados originais. O teste de esfericidade KMO apresentou o valor de 0,741 ($p < 0,05$), melhor do que o indicador do construto anterior. O alpha de Cronbach apresentado é satisfatório (0,809), o que demonstra

consistência interna entre os itens do construto.

A AFE do construto Sistema Técnico apresenta carregamentos satisfatórios (acima de 0,30). A variância total explicada do construto Sistema Técnico é de 62,4%. O teste KMO apresentou um valor de 0,775 ($p < 0,05$), considerado com adequação razoável. O alpha de Cronbach é satisfatório (0,795), validando as escalas do construto desta pesquisa.

Em relação aos construtos das estratégias do curso, Estratégia do Projeto Pedagógico do Curso (ESTPPC) e Estratégia do Corpo Docente (ESTCD), a AFE mostra que ambos os construtos apresentam carregamentos satisfatórios (acima de 0,30). A variância total explicada para ESTPPC é de 37,82% e para ESTCD é de 34,26%. O teste KMO apresentou valor de 0,833 ($p < 0,05$), sendo que valores iguais a 0,80 ou acima são considerados admiráveis, conforme Hair et al. (2005). O alpha de Cronbach de 0,897 para ESTPPC e 0,833 para ESTCD indica consistência interna entre os itens dos construtos. Na análise fatorial, para esses dois construtos (estratégia do PPC e estratégia do corpo docente) as variáveis foram analisadas em conjunto. O pacote estatístico os separou nas situações propostas, tendo somente um KMO e a divisão da variância explicada em dois fatores.

4.4.2 AFE dos construtos da auto avaliação de desempenho dos discentes

Procedimentos idênticos aos aplicados para o construto ambiente institucional foram adotados para o construto auto avaliação de desempenho dos discentes. Na Tabela 11 evidenciam-se os resultados dos testes estatísticos relativos as variáveis do construto auto avaliação de desempenho dos discentes.

TABELA 11 - AUTO AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: DIMENSÕES E CONFIABILIDADE

Indicadores	Carregamento	Variância Explicada	KMO	Alpha de Cronbach
Pontualidade nas aulas	0,590	50,008	0,842*	0,845
Frequência nas aulas	0,684			
Participação nas aulas	0,628			
Interesse pelas disciplinas	0,790			
Acompanhamento dos conteúdos das aulas	0,832			
Desempenho na resolução de exercícios	0,759			
Tempo dedicado ao estudo extraclasse	0,692			
Desempenho nas provas e testes	0,647			

Onde * significante $p < 0,05$

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Conforme demonstrado na Tabela 11, a AFE do construto Auto Avaliação de Desempenho, pautado no instrumento de pesquisa de Freitas e Arica (2008), revela que o carregamento de todas as variáveis apresentam valores satisfatórios. A variância total explicada é de 50% e o teste KMO indicou um valor admirável de 0,84, validando a utilização da AFE. O *Alpha* de *Cronbach* deste construto foi de 0,845, bem acima de 0,70 recomendado por Hair et al. (2005).

Os resultados da AFE são satisfatórios para todos os construtos, pois todas as variáveis obtiveram correlações acima de 0,30, indicando validação do modelo. Todos os testes KMO foram acima de 0,70 e próximos de 0,80, exceto para o construto Ambiente Interno, que foi de 0,683. Em relação à confiabilidade ou coerência interna de avaliação das variáveis que formam os construtos, todos os *alpha* de *Cronbach* apresentaram resultados acima de 0,70, validando os resultados desta pesquisa.

4.5 FATORES CONVERGENTES E DIVERGENTES DO AMBIENTE INSTITUCIONAL DAS IFES

Para a comparação dos fatores do ambiente institucional e desempenho acadêmico dos discentes das IFES, foi utilizado o teste de hipóteses Wilconxon-Mann-Whitney. Esta técnica estatística não paramétrica é utilizada para testar se dois grupos independentes foram extraídos de uma mesma população (SIEGEL; CASTELLAN JR, 2006). Esse teste é conhecido como teste de distribuição livre, pois apresenta poucas suposições sobre a distribuição dos dados (FIELD, 2009).

O teste Wilconxon-Mann-Whitney é uma versão não paramétrica equivalente ao teste paramétrico t (Student). Sua análise é realizada sobre os postos (*ranks*). Esse processo resulta em escores altos, representados por postos altos, e escores baixos, representados por postos baixos (FIELD, 2009).

Neste estudo, os testes foram executados por construto e respectivas variáveis separadamente, comparando as duas universidades pesquisadas. Se o valor de probabilidade for menor do que $p < 0,05$ admite-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os postos médios das duas universidades.

4.5.1 Médias dos construtos do ambiente institucional

Na Tabela 12 evidenciam-se as médias relativas as variáveis do construto ambiente interno. A variável AI1 representa a dedicação e atenção recebida pelo chefe do departamento ou equivalente, a AI2 do coordenador de curso, a AI3 do corpo docente e AI4 dos funcionários.

TABELA 12 - MÉDIAS DO CONSTRUTO AMBIENTE INTERNO

Variável	Universidade	N	Posto Médio	Soma dos Ranks
AI1	UFPR	295	192,77	56866,00
	UFMS	65	124,83	8114,00
	Total	360		
AI2	UFPR	295	182,67	53888,50
	UFMS	65	170,64	11091,50
	Total	360		
AI3	UFPR	295	185,06	54592,50
	UFMS	65	159,81	10387,50
	Total	360		
AI4	UFPR	295	193,15	56979,50
	UFMS	65	123,08	8000,50
	Total	360		

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Observa-se na Tabela 12 as médias das universidades em cada uma das variáveis do construto ambiente interno. Neste procedimento, o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney baseia-se nos escores, transformando-os em postos. Portanto, as variáveis com a menor média formam o grupo com maior número de postos baixos (FIELD, 2009). Na análise da coluna postos médios, observa-se que as variáveis AI1 (chefe do departamento ou equivalente) e AI4 (funcionários) na UFMS apresentam postos abaixo da UFPR, com valores de 124,83 e 123,08, respectivamente.

Segundo Siegel e Castellan Jr (2006), para aplicar o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, primeiro combinam-se as observações ou escores de ambas os grupos, dispondo-os em postos na ordem crescente de tamanho. Na sequência foca-se sobre um dos grupos. O valor de *Wilcoxon W* (a estatística usada neste teste) é a soma dos postos do primeiro grupo (UFPR). Estas informações são úteis para interpretar os resultados da comparação das médias dos construtos apresentadas nesta seção.

TABELA 13 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO AMBIENTE INTERNO

Teste	AI1	AI2	AI3	AI4
Mann-Whitney U	5969,000	8946,500	8242,500	5855,500
Wilcoxon W	8114,000	11091,500	10387,500	8000,500
Z	-4,810	-,853	-1,803	-4,985
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,394	,071	,000

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Na Tabela 13 evidenciam-se as estatísticas reais do teste de Mann-Whitney, do procedimento de *Wilcoxon* e do correspondente *score Z*, para as variáveis do construto Ambiente Interno. Verifica-se que as variáveis AI1 (chefe do departamento ou equivalente) e AI4 (funcionários) são estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Os resultados apontam que os discentes da UFPR atribuíram maiores notas as essas duas variáveis.

Na Tabela 14 evidenciam-se as médias relativas as variáveis do construto estrutura. A variável E1 representa a qualidade da infraestrutura em relação a adequação das salas de aula, a E2 a adequação do espaço físico da(s) biblioteca(s), a E3 a qualidade do acervo bibliográfico e a E4 a modernidade dos laboratórios de informática.

TABELA 14 - MÉDIAS DO CONSTRUTO ESTRUTURA

Variável	Universidade	N	Posto Médio	Soma dos Ranks
E1	UFPR	295	198,92	58681,00
	UFMS	65	96,91	6299,00
	Total	360		
E2	UFPR	295	200,82	59242,00
	UFMS	65	88,28	5738,00
	Total	360		
E3	UFPR	295	196,06	57836,50
	UFMS	65	109,90	7143,50
	Total	360		
E4	UFPR	295	187,47	55302,50
	UFMS	65	148,88	9677,50
	Total	360		

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

As médias das universidades em cada uma das variáveis do construto estrutura, conforme Tabela 14, mostram que todas as variáveis da UFMS - E1 (adequação das salas de aula), E2 (adequação do espaço físico da biblioteca), E3 (qualidade do acervo bibliográfico) e E4 (modernidade dos laboratórios de informática) - estão com postos médios abaixo dos observados na UFPR. Isso indica visualmente diferenças estatisticamente significativas entre a percepção de

qualidade da infraestrutura das instituições pesquisadas. Essas informações podem ser confirmadas na Tabela 15.

TABELA 15 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO ESTRUTURA

Teste	E1	E2	E3	E4
Mann-Whitney U	4154,000	3593,000	4998,500	7532,500
Wilcoxon W	6299,000	5738,000	7143,500	9677,500
Z	-7,287	-8,019	-6,117	-2,729
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,006

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Comparando-se as médias, na Tabela 15 comprovam-se os pressupostos de que as variáveis do construto estrutura não possuem médias iguais entre as universidades pesquisadas. Desse modo, admite-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre as médias das duas universidades para o construto estrutura.

Na Tabela 16 evidenciam-se as médias relativas as variáveis do construto sistema técnico. A variável ST1 representa qualidade dos recursos didáticos (multimídia, outros), a ST2 a qualidade dos *software* de ensino, a ST3 a qualidade do acesso à internet e a ST4 a qualidade do sistema acadêmico.

TABELA 16 - MÉDIAS DO CONSTRUTO SISTEMA TÉCNICO

Variável	Universidade	N	Posto Médio	Soma dos Ranks
ST1	UFPR	295	195,73	57739,00
	UFMS	65	111,40	7241,00
	Total	360		
ST2	UFPR	295	190,54	56210,00
	UFMS	65	134,92	8770,00
	Total	360		
ST3	UFPR	295	183,32	54080,00
	UFMS	65	167,69	10900,00
	Total	360		
ST4	UFPR	295	175,80	51861,00
	UFMS	65	201,83	13119,00
	Total	360		

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Na Tabela 16 evidenciam-se as médias das universidades em cada uma das variáveis do construto sistema técnico. Verifica-se que as duas primeiras variáveis na UFMS (ST1 e ST2) possuem postos médios abaixo da UFPR. A primeira variável (ST1) refere-se aos recursos didáticos (multimídia e outros) empregados no curso; a segunda variável (ST2) refere-se aos *softwares* de ensino utilizados nos laboratórios de informática. A terceira variável apresenta postos médios bem próximos, 183,32

na UFPR e 167,69 na UFMS, e representa a nota atribuída para o acesso a *internet*. Na última variável (ST4) houve uma inversão, com postos médios de 201,83 na UFMS e 175,80 na UFPR, indicando que os discentes da UFMS atribuíram maiores notas à variável sistema acadêmico.

Os resultados estatísticos podem ser confirmados conforme demonstrado na Tabela 17.

TABELA 17 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO SISTEMA TECNICO

Testes	ST1	ST2	ST3	ST4
Mann-Whitney U	5096,000	6625,000	8755,000	8201,000
Wilcoxon W	7241,000	8770,000	10900,000	51861,000
Z	-5,991	-3,937	-1,104	-1,850
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,270	,064

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Comparando-se as médias, na Tabela 17 comprovam-se os pressupostos de que as variáveis do construto sistema técnico ST1 (recursos didáticos) e ST2 (*softwares* de ensino) não possuem médias iguais entre as universidades pesquisadas. Desse modo, admite-se que existem para essas duas variáveis diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre as médias das duas universidades.

Na Tabela 18 evidenciam-se as médias relativas as variáveis do construto estratégia do Projeto Pedagógico do Curso. A variável EST1 representa a organização do curso (disciplinas), a EST2 representa as disciplinas ofertadas, a EST3 representa a integração dos elementos curriculares (conteúdos/ementas) e a EST4 representa a carga horária das disciplinas.

