

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS –
ICEAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE – PPGCONT

YURI SCHLEICH KLUG

**A INFLUÊNCIA DA MODALIDADE DE ENSINO NO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS: UM OLHAR NO DESEMPENHO ACADÊMICO, SOB A ÓTICA DAS
TEORIAS DO CAPITAL HUMANO E FATORES DE PRODUÇÃO, DIANTE DOS
RESULTADOS DO ENADE**

RIO GRANDE

2018

YURI SCHLEICH KLUG

**A INFLUÊNCIA DA MODALIDADE DE ENSINO NO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS: UM OLHAR NO DESEMPENHO ACADÊMICO, SOB A ÓTICA DAS
TEORIAS DO CAPITAL HUMANO E FATORES DE PRODUÇÃO, DIANTE DOS
RESULTADOS DO ENADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande - FURG como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

Linha de Pesquisa: Educação e Pesquisa em Contabilidade

Orientador: Prof. Dr. Gabrielito Rauter Menezes

RIO GRANDE

2018

YURI SCHLEICH KLUG

**A INFLUÊNCIA DA MODALIDADE DE ENSINO NO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS: UM OLHAR NO DESEMPENHO ACADEMICO SOB A ÓTICA DAS
TEORIAS DO CAPITAL HUMANO E FATORES DE PRODUÇÃO DIANTE DOS
RESULTADOS DO ENADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Contabilidade, pelo Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade do Federal do Rio Grande – FURG.

Banca de Avaliação:

Prof. Dr. Gabrielito Rauter Menezes (Orientador)
Universidade do Federal do Rio Grande – FURG

Profa. Dra. Débora Gomes de Gomes
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Prof. Dr. Rodrigo Nobre Fernandez
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Em nossas vidas, a mudança é inevitável. A perda é inevitável. A felicidade reside na nossa adaptabilidade em sobreviver a tudo de ruim.

Buda

Dedico este trabalho à minha filha **Lívia Oliveira Schleich**, que mesmo não estando mais presente, tenho certeza que continua cuidando de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me proporciona paz, saúde e tudo que eu tenho, na certeza de que todos os percalços sofridos são ensinamentos para minha evolução pessoal.

Ao meu professor orientador, Gabrielito, por toda a atenção dispensada, conhecimentos proporcionados, auxílio realizado, apoio nesta trajetória e pela amizade conquistada, que, com certeza, perdurará no tempo.

Ao Prof. Rodrigo, membro da banca examinadora, pelo tempo e contribuições proporcionadas no intuito de melhorar a pesquisa apresentada.

À Prof.^a Débora, membro da banca examinadora, por todos os conselhos e ajuda nesta caminhada, pela orientação durante o Estágio, pelo incentivo para que ingressasse no mestrado e por ser esta pessoa maravilhosa.

A todos os professores do PPGCont, pelo empenho, conhecimentos e dedicação disponibilizados a mim e a todos os alunos durante o curso, assim como o trabalho árduo para manter o programa em andamento com máxima qualidade.

Aos meus colegas e amigos do curso de mestrado, por dividir momentos difíceis e felizes, mas onde todos se empurram pra frente.

À Vivi (minha dupla) e à Michele, pelo companheirismo, paciência e amizade.

À Cindi, minha esposa, pelo amor dedicado, grande incentivo e por ser a minha maior inspiração.

Por fim, às pessoas do meu lar, em especial, a minha mãe e minha sogra, por todo amor, carinho e atenção.

RESUMO

A educação, exposta neste estudo no ensino superior, é direito básico de todo cidadão, sendo fundamental para o crescimento individual e evolução da coletividade social, e preconiza-se que o ensino seja realizado com qualidade. Deste modo, para atender à crescente procura pelo ensino superior nas últimas décadas, aliado ao avanço da tecnologia como instrumento de ensino, vislumbra-se um crescimento constante da modalidade de ensino à distância (EAD) no ensino superior (em contraponto à modalidade presencial tradicional), inclusive os cursos de Ciências Contábeis. Assim, em vista das peculiaridades desta modalidade, bem como ao preconceito existente quando ao EAD quanto a qualidade de ensino, justifica-se a necessidade de investigação do desempenho do ensino por ela proporcionado. Como formas de avaliação do ensino superior no país existem indicadores de desempenho como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), bem como o Conceito Preliminar de Curso (CPC), ambos instituídos pelo Governo Federal, que podem ser explicados através dos investimentos no capital humano e a qualidade e quantidade de insumos aplicados nos discentes, docentes e instituições de ensino. Desta forma, o objetivo geral deste estudo é verificar a influência da modalidade de ensino no desempenho discente dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros, em face das Teorias do Capital Humano e da Função da Produção Educacional, assim como verificar variáveis explicativas da influência no desempenho. São utilizados os dados disponíveis do ENADE 2015, por serem os mais recentes disponíveis, que contém dados de 1.044 cursos de Ciências Contábeis e 55.125 estudantes que realizaram o teste. Foram realizadas estatísticas descritivas, bem como testes de regressão múltipla pelo Método dos Quadrados Ordinários (MQO), seguindo o procedimento *stepwise*, aliado a criação de variáveis dummies para as características qualitativas. Os resultados apontam que a modalidade EAD exerce influência negativa e significativa nas notas dos discentes na Nota do Componente Específico do ENADE e no CPC dos cursos de Ciências Contábeis, na média de 3,6 pontos, bem como um melhor desempenho dos cursos das regiões Sul e Sudeste, que pode ser explicado pelo melhor desenvolvimento regional. Ainda, os investimentos no capital humano e insumos dos fatores de produção educacional, no âmbito discente e institucional, exercem influência positiva e significativa no desempenho em ambas modalidades, em especial, a renda familiar, horas de estudo empregadas e o recebimento de bolsa de estudos. Desta forma, com maior investimento no capital humano e maior quantidade de insumos ambientais que influenciam na educação, apresentam desempenho mais elevado do que alunos com menores investimento, que possuem forte ligação com o desempenho de cada modalidade. O desempenho do EAD, nas variadas análises, é inferior ao da modalidade presencial, que está correlacionada com as características e insumos relacionados ao investimento no indivíduo. Esses resultados sugerem que quanto maior o investimento realizado no estudante, maior será o seu desempenho, e que as diferenças entre as modalidades vislumbradas não justificam a escolha de uma modalidade em detrimento da outra.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ciências Contábeis. Ensino a Distância. Desempenho.

ABSTRACT

The education, exposed in this study as higher education, is a basic right of every citizen, being fundamental for the individual growth and evolution of the social collectivity, and it is recommended that education be carried out with quality. Thus, in order to meet the growing demand for higher education in the last decades, combined with the advancement of technology as a teaching instrument, there is a constant growth of distance education (EAD) in higher education (as opposed to the traditional face-to-face modality), including courses in Accounting Sciences. Thus, in view of the peculiarities of this modality, as well as the prejudice existing when the EAD, it is justified the need to investigate the performance of the teaching provided by it. As indicators of higher education in the country, there are performance indicators such as the National Student Performance Exam (ENADE), as well as the Preliminary Course Concept (CPC), both instituted by the Federal Government, which can be explained through investments in human capital and the quality and quantity of inputs applied to students, teachers and educational institutions. In this way, the general objective of this study is to verify the influence of the teaching modality on the student performance of the courses of Brazilian Accounting Sciences in face of the human capital theories and the function of the educational production, as well as to verify variables explaining the influence on the performance. The data available from ENADE 2015 are used, as they are the most recent available, which contains data from 1,044 courses in Accounting Sciences and 55,125 students who took the test. Descriptive statistics, as well as multiple regression tests were performed by the Ordinary Squares Method (OLS), following the stepwise procedure, together with the creation of dummy variables for the qualitative characteristics. The results indicate that the EAD modality exerts a significant negative influence on students' scores in the Specific Component Note of ENADE and in the CPC of the Accounting Sciences courses, in about 3,6 points, as well as a better performance of the courses in the South and Southeast regions, which can be explained by the regional development. In addition, investments in human capital and inputs of educational production factors in the student and institutional context have a positive and significant influence on performance in both modalities, especially the family income, hours of study employed and the receipt of a scholarship. Thus, with greater investment in human capital and greater amount of environmental inputs that influence education, they present a higher performance than students with lower investment, who are strongly linked to the performance of each modality. The performance of the EAD, in the various analyzes, is inferior to that of the face-to-face modality, which is correlated with the characteristics and inputs related to the investment in the individual. These results suggest that the greater the investment made in the student, the greater his performance, and that the differences between the modalities envisaged do not justify the choice of one modality to the detriment of the other.

Keywords: Higher Education. Accounting Sciences. Distance Learning. Performance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das Variáveis dos Resultados da Avaliação ENADE 2015 dos Estudantes.....	66
Quadro 2 - Descrição das Variáveis dos Resultados da Avaliação ENADE 2015 dos Cursos.	67
Quadro 3 - Descrição das variáveis independentes convertidas em Dummy.....	68
Quadro 4 - Variáveis métricas.....	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resumo Metodológico.....	71
Figura 2 -Mapas de Comparação entre as densidades demográficas dos participantes do ENADE 2015 por UF de Origem (Ensino Médio) e UF do Curso EAD.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das Idades dos Estudantes do ENADE 2015.....	79
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas no Ensino Presencial e Ensino a Distância.....	53
Tabela 2 - Inscritos e Participantes no ano ENADE 2015.....	73
Tabela 3 - Distribuição dos cursos por UF.....	74
Tabela 4 - Número de cursos por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa.....	76
Tabela 5 - Características do sexo, categoria acadêmica, organização acadêmica e região do curso por estudante.....	77
Tabela 6 - Estado Civil dos participantes do ENADE 2015 por Modalidade.....	80
Tabela 7 - Cor ou Raça dos participantes do ENADE 2015 por Modalidade.....	80
Tabela 8 - Escolaridade do Pai e da Mãe do Participante do ENADE 2015.....	81
Tabela 9 - Renda Familiar e Situação de Trabalho do Participante do ENADE 2015.....	82
Tabela 10 - Perfil do participante do ENADE 2015 quanto à bolsa, ensino médio e horas de estudo.....	83
Tabela 11 - Estatística Descritiva das variáveis por cursos.....	85
Tabela 12 - Estatística Descritiva das Notas Brutas de 2015 por curso.....	86
Tabela 14 - Estatística Descritiva das Nota do ENADE 2015 por estudante.....	89
Tabela 15 - Regressão Nota Bruta Conhecimento Específico do Curso.....	91
Tabela 16 - Regressão Nota Bruta Conhecimento Específico por Região do Curso.....	95
Tabela 17 - Regressão Conceito Preliminar de Curso (CPC).....	97
Tabela 18 - Regressão Conceito Preliminar de Curso (CPC) por Região.....	100
Tabela 19 - Regressão Nota Componente Específico dos Estudantes.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
AICPA	<i>American Institute of Certified Public Accountants</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BBC	<i>Britain Broadcast Company</i>
CPA	<i>Certified Public Accountant</i>
CE	Componente Específico
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DVD	<i>Digital Video Discs</i>
EAD	Ensino a Distância
ENC	Exame Nacional de Curso
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FG	Formação Geral
IDD	Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado
IGC	Índice Geral de Cursos
IES	Instituições de Ensino Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MQO	Método dos Quadrados Ordinários
PNE	Plano Nacional de Educação
SNAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Tabela Correlação Variáveis dos Cursos.....	131
APÊNDICE B - Tabela Regressão Nota Bruta Formação Geral do Curso.....	133
APÊNDICE C - Tabela Regressão Nota Bruta Formação Geral por Região do Curso.....	134
APÊNDICE D - Tabela Regressão Nota Componente Específico Modalidade Presencial....	135
APÊNDICE E - Tabela Regressão Nota Componente Específico Modalidade EAD.....	136
APÊNDICE F - Tabela Regressão CPC Modalidade Presencial.....	137
APÊNDICE G - Tabela Regressão CPC Modalidade EAD.....	138
APÊNDICE H - Tabela Regressão Nota Componente Específico Dos Estudantes Modalidade Presencial.....	139
APÊNDICE I - Tabela Regressão Nota Componente Específico Dos Estudantes Modalidade EAD.....	140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Ascensão do EAD na Contabilidade.....	16
1.2 Relevância da Avaliação do Ensino Superior.....	18
1.3 Problema de Pesquisa.....	20
1.4 Objetivos da Pesquisa.....	21
1.5 Justificativa e Contribuição do Trabalho.....	21
1.6 Estrutura da Dissertação.....	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1 Educação no Brasil e Avaliação de Desempenho.....	25
2.1.1 Teoria do Capital Humano para Avaliação do Desempenho.....	27
2.1.2 Teoria da Função de Produção Educacional para Avaliação do Desempenho.....	30
2.1.3 Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis.....	34
2.2 Ensino a Distância no Ensino Superior.....	41
2.2.1 Fundamentos.....	41
2.2.2 Breve Historicidade.....	43
2.2.3 Teorias da Educação a Distância.....	46
2.2.4 Modelos Principais de Educação a Distância.....	48
2.2.5 Expansão do EAD no Ensino Superior do Brasil.....	51
2.3 A Avaliação do Desempenho das IES e dos Estudantes do Ensino Superior.....	55
2.3.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	57
2.4 Hipóteses da Dissertação e Estudos Anteriores.....	60
3 METODOLOGIA.....	64
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	64
3.2 População e Amostra.....	65
3.3 Coleta de Dados.....	65
3.4 Modelo de Análise dos dados.....	69
4 RESULTADOS.....	72
4.1 Análise Descritiva das Variáveis e dos Resultados Obtidos.....	72
4.1.1 Características básicas dos cursos.....	72
4.1.2 Análise descritiva dos estudantes.....	77
4.1.3 Estatística descritiva dos cursos.....	84
4.1.4 Estatística descrita das notas dos cursos.....	86

4.2 Análise dos modelos de regressão acerca do efeito dos fatores determinantes do desempenho acadêmico.....	90
4.2.1 Modelos de regressão das variáveis dos cursos.....	90
4.2.2 Modelos de regressão das variáveis dos estudantes.....	102
4.2.4 Principais inferências quanto à teoria de base e hipóteses propostas.....	109
5 CONCLUSÃO.....	112
5.1 Principais constatações.....	113
5.2 Contribuições do estudo.....	116
5.3 Limitações.....	117
5.4 Sugestões para pesquisas futuras.....	119
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A - Tabela Correlação Variáveis dos Cursos.....	131
APÊNDICE B - Tabela Regressão Nota Bruta Formação Geral do Curso.....	133
APÊNDICE C - Tabela Regressão Nota Bruta Formação Geral por Região do Curso.....	134
APÊNDICE D - Tabela Regressão Nota Componente Específico Modalidade Presencial.....	135
APÊNDICE E - Tabela Regressão Nota Componente Específico Modalidade EAD.....	136
APÊNDICE F - Tabela Regressão CPC Modalidade Presencial.....	137
APÊNDICE G - Tabela Regressão CPC Modalidade EAD.....	138
APÊNDICE H - Tabela Regressão Nota Componente Específico Dos Estudantes Modalidade Presencial.....	139
APÊNDICE I - Tabela Regressão Nota Componente Específico Dos Estudantes Modalidade EAD.....	140

1 INTRODUÇÃO

1.1 Ascensão do EAD na Contabilidade

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), é direito de todo ser humano o acesso à educação. A transmissão adequada do conhecimento e a percepção suficiente do aluno definirá a qualidade do profissional que se ensinará ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento da sociedade. Matos *et al.* (2012) destacam que como o mundo é global, os estudantes precisam ser educados para enfrentar o mundo de amanhã, não para o mundo atual. Assim, o profissional, egresso do ensino superior, mais do que um simples diploma, deve levar consigo todo o agregado de conhecimento que se espera dele na sua atuação cotidiana, de forma a evitar erros e prejuízos a qualquer pessoa, incluindo ele mesmo.

Dito isto, com base em Serra (2012), são cada vez mais notórias as mudanças na sociedade contemporânea, oriundas, notadamente, pela evolução das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que assolam e são refletidos sobremaneira no âmbito das organizações, e algumas estão destituídas das habilidades necessárias para adaptarem-se a essa realidade, com protagonismo especialmente presente nas evoluções dos sistemas educacionais. Sendo assim, dada a primazia do conhecimento, pilar maior dessa nova realidade, a educação, torna-se, definitivamente, determinante para o desenvolvimento das sociedades (SERRA, 2012).

Por causa disto, a educação organizada vigora tanto para a geração de novos saberes e tecnologias, quanto para a moderação e atendimento às demandas impostas por essa nova ordem, exigindo de diferentes países uma nova concepção de seus sistemas educacionais. No caso do Brasil, o cenário não poderia ser diferente, pois é imposta a concepção de tais sistemas capazes de contribuir fortemente para a democratização do acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que promovem a superação dos impactos excludentes da falta dessa ação, estando a ascensão do Ensino a Distância (EAD) presente neste contexto para promover esta democratização (LUZZI, 2007).

Sendo assim, segundo Luzzi (2007), até o ano de 2007, o Brasil encontrava-se numa fase de consolidação da modalidade do Ensino a Distância (EAD), principalmente no ensino superior. Em 2009, segundo dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram apurados 844 cursos à distância no país, sendo 400 de instituições públicas e 444 de instituições privadas (INEP,

2009). Já em 2012, foram apurados 1.148 cursos à distância, sendo 511 de instituições de ensino públicas e 637 de instituições de ensino privadas, um aumento de 36,01%. (INEP, 2012). Já Oliveira e Piconez (2017, p. 839) expõem o EAD como algo consolidado, e em franca expansão quantitativa, sendo uma reverberação do neoliberalismo na educação superior brasileira, que fez surgir, “como uma face da moeda, o Estado avaliador (...) do outro lado da moeda está, então, o fomento ao crescimento do setor privado na educação superior, que se refletiu (...) na EAD”. Deste modo, em contraposição à modalidade de ensino presencial, mais presente no cotidiano educacional tradicional, ocorre o aumento expressivo de cursos superiores promovidos através do EAD.

Neste contexto, segundo Ferreira (2015, p. 16) “O curso de Ciências Contábeis acompanhou tal crescimento e, em 1998, havia 406 cursos de Ciências Contábeis; já, em 2012, o número passou para 893, representando um incremento de 119,95%”. Portanto, com o crescimento da tecnologia e acesso à *internet*, tem se expandido largamente o ensino a distância no país, incluindo os cursos de Ciências Contábeis. Sobre isto, Machado (2014, p.16) define: “No Brasil, o acesso à *internet* banda larga vem contribuindo para fortalecer a presença de ambientes *online* de ensino e aprendizagem na modalidade EAD, como é o caso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)”.

Com isso, destaca-se o crescimento desta modalidade de ensino, que inclui o ensino contábil. Sendo que a contabilidade é reconhecida como elemento essencial para a criação e manutenção de qualquer empreendimento de negócios nas economias modernas (WEFFORT, 2005), antes de formar pensadores e pesquisadores contábeis, estes indivíduos precisam entender a contabilidade, o que é, como se faz, qual sua técnica, etc., sendo que a maioria pode estar tendo seu primeiro contato com esta área. Amorim (2012) destaca que a modalidade EAD pode acarretar limitações no processo ensino-aprendizagem do aluno, por causa da falta de interesse ou de conhecimento por parte do aluno, e isto pode acarretar uma dificuldade maior na assimilação do conteúdo.

Para Litto (2009) esta modalidade tem como dificuldades o número excessivo de alunos por tutor responsável, assim como a insuficiência do material e conteúdo repassado ao estudante. Já Brenner *et al.* (2014) expõem que há um preconceito na implementação e crescimento do ensino EAD. Seguindo esta opinião, para Lemgruber (2012), alguns consideram que educação a distância é sinônimo de educação massificada, de qualidade inferior, por sua natureza e que, efetivamente, tal característica foi marcante nas origens do EAD. Porém, menciona que no extremo oposto, percebe-se um deslumbramento daqueles que estão firmemente convencidos de que o EAD inaugurou o diálogo na relação educacional, e o

que se tem é uma revolução educacional profunda, com as novas tecnologias de informação e comunicação (LEMGRUBER, 2012). Deste modo, no EAD, o ensino da contabilidade pode ser prejudicado, ou não, em virtude do aumento expressivo de cursos, das limitações que podem acarretar ao aluno no processo de aprendizagem, do número excessivo de estudantes, dos poucos professores que o estudante terá acesso e, assim, torna-se relevante que isto seja avaliado.

1.2 Relevância da Avaliação do Ensino Superior

A educação tem uma grande importância na trajetória da vida humana, porque, além de aspectos sociológicos, um maior nível educacional aumenta a renda dos indivíduos (BECKER, 1962). Igualmente, a importância da educação também é observada em âmbito geral, pois esta variável compõe o capital humano e, quanto maior o nível educacional de dada localidade, maior a perspectiva do crescimento da renda do sujeito, e do avanço social (SCHULTZ, 1961). Diante disso, os países começaram a dar maior importância aos seus sistemas educacionais, focados em seu desenvolvimento, e por isso a preocupação em avaliar o desempenho dos estudantes e dos cursos em si. Além disto, Almeida, Cirino e Cassuce (2016) descrevem que nas últimas décadas tem se ampliado o número de estudos que verificam determinantes do desempenho educacional no Brasil, tendo em vista subsidiar a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação.

Para isto, como forma de avaliação do ensino superior, tanto presencial quanto à distância, no contexto brasileiro, desde 2004, é aplicado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei 10.861/04, pelo governo federal, com o intuito de melhorar o ensino superior nacional. Como módulos integrantes ao SINAES, se tem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que serve para avaliar as habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo da graduação pelos estudantes concluintes do ensino superior (MACHADO, 2014); bem como o Conceito Preliminar de Curso (CPC), sendo um indicador de qualidade, que avalia os cursos de graduação, atribuindo um conceito avaliativo usando o desempenho dos estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didáticos pedagógicos (INEP, 2017). Além disto, para os bacharéis em Ciências Contábeis, assim como ocorre com os bacharéis em Direito, se faz necessário que haja aprovação pelo egresso em Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) para que seja possível o registro como Contador, conforme a Lei 12.249/10 (BRASIL, 2010).

Miranda (2011) ressalta que o estudo do desempenho acadêmico é importante, pois medidas e políticas públicas no ensino são empregadas ou abandonadas com base nestas, no intuito de promover melhoria na formação dos profissionais das áreas de negócios, que inclui o campo das Ciências Contábeis. De mesmo modo, Ferreira (2015) comenta que é imprescindível analisar o desempenho discente, devido ao crescimento expressivo no número de cursos de Ciências Contábeis e o aumento no número de vagas ofertadas, além das mudanças nos padrões contábeis no Brasil, que provocam mudanças significativas no ensino em contabilidade. Segundo o autor deve ser feita a qualificação dos professores para atuarem nesta modalidade de ensino, e deve ser realizada a avaliação destes estudantes para evidenciar potencialidades e fragilidades no processo de formação (FERREIRA, 2015).

Neste contexto, a Teoria do Capital Humano pode ser bem pertinente, uma vez que ela tem tido impacto profundo em uma série de disciplinas da Economia, Educação e Sociologia (FARIA, 2017). Ela é considerada uma abordagem compreensiva para analisar um amplo espectro de assuntos relacionados ao ser humano, a luz de uma mentalidade particular, sendo a educação, nessa abordagem, colocada no centro das pesquisas e é considerada a fonte do desenvolvimento econômico (TAN, 2014). Embora seja óbvio que as pessoas adquiram habilidades úteis e conhecimento, não é óbvio que essas habilidades e conhecimento estão na forma de capital, como capital humano (SCHULTZ, 1961). Nestes aspectos, é comum que os pais façam investimentos consideráveis no capital humano de seus filhos, e os próprios filhos também fazem investimentos em si mesmos e, portanto, a escolaridade, renda familiar, tipo de instituição de estudo anterior, entre outros, são apontadas como importantes investimentos em capital humano e estudar o seu impacto deve ser considerado ao avaliar os fatores que podem determinar o desempenho educacional, sendo variáveis medidas através do questionário socioeconômico do SINAES.

Ainda, a literatura sobre o tema da avaliação de desempenho aborda a Teoria da Função de Produção Educacional, que, por um viés econômico, vislumbra as variáveis de desempenho acadêmico como resultado do processo de produção educacional (SANTOS, 2012). Esse resultado é apresentado de forma individual e suas alterações estão relacionadas com a qualidade e a quantidade dos insumos. Esses insumos podem ser caracterizados por fatores inerentes à pessoa, ao contexto e à escola. Utiliza-se para analisar o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis, o modelo conceitual denominado por Hanushek (1979) de função de produção educacional, sendo uma ferramenta pedagógica relevante a ser aplicada no setor da educação.

Logo, existem distintas formas de estudar o desempenho acadêmico que se caracteriza como o resultado da aprendizagem cognitiva produzida pelo processo de instrução ou do conhecimento cognitivo que se pretendia ensinar no contexto escolar (SANTOS, 2012). Ainda, outras pesquisas mostram que fatores relacionados à própria instituição também podem influenciar no desempenho discente. Assim, é relevante analisar o desempenho acadêmico como resultado do processo de produção educacional e esse resultado é apresentado de forma individual e suas alterações estão relacionadas com a qualidade e a quantidade dos insumos, mensuradas com base nas variáveis verificadas pelo SINAES em relação ao corpo discente, corpo docente e instituição, atribuindo análise principal em relação à modalidade de ensino empregada.

De forma semelhante, outros estudos realizaram a avaliação da influência de aspectos como sexo, idade, renda familiar, nível de ocupação, nota de ingresso, corpo discente e corpo docente, no desempenho do estudante (FARIA, 2017; ALMEIDA; CIRINO; CASSUCE, 2016; FERREIRA, 2015; MACHADO, 2014; SANTOS, 2012; SOUZA, 2008), tendo Caetano *et al.* (2016) realizado comparação entre a nota do ENADE 2009 e a modalidade de ensino. Entretanto, para Moran (2009), é difícil fazer uma avaliação abrangente e objetiva do ensino superior à distância no Brasil, por causa da rapidez com que ela se expande nos últimos anos.

Além disto, no tocante ao estudante de contabilidade, Bugarim *et al.* (2014) evidenciam em seu estudo que houve um decréscimo expressivo nos níveis de aprovação no Exame de Suficiência do CFC e apontam que, em sua primeira edição, ocorrida no ano de 2000, o índice de aprovação foi 83,52%, passando para apenas 23,78% em 2012. Atrela-se a isto o já mencionado crescimento na quantidade de instituições que ofertam cursos de Ciências Contábeis, que não foi, aparentemente, acompanhado do aumento da qualidade na formação destes profissionais.

1.3 Problema de Pesquisa

A partir do exposto, se torna oportuno verificar se a modalidade de ensino da qual se originam os egressos em Ciências Contábeis exerce influência na formação destes, de forma a verificar se estes estão saindo da universidade com conhecimentos que os tornem aptos a exercer sua atividade profissional. No EAD, como já mencionado, persiste o uso da tecnologia como meio para simplificar a difusão de conteúdo em detrimento do seu potencial para assistir e estimular o processo de aprendizagem, e somente a presença da tecnologia não

é variável garantidora do sucesso de um curso. Assim, apesar de reconhecer as potencialidades da tecnologia na modalidade EAD, se verifica que seu emprego tem dado margem a resultados diversos (MACHADO, 2014). Portanto, se verifica qual a influência, dos índices fornecidos para as instituições pelos SINAES, em diversos aspectos, a serem percorridos posteriormente, tais como estrutura universitária, colegiado do curso, entre outros.

Isto foi realizado à luz das Teorias do Capital Humano e Função da Produção Educacional, além de estudos que justificam a aferição do desempenho como fator determinante para a realização de políticas públicas, tendo a educação como papel primordial para o desenvolvimento econômico. Com isso, chega-se ao seguinte problema de pesquisa: *Qual a influência da modalidade de ensino, no desempenho discente dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros, sob a ótica das Teorias do Capital Humano e da Função da Produção Educacional, diante dos resultados do ENADE 2015?*

1.4 Objetivos da Pesquisa

Desta forma, o objetivo geral deste estudo é verificar a influência da modalidade de ensino no desempenho discente, dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros, em face das Teorias do Capital Humano e da Função da Produção Educacional. São utilizados, portanto, os dados disponíveis do ENADE 2015, por serem os mais recentes disponíveis. Aliados ao objetivo geral se têm os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever os resultados obtidos pelos discentes dos cursos de Ciências Contábeis;
- b) Analisar o efeito dos fatores determinantes do desempenho acadêmico descritos pelas Teorias do Capital Humano e Fatores de Produção nos resultados dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis;
- c) Verificar se os participantes do ENADE do curso de Ciências Contábeis oriundos de cursos a distância estão com desempenho semelhante ou distinto em comparação com os estudantes do ensino presencial;
- d) Explicar, com base na Teoria do Capital Humano e Teoria dos Fatores de Produção Educacional, o desempenho acadêmico dos estudantes do curso de Ciências Contábeis, por modalidade de ensino.

1.5 Justificativa e Contribuição do Trabalho

A importância de se desenvolver pesquisas na área da “Educação e Pesquisa em Contabilidade”, em especial no tocante à avaliação acadêmica, se dá pela escassez de produção científica na área (FERREIRA, 2015). Também, pesquisas em educação visam orientar as decisões políticas, que transcendem a discussão sobre níveis de desenvolvimento econômico de um país, de modo que os processos de avaliação e os resultados obtidos são fundamentais para definir as estratégias educacionais (CASTRO, 1998).

Neste diapasão, estando a educação em aberto nessa sociedade dita do conhecimento, faz-se oportuna toda e qualquer discussão acerca de processos educacionais, principalmente aqueles capazes de gerar grande alcance e impacto social sobre as crescentes demandas da população, já que dadas as circunstâncias atuais do Brasil, detentor de vasto território e ainda de baixos indicadores sociais, a Educação a Distância apresenta especial relevância. (SERRA, 2012). Nesse cenário, tomado pela inegável necessidade humana por formação, a EAD tende a se destacar como modalidade educativa diferenciada e alternativa, em razão da sua capacidade de disseminação massiva de conhecimentos, por meio da extensão e capilaridade geográfica do seu alcance, e do uso intenso das tecnologias de informação e comunicação para promoção de interações com vistas à aprendizagem.

De mesmo modo, Souza e Machado (2011, p.2), estabelecem que os trabalhos nesta linha de pesquisa, podem contribuir para subsidiar suas políticas de educação superior, bem como oferecer um apoio para as próprias instituições planejarem os cursos de Ciências Contábeis. Conjugado a isto, tem-se o aumento quantitativo, já mencionado, dos cursos em EAD no país e a necessidade de que o mercado exige a entrega de profissionais aptos ao exercício profissional. Quanto a isto Caetano *et al.* (2016) verificam a necessidade de realização de estudos nos resultados do desempenho dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE, para traçar um comparativo entre os estudantes de cursos presenciais e a distância.

Além disto, a importância em verificar a qualidade do ensino contábil se justifica com o artigo 3º da Resolução nº 10/2004 do Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2004), que trata das diretrizes básicas nacionais aplicadas aos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, onde o curso de Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contador seja capacitado a compreender todas as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas em âmbito nacional e internacional, considerando os vários modelos de organização existentes. Além disso, o futuro contador deve apresentar domínio pleno das responsabilidades funcionais e patrimoniais com relação às apurações, auditorias, arbitragens, etc., bem como revelar capacidade crítico-analítica no momento da apuração contábil, no

tocante às implicações organizacionais que decorrem do surgimento da tecnologia da informação e processos sistemáticos.

Esta diretriz aplica-se a todos os cursos de graduação em Ciências Contábeis. É essencial que as Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto privadas, tanto de curso presencial ou EAD, formem contadores aptos a exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio do conhecimento contábil, gerando informações corretas para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania. Por isso, pesquisar acerca dos tipos e os resultados oriundos de cada um são de valia, como forma de definir melhorias no ensino geral. Deve-se levar em conta o dito popular de que “cada aluno faz a sua graduação”, mas é possível, com os dados, obter conclusões científicas e empíricas, que contribuirão para a construção do conhecimento.

Sendo assim, os achados desta dissertação podem contribuir para discussão acerca da efetividade ou do efeito dos investimentos e insumos empregados para gerar um dos produtos da educação, que é a aprendizagem do aluno, medida neste trabalho por meio do seu desempenho, com o viés especial de focar esta discussão sob o aspecto da modalidade de ensino. Assim, indicar o nível médio de desempenho obtido pelos estudantes de cada modalidade, bem como o perfil do estudante de cada uma, pode auxiliar os gestores educacionais ou tomadores de decisões educacionais a melhorar os investimentos aplicados em cada estudante e curso, com enfoque nas semelhanças e diferenças apontadas.

Conhecer os determinantes do desempenho acadêmico de cada modalidade implica que ações podem ser tomadas em várias dimensões de forma a contribuir com o aprimoramento do processo de formação profissional, a começar pela própria sala de aula e, com isto, melhorar o desempenho no ENADE e no próprio Exame de Suficiência, através de um profissional mais capacitado. Da mesma forma, no que tange às instituições, os resultados poderão auxiliá-las na determinação de quais fatores têm maior impacto na avaliação junto ao Ministério da Educação (MEC). Com isso, as IES poderão desenvolver ações específicas para seu desempenho, tendo em vista que fatores como a distribuição de recursos públicos, ampliação de vagas e continuidade do curso dependem daquela avaliação.

1.6 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a contextualização do tema, abordando o contexto sobre o crescimento da modalidade EAD no Brasil, em especial no tocante aos cursos de Ciências Contábeis, bem como apresenta a

relevância da percepção avaliativa dos cursos, com enfoque no desempenho discente para comparação dos resultados. A partir disto, são apresentados o problema de pesquisa e os objetivos, geral e específicos, do estudo, de modo a delimitar o enfoque e o escopo desta exploração, e ainda as justificativas vislumbradas.

No segundo capítulo traz-se o referencial teórico que embasa este estudo. Aborda-se o direito básico à educação, relacionando-se o desempenho acadêmico à luz da Teoria do Capital Humano e da Teoria da Função da Produção Educacional. Em seguida, é abordada a literatura sobre a educação a distância no ensino superior e são caracterizados os conceitos de avaliação do desempenho na educação no Brasil e a função do SINAES e ENADE neste contexto. Ainda, são mencionados estudos anteriores sobre o tema.

Já no terceiro capítulo são apresentados os aspectos metodológicos empregados, como a caracterização dos dados e as técnicas utilizadas para a verificação das hipóteses mencionadas, de forma a realizar medição comparativa entre as modalidades de ensino dos Cursos de Ciências Contábeis.

No quarto capítulo tem-se a análise dos resultados obtidos com a pesquisa à luz do referencial teórico, apresentando, primeiramente, a análise descritiva dos dados e os resultados obtidos com a aplicação dos modelos de regressão linear múltipla. Por fim, na quinta seção, encontram-se as considerações finais, limitações encontradas e sugestões de pesquisas futuras

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A partir dos objetivos propostos para esta investigação, apresenta-se nesta seção o tema geral que serve de referencial em todas as discussões aqui realizadas. Expõem-se os conceitos e marcos para a proposição e avaliação de desempenho da educação no Brasil, além dos fundamentos da educação a distância, considerando-a como um processo educacional puro e com traços distintivos, que inclusive, a tornam estratégica para a promoção de políticas públicas nesse campo, com enfoque nas teorias fundadoras do EAD. Ao final, contextualiza-se as estratégias de avaliação do ensino superior no Brasil, no âmbito da legislação vigente, com enfoque no SINAES, como sendo o modelo vigente e relaciona-se as hipóteses formuladas a partir dos conceitos tratados em conjunto com os estudos anteriores sobre o tema.

2.1 Educação no Brasil e Avaliação de Desempenho

A educação tem papel significativo em uma sociedade, atuando como meio provedor de mudanças de forma efetiva e duradoura (CORNACHIONE JR., 2004). Os principais agentes da sociedade administram a melhor forma para ajustar tal sistema, configurando as relações educacionais apropriadamente, mediante as políticas públicas - planejamento de longo prazo, metas quantitativas e qualitativas, avaliação e abandono, entre outros. Isso torna evidente a existência de um sistema educacional completamente conectado a uma sociedade, mais ainda, como uma de suas partes integrantes. O pleno entendimento sobre os agentes sociais é preocupação prioritária que pode ajudar, ou não (de acordo com a precisão), o estabelecimento de perspectivas futuras para a sociedade em questão.

Um marco para a produção em políticas públicas no Brasil foi o processo de redemocratização do país, que teve início ao final da década de 1970, que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e, houve um significativo aumento na quantidade de políticas públicas, sobretudo em nível local e, entre elas, o direito a educação (ARRETCHE, 2003). Até este momento, o estatuto da educação superior, como um bem público, não esteve em questão, visto que a política de financiamento se baseou por muito tempo na tradição europeia que delegava tal tarefa, quase que exclusivamente, aos Estados (ARRETCHE, 2003). Mas, em meados da década de 1980, essa temática da educação superior adquiriu destaque, em países, como o Brasil, que defendem a ideia de que os investimentos em educação básica propiciariam maiores retornos sociais e individuais que os

investimentos em educação superior. (FARIA, 2017). Com isto, começam a ser efetuados contingenciamentos nos investimentos estatais, a diversificar suas fontes de recursos e a incentivar a expansão de instituições privadas na educação superior, ou seja, iniciaram o desenvolvimento de políticas baseadas na lógica do mercado para a educação superior (FARIA, 2017).

Como mencionado, no Brasil, a educação é apresentada como integrante da categoria dos direitos sociais previstos no art. 6.º da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que estão inseridos dentre os Direitos e Garantias Fundamentais. A seguir, o art. 208 da Carta determina os limites dessa obrigação definindo como impositivo ao Poder Público o dever de garantir a educação fundamental e gratuita, a progressiva universalização do ensino médio e, quanto ao ensino superior, tão somente o acesso aos níveis mais elevados de ensino. Já o Art. 209 indica que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as devidas condições, ou seja, a Constituição Federal permite o mercado como forma possível de expansão da educação superior desde que atenda às normas gerais da educação nacional e desde que seja autorizado e avaliado pelo Poder Público.

Dias Sobrinho (2004) afirma que a avaliação da educação superior ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a que se dirige, de forma que seus efeitos atingem não só o sistema de educação superior como também têm impactos sobre toda a sociedade. A avaliação de desempenho tem por objetivos: instrumentalizar as reformas educacionais, produzir mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social (FARIA, 2017). Esse processo tem a ver não só com as transformações desejadas para a educação superior, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir. Segundo Dooren, Bouckaert e Halligan (2010), o desempenho não é apenas um conceito, mas também uma agenda e que o termo "desempenho" expressa um programa de mudança e melhoria, e é nesse sentido que os resultados das avaliações devem ser analisados. Assim, avaliar o desempenho é propor mudanças, melhorias, valorizar as melhores práticas, trocar experiências.

Neste sentido, Rainey e Steinbauer (1999) propuseram uma teoria das organizações públicas eficientes baseada em afirmações teóricas e evidências empíricas desenhadas pela literatura da gestão pública. Para eles, as variáveis, relação com os *stakeholders*, autonomia, aplicabilidade da missão, cultura organizacional, liderança, desenho de tarefas, tecnologia, desenvolvimento dos recursos humanos, profissionalismo e motivação, são determinantes para o desempenho das organizações.

Assim, gerir e medir o desempenho são elementos indispensáveis para a modernização do setor público, apesar de não ser algo novo. Peters e Bouckaert (2002) conceituam que a função *desempenho* implica foco nos atores, implementações de estratégias, desenvolvimento de um sistema de medidas, definições objetivas, sistemas de auditoria adequados e relacionados e um sistema de gestão orientado para o desempenho. Portanto, surge o interesse de trazer o conceito de desempenho para a realidade da educação superior brasileira com o intuito de verificar fatores que determinam o desempenho dos estudantes.

2.1.1 Teoria do Capital Humano para Avaliação do Desempenho

De outra forma, a chamada Teoria do Capital Humano pode servir para verificar o acréscimo do conhecimento agregado ao estudante do ensino superior, de forma que trata este como um capital, a contribuir para a evolução da sociedade (FARIA, 2017). Ela é considerada uma abordagem compreensiva para analisar um amplo espectro e assuntos relacionados ao ser humano a luz de uma mentalidade particular. A educação, nessa abordagem, é colocada no centro das pesquisas e é considerada a fonte do desenvolvimento econômico (TAN, 2014).

Desde os primórdios da história o capital humano vem sendo moldado de acordo com as necessidades de cada período e com o surgimento do capitalismo ganhou maior relevância, sendo que no século XVII, com Adam Smith, o capital humano assume a forma de fator de produção e passa a ser objeto de debate e estudo posterior de vários filósofos que o enxergam sob diferentes perspectivas, enquanto que no século XIX, Marshall discorre sobre o tema e diz que qualidades e habilidades são capital humano e é uma responsabilidade do estado e dos pais incentivar e investir em educação (KELNIAR; LOPES; PONTILI, 2013), mas é a partir de 1950 com Schultz que a Teoria do Capital Humano é formalizada. Schultz (1961) descreve o conhecimento como forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador passa a ser uma deliberação individual ou das partes interessadas em melhorar e/ou aumentar a produtividade. A partir de então, diversos pesquisadores passam a mostrar a importância do capital humano para o crescimento econômico, e qual sua relação com a educação e renda.

Schultz (1961) buscava mostrar que os países em desenvolvimento como o Japão, que foram destruídos na Segunda Guerra Mundial, conseguiram reconstruir suas economias em tão pouco tempo, em explicação desta teoria. O autor cita alguns países que alcançaram um grande crescimento econômico devido a estes pressupostos. Desse período em diante passou a figurar a defesa de que o investimento na capacidade humana pode implicar no desenvolvimento na área econômica e no campo competitivo de diversos países.

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram habilidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas habilidades e conhecimento estejam na forma de capital e, com isto, foi constatado que, além da atribuição do capital físico à teoria do crescimento econômico, havia outra variável implícita nos modelos estudados ainda não atribuída a essa teoria: o capital humano (SCHULTZ, 1961). Becker (1993) destaca que a análise do capital humano assume que a escolaridade aumenta o rendimento e a produtividade principalmente por prover conhecimento, técnicas e maneiras de analisar os problemas.

Toma-se, deste modo, como pressuposto que, nas sociedades capitalistas avançadas, a educação escolar está colocada como uma ferramenta para a manutenção do poder do capital (SCHULTZ, 1961). A educação na sociedade atual está articulada direta e indiretamente com os interesses capitalistas, pois a educação é um espaço de luta pela hegemonia para possibilitar e oferecer a classe dominante mecanismos para se manter.

Verifica-se que a Teoria do Capital Humano é baseada no fato de que o investimento para adquirir conhecimento, habilidades e experiências, faz com que os indivíduos se tornem mais produtivos, deste modo, seriam capazes de ganhar rendas altas por toda a sua vida. Sendo assim, seria possível calcular uma certa taxa de retorno da educação e concluir as vantagens do custo de oportunidade por se investir em educação (SCHULTZ, 1961). Este argumento sugere que os benefícios diretos da educação devem ser considerados com cautela, na medida em que a Teoria do Capital Humano poderia ser simplificada apenas como uma preocupação associada a escolaridade e experiência no mercado de trabalho.

Desta forma, a educação seria adquirida, não mais com a finalidade de adquirir conhecimento, cultura ou informação, mas apenas com o propósito de obter bons salários. Esta teoria, entretanto, não foi além de apenas enunciar a possibilidade de se estudar o lado da oferta da educação. A crítica mais importante a essa teoria estaria no seu interesse, quase que exclusivo, na discussão dos determinantes da demanda privada de educação e seus obstáculos, dando um papel, apenas marginal, à discussão sobre a oferta.

Schultz (1961, p. 33) expressa que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”. Com isto, fica evidenciado que o aumento no investimento no capital humano é um importante fator para o desenvolvimento econômico. Este investimento, segundo este teórico, pode aumentar os ganhos produtivos do trabalhador, ganhos estes econômicos e sociais.

O capital humano se refere aos conhecimentos, aptidões, competências e atributos incorporados aos indivíduos que facilitam a criação de bem-estar pessoal, social e econômico,

de forma que a Teoria do Capital Humano sugere que a educação aumenta a produtividade e ganhos dos indivíduos, em outras palavras, a educação é vista como um investimento. De fato, esse investimento não é crucial só para o indivíduo, mas também é chave para o crescimento econômico de um país.

Esse conceito de capital humano tem sido amplamente usado como instrumento para moldar políticas educacionais em muitos países (FARIA, 2017). Ressalta-se que este conceito não está limitado somente à educação e treinamento, pelo contrário, é um conceito extenso que cobre muitas outras áreas (TAN, 2014). Porém, para fins desse estudo, o conceito estará limitado à educação.

De mesmo modo, a educação é apontada como um importante investimento em capital humano por Behrman (1987) e estudar o seu impacto deve ser considerado ao avaliar os fatores que podem determinar o desempenho educacional. Portanto, a educação, determinada pelo nível de qualificação da população, surge como alternativa para a redução das disparidades econômicas e ao fortalecimento das economias regionais, influenciando ganhos à população, elevando a produtividade do capital humano e também o nível de produtividade do capital físico (VIANA; LIMA, 2010). Além disto, Viana e Lima (2010) destacam que isso se deve à aplicação de novas técnicas e novas ferramentas de gestão, fazendo com que esse tipo de investimento diminua os custos de produção, possibilite retornos crescentes no processo produtivo e estimule cada vez mais o crescimento da economia.

Isto ocorre pela qualidade da educação, e não da quantidade, por meio do “ensino” e do “aprendizado”, sendo que seu significado decorre da extração de algo potencial ou latente de uma pessoa, aperfeiçoando-a, moral e mentalmente, a fim de torná-la suscetível a escolhas individuais e sociais. Preparando-a para uma profissão, por meio de instrução sistemática e exercitando-a na formação de habilidades (SCHULTZ, 1961).

Schultz (1961) divide os investimentos em cinco principais categorias: (1) instalações e serviços de saúde; (2) treinamento no trabalho; (3) ensino formal fundamental, médio e superior; (4) programas de estudo para adultos não organizados pelas firmas; (5) migrações de indivíduos e famílias para aproveitar oportunidades de trabalho. Pode-se verificar que a educação superior é um deles, e o autor aduz que um importante determinante do investimento no Capital Humano é a sua rentabilidade, ou seja, sua taxa de retorno (SCHULTZ, 1961).

Analisando este pressuposto, da taxa de retorno, se explicita que a Teoria do Capital Humano contempla os investimentos na área educacional, como uma forma de retorno para o trabalho e para o capital, a mesma é aquela que prega e deposita fortemente o investimento na

educação como a forma de provocar uma modificação social. Nessa teoria, a educação é fundamental para “criar e aumentar” o capital humano, e verificar qual o retorno que está advindo deste investimento é relevante e como, índice para verificar este retorno do investimento, servem os exames que avaliam o desempenho dos estudantes.

2.1.2 Teoria da Função de Produção Educacional para Avaliação do Desempenho

No âmbito da Ciência Econômica, a produção significa o processo de transformação e insumos (recursos materiais ou não) em produto final (FERREIRA, 2015). Segundo Santos (2012), a função de produção representa um conjunto de insumos que produz um ou mais produtos finais, podendo ser representada por $y = f(x)$ em que “y” é a quantidade de produtos finais e “x” os insumos utilizados.

Isto tem origem com Bowles (1970), que estabelece que uma função de produção educacional é a relação entre as entradas (insumos) da escola e dos estudantes e uma medida de saída (desempenho acadêmico). Partindo dessa afirmação, pode-se entender a função de produção educacional como sendo o processo de transformação de insumos (*background* dos alunos, variáveis acadêmicas, quadro docente, recursos da instituição e etc.) no produto final, o que nada mais é que o processo de aprendizagem do aluno.

Desta forma, essa função é muito utilizada no contexto empresarial, no qual as entidades visam à maximização dos lucros a partir dos recursos disponíveis. No entanto, essa função não é utilizada apenas para manter empresas, podendo ser também utilizada no âmbito da educação e das IES. Ela evolui segundo Hanushek (1979, p.353):

A função de produção, juntamente com o aparato teórico relacionado às decisões ideais da firma, é uma poderosa ferramenta pedagógica, uma vez que fornece uma base para a descrição de uma produção eficiente, a resposta adequada das empresas para as mudanças na tecnologia ou nos custos dos insumos, e assim por diante. Além disso, as construções analíticas de base parecem ser adaptáveis a uma ampla variedade de aplicações - não existe, a priori, qualquer indicação de que esta estrutura se aplica, por exemplo, a indústria do aço, e não ao setor de educação.

Para Hanushek (1979), uma relevante justificativa da função da produção educacional é que, se a escolaridade tem um efeito único na produtividade do trabalho ou salário, deve-se ser capaz de rastrear esse efeito para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudes na escola. Sendo assim, também pode-se ser capaz de relacionar o desenvolvimento de habilidades e atitudes produtivas para as políticas da escola com relação à alocação de recursos escassos. A função de produção relativa aos insumos escolares para o desenvolvimento da capacidade produtiva deve fornecer uma melhor indicação do motivo

pelo qual os mais educados são mais qualificados para papéis produtivos. Além disso, as diferenças nas funções de produção de diferentes grupos raciais e de classe social, bem como os diferentes insumos educacionais entre os grupos, podem ajudar a explicar um aspecto importante da determinação dos ganhos pessoais (BOWLES, 1970).

Mais um argumento utilizado por Bowles (1970) é a que função de produção educacional, quando da elaboração de planejamento e políticas educacionais, auxilia as instituições na alocação eficiente dos recursos disponíveis e permite à Instituição analisar se o custo de oportunidade e os benefícios esperados pela implantação de uma política específica estão atendendo ao esperado ou não. De mesmo modo, o autor apontou que a escolha dos insumos (recursos) e as políticas educacionais desenvolvidas podem influenciar nas habilidades cognitivas e no comportamento dos indivíduos (BOWLES, 1970).

Com base no exposto algumas pesquisas têm se utilizado do modelo aplicado apresentado no âmbito educacional, como se vê Bowles (1970), Hanushek (1987), Hanushek e Woessmann (2011), Santos (2012) e Ferreira (2015). Portanto, enquanto as organizações empresariais visam a maximização dos lucros, as organizações educacionais têm como objetivo principal a maximização do desempenho acadêmico (FERREIRA, 2015).

De outra forma, o modelo econômico usualmente conhecido, que traz a função de produção aplicada ao contexto empresarial, no qual, a partir dos insumos disponíveis, as entidades procuram a melhor otimização desses recursos para então alcançarem também uma maximização do lucro. Aplicando o mesmo conceito ao contexto educacional, as escolas ou instituições de ensino possuem determinados recursos, e seu objetivo é que haja sempre um melhor desempenho acadêmico dos alunos, assim como proposto na Teoria do Capital Humano, já delimitada.

Tal produto é medido por meio do desempenho acadêmico (notas obtidas na instituição de ensino, notas obtidas em exames externos como ENADE, Exame de Suficiência, etc.). Santos (2012) afirma que a análise da relação de insumos e produto educacional permite verificar a eficiência da utilização dos recursos, comparar instituições ou sistemas educacionais semelhantes, dado uma quantidade de insumos, bem como analisar a qualidade da educação.

Com base no exposto, Hanushek e Woessmann (2011) expõem que o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos indivíduos possui relação com os ganhos individuais no mercado de trabalho e até mesmo com o desenvolvimento do país de uma forma geral. Para os autores, essa relação pode ser representada pela seguinte equação 1:

Equação 1

$$O = yH + X\beta + \varepsilon$$

O termo O pode ser considerado como os ganhos individuais, X como as características individuais do trabalhador e ε como o termo estocástico. Assim, a equação 1 pode ser estendida para os efeitos do mercado de trabalho, sobre os ganhos individuais do trabalhador (HANUSHEK; WOESSMANN, 2011). Conforme os autores, o componente H da equação 1 é difícil de ser medido empiricamente e, por isso, sugeriram que o desempenho acadêmico é uma medida do capital humano. Entretanto, ao supor que o desempenho é uma medida de capital humano, as “análises das funções de produção educacionais têm considerado os resultados das escolas no contexto de um modelo mais amplo de produção” (HANUSHEK; WOESSMANN, 2011, p. 97). Nesse sentido, Hanushek e Woessmann (2011) apresentaram a equação 2:

Equação 2

$$H = F(qS)AZ$$

O modelo exposto na equação 2 identifica a relação entre as habilidades sendo afetadas pelo vetor F representando os fatores familiares, o termo qS , que indica a quantidade e qualidade dos insumos fornecidos pelas escolas, o termo A como as habilidades individuais e Z como outros fatores, que compreendem experiência, saúde etc. (HANUSHEK; WOESSMANN, 2011). A equação 2 permite tratar o termo H , de capital humano, como resultado dos investimentos individuais, que pode ser denominado de capacidade produtiva individual ou habilidades individuais. (HANUSHEK; WOESSMANN, 2011). Considera-se o termo H como medida de capacidade cognitiva, que pode ser mensurada por intermédio de testes padronizados em razão de não ser possível observar essa medida de forma direta. (HANUSHEK; WOESSMANN, 2011).

Ainda, Hanushek e Woessmann (2011) trazem uma versão mais ampla da função de produção educacional, na qual acrescentaram o termo t (tempo), conforme equação 3:

Equação 3

$$F_i(t), P_i(t), R_i(t), I_i(t), A_i(t) \quad] \\ T_i(t) f_i$$

Na equação 3, o termo T representa os resultados do processo educacional (desempenho acadêmico medido por um teste padronizado), F representa o *background* do aluno (características pessoais, seu histórico escolar, e os antecedentes familiares), o fator P representa o efeito dos pares, o termo R os insumos escolares, o termo I as particularidades de cada instituição de ensino e o sistema de ensino adotado, e o termo A as habilidades individuais dos estudantes. (HANUSHEK; WOESSMANN, 2011). Também, é necessário considerar que os indivíduos possuem diferentes resultados educacionais ao longo de suas vidas, embora algumas características continuem sem alterações com o passar do tempo. (HANUSHEK; WOESSMANN, 2011) A notação t caracteriza o tempo no modelo e a notação i indica que as medidas são individuais.

Conforme Santos (2012) e Ferreira (2015), embora o modelo apresentado considere o efeito do tempo, de acordo com Hanushek e Woessmann (2011), o modelo estatístico da função de produção educacional usualmente utilizado na literatura sobre o tema pode ser observado na equação 4:

Equação 4

$$T = a_0 + a_1 F + a_2 R + a_3 I + a_4 A + \varepsilon$$

Na equação 4, T representa o resultado do processo produtivo educacional, o fator F representa as características pessoais e antecedentes dos estudantes e os antecedentes familiares; o fator R captura as medidas referentes aos recursos escolares; o fator I representa as peculiaridades institucionais da escola e do sistema educacional; e o fator A mostra as habilidades individuais dos alunos; ε representa o erro do modelo; e a_0, a_1, \dots, a_4 são parâmetros da equação (HANUSHEK; WOESSMANN, 2011).

Desta forma, de forma sintetizada, de um lado da equação, tem-se o desempenho acadêmico e, do outro, os insumos, tratados nesta pesquisa como determinantes do desempenho (SANTOS, 2012). Não existe, portanto, uma forma padrão para medir o desempenho acadêmico, podendo diferentes medidas serem consideradas, tais como, nota de uma avaliação, nota do semestre, nota de um exame externo e outros (FERREIRA, 2015).

De acordo com Ferreira (2015), provavelmente a maneira mais fácil de medir como uma escola está sendo bem-sucedida no ensino de disciplinas específicas ou habilidades, é comparar a realização dos alunos em testes especialmente concebidos, aplicando-se testes

com os mesmos padrões no início e no final do semestre e realizar a comparação dos resultados, de forma a verificar o quanto de conhecimento foi adicionado ao estudante. Da mesma forma, variações no desempenho do aluno também podem estar relacionadas a diversas variáveis de entrada para determinar a influência de um determinado conjunto de fatores sobre o desempenho do aluno. Nessa direção, com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos de diferentes instituições pelo Brasil, a medida de desempenho escolhida foi justamente o ENADE, que é um exame igualmente aplicado a todas as instituições que oferecem o curso de Ciências Contábeis no Brasil.

Portanto, para que seja possível a aplicação da Função de Produção da Educação, devem-se considerar os insumos ou entradas, ou seja, os determinantes do desempenho acadêmico e, como produto final, o próprio desempenho acadêmico, nesse caso, medido pelo ENADE. No tópico a seguir, são apresentadas e discutidas as variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico levantadas na literatura consultada.

2.1.3 Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis

Na busca de uma definição para desempenho acadêmico, Munhoz (2004, p. 52) afirma que “a descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação e, o rendimento é o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em determinada atividade”. Embora o desempenho acadêmico seja comumente representado por uma nota, o conceito de desempenho é ainda mais amplo e envolve fatores que vão além da nota. Ainda assim, Nogueira *et al.* (2013, p. 52) afirmam que “a nota do aluno acaba sendo a *proxy* mais utilizada como *feedback* para a ação docente e discente”.

No âmbito do ensino superior, uma das maneiras existentes para se medir a qualificação profissional dos alunos que estão saindo do ensino superior tem sido por meio de exames externos às IES, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), e, especificamente, na área contábil no Brasil, o Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Tais exames têm como propósito medir as competências adquiridas ao longo dos cursos de graduação e, nesse sentido, analisar o desempenho acadêmico é uma importante ferramenta para acompanhar a aquisição de tais competências.

Cabe mencionar que, seguindo os estudos de Bowles (1970), Corbucci (2007), Souza (2008), Hanuchek e Woessmann (2011), Santos (2012), Machado (2014), Ferreira (2015), e Almeida, Cirino e Cassuce (2016); podem-se agrupar os determinantes do desempenho em

três grandes grupos: relacionados ao corpo discente, ao corpo docente e à instituição. Sendo assim, o desempenho acadêmico pode ser consequência de variáveis determinantes referentes:

- ao próprio estudante, sejam internas ou externas, tais como sexo, idade, *status* socioeconômico, estado civil, escolaridade dos pais, horas de estudo, dentre outras;
- ao corpo docente, como titulação, regime de trabalho e qualificação pedagógica;
- à instituição que abrangem a organização e categoria acadêmica e a organização didático-pedagógica.