TABELA 18 - MÉDIAS DO CONSTRUTO ESTRATÉGIA DO PPC

Variável	Universidade	N	Posto Médio	Soma dos Ranks
EST1	UFPR	295	182,91	53958,50
	UFMS	65	169,56	11021,50
	Total	360		
EST2	UFPR	295	182,63	53876,50
	UFMS	65	170,82	11103,50
	Total	360		
EST3	UFPR	295	184,19	54336,00
	UFMS	65	163,75	10644,00
	Total	360		
EST4	UFPR	295	181,94	53673,50
	UFMS	65	173,95	11306,50
	Total	360		

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

De acordo com a Tabela 18, as médias das universidades em cada uma das variáveis do construto estratégia do Projeto Pedagógico do Curso demonstram que todas as variáveis possuem postos médios próximos. Isso indica que os discentes atribuíram notas parecidas em ambas as universidades. Visualmente essas variáveis não aparentam ter diferenças estatisticamente significativas.

Esses pressupostos podem ser confirmados na Tabela 19.

TABELA 19 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO ESTRATÉGIA DO PPC

Teste	EST1	EST2	EST3	EST4
Mann-Whitney U	8876,500	8958,500	8499,000	9161,500
Wilcoxon W	11021,500	11103,500	10644,000	11306,500
Z	-,950	-,842	-1,459	-,572
Asymp. Sig. (2-tailed)	,342	,400	,145	,567

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

A comparação de médias, conforme a Tabela 19, comprova os pressupostos de que as variáveis do construto estratégia do PPC possuem médias iguais entre as universidades pesquisadas. Assim, admite-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre as médias das duas universidades.

Na Tabela 20 evidenciam-se as médias relativas as variáveis do construto estratégia corpo docente. A variável EST5 representa a qualificação docente (titulação), a EST6 representa o domínio do conteúdo ministrado, a EST7 as práticas de ensino e a variável EST8 representa a interação com o aluno.

TABELA 20 - MÉDIAS DO CONSTRUTO ESTRATÉGIA DO CORPO DOCENTE

Variável	Universidade	N	Posto Médio	Soma dos Ranks
EST5	UFPR	295	192,86	56894,50
	UFMS	65	124,39	8085,50
	Total	360		
EST6	UFPR	295	189,15	55799,00
	UFMS	65	141,25	9181,00
	Total	360		
EST7	UFPR	295	184,15	54324,50
	UFMS	65	163,93	10655,50
	Total	360		
EST8	UFPR	295	184,64	54470,00
	UFMS	65	161,69	10510,00
	Total	360		

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Conforme os dados da Tabela 20, as médias das universidades em cada uma das variáveis do construto estratégia do corpo docente revelam que as duas

primeiras variáveis na UFMS (EST5 com postos médios de 124,39 e EST6 com postos médios de 141,25) possuem postos médios abaixo da UFPR. A primeira variável (EST5) refere-se à qualificação acadêmica (titulação) do corpo docente. Na análise qualitativa verificou-se que o corpo docente da UFMS possui menor titulação quando comparado ao corpo docente da UFPR. A segunda variável (EST6) refere-se ao domínio do conteúdo ministrado, que também indica postos menores. A terceira e quarta variáveis apresentam postos médios bem próximos, sendo que a EST7 refere-se à nota atribuída para práticas de ensino do corpo docente e a EST8 refere-se à interação com o aluno. Nas duas últimas variáveis os postos médios na UFPR foram maiores do que os valores da UFMS.

Os testes estatísticos para este construto são evidenciados na Tabela 21.

TABELA 21 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO ESTRATÉGIA DO CORPO DOCENTE

Teste	EST5	EST6	EST7	EST8
Mann-Whitney U	5940,500	7036,000	8510,500	8365,000
Wilcoxon W	8085,500	9181,000	10655,500	10510,000
Z	-4,937	-3,438	-1,444	-1,634
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,001	,149	,102

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Na Tabela 21 demonstram-se as estatísticas da comparação de médias das variáveis do construto estratégia do corpo docente. Denota-se que EST5 (qualificação acadêmica) e EST6 (domínio do conteúdo ministrado) possuem médias estatisticamente diferentes ($p < 0,05$) para as duas universidades pesquisadas.

4.5.2 Médias dos construtos do desempenho acadêmico

Na Tabela 22 evidenciam-se as médias relativas às variáveis do construto auto avaliação de desempenho proposto pelo instrumento de pesquisa de Freitas e Arica (2008). A variável AAD1 representa a percepção de pontualidade nas aulas, AAD2 a percepção de frequência nas aulas, a AAD3 participação nas aulas, a AAD4 interesse pelas disciplinas, a AAD5 acompanhamento dos conteúdos das aulas, AAD6 desempenho na resolução de exercícios, AAD7 tempo dedicado ao estudo extra classe e a AAD8 representa a variável sobre a percepção de desempenho em provas e testes.

TABELA 22 - MÉDIAS DO CONSTRUTO AUTO AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Variável	Universidade	N	Posto Médio	Soma dos Ranks
AAD1	UFPR	295	187,34	55264,00
	UFMS	65	149,48	9716,00
	Total	360		
AAD2	UFPR	295	181,84	53644,00
	UFMS	65	174,40	11336,00
	Total	360		
AAD3	UFPR	295	179,93	53078,00
	UFMS	65	183,11	11902,00
	Total	360		
AAD4	UFPR	295	182,34	53790,00
	UFMS	65	172,15	11190,00
	Total	360		
AAD5	UFPR	295	182,39	53804,50
	UFMS	65	171,93	11175,50
	Total	360		
AAD6	UFPR	295	182,13	53728,00
	UFMS	65	173,11	11252,00
	Total	360		
AAD7	UFPR	295	178,07	52531,00
	UFMS	65	191,52	12449,00
	Total	360		
AAD8	UFPR	295	188,08	55485,00
	UFMS	65	146,08	9495,00
	Total	360		

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Observa-se na Tabela 22, conforme as médias das universidades em cada uma das variáveis do construto auto avaliação de desempenho, que a UFPR apresenta postos médios maiores do que a UFMS, exceto nas variáveis AAD3 (participação nas aulas) e AAD7 (tempo dedicado ao estudo extraclasse). Das oito variáveis, as que possuem maiores diferenças de postos médios são AAD1 (pontualidade nas aulas) e AAD8 (desempenho nas provas e testes).

Os acadêmicos da UFPR se julgam mais pontuais nas aulas (postos médios de 187,34), se comparados com os acadêmicos da UFMS (postos médios de 149,48). O mesmo ocorre na percepção de auto avaliação em provas e testes (AAD8), em que os postos médios para a UFPR foram de 188,08 e para a UFMS de 146,08. Essas duas variáveis aparentam ter diferenças de médias estatisticamente significativas. Estes pressupostos podem ser confirmados conforme a Tabela 23.

TABELA 23 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – CONSTRUTO AUTO AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Teste	AAD1	AAD2	AAD3	AAD4	AAD5	AAD6	AAD7	AAD8
Mann-Whitney U	7571,0	9191,0	9418,0	9045,0	9030,5	9107,0	8871,0	7350,0
Wilcoxon W	9716,0	11336,0	53078,0	11190,0	11175,5	11252,0	52531,0	9495,0
Z	-2,700	-,532	-,227	-,729	-,752	-,645	-,951	-3,016
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007	,595	,821	,466	,452	,519	,342	,003

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Observa-se na Tabela 23 os testes estatísticos de média das variáveis do construto auto avaliação de desempenho. Verifica-se que as variáveis AAD1 (pontualidade nas aulas) e AAD8 (desempenho nas provas e testes) possuem médias estatisticamente diferentes ($p < 0,05$). Dessa forma, os pressupostos são confirmados de que a média dessas variáveis para o construto auto avaliação de desempenho são estatisticamente diferentes nas universidades pesquisadas.

Na Tabela 24 evidenciam-se as médias relativas ao desempenho geral das disciplinas cursadas pelos discentes de ambas as universidades.

TABELA 24 - MÉDIAS DO DESEMPENHO GERAL

Variável	Universidade	N	Posto Médio	Soma dos Ranks
DG	UFPR	295	200,48	59142,00
	UFMS	65	89,82	5838,00
	Total	360		

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Verifica-se na Tabela 24, com base nas médias do desempenho geral dos acadêmicos, que a UFPR possui postos médios superiores a UFMS. Visualmente as médias são estatisticamente diferentes nas duas instituições pesquisadas. Na Tabela 25 evidenciam-se os testes estatísticos de comparação de médias.

TABELA 25 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – DESEMPENHO GERAL

Teste	DG
Mann-Whitney U	3693,000
Wilcoxon W	5838,000
Z	-7,761
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Observa-se na Tabela 25, pelas estatísticas de comparação de médias, que as médias do desempenho geral dos discentes são diferentes. Portanto, admite-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre as médias de

desempenho geral das duas universidades.

Para finalizar esta análise, na Tabela 26 relaciona-se a variável AAD8 (desempenho nas provas e testes) com a variável DG (média geral das disciplinas cursadas) dos alunos do curso de Ciências Contábeis das IFES pesquisadas.

TABELA 26 - MÉDIAS DAS VARIÁVEIS AAD8 e DG

Variáveis	Posto	N	Posto Médio	Soma dos Ranks
AAD8 - DG	Negativo	221	197,98	43752,50
	Positivo	133	143,48	19082,50
	Igual	6		
	Total	360		

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Verifica-se na Tabela 26 que os postos médios negativos (AAD8 < DG) tiveram uma frequência absoluta de 221 respondentes. Isto indica que a percepção dos acadêmicos em relação ao desempenho em provas e testes é menor do que seu desempenho efetivo. Estes resultados contrariam os achados de Cunha et al. (2010), pois a modéstia em relação a auto avaliação em provas e testes no presente estudo é menor do que seu desempenho efetivo.

Em relação ao posto médio positivo (AAD8 > DG), verificou-se uma frequência absoluta de 133 respondentes, houve 6 situações em que as variáveis AAD8 (desempenho nas provas e testes) e DG (média geral das disciplinas cursadas) tiveram valores exatamente iguais. A distância entre os postos médios, 197,98 para o negativo e 143,48 para o positivo, apontam visualmente que há diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis relacionadas.

Na Tabela 27 apresentam-se os testes estatísticos para essas variáveis.

TABELA 27 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS – AAD8 e DG

Teste	AAD8 - DG
Z	-6,402
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Na Tabela 27 a estatística de Wincoxon indicou um $p = 0,000$. Infere-se com base nesse resultado que as médias entre as variáveis AAD8 e DG são estatisticamente diferentes. Dessa forma, infere-se que a percepção dos discentes sobre o desempenho nas provas e testes é diferente do desempenho efetivo.

Na análise dos fatores convergentes e divergentes do ambiente institucional das IFES, verificou-se que as instituições são convergentes somente no construto Projeto Pedagógico do Curso, pois os testes evidenciaram que não há diferenças de médias estatisticamente significativas entre as variáveis pesquisadas.

Para o construto ambiente interno, verificaram-se divergências nas variáveis AI1 (atenção do chefe de departamento ou equivalente) e AI4 (atenção dos funcionários). Paiva e Lourenço, (2011) relatam sobre a importância de criar um ambiente interno de cumplicidade para que os discentes possam ter condições para uma melhor aprendizagem.

No que tange ao construto estrutura, todas as variáveis apresentaram diferenças estatísticas de média, a UFMS apresentou postos médios inferiores a UFPR, isto indica que os acadêmicos da UFMS atribuíram menores notas a qualidade de infraestrutura da universidade pesquisa.

Para o construto sistema técnico, verificaram-se diferenças estatísticas de médias para as variáveis ST1 (recursos didáticos empregados no curso) e ST2 (*software* de ensino). Da mesma forma, para o construto estrutura a UFMS apresentou postos médios inferiores do que a UFPR. Stoll e Fink (1999) afirmam que as instituições de ensino situadas em contextos socioeconômicos menos favorecidos, geralmente apresentam piores condições materiais.