Com isto, atribui-se que o estudo dos determinantes auxilia à IES e professores a traçarem estratégias para melhorar o desempenho acadêmico e para motivar os alunos. Ao se constatar, por exemplo, que a frequência está relacionada ao rendimento acadêmico, os professores poderão estabelecer critérios de avaliação relacionados à presença do aluno em sala de aula. E, ainda, sabendo-se que o desempenho discente anterior está diretamente relacionado ao desempenho presente, caso seja constatado que o desempenho do aluno que cursou ensino médio em escola pública é inferior aos de escolas particulares, podem-se criar atividades extracurriculares para equalizar conhecimentos básicos do ensino médio.

Ainda, é importante mencionar que Ferreira (2015), ao analisar a sistemática de avaliação do SINAES, percebe que a forma de avaliação do sistema é realizada com configuração semelhante ao proposto anteriormente, seguindo a mesma sistemática de agrupamento das variáveis que afetam o desempenho (corpo docente, corpo discente e instituição). Com isto, fundamenta-se a utilização dos dados fornecidos por este para avaliar o desempenho acadêmico, contudo, cabe menção a falta de explicitação, neste caso, da modalidade de ensino como variável para avaliação.

Deste modo, diante do exposto, acredita-se que avaliar a aprendizagem e o ensino por meio de instrumentos como o SINAES, no caso dos cursos de Ciências Contábeis, poderá revelar o nível de capital humano dos alunos, perceber o papel da formação acadêmica no progresso individual e coletivo, e ao mesmo tempo revelar qual o retorno que está se obtendo, tendo como base os índices esperados pela normatização de cada exame. Assim, a análise do desempenho educacional, como fator que enriquece o capital humano e os fatores de produção educacional, conseqüentemente, favorece o desempenho econômico e oferece retornos à sociedade, que é essencial.

A partir deste ponto serão vislumbradas as variáveis objeto deste estudo, a partir da literatura:

a) Idade

Estudiosos da área educacional têm se dedicado ao estudo de como a idade pode influenciar no desempenho acadêmico e as pesquisas pretendem, na maioria das vezes, verificar se alunos mais velhos têm maior maturidade em relação aos estudos e, por isso, poderiam alcançar melhor desempenho, ou ainda, se os alunos mais jovens, por terminarem o ensino médio e já ingressarem no ensino superior, também poderiam ter um desempenho superior àqueles que ficaram um tempo afastados do ambiente escolar.

Neste sentido, os autores Eikner e Montondon (2001) argumentam que a idade é um indicador de maturidade e que, numa ciência como a Contabilidade, a maturidade permitiria que os alunos mais velhos tivessem maior sucesso no quesito concentração e aproveitamento do tempo em sala de aula, e, assim, acabariam obtendo desempenho superior ao dos alunos mais novos. Já a pesquisa de Seow, Pan e Tay (2014) reforça a ideia de que, nem sempre a idade influencia o desempenho acadêmico.

b) Sexo

A investigação sobre a influência do sexo no desempenho acadêmico tem sido objeto de estudo de pesquisadores da área há algum tempo (FERREIRA, 2015), mas é importante ressaltar que ele sempre deve ser associado a outros fatores no contexto como aspectos culturais, religiosos, étnicos, entre outros (AL-TAMMI; AL-SHAYEB, 2002).

Em países árabes, onde o sexo feminino, culturalmente, se submete ao sexo masculino, o desempenho aferido é superior para os homens. Já o estudo de Campbell (2007) investigou estudantes da área de negócios e concluiu que os fatores sexo e raça influenciavam no desempenho desses alunos, com superioridade estatística para as mulheres. Percebe-se que as pesquisas empíricas sobre sexo e desempenho acadêmico ainda divergem quanto aos resultados encontrados, e isso torna difícil concluir se essa variável afeta ou não o desempenho acadêmico.

c) Cor ou Raça (etnia)

Segundo Chang (2005), o termo “diversidade” já tem sido assunto de longos anos no ensino superior e tem impactos relevantes na área da educação, sendo que nas últimas décadas a diversidade e seus impactos no ensino superior deram lugar a amplas discussões sobre as intenções, divergências e iniciativas nos *campi* universitários. Ao se tratar de diversidade nas universidades, não se fala apenas em questões raciais e de etnias, mas também de questões como inserção dos sexos (feminino e masculino), opção sexual, renda e outros.

Especificamente, quanto à raça e cor, há estudos empíricos que analisam a existência ou não de influência da raça ou cor sobre o desempenho discente no ensino superior, sendo os resultados controversos (BIBBINS; FOGELBERG, 2002; MIRANDA *et al.*, 2013), mas que devem ser relacionados com outros aspectos socioeconômicos como renda familiar e oportunidades de emprego (GRIN, 2004).

A partir dessas afirmações, verifica-se que em países nos quais as oportunidades, quanto à educação, são mais igualitárias para a população, as diferenças de desempenho entre estudantes de raças e cores distintas tendem a ser menores do que em países com diferenças significativas nas oportunidades (CHANG, 2005).

d) Renda familiar (*status* socioeconômico)

Este é um dos fatores mais citados na literatura como sendo influenciador do desempenho acadêmico, que se refere ao *status* socioeconômico do discente e da sua família. Krieg e Uyar (2001) apontam que as características pessoais do aluno apresentaram influência na sua performance e que o *status* socioeconômico afetou o desempenho, indicando que alunos com maior *status* têm probabilidade de se saírem melhor no desempenho. A literatura sobre desempenho acadêmico aponta que o *status* socioeconômico do aluno influencia positivamente seu desempenho acadêmico (MIRANDA, 2011; FERREIRA, 2015) e pode-se inferir, assim, que o aluno que tem renda familiar mais alta, normalmente, é aquele aluno que tem oportunidade de estudar em escolas mais qualificadas e custear cursos fora do ambiente escolar, se necessário.

Com base nesta variável se pode denotar que, quanto maior a renda familiar, maior a capacidade de investimento no capital humano da educação, já que a família com maior renda pode proporcionar maior investimento na formação acadêmica, assim como preconizado pela Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1961; BECKER, 1983). Santos (2012) nota que o efeito dos fatores socioeconômicos foi relevante para determinar o desempenho acadêmico dos estudantes, já que o efeito dos coeficientes estimados da renda familiar foi positivo e significativo, e à medida que aumentou a faixa de renda familiar do estudante, também aumentou o tamanho do seu efeito no desempenho.

e) Escolaridade dos pais

A escolaridade dos pais também tem recebido atenção de alguns autores quanto à sua influência no desempenho acadêmico do estudante. A escolaridade dos pais é considerada como um indicador de *status* social, assim como a renda familiar, pois, normalmente, aqueles

que têm maior renda possuem mais oportunidades de estudar e progredir na vida acadêmica e, por consequência, adquirem maiores habilidades para orientar seus filhos academicamente (BANDEIRA *et al.*, 2006; SANTOS; GRAMINHA, 2005). Neste sentido, também se vincula à Teoria do Capital Humano como medidor da capacidade de investimento na educação.

No estudo de Barros *et al.* (2001) as evidências empíricas desse estudo apontaram que a variável escolaridade dos pais, mais especificamente, a escolaridade da mãe, é a mais significativa na explicação do desempenho desses jovens. Já Ferreira (2015) elenca que a escolaridade dos pais não se mostrou significativa com base nos dados do ENADE 2012. Outro fator que deve ser levado em consideração é que pais com maior nível de escolaridade, normalmente, investem na educação de seus filhos, não apenas para aumentar a renda e a produtividade deles, mas também pelo simples fato de verem seus filhos mais escolarizados, com noções de cultura e cidadania (BARROS *et al.*, 2001).

f) Estado Civil

Quanto ao estado civil, Ferreira (2015) menciona a escassez de literatura sobre este aspecto, e seus resultados apontaram que estudantes solteiros tendem a ter desempenho menor do que estudantes casados. Por outro lado, Masasi (2012) concluiu que o estado civil não afeta diretamente o desempenho do estudante.

Entende-se, neste contexto, que é relevante a análise do estado civil, em virtude de que, os estudantes casados podem ter maior renda familiar, já que possuem um companheiro para complementar esta, além do que, assim como os indivíduos de mais idade, podem apresentar maior maturidade com relação aos estudos.

g) Trabalho (atividade remunerada)

Normalmente, tem-se a ideia de que o aluno que trabalha pode ter desempenho inferior por não poder se dedicar integralmente aos estudos, visto que, em alguns cursos, isso acontece de fato (CARELLI; SANTOS, 1998). Contudo, a variável “trabalhar ou não”, aponta resultados divergentes na literatura. Souza (2008) afirma que no curso de Ciências Contábeis o fator trabalho pode apresentar uma desvantagem, pelo fato de ter o discente ter menos tempo para os estudos, ou uma vantagem, caso o trabalho seja na área de contabilidade.

Assim, essa possibilidade “ampliada” de aliar a teoria aprendida em sala de aula à prática das empresas de contabilidade passa, então a deixá-lo em situação de vantagem em relação aos que não trabalham. Krieg e Uyar (2001) e Masasi (2012) apresentam relação positiva entre o desempenho e o fato do estudante trabalhar durante a graduação, já que a

experiência profissional pode trazer ao aluno aquisição de conhecimentos prévios, o que facilitaria no processo de aprendizagem. Embora a literatura não seja conclusiva a respeito da influência dessa variável, é importante a investigação nesse sentido, principalmente, por o curso de Ciências Contábeis ser de natureza prática.

h) Horas de Estudo Extraclasse

Pode-se inferir que as horas que o aluno se dedica aos estudos fora da sala de aula estão intimamente relacionadas ao seu esforço pessoal em relação ao curso (SANTOS, 2012). Nesse sentido, Monteiro (2004) concluiu em seus estudos que o esforço pessoal do aluno é uma das variáveis mais importantes para o seu desempenho no ensino superior. Pesquisas sugerem que há uma relação positiva entre a quantidade de horas estudadas e o sucesso no desempenho acadêmico (KRIEG; UYAR, 2011; FARIA, 2017).

Ainda, o número de horas estudo empregadas pelo estudante na própria educação, com preconizado pela Teoria do Capital Humano, se apresenta como uma variável medidora do investimento realizado no seu capital humano educacional. Isto porque quanto maior o número de horas de estudo, maior é o investimento realizado a si próprio.

i) Bolsa de Estudo

O fato de o estudante receber bolsa de estudos durante a graduação superior pode representar um melhor desempenho no discente, já que, assim como noutras variáveis, representa um investimento de terceiros no indivíduo, no capital humano deste, que se remete à Teoria do Capital Humano. O estudo de Ferreira (2015) aponta que o aluno que recebeu bolsa para custeamento dos estudos durante a graduação tende a ter desempenho superior à de alunos não bolsistas.

j) Qualificação dos docentes

No que se refere à qualificação acadêmica, Ruff *et al.* (2009) entendem que o corpo docente de uma instituição deve ser composto por pessoas capacitadas para a disseminação de pesquisas relevantes no seu campo de atuação como professor. Os autores ressaltam que os programas de doutorado em Contabilidade são desenhados para orientar os estudantes sobre a forma de se tornarem pesquisadores altamente qualificados (RUFF *et al.*, 2009)).

Ainda, quando se fala em titulação do professor (especialista, mestre, doutor), logo se associa a outra variável, que são as publicações desse professor, quando pesquisador. Embora as publicações sejam apenas um dos pressupostos relacionados com a titulação, Miranda

(2011) salienta que os mecanismos de avaliação de instituições, professores e alunos, tanto no Brasil quanto internacionalmente, ainda estão fortemente associados à produção científica.

Nesse sentido, o autor afirma que “a principal variável da qualificação acadêmica é o título de doutor, pois é partir dessa titulação que o docente está realmente preparado para a pesquisa e demais atividades relacionadas à investigação” (MIRANDA, 2011, p. 160). O autor também constatou, empiricamente, que, quanto maior o número de professores doutores no quadro da instituição, maior o desempenho acadêmico dos alunos do curso de Ciências Contábeis.

No mesmo sentido, a pesquisa de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Jr (2013) analisou qual o impacto das qualificações (acadêmica, profissional e pedagógica) do corpo docente em relação ao desempenho acadêmico de alunos do curso de Ciências Contábeis no ENADE e as evidências empíricas encontradas apontam que a qualificação acadêmica (titulação) é uma variável significativa na explicação do desempenho acadêmico, ou seja, quanto mais qualificado academicamente o corpo docente, melhor o desempenho do aluno. Com base no que foi apresentado, percebe-se que a qualificação acadêmica é um importante componente para a formação dos docentes. Na avaliação do ENADE são verificados o número de docentes e é atribuída uma nota para mestres e doutores.

k) Regime de Trabalho

Atualmente, no Brasil, quanto ao regime de trabalho do docente nas universidades, têm-se os professores com dedicação exclusiva e os de regime parcial. No regime de dedicação exclusiva, o docente se dedica exclusivamente às atividades de ensino, pesquisa e extensão; já o professor de tempo parcial, normalmente, também desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, porém não tem tempo exclusivo destinado a isso. Em alguns casos, esses últimos desenvolvem outras atividades fora da universidade. O estudo de Lemos e Miranda (2015) verificou que foi significativa na explicação do desempenho o quanto maior foi a quantidade de doutores, mestres e docentes com regime de trabalho integral. Corroborando com estes, Santos (2012) também encontrou relação positiva da titulação e regime de trabalho com o desempenho dos alunos do curso de Ciências Contábeis.

l) Organização didático-pedagógica

Isto refere aqueles cursos que foram avaliados positivamente quanto à completude da sua organização didático-pedagógica na avaliação do MEC, em diversos aspectos como organização curricular e completude no repasse dos conteúdos. Quanto a isto, os estudos de

Santos (2012) e Ferreira (2015) têm resultados que apontam uma significância positiva para a organização didático-pedagógica e o desempenho.

Ainda, a pesquisa de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Jr (2013) investigou sobre a influência da organização pedagógica dos cursos e o desempenho no ENADE de alunos do curso de Ciências Contábeis, e constataram que há influência positiva no desempenho.

m) Região do Curso

A região do curso, ou o estado da federação em que se encontra o curso, também é uma variável alvo de estudo por parte da literatura. Os achados da pesquisa de Miranda (2011) e Ferreira (2015) mostram a tendência de melhor desempenho para cursos situados nas regiões Sul e Sudeste e um pior desempenho para cursos estabelecidos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Apontam como uma possível explicação o desenvolvimento econômico de cada região, tendo aquelas regiões consideradas mais desenvolvidas com melhor desempenho (MIRANDA, 2011; FERREIRA, 2015).

Corroboram com isto a pesquisa de Miranda *et al.* (2013), que aponta uma superioridade para as regiões Sul e Sudeste nos quesitos de avaliação no ENADE, qualificação acadêmica, qualificação profissional e qualificação pedagógica. Os autores apontam que as IES da região Norte possuem um grau menor de doutores, de mestres, de publicação em periódicos, de grupos de pesquisas, de participação em eventos contábeis profissionais e científicos, menor experiência profissional de atuação, de projetos de extensão aplicados envolvendo academia e comunidade, de experiência docente, de tempo de formação pedagógica, entre outros (MIRANDA *et al.*, 2013). De mesmo modo, Lemos e Miranda (2015) apontam que a região Sul apresenta os maiores percentuais de conceitos superiores no CPC. No próximo tópico, é abordado ensino a distância no país.

2.2 Ensino a Distância no Ensino Superior

Se expõe aqui os fundamentos acerca da modalidade de ensino superior a distância no Brasil, com uma breve historicidade e com enfoque nas teorias fundadoras do EAD. Com base nestas elenca-se os principais modelos de ensino a distância aplicados no país e se explica a sua expansão no ensino superior, inclusive no ensino contábil, em tempos recentes.

2.2.1 Fundamentos

Para a construção de um referencial sobre a chamada educação a distância não se pode perder de vista o fato de que, em essência, trata-se tão somente de modo de realizar a educação, cujos resultados dos seus processos terão a rigor os mesmos efeitos de qualquer outra formação educacional, particularmente da educação presencial ou tradicional, como convencionado para se distinguir entre um tipo e outro de modalidade, já que, pelo que já se foi mencionado, ambas têm a mesma validade formativa.

Demo (2000) destaca, de modo genérico, que a educação pode ser compreendida como um processo dinâmico de formação da competência humana, que prescinde de mecanismos de comunicação em favor do professor e em relação aos estudantes. De outra maneira, Serra (2012) discute os reflexos da utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação na prática docente e nos processos de aprendizagem e reforça que educar é desenvolver no ser humano a dimensão do conhecimento, do social, da ética, da visão crítica e da solidariedade.

Na tentativa de um enquadramento adequado para o que poderia ser a educação a distância, as dificuldades para apresentação de uma definição única acabam por enveredar na identificação dos diferentes fatores que podem vir a fundamentar as ações educacionais dessa natureza. Em linhas gerais, a compreensão do seu significado poderá derivar em razão da concepção filosófica ou teórica da EAD, de aspectos políticos, econômicos ou sociais presentes, das demandas ocasionadas pela incapacidade de atendimento dos sistemas convencionais de ensino, do público-alvo, das tecnologias empregadas ou desenvolvidas, e do modelo institucional adotado (SERRA, 2012).

Após expor e analisar diversas abordagens acerca da educação a distância, de considerar a complexidade e a falta de unanimidade sobre o tema, Belloni (2009, p.27) sentencia que, as definições formuladas são de modo geral descritivas e definem EAD pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula. O parâmetro comum a todas elas são a distância, entendida em termos de espaço. A separação entre professores e alunos no tempo não é explicitada, justamente porque esta separação é considerada a partir do parâmetro da contiguidade da sala de aula que inclui a simultaneidade.

Como se vê, para Belloni (2009), a não proximidade espacial entre professores e alunos é menos significativa para o processo de ensino e aprendizagem que a própria separação no tempo (comunicação diferida), aspecto considerado por ela pouco explorado pelos teóricos ao tentarem encontrar uma definição apropriada para o que seja a educação a distância. Moore e Kearsley (2007, p. 239) contemplaram, em termos, a expectativa de Belloni, quando afirmaram que a EAD trata de “um fenômeno pedagógico, e não simplesmente como uma questão de distância geográfica”. Os autores enfatizam ainda o

quanto os comportamentos de professores e alunos podem ser afetados em função da separação que experimentam em meio aos processos educacionais.

Como conceito básico de educação à distância (EAD), o Decreto 5.622/2005 define em seu art. 1º:

Art. 1º. Para fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como *modalidade* educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2015) (*grifo nosso*).

Existem muitas denominações utilizadas para descrever a educação a distância, como: estudo aberto, educação não-tradicional, estudo externo, extensão, estudo por contrato, estudo por contrato e estudo experimental. Contudo, Moore e Kearsley (2007) argumentam que nenhuma destas expressa adequadamente o conceito de educação a distância e salientam que apesar da frequência de uso do termo educação aberta como sinônimo de educação a distância, um conceito é diferente do outro. Educação aberta, segundo os autores, relaciona-se à ideia de que os alunos são capazes de escolher o assunto a estudar, enquanto na educação a distância o aluno pode estar limitado, ou não, a pré-requisitos para escolher as disciplinas que deseja cursar.

Além disto, a falta de unanimidade conceitual se verifica quando, apesar de ser mencionada como modalidade de ensino, Lemgruber (2012), em artigo publicado no portal do MEC, comenta que o termo pode trazer confusão com especificidades educacionais, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena, sendo estas, sim, modalidades educacionais. Para o autor a imprecisão é tanta que há normas legais que chegam a dizer que EAD é uma modalidade educacional que poderá ser aplicada a diversos níveis e modalidades de ensino e, com isso, a denominação “modalidade” para a EAD leva a refletir se a mediação tecnológica dos processos de ensino e aprendizagem significaria dizer que o meio é que determinaria a relação pedagógica e que os recursos pedagógicos é que ditariam a ação docente (LEMGRUBER, 2012).

Gomes (2013), neste sentido, deixa claro, que os meios não determinam e, sim, impõem condições, limites e possibilidades e que não se pode negar que os meios digitais potencializam as formas de trabalho pedagógico. Mesmo a presença do professor ou dos alunos em tempo e espaço diferidos, como preconiza a definição legal da EAD não é, de fato, uma inovação, sendo que há muito a escola solicita trabalhos domiciliares e, afinal de contas, os estudos sobre aprendizagem mostram que não se domina inteiramente esse processo, e que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e tempo, inclusive independentemente de

termos consciência de sua ocorrência naquele momento (GOMES, 2013). Mesmo assim, será tratado o EAD como modalidade.

2.2.2 Breve Historicidade

Apesar do que se pensa comumente, a educação EAD tem uma longa história. Segundo Franco (2015, p. 24), “No contexto da globalização, que torna impossível obter um mesmo cenário cultural, econômico, tecnológico e, ainda as mesmas tradições de ensino e aprendizagem, a educação à distância é um formato de ensino e aprendizagem indefinido”. O autor destaca que desde a sua origem, há cerca de 200 anos, a educação a distância esteve em transição permanente (FRANCO, 2015).

Luzzi (2007, p. 75) menciona que desde 1728, já se tem notícia do uso da educação à distância como forma de ensinar, sendo que “na sua evolução histórica, a educação à distância tem estado intimamente relacionada à revolução na transmissão de mensagens: a escrita, a impressora, a possibilidade de envio de correspondência, o telefone, o rádio, a televisão, o vídeo e, agora, a *internet*”. Contribuindo com isto está a evolução dos sistemas de informação, que procuram contribuir com o processo de aprendizagem de várias formas. Quintana (2015, p. 17), ressalta que “a utilização de tecnologias da informação, não somente nos cursos a distância, mas também nos cursos presenciais, na forma de tecnologias educativas, representa uma forma de contribuir para o processo de aprendizado”.

Em termos globais, foi na Antiguidade que surgiu a comunicação educacional que buscava promover a aprendizagem entre pessoas separadas fisicamente, com o intercâmbio de mensagens escritas na Grécia e Roma. No entanto, a educação à distância em uma forma institucionalizada surgiu no século XIX, com a criação de escolas por correspondência. Além disto, em meados do século passado, as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, ofereceram cursos de extensão. Depois, vieram a Universidade de Chicago e de Wisconsin, nos Estados Unidos da América, e a Universidade de Queensland, na Austrália, que iniciaram programas de ensino por correspondência, enquanto que em 1924, Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã por Correspondência de Negócios. Em 1928, a *Britain Broadcast Company* (BBC) começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio. Essa tecnologia de comunicação foi usada em vários países com os mesmos propósitos, até mesmo, desde a década de 1930, no Brasil (LITTO; FORMIGA, 2008).

Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram adotadas, sendo possível melhor desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por

correspondência. Depois, as metodologias foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa. Mas o verdadeiro impulso se deu a partir de meados dos anos 60, com a institucionalização de várias ações no campo da educação secundária e superior, começando pela Europa (França e Inglaterra) e se expandindo aos demais continentes. Nesta época que ocorre a criação da *Open University* e da *University of the Air* no Reino Unido em 1963 é caracterizado como um importante contributo para a institucionalização da educação a distância, que utilizava vários recursos como TV, rádio, gravações, que acarretavam numa redução de 60% dos custos na educação (LITTO; FORMIGA, 2008).

Lemgruber (2012) trata de gerações para o EAD, sendo a primeira a educação por correspondência, na qual os principais meios de comunicação eram guias de estudo impressos, com exercícios enviados pelo correio; a segunda geração surge a partir dos anos 1970, tendo como principal suporte o material impresso, mas que passou a utilizar, cada vez mais, recursos como a televisão, fitas de áudio e vídeo, além da interação por telefone; e a terceira geração, vivenciada atualmente, baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia, destacando-se as possibilidades oferecidas pelo acesso à *internet*. O autor ainda comenta que para alguns, a educação a distância, com as tecnologias de informação e comunicação, é a panaceia dos problemas educacionais, enquanto que outros apresentam grande resistência, vendo-a como forma educacional inferior.

Portanto, o ensino a distância é primordialmente atrelado à utilização de algum aparato que realize a comunicação entre professor e aluno, já que estes se encontram em lugar e/ou tempo diverso. Para Klosovski (2013) o processo de ensino e aprendizagem à distância, normalmente, apresenta um conjunto de ferramentas colaborativas, que tem objetivo de promover a interação entre os usuários, de modo que os membros têm interdependências entre suas atividades, e que o fracasso de um membro pode acarretar no fracasso de todo o grupo. O autor ressalta que enquanto a comunicação na modalidade de ensino à distância acontece de forma assíncrona, onde seus usuários lidam com limitações na interação entre o grupo, na forma presencial, de aulas tradicionais, esta ocorre de forma síncrona, de modo que as limitações na interação entre os integrantes não ocorrem, já que a interação é realizada de forma imediata entre os sujeitos (KLOSOVSKI, 2013).

Neste diapasão, Moore e Kearsley (2007) definem a educação à distância como o aprendizado esquematizado que acontece normalmente em um espaço diferente do local de ensino, sendo exigido técnicas específicas de criação do curso e instrução, disposições organizacionais e administrativas especiais e comunicação mediante várias tecnologias.

Segundo os autores, os responsáveis por políticas em nível institucional e governamental têm introduzido a educação à distância para atender diversas necessidades, como: aumentar o acesso a oportunidades de treinamento e aprendizado, diminuir os custos da educação, nivelar desigualdades entre grupos etários, oferecer a oportunidade de estudar e trabalhar, entre outros (MOORE; KEARSLEY, 2007).

2.2.3 Teorias da Educação a Distância

Neste momento, são brevemente relacionadas e explicadas algumas discussões teóricas acerca das acepções e do surgimento da educação a distância. Segundo Franco (2015), nas últimas décadas do século XX, surgiram ao menos cinco teorias de maior abrangência acerca desta discussão. São elas, com base em SERRA (2012) e FRANCO (2015):

- *Teoria da industrialização de Otto Peters*: sendo a primeira teoria a surgir, na década de 1970, descreve a educação a distância como a forma mais industrializada de educação. Esta proposição baseou-se na reflexão de Peters sobre as condições socioeconômicas do século 20 e os elementos centrais da sociedade industrial, tais como o uso intensivo de tecnologia, da produção em massa, racionalização de processos organizacionais, da padronização da produção e divisão do trabalho que influenciaram também a educação a distância. (FRANCO, 2015). Assim, o conceito da educação a distância como uma forma industrializada era associado ao modelo da educação por correspondência, organizada segundo um *modus operandi* que possibilitava a oferta em larga escala e a padronização dos processos de distribuição e produção.

Novas formas de educação surgiram durante a passagem para a sociedade pós-industrial, tais como a aprendizagem aberta, flexível, o campus virtual e outros. Ainda Peters (2004 apud SERRA, 2012) constatou, em seus estudos empíricos, as características típicas dos processos industriais, assimiladas também nos sistemas de ensino a distância, entre elas: o planejamento, a divisão do trabalho, a mecanização, a racionalização, a produção em massa, a formalização, a padronização, a predeterminação de resultados, o controle de custos e o controle da qualidade. Moore e Kearsley (2007) afirmam que a teoria de Peters era uma teoria organizacional e não uma teoria pedagógica.

- *Teoria da Interação e Comunicação de Michael Moore*: conhecida como teoria transacional, se baseia nos vários elos interativos a partir do aluno, seja com seus colegas, com o professor ou com o conteúdo. O desenho do curso dependerá sempre de como se estruturam essas relações em termos de organização para o ensino e nas formas de comunicação utilizadas. A principal proposição dessa teoria tem relação com a ênfase no diálogo para redução da distância entre professores e alunos. De acordo com esse pressuposto, entre o ensino e a aprendizagem existe uma distância transacional a ser superada mediante a capacidade de os alunos interagirem com os pontos de contato disponíveis no curso, e, também, de realizarem estudos autônomos e independentes (SERRA, 2012).
- *Teoria da conversação dirigida de Börje Holmberg*: se fundamenta na interpersonalização do processo de ensino a distância, ocasião em que há uma interação didática guiada e direta entre aluno-professor. Diante dessa concepção, considera-se que a aprendizagem se dará mais facilmente a partir do estabelecimento de uma relação pessoal do aluno com o professor, que além de orientá-lo para o desenvolvimento de ideias, também o corrigirá e o redirecionará, respeitando o seu ritmo de aprendizado em cada um dos meios de comunicação com o qual interage. Além disto, também é importante a comunicação presente no nível da estrutura (nos materiais de orientação, materiais impressos, comentários escritos do professor, produções em mídias variadas, tutoria por telefone e outros métodos de comunicação) (FRANCO, 2015).
- *Teoria da Reintegração dos Atos de Ensino e de Aprendizagem de Desmond Keegan*: discorda das duas anteriores, de Moore e Holmberg, que sustentam que a separação entre estudantes e a instituição introduz vantagens e desafios para o estudante autônomo. Afirma que é preciso restabelecer o elo que leva ao aprendizado, de forma a recriar artificialmente a intersubjetividade do professor e do estudante e estabelecer deliberadamente a comunicação interpessoal. Também, considera que o *design* de materiais instrucionais impressos pode enfatizar características da comunicação interpessoal, o que ampliaria o entendimento dessa variável para além da noção tradicional de diálogo, seja por meio do telefone, de mensagens, teleconferência ou por mídias similares (FRANCO, 2015).

- *Teoria da Comunicação e Controle de Randy Garrison*: considera que a superação da distância entre professor e aluno pode ocorrer por meio de recursos de comunicação bidirecionais, baseados em tecnologias de suporte educacionais. Nesta, a tecnologia se torna imprescindível para assegurar a eficácia do controle necessário para influenciar e dirigir determinados acontecimentos dentro do ambiente educativo. O autor admite que o controle deve ser baseado nas inter-relações existentes entre a autoaprendizagem, a capacidade para enfrentá-la e os recursos disponíveis para orientar e facilitar o processo educativo, de modo a promover a interação não contínua entre aluno e professor, na comunicação bidirecional a base da tecnologia (SERRA, 2012).

Apesar deste estudo não se fundar especificamente em verificar ou aplicar tais teorias, é relevante verificar quais teóricos educacionais que influenciam as concepções e configurações de EAD hoje existentes no mundo. Com base nelas, é que surgiram os diversos modelos educacionais presentes no Brasil e no mundo, que se verifica a seguir. Entretanto ponto relevante da pesquisa é verificar se o instrumento de avaliação empregado, o SINAES, considera os diversos modelos existentes no momento da avaliação, o que se denota mais adiante.

2.2.4 Modelos Principais de Educação a Distância

Nesta etapa são tratados, brevemente, os modelos principais de EAD no Brasil e no exterior, que são, em todo ou em parte, norteados pelos fundamentos e teorias expostas anteriormente. Se trata apenas de uma ilustração de como, na prática, se apresentam os modelos de organização do EAD nas IES, sem se atribuir nenhum critério valorativo. Nesse sentido, são englobados os modelos tratados por Rodrigues (1998), Peters (2006), Moran (2009), Andrade (2010), Serra (2012) e Franco (2015), para subsidiar a apresentação das principais concepções dos modos de organização identificados no campo da EAD.

Também, para cada modelo se apresenta a teoria fundadora relacionada, capazes de explicar suas marcas distintivas, sendo também identificados os recursos de mediação da aprendizagem e os tipos de interações entre alunos e professores. São elas:

a) *Modelo tutorial-direcionado*: tem por objetivo promover a democratização do conhecimento e, a partir dela, o auto aprendizado. Caracteriza-se por ter uma estrutura rígida, baixa interação, auto estudo e pela responsabilidade do aluno em recorrer à orientação de um

tutor. Para tanto, dispõe como principais recursos para mediação da aprendizagem, de materiais impressos e da logística de correspondências, além do uso eventual de meios secundários de comunicação, como o telefone e a *internet* (RODRIGUES, 1998; SERRA, 2012). Como teoria explicativa, a teoria da industrialização de Otto Peters explica com maior propriedade os traços apontados nesse modelo, principalmente pela ênfase no valor da democratização do conhecimento e no rígido modo de estruturação dos cursos, que certamente leva à padronização de materiais didáticos impressos e a inflexibilidade em relação às interações dos estudantes, características da chamada primeira geração do EAD (SERRA, 2012). Esta geração, segundo Moore e Kearsley (2007), atende à necessidade de um estudo independente, baseado numa aprendizagem individualizada a distância. Já Gomes (2005) sintetiza essa geração quando evidencia o fato de que a representação de conteúdos se dá por meio de uma mídia só (nesse caso, os materiais impressos); a distribuição de conteúdo ocorre via correspondências; as interações entre aluno e professor são raras ou inexistentes; e, ainda, a comunicação é assíncrona com elevado tempo de retorno.

b) *Modelo aberto*: o foco do modelo aberto está na concessão de autonomia quase completa para os estudantes, que podem determinar por completo o direcionamento dos seus estudos, de modo que se tem por princípio a defesa da adaptação do curso ao contexto social dos alunos e às suas necessidades instrucionais (SERRA, 2012). Esse modo de organização ainda prevê a adaptação da linguagem para o diálogo bidirecional, uma estruturação de curso aberto e pouco rígido, bem como uma variedade de instrumentos de mediação da aprendizagem, que incluem materiais impressos, *Digital Video Discs* (DVDs), *internet*, além de encontros presenciais esporádicos em polos de apoio (FRANCO, 2015). Pelos traços assumidos, a teoria da interação e comunicação de Michael Moore é a que melhor pode explicar a configuração desse modelo. Ficam nítidos, os elos interativos e diálogos possíveis a partir da iniciativa do aluno, bem como a abertura dada para a autonomia do aluno, que favorece, o surgimento de uma distância transacional, a ser rompida pela iniciativa dos estudantes em interagirem e se comunicarem com as diversas mídias colocadas à sua disposição (SERRA, 2012).

c) *Modelo on-line*: o fundamento do modelo on-line de educação distância está baseado na *internet*, razão pela qual requer elevado nível de estruturação, de forma que os conteúdos previamente definidos são apresentados indistintamente e sem qualquer adaptação a todos os alunos, que, mesmo estudando de modo independente, não possuem autonomia plena para o gerenciamento dos seus estudos (SERRA, 2012). Assim como nos modelos anteriores, o

suporte tutorial é passivo e depende do acionamento dos alunos. Apesar disso, há forte controle e acompanhamento das suas atividades. Tem a mediação tecnológica como principal recurso para a aprendizagem, valendo-se, para isso, especialmente das mídias digitais, jogos *on-line*, vídeos-aula e ambientes virtuais colaborativos. Nos ambientes desse modelo, em geral, o aluno interage pouco e, em consequência, não estabelece vínculos com seus professores (ANDRADE, 2010). Sendo assim, assume-se que a teoria da comunicação e controle de Randy Garrison traz consigo maior carga para explicação desse modelo, uma vez que considera os recursos tecnológicos eficazes para minimização das distâncias entre professores e alunos, atribuindo a eles melhor interface para o desenvolvimento de comunicações bidirecionais entre os sujeitos da ação educacional.

d) *Modelo distribuído em polos*: o modelo distribuído em polos tem por princípio norteador o acesso à educação, sendo o seu objetivo primeiro alcançar áreas geográficas preferencialmente não cobertas pelo raio de ação de instituições já atuantes (ANDRADE, 2010). Por seus propósitos, requer uma estruturação física capaz de implantar e manter estrategicamente dispersa grande quantidade de polos, onde ocorrerão periodicamente atividades presenciais. As principais razões para promoção desses encontros estão relacionadas à elevação das possibilidades de interação entre professores, alunos e conteúdo, como forma de se desenvolver a aprendizagem colaborativa e, também, a realização de avaliações de aprendizagem presenciais, as quais garantem que os alunos participantes do curso sejam os mesmos que participam das atividades avaliativas (SERRA, 2012).

Entre os recursos didáticos utilizados na aprendizagem estão, com maior frequência, os materiais impressos e o AVA, sendo que eventualmente podem prescindir também as transmissões pela TV ou Rádio. A teoria que melhor explica este modelo é a teoria da conversação dirigida de Holmberg (1983), pela sua inter-personalização da educação a distância, que aumentam significativamente as chances de maior interação entre alunos e professores, quando há espaço para o estabelecimento de relações interpessoais diretas, como as que propiciam os encontros presenciais dessa proposta (FRANCO, 2015). Por causa dessas interações e dos tipos de instrumentos para intermediação da aprendizagem, avalia-se que nesse modelo também são conjugadas múltiplas mediações de todas as gerações da EAD, que permitem tanto comunicações assíncronas com pequena defasagem, como síncronas de caráter permanente, ou seja, de forma semipresencial (GOMES, 2005; PETERS, 2006).

e) *Modelo Híbrido ou Blended*: para Franco (2015), que denomina estes como *blended*, híbridos, ou semipresenciais, apresenta quatro definições para este modelo: combinação de tecnologias baseadas na *web* empregadas para se atingir um objetivo educacional; combinação

de abordagens pedagógicas como focadas na construção do conhecimento do aluno, destinadas a produzir um nível ótimo de aprendizagem com ou sem o apoio das tecnologias instrucionais; combinação de qualquer forma de tecnologia instrucional com a interação face a face conduzida pelo professor ou instrutor; combinação de tecnologias educacionais com tarefas relacionadas ao trabalho. A partir de tais definições, pode-se afirmar que cursos do tipo *blended* podem reunir um *mix* de diferentes métodos didáticos e diferentes meios de entrega de conteúdo ao aluno. Utilizam do AVA, chamados também de *Moodle*, e recursos eletrônicos de comunicação síncronos e assíncronos como *chats*, fóruns de discussão e quadros de aviso. De mesmo modo, não há uma teoria predominante, mas uma combinação delas.

Nessa perspectiva, a EAD tem se tornado cada vez mais complexa e cresce em redes colaborativas de aprendizagem, mobilidade tecnológica e em alcance de sistemas digitais de comunicação. Conforme Serra (2012), em uma interpretação sistêmica, não existe um modelo único de EAD, bem como o que indica o próprio texto dos referenciais de qualidade do MEC, quando trata que os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos (BRASIL, 2007). A partir dessa compreensão, admite-se que também não há um modelo certo ou errado. De igual modo, nenhuma teoria ou geração é melhor ou pior que a outra. Tratam-se apenas de escolhas institucionais relativas aos seus próprios contextos.

2.2.5 Expansão do EAD no Ensino Superior do Brasil

De acordo com os dados fornecidos por Mancebo, Vale e Martins (2015), entre os anos de 1995 e 2010, houve um crescimento, no Brasil, na quantidade total das matrículas (presenciais e a distância) na ordem de 262,52%. De acordo com os autores, ainda que a maior expansão tenha sido nas matrículas das instituições privadas, com um aumento de 347,15%, a rede pública também teve um acréscimo de 134,58%.

Neste contexto, cabe enfatizar que segundo Burton (2009 *apud* Machado, 2014), a expansão verificada nesse período sucedeu sob forte incentivo do governo, ocasionando um crescimento da regulamentação da modalidade de ensino a distância que ampliou consideravelmente o quantitativo de matrículas no ensino superior. Portanto, tem-se como condicionantes a elevação das matrículas e da procura pelo ensino à distância, a regulamentação por decreto governamental, o incremento tecnológico e a amplitude do acesso à *internet*, bem como os incentivos governamentais para empreendimentos no setor privado e público, visando o acesso à educação como um todo.

A esse respeito, Aretio (2001) menciona que entre as razões para que instituições e governos invistam nessa modalidade educacional, destacam-se o ideal de democratização do acesso à educação, o desejo de favorecer permanentemente uma aprendizagem autônoma, a partir de um ensino inovador com qualidade e, ainda, a possibilidade de redução de custos com a economia de escala. Na mesma vertente, Moore e Kearsley (2007, p.8) indicam a EAD como meio para o alcance de objetivos institucionais e governamentais, tais como:

Acesso crescente à oportunidade de aprendizado e treinamento, proporcionar oportunidade para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais, apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos; proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes; aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar; agregar uma dimensão internacional à experiência educacional.

O EAD, portanto, propicia que o governo e as instituições alcancem seus objetivos de, especialmente, fornecer amplo acesso de aprendizagem e qualificação a sociedade, reduzindo custos para a instituição e o sujeito, simultaneamente. Nota-se, também, que a fonte das propensões para realização de um curso a distância pode ter raiz, tanto em ideais filosóficos, sociais e políticos, como também em interesses econômicos, contudo, entende-se que não basta haver o acesso, mas que a oportunidade seja utilizada de forma agregadora pelo indivíduo, tendo qualidade nos ensinamentos e na sua formação.

Alia-se a isto que o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 12, para o decênio 2014-2024, estabelece vários pontos a serem atingidos, especificamente sobre a graduação brasileira, no intuito de que deve-se elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, sendo assegurado a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014). Tal meta apresenta desafios para ser atingida sem os cursos apoiados por tecnologias, ou ofertados por EAD, o que se enquadraria na “utilização de diferentes modalidades” (SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 57).

O próprio PNE coloca a EAD como estratégia em várias metas - a estratégia 12.2, por exemplo, envolve a ampliação de vagas também pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a ser tratado em seguida -, o que torna essencial pensar a avaliação e a qualidade dos cursos ofertados nesta modalidade. Essa discussão é significativa ao se analisar o papel da EAD não como única responsável pela precarização e pelas formações inadequadas ao

contexto atual, mas sim como mais uma das consequências do processo de expansão dos últimos governos democráticos brasileiros e do talvez não suficiente processo de avaliação existente. (OLIVEIRA; PICONEZ, 2017).

Assim, o ensino a distância não se resume às instituições privadas, mas também ocorre um incentivo de seu desenvolvimento no âmbito público, especialmente com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006). Este decreto, em seu art. 1º, estabelece a instituição desta, “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Verifica-se, então, que o governo, em todas as esferas, promove a evolução e empreendimento do ensino à distância no ensino superior, e o seu crescimento é visivelmente notório, gerando discussão acadêmica.

Gomes (2013. p. 19) comenta que o que se tem visto, principalmente no Brasil, é “uma capilarização do EAD”, por meio de polos avançados em todo país, mesmo em lugares onde, não raro, há carências profundas de especialistas em EAD, inclusive para trabalhar nos polos. Igualmente a proliferação de instituições privadas, cursos e “metodologias” de ensino a distância que são todas muito parecidas no barateamento dos cursos conseguido à custa de uma relação bastante desproporcional entre o número de professor e tutor por aluno e na simplificação do processo didático-pedagógico como um todo (GOMES, 2013). Ainda, o autor expõe que se tem de um lado, polos universitários em locais onde a infraestrutura é precária, e, de outro, o ensalamento de alunos em cursos a distância monitorados quase exclusivamente por tutores, com o objetivo de lucros fáceis pela oferta generalizada.

Vieira *et al.* (2016) ressaltam que não se tem certeza se a educação à distância consegue ser igual à presencial naquilo que se propõe a fazer e que, ainda há muito que ser explorado, analisado e ponderado sobre isto. Para ilustrar a evolução do ensino à distância no Brasil, a Tabela 1 ilustra a evolução do número de matrículas entre as modalidades de ensino:

Tabela 1 - Matrículas no Ensino Presencial e Ensino a Distância

Ano	Presencial	Percentual relativo ao total de matrículas	Ensino a Distância (EAD)	Percentual relativo ao total de matrículas	Total de Matrículas
2004	4.163.733	98,59%	59.611	1,41%	4.223.344
2005	4.453.156	97,49%	114.642	2,51%	4.567.798
2006	4.676.646	95,74%	207.991	4,26%	4.884.637
2007	4.880.381	92,96%	369.766	7,94%	5.250.147

2008	5.080.056	87,47%	727.961	12,53%	5.808.017
2009	5.115.896	85,92%	838.125	14,08%	5.954.021
2010	5.449.120	85,42%	930.179	14,58%	6.379.299
2011	5.746.762	85,27%	992.927	14,73%	6.739.689
2012	5.923.838	84,17%	1.113.850	15,83%	7.037.688
2013	6.154.868	84,21%	1.153.949	15,79%	7.308.817
2014	6.486.171	82,86%	1.341.842	17,14%	7.828.013
2015	6.633.545	82,64%	1.393.752	17,36%	8.027.297

Fonte: Adaptado de Machado (2014); Censo da Educação Superior (2013, 2014, 2015).

Pode-se visualizar, pela Tabela 1, a evolução quantitativa nas matrículas do ensino a distância, correspondendo no Censo da Educação Superior de 2015 (último ano divulgado pelo INEP) a 17,36% do total, e aumenta a cada ano. Este aumento é alvo de crítica por parte da literatura, onde é questionado se o aumento é realizado preservando a qualidade do ensino, de forma que as características do EAD são diversas do tradicional presencial. Pattol (2013) critica a educação à distância, porque acredita que o aprendizado presencial não pode ser superado pela comunicação usando a tecnologia, porque a tecnologia exige uma redução de padrões em termos de conhecimento adquirido. Já para Zuin (2006), os cursos de educação a distância que foram bem-sucedidos promoveram contato pessoal com professores e alunos. O processo educacional como um todo, não interessando a modalidade, deveria produzir conhecimento no seu processo, com alicerce na educação de forma que o estudante forme o seu conhecimento de forma ativa e colaborativa, aprendendo a aprender, conforme proposto no construtivismo educacional.

Corrêa e Santos (2009) identificam a existência de preconceitos e uma atitude negativa em relação à educação a distância na academia, caracterizando-a com palavras como "charlatanismo" e "incompletas". Isso ocorre mesmo em um contexto em que, com base em estudos bibliométricos de educação, há pouca diferença entre as impressões de qualidade e satisfação dos alunos na educação a distância em oposição à educação presencial e a visão histórica discriminatória e prejudicada desta, baseada nos métodos inadequados utilizados no passado, não é mais uma realidade. As interações entre estudantes através da *internet* oferecem aprendizado colaborativo com a construção do conhecimento (CORRÊA; SANTOS, 2009).

Giolo (2010) atribuiu que os defensores da educação a distância sustentavam não haver estudos científicos abrangentes que mostrem que esta modalidade é de menor qualidade do que a presencial e, por isso, a educação a distância deveria ter o apoio e a liberdade

requeridos por seus líderes, mas que estes se esquecem de considerar que esse argumento vale, igualmente, para a tese contrária. Convém mencionar que o problema, entretanto, “não é apenas conferir se a educação a distância consegue ser igual à presencial naquilo que se propõe a fazer” (GIOLO, 2010, p. 1274), mas sim que os critérios de qualidade no ensino superior devem ser iguais, levando o aluno aos mesmos propósitos como usar a informação com inteligência, aplicar o conhecimento adquirido na disciplina escolhida e em outras áreas, desenvolver espírito crítico e realizar pesquisa, além de se comunicar com clareza, englobando tudo isto de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Portanto, o EAD é modalidade de ensino presente no ensino superior da atualidade, e deve ser alvo de estudos da comunidade acadêmica, em especial quanto a qualidade do ensino que está sendo realizado.

2.3 A Avaliação do Desempenho das IES e dos Estudantes do Ensino Superior

A avaliação da educação superior tem sido instrumento para a melhoria dos resultados, e ao mesmo tempo, instrumento de prestação de contas à sociedade, principalmente, no que se refere às universidades, devido aos recursos que recebem e ao cumprimento das suas funções, possuindo formatos e modalidades diferentes dependendo da necessidade (GUIMARÃES, 2012). Conforme apresentado por Afonso (1998, p.18), “a existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes)”. Esse mesmo entendimento tem Dias Sobrinho (2000), ao assegurar que a avaliação busca cumprir distintas finalidades, no entanto deve-se destacar uma destas funções – a função social – que evidentemente se sobressai às demais.

Com isto, ao observar que as finalidades da avaliação poderão ter múltiplas funções, proporcional diversos interesses, é importante destacar a principal como sendo a função social da avaliação. Assim, o desenvolvimento de uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação, do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da gestão, tem a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada e comprometida com a democratização do conhecimento e da educação, assim como com a transformação da sociedade.

Também, o debate sobre a avaliação da educação superior tem ocupado lugar de destaque nas pautas sobre educação e na agenda de políticas públicas dos governos, além da centralidade nas discussões em todas as instâncias da sociedade. Esse debate exerce um importante papel nas reformas e inovações pedagógicas e também influencia em modelos de

instituições e sistemas, com intuito de se gerar um impacto positivo, principalmente na elevação da qualidade de oferta dos serviços educacionais.

Para Dias Sobrinho (2000) é fundamental a exigência de um processo de avaliação da educação superior com compreensão das funções essenciais da instituição universitária, de forma que seja possível melhor compreender a universidade, apreendendo as relações que se estabelecem com isto. De mesmo modo, o autor comenta que a avaliação é utilizada por todos aqueles que pensam e vivem a universidade como uma instituição a serviço do mercado, tendo como função principal a formação entendida como capital humano e voltada para o atendimento das demandas imediatas postas pela ordem econômica, o que são realizados por indicadores quantitativos (DIAS SOBRINHO, 2000).

Conforme apresentado por Dias, Horiguela e Marchelli (2006), muitos países adotaram metodologias próprias para a avaliação do sistema de ensino superior nos últimos anos, destacando os sistemas de países como Inglaterra, Malásia, Japão, Região Administrativa Especial da China de Hong Kong, Índia, Chile, Hungria e África do Sul. Um exemplo importante sobre o sistema de avaliação de IES é o adotado pelos Estados Unidos da América e Inglaterra, que, desde a década de 1980, utilizam técnicas para avaliar suas instituições. Conforme apresentado por Meneghel, Robl e Silva (2006, p. 91) estes países buscavam “novas relações entre Universidade, Estado e Sociedade, em que se questionava o quanto a avaliação se dedicava apenas a estabelecer e supervisionar condições consideradas mínimas para o funcionamento das IES”.

Sendo assim, um sistema de avaliação do ensino superior pode ser utilizado como ferramenta da reforma universitária, fortalecendo um padrão de política educacional e contribuindo para o desenvolvimento da universidade, e no Brasil, há uma preocupação com o funcionamento das universidades desde a década de 1950, sendo ampliada a níveis mais elevados após a instalação do governo militar no ano de 1964 (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006). Salientam os autores que, ainda neste período, houveram intervenções do MEC sobre os dados universitários da época, que solicitavam relatórios específicos anuais relativos à situação do Ensino Superior e para a análise que se esperava viessem a ser utilizados na avaliação de desempenho e desenvolvimento de cada instituição do sistema como um todo.

Barreyro e Rothen (2008, p. 132) destacam, que as avaliações no ensino superior possuem quatro documentos principais, anteriores a LDB: o “Programa de Avaliação da Reforma Universitária” (1983), o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (1985), o

“Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior” (1986) e o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” (1993). Algumas dessas propostas possuem caráter formativo, enquanto que outras, regulador; por vezes interna, por vezes externa (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Já nessa época, a década de 1990, a liberação econômica influenciava o país e, na educação superior, as consequências puderam ser observadas principalmente no crescimento do setor privado, tendo como égide o discurso de que o Estado deveria realizar menos determinadas atividades, delegá-las mais e, assim, ser algo como um gestor ou Estado Avaliador. Este é o ponto de partida tanto da avaliação, enquanto política pública, quanto da expansão da EAD no Brasil (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Depois destas quatro propostas de avaliação do ensino superior, foi colocado em prática o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente lembrado como Provão, que foi criado em 1995 e vigorou até 2003, tornando-se, aos poucos, um instrumento central da avaliação da Educação Superior do Brasil, ao lado da Avaliação das Condições de Ensino e do Censo de Educação Superior (OLIVEIRA; PICONEZ, 2017).

Nos dias de hoje, todos os cursos de ensino superior precisam ser credenciados e aprovados pelo Ministério da Educação, tanto na modalidade presencial, quanto a distância, conforme o Decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005). De mesmo modo, devem se submeter à avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído em 2004, pela Lei Federal nº 10.861/2004, em substituição ao antigo Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”, que vigorou de 1996 a 2003 (FERREIRA, 2015).

2.3.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

A finalidade do SINAES, segundo o art. 1º, parágrafo 1º, da referida lei, é de melhorar a qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, além de, visar a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Como peça fundamental do SINAES está a aplicação do teste ENADE, que tem como principal objetivo a avaliação e acompanhamento do processo de aprendizagem e o

desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, sendo obrigatório para todos os estudantes selecionados, conforme o art. 5º, §5º, da Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004). Cada curso de graduação é avaliado a cada três anos e devem realizar o teste todos os alunos ingressantes e concluintes daquele ano. Silva (2008) aduz que é através do indicador ENADE que medidas poderão ser adotadas em nível de Conselho Federal de Contabilidade, Ministério da Educação e as próprias IES, para melhoria do desempenho dos cursos. Quanto aos cursos de Ciências Contábeis, foram aplicadas as avaliações do ENADE aos estudantes nos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015 e, em 2018, ocorreu mais uma edição.

Todos os dados estatísticos são divulgados publicamente pelo INEP, em sítio próprio e, é um conteúdo sólido para a apuração de resultados e comparações. Contudo, segundo SANTOS *et al.* (2014), a efetividade do ENADE divide opiniões no meio acadêmico, apesar de ser o instrumento de avaliação oficial do MEC, já que é polêmico o fato de que existem associações frequentes a boicotes realizados, onde os alunos comparecem as provas apenas pelo diploma e deixando as provas em branco. Assim, verifica-se que a obrigatoriedade do exame é discutida, pelo fato dos alunos apenas prestarem os exames para conseguir a graduação.

O ENADE é dividido em dois tipos de componentes, com questões referentes à Formação Geral (FG) e Componente Específico (CE). As questões de FG se referem a conteúdos gerais para todos os cursos, tendo um peso de 25% na nota do discente, enquanto as questões dos componentes específicos se referem ao conteúdo de cada área do conhecimento à que se referem, tendo um peso de 75% na nota estudante. Apesar da prova ser realizada, nos dias atuais, apenas pelos concluintes, é mensurado o Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado (IDD), que são atribuídos aos cursos. Esse conceito, juntamente da nota ENADE e de outras variáveis, compõem o cálculo do CPC (SANTOS, 2012).

Segundo Lepchak *et al.* (2016), o CPC é uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o conceito ENADE (que mede o desempenho dos concluintes), o desempenho dos ingressantes no ENADE, o IDD e as variáveis de insumo, atribuídas pela avaliação de características específicas dos cursos. Continua o autor que o dado “variáveis de insumo” – que considera corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico – é formado com informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do ENADE (LEPCHAK *et al.*, 2016).

Ainda, o conceito da instituição é atribuído por meio do Índice Geral de Cursos (IGC), indicador de qualidade, que é obtido a partir da média ponderada das notas dos cursos de graduação (dada pelo CPC) e pós-graduação da instituição (Nota CAPES) (FERREIRA, 2015).

Os dois índices (IGC e CPC) se interligam, pois, a fórmula de cálculo do CPC tem implicações sobre a representatividade do IGC. Para que um curso tenha o CPC é necessário que ele tenha participado do ENADE com alunos ingressantes e concluintes. Portanto, o IGC é representativo dos cursos que participaram das avaliações do ENADE, com alunos ingressantes e concluintes. Ao final, é atribuído conceito CPC do curso entre os valores de 1 (pior) a 5 (melhor) (LEPCHAK *et al.*, 2016).

Outro instrumento de avaliação, específico aos cursos de Ciências Contábeis trata-se do Exame de Suficiência, aplicado pelo CFC, como requisito obrigatório para o credenciamento do egresso como Contador e, assim, poder exercer a profissão, da mesma maneira como acontece com o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil para o registro dos advogados. De acordo com a Resolução nº 1.373/2011 do CFC, no art. 1º, a prova é destinada a comprovar a obtenção de conhecimentos médios, esperados ao profissional contábil, desenvolvidos pelos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis (CFC, 2011).

Tostes (2008) fez estudo comparativo do exercício da profissão contábil em três países: França, Brasil e Estados Unidos da América. Na França a formação contábil é flexível e rígida simultaneamente, pois mesmo sem um diploma universitário é possível obter um certificado parcial para exercício da profissão em empresas não negociadas em bolsa de valores, e caso o profissional pretenda exercer plenamente a profissão é obrigado a completar sua formação por meio de provas, estágio e defesa pública de tese. Já nos Estados Unidos da América as autoridades exigem uma formação rigorosa e não oferecem a possibilidade de diplomas intermediários, mas o período de formação pode ser rápido dependendo da situação individual. No referido país o órgão regulamentador *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA), preocupado com a qualidade do curso, determina a grade curricular e exige, inclusive, certificado policial de bons antecedentes para que o candidato possa requerer seu *Certified Public Accountant* (CPA), que somente é mantido por meio de realização de estudos de educação continuada. No sistema brasileiro é aceito como pré-requisito o conhecimento básico fornecido no curso de graduação sem levar em conta a qualidade variável das faculdades (TOSTES, 2008).

Instituído em 1999, o Exame de Suficiência, como requisito para a obtenção de registro profissional no Conselho Regional de Contabilidade (CRC) de cada Estado, tinha

como objetivo o atendimento de um nível mínimo de conhecimento necessário ao desempenho das atribuições deferidas ao Contabilista. Um dos objetivos do Exame de Suficiência é o aperfeiçoamento do ensino da contabilidade fornecido pelas instituições de ensino superior, e uma das ferramentas essenciais para se atingir essa meta é que, cada instituição de ensino superior em Ciências Contábeis obtém um *feedback* do desempenho de seus egressos (GONZALES; RICARDINO FILHO, 2017). No entanto, Bugarim *et al.* (2014) constataram que o aumento esperado na qualidade dos cursos das instituições de ensino não ocorreu e que nas, nas últimas décadas, o aumento do número de instituições que ofertam o curso de Ciências Contábeis não acompanhou o aumento qualitativo da formação destes profissionais, o que consideram alarmante.

O Exame, devido a decisões judiciais, foi extinto em 2004, sendo retomado no ano de 2011 com a aprovação da Lei nº 12.249/2010, que em seu 12º artigo passou a prever a obrigatoriedade do Exame de Suficiência para o exercício da profissão (BRASIL, 2010). Com a aprovação da Lei, o CFC emitiu a Resolução CFC nº 1.373/2011 regulamentando o Exame de Suficiência e dispondo as regras à sua realização (CFC, 2011). Gonzales e Ricardino Filho (2017) observam que na volta da aplicação do Exame de suficiência, em relação às justificativas da Lei, observou-se um entendimento favorável ao retorno de sua aplicação, por certificar a profissão e valorizar o profissional no contexto socioeconômico. Profissionais e alunos consideraram a aplicação do Exame importante ou então muito importante para valorizar a profissão, melhorar o grau de conhecimento, filtrar maus profissionais e estimular a educação continuada.