No construto estratégia do corpo docente, verificaram-se diferenças estatísticas de médias para as variáveis EST5 (qualificação acadêmica – titulação) e EST6 (domínio do conteúdo ministrado), ou seja, a tendência foi a mesma entre as IFES pesquisadas.

Essas divergências encontradas nas IFES podem ter influenciado no desempenho acadêmico, pois verificaram-se diferenças estatisticamente significativas para as variáveis AAD1 (pontualidade nas aulas), AAD8 (desempenho nas provas e testes) e DG (desempenho geral – média geral das disciplinas cursadas). Um melhor desempenho foi observado na UFPR, pois os acadêmicos obtiveram maiores desempenhos quando comparados aos acadêmicos da UFMS.

4.6 INFLUÊNCIA DOS FATORES EXTERNOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Para verificar a relação entre o desempenho geral dos discentes (média das disciplinas cursadas) e os fatores externos, foi utilizado o teste não paramétrico de um fator de *Kruskal-Wallis* por postos. Este é um teste útil para decidir se *K* amostras independentes provem de populações diferentes. Valores amostrais quase sempre diferem, e a questão é se as diferenças significam genuínas diferenças entre as populações ou se elas representam meramente o tipo de variação que seriam esperadas entre amostras aleatórias de uma mesma população (SIEGEL; CASTELLAN JR, 2006).

A hipótese a ser rejeitada é de que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias do desempenho geral e os fatores externos. Se o valor de probabilidade for menor do que $p < 0,05$ afirma-se que existe pelo menos um par de médias populacionais diferentes. Ressalta-se que a variável FE2 (idade) não está incluída na construção das hipóteses, por ser uma variável que nesta pesquisa assumiu valores contínuos, assim optou-se relaciona-la separadamente. O teste *Kruskal-Wallis* apontou que não há diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho acadêmico e idade ($p = 0,362$).

Na Tabela 28 apresenta-se o teste Kuskal Wallis para a relação entre desempenho acadêmico e as variáveis FE1 (Gênero) e FE3 (estado civil).

TABELA 28 - TESTE KUSKAL WALLIS PARA A RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO ACADEMICO E AS VARIÁVEIS EXTERNAS GÊNERO E ESTADO CIVIL

Variável	Fator Externo	N	Posto Médio	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
FE1	Gênero					
	Masculino	158	178,43	,111	1	,739
	Feminino	202	182,12			
	Total	360				
FE3	Estado civil					
	Solteiro	296	179,52	3,923	3	,270
	Casado	53	173,90			
	Divorciado	8	248,06			
	Viúvo	3	214,00			
	Total	360				

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Verifica-se na Tabela 28 o teste *Kuskal Wallis* para a relação entre o desempenho geral acadêmico e as variáveis externas FE1(gênero) e FE3 (estado civil). Para a variável FE1(gênero) não existem diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 0,111$; $p = 0,739$) entre as médias do desempenho geral e o gênero. Monteiro (2004) observou em seu estudo que o desempenho das mulheres foi superior aos dos homens, tanto na situação do vestibular, quanto no desempenho do curso, o que não se verificou na presente pesquisa. O autor justificou o melhor desempenho das mulheres devido a uma melhor escolarização durante o ensino médio e uma maior dedicação nas disciplinas no curso de graduação.

Para a variável FE3 (estado civil) não existem diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 3,923$; $p = 0,270$) entre as médias do desempenho geral e o estado civil. Estes resultados não se assemelham aos encontrados por Andrade e Corrar (2008), os quais constaram que os desempenhos diferem significativamente ($p = 0,000$), sendo que os solteiros possuem melhores desempenhos acadêmicos.

Na Tabela 29 apresenta-se o teste *Kuskal Wallis* para a relação entre desempenho acadêmico e variáveis externas socioeconômicas, sendo: FE4(membros da família), FE5 (status da residência), FE6 (jornada de trabalho), FE7 (participação na renda familiar) e FE8 (renda mensal familiar).

TABELA 29 - TESTE KUSKAL WALLIS PARA A RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO ACADEMICO E VARIÁVEIS EXTERNAS SOCIOECONÔMICAS

Variável	Fator Externo	N	Posto Médio	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
FE4	Membros da família					
	Nenhum	48	185,61	2,976	4	,056
	Ate dois	144	182,14			
	Ate quatro	147	177,03			
	Ate seis	19	193,87			
	Mais de seis	2	67,75			
Total	360					
FE5	Status da residência					
	Moro em residência alugada	66	172,02	1,468	4	,832
	Moro em república e divido os gastos com outras pessoas	26	164,87			
	Moro em residência própria financiada	75	185,28			
	Moro em residência própria quitada	179	184,34			
	Outra	14	174,86			
Total	360					
FE6	Jornada de trabalho					
	Trabalho em tempo integral 44 horas	158	176,64	,940	4	,919
	Trabalho entre 20 e 44 horas	139	181,01			
	Trabalho ate 20 horas	17	200,56			
	Trabalho eventualmente	8	181,81			
	Não trabalho	38	185,45			
Total	360					
FE7	Participação na renda familiar					
	Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	33	174,30	7,144	4	,128
	Trabalho e contribuo com o sustento da família	101	158,35			
	Trabalho e me sustento	131	192,04			
	Trabalho e recebo ajuda financeira	56	190,55			
	Não trabalho e meus gastos são financiados pela família	39	189,90			
Total	360					
FE8	Renda mensal familiar					
	Até um salário mínimo nacional	11	130,59	16,088	4	,003**
	De dois a três salários mínimos nacionais	93	166,89			
	De quatro a cinco salários mínimos nacionais	87	180,46			
	De seis a dez salários mínimos nacionais	91	167,63			
	Onze salários mínimos nacionais ou mais	78	218,82			
Total	360					

Onde ** significante $p < 0,01$

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Observa-se na Tabela 29 que a variável FE4 (membros da família) não apresenta diferenças estatisticamente significativas ($x^2 = 2,976$; $p = 0,56$) entre as médias do desempenho geral e membros da família. O mesmo ocorreu para a variável FE5 (*status* da moradia), em que os testes apontaram valores de $x^2 = 1,468$ e $p = 0,832$ para a relação com o desempenho acadêmico.

Para a variável FE6 (jornada de trabalho) não existem diferenças estatisticamente significativas ($x^2 = 0,944$ $p = 0,919$) entre as médias do desempenho geral e a jornada de trabalho semanal. Estes resultados divergem do estudo de Andrade e Corrar (2008), em que para os estudantes que durante maior parte do curso exerceram atividade remunerada o teste sugeriu existir diferenças significativas ($x^2 = 342,26$; $p=0,000$). Os autores justificaram os resultados pela motivação dos acadêmicos que trabalham, o que lhes proporcionou melhores notas.

No que concerne à variável FE7 (participação na renda familiar), não se identificaram diferenças estatisticamente significativas ($x^2 = 7,144$; $p = 0,128$) entre as médias do desempenho geral e participação na renda familiar.

A variável FE8 (renda mensal familiar) apresenta diferenças estatisticamente significativas ($x^2 = 16,088$ $p = 0,003$) entre as médias do desempenho geral e a renda familiar. Verifica-se pela análise dos postos médios dessa variável que a faixa de até um salário mínimo nacional, com posto médio de 130,59, e onze salários mínimos nacionais ou mais, com posto médio de 218,82, apresentaram significância. Resgatando-se a análise descritiva da amostra, na faixa de até um salário mínimo, 5 acadêmicos são da UFMS e 6 da UFPR. Na outra extremidade, de onze salários mínimos nacionais ou mais, dos 78 alunos que estão nessa faixa de renda, 76 são da UFPR. Nessa situação, constatou-se que os acadêmicos com maiores rendas (onze salários mínimos nacionais ou mais) possuem melhores desempenhos.

Os resultados coadunam com os da pesquisa de Monteiro (2004), que observou em todos os cursos pesquisados, que os acadêmicos com maiores rendas possuem maiores desempenhos, indicando uma correlação positiva entre renda e desempenho. Os resultados também são semelhantes com os de Andrade e Corrar (2008), em que o teste para renda familiar sugeriu diferenças significativas ($x^2 = 592,31$; $p = 0,000$) entre as faixas salariais, indicando que estudantes com rendimentos familiares menores obtiveram desempenhos inferiores.

Na Tabela 30 apresenta-se o teste Kuskal Wallis para a relação entre desempenho acadêmico e as variáveis do nível de instrução, em que: FE9(nível de

instrução da mãe), FE10 (nível de instrução do pai), FE11 (escola ensino médio), FE12 (horas de estudo semanal extraclasse) e FE13 (experiência profissional).

TABELA 30 - TESTE KUSKAL WALLIS PARA A RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO ACADEMICO E VARIÁVEIS EXTERNAS DO NÍVEL DE INSTRUÇÃO

Variável	Fator Externo	N	Posto Médio	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.		
FE9	Nível de instrução da Mãe							
	Sem escolaridade	2	164,00	9,723	6	,137		
	Ensino fundamental incompleto	54	147,27					
	Ensino fundamental completo	41	180,54					
	Ensino médio incompleto	28	199,11					
	Ensino médio completo	94	172,69					
	Superior incompleto	28	197,36					
	Superior completo	113	194,37					
Total	360							
FE10	Nível de instrução do Pai							
	Sem escolaridade	6	244,75	30,300	6	,000**		
	Ensino fundamental incompleto	52	128,50					
	Ensino fundamental completo	34	188,24					
	Ensino médio incompleto	18	175,39					
	Ensino médio completo	110	166,06					
	Superior incompleto	33	177,65					
	Superior completo	107	216,29					
Total	360							
FE11	Escola Ensino Médio							
	Todo em escola publica	209	170,69	5,713	4	,222		
	Maior parte em escola publica	27	174,57					
	Todo em escola particular	99	196,62					
	Maior parte em escola particular	22	205,14					
	Outro	3	204,67					
Total	360							
FE12	Horas de estudo semanal extraclasse							
	Nenhuma apenas assisto às aulas	51	143,87	27,078	5	,000**		
	Uma a duas	137	168,17					
	Três a cinco	118	182,60					
	Seis a oito	33	239,20					
	Nove a dez	5	249,10					
	Mais de dez	16	244,84					
	Total	360						
FE13	Experiência profissional							
	Nunca trabalhei na área	118	187,45	9,532	5	,090		
	Um ano	96	195,61					
	Dois anos	66	181,72					
	Três anos	45	144,12					
	Quatro anos	13	168,19					
	Mais de quatro anos	22	155,30					
Total	360							

Onde ** significante $p < 0,01$

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Com base nos dados da Tabela 30, observa-se para a variável FE9 (nível de instrução da mãe) que não existem diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 9,723$; $p = 0,137$) entre as médias do desempenho geral e o nível de instrução da mãe. Estes resultados diferem do estudo de Monteiro (2004), que verificou um efeito total dessa variável com o desempenho do estudante no vestibular, demonstrando a importância da mãe na orientação dos estudos dos filhos durante a trajetória escolar, porém, no rendimento dos cursos de graduação, isso não ficou evidente. O autor sugeriu que o sucesso dos alunos na aprendizagem depende muito mais de seu esforço do que a interferência da mãe. No estudo de Andrade e Corrar (2008), o teste indicou diferenças significativas ($\chi^2 = 12,48$; $p = 0,01$) para a escolaridade da mãe, pois observaram que os acadêmicos com maiores notas estão na faixa em que a mãe possui ensino superior completo.

Em relação à variável FE10 (nível de instrução do pai), existem diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 30,300$; $p = 0,000$) entre as médias do desempenho geral e a instrução do pai. Verifica-se pela análise dos postos médios dessa variável, que a faixa sem escolaridade, com posto médio de 244,75 (o que surpreende pois é o posto com maior *ranking* e, conseqüentemente, maiores notas), e a faixa superior completo, com posto médio de 216,29, possuem significância estatística. Resgatando-se a análise descritiva da amostra, para a faixa sem escolaridade, 6 acadêmicos são da UFPR. Em relação ao nível superior completo, dos 107 acadêmicos que o pai possui curso superior completo, 100 são da UFPR. Nessa situação afirma-se que o nível de instrução do pai influencia na média do desempenho acadêmico.