Pelo fato de o CFC não disponibilizar publicamente os dados individuais e relevantes sobre o Exame de Suficiência, tendo iniciado um processo de abertura comedida em 2017, como apontado por Gonzales e Ricardino Filho (2017), não será possível a utilização destes dados para atribuição da influência da modalidade de ensino sobre o desempenho discente.

2.4 Hipóteses da Dissertação e Estudos Anteriores

Para embasamento teórico e conhecimento dos estudos anteriores foi realizada pesquisa na literatura acerca do tema. A literatura acerca da educação a distância pode ser considerada extensa, em virtude da amplitude do tema, presente na educação como um todo, não sendo específico da produção científica da educação em contabilidade. Contudo, com foco específico na educação em contabilidade a literatura é escassa, através da contagem de artigos encontrados em diversos portais científicos, conforme demonstra-se.

Como primeira fonte de pesquisa de periódicos, foi acessado o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No mês de novembro de 2017, realizou-se buscas por artigos científicos e teses, que foram revisados por pares. Em primeiro foi utilizado o termo “*education distance*”, tendo-se 911.883 resultados, e com “educação distancia” foram mapeados 5.283 resultados. Após, foi realizada a busca com os termos “contabilidade educação distância”, sendo obtido 273 resultados. Filtrando as buscas, com os termos “educação distância enade”, obteve-se 34 resultados. Após, filtrando as buscas, com os termos “educação distância enade Ciências Contábeis”, obteve-se 6 resultados.

Como segunda fonte de pesquisa visitou-se o site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na seção da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para realizar a pesquisa, elegeu-se, primeiramente, o termo “*education distance*”, tendo 2.561 resultados. Com “educação distancia” teve-se 2.997 resultados. Utilizando os termos “contabilidade educação distância”, obteve-se 6 resultados. Já com “*accounting education distance*” retornou com 22 resultados. Buscando “enade” teve-se 3 resultados.

De forma semelhante, promoveu-se a pesquisa nos anais do Congresso de Controladoria e Contabilidade da USP – Universidade Federal de São Paulo, do Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis – AnpCont, do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD, do Congresso Brasileiro de Contabilidade e do Congresso Brasileiro de Custos, de 2013 a 2017, com o intuito de verificar os trabalhos temporários recentes apresentados no evento. Todos são eventos de grande prestígio na área de pesquisa científica em contabilidade. Foram verificados os trabalhos selecionados para os eventos, no tema de Educação e Pesquisa em Contabilidade, sendo verificados os termos “Educação a Distância” e “ENADE” para filtragem dos resultados, bem como leitura dos resumos dos trabalhos, como critério de seleção, tendo-se obtido o total de nove trabalhos. Como é possível verificar é escassa a literatura brasileira que abarca a avaliação da educação a distância, utilizando o ENADE e o CPC como base de dados.

Entre eles, com ligação ao presente estudo, destaca-se a pesquisa de Machado (2014), que realizou um estudo com o objetivo de compreender como a satisfação do estudante com a modalidade EAD está conectada com o desempenho acadêmico. Foram utilizados os microdados do ENADE 2012, dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Economia e

Turismo, verificando-se a sustentação das hipóteses de associação positiva entre a satisfação e o desempenho.

Santos (2012), em sua tese, avaliou os dados do Provão 2002 e 2003, e do ENADE de 2006, para obter evidências e subsidiar a discussão sobre possíveis relações entre o desempenho dos estudantes, por um lado, e, por outro, suas características individuais e familiares, condições socioeconômicas, e os indicadores de eficácia das IES. Desta forma, o objetivo do estudo foi analisar os efeitos das características individuais e institucionais sobre o desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis, de modo a explicar isto por meio de análises das variáveis indicadas no modelo de função de produção educacional. Seus achados indicam que o efeito no desempenho dos estudantes tendeu a ser positivo nas instituições com valores superiores de mestre e doutores e jornada integral e encontrou significância com características próprias e da família, como sexo, horas de dedicação aos estudos, faixa de renda familiar, ter estudado em ensino médio em escolas públicas e certas características da IES.

Ferreira (2015) promoveu estudo acerca das transformações ocorridas no ensino em Ciências Contábeis e o consequente aumento no número de vagas ofertadas no país, bem como as mudanças nos padrões contábeis pela legislação, e utilizou-se dos dados do ENADE 2012 para atribuir variáveis explicativas ao resultado obtido pelos discentes. Os resultados apontam que como explicativas as variáveis sexo, estado civil, etnia, renda, bolsa de estudo, forma de ingresso, se escola pública ou privada, entre outras ligadas ao estudante, correspondem a 90% da explicação para o resultado do desempenho acadêmico, restando 10% para variáveis correlacionadas à instituição de ensino. Não foi verificado a modalidade de ensino.

Caetano *et al.* (2016), buscaram verificar se existia diferença significativa entre ensino presencial e a distância, nos cursos de Ciências Contábeis, com base nos microdados do ENADE 2009, somente. Como complementação, verificaram se apresentam diferenças significativas quanto à categoria administrativa, quanto à organização acadêmica da instituição, quanto à condição do aluno (concluinte ou ingressante) e quanto ao sexo do estudante. Nos resultados, foi encontrada diferença significativa, a menor, entre o ensino a distância e o ensino presencial, sugerindo acompanhamento de outras edições do ENADE.

Almeida, Cirino e Cassuce (2016) buscaram identificar os determinantes do desempenho acadêmico dos estudantes na Universidade Federal de Viçosa, sendo aplicado o Método dos Mínimos Quadrados Ordinários, em especial quanto a variáveis socioeconômicas, *background* familiar e informações acadêmicas e verificar se estas influenciam tal

desempenho. Os resultados obtidos mostram que as características estatisticamente significativas para determinar o desempenho acadêmico foram idade, número de reprovações, média de créditos por período e sexo, sendo que se concluiu que há diferenças entre o rendimento acadêmico de estudantes de diversas áreas de conhecimentos.

Oliveira e Piconez (2017) verificaram, com base nos dados do CPC, as avaliações dos cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil, de forma a debater de forma breve as políticas de avaliação da educação superior brasileira e da expansão deste nível nos últimos anos, com ênfase na EAD. Os autores observaram uma distribuição bastante diferente entre os cursos presenciais e a distância. Nas graduações a distância, mais de 65% delas se situam no conceito 3, sendo que tal conceito se refere ao mínimo para não ter o risco de sofrer intervenção externa, segundo a legislação vigente. Na modalidade presencial, este número está em torno de 50%. Também, os autores depreendem dos dados que os cursos a distância realizam o mínimo para não passarem por avaliação *in loco*, bem como esses números podem ser consequência da resistência das instituições de excelência em ofertar cursos a distância.

Faria (2017) identificam, em seu estudo, os fatores determinantes do desempenho dos discentes dos cursos de Administração a fim de que esses apontamentos pudessem servir de subsídio para o direcionamento das políticas públicas de Educação. Para tanto, fez-se o uso dos microdados do ENADE 2012 dos cursos de Administração do Distrito Federal disponibilizados em sítio eletrônico do INEP. A partir de regressões lineares, os resultados apontaram que os fatores relacionados que apresentaram significância na predição da variabilidade da variável dependente (desempenho) foram: renda familiar, sexo masculino, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, Ensino Médio cursado maior parte em escola privada, Ensino Médio metade cursado em escola pública metade em escola privada, Ensino Médio cursado maior parte em escola pública, estado civil casado, tipo de organização acadêmica - Universidade, horas de estudos por semana, contribuição do curso para a formação teórica, exigência de língua estrangeira, atendimento docente extraclasse e utilização de artigo e periódicos.

Portanto, busca-se responder as seguintes hipóteses, com base nas variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico, a partir do referencial teórico elencado, e a modalidade de ensino empregada:

H_1 : a modalidade de ensino a distância influencia negativamente o desempenho dos estudantes no ENADE;

H_2 : a modalidade de ensino a distância influencia negativamente o desempenho dos cursos no CPC;

H₃: os investimentos no capital humano e insumos dos fatores de produção educacional, associados ao estudante, como renda familiar, horas de estudo e escolaridade dos pais têm influência positiva no desempenho;

H₄: os investimentos no capital humano e insumos dos fatores de produção educacional, associados às características dos docentes e IES, como organização e categoria administrativa, número de docentes, nota dos doutores e região do curso tem influência positiva no desempenho.

Com isto, neste capítulo, foi abordada a fundamentação teórica que sustenta a dissertação, através dos conceitos da Teoria do Capital Humano e da Teoria da Função da Produção da Educação para avaliação do desempenho, aliado aos ensinamentos sobre a modalidade de ensino e das variáveis que podem estar associadas ao desempenho acadêmico. Em seguida, é abordado a metodologia empregada na pesquisa e a caracterização das variáveis já apontadas no quadro teórico.

3 METODOLOGIA

Nesta seção são abordados os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, tais como, as variáveis apontadas no quadro teórico como determinantes que influenciam o desempenho discente, a Teoria do Capital Humano e a Teoria da Função da Produção da Educação, e os modelos estatísticos utilizados, a caracterização do estudo, as técnicas e procedimentos utilizados, a coleta dos dados secundários, bem como as etapas para tratamento dos dados, que são detalhados nos próximos tópicos, aliado ao fato de ser realizada a verificação das variáveis em relação à modalidade de ensino.

3.1 Caracterização da Pesquisa

No que tange à classificação metodológica, o presente estudo se classifica, inicialmente, como descritivo-exploratório, o qual, segundo Andrade (2004), é aquele construído a partir de observações e levantamentos e se caracteriza por registrar, analisar e interpretar os eventos sem intervenção do pesquisador. São descritos os dados das notas e características dos alunos e das IES dos Cursos de Ciências Contábeis participantes do ENADE 2015, e realizada exploração dos dados a partir de modelos estatísticos de regressão linear. Com relação à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa quantitativa. Segundo Martins e Theóphilo (2017, p.107), uma avaliação quantitativa consiste em “organizar, sumarizar, caracterizar e interpretar os dados numéricos coletados e, para tanto, poderá tratar os dados através da aplicação de métodos e técnicas de estatística”. Nesse sentido, este estudo é considerado quantitativo, pois é utilizado tratamento estatístico para verificar a relação entre os determinantes do desempenho e o desempenho acadêmico em dois níveis distintos (aluno e IES).

Por fim, quanto à estratégia da pesquisa, este estudo se classifica como documental, tendo em vista que utiliza como principal fonte de dados as informações e as evidências, conforme lecionam Martins e Theóphilo (2009). Os autores preconizam que a pesquisa documental emprega fontes secundárias, ou seja, as que ainda não foram objeto de análise ou que podem ser reelaborados para a pesquisa. Foram utilizadas como fontes secundárias de dados os microdados e a planilha com os resultados detalhados do ENADE por instituição, ambos disponibilizados pelo INEP.

Busca-se, portanto, com base nos resultados dos exames mencionados, verificar se os egressos oriundos de cursos à distância estão com resultados semelhantes ou distintos em

comparação aos estudantes do ensino presencial. Isto de forma a verificar se os investimentos no capital humano decorrentes da expansão da educação superior estão oferecendo os retornos que são desejados pela sociedade, tendo como base de avaliação do desempenho os instrumentos referenciados, com caracterização pela modalidade de ensino. Desta forma, se assumirá os índices obtidos pelos discentes nos exames como *proxies* para a taxa de retorno que se vislumbra do investimento ao capital humano dos estudantes, bem como em relação a função da produção educacional, conforme as teorias de base utilizadas, que se presume que seja de acordo com os valores médios esperados da normativa de cada exame, e, com isto, verificar se há influência da modalidade de ensino na formação discente.

3.2 População e Amostra

O universo de análise desta pesquisa compreende todos os estudantes de Ciências Contábeis do Brasil e os cursos de Ciências Contábeis Brasileiros. A amostra é composta por estudantes concluintes de Ciências Contábeis que estiveram presentes e participaram do ENADE 2015. Estes eram 65.483 estudantes inscritos no ENADE 2015; no entanto, ao selecionar apenas aqueles que de fato realizaram a prova e obtiveram nota, a amostra caiu para 55.125 alunos. Cabe ressaltar que a partir de 2011, o ENADE está sendo aplicado apenas para os alunos concluintes. Quanto aos cursos, a amostra é de 1.044 cursos de Ciências Contábeis.

3.3 Coleta de Dados

Como o presente estudo se trata de avaliar o desempenho acadêmico da modalidade a distância e da modalidade presencial, os resultados são apresentados em três momentos: primeiramente de forma geral, sem considerar a modalidade; em seguida, de forma a contemplar os estudantes e cursos na modalidade presencial; e os estudantes e cursos na modalidade a distância. Para tanto, os determinantes levantados serão categorizados em três grupos: corpo discente, docente e instituição, em acordo com os estudos de Corbucci (2007) e Ferreira (2015).

Os dados disponibilizados pelo INEP são: microdados do ENADE (resultados dos discentes participantes do ENADE e respostas obtidas junto aos alunos a partir das 68 perguntas do questionário socioeconômico) e a planilha com resultado do ENADE e demais componentes do CPC por IES, ambos disponibilizados pelo INEP.

As variáveis investigadas na pesquisa são aquelas que compõem as três categorias que afetam o desempenho acadêmico, discutidas na plataforma teórica: corpo discente, corpo docente e instituição. Para tanto, foram acessadas as seguintes fontes, a partir do referencial de Bowles (1970), Corbucci (2007), Souza (2008), Hanuchek e Woessmann (2011), Santos (2012), Machado (2014), Ferreira (2015), e Almeida, Cirino e Cassuce (2016):

a) Resultados individuais e questionário socioeconômico (respondido pelos alunos) aplicado pelo INEP na avaliação ENADE de 2015 nos cursos de Ciências Contábeis brasileiros, para levantamento das seguintes variáveis do Quadro 1:

Quadro 1 - Descrição das Variáveis dos Resultados da Avaliação ENADE 2015 dos Estudantes

Variáveis	Código	Descrição	Tipo
Modalidade de Ensino	MOD_ENS	Descreve a Modalidade de Ensino Presencial ou EAD	Institucional
Idade	NU_IDADE	Descreve a Idade do inscrito em 20/11/2015	Discente
Sexo	TP_SEXO	Descreve o Sexo do Estudante	Discente
Renda	RENDA	Atribui a Faixa de Renda Familiar	Discente
Raça ou Cor	RACA	Descreve a Raça ou Cor do Estudante	Discente
Escolaridade do Pai	ESC_PAI	Descreve a Escolaridade do Pai do Estudante	Discente
Escolaridade da Mãe	ESC_MAE	Descreve a Escolaridade do Mãe do Estudante	Discente
Estado Civil	EST_CIV	Descreve o Estado Civil do Estudante	Discente
Trabalho	AT_REM	Descreve a Situação de Ocupação do Estudante	Discente
Horas de Estudo	HR_EST	Descreve o número de horas de estudo	Discente
Nota Bruta Geral	NT_GER	Nota Bruta Geral do Estudante no ENADE	Institucional
Nota Bruta - FG	NT_FG	Nota Bruta do Estudante na etapa de Formação Geral	Institucional
Nota Bruta - FG Discursiva	NT_DIS_FG	Nota Bruta do Estudante na parte Discursiva da Etapa de Formação Geral	Institucional
Nota Bruta - FG Objetiva	NT_OBJ_FG	Nota Bruta do Estudante na parte Objetiva da Etapa de Formação Geral	Institucional
Nota Bruta - CE	NT_CE	Nota Bruta do Estudante no Componente Específico	Institucional
Nota Bruta - CE Discursiva	NT_OBJ_CE	Nota Bruta do Estudante na parte Discursiva da Etapa de Componente Específico	Institucional
Nota Bruta - CE Objetiva	NT_DIS_CE	Nota Bruta do Estudante na parte Discursiva da Etapa de Componente Específico	Institucional
Organização Acadêmica	ORG_ACAD	Descreve a Organização Acadêmica da IES: Universidade, Centro Universitário ou Faculdade	Institucional
Categoria Administrativa	CAT_ACAD	Descreve a Categoria Administrativa da IES: Pública ou Privada	Institucional

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados do ENADE 2015.

b) Planilha com Resultados da avaliação ENADE no ano de 2015 dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil por IES, conforme descrito no Quadro 2:

Quadro 2 - Descrição das Variáveis dos Resultados da Avaliação ENADE 2015 dos Cursos

Variáveis	Codificação	Descrição	Categoria
Modalidade de Ensino	MOD_ENS	Descreve a Modalidade de Ensino presencial ou a distância	Institucional
Sigla da UF	UF_CURSÓ	Unidade Federativa da IES	Institucional
Organização Acadêmica	ORG_ACAD	Descreve a Organização Acadêmica da IES: Universidade, Centro Universitário ou Faculdade	Institucional
Categoria Administrativa	CAT_ACAD	Descreve a Categoria Administrativa da IES: Pública ou Privada	Institucional
Percentual de Concluintes Participantes	N_PART	Número de Discentes Participantes no ENADE	Institucional
N. de Docentes	N_DOC	Número de Docentes da IES	Institucional
Nota Bruta - FG	NOTA_FG	Nota da IES do conceito de Formação Geral dos Participantes	Institucional
Nota Bruta - CE	NOTA_CE	Nota da IES do conceito de Componentes Específicos dos Participantes	Institucional
Nota Bruta - Geral	NOTA_GE	Nota da IES do conceito Geral dos Participantes	Institucional
Nota Bruta - Organização Didático-Pedagógica	NOTA_PED	Nota da IES da Avaliação da Organização Didático-pedagógica	Institucional
Nota Bruta - Infraestrutura e Instalações Físicas	NOTA_INF	Nota da IES da Avaliação da Infraestrutura e Instalações Físicas	Institucional
Nota Bruta - Mestres	NOTA_MS	Nota da IES da Avaliação dos Mestres	Docente
Nota Bruta - Doutores	NOTA_DR	Nota da IES da Avaliação dos Doutores	Docente
Nota Bruta - Regime de Trabalho	NOTA_REG	Nota da IES da Avaliação dos Docentes com Dedicção Exclusiva ou Parcial	Docente
CPC Contínuo	NOTA_CPC	Nota CPC da IES	Institucional

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados do ENADE 2015.

Os dados advindos dos microdados, em sua grande parte, estão em escala nominal e ordinal, devendo ser realizada a transformação para valores numéricos. Para isso, será feita a construção de variáveis *dummies*, com base nas próprias características dos instrumentos aplicados pelo INEP, como descrito no quadro 3, sendo todas utilizadas como variáveis independentes.

Quadro 3 - Descrição das variáveis independentes convertidas em Dummy

Dado de Origem	Apresentação	Descrição
Modalidade de Ensino	EAD	Ensino a distância = 1; Ensino Presencial = 0
Organização Acadêmica	Universidade	Universidade = 1. Demais modalidades = 0
Categoria Administrativa	Pública	IES Pública = 1; IES Privada = 0
Região Sul	Sul	IES Região Sul = 1; Demais regiões = 0
Região Sudeste	Sudeste	IES Região Sudeste = 1; Demais regiões = 0
Região Centro Oeste	Centro	IES Região Centro Oeste = 1; Demais regiões = 0
Região Norte	Norte	IES Região Norte = 1; Demais regiões = 0
Região Nordeste	Nordeste	IES Região Nordeste = 1; Demais regiões = 0
Idade	Idade	Idade Menor que 30 = 1; Maior ou igual a 30 = 0
Estado Civil	Estado Civil	Solteiro = 1; Casado, viúvo e outros = 0
Cor ou Raça (etnia)	Cor ou Raça	Branco = 1; Não branco = 0
Escolaridade da mãe	Escolaridade da mãe	Graduação ou superior = 1; Ensino médio ou inferior = 0
Escolaridade do pai	Escolaridade do pai	Graduação ou superior = 1; Ensino médio ou inferior = 0
Renda familiar	Renda familiar	Maior ou igual a 4,5 salários mínimos = 1; Menor que 4,5 salários mínimos = 0
Trabalho	Trabalho	Trabalha 40 horas semanais ou mais = 1; não trabalha ou trabalha menos que 40 horas semanas = 0
Bolsa de Estudo	Bolsa	Recebeu bolsa de estudo durante a graduação = 1; Não recebeu = 0
Ensino Médio	Ensino Médio Público	Ensino médio público = 1; Ensino médio privado = 0
Horas de Estudo	Horas de Estudo	Horas de estudo semanais 4,5 horas ou mais = 1; Menor que 4,5 horas semanais = 0

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados do ENADE 2015.

Outras variáveis do estudo que se apresentam em escalas de mensuração (métricas) de nota constam do Quadro 4:

Quadro 4 - Variáveis métricas

Dado de Origem	Apresentação	Descrição	Tipo de Variável
Nota Bruta CE	Nota Bruta CE	Nota do estudante/curso em valores de 0 a 100, no componente específico do Cursos de Ciências Contábeis	Dependente
Nota Bruta FG	Nota Bruta FG	Nota do estudante/curso em valores de 0 a 100, no componente de Formação Geral a todos os cursos	Dependente
CPC do Curso	CPC	Nota do CPC do Curso em valores de 1 a 5	Dependente

Número de Docentes	Nº Docentes	Quantidade de docentes do curso	Independente
Nota dos Doutores	Nota Dr.	Nota atribuída aos Doutores do Curso, em valores de 0 a 1	Independente
Nota da Organização Pedagógica	Pedagógica	Nota atribuída à Organização Pedagógica do Curso, em valores de 0 a 6	Independente
Nota do Regime de Trabalho dos Docentes	Regime	Nota atribuída à Organização Pedagógica do Curso, em valores de 0 a 1	Independente
Percentual de Concluintes do Exame com nota	Concluintes	Percentual de concluintes participante do Exame com nota em valores de 0 a 1	Independente

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados do ENADE 2015.

3.4 Modelo de Análise dos dados

De posse dos dados tabulados, primeiramente são apresentadas estatísticas descritivas dos dados e, posteriormente, é relacionada regressão linear múltipla das variáveis independentes em relação à variável dependente, verificando qual a influência daquelas nesta. Favero *et al.* (2009) estabelece que a regressão linear é uma das técnicas mais utilizadas em trabalhos científicos e serve para estudar a relação entre duas ou mais variáveis explicativas, que se apresentam de forma linear, e uma variável dependente métrica ou *dummies*.

Sendo assim, na primeira etapa são realizadas estatísticas descritivas tendo por ponto primordial a separação por modalidade de ensino a que pertencem os estudantes participantes do ENADE 2015 e os Cursos de Ciências Contábeis. Portanto, a análise descritiva é separada em aluno e IES, relacionando e analisando as variáveis com base nesta separação, de forma semelhante ao que acontece noutros estudos (SANTOS, 2012; FERREIRA, 2015) que fazem a diferenciação básica entre públicas e privadas, por exemplo.

Numa segunda etapa, partindo das variáveis, estabelecendo-as como dependentes, são realizadas regressões, de forma a identificar a relação explicativa entre as variáveis, tendo por base a nota do ENADE e CPC como variáveis dependentes e a modalidade de ensino com uma das variáveis independentes. Esta técnica de pesquisa serve para atribuir relação entre várias variáveis dependentes e uma variável independente (FAVERO *et al.*, 2009). De outro modo, a regressão serve para presumir como uma variável Y é afetada por variadas variáveis X (FAVERO *et al.*, 2009). Ainda, no caso de utilização de variáveis não métricas, ou seja, sem valor numérico quantificável, geralmente oriunda de características qualitativas, deve ser realizada a criação de variáveis *dummies* ou *dummy*, também chamadas de variáveis binárias ou categóricas (FAVERO *et al.*, 2009). Como equação geral, temos a expressão 5:

Equação 5

$$Y_i = \beta_1 + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} \cdots \beta_k X_{ki} + \varepsilon_i$$

Onde Y_i é o fenômeno em estudo (a variável dependente métrica), $X_{2i}, X_{3i}, \dots, X_{ki}$ são as variáveis explicativas, ε_i o termo de erro estocástico e i , o indicador da i -ésima observação (GUJARATI, PORTER; 2011). Os coeficientes $\beta_2, \beta_3, \dots, \beta_k$ são os parâmetros desconhecidos, os quais são estimados através do método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO). O parâmetro β_k mede o efeito de uma alteração na variável X_{ki} com relação ao valor esperado de Y_i , mantidas as demais variáveis constantes. Já o parâmetro β_1 é o termo de intercepto, o mesmo fornece o efeito médio sobre Y_i , quando as demais variáveis são iguais a zero (GUJARATI; PORTER, 2011; HILL; JUDGE; GRIFFITHS, 2015).

São apresentados modelos de regressão que utilizam como variável dependente a Nota Bruta da Formação Geral, Nota Bruta do Componente Específico e Nota do CPC dos cursos, e Nota Bruta do Componente Específico dos estudantes, nesta ordem. As demais variáveis, que são independentes, são as constantes nos quadros 3 e 4.

Assim, com base no modelo apresentado, foram realizadas regressões múltiplas pelo método dos MQO, seguindo o procedimento sequencial *stepwise*. Este apresenta de forma escalonada a inclusão de cada variável, sendo o mais comumente utilizado em regressão linear, cujo objetivo é obter a menor soma de quadrados dos resíduos possível. O processo inicia com um modelo de regressão simples, com a principal variável a ser testada. As próximas variáveis a serem incluídas no modelo, são selecionadas com base a sua colaboração ao modelo a ser testado (CUNHA; COELHO, 2014).

A cada contribuição, adicional proporcionada pela nova variável, o modelo é analisado pelo teste F . O processo continua até que todas as variáveis independentes tenham sido testadas, e avaliada a contribuição de cada uma no modelo proposto e o comportamento das demais variáveis presente no modelo em questão (CUNHA; COELHO, 2014).

Dentro deste contexto, Hanushek (1979) destaca que a técnica de estimação frequentemente utilizada para estimar a função de produção educacional é a regressão com base no método de MQO. Em seguida, foram analisados os resultados obtidos à luz da literatura.

Para operacionalização do estudo, foi realizada tabulação dos dados em planilha eletrônica do programa *Microsoft Excel*® 2016, após importados para o programa estatístico *IBM SPSS Statistics*® 23, utilizado principalmente para estatística descritiva, e para o programa estatístico *Statacorp Stata/IC*® 15.,0 utilizado principalmente para os modelos de regressões.

A figura 1 demonstra um resumo metodológico do estudo, evidenciando como o mesmo foi estruturado, para atender os objetivos da presente dissertação.

Figura 1 - Resumo Metodológico



Fonte: elaborado pelo autor.

Sendo assim, no presente capítulo foram descritos os aspectos metodológicos do estudo, com a caracterização da dissertação e características das variáveis utilizadas, além das técnicas estatísticas empregadas. Além de tudo, isto serve para entendimento dos resultados apresentados no capítulo seguinte, que também faz uma discussão a luz das teorias propostas.

4 RESULTADOS

A dissertação tem o intuito principal de comparar o desempenho dos estudantes e cursos de Ciências Contábeis no ENADE 2015, referente à modalidade de ensino e de identificar variáveis significativas na explicação deste resultado no curso de Ciências Contábeis. Neste capítulo, a análise de resultados será separada em dois tópicos. Primeiramente, é realizada uma análise descritiva das características dos estudantes e dos cursos que compõem a amostra para verificar o comportamento das mesmas, sempre tentando separar por modalidades. Logo após, é feita a análise das regressões lineares pelo método do MQO, realizadas para verificar a influência da modalidade de ensino no desempenho no ENADE e CPC 2015, dos estudantes do curso de Ciências Contábeis, e análise das variáveis de controle para melhor compreender os efeitos das variáveis no âmbito do aluno e instituição e, como elas afetam o desempenho acadêmico.

4.1 Análise Descritiva das Variáveis e dos Resultados Obtidos

Nesta seção são apresentadas as estatísticas descritivas das variáveis que compõem o estudo.

4.1.1 Características básicas dos cursos

Neste tópico é realizada a análise dos resultados levantados dos dados referentes aos cursos. A tabela 2 demonstra valores referentes aos números de cursos de Ciências Contábeis registrados no ENADE 2015, bem como o número de alunos inscritos e participantes do certame:

Tabela 2 - Inscritos e Participantes no ano ENADE 2015

		<i>Concluintes Inscritos</i>				<i>Concluintes Participantes</i>			
		<i>Nº Instituições</i>	<i>%</i>	<i>Nº Estudantes</i>	<i>%</i>	<i>Nº Instituições</i>	<i>%</i>	<i>Nº Estudantes</i>	<i>%</i>
Modalidade e de Ensino	Educação a Distância	29	2,8%	14.535	22,2%	29	2,8%	12.000	21,8%
	Educação Presencial	1.015	97,2%	50.948	77,8%	1.015	97,2%	43.125	78,2%
	Total	1.044	100,0%	65.483	100,0%	1.044	100,0%	55.125	100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Estavam inscritos do Exame de 2015 um total de 1.044 cursos de Ciências Contábeis, sendo 1.015 (97,2%) instituições classificadas como educação presencial e 29 (2,8%) instituições caracterizadas como educação a distância. Já quanto ao número de estudantes inscritos se verifica um total de 50.948 (77,8%) estudantes inscritos nos cursos presenciais e 14.535 (22,2%) alunos inscritos nos cursos EAD. Pode-se observar uma disparidade entre os valores, com um percentual de inscritos nos cursos a distância, não compatível com as instituições desta modalidade. Uma explicação decorre das características já abordadas dos cursos EAD, da distância entre a instituição de ensino e o local de estudo do aluno (polo de apoio). O polo de apoio do aluno não é, geralmente, o local da sede da instituição de ensino, que consta dos registros de matrícula desta. Assim, os alunos estão espalhados entre várias cidades do país, enquanto vinculados à IES única, que atende várias regiões e alunos de diversas cidades.