No estudo de Monteiro (2004) os resultados foram diferentes, pois o teste estatístico para a instrução do pai sobre o desempenho no curso evidenciou que não há interferência dessa variável no rendimento acadêmico. Um ponto interessante relatado pelo autor é que muitas vezes a média do rendimento de alunos cujo pai tem baixa escolaridade é maior do que os que têm escolaridade mais elevada. Essa constatação sustenta os resultados encontrados nos acadêmicos UFPR, que afirmaram que o pai não possui nenhuma instrução. Já os resultados de Andrade e Corrar (2008) são semelhantes com os da presente pesquisa no que tange a instrução do pai, uma vez que o teste evidenciou diferenças significativas ($\chi^2 = 47,85$; $p = 0,000$), nesse estudo a variável pai com nível superior foi responsável pelas diferenças de desempenho entre os pares.

Para a variável FE11 (escola do ensino médio) não existem diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 5,713$; $p = 0,222$) entre as médias do desempenho geral e a escola de ensino médio. Na faixa todo em escola pública, o valor do posto médio foi de 170,69, e na faixa todo em escola particular assumiu um posto de 196,62. Isto indica que os acadêmicos que estudaram em escolas particulares possuem maiores desempenhos, mas não ao ponto de serem estatisticamente significativos. Os resultados encontrados são diferentes dos de Andrade e Corrar (2008) em relação ao desempenho dos alunos e sua origem escolar secundária, pois observaram que há diferenças significativas nas médias ($\chi^2 = 172,19$; $p = 0,000$), e concluíram que os estudantes de escolas privadas possuem desempenhos maiores do que os estudantes de escolas públicas.

No que concerne à variável FE12 (horas de estudo semanal extra-classe) existem diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 27,078$; $p = 0,000$) entre as médias do desempenho geral e as horas de estudo semanal extra-classe. Na análise dos postos médios houve um aumento gradativo conforme o aumento do número de horas de estudo. A faixa nenhuma, apenas assisto as aulas, com posto médio de 143,87, e a faixa de mais de dez horas de estudo, com posto médio de 244,84, evidencia a importância dessa variável no desempenho acadêmico. Nessa situação depreende-se que os acadêmicos que se dedicam mais, possuem maiores desempenhos. Estes resultados são semelhantes aos do estudo de Andrade e Corrar (2008), em que o teste também sugeriu que a quantidade de horas dedicadas aos estudos apresenta uma relação direta com o desempenho ($\chi^2 = 178,79$; $p = 0,000$), ou seja, alunos que estudam mais tendem a um melhor desempenho.

Para a variável FE13 (experiência profissional) não existem diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 9,532$; $p = 0,09$) entre as médias do desempenho geral e a experiência profissional. Os resultados são semelhantes ao estudo de Caiado e Madeira (2002), pois nesse estudo os coeficientes de correlação linear, entre a média final de curso e a experiência profissional não foram estatisticamente significativos e próximos de zero.

Com base nos resultados dos testes de significância estatística, resultantes da análise de *Kuskal Wallis*, é possível responder a primeira hipótese da pesquisa: H1 - Há diferenças estatisticamente significativas entre as médias do desempenho acadêmico geral dos discentes e os fatores externos (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 extra-classe, experiência profissional) das duas IFES.

A primeira hipótese do estudo, se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias do desempenho geral e os fatores externos, com base nos resultados apresentados é possível aceitá-la parcialmente, pois há relação estatisticamente significativa entre o desempenho acadêmico e os fatores externos renda familiar mensal, nível de instrução do pai e horas de estudo semanal extra-classe. Os demais fatores externos, gênero, estado civil, membros da família, *status* da residência, jornada de trabalho, participação na renda familiar, nível de instrução da mãe, escola do ensino médio e experiência profissional, não indicaram influência estatisticamente significativa no desempenho acadêmico de discentes das IFES

Assim, são fortalecidos pelos resultados deste estudo as afirmações de Andrade e Corrar (2008), de que: (i) os acadêmicos com maior renda familiar mensal possuem maiores desempenhos; (ii) a variável pai com nível superior foi responsável pelas diferenças de desempenho entre os pares; e (iii) os discentes que estudam mais tendem a um melhor desempenho.

4.7 INFLUÊNCIA DO AMBIENTE INSTITUCIONAL NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Com base na questão de pesquisa desta dissertação, no que concerne ao ambiente institucional das IFES, foi utilizada a técnica de Modelagem de Equações Estruturais (SEM). Para Hair et al. (2005), o uso da SEM justifica-se quando se quer incorporar variáveis latentes na análise, e quando se estabelece relações de dependência e independência. Conforme os autores, uma variável latente não pode ser diretamente medida, mas pode ser representada por uma ou mais variáveis.

Nesta pesquisa têm-se como variáveis latentes os construtos do ambiente institucional (ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso e estratégia do corpo docente). A relação causal dessas variáveis se dá com o construto endógeno ou variável dependente (HAIR et al., 2005). O construto endógeno é composto pelas oito variáveis da auto avaliação de

desempenho dos discentes e a variável desempenho acadêmico (média geral das disciplinas cursadas).

A SEM foi realizada por IFES separadamente, estimada a partir dos Mínimos Quadrados Parciais (*Partial Least Squares* – PLS). O PLS permite que se trate modelos formativos com amostras menores e variáveis não aderentes a uma distribuição normal multivariada (CHIN; NEWSTED, 1999). O PLS analisa os construtos de forma separada e em seguida calcula as relações de causalidade. O pacote estatístico utilizado foi o *Smart PLS* versão 2.0.

4.7.1 Influência do ambiente institucional no desempenho acadêmico na UFPR

O modelo proposto com valores R^2 é apresentado na Figura 3 para a UFPR, definido pela técnica de estimação de covariância de SEM-PLS.

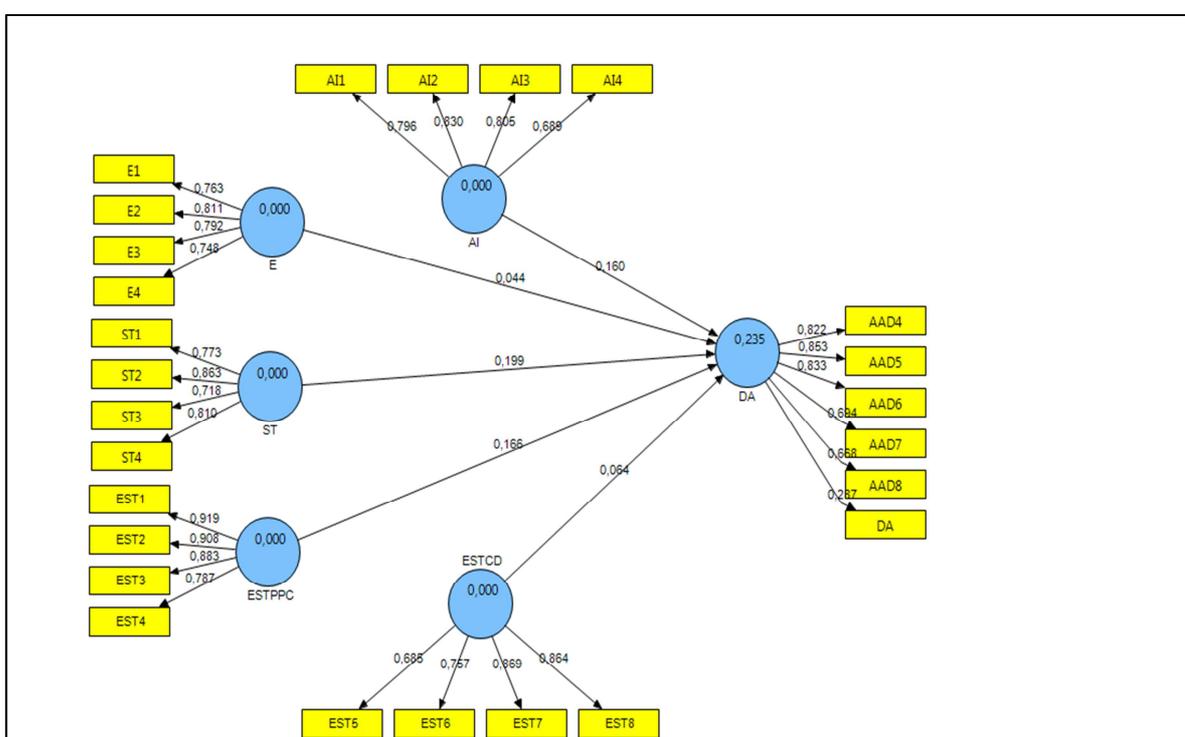


FIGURA 3 - MODELO PROPOSTO COM VALORES R^2 – UFPR
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Cabe destacar que as variáveis AAD1 (pontualidade nas aulas), AAD2 (frequência das aulas) e AAD3 (participação nas aulas) foram retiradas do modelo,

pois não apresentaram validade convergente suficiente. Após esses ajustes, realizaram-se os testes de mensuração do modelo.

4.7.1.1 Testes de Mensuração do modelo UFPR – Validade Convergente

Na Tabela 31 é possível verificar os indicadores de confiabilidade do modelo UFPR, sendo eles a variância média extraída (AVE) e a confiabilidade composta. Segundo Hair et al. (2005), estas estimativas servem para avaliar se os indicadores especificados (variáveis) são suficientes para representar as variáveis latentes. O valor recomendável para a AVE é de 0,50 e para a confiabilidade composta de 0,70.

TABELA 31 - INDICES DE ADEQUAÇÃO DO MODELO UFPR

Construto	AVE	Confiabilidade Composta	R Square	Alfa Cronbach	Comunalidade	Redundância
Ambiente Interno	0,6114	0,8623	0,000	0,7905	0,6114	0,000
Estrutura	0,6067	0,8604	0,000	0,7870	0,6067	0,000
Sistema Técnico	0,6067	0,8708	0,000	0,8048	0,6286	0,000
Estratégia PPC	0,7673	0,9293	0,000	0,8983	0,7673	0,000
Estratégia CD	0,6363	0,8739	0,000	0,8126	0,6363	0,000
Desempenho Acadêmico	0,5179	0,8566	0,2355	0,8132	0,5179	0,0413

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Nota-se na Tabela 31, em relação aos índices de adequação do modelo para validade convergente, que para a variância média extraída (AVE) não há nenhum indicador com valores inferiores a 0,50, fazendo com que o modelo seja aceito. Em relação aos coeficientes de confiabilidade composta, todos os indicadores encontram-se acima de 0,70 (ambiente interno 0,8623, estrutura 0,8604, sistema técnico 0,8708, estratégia PPC 0,9293, estratégia CD 0,8739 e desempenho acadêmico 0,8566). O que representa 50% da variância, considerando o tamanho da amostra com 295 casos. Esses valores são significativos a um nível de 0,05, conforme prescrito por Hair et al. (2005).

4.7.1.2 Teste de Mensuração do Modelo UFPR - Validade Discriminante

Para testar a validade discriminante, verificou-se a correlação entre as variáveis latentes, conforme demonstrado na Tabela 32. Segundo Hair et al. (2005), as correlações entre as variáveis devem ser inferiores a 0,95.

TABELA 32 - VALORES DE CORRELAÇÃO DOS CONSTRUTOS DE PRIMEIRA ORDEM

Descrição	Ambiente Interno	Estrutura	Sistema Técnico	Estratégia PPC	Estratégia CD	Desempenho Acadêmico
Ambiente Interno	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Estrutura	0,3302	1,000	0,000	0,000	0,000	0,3211
Sistema Técnico	0,3056	0,6281	1,000	0,4811	0,4229	0,3807
Estratégia PPC	0,4983	0,4697	0,000	1,000	0,5408	0,3763
Estratégia CD	0,5734	0,3656	0,000	0,000	1,000	
Desempenho Acadêmico	0,348	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000
AVE	0,6114	0,6067	0,6067	0,7673	0,6363	0,5179

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Verifica-se na Tabela 32 que não há correlação acima de 0,95 entre os construtos de primeira ordem que excedem em magnitude a raiz quadrada da AVE, indicando validade discriminante do modelo. Para finalizar a adequação do modelo calculou-se o Índice de *Goodness-of-Fit* proposto por Tenenhaus et al. (2005). No presente estudo o modelo UFPR atingiu um índice de 0,3821 acima do mínimo de 0,36 como recomendado por Wetzels e Odekerken-Schröder (2009) para as áreas de Ciências Sociais e Comportamentais.

Após estas etapas de validação, segue a discussão do modelo estrutural UFPR e o teste de hipóteses.

4.7.1.3 Teste do Modelo Estrutural UFPR

O teste do modelo estrutural UFPR é avaliado segundo os índices de ajustamento e coeficientes obtidos. Estes, por sua vez, demonstram significância

com base nos valores correspondentes ao teste t para o caminho (*path*) utilizado no modelo, sendo aceitáveis aqueles acima de 1,96, conforme Hair et al. (2005). Efetuou-se a análise de *bootstrapping*, gerando N = 2000 sub-amostras diferentes, cada uma com n = 295 observações, como recomendado pela literatura (HAIR. et al., 2005). A Figura 4 apresenta o modelo testado em que se apontam os relacionamentos estimados através dos coeficientes de caminho.

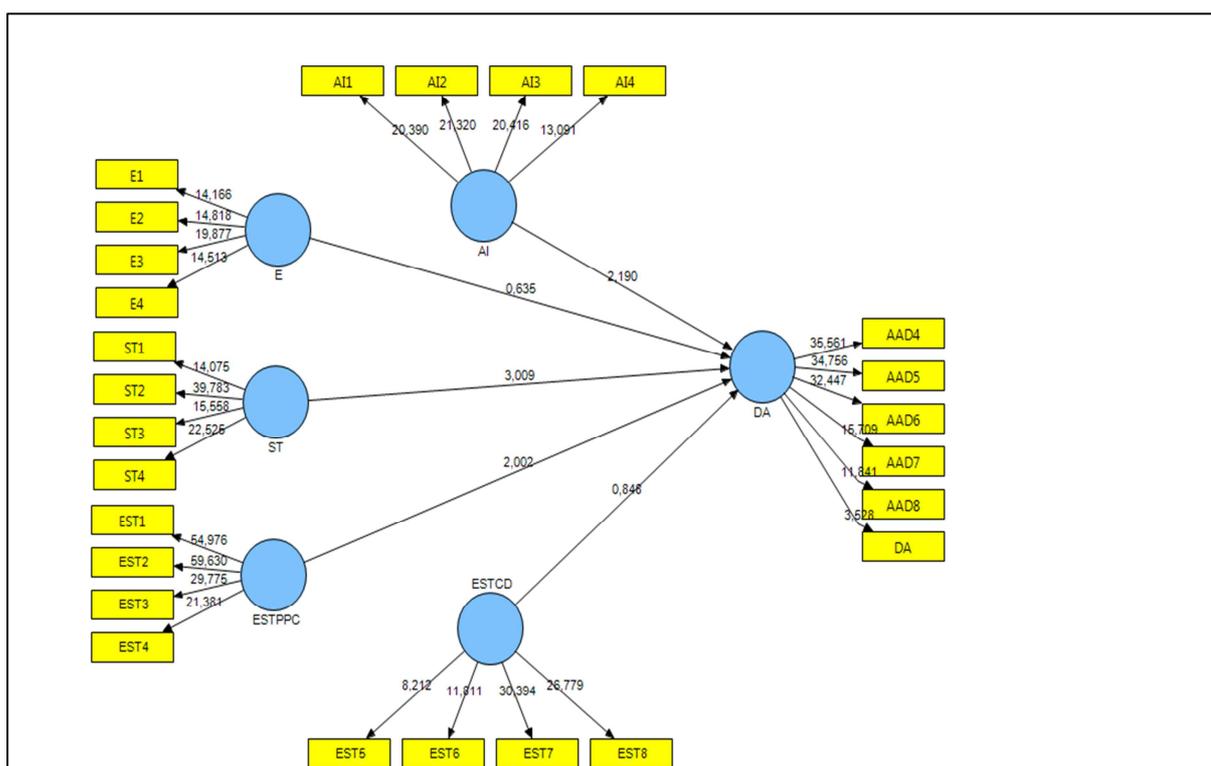


FIGURA 4 - TESTE DOS COEFICIENTES DE CAMINHOS DO MODELO ESTRUTURAL UFPR
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Evidencia-se na Figura 4 o procedimento de estimação do modelo estrutural por meio da opção *bootstrapping*, efetuado em quatro passos básicos: (i) a amostra original é delineada para atuar como população para fins de amostragem; (ii) a amostra original é refeita um número especificado de vezes (N = 2000) para gerar uma grande quantidade de novas amostras, cada uma um subconjunto aleatório da amostra original; (iii) o modelo é estimado para cada nova amostra e os parâmetros estimados são armazenados; e (iv) as estimativas finais do parâmetro são calculados como a média das estimativas ao longo de todas as amostras. O intervalo de confiança não é estimado por erro amostral e sim observado pelo exame da verdadeira distribuição das estimativas paramétricas em torno da média

(HAIR. et al., 2005).

Conforme os procedimentos adotados, verifica-se que os valores acima de 1,96 para os coeficientes de caminho são o ambiente interno, com t-valor = 2,190; o sistema técnico, com t-valor = 3,009; e a estratégia do Projeto Pedagógico do Curso, com t-valor = 2,002. Os construtos estrutura (t-valor = 0,635) e estratégia do corpo docente (t-valor= 0,848) não apresentaram significância estatística.

4.7.1.4 Teste das hipóteses do modelo UFPR

Após avaliar as relações existentes no modelo estrutural, de acordo com os coeficientes apresentados, segue na Tabela 33 o teste de confirmação das hipóteses do estudo.

TABELA 33 - VALORES CALCULADOS UFPR

Relação Estrutural	Valor	t-valor	Hipótese	p-valor
Ambiente Interno → Desempenho Acadêmico	0,160	2,190	H2	0,029*
Estrutura → Desempenho Acadêmico	0,044	0,635	H3	0,525
Sistema Técnico → Desempenho Acadêmico	0,199	3,009	H4	0,003**
Estratégia PPC → Desempenho Acadêmico	0,166	2,002	H5	0,045*
Estratégia CD → Desempenho Acadêmico	0,064	0,848	H6	0,396

Onde:* significante $p < 0,05$ / ** significante $p < 0,01$

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

De acordo com os valores calculados, conforme exposto na Tabela 33, a partir dos resultados encontrados, pode-se analisar as hipóteses elaboradas para esta pesquisa.

Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator ambiente interno no desempenho acadêmico dos discentes, com p-valor = 0,029, assim aceita-se H2. Embora a variável latente apresente significância estatística baixa, com um efeito direto de 0,16, os resultados reforçam os achados de Paiva e Lourenço (2011), que obtiveram efeito direto de 0,22 a p-valor 0,004. Cabe destacar, no entanto, que o presente estudo se propôs a investigar todo o ambiente interno institucional, enquanto os autores citados se propuseram a analisar estritamente o ambiente de sala de aula.

Não há influência estatisticamente positiva e significativa do fator estrutura no

desempenho acadêmico dos discentes, com p -valor = 0,525, assim rejeita-se H3. Este resultado não coaduna com o estudo de Andriola (2009), que constatou que melhores estruturas institucionais proporcionaram maiores notas no Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE).

Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator sistema técnico no desempenho acadêmico dos discentes, com p -valor = 0,003, assim aceita H4. A pesquisa reforça os achados de Weathersbee (2008), que relacionou a estrutura tecnológica com o desempenho dos alunos em teste de Leitura, Matemática e Ciências. Das três situações, verificou influência significativa ($p = 0,000$) nos testes de leitura dos discentes do oitavo ano.

Há influência estatisticamente positiva e significativa do fator Projeto Pedagógico do Curso no desempenho acadêmico dos discentes, com p -valor = 0,045, assim aceita-se H5. Apesar de uma relação baixa (0,166), os resultados reforçam a pesquisa de Araújo, Camargos e Camargos (2011), pois as variáveis relativas à formulação das disciplinas possuem correlações positivas e significativas com o desempenho acadêmico.

Não há influência estatisticamente positiva e significativa do fator estratégia do corpo docente no desempenho acadêmico dos discentes, com p -valor = 0,396, assim rejeita-se H6. Miranda (2011), em sua tese de doutorado, verificou um coeficiente de regressão significativo e correlação positiva e significativa entre qualificação acadêmica e desempenho no ENADE. Cabe salientar que o autor pesquisou 218 instituições de ensino superior em Contabilidade nas cinco regiões do país. A presente pesquisa limitou-se a duas IFES, uma na região Centro Oeste e a outra na região Sul do país, o que pode explicar os resultados aqui encontrados.

4.7.2 Influência do ambiente institucional no desempenho acadêmico na UFMS

Após a análise da influência do ambiente institucional no desempenho acadêmico da UFPR, na Figura 5 apresenta-se o modelo proposto com valores R^2 para a UFMS.

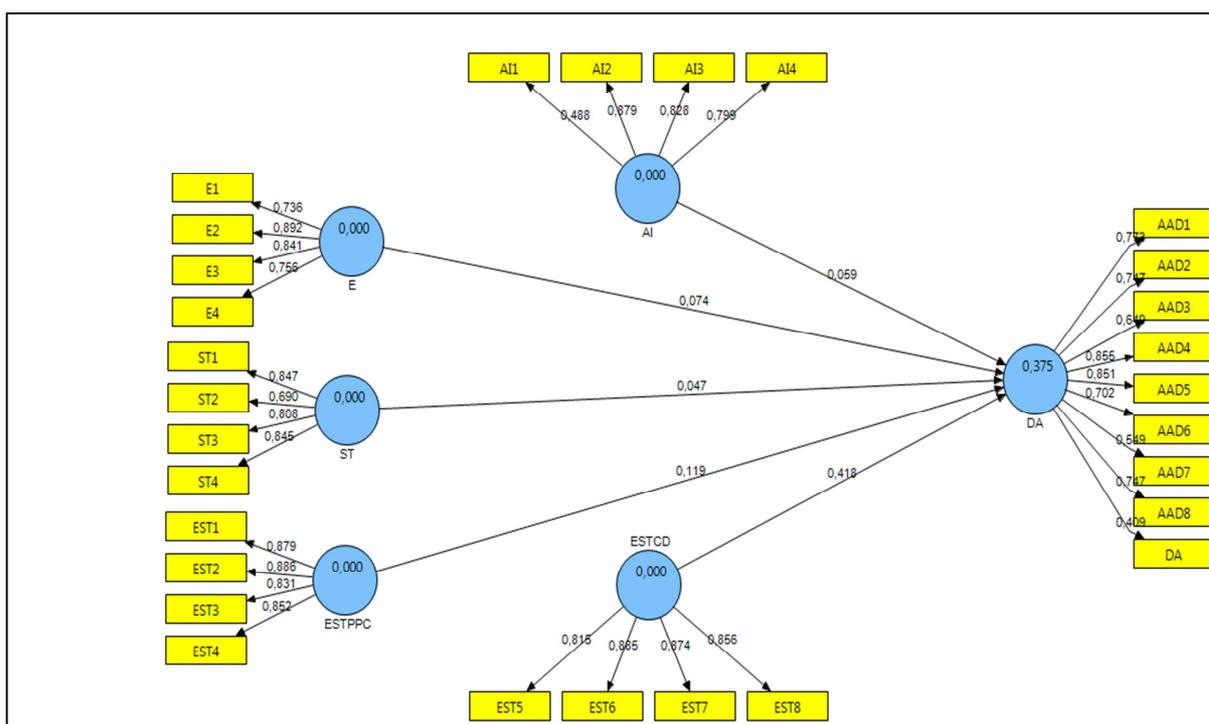


FIGURA 5 - MODELO PROPOSTO COM VALORES R² – UFMS
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Cabe destacar que ao contrário da UFPR, as variáveis AAD1 (pontualidade nas aulas), AAD2 (frequência nas aulas) e AAD3 (participação nas aulas) não foram retiradas do modelo, pois o conjunto das variáveis do desempenho acadêmico apresentou validade convergente suficiente. Após essas análises, realizaram-se os testes de mensuração para o modelo UFMS.