A partir da tabela 2 verifica-se que participaram do certame um total de 55.125 concluintes dos cursos de Ciências Contábeis, com uma evasão de 15,81%. Em comparação com a modalidade de ensino, atribui-se uma evasão do Exame maior ao ensino à distância, com 17,44% de estudantes que não participaram da prova, contra 15,35% do ensino presencial

Para demonstrar a característica de que as instituições de ensino a distância estão concentradas em alguns locais, coloca-se a tabela 3, que distribui os cursos por Unidade da Federação (UF), com base nos dados estudados:

Tabela 3 - Distribuição dos cursos por UF

Sigla da UF	Número de Cursos			Concluintes Participantes		
	Educação a Distância	Educação Presencial	Total	Educação a Distância	Educação Presencial	Total
SP	10	238	248	2.325	9.560	11.885
MG	3	104	107	143	4.619	4.762
PR	2	86	88	6.040	3.867	9.907
RS	1	71	72	48	2.880	2.928
SC	4	60	64	968	2.358	3.326
RJ	1	61	62	205	2.692	2.897
BA	1	50	51	44	1.968	2.012
ES	1	26	27	70	775	845
MS	3	20	23	2.067	564	2631
DF	1	21	22	16	844	860
RN	1	20	21	69	973	1.042
MA	1	16	17	5	829	834
Outros	0	242	242	0	11.196	11.196
SOMA	29	1.015	1.044	12.000	43.125	55.125

Fonte: dados da pesquisa.

Na tabela 3 foram elencadas as UF com cursos de ensino à distância cadastrados, bem como o valor de cursos presenciais vinculados. Aqueles estados que não possuíam cursos a distância foram aglutinados em “Outros”. Visualiza-se, com base na tabela 3, que a maioria dos cursos de Ciências Contábeis EAD se convergem para os estados de São Paulo (SP) (10 cursos), Santa Catarina (SC) (4 cursos), Minas Gerais (MG) (3 cursos), Mato Grosso do Sul (MS) (3 cursos) e Paraná (PR) (2 cursos), enquanto os demais estados elencados possuem 1 curso a distância com sede naquela UF. Assim como na quantidade de cursos presenciais, o estado de SP é aquele com a maior quantidade de cursos a distância com sede neste estado.

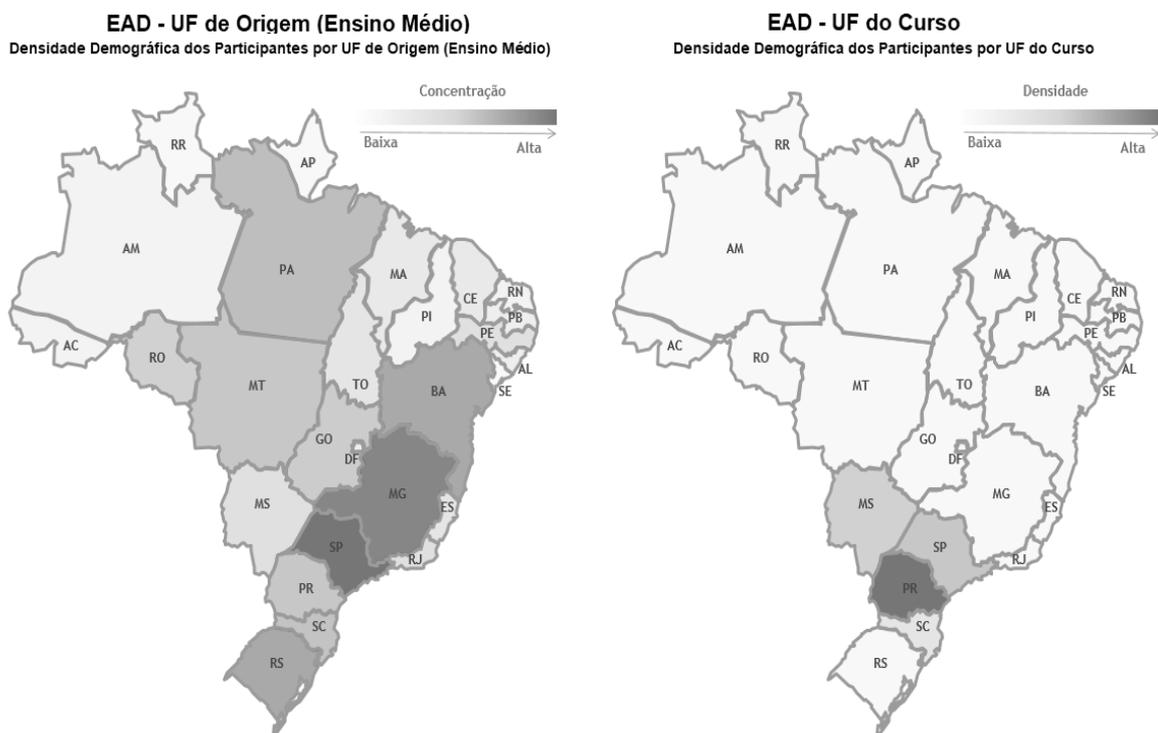
Além disto, se verifica que o estado do PR, apesar de possuir 2 cursos EAD registrados, possui 6.040 estudantes que participaram do Exame, que supera em muito os estudantes dos cursos presenciais naquele estado. Em análise dos dados observa-se que destes 6.040 alunos, 5.817 participantes estão vinculados à Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), que em seu *site* informa que possui 609 polos de apoio presencial espalhados por todos Brasil (UNOPAR, 2017).

Isto serve como auxílio na comprovação de que a sede do curso à distância, que é aquele registrado no MEC, difere do polo de apoio presencial ao aluno, que estão em várias regiões do Brasil. Como explorado no referencial teórico, existem vários modelos de EAD vigentes e utilizados pelo ensino, sendo os modelos tratados por Rodrigues (1998), Peters (2006), Moran (2009), Andrade (2010), Serra (2012) e Franco (2015), que mencionam os modelos abertos, *on-line*, distribuídos em polos e híbridos, entre outros. Não existem modelos

definitivos, mas alguns que a doutrina menciona. Entretanto, neste sentido, verifica-se que, segundo os dados da pesquisa, oriundos do ENADE 2015, não realizam esta separação, estando todos agrupados como modalidade EAD, o que é uma limitação para realizar análises aprofundadas dentro os diversos modelos existentes. Apenas é possível realizar uma separação entre ensino presencial e a distância, não havendo um aprofundamento neste.

A figura 2 ilustra esta realidade, ao comparar a densidade demográfica dos participantes do ENADE do ensino a distância por UF de origem (com base no local de conclusão do ensino médio, que constam nos dados) e a UF do curso em que se encontravam matriculados:

Figura 2 -Mapas de Comparação entre as densidades demográficas dos participantes do ENADE 2015 por UF de Origem (Ensino Médio) e UF do Curso EAD



Fonte: elaborado pelo autor.

Da figura 2 percebe-se uma diferenciação considerável entre a localidade de origem do estudante e a localização da sede do curso EAD em que estava matriculado. Justamente por se tratar de uma modalidade à distância, é improvável que todos estes estudantes tenham migrado para outras UF no intuito de realizar o curso superior. Portanto, atribui-se que os cursos são totalmente online ou se utilizam de polos de apoio presencial. Assim, ocorre o que já foi mencionado por Gomes (2013. P. 19) que comenta que, o que se tem visto,

principalmente no Brasil, é “uma capilarização do EAD”, por meio de polos avançados em todo país, mesmo em lugares onde, não raro, há carências profundas de especialistas em EAD, inclusive para trabalhar nos polos, com a proliferação de instituições privadas, cursos e “metodologias” de ensino a distância, que são todas muito parecidas no barateamento dos cursos conseguido à custa de uma relação bastante desproporcional entre o número de professor e tutor por aluno e na simplificação do processo didático-pedagógico como um todo (GOMES, 2013).

A seguir demonstra-se a tabela 4, que constata o número de cursos por organização acadêmica e categoria administrativa, com base na modalidade de ensino, no ENADE 2015.

Tabela 4 - Número de cursos por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa

		<i>Modalidade de Ensino</i>			
		<i>Educação a Distância</i>	<i>%</i>	<i>Educação Presencial</i>	<i>%</i>
Organização Acadêmica	Centro Universitário	6	20,69%	136	13,40%
	Faculdade	1	3,70%	564	64,90%
	Instituto Federal	0	0,00%	2	1,37%
	Universidade	22	75,86%	313	30,84%
TOTAL		29	100,00%	1015	100,00%
Categoria Administrativa	Privada	27	93,10%	869	85,62%
	Pública	2	6,90%	146	14,38%
TOTAL		29	100,00%	1.015	100,00%

Fonte: dados da pesquisa.

Denota-se da tabela 4 que os cursos organizados como Universidades correspondem a grande maioria dos cursos de EAD, enquanto que os cursos organizados em Faculdades são maioria nos cursos presenciais. Desta forma, atribui-se que a maioria dos cursos de Ciências Contábeis no país, na categoria presencial, estão preocupadas apenas com o ensino, já que este tipo de organização se distancia da Universidade, onde é observado a indissociabilidade do ensino superior.

Quanto a isto, o termo indissociabilidade remete à ideia de algo que não existe sem a presença do outro, de modo que não há hierarquia entre seus integrantes. (GONÇALVES, 2015). Desta forma, a Indissociabilidade Universitária, que é a relação indissociável entre Ensino, Pesquisa e Extensão, pressupõe que não existe hierarquia, mas sim igualdade entre estes, de maneira que um não existe sem o outro, divergindo da coexistência (GONÇALVES, 2015).

Também, Santos (2005) destaca que só há Universidade quando há ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão, sendo ofertados pela Instituição de Ensino Superior (IES). O autor expõe que isto determina inclusive a classificação conceitual dos tipos de IES que são Universidade, quando presente o tripé ensino, pesquisa e extensão; Centro Universitário, quando preza apenas pelo ensino e extensão, faltando a atividade da pesquisa; e Faculdade, quando está presente apenas o ensino (SANTOS, 2005). Deste modo, no cerne da nomenclatura das IES está a questão de estar presente ou não a Indissociabilidade.

Da mesma tabela 4 verifica-se que os cursos privados dominam o campo do ensino superior da contabilidade no país, correspondendo a 85,82% do total de cursos no país. Assim, verifica-se o aspecto mercadológico do ensino superior, presente inclusive no EAD, já que 93% dos alunos matriculados no EAD estão no ensino privado, pagando pela sua educação ou sendo subsidiada por algum programa de incentivo ou bolsa de estudo.

4.1.2 Análise descritiva dos estudantes

A tabela 5 demonstra os dados do sexo dos estudantes, e da categoria acadêmica, organização acadêmica e região do curso que estavam matriculados, no momento da realização do ENADE 2015.

Tabela 5 - Características do sexo, categoria acadêmica, organização acadêmica e região do curso por estudante

		<i>Modalidade de Ensino</i>				<i>Total</i>	
		<i>Ensino Presencial</i>		<i>Ensino a Distância</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>		
Sexo	Feminino	30.201	59,28%	8.737	60,11%	38.938	59,46%
	Masculino	20.747	40,72%	5.796	39,88%	26.543	40,53%
	Não Informado	-	0,00%	2	0,00%	2	0,00%
	TOTAL	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%
Categoria Acadêmica	Privada	41.468	81,39%	14.382	98,95%	55.850	85,29%
	Publica	9.480	18,61%	153	1,05%	9.633	14,71%
	TOTAL	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%
Organização Acadêmica	Centro Universitário	7.876	15,46%	2.659	18,29%	10.535	16,09%
	Faculdade	24.573	48,23%	42	0,29%	24.615	37,59%
	Instituto Federal	92	0,18%	-	0,00%	92	0,14%
	Universidade	18.407	36,13%	11.834	81,42%	30.241	46,18%
	TOTAL	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%
Região do Curso	Norte	3.520	6,91%	-	0,00%	3.520	5,38%
	Nordeste	11.252	22,09%	136	0,94%	11.388	17,39%
	Sudeste	20.662	40,56%	3.497	24,06%	24.159	36,89%
	Sul	10.318	20,25%	7.968	54,82%	18.286	27,92%

Centro-oeste	5.196	10,20%	2.934	20,19%	8.130	12,42%
TOTAL	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%

Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se observar que a franca maioria dos estudantes, não importa a modalidade, se declaram do sexo feminino, correspondendo a 59,46%, um perfil de estudantes do curso de Ciências Contábeis condizente com pesquisas anteriores (SANTOS, 2012; FERREIRA, 2015). Em relação à modalidade, verifica-se pouca diferença percentual entre os estudantes separados por sexo, com uma leve maioria percentual de estudantes masculinos na modalidade presencial, e o mesmo se aplica ao sexo feminino na modalidade a distância. Ainda, dois estudantes não indicaram o sexo.

Quanto à categoria acadêmica, da tabela 5 se confirma que a maioria dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis estão matriculados em IES privadas (85,29%), sendo a ampla maioria dos estudantes da modalidade EAD neste tipo de instituição, contando com apenas 153 estudantes em cursos a distância em IES pública. Isto é compatível com os dados da tabela 4, que demonstra apenas 2 cursos EAD público em Ciências Contábeis. Os dados mostram, ainda, neste aspecto, uma maioria de estudantes na modalidade presencial em comparação com a modalidade EAD, assim como na tabela 2 anterior.

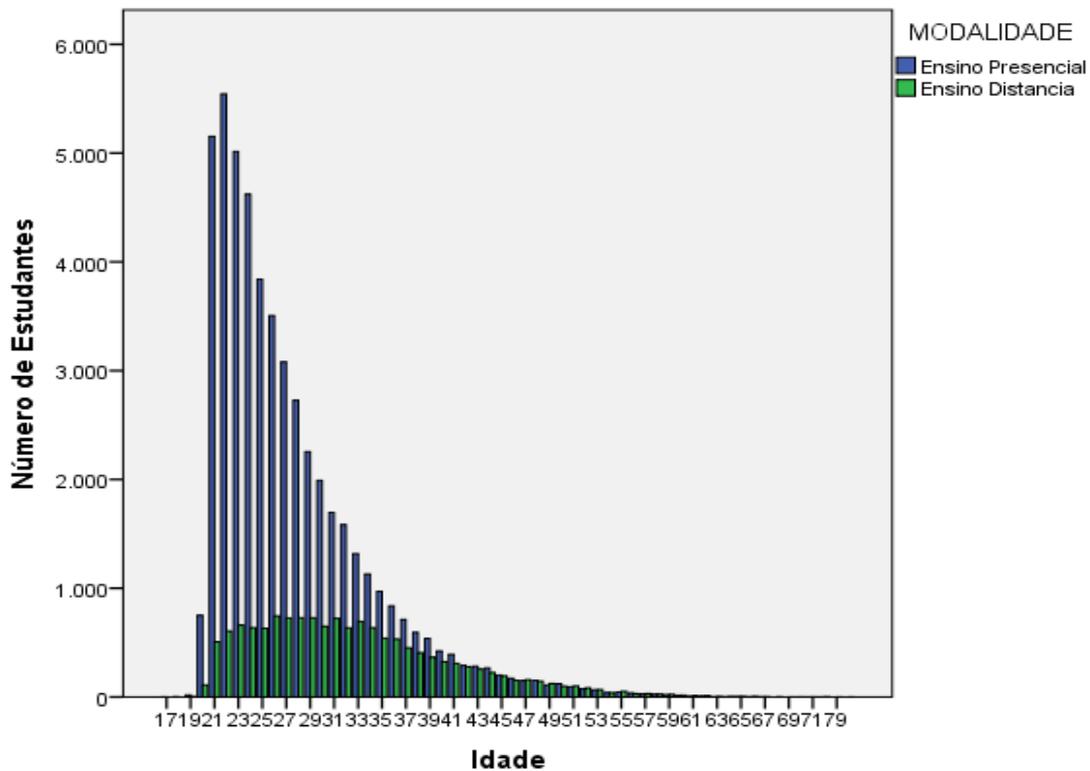
No tocante à organização acadêmica, os dados dos estudantes mostram que a maioria está matriculada em Universidades (46,18%), indo de encontro com os dados vislumbrados pelo número dos cursos da tabela 4, que apresenta um número maior de faculdades de Ciências Contábeis. Por outro lado, quanto a modalidade do ensino a distância, verifica-se que a grande maioria dos estudantes estão em universidades (81,41%), e centros universitários em seguida (22,46%). Nota-se o pequeno número de alunos em uma faculdade da modalidade EAD.

Já na modalidade presencial, a maioria dos estudantes encontram-se em faculdades (48,23%), enquanto que 36,12% estão em universidade e 15,44% se encontram em centros universitários. Isto confirma o posicionamento de que os cursos de Ciências Contábeis na modalidade presencial estão preocupados mais na questão do ensino, contudo, fato curioso é a questão da grande maioria dos estudantes da modalidade EAD estarem cursando curso em uma universidade, o que demonstra uma preocupação com o ensino, pesquisa e extensão por parte deste contingente. Por analogia, se pode considerar que isto vai contra ao exposto por Corrêa e Santos (2009) e Giolo (2010) de que os cursos da modalidade a distância se preocupam somente ao ensino industrial, sendo cursos incompletos. Pelo fato de estarem inseridos em uma universidade, na sua maioria privada, denotam que há um intuito de

oferecer ensino, pesquisa e extensão na educação contábil superior, que devem estar em pé de igualdade, como pilar da indissociabilidade.

Verifica-se que a maioria dos estudantes estão matriculados em cursos das regiões Sudeste e Sul (36,89% e 27,92%, respectivamente). A região Norte aparece com o menor percentual de matriculados, sendo apenas 5,37% dos estudantes participantes do ENADE 2015. Destarte, cabe mencionar que esta região não registrou nenhum estudante participante que estivesse na modalidade EAD, ou seja, todos os estudantes da região Norte são de cursos presenciais. Isto já dá indícios iniciais da superioridade no desenvolvimento das regiões Sul e Sudeste, em comparação com as demais, em especial a região Norte, que não apresentou representatividade do ensino EAD nesta edição do ENADE. Estudos já comprovam este fato, como Miranda *et al.* (2013), que aponta uma superioridade para as regiões Sul e Sudeste nos quesitos de avaliação no ENADE e do ensino superior como um todo, que se vincula ao notório subdesenvolvimento das regiões Norte e Nordeste no país em diversos aspectos econômicos e sociais.

O gráfico 1 demonstra a distribuição dos estudantes participantes do ENADE 2015, com separação por modalidade de ensino. Quanto a idade, na modalidade presencial a média de idade dos participantes é de 27,52 anos, enquanto que na modalidade a distância é de 32,61 anos, o que demonstra um perfil de idade mais alto para esta modalidade.

Gráfico 1 - Distribuição das Idades dos Estudantes do ENADE 2015

Fonte: dados da pesquisa.

Na modalidade presencial verifica-se uma variância de 42,42 anos, enquanto que na modalidade EAD a variância é de 70,977 anos, que denota uma maior dispersão na idade dos participantes. Ainda, a modalidade presencial possui uma amplitude de 55 anos, enquanto que a modalidade a distância tem uma amplitude de 65 anos. A partir destes dados e da visualização do gráfico 1 percebe-se uma concentração de mais jovens entre 21 e 27 anos no ensino presencial, enquanto que os estudantes do ensino a distância possuem um perfil mais distribuído na idade entre 21 e 37 anos.

Tabela 6 - Estado Civil dos participantes do ENADE 2015 por Modalidade

		<i>Modalidade de Ensino</i>					
		<i>Ensino Presencial</i>		<i>Ensino a distância</i>		<i>Total</i>	
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Estado Civil	Solteiro	31.361	61,55%	4.842	33,31%	36.203	55,29%
	Casado	10.778	21,15%	6.202	42,67%	16.980	25,93%
	Separado/Divorciado	1.291	2,53%	683	4,70%	1.974	3,01%
	Viúvo	67	0,13%	70	0,48%	137	0,21%
	Outro	1.591	3,12%	814	5,60%	2.405	3,67%
	Sem Valores	5.860	11,50%	1.924	13,24%	7.784	11,89%
	Total	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%

Fonte: dados da pesquisa.

A tabela 6 mostra que enquanto a maioria dos participantes do ENADE 2015 no ensino presencial são solteiros (61,55%), no ensino a distância a maioria se declara casado (42,67%), que se vincula ao perfil da idade dos participantes, que são mais velhos no EAD. Nos outros aspectos os valores são parecidos em ambas as modalidades, o que revela algumas características dos estudantes, por trás dos dados.

Tabela 7 - Cor ou Raça dos participantes do ENADE 2015 por Modalidade

		<i>Modalidade de Ensino</i>					
		<i>Ensino Presencial</i>		<i>Ensino a distância</i>		<i>Total</i>	
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Cor ou raça	Branca	24.821	48,72%	6.743	46,39%	31.564	48,20%
	Preta	3.894	7,64%	848	5,83%	4.742	7,24%
	Amarela	15.436	30,30%	4.709	32,40%	20.145	30,76%
	Parda	751	1,47%	253	1,74%	1.004	1,53%
	Indígena	186	0,37%	58	0,40%	244	0,37%
	Não declarou	-	0,00%	-	0,00%	-	0,00%
	Sem Valores	5.860	11,50%	1.924	13,24%	7.784	11,89%
Total	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%	

Fonte: dados da pesquisa.

A tabela 7 demonstra uma similaridade alta nos valores percentuais dos estudantes participantes do Exame entre as modalidades. Há um predomínio, em ambos os casos, de pessoas que se declaram brancos no Exame, seguido por pessoas que se declaram amarelas, pretas, pardas, e indígenas, nesta ordem. Isto coaduna com o perfil do ensino superior em geral no Brasil e o apontado em outros estudos (BIBBINS; FOGELBERG, 2002; MIRANDA *et al.*, 2013). Ainda, especificamente, quanto à raça e cor, há estudos empíricos que analisam a existência ou não de influência da raça ou cor sobre o desempenho discente no Ensino Superior, sendo os resultados controversos (BIBBINS; FOGELBERG, 2002; MIRANDA *et al.*, 2013).

A tabela 8 demonstra a escolaridade do pai e da mãe do participante. Quanto a escolaridade dos pais o perfil do participante demonstra que a maioria possui formação até o ensino médio, em torno de 76%, enquanto que, apenas 12% possui formação superior em graduação ou pós-graduação.

Tabela 8 - Escolaridade do Pai e da Mãe do Participante do ENADE 2015

		<i>Modalidade de Ensino</i>		
		<i>Ensino Presencial</i>	<i>Ensino a distância</i>	<i>Total</i>

		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Escolaridade do Pai	Nenhuma	2.761	5,42%	1.293	8,90%	4.054	6,19%
	Fund. 1º ao 5º	15.192	29,82%	5.606	38,57%	20.798	31,76%
	Fund. 6º ao 9º	8.136	15,97%	1.926	13,25%	10.062	15,37%
	Ensino Médio	13.498	26,49%	2.592	17,83%	16.090	24,57%
	Graduação Sup.	4.351	8,54%	977	6,72%	5.328	8,14%
	Pós-graduação	1.150	2,26%	217	1,49%	1.367	2,09%
	Sem Valores	5.860	11,50%	1.924	13,24%	7.784	11,89%
	Total	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%
Escolaridade da mãe	Nenhuma	1.682	3,30%	939	6,46%	2.621	4,00%
	Fund. 1º ao 5º	13.100	25,71%	5.019	34,53%	18.119	27,67%
	Fund. 6º ao 9º	8.718	17,11%	2.158	14,85%	10.876	16,61%
	Ensino Médio	15.208	29,85%	3.190	21,95%	18.398	28,10%
	Graduação – Sup.	4.320	8,48%	857	5,90%	5.177	7,91%
	Pós-graduação	2.060	4,04%	448	3,08%	2.508	3,83%
	Sem Valores	5.860	11,50%	1.924	13,24%	7.784	11,89%
	Total	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%

Fonte: dados da pesquisa.

No tocante às modalidades, no ensino presencial verifica-se um maior percentual de pais que possuem ensino fundamental de 6º a 9º série, ensino médio, graduação superior e pós-graduação, tanto nas mulheres, quanto nos homens. No ensino a distância à um percentual maior de pessoas que não possuem escolaridade e do ensino fundamental até 5º série. Com isto, verifica-se que os pais dos estudantes no ensino presencial apresentam um grau de ensino formal maior que os estudantes do ensino a distância.

Em comparação ao estudo de Ferreira (2015) houve um aumento no grau de escolaridade dos pais, em que naquele estudo apontavam, com base no ENADE 2012, um percentual de 85% de formação até o ensino médio. Deste modo, pode-se presumir um acréscimo no grau de formação familiar dos estudantes, o que indica uma melhora no ensino como um todo. Contudo, aspecto importante que se vincula a isto é a renda familiar (BARROS; MENDONÇA, 1997; BARROS *et al.*, 2001), apresentada na tabela 9.

Tabela 9 - Renda Familiar e Situação de Trabalho do Participante do ENADE 2015

		<i>Modalidade de Ensino</i>					
		<i>Ensino Presencial</i>		<i>Ensino a distância</i>		<i>Total</i>	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Renda familiar (1 S.M. = R\$724,00)	Até 1,5 S.M.	4.180	8,20%	1.686	11,60%	5.866	8,96%
	De 1,5 a 3 S.M.	12.681	24,89%	3.906	26,87%	16.587	25,33%

	De 3 a 4,5 S.M.	11.565	22,70%	2.851	19,61%	14.416	22,01%
	De 4,5 a 6 S.M.	7.089	13,91%	1.709	11,76%	8.798	13,44%
	De 6 a 10 S.M.	6.135	12,04%	1.611	11,08%	7.746	11,83%
	De 10 a 30 S.M.	3.070	6,03%	762	5,24%	3.832	5,85%
	Acima de 30 S.M.	367	0,72%	86	0,59%	453	0,69%
	Sem Valores	5.861	11,50%	1.924	13,24%	7.785	11,89%
	Total	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%
Trabalho	Não trabalha	7.040	13,82%	1.289	8,87%	8.329	12,72%
	Trabalha Eventualmente	1.333	2,62%	528	3,63%	1.861	2,84%
	Trabalho até 20 horas semanais	1.657	3,25%	458	3,15%	2.115	3,23%
	Trabalha entre 21 e 40 horas semanais	3.944	7,74%	1.085	7,46%	5.029	7,68%
	Trabalha 40 horas semanais ou mais	31.112	61,07%	9.251	63,65%	40.363	61,64%
	Sem Valores	5.862	11,51%	1.924	13,24%	7.786	11,89%
	Total	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%

Fonte: dados da pesquisa.

Pelos dados aponta-se que a renda familiar média da maioria dos estudantes de Ciências Contábeis, em geral, está entre 1,5 a 3 salários mínimos. Contudo, o ensino presencial apresenta um percentual maior de famílias que recebem acima de 3 salários mínimos, demonstrando que a renda familiar destes estudantes, em média, é maior que os estudantes do ensino a distância. Deste modo, os estudantes do ensino presencial possuem renda familiar e formação acadêmica dos pais em percentuais maiores que no ensino a distância, o que pode ser causa de maior desempenho acadêmico (SCHULTZ, 1961; BARROS *et al.*, 2001).

Aliado a isto está que, os estudantes do EAD possuem um valor percentual de trabalhadores com 40 horas semanais ou mais, maior que no ensino presencial, com uma diferença de 2,58% superior. Ainda, no ensino presencial há um percentual maior de estudantes que não trabalham, sendo uma diferença de 4,95% entre a outra modalidade. Isto aponta que no ensino a distância é maior o número de estudantes que provém a si próprios e não dependente de renda de outrem do seio familiar. Já na próxima tabela 10 descreve-se a organização acadêmica da instituição do ensino médio, se receberam bolsa de estudo na graduação e quantas horas de estudo eram dedicadas semanalmente ao ensino superior.

Tabela 10 - Perfil do participante do ENADE 2015 quanto à bolsa, ensino médio e horas de estudo

		<i>Modalidade de Ensino</i>					
		<i>Ensino Presencial</i>		<i>Ensino a distância</i>		<i>Total</i>	
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bolsa	Não	22.987	45,12%	9.912	68,19%	32.899	50,24%
	Sim, governo	15.671	30,76%	1.520	10,46%	17.191	26,25%
	Sim, privada	6.429	12,62%	1.179	8,11%	7.608	11,62%
	Sem Valores	5.861	11,50%	1.924	13,24%	7.785	11,89%
	Total	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%
Ensino Médio	Público	36.482	71,61%	10.990	75,61%	47.472	72,50%
	Privado	8.519	16,72%	1.604	11,04%	10.123	15,46%
	Exterior	69	0,14%	15	0,10%	84	0,13%
	Sem Valores	5.878	11,54%	1.926	13,25%	7.804	11,92%
	Total	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%
Horas de Estudo	Apenas aulas	3.588	7,04%	796	5,48%	4.384	6,69%
	De 1 a 3 horas	24.243	47,58%	6.699	46,09%	30.942	47,25%
	De 4 a 7 horas	11.201	21,99%	3.254	22,39%	14.455	22,07%
	De 8 a 12	3.326	6,53%	1.118	7,69%	4.444	6,79%
	Mais de doze	2.713	5,33%	742	5,10%	3.455	5,28%
	Sem Valores	5.877	11,54%	1.926	13,25%	7.803	11,92%
	Total	50.948	100,00%	14.535	100,00%	65.483	100,00%

Fonte: dados da pesquisa.