4.7.2.1 Testes de Mensuração do modelo UFMS – Validade Convergente

Na Tabela 34 apresentam-se os indicadores de confiabilidade do modelo UFMS, sendo eles a variância média extraída (AVE) e a confiabilidade composta. Cabe reforçar que os valores recomendados para AVE são de 0,50 e confiabilidade composta de 0,70.

TABELA 34 - INDICES DE ADEQUAÇÃO DO MODELO UFMS

Construto	AVE	Confiabilidade Composta	R Square	Alfa Cronbach	Comunalidade	Redundância
Ambiente Interno	0,5836	0,8433	0,000	0,7662	0,5836	0,000
Estrutura	0,6542	0,8827	0,000	0,8220	0,6542	0,000
Sistema Técnico	0,6399	0,8760	0,000	0,8139	0,6399	0,000
Estratégia PPC	0,7433	0,9205	0,000	0,8859	0,7433	0,000
Estratégia CD	0,7363	0,9177	0,000	0,8805	0,7363	0,000
Desempenho Acadêmico	0,5058	0,8987	0,3748	0,8738	0,5058	0,0251

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Na análise dos índices de adequação do modelo UFMS para validade convergente, conforme demonstrado na Tabela 34, para a variância média extraída (AVE) não há nenhum indicador com valores inferiores a 0,50, fazendo com que o modelo seja aceito. Nesse modelo, a AVE do construto desempenho acadêmico ficou em 0,5058, no limite de adequação para a SEM. Diferente da UFPR, que apresentou em todas as variáveis um índice de 0,4448, abaixo do recomendado.

Em relação aos coeficientes de confiabilidade composta, todos os indicadores encontram-se acima de 0,70 (ambiente Interno 0,8433, estrutura 0,8827, sistema técnico 0,8760, estratégia PPC 0,9205, estratégia CD 0,9177 e desempenho acadêmico 0,8987). Isso representa 50% da variância, considerando o tamanho da amostra com 65 casos, esses valores são significativos a um nível 0,05, conforme prescrito por Hair et al. (2005).

4.7.2.2 Testes de Mensuração do modelo UFMS – Validade Discriminante

Para testar a validade discriminante, verificou-se a correlação entre as variáveis latentes, conforme demonstrado na Tabela 35. Como regra geral, as correlações entre as variáveis devem ser inferiores a 0,95.

TABELA 35 - VALORES DE CORRELAÇÃO DOS CONSTRUTOS DE PRIMEIRA ORDEM

Descrição	Ambiente Interno	Estrutura	Sistema Técnico	Estratégia PPC	Estratégia CD	Desempenho Acadêmico
Ambiente Interno	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Estrutura	0,2184	1,000	0,000	0,000	0,000	0,2914
Sistema Técnico	0,4054	0,6361	1,000	0,4795	0,5398	0,4007
Estratégia PPC	0,5320	0,4232	0,000	1,000	0,6870	0,4917
Estratégia CD	0,7656	0,2972	0,000	0,000	1,000	0,5924
Desempenho Acadêmico	0,4775	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000
AVE	0,5836	0,6542	0,6399	0,7433	0,7363	0,5058

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Nota-se na Tabela 35 que não há correlação acima de 0,95 entre os construtos de primeira ordem que excedem em magnitude a raiz quadrada da AVE, indicando validade discriminante do modelo. Para finalizar os testes de adequação do modelo, calculou-se o Índice de *Goodness-of-Fit* proposto por Tenenhaus et al. (2005) para a UFMS. O valor proposto atingiu 0,4926, melhor do que o indicador da UFPR (0,3821), essa melhora se deu pelo valor do R^2 de 0,375.

Após estas etapas de validação, segue a discussão do modelo estrutural UFMS e o teste de hipóteses.

4.7.2.3 Teste do Modelo Estrutural UFMS

Apresenta-se na Figura 6 o teste do modelo estrutural UFMS. Cabe reforçar que os valores significativos aceitáveis devem exceder a 1,96 para t-valor, conforme Hair et al. (2005). Efetuou-se a análise de *bootstrapping*, gerando N=2000 subamostras diferentes, cada uma com n=65 observações, como recomendado pela literatura (HAIR et al., 2005).

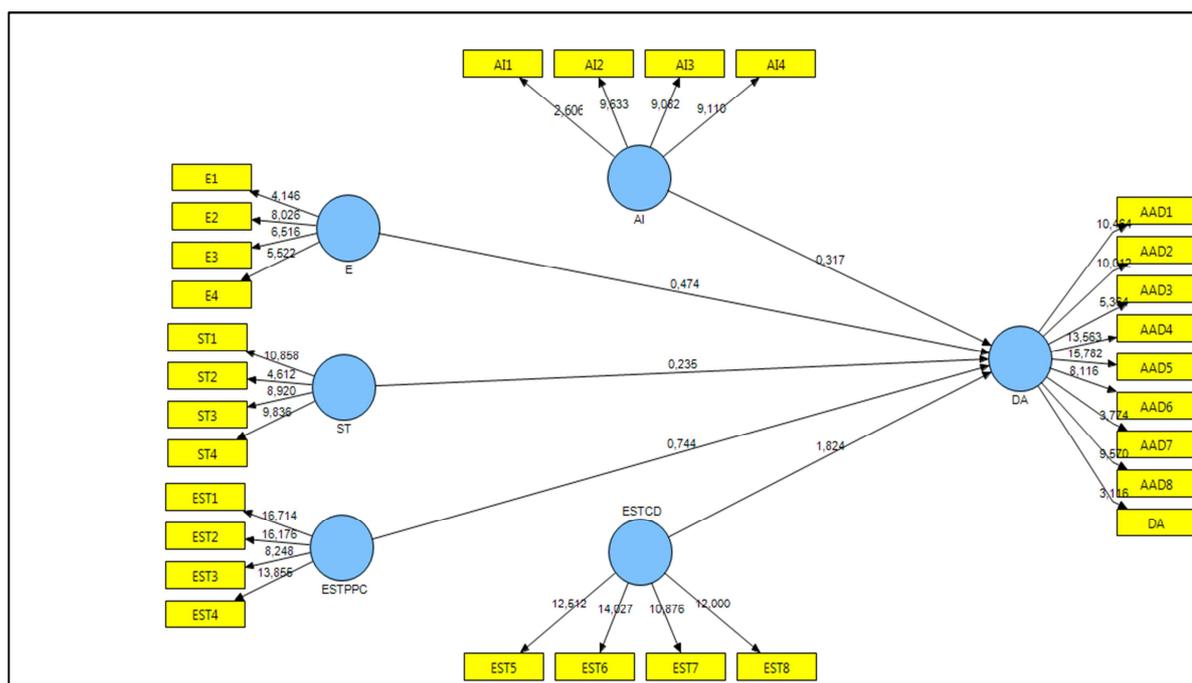


FIGURA 6 - - TESTE DOS COEFICIENTES DE CAMINHOS DO MODELO ESTRUTURAL UFMS
 FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Conforme a Figura 6, verifica-se que nenhum construto apresentou um coeficiente de caminho acima de 1,96. Os construtos ambiente interno (t-valor = 0,317), estrutura (t-valor = 0,474), sistema técnico (t-valor = 0,235), estratégia do Projeto Pedagógico do Curso (t-valor = 0,744) e estratégia do corpo docente (t-valor = 1,824) não apresentaram significância.

4.7.2.4 Teste de hipóteses modelo UFMS

Após avaliar as relações existentes no modelo estrutural, de acordo com os coeficientes apresentados, segue na Tabela 36 o teste de confirmação das hipóteses do estudo.

TABELA 36 - VALORES CALCULADOS UFMS

Relação Estrutural	Valor	t-valor	Hipótese	p-valor
Ambiente Interno → Desempenho Acadêmico	0,059	0,317	H2	0,751
Estrutura → Desempenho Acadêmico	0,074	0,474	H3	0,635
Sistema Técnico → Desempenho Acadêmico	0,047	0,235	H4	0,814
Estratégia PPC → Desempenho Acadêmico	0,119	0,744	H5	0,457
Estratégia CD → Desempenho Acadêmico	0,418	1,824	H6	0,068

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Os coeficientes padronizados, a partir dos resultados expostos na Tabela 36, revelam que nenhuma das hipóteses elaboradas para a pesquisa foi confirmada para a UFMS, pois não apresentaram significância estatística a $p < 0,05$.

Na Tabela 37 apresenta-se a relação das hipóteses testadas nas IFES pesquisadas.

TABELA 37 - RELAÇÃO DAS HIPÓTESES TESTADAS NAS IFES

Relação Estrutural	Hipóteses	UFPR	UFMS
Ambiente Interno → Desempenho Acadêmico	H2	Aceita	Rejeitada
Estrutura → Desempenho Acadêmico	H3	Rejeitada	Rejeitada
Sistema Técnico → Desempenho Acadêmico	H4	Aceita	Rejeitada
Estratégia PPC → Desempenho Acadêmico	H5	Aceita	Rejeitada
Estratégia CD → Desempenho Acadêmico	H6	Rejeitada	Rejeitada

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, 2013.

Observa-se na Tabela 37 que na UFPR, para os construtos do ambiente institucional, os que têm influência estatisticamente positiva e significativa são: ambiente interno, sistema técnico e estratégia do Projeto Pedagógico do Curso, confirmando as hipóteses H2, H4 e H5. Na UFMS, para os construtos que formam o ambiente institucional, nenhum apresentou ter influência estatisticamente positiva e significativa no desempenho discente.

Após as análises pela modelagem de equações estruturais, percebe-se que mesmo sendo duas IFES voltadas ao estudo das Ciências Contábeis, elas possuem particularidades que influenciam de maneira divergente no desempenho acadêmico.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo tem como escopo apresentar as considerações finais do estudo, no sentido de apresentar reflexões sobre cada objetivo específico proposto na pesquisa, além de apontar recomendações para pesquisas futuras.

5.1 CONCLUSÕES

A abordagem contingencial aplicada ao ensino superior possibilita uma visão diferenciada das instituições de ensino, de modo a compreender a influência dos fatores externos e dos fatores do ambiente institucional no desempenho acadêmico dos seus discentes. Baseando-se nessa assertiva, observa-se que a identificação dos fatores contingenciais no ensino superior se faz necessária.

À luz dessas considerações, a presente pesquisa buscou investigar a influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de Instituições Federais de Educação Superior. Foram pesquisadas duas IFES em contextos econômicos e regionais divergentes, a Universidade Federal do Paraná, em Curitiba/PR, e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Três Lagoas/MS. Com os discentes daquela instituição, obtiveram-se 316 questionários respondidos, mas 17 inválidos, de um total de 498 alunos matriculados; e dessa instituição obtiveram-se 67 questionários respondidos dos 135 alunos. No entanto, para fins de análise foram excluídos 6 *outliers*, resultando em uma amostra de 360 respondentes.

As conclusões do estudo foram expostas tendo como foco cada objetivo específico e o objetivo geral inicialmente estabelecido. Assim, o primeiro objetivo específico propôs identificar os fatores do ambiente institucional convergentes e divergentes do Curso de Ciências Contábeis de ambas as IFES, em termos de ambiente interno, estrutura, sistema técnico, estratégia do Projeto Pedagógico do Curso, estratégia do corpo docente e desempenho acadêmico.

No que concerne ao construto ambiente interno, as variáveis AI1 (chefe do departamento ou equivalente) e AI4 (funcionários) mostraram-se estatisticamente

significativas ($p < 0,05$) com diferenças de médias. A variável AI1 apresentou um posto médio de 192,77 para a UFPR e 124,83 para a UFMS, indicando que os discentes da UFPR atribuíram maiores notas ao chefe de departamento ou equivalente. A variável AI4 apresentou um posto médio de 193,15 para a UFPR e 123,08 para a UFMS, indicando a mesma tendência.

Em relação ao construto estrutura, todas as variáveis apresentaram-se estatisticamente significativas ($p < 0,05$) com diferenças de médias. Os postos médios superiores na UFPR denotam que os discentes do curso de Ciências Contábeis dessa IFES atribuíram maiores notas para a qualidade de infraestrutura da instituição do que os da UFMS.

Para o construto sistema técnico, das quatro variáveis deste construto, a ST1 (recursos didáticos, multimídia e outros) e ST2 (*softwares* de ensino) apresentaram diferenças de médias estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Os postos médios superiores constatados na UFPR demonstraram que os discentes da UFPR atribuíram maiores notas a essas variáveis tecnológicas em comparação aos da UFMS.

Observou-se no construto estratégia do Projeto Pedagógico do Curso que, dos construtos do ambiente institucional, este foi o único que não indicou diferenças de médias estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Uma possível razão para esse resultado pode ser que, dado ao não conhecimento dos discentes da flexibilidade da Resolução CNE/CES nº. 10/2004 que estabelece as diretrizes curriculares para o curso, a percepção discente fica restrita a instituição.

No construto estratégia do corpo docente, as variáveis EST5 (qualificação acadêmica - titulação) e EST6 (domínio do conteúdo ministrado) apresentaram diferenças de médias estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Na análise qualitativa das duas universidades verificou-se que a UFPR possui uma quantidade maior de doutores, o que se refletiu em maiores postos médios na percepção dos discentes quanto à titulação. A variável EST6 obteve um posto médio de 189,15 para a UFPR e 141,25 para a UFMS, indicando que os acadêmicos da UFPR atribuíram maiores notas aos professores no quesito domínio do conteúdo ministrado.

O segundo objetivo buscou identificar o desempenho acadêmico no que compete à auto avaliação de desempenho e a média geral das disciplinas cursadas de ambas as IFES. Na auto avaliação de desempenho, para as variáveis AAD1 (pontualidade nas aulas) e AAD8 (desempenho nas provas e testes) as médias

foram estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Os acadêmicos UFPR se julgaram mais pontuais nas aulas e melhores em provas e testes. Os testes de médias do desempenho geral (média geral das disciplinas cursadas) confirmam a auto avaliação, a UFPR com posto médio de 200,48 e a UFMS de 89,82, indicando que os acadêmicos da UFPR possuem maiores notas.

O terceiro objetivo visou averiguar a relação da média geral das disciplinas cursadas de discentes com os fatores externos. Das variáveis analisadas, as que se mostraram influentes foram: renda familiar mensal ($\chi^2 = 16,088$ $p = 0,003$); nível de instrução do pai ($\chi^2 = 30,300$; $p = 0,000$); e horas de estudo semanal extraclasse ($\chi^2 = 27,078$; $p = 0,000$). Isso indica que renda mensal familiar, instrução do pai e horas de estudo semanal extra-classe influenciam no desempenho acadêmico, aceitando-se assim parcialmente a H1.

Estes resultados coadunam com os do estudo de Andrade e Corrar (2008), que constataram influência estatisticamente significativa dessas três variáveis no desempenho acadêmico. Por outro lado, não convergem com os resultados de Monteiro (2004), que observou que a variável nível de instrução do pai não influencia estatisticamente no rendimento acadêmico.

O quarto objetivo específico buscou analisar a relação do desempenho acadêmico de discentes com fatores do ambiente institucional de ambas as IFES. Nas duas IFES pesquisadas, somente as variáveis latentes da UFPR obtiveram influência estatisticamente significativas. Foram confirmadas, com indicação de influência no desempenho acadêmico dos discentes, as hipóteses H2 (ambiente interno), com um efeito direto de 0,16 a $p = 0,029$; H4 (sistema técnico), com um efeito direto de 0,166 a $p = 0,003$; e H5 (estratégia do Projeto Pedagógico do Curso), com um efeito direto de 0,199 a $p = 0,045$.

Portanto, a H3 (estrutura) e a H6 (estratégia corpo docente) não foram confirmadas com indicação de influência no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis das IFES pesquisadas.

Conclui-se que dos fatores contingências investigados, os que influenciam no rendimento acadêmico são os fatores externos renda familiar mensal, instrução do pai e horas de estudo semanal extra-classe, já no que concerne ao ambiente institucional das IFES pesquisadas, os fatores ambiente interno, sistema técnico e estratégia do Projeto Pedagógico do Curso mostraram-se influenciadores do desempenho acadêmico de discentes da UFPR.

Os resultados da pesquisa contribuem para a academia tanto em aspectos teóricos e empíricos no que concerne a influência dos fatores contingenciais no desempenho acadêmico de discente de IFES, para as instituições pesquisadas os resultados encontrados podem auxiliar a gestão educacional a encontrar medidas administrativas para minimizar o impacto que estes fatores podem causar no desempenho acadêmico de seus estudantes.

5.2 RECOMENDAÇÕES

Diante das limitações deste estudo, recomenda-se que futuras pesquisas verificar a validade dos construtos em outros ambientes institucionais. Em termos de análise podem ser incluídas novas variáveis, como tipo de disciplinas, aspectos motivacionais dos acadêmicos, atividades profissionais exercidas, desempenho em questões discursivas e objetivas.

Recomenda-se ainda expandir o estudo para instituições de ensino superior de outras regiões do país, públicas ou privadas, a fim de verificar se há influência dessas variáveis nessas IES. A ampliação do estudo pode contribuir para realizar uma análise comparativa, além de relacionar instituições que contenham a mesma quantidade de alunos matriculados.

E, por fim, deve-se registrar que os dados coletados e analisados nesta pesquisa podem ser interpretados sob óticas e técnicas estatísticas diferentes. A aplicação de outros modelos matemáticos pode ser importante no intuito de verificar se isso resulta em conclusões diferentes dos encontrados neste estudo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. X.; CORRAR, L. J. Condicionantes do desempenho dos estudantes de contabilidade: evidências empíricas de natureza acadêmica, demográfica e econômica. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 1, n. 1, p. 62-74, 2008.
- ANDRIOLA, W. B. Fatores institucionais associados aos resultados do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE): Estudo dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación** v. 7 n. 1, p. 22-49, 2009.
- ANTONELLI, R. A.; COLAUTO, R. D.; CUNHA, J. Expectativa e satisfação dos alunos de ciências contábeis com relação às competências docentes. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, n. 1, p. 74-91, 2012.
- ARAÚJO, E. A. T; CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S. Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: Uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. In: ENANPAD, 35., 2011, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.
- BATES, T. **Managing technological change**. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.
- BOEZEROOIJ, P. **E-learning strategies of higher education institutions: an exploratory study into the influence of environmental contingencies on strategic choices of higher education institutions with respect to integrating e-learning in their education delivery and support processes**. University of Twente, CHEPS, 2006.
- _____; VAN DER WENDE, M.; HUISMAN, J. The need for e-learning strategies: higher education institutions and their responses to a changing environment. **Tertiary Education and Management**, v. 13, n. 4, p. 313-330, 2007.
- BROWNE, T.; HEWITT, R.; JENKINS, M.; WALKER, R. **Survey of Technology Enhanced Learning for higher education in the UK**, University of Oxford, Oxford 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Cursos recomendados e reconhecidos**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 17 set. 2013.
- _____. Ministério da Educação (MEC). **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://www.emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 set. 2013.
- _____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CES n. 10, de 16 de dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado e da outras providências. Brasília, DF: DOU, 28 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CES n. 10, de 31 de julho de 2007**. Dispõe sobre uma carga horária mínima e procedimentos relativos à integração e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portal MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2013.

_____. **Decreto-lei nº. 9.295 nº, de 27 de maio de 1946**. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do contador e do guarda-livros, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del9295.htm#art12>. Acesso em: 18 set. 2013.

_____. **Decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 18 set. 2013.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 8. ed. Brasília: Edições Câmara, 2013.

_____. **Lei nº 12.249/10, de 11 de junho de 2010**. Torna obrigatório a realização do exame de suficiência, para obtenção de registro profissional para os bacharelados em Ciências Contábeis. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BURNS, T; STALKER G. M. **The Management of Innovation**. London:Tavistock, 1961.

CAIADO, J.; MADEIRA, P. Determinants of the academic performance in undergraduate courses of the accounting. **Munich Personal Repec Archive**, n. 2199, 2002.

CHENHALL, R. H. Management control systems design within its organizational context: findings from contingency-based research and directions for the future. **Accounting, organizations and society**, v. 28, n. 2, p. 127-168, 2003.

_____. Theorizing contingencies in management control systems research. **Handbooks of Management Accounting Research**. Elsevier, Vol. 1. pp. 163-205, 2007.

CHIN, W. W. Partial least squares is to LISREL as principal components analysis is to common factor analysis. **Technology Studies**, v. 2, n. 2, p. 315-319, 1995.

_____; NEWSTED, P. R. Structural equation modeling analysis with small samples using partial least squares. **Statistical strategies for small sample research**, v. 1, n. 1, p. 307-341, 1999.

COLAUTO, R. D.; BEUREN, I. M. Coleta, Análise e Interpretação dos dados. In: BEUREN, I. M. (Org). Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade. 3. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008. pp. 117-143.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 10. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

COSTA, A. **Competências e habilidades: um estudo dos egressos do curso de Ciências Contábeis no Estado de Santa Catarina**. Blumenau. 2007.89f
Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

CUNHA, J. V. A.; CORNACHIONE JR., E. B.; DE LUCA, M. M. M.; OTT, E. Modéstia de alunos de graduação em Ciências Contábeis sobre o desempenho acadêmico: uma análise pela ótica da teoria da autoeficácia. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 10., 2010, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2010

DONALDSON, L. Teoria da contingência estrutural. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de estudos organizacionais: modelos e análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. pp. 105-133.

_____. **The contingency theory of organizations**. Californial: Sage, 2001.

DUTRA, O. T. **Proposta de uma matriz curricular para o curso de Ciências Contábeis na grande Florianópolis**. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ECKEL, P. D.; COUTURIER, L.; LUU, D. T. **Peering around the bend: The leadership challenges of privatization, accountability, and market-based state policy**. Washington, DC: American Council on Education, 2005.

FAGUNDES, J. A.; SOLER, C. C.; FELIU, V.R.; LAVARDA C. E. F. Proposta de pesquisa em contabilidade: considerações sobre a Teoria da Contingência. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, v. 13, n. 2, p.2-13, 2008.

FÁVERO, H. L. **O ensino superior de ciências contábeis no estado do Paraná: um estudo de caso**. 1987. 428f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1987.

FERREIRA, A. B. H. **O dicionário da língua portuguesa**. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2007.

FERREIRA, I.; CABRAL, J.; SARAIVA, P. An integrated framework based on the ECSI approach to link mould customers' satisfaction and product design. **Total Quality Management**, v. 21, n. 12, p. 1383-1401, 2010.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating Structural Equations Models With Unobserved Variables and Measurement Error. **Journal of Marketing Research**, v.

18, n.1, p. 6-21, 1981.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCO, T. H. A.; MELO, P. A.; SILVA, J. E. O.; RAMOS, A. M. A relação entre o Índice Geral de Curso e o Projeto Pedagógico Institucional: Análise de Faculdades Isoladas. **Revista Alcance**, v. 20, n. 2, p. 186-202, 2013.