No tocante ao ensino médio se percebe que, a ampla maioria, em qualquer modalidade, cursou o ensino médio em uma instituição pública (72,50%), e ocorre um percentual maior destes estudantes nos participantes do ensino a distância, com uma diferença de 4% entre as modalidades. Daqueles que cursaram o ensino médio em instituições privadas, há uma proporcionalidade maior naqueles estudantes do ensino superior presencial, com uma diferença de 5,68%.

Quanto ao recebimento de bolsas de estudo durante a graduação, se percebe uma ampla vantagem para os estudantes do ensino superior presencial, apesar de mais de 50% dos estudantes não receberem bolsa. Há uma diferença percentual de 24,81% entre os participantes que receberam bolsa no ensino presencial em comparação com aqueles do EAD que também receberam. Se visualiza, ainda, que na modalidade presencial a maioria das bolsas disponibilizadas tem origem governamental, enquanto a maioria das bolsas do EAD tem cunho privado, o que é esperado, já que a maioria das IES do EAD são privadas. Mas mesmo assim, é relevante o número de bolsa empregadas aos estudantes do EAD. Os estudos de Campbell (2007) apontam uma relação positiva entre desempenho acadêmico e o recebimento de bolsa, em virtude de que se espera um comprometimento maior nestes casos.

Neste contexto, mais de 92% dos estudantes declararam que estudaram mais de 1 hora semanal fora do contexto de sala de aula. Nos estudantes do EAD, estes informam estudar mais entre 4 a 12 horas por semana do que os do ensino presencial. Já estes possuem um percentual maior entre aqueles que somente assistem aula, estudam entre 1 a 3 horas semanas, ou até mais que 12 horas semanais. Entretanto, os valores entre as modalidades são muito próximos, sendo difícil verificar se isto afeta o desempenho entre as modalidades, apesar do estudo de Ferreira (2015) já ter comprovado que isto é influente no desempenho acadêmico.

4.1.3 Estatística descritiva dos cursos

A partir da literatura apresentada foram escolhidas, ainda, as variáveis da tabela 11, que se referem aos cursos de Ciências Contábeis, para representação e controle dos testes estatísticos realizados, apresentados por modalidade de ensino.

Tabela 11 - Estatística Descritiva das variáveis por cursos

			<i>Nº. de Docentes</i>	<i>Concluintes Participantes</i>	<i>Nota Bruta - Doutores</i>	<i>Nota Bruta - Regime de Trabalho</i>	<i>Nota Bruta - Organização Didático-Pedagógica</i>
Modalidade de Ensino	Educação a Distância	Média	26,90	0,26	0,37	0,83	4,97
		Mediana	24,00	0,24	0,28	0,90	4,98
		Máximo	73,00	0,64	0,87	1,00	5,72
		Mínimo	7,00	0,66	0,00	0,29	4,32
		Amplitude	66,00	0,01	0,87	0,71	1,40
		Variância	272,67	0,03	0,05	0,04	0,09
		Desvio padrão	16,51	0,16	0,23	0,19	0,30
	Educação Presencial	Média	24,52	0,57	0,25	0,74	5,17
		Mediana	20,00	0,58	0,21	0,79	5,15
		Máximo	163,00	0,96	0,91	1,00	6,00
		Mínimo	0,00	1,00	0,00	0,00	3,14
		Amplitude	163,00	0,04	0,91	1,00	2,86
		Variância	273,92	0,04	0,04	0,06	0,26
		Desvio padrão	16,55	0,19	0,19	0,25	0,51

Fonte: dados da pesquisa.

Deste modo, quanto ao número de docentes se verifica que, em média, os cursos a distância possuem um número maior de docentes no curso, mas uma amplitude menor nos valores. Isto ocorre justamente pelo fato de os cursos a distância serem em quantidade menor, o que também dá base para um menor percentual médio de concluintes participantes com nota no ENADE 2015. Esta indica o valor percentual de concluintes do curso em 2015 que participaram do Exame e obtiveram nota válida, ou seja, no EAD, em média, 26% participaram do certame, enquanto que 57% dos concluintes do presencial participaram.

O número de doutores e mestres de cada curso não são encontrados nos dados utilizados, mas sim uma nota atribuída aos doutores para cada curso de Ciências Contábeis, sendo que a média recebeu uma nota de 0,37, com uma avaliação que vai de 0 (zero) a 1,00 (um). Percebe-se que a maioria dos cursos, sejam presenciais ou a distância receberam nota abaixo da média esperada de 0,50. Inclusive por estes dados os cursos EAD receberam, em média, nota maior que os cursos presenciais. Também, deve se atentar ao fato da desproporcionalidade entre o número de cursos. De acordo com Miranda (2011), o título de Doutor é um importante variável na qualificação acadêmica, e já havia apontado que, em média, a proporção de doutores nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, até 2009, era de 7% do quadro de docentes. Tal fato pode ser atribuído ao avanço recente dos cursos de

Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis no país, principalmente, no que tange ao doutorado.

Já em relação ao regime de trabalho, o MEC atribui a nota à IES levando em consideração o número de docentes com regime de trabalho parcial ou integral, em um *score* de 0 (zero) a 1 (um), também. A nota média conferida às IES do EAD foi de 0,83, enquanto que do presencial foi de 0,74, com uma dispersão em torno da média de 0,19 e 0,25, respectivamente, o que indica que as instituições EAD tendem a possuir mais docentes com regime de trabalho integral.

Por fim, a organização didático-pedagógica contemplada no ENADE está relacionada com o plano de ensino das IES na visão do aluno, apresentando resultados superiores no ensino presencial. Isto pode indicar que, na visão dos respondentes, a organização do modelo e plano de ensino deste se apresenta superior ao EAD.

4.1.4 Estatística descrita das notas dos cursos

Em seguida, a tabela 12 relaciona a estatística descritiva das Notas de Formação Geral (FG), Nota de Componentes Específicos (CE) e a Nota Bruta Geral, com separação pela modalidade de ensino, apontados nos dados dos cursos:

Tabela 12 - Estatística Descritiva das Notas Brutas de 2015 por curso

			<i>Nota Bruta - FG</i>	<i>Nota Bruta - CE</i>	<i>Nota Bruta Geral</i>
Modalidade de Ensino	Educação a Distância	Média	51,97	36,44	40,32
		Mediana	51,15	35,40	39,34
		Amplitude	11,87	20,69	17,74
		Máximo	58,25	49,59	51,42
		Mínimo	46,38	28,90	33,67
		Variância	10,81	31,51	23,05
		Desvio padrão	3,28	5,61	4,80
	Educação Presencial	Média	51,42	38,42	41,67
		Mediana	51,48	37,89	41,25
		Amplitude	38,52	44,65	39,77
		Máximo	71,90	63,79	64,22
		Mínimo	33,37	19,13	24,45
		Variância	25,65	38,98	31,43
		Desvio padrão	5,06	6,24	5,60

Fonte: dados da pesquisa.

Com base nos dados da tabela 12, atribui-se uma média maior na nota bruta geral aos cursos de educação presencial, com uma diferença de 3,35%. Nas médias das notas de CE a assertiva permanece, com uma diferença de 5,44%, enquanto que na nota de FG o ensino à distância leva vantagem, com uma diferença de 1,06%. Com relação às medianas, o ensino presencial possui valor superior nas três notas relacionadas, com diferenças na nota bruta geral, CE e FG, de 0,65%, 7,01% e 4,86%, respectivamente. Os maiores valores dessa diferença se estabelecem na nota de CE, que se refere ao conteúdo específico de Ciências Contábeis. Contudo, apesar da maioria dos valores estabelecer notas maiores ao ensino presencial, nenhuma das diferenças apontadas é superior à 10%.

Entretanto, verifica-se que o ensino presencial possui uma amplitude maior do que o ensino à distância, nas três notas comparadas. O valor da amplitude da nota dos componentes específicos é 44,65 para o ensino presencial, enquanto a amplitude desta para o ensino à distância é 20,69. Esta se define como a diferença entre o valor mínimo e o máximo (HAIR *et al.*, 2009).

De mesmo modo, se visualiza uma maior variância nos valores das notas do ensino presencial, em comparação ao ensino à distância. A variância da nota bruta geral do ensino à distância é de 23,05, enquanto a variância do ensino presencial é de 31,43. A variância estabelece a dispersão dos dados em relação à média, ou seja, estabelece a variação dos dados apresentados (HAIR *et al.*, 2009). Alia-se isto com os valores de amplitude mencionados, bem como ao desvio-padrão tabulado, para estabelecer uma maior uniformidade nas notas do ensino à distância, em comparação ao EAD.

Junto com o apontado nas tabelas 8 e 9, a literatura sobre a escolaridade dos pais indica que a escolaridade desses está intimamente relacionada à questão da renda (BARROS; MENDONÇA, 1997; BARROS *et al.*, 2001) e que, quanto maior a escolaridade dos pais, melhor o desempenho acadêmico do estudante. Sendo assim, o desempenho superior nas notas do CE conseguidas pelos alunos do ensino presencial pode ser explicado pelo fato deste possuírem uma maior renda familiar e um índice maior de escolaridade dos pais. Com isto, começa-se a visualizar indícios de que, o desempenho acadêmico no ensino presencial é maior e alguns motivos.

A seguir, a tabela 13 mostra a estatística descritiva do CPC, com separação por modalidade de ensino. São mostrados o CPC por faixa, com resultados de 1 a 5, pelo conceito recebido pelo curso e também o CPC Contínuo que se refere a nota recebida pelo curso na avaliação de 2015.

Tabela 13 - Conceito CPC dos cursos

		<i>CPC Conceito</i>							
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Curso não rec. Até 2015</i>	<i>Sem Conceito</i>	<i>Total</i>
Modalidade de Ensino	Educação a Distância	0	0	20	2	0	6	1	29
	Educação Presencial	4	109	555	243	16	77	11	1.015
		<i>CPC Contínuo – Estatística Descritiva</i>							
		<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Amplitude</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Soma</i>	<i>Variância</i>	<i>Desvio padrão</i>
Modalidade de Ensino	Educação a Distância	2,64	2,64	1,73	3,72	1,99	58,09	0,15	0,39
	Educação Presencial	2,59	2,58	4,11	4,53	,42	2406,53	0,36	0,60

Fonte: dados da pesquisa.

Como se pode visualizar os cursos de educação a distância ficam na maioria com conceito CPC 3 (68%), com 2 cursos de conceito 4, com 6 cursos ainda não reconhecidos até 2015 e 1 curso sem conceito atribuído. Já os cursos presenciais possuem maior número, como já explicado anteriormente, mas também se encontram na maioria com conceito 3 (54,67), que é o conceito médio.

Isto está de acordo com o exposto por Oliveira e Piconez (2017) onde nas graduações a distância, mais de 65% delas se situam no conceito 3, sendo que tal conceito se refere ao mínimo para não ter o risco de sofrer intervenção externa, segundo a legislação vigente, enquanto que na modalidade presencial, este número está em torno de 50%. Pode-se observar uma distribuição bastante diferente entre os cursos presenciais e a distância bem como que os cursos a distância realizam o mínimo para não passarem por avaliação *in loco*, bem como esses números podem ser consequência da resistência das instituições de excelência em ofertar cursos a distância (OLIVEIRA; PICONEZ, 2017).

Já da estatística descritiva da nota CPC contínuo, a comparação entre os dois apontam médias e medianas bem próximas. Isto demonstra que as duas modalidades, perante o CPC, possuem resultados gerais aproximados. Entretanto, como apontado na teoria de base, os resultados esperados seriam de vantagem para o ensino presencial, em especial pelo maior número de cursos avaliados, o que não ocorre.

Inicialmente, os cursos a distância podem estar “confortáveis” com a nota 3, a mínima para não sofrer intervenção externa, o que não os torna nem de referência e nem de baixa qualidade. Isso porque Barreyro e Rothen (2014, p. 70) explicitam que após a criação do CPC, as visitas *in loco* ficaram restritas “aos cursos que obtiveram um conceito preliminar menor

que 3, o que gerou a diminuição de 3.000 visitas previstas por ano para 1.800”. Por outro lado, como parte do conceito é concedida por avaliadores com ampla trajetória na educação presencial, eles próprios podem ser sujeitos da “imagem” amplamente difundida da baixa qualidade dos cursos a distância - assim, aprovam o curso com o necessário. Por fim, esses dados ainda podem ser consequência da falta de participação das instituições de excelência (na maioria, públicas) na oferta de cursos a distância, uma vez que boa parte destas ainda resiste em oferecer cursos na modalidade, apesar do esforço do governo federal por meio do programa UAB, que fez aumentar a matrícula na EAD pública por volta de 2008, mas depois perdeu força (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

A tabela 14 mostra a estatística descritiva das notas do ENADE 2015, a partir da observação dos estudantes, com separação pela modalidade de ensino. Nestes dados se aferem de maneira adicional o desempenho nas questões objetivas e discursivas da FG e do CE. Sendo que as questões objetivas são aquelas caracterizadas por múltipla escolha e as questões discursivas aquelas que exigem escrita do participante.

Tabela 14 - Estatística Descritiva das Nota do ENADE 2015 por estudante

		<i>Nota Bruta Geral</i>	<i>Nota Bruta FG</i>	<i>NB - FG Objetiva</i>	<i>NB - FG Discursiva</i>	<i>Nota Bruta - CE</i>	<i>NB - CE Objetiva</i>	<i>NB - CE Discursiva</i>	
Modalidade de Ensino	Ensino Presencial	Média	41,7	51,3	50,0	53,3	38,5	42	16,7
		Mediana	41,2	52,3	50,0	60,0	38,2	40	13,3
		Amplitude	94,4	98,6	100,0	99,0	94,3	100	95,0
		Máximo	94,4	98,6	100,0	99,0	94,3	100	95,0
		Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0
		Variância	169,4	252,8	388,9	527,5	213,5	251	257,6
		Desvio padrão	13,0	15,9	19,7	23,0	14,6	16	16,1
	Ensino a Distância	Média	36,4	52,3	49,8	52,4	32,0	36	10,0
		Mediana	35,3	50,1	50,0	57,5	30,5	35	6,7
		Amplitude	86,4	96,8	100,0	98,0	96,5	100	100,0
		Máximo	86,4	96,8	100,0	98,0	96,5	100	100,0
		Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0
		Variância	150,1	244,2	405,7	440,2	184,7	227	134,0
		Desvio padrão	12,3	15,6	20,1	21,0	13,6	15	11,6

Fonte: dados da pesquisa.

A partir destes dados continua se verificando uma média maior para a modalidade presencial na Nota Bruta Geral e na Nota do Componente Específico, com diferenças respectivas de 5,3% e 6,5%. Por outro lado, atribui-se uma média maior para a modalidade a

distância na Nota Bruta de FG, com diferença de 1,0%. Ponto importante é que agora é possível verificar um caráter individual dos dados, considerando que todas as notas vão de 0 a 100 pontos.

Com isto, denota-se um resultado abaixo da nota média esperada de 50% na avaliação, com resultados preocupantes em especial quanto à avaliação dos componentes específicos ao conteúdo de Ciências Contábeis. Na parte objetiva a média de acertos na modalidade presencial é de 42 pontos, enquanto que, na modalidade a distância, é de 36 pontos. Na parte discursiva a média de acertos é muito menor, sendo 16,7 pontos na modalidade presencial e 10,0 pontos na modalidade a distância. Verifica-se, portanto, principalmente na parte discursiva, uma despreparação geral do conteúdo específico de Ciências Contábeis, com resultados muito abaixo da média da pontuação máxima.

Com relação às medianas, o ensino presencial possui valor superior em todas as notas relacionadas e os maiores valores de diferença se estabelece na nota de CE, que se refere ao conteúdo específico de Ciências Contábeis. Contudo, apesar da maioria dos valores estabelecer notas maiores ao ensino presencial, nenhuma das diferenças apontadas é superior à 10%, que se induz que não há tanta diferença entre as modalidades de ensino.

Entretanto, verifica-se que o ensino presencial possui uma maior variância nos valores das notas do ensino presencial, em comparação ao ensino à distância. A variância da nota bruta dos componentes específicos do ensino à distância é de 184,7, enquanto a variância do ensino presencial é de 213,7. Reitera-se que a variância estabelece a dispersão dos dados em relação à média, ou seja, estabelece a variação dos dados apresentados e se junta isto com os valores de amplitude mencionados, bem como ao desvio-padrão tabulado, para estabelecer uma maior uniformidade nas notas do ensino à distância, em comparação ao EAD.

4.2 Análise dos modelos de regressão acerca do efeito dos fatores determinantes do desempenho acadêmico

Nesta seção são analisadas as equações dos modelos de regressões acerca do efeito dos fatores determinantes do desempenho acadêmico descritos pelas Teorias do Capital Humano e Fatores de Produção Educacional nos resultados dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis.

4.2.1 Modelos de regressão das variáveis dos cursos

A tabela de correlação no Apêndice A mostra que há influências da modalidade de ensino a distância, se correspondida com as variáveis dos dados da Nota Bruta do Conhecimento Específico, Organização Acadêmica, Categoria Acadêmica, Nota Bruta da Organização Didático Pedagógica, número de docentes, Nota Bruta dos Doutores, Nota Bruta do Regime de Trabalho e Percentual de concluintes que participaram do ENADE e CPC atribuído ao curso. Sendo assim, utilizando desta análise preliminar obtida pelas correlações entre as variáveis, se montou modelos de regressão *stepwise* para verificar, principalmente, a influência na modalidade de ensino a distância no desempenho acadêmico.

Foram realizadas regressões utilizando as variáveis Nota Bruta da Formação Geral, Nota Bruta do Conhecimento Específico e Nota Contínua do CPC como variáveis dependentes, dialogando com a variável independente EAD, referente à modalidade de ensino a distância, e com as outras variáveis de controle.

As regressões que utilizam a Nota Bruta da Formação Geral se encontram no Apêndice B e Apêndice C, pelo fato de as mesmas não terem se mostrado relevantes para a modalidade EAD, por seus resultados não serem estatisticamente significativos. Sendo assim, coloca-se em seguida a tabela 15 com os resultados das regressões utilizando a Nota Bruta de Conhecimento Específico como variável dependente e as demais variáveis independentes.

Tabela 15 - Regressão Nota Bruta Conhecimento Específico do Curso

<i>Variáveis</i>	<i>Modelo (1)</i>	<i>Modelo (2)</i>	<i>Modelo (3)</i>	<i>Modelo (4)</i>	<i>Modelo (5)</i>	<i>Modelo (6)</i>	<i>Modelo (7)</i>	<i>Modelo (8)</i>
EAD	-2.45** (1.19)	-4.12*** (1.16)	-3.79*** (1.12)	-4.24*** (1.11)	-3.97*** (1.11)	-3.72*** (1.08)	-3.72*** (1.08)	-2.83*** (1.04)
Universidade		3.77*** (0.40)	2.56*** (0.42)	2.44*** (0.41)	1.90*** (0.43)	2.39*** (0.42)	2.38*** (0.43)	2.44*** (0.43)
Nº Docentes			0.10*** (0.01)	0.09*** (0.01)	0.08*** (0.01)	0.07*** (0.01)	0.07*** (0.01)	0.07*** (0.01)
Nota Dr.				4.23*** (0.97)	3.85*** (0.97)	3.81*** (0.95)	3.76*** (1.00)	4.33*** (1.03)
Pública					3.63*** (0.81)	4.59*** (0.80)	4.57*** (0.82)	4.09*** (0.77)
Pedagógica						2.37*** (0.36)	2.36*** (0.36)	2.28*** (0.36)
Regime							0.12 (0.80)	-0.16 (0.76)
Concluintes								3.09*** (1.07)
Constante	38.42*** (0.20)	37.27*** (0.23)	35.19*** (0.32)	34.49*** (0.36)	34.78*** (0.36)	22.40*** (1.90)	22.36*** (1.92)	21.08*** (1.91)
Observações	1,028	1,028	1,028	1,028	1,028	1,028	1,028	1,021
R ²	0.00	0.08	0.14	0.16	0.18	0.21	0.21	0.22
Teste F	4.22**	45.80***	57.56***	48.67***	43.70***	45.26***	38.76***	37.77***

Fonte: dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e *

significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

Em todos os modelos da tabela 15, do mais simples ao mais completo, o efeito da educação a distância sugere um efeito negativo sobre a nota bruta de conhecimento específico nos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Os coeficientes estimados apresentam valores semelhantes nos oito modelos diferentes e são sempre estatisticamente significantes ao nível de 5%, para a primeira regressão, e 1% para as demais. Isto demonstra que os estudantes do ensino à distância tiveram desempenho na nota do ENADE 2015 estatisticamente inferior aos estudantes do ensino presencial, com base na regressão.

O efeito (ou opção) de uma graduação em Contábeis EAD, reduz em média a nota bruta em conhecimento específico em 3,6 pontos, a partir dos modelos 1 a 8. Entretanto, as demais variáveis têm um efeito positivo e estatisticamente significativo, com exceção da nota bruta de regime de trabalho que não tem significância estatística. O teste F , o qual testa a significância estatística de cada regressão, mostrou-se significativo em todos os modelos estimados, com a maioria com grau de significância de 1%. Isto evidencia que o conjunto das variáveis explicativas contribuem para a explicação da variação da variável dependente, que neste caso, é a Nota Bruta do Conhecimento Específico em Ciências Contábeis. Esta influência negativa corrobora os achados de Caetano *et al.* (2016) e Komarinski (2015), os quais revelam que as notas do ensino a distância apresentam resultados inferiores ao ensino presencial, com uma variação 1,70 pontos na mediana e nas regressões calculadas. Neste sentido, Anstine e Skidmore (2005) identificam também uma diferença entre o aprendizado tradicional e o *online*, onde este não é tão efetivo.

Por outro lado, o poder explicativo do modelo (R^2) é baixo, o que não é problema neste estudo, já que ocorre em razão de outras variáveis relativas ao desempenho discente não terem sido contempladas, por não fazerem parte das qualificações docentes. Vários fatores, fora do controle das escolas, afetam o desempenho dos alunos: *background* familiar, habilidade do indivíduo, fatores históricos da formação educacional do aluno e a qualidade/formação dos colegas de classe, fatores internos, como infraestrutura da IES (bibliotecas, laboratórios, ambiente de aula) e programa pedagógico (ANDRADE, 2011). Porém, um R^2 baixo não anula a relação entre as variáveis independentes e a variável dependente, o mesmo ajuda na seleção do modelo mais robusto quando comparado ao mais simples.

Com relação ao tipo de instituição por organização acadêmica, pode-se perceber que o fato de o aluno estar estudando dentro de uma Universidade, de caráter presencial, obtém um resultado superior quando comparado com a outros tipos de organizações acadêmica. Esse

resultado, corrobora com os achados de Rodrigues *et al.* (2016), o qual destacam a importância de políticas que sejam capazes de proporcionar a igualdade de desempenho entre organizações acadêmicas. Por outro lado, atribui-se que, na maioria dos cursos de Ciências Contábeis, por serem Faculdades, tem um desempenho aquém do esperado na Nota Bruta de Conhecimento Específico.

Esses resultados revelam a importância de políticas que fortaleçam a pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil e a extensão, atribuídos conceitualmente às Universidades, especialmente em regiões onde os programas ainda são muito poucos ou quase inexistentes, como a região Norte (MIRANDA *et al.*, 2013). Os mesmos autores colocam que a região Norte é a que apresenta a menor média na qualificação dos docentes, em especial tocante aos estados do Acre e do Amazonas, bem como um menor índice de pesquisas e publicações científicas (MIRANDA *et al.*, 2013).

Já com relação ao número de docentes que possui cada curso também influi positivamente na nota de conhecimento específico, contudo, em um grau inferior às demais variáveis. Mesmo assim, é estatisticamente significativo, o que dá indícios da importância do investimento no capital humano, que é representado no investimento empregado pelo curso quanto à quantidade de docentes presente em cada curso, de maneira geral, assim como exposto por Lemos e Miranda (2015) em que as quantidades de mestres e doutores nas instituições de ensino superior também apresentaram influência positiva no desempenho discente.

Como exposto anteriormente, Schultz (1961) ensina que o capital humano é baseado no fato de que o investimento para adquirir conhecimento, habilidades e experiências faz com que os indivíduos se tornem mais produtivos, deste modo, seriam capazes de ganhar rendas altas por toda a sua vida. Assim, este argumento sugere que os benefícios diretos da educação devem ser considerados com cautela, na medida em que a Teoria do Capital Humano poderia ser simplificada apenas como uma preocupação associada a escolaridade e experiência no mercado de trabalho, revestido, justamente, neste caso, na quantidade de docentes e na sua formação.

Ao encontro disto, de maneira mais forte, a variável da nota bruta atribuída aos doutores dos programas de Ciências Contábeis possui influência positiva significativa na nota do Componente Específico, que verifica quanto maior for o investimento na formação do docente, no investimento do capital humano dos indivíduos, maior será o desempenho acadêmico dos discentes. Os resultados confirmam os achados do estudo realizado por

Miranda, Casa Nova e Cornacchione Jr (2013) sobre a importância da qualificação docente no desempenho discente.

Nesse sentido, já se verifica indícios fortes de que é preciso que a valorização do professor não fique somente no nível do discurso - é preciso que o docente seja valorizado em termos de salários e de condições de trabalho (MIRANDA *et al.*, 2013). Igualmente importante é que o professor persiga a formação acadêmica continuada, por todos os meios disponíveis no exercício universitário, aumentando os valores investidos na capacitação e no próprio capital humano deste docente, para que, desta forma, a formação do aluno seja melhor desenvolvida, e refletida nas avaliações realizadas e no serviço profissional realizado.

De mesmo modo, a questão de a instituição de ensino ser pública tem influência positiva e significativamente na nota do discente, em todos os modelos da tabela 15. As instituições públicas, por terem processos seletivos mais concorridos, acabam por selecionar os alunos potencialmente mais preparados, o que pode contribuir para que os resultados deste tipo de instituição também sejam maiores. Aliado a isto está o fato de que a média da nota bruta dos doutores nas instituições públicas é maior do que nas privadas (MOROSINI, 2000). A esse respeito, de acordo com Bittencourt (2008), devido à dificuldade de ingresso nas instituições públicas, essas tendem a selecionar melhor os alunos, podendo ser essa uma das justificativas do menor desempenho apresentado pelas entidades privadas em relação às públicas.

Cabe mencionar que isto vai de encontro com o exposto por Telles e Marino (2014), que colocam que as características das IES e dos docentes não estão conseguindo explicar o desempenho apresentado pelos alunos, enquanto que estes mesmos indicadores possuem algum poder de explicação sobre o desempenho dos alunos destas instituições no ENADE e indicam não existência de relação proporcionalmente entre o nível de formação dos docentes e desempenho dos discentes, como sugere o SINAES.

A mesma relação positiva e significativa verifica-se quanto à variável da nota bruta da organização didático-pedagógica e o percentual de concluintes participantes no certame. Ou seja, aqueles cursos que foram avaliados positivamente quanto à completude da sua organização didático-pedagógica possuem desempenho do estudante superior do estudante. O mesmo vale para os cursos com maior percentual de estudantes concluintes que participaram do certame. Sendo assim, é importante característica do curso, que influencia no desempenho estudantil, o fato destes efetivamente concluírem o curso, de forma que quanto maior o grau de conclusão dos estudantes, maior será seu desempenho. Quanto a isto, os estudos de Santos (2012) e Ferreira (2015) têm resultados semelhantes, e indicam que a organização didático-

pedagógica da IES e o percentual de concluintes são aspectos explicativos do desempenho discente.

Das variáveis atribuídas, apenas a nota bruta do regime de trabalho do curso apresentou variação entre os modelos, apresentando no modelo 7 possui influência positiva e no modelo 8 tem influência negativa, não significativas estatisticamente. Portanto, atribui-se que o fato dos docentes da IES possuírem regime de trabalho integral ou parcial não interfere no desempenho discente, ao contrário do verificado no grau de formação deste docente. Isto vai de encontro ao exposto por Lemos e Miranda (2015), em que se percebe que as entidades que possuem maiores proporções de professores que trabalham em regime integral apresentaram resultados maiores no ENADE.

A tabela 16, apresenta as estimações da regressão da nota bruta por conhecimento específico, controlando os efeitos por regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Verifica-se o efeito negativo sobre a nota dos alunos matriculados na modalidade em distância, assim como encontrado na tabela 15 anterior. Isto dá robustez aos resultados prévios, já que, ainda assim, continua com influência negativa nos cursos EAD. Entretanto, é capturado o efeito regional, do ensino em Contábeis através das *dummies* por regiões, em que se pode atribuir um caráter comparativo no desempenho dos estudantes a cada zona do país.