FREITAS, A. L. P.; ARICA, G. M. A auto avaliação de IES: um modelo para a avaliação das disciplinas curriculares segundo a percepção do corpo discente. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 7, p. 7, 2008.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 17-43, 1999.

FREZATTI, F.; LEITE FILHO, G. A. Análise do relacionamento entre o perfil de alunos do curso de Contabilidade e o desempenho satisfatório em uma disciplina. In: ENANPAD, 27., 2003, Atibaia/SP. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

FIELD, A. **Descobrimos estatística usando SPSS** 2. ed. Porto Alegre: Artme, 2009.

GASSNER, F. P. **Percepções e preferências dos estudantes de ciências contábeis das universidades federais do sul do Brasil em relação ao ensino**. 2010. 160f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Didática do ensino superior**. 1. ed. 6. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

GUERRA, A. R. **Arranjos entre fatores situacionais e sistema de contabilidade gerencial sob a ótica da teoria da contingência**. 2007. 135f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GUERREIRO, R.; PEREIRA, C. A.; REZENDE, A. J. Em busca do entendimento da formação dos hábitos e das rotinas da contabilidade gerencial: um estudo de caso. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 7, n. 2, p.78-101, 2008.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da Personalidade**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HAMMOND, N. **E Learning technology in higher education in the UK: Trends, drivers and strategies. The use of ICT in Higher Education: A mirror of Europe**. Utrecht: Lemma Publishers, 2003.

HANSEN, S. C.; STEDE, W. A. Multiple facets of budgeting: an exploratory

analysis. **Management Accounting Research**, v. 15, n. 4, p. 415-439, 2004.

HERMES, G. **O bacharel em ciências contábeis**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1986.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse das ações do Ministério da Educação**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 16 out. 2013.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). **Handbook of International Education Pronouncements**. New York, 2010. Disponível em: <<http://www.ifac.org>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

KAST, F. E.; ROSENZWEIG, J. E. General systems theory: Applications for organization and management. **Academy of management journal**, v. 15, n. 4, p. 447-465, 1972.

_____; ROSENZWEIG, J. E. **Contingency views of organization and management**. Chicago: Science Research Associates, 1973.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Florianópolis. 2002. 216f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LAGIOIA, U. C. T. SANTIAGO H. L. F.; GOMES R. B. RIBEIRO FILHO, J. F. Uma investigação sobre as expectativas dos estudantes e o seu grau de satisfação em relação ao Curso de Ciências Contábeis. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 4, n. 8, p. 121-138, 2008.

MARTINS, E.; SILVA, A. F.; RICARDINO, A. Escola Politécnica: possivelmente o primeiro curso formal de contabilidade do estado de São Paulo. **Revista de Contabilidade & Finanças – USP**, v. 17, n. 42, p. 113-122, 2006.

MARTINS, G. A. Falando sobre teorias e modelos nas ciências contábeis. **BBR. Brazilian Business Review**, v. 2, n. 2, p. 131-144, 2005.

_____; PELISSARO, J. Sobre conceitos, definições e constructos nas Ciências Contábeis. **Base. Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 2, n. 2, p. 78-84, 2005.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. 203f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Programa de Pós Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, FEA/USP, São Paulo, 2011.

_____; NOVA, S. P. C. C.; CONARCCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista de Contabilidade &**

Finanças – USP, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012.

MONTEIRO DE FREITAS, A. A. Acesso ao ensino superior: estudo de caso sobre características de alunos do ensino superior privado. **Revista Inter Ação**, v. 29, n. 2, 2004.

MORGAN, G. **Imagem da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MURILLO, F. J. Investigaciones sobre eficacia escolar en iberoamérica. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 1, n. 1 p. 1-14, 2003.

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

PAIVA, M. O. A.; LOURENÇO, A. A. Rendimento acadêmico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. **Psicologia. Teoria e pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 393-402, 2011.

PELEIAS, I. R. **Didática do ensino da contabilidade**: São Paulo: Saraiva, 2006.

_____; SILVA, G. P.; SEGRETI, J. B.; CHIROTTO, A. R. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Contabilidade & Finanças – USP**, v. 30, p. 19-32, 2007.

PFEFFER, J. **The external control of organizations: a resource dependence perspective**. California: Stanford University Press, 2003.

RAUPP, F. M; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, I. M. (Org). **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008. pp 76-96.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RIZZATTI, G. **Categorias de análise de clima organizacional em universidades federais brasileiras**. 2002. 305 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes. 1993.

ROMANOWSKY, L. R.; BEUREN, I. M. Um estudo dos procedimentos metodológicos de ensino utilizados nos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília, n.137, p.83-97, 2002.

SANTANA, A. L. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos do perfil do professor de ciências contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

(ENADE): um estudo nas Universidades Federais do Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 22, n. 4, p. 73-112, 2012.

SCHLINDWEIN, A. C. **O ensino de Ciências Contábeis nas Instituições Superior da Mesorregião do Vale do Itajaí/SC: uma análise das contribuições curriculares da Resolução CNE/CES nº 10/2004**. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós Graduação em Ciências Contábeis Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

SCHMIDT, P. **História do pensamento contábil**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JR, N. J. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, A. C. R. Ensino da contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultado do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) 2006. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 3, p. 82-94, 2008.

SINGH, G.; O'DONOGHUE, J.; WORTON, H. A study into the effects of elearning on higher education. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 2, n. 1, p. 3, 2005.

STOLL, L.; FINK, D. **Escola eficaz: nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora**. Barcelona: Editora Octaedro, 1999.

STONER, J. A. F. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice/Hall do Brasil, 1985.

TENENHAUS, M.; CHATELIN, Y. M.; LAURO, C. PLS path modeling. **Computational Statistics & Data Analysis**, v. 48, n. 1, p. 159-205, 2005.

THOMPSON, J. D. **Dinâmica organizacional: fundamentos sociológicos da teoria administrativa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **UFMS**. Disponível em: <<http://www-nt.ufms.br/>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **UFPR**. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

VASCONCELOS, A. F.; CAVALCANTE, P. R. N.; MONTE, P. A. Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. **Veredas Favip-Revista Eletrônica de Ciências**, v. 5, n. 1-2, p.87-101, 2013.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**, São Paulo: IBRASA, 2000.

WEATHERSBEE, J. C. **Impact of Technology Integration in Public Schools on Academic Performance of Texas School Children**. 2008. Tese (Doutorado) - Texas State University, 2008.

WETZELS, M.; ODEKERKEN-SCHRODER, G.; VAN OPPEN, C. Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: guidelines and empirical illustration. **MIS quarterly**, v. 33, n. 1, p. 177-195, 2009.

WILLMS, J. D. **Monitoring school performance: a guide for educators**. London: Taylor & Francis e-Library, 2004.

WOLK, C.; SCHMIDT, T.; SWEENEY, J. Accounting educators' problem-solving style and their pedagogical perceptions and preferences. **Journal of Accounting Education**, v. 15, n. 4, p. 469-483, 1997.

WOODWARD, J. **Industrial organization: theory and practice**. London: Oxford University Press, 1965.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

INFLUÊNCIA DE FATORES CONTINGENCIAIS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Prezado(a) acadêmico(a)

Esta é uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando Hugo Dias Amaro sob a orientação da Professora Dra. Ilse Maria Beuren, no Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná. O objetivo geral da mesma é verificar a influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis de IFES.

A sua participação será voluntária e não será feito nenhum tipo de identificação individual. Os dados coletados serão agrupados de maneira estatística, preservando o sigilo e a ética das pesquisas da área de Ciências Sociais Aplicadas.

O tempo estimado de preenchimento é de 10 minutos.

Agradecemos a sua colaboração!

Mestrando – Hugo Dias Amaro; hugodamaro@yahoo.com.br

Orientadora – Ilse Maria Beuren; ilsebeuren@ufpr.br.

QUESTIONÁRIO PARA O DISCENTE

Nome do acadêmico: _____

Período aliculado: _____

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

1) Gênero:

Masculino

Feminino

2) Idade: _____

3) Estado Cível:

Solteiro(a)

Casado(a)

Divorciado(a)

Viúvo(a)Outros(a)

4) Quantos membros da sua família moram com você?

Nenhum

Até dois

Até quatro

Até seis

Mais de seis

- 5) 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? _____
- 6) 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
- 7) 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
- 8) Qual a faixa de renda mensal familiar em que você situa?
- Até um salário mínimo nacional (R\$678,00)
 - De dois a três salários mínimos nacionais (R\$ 1.356,00 a R\$ 2.034,00)
 - De quatro a cinco salários mínimos nacionais (R\$ 2.712,00 a R\$ 3.390,00)
 - De seis a dez salários mínimos nacionais (R\$4.068,00 a R\$6.780,00)
 - Onze salários mínimos nacionais ou mais (R\$7.458,00 ou mais)
- 9) Qual o nível de instrução da sua mãe?
- Sem escolaridade
 - Ensino fundamental - 1º. grau incompleto
 - Ensino fundamental - 1º. grau completo
 - Ensino médio - 2º. grau incompleto
 - Ensino médio - 2º. grau completo
 - Superior incompleto
 - Superior completo
- 10) Qual o nível de instrução do seu pai?
- Sem escolaridade
 - Ensino fundamental - 1º. grau incompleto
 - Ensino fundamental - 1º. grau completo
 - Ensino médio - 2º. grau incompleto
 - Ensino médio - 2º. grau completo
 - Superior incompleto
 - Superior completo.
- 11) 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? _____

12) 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

13) 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

14) Atribua uma nota de 0 a 10 para a dedicação e atenção recebida na sua instituição dos seguintes:

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

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

Adequação das salas de aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adequação do espaço físico das(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

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

Recursos didáticos (multimídia, outros)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Software de ensino (laboratório)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acesso a internet	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sistema acadêmico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

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

Organização do curso (disciplinas)	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 dos elementos curriculares(conteúdos/ementas)	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

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

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

19) Atribua uma nota de 0 a 10 para o seu desempenho no Curso, considerando na auto avaliação:

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
Desempenho nas provas e testes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Agradecemos sua colaboração.

APENDICE B – TESTES DE NORMALIDADE DA AMOSTRA

Construto Ambiente Interno

		AI1	AI2	AI3	AI4
N		360	360	360	360
Normal Parameters a,b	Mean	6,59	6,93	7,13	7,19
	Std. Deviation	2,613	2,498	1,784	2,022
Most Extreme Differences	Absolute	,171	,170	,173	,161
	Positive	,096	,109	,091	,082
	Negative	-,171	-,170	-,173	-,161
Kolmogorov-Smirnov Z		3,249	3,223	3,284	3,063
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

Construto Estrutura

		E1	E2	E3	E4
N		360	360	360	360
Normal Parametersa,b	Mean	7,76	7,61	6,91	5,97
	Std. Deviation	1,650	1,892	2,145	2,385
Most Extreme Differences	Absolute	,171	,182	,161	,139
	Positive	,088	,103	,075	,063
	Negative	-,171	-,182	-,161	-,139
Kolmogorov-Smirnov Z		3,241	3,453	3,060	2,637
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

Construto Sistema Técnico

		ST1	ST2	ST3	ST4
N		360	360	360	360
Normal Parametersa,b	Mean	6,61	5,50	5,65	6,50
	Std. Deviation	2,112	2,526	2,689	2,070
Most Extreme Differences	Absolute	,162	,133	,129	,151
	Positive	,080	,072	,065	,082
	Negative	-,162	-,133	-,129	-,151
Kolmogorov-Smirnov Z		3,082	2,517	2,441	2,865
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

Construto Estratégia Projeto Pedagógico do Curso

		EST1	EST2	EST3	EST4
N		360	360	360	360
Normal Parametersa,b	Mean	6,94	7,09	6,99	7,35
	Std. Deviation	1,854	1,854	1,757	1,727
Most Extreme Differences	Absolute	,158	,184	,168	,175
	Positive	,084	,086	,097	,101
	Negative	-,158	-,184	-,168	-,175
Kolmogorov-Smirnov Z		2,990	3,496	3,186	3,313
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