Tabela 16 - Regressão Nota Bruta Conhecimento Específico por Região do Curso

<i>Variáveis</i>	<i>Modelo (9)</i>	<i>Modelo (10)</i>	<i>Modelo (11)</i>	<i>Modelo (12)</i>	<i>Modelo (13)</i>
EAD	-2.79*** (1.03)	-2.89*** (1.04)	-2.73*** (1.03)	-2.65** (1.05)	-2.68** (1.06)
Universidade	2.18*** (0.43)	2.32*** (0.42)	2.28*** (0.42)	2.38*** (0.43)	2.46*** (0.42)
Nº Docentes	0.07*** (0.01)	0.07*** (0.01)	0.08*** (0.01)	0.07*** (0.01)	0.07*** (0.01)
Nota Doutor	4.60*** (1.03)	4.02*** (1.03)	3.86*** (1.03)	4.39*** (1.03)	3.44*** (1.04)
Pública	4.23*** (0.76)	4.30*** (0.77)	4.17*** (0.74)	4.13*** (0.78)	4.18*** (0.76)
Pedagógica	2.22*** (0.36)	2.35*** (0.35)	2.24*** (0.35)	2.33*** (0.36)	2.42*** (0.36)
Regime	-0.06 (0.76)	0.13 (0.76)	0.42 (0.77)	0.01 (0.76)	0.57 (0.78)
Concluintes	3.21*** (1.07)	3.23*** (1.07)	3.75*** (1.07)	3.37*** (1.06)	3.86*** (1.05)

Sul	1.55*** (0.38)				
Norte		-2.58*** (0.67)			
Nordeste			-2.14*** (0.43)		
Centro				-2.10*** (0.56)	
Sudeste					1.83*** (0.37)
Constante	20.92*** (1.90)	20.73*** (1.89)	20.92*** (1.90)	20.81*** (1.92)	18.81*** (2.01)
Observações	1,021	1,021	1,021	1,021	1,021
R ²	0.23	0.23	0.24	0.23	0.24
Teste F	37.18***	35.10***	36.40***	34.99***	34.83***

Fonte: dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e * significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

Quando se controla a nota bruta por conhecimento específico por região, todos os resultados das análises anteriores das variáveis permanecem, inclusive com a não significância da nota bruta do regime de trabalho. Contudo, analisando o efeito regional, tem-se que as regiões Sul e a Sudeste se destacam das demais quanto ao desempenho na nota bruta do conhecimento específico. As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, apresentam o pior desempenho respectivamente.

Verifica-se, nos resultados da tabela 16, que o fato da IES estar na região Sul e Sudeste tem influência positiva na nota bruta do conhecimento específico (1,55 e 1,83 pontos, respectivamente), enquanto que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste possuem influência negativa ao modelo convencionado (-2,58, -2,14 e -2,10 pontos, respectivamente). Os resultados também se apresentam significativos estatisticamente. Este resultado corrobora com os achados da pesquisa de Miranda (2011) e Ferreira (2015), que mostram a mesma tendência, sendo uma possível explicação o desenvolvimento econômico de cada região, tendo aquelas regiões consideradas mais desenvolvidas com melhor desempenho. Ainda, igualmente, se tem um R² baixo, contudo, com um leve aumento com a inclusão da variável regional.

Também, como mostrado anteriormente na tabela 3, a maioria dos estudantes que realizaram o ENADE 2015 estão concentrados nas regiões Sul e Sudeste, bem como o número

de cursos de Ciências Contábeis, o inverso da região Norte. Ainda, dos dados da pesquisa, verifica-se que a média da maioria dos indicadores de desempenho dos cursos das regiões Sul e Sudeste são melhores que as outras regiões, e isto se aplica também, comparativamente, aos ensinos presencial e a distância de cada região.

Corroborando com isto, temos a pesquisa de Miranda *et al.* (2013), que aponta uma superioridade para as regiões Sul e Sudeste nos quesitos de avaliação no ENADE, qualificação acadêmica, qualificação profissional e qualificação pedagógica. Os autores apontam que as IES da região Norte possuem um grau menor doutores, de mestres, de publicação em periódicos, de grupos de pesquisas, de participação em eventos contábeis profissionais e científicos, menor experiência profissional de atuação, de projetos de extensão aplicados envolvendo academia e comunidade, de experiência docente, de tempo de formação pedagógica, entre outros (MIRANDA *et al.*, 2013).

Na tabela 17 são apresentadas as regressões realizadas utilizando como variável independente a nota atribuída ao CPC de cada curso, para ser realizado um paralelo com as regressões anteriores e comparar os resultados. Em suma, são os mesmos modelos, com a única alteração na variável independente.

Sendo assim, quando analisa-se as estimativas da modalidade do ensino a distância no conceito preliminar de curso, assim como ocorrido na nota bruta de conhecimento específico, se manteve o efeito negativo da modalidade de educação a distância nos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Os coeficientes estimados apresentam efeitos semelhantes nos oito modelos diferentes e são sempre estatisticamente significantes ao nível de 10%, 5% e 1%. O teste *F*, salienta que existe um relacionamento linear entre o conjunto de variáveis explicativas e o CPC (FÁVERO *et al.*, 2014). De mesmo modo, o R^2 é reduzido a 0,25 no modelo 21, o que é esperado e não prejudica os resultados.

Tabela 17 - Regressão Conceito Preliminar de Curso (CPC)

<i>Variáveis</i>	<i>Modelo (14)</i>	<i>Modelo (15)</i>	<i>Modelo (16)</i>	<i>Modelo (17)</i>	<i>Modelo (18)</i>	<i>Modelo (19)</i>	<i>Modelo (20)</i>	<i>Modelo (21)</i>
EAD	-0.37* (0.22)	-0.44** (0.18)	-0.40* (0.23)	-0.56** (0.22)	-0.56** (0.22)	-0.51** (0.22)	-0.52** (0.21)	-0.46** (0.21)
Universidade		0.15** (0.06)	0.02 (0.07)	-0.03 (0.07)	-0.03 (0.07)	0.09 (0.07)	0.05 (0.07)	0.07 (0.07)
Nº Docentes			0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)
Nota Doutor				1.54*** (0.16)	1.54*** (0.16)	1.55*** (0.15)	1.35*** (0.16)	1.37*** (0.16)
Pública					0.03 (0.11)	0.25** (0.11)	0.14 (0.11)	0.09 (0.11)

Pedagógica						0.56***	0.53***	0.53***
						(0.05)	(0.05)	(0.05)
Regime							0.50***	0.49***
							(0.12)	(0.12)
Concluintes								0.26
								(0.16)
Constante	2.37***	2.32***	2.09***	1.84***	1.84***	-1.08***	-1.25***	-1.38***
	(0.03)	(0.04)	(0.05)	(0.05)	(0.05)	(0.28)	(0.28)	(0.28)
Observações	1,044	1,044	1,044	1,044	1,044	1,040	1,040	1,029
R ²	0.00	0.01	0.04	0.13	0.13	0.22	0.24	0.25
Teste F	4.32**	3.87**	15.75***	42.64***	34.38***	46.53***	43.54***	41.85***

Fonte: dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e *

significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

De forma complementar, pelas estimativas, denota-se um comportamento semelhante ao ocorrido nos modelos da tabela 15, ocorrendo uma influência negativa da modalidade de ensino a distância na nota atribuída aos cursos pelo CPC. Ao verificar a evolução da variável EAD nos modelos verifica-se um aumento na influência negativa, modelo a modelo. No modelo 14 é visto uma influência negativa de 0,37 pontos, enquanto que no modelo 21, com todas as variáveis de controle é visto uma influência negativa de 0,46.

De mesmo modo, a significância do modelo, com o acréscimo das variáveis de controle, também sobe. Enquanto nos modelos iniciais se tem uma significância de 10%, nos modelos seguintes atribui-se uma significância de 5%, o que demonstra a importância das variáveis de controle ao modelo estatístico. Tudo isto coaduna com os resultados apresentados anteriormente nas tabelas 15 e 16, e os estudos de Caetano *et al.* (2016), Komarinski (2015), e Anstine e Skidmore (2005), já mencionados.

Por outro lado, verificam-se outros efeitos em relação às variáveis de controle utilizadas. No tocante ao efeito atribuído pela organização acadêmica do curso é visto que não há influência significativa no fato do curso ser uma universidade e a nota atribuída ao CPC do curso. Os resultados não são consistentes, variando entre positivo e negativo e, de mesmo modo, não apresentam significância estatística. Assim, para a nota atribuída ao CPC do curso não há influência o fato de a IES ser uma universidade, centro universitário ou faculdade, indo de encontro aos achados de Brito (2016), que atribuem resultados positivos à organização acadêmica.

No aspecto da IES ser pública, os resultados da tabela 17 não se apresentam estatisticamente significativos em sua maioria. Contudo, os resultados apresentados tendem para uma influência positiva no CPC dos cursos quanto ao fato da IES ser pública, resultados semelhantes aos apresentados anteriormente, apesar da franca minoria de cursos públicos de Ciências Contábeis, como consta na tabela 4. Ferreira (2015) concorda com isto, ao dizer que

o aluno de IES privada tende a ter desempenho menor do que alunos de IES pública, assim como Menaldo (2018), que diz que as instituições menores, em sua maioria privadas, apresentam maior variabilidade nas notas do ENADE e CPC quando comparadas com as instituições maiores, em sua maioria públicas, que demonstram resultados menos dispersos.

Destaca-se o efeito importante do número de professores disponíveis aos alunos, bem como o número de doutores no curso, sobre a influência na nota do CPC, sendo considerado um indicador de qualidade do curso de graduação, conforme Santos (2012), Ferreira (2015) e Brito (2016), aliado à nota atribuída a organização didático-pedagógica e nota atribuída ao regime de trabalho.

Estes aspectos estão intrinsicamente ligados ao investimento no capital humano realizado em consideração ao aspecto institucional. De modo principal tem-se que a modalidade de ensino presencial, por ser considerado um modelo tradicional, com maior carga horária, como já elencado pela doutrina, atribui efeito demonstrativo da Teoria do Capital Humano, de que o maior investimento no indivíduo denota um maior desempenho no CPC, assim como na Teoria dos Fatores da Produção Educacional.

Em análise disto e do desempenho como taxa de retorno se demonstra que a Teoria do Capital Humano contempla os investimentos na área da educacional como uma forma de retorno para o trabalho e para o capital, a Teoria do Capital Humano é àquela que prega e deposita fortemente o investimento na educação como a forma de provocar uma modificação social (TAN, 2014; FARIA, 2017). Sendo assim, os modelos apresentados na tabela 17 harmonizam com o preconizado de que o desempenho discente e das IES da modalidade a distância é menor que a do modelo presencial.

A tabela 18 mostra as estimações da regressão do CPC controlando os efeitos por regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), assim como na tabela 16. Verifica-se o efeito negativo sobre a nota dos alunos matriculados na modalidade em distância, assim como encontrado nas tabelas anteriores. Da mesma forma, consegue-se robustez aos resultados anteriores, já que ainda assim continua com influência negativa nos cursos EAD. Contudo, captura-se o efeito regional, do ensino em contábeis através das *dummies* por regiões, em que se pode atribuir um caráter comparativo no desempenho dos estudantes a cada zona do país.

Tabela 18 - Regressão Conceito Preliminar de Curso (CPC) por Região

<i>Variáveis</i>	<i>Modelo (22)</i>	<i>Modelo (23)</i>	<i>Modelo (24)</i>	<i>Modelo (25)</i>	<i>Modelo (26)</i>
EAD	-0.45** (0.21)	-0.46** (0.21)	-0.45** (0.21)	-0.46** (0.21)	-0.46** (0.21)
Universidade	0.04	0.07	0.06	0.07	0.07

	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)
Nº Docentes	0.01***	0.01***	0.01***	0.01***	0.01***
	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)
Nota Doutor	1.40***	1.36***	1.33***	1.37***	1.36***
	(0.16)	(0.15)	(0.16)	(0.16)	(0.16)
Pública	0.11	0.11	0.10	0.09	0.10
	(0.11)	(0.12)	(0.11)	(0.11)	(0.11)
Pedagógica	0.53***	0.54***	0.53***	0.53***	0.54***
	(0.05)	(0.05)	(0.05)	(0.05)	(0.05)
Regime	0.50***	0.50***	0.54***	0.49***	0.50***
	(0.12)	(0.12)	(0.12)	(0.12)	(0.12)
Concluintes	0.27*	0.27*	0.32**	0.26	0.27*
	(0.16)	(0.16)	(0.16)	(0.16)	(0.16)
Sul	0.17***				
	(0.06)				
Norte		-0.14			
		(0.10)			
Nordeste			-0.19***		
			(0.07)		
Centro-Oeste				-0.00	
				(0.07)	
Sudeste					0.03
					(0.06)
Constante	-1.40***	-1.40***	-1.40***	-1.38***	-1.42***
	(0.28)	(0.28)	(0.28)	(0.28)	(0.29)
Observações	1,029	1,029	1,029	1,029	1,029
R ²	0.25	0.25	0.25	0.25	0.25
Teste F	38.75***	37.28***	38.50***	37.24***	37.18***

Fonte dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e * significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

Novamente, quando se controla o CPC por região, resultados semelhantes às análises anteriores das variáveis permanecem, inclusive com a não significância das variáveis referente às universidades e IES públicas. Ainda, verifica-se uma análise não significativa quanto às regiões Sudeste, Centro-Oeste e Norte.

As análises sobre a influência da modalidade de ensino no CPC permanecem negativas e significantes a um grau de 5%. O teste *F* continua salientando que existe um relacionamento linear entre o conjunto de variáveis explicativas e o CPC e o R² é reduzido a 0,25 em todos os modelos, o que é esperado e não prejudica os resultados, como já explicado.

Se mostraram estatisticamente significantes as variáveis que englobam as regiões Sul e Nordeste, demonstrando uma influência positiva da região Sul no CPC e uma influência negativa da região Nordeste. Este resultado também demonstra os achados da pesquisa de Miranda (2011) e Ferreira (2015) que mostram a mesma tendência, além do fato que se extrai dos dados que o CPC dos cursos do Sul e Sudeste tem conceitos melhores do que aqueles nas demais regiões, influenciado pelo número de estudantes concluintes que participaram da avaliação de 2015.

Como mostrado anteriormente na tabela 3, a maioria dos cursos que realizaram o ENADE 2015 estão concentrados nas regiões Sul e Sudeste, bem como a baixa quantidade da região Nordeste, o que pode servir de explicação para a diferença de desempenho. Ainda, dos dados da pesquisa, verifica-se que a média da maioria dos indicadores de desempenho dos cursos das regiões Sul e Sudeste são melhores que as outras regiões, e isto se aplica também, comparativamente, aos ensinos presencial e a distância de cada região.

Assim como no estudo de Lemos e Miranda (2015), os dados da pesquisa apontam que a região Sul apresenta os maiores percentuais de conceitos superiores. Juntos os conceitos 4 e 5 totalizam 71,6% da amostra de conceitos extremos daquela região. Na sequência tem-se a região Sudeste com 46,8%, a região Nordeste com 26%, a região Centro-Oeste com 20,8% e a região Norte com 17,6%. Neste sentido, como o ENADE possui caráter regulatório, é importante que as instituições com conceitos 1 e 2, considerados baixos, tomem algumas medidas para apresentarem melhores resultados nos próximos Exames. Partindo dos resultados apurados neste estudo, algumas ações podem ser sugeridas, tais como: investimento na qualificação docente, por meio de incentivo e apoio ao processo de titulação ao quadro, bem como alternativas de formação pedagógica, investimentos em infraestrutura e ampliação dos percentuais de professores com dedicação exclusiva.

No intuito de demonstrar as influências das variáveis aos cursos, por modalidade de ensino, foram realizadas regressões da nota do Componente Específico retirando a variável da modalidade e utilizando-a como caracterização da regressão. Ou seja, nestes modelos se verificam as influências das variáveis somente das IES de cada modalidade de ensino. Assim, os Apêndices D, E, F e G demonstram as regressões da nota bruta do Componente Específico, por curso, perante a modalidade presencial e a modalidade a distância, e o CPC da mesma maneira.

Os resultados da tabela do Apêndice D (cursos presenciais) apresentam resultados semelhantes aos já apontados aos cursos em geral na tabela 15, de que há influência positiva e significativa nas variáveis para as universidades, IES públicas, número de docentes, nota bruta dos doutores, nota da organização didático-pedagógica e percentual de concluintes. A nota bruta do regime de trabalho se apresentou não significativa. Os efeitos regionais permanecem, com influência positiva nas regiões Sul e Sudeste na nota, e influência negativa nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Para a tabela do Apêndice E, que verifica somente os cursos da modalidade de ensino a distância, os resultados do teste F, em virtude do número reduzido de observações (número de cursos EAD), apontam que todos são não significantes estatisticamente, prejudicando a

análise neste aspecto, somente quanto aos cursos a distância. Entretanto, análise superficial aponta para influência negativa na nota pelas instituições públicas, com significância estatística de 10% no modelo 46.

No Apêndice F e G, quanto ao CPC, os resultados do ensino presencial demonstram influências semelhantes aos já encontrados na Tabela 18 e os do ensino a distância se mostraram não significativos, de modo que afeta qualquer análise, com exceção da nota bruta do regime de trabalho, que se mostrou influente de forma positiva no CPC.

4.2.2 Modelos de regressão das variáveis dos estudantes

Para complementar a análise, foram realizadas regressões entre a nota bruta dos componentes específicos e as variáveis já descritas acerca dos estudantes participantes do ENADE 2015 do curso de Ciências Contábeis, sendo os resultados apresentados na tabela 19, de modo a verificar, também, a influência da modalidade de ensino no desempenho dos discentes. Foram implementadas *dummies*, como descrito no Quadro 3, para verificar os efeitos nas variáveis.

Tabela 19 - Regressão Nota Componente Específico dos Estudantes

VARIÁVEIS	Modelo (60)	Modelo (61)	Modelo (62)	Modelo (63)	Modelo (64)	Modelo (65)	Modelo (66)	Modelo (67)	Modelo (68)	Modelo (69)	Modelo (70)	Modelo (71)	Modelo (72)
EAD	-6.57*** (0.14)	-5.76*** (0.14)	-6.89*** (0.17)	-6.90*** (0.18)	-6.93*** (0.18)	-6.80*** (0.18)	-6.76*** (0.18)	-6.76*** (0.18)	-6.38*** (0.18)	-6.39*** (0.18)	-5.83*** (0.18)	-5.72*** (0.18)	-5.77*** (0.18)
Cat. Acad.		4.73*** (0.19)	3.46*** (0.21)	3.47*** (0.21)	3.47*** (0.21)	3.67*** (0.21)	3.56*** (0.21)	3.48*** (0.21)	3.48*** (0.21)	3.51*** (0.21)	4.26*** (0.22)	4.18*** (0.22)	4.16*** (0.22)
Org. Acad.			1.99*** (0.15)	2.00*** (0.15)	2.00*** (0.15)	1.87*** (0.15)	1.82*** (0.15)	1.81*** (0.15)	1.56*** (0.15)	1.56*** (0.15)	1.61*** (0.15)	1.57*** (0.15)	1.50*** (0.15)
Idade				-0.03 (0.14)	0.02 (0.15)	-0.02 (0.15)	-0.05 (0.15)	-0.12 (0.15)	0.18 (0.14)	0.19 (0.14)	0.13 (0.14)	0.16 (0.14)	0.26* (0.14)
Estado Civil					-0.13 (0.14)	-0.18 (0.14)	-0.26* (0.14)	-0.29** (0.14)	-0.14 (0.14)	-0.14 (0.14)	-0.10 (0.14)	-0.12 (0.14)	-0.15 (0.14)
Cor ou Raça						2.45*** (0.12)	2.32*** (0.12)	2.29*** (0.12)	1.72*** (0.12)	1.71*** (0.12)	1.78*** (0.12)	1.78*** (0.12)	1.77*** (0.12)
Escolaridade da mãe							2.55*** (0.21)	2.12*** (0.21)	1.22*** (0.21)	1.22*** (0.21)	1.32*** (0.21)	0.93*** (0.22)	1.00*** (0.21)
Escolaridade do pai								1.33*** (0.20)	0.55*** (0.20)	0.56*** (0.20)	0.66*** (0.20)	0.34* (0.20)	0.39** (0.20)
Renda Familiar									4.37*** (0.13)	4.35*** (0.13)	4.60*** (0.14)	4.42*** (0.14)	4.36*** (0.14)
Trabalho										0.34* (0.17)	0.35** (0.17)	0.40** (0.17)	0.49*** (0.17)
Bolsa											1.63*** (0.13)	1.75*** (0.13)	1.64*** (0.13)
Ens. Médio Público												-1.71*** (0.18)	-1.71*** (0.18)
Horas de Estudo													2.46*** (0.12)
Constante	38.53*** (0.07)	37.66*** (0.08)	37.16*** (0.08)	37.18*** (0.13)	37.23*** (0.14)	35.96*** (0.15)	35.84*** (0.15)	35.81*** (0.15)	34.49*** (0.16)	34.21*** (0.21)	33.10*** (0.23)	34.55*** (0.28)	33.56*** (0.28)
Observações	55,279	55,279	55,279	55,279	55,279	55,279	55,279	55,279	55,279	55,279	55,279	55,279	55,279
R ²	0.03	0.05	0.05	0.05	0.05	0.06	0.06	0.06	0.08	0.08	0.08	0.08	0.09

Fonte: dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e * significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

Se faz possível observar a influência negativa e constante no desempenho acadêmico dos estudantes em virtude da modalidade de ensino, assim como encontrado em todos os resultados significativos encontrados até o momento, presente das tabelas 15 a 18. O efeito (ou opção) de uma graduação em Contábeis EAD, neste caso reduz em média 6,35 pontos, uma redução maior do que apontado anteriormente. O teste *F* mostrou-se significativo em todos os modelos estimados, com a maioria com significância de 1%. Isto evidencia que o conjunto das variáveis explicativas contribuem para a explicação da variação da variável dependente, que neste caso, é a nota bruta do conhecimento específico em Contábeis. Esta influência negativa corrobora com os autores já mencionados, Caetano *et al.* (2016), Komarinski (2015), e Anstine e Skidmore (2005), os quais revelam que as notas do ensino a distância apresentam resultados inferiores ao ensino presencial.

Ainda, o poder explicativo do modelo (R^2) é baixo, o que ocorre em razão do fato de outras variáveis relativas ao desempenho discente não terem sido contempladas, porém, chega a um valor explicativo de 9% no modelo 72. O fato do efeito negativo da modalidade de ensino estar presente do modelo 60 ao 72 demonstra a validade dos resultados.

Das variáveis de controle é possível verificar que há influência positiva e significativa na nota ao estudante quanto a categoria e organização acadêmica da IES, cor ou raça, escolaridade do pai e da mãe, renda familiar, trabalho, bolsa de estudos, ensino médio público e horas de estudo. Não se mostraram significativas nos modelos as variáveis quanto a idade e estado civil, ou seja, não há influência na nota do aluno qual a idade e seu estado civil declarado. Estes vão de encontro aos achados de Santos (2012) e Ferreira (2015), em que os solteiros tendem a possuir um desempenho menor.

Quanto à escolaridade dos pais e mães, ambos se mostraram influentes de forma positiva, sendo vinculado ao fato do pai ou mãe possuírem ensino superior completo. Deste modo, possuir pai ou mãe com graduação ou pós-graduação têm influência positiva e significativa no desempenho acadêmico do discente, indo ao encontro dos resultados apontados por Santos (2012) e Faria (2017), mas ao contrário do determinado por Lemos e Miranda (2015) e Ferreira (2015), que encontraram influências negativas ou não significativas. Estes resultados estão de acordo com os dizeres da literatura acerca da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1961; BECKER, 1993; TAN, 2014), que apontam que, quanto mais investimentos realizados pelos ascendentes, mais investimento é empregado no próprio estudante, que afeta positivamente seu desempenho.

A variável cor ou raça, também denominada de etnia na literatura, foi significativa na explicação do desempenho acadêmico, sendo que a tendência foi que brancos tendem a ter

desempenho superior ao de amarelos, negros, pardos e indígenas. A influência das diferentes etnias já foi alvo de diversos estudos empíricos (MIRANDA, 2013; FERREIRA, 2015). Como aponta Grin (2004), essa diferença pode ser resultado de fatores históricos relacionados a oportunidades de emprego, renda, educação, mas não apenas justificada pelo fator etnia.

Em relação à variável escola frequentada no ensino médio, os resultados foram bem controversos, já que apontaram que o fato do aluno ter estudado a maioria do ensino médio em instituições públicas, exerce uma influência negativa no desempenho. Outros estudos como Santos (2012), apresentou como descoberta o efeito positivo observado entre o discente ter estudado totalmente ou a maior parte do ensino médio em escola pública e o seu desempenho no ENADE. Em compensação, Faria (2017) verificou que há relação negativa entre o desempenho e o fato do estudante ter estudado a maior parte do ensino médio em escola pública. Contudo, os achados das pesquisas apontam que as características do ensino médio afetam o desempenho dos alunos.

Quanto ao *status* socioeconômico, os resultados apontaram que os alunos que têm alta renda familiar (acima de 4,5 salários mínimo) tendem a apresentar desempenho superior quando comparados aos alunos de baixa renda familiar. A literatura sobre desempenho acadêmico aponta que o *status* socioeconômico do aluno influencia positivamente seu desempenho acadêmico (MIRANDA, 2013; FERREIRA, 2015). Pode-se inferir, assim, que o aluno que tem renda familiar mais alta, normalmente, é aquele aluno que tem oportunidade de estudar em escolas mais qualificadas e custear cursos fora do ambiente escolar, se necessário.

Aliado a isto é a relação da bolsa de estudo com o desempenho. O aluno que recebeu bolsa para custeamento dos estudos durante a graduação tende a ter desempenho superior à de alunos não bolsistas. Essa variável pode ser analisada em conjunto outras variáveis apontadas, tais como trabalho do discente e horas de estudo fora de aula. No mesmo sentido da bolsa de estudos, os resultados apontam que o estudante que trabalha possui rendimento superior àquele que não trabalha. Esse resultado foi surpreendente, tendo em vista que o esperado é que o aluno que não trabalhe tenha resultado superior já que tem mais tempo livre para se dedicar aos seus estudos (MIRANDA, 2013).

Ainda, como esperado, quanto maior for o número de horas de estudo além da sala de aula, maior será o desempenho acadêmico, já que os resultados apontam influência positiva para aqueles estudantes que estudam mais de 3 horas semanais. Faria (2017) já apontava esta variável como bastante significativa proporcionando a cada aumento no nível da escala, um acréscimo de 2,04 no valor da variável dependente.

Os Apêndices H e I demonstram modelos de regressões com os dados dos estudantes, assim como feito na tabela 19, sendo retirada a variável da modalidade do modelo, para ser utilizada somente como caracterização da amostra. Ou seja, se demonstra o resultado da análise em cada modalidade, para ser realizada uma medição comparativa entre os valores e a influência de cada variável na modalidade presencial e EAD. Foi excluído dos modelos a escolaridade do pai por se mostrar não significativa em ambos os casos.

Dos resultados se verificam alguns achados interessantes, contrários entre si, dependendo da modalidade de ensino. Já foi exposto que o fato de o curso ser caracterizado em uma IES pública tem influência positiva no desempenho do curso (MIRANDA *et al.*, 2013; FERREIRA, 2015; RODRIGUES *et al.*, 2016), e que se confirma em ambas modalidades, tendo sobre os estudantes do ensino presencial uma influência maior. Todos os resultados, quando significativos, o foram a mais de 5% de significância.

Apesar disto, em relação às IES públicas, resultado oposto se vislumbra quanto ao ensino médio de origem do estudante. Os achados mostram, em ambas modalidades, que a tendência é que estudantes que cursaram maior parte ou todo o ensino médio em escolas públicas tendem a ter desempenho menor do que alunos que frequentaram escolas particulares, confirmando os resultados já elencados para a generalidade.

Por outro lado, com relação a organização acadêmica se afere que o fato de o estudante estar matriculado em uma universidade resulta em distinção no desempenho nas modalidades. Enquanto que os estudantes do ensino presencial, matriculados em universidades tendem a ter desempenho superior aos demais (matriculados em faculdades e centros universitários), no EAD o inverso se aplica, onde os estudantes matriculados em universidades tendem a ter desempenho inferior. Assim, no tempo em que o desempenho do ensino presencial vai ao encontro da ampla literatura (SANTOS, 2012; FERREIRA, 2015; RODRIGUES *et al.*, 2016; FARIA, 2017), que encontra maior desempenho aos estudantes matriculados em universidades, a modalidade a distância recebe influência maior sobre o desempenho acadêmico em IES que não sejam universidades. Cabe mencionar que na análise geral, com todos os estudantes, das tabelas 15, 17 e 19, a influência era positiva para universidades.

Outro resultado contraditório entre as modalidades se refere à idade dos participantes. Enquanto nos modelos da tabela 19 os resultados não se mostraram significativos, quando separado por modalidade, se atribui resultado significativo aos achados, sendo de sinal positivo para o ensino presencial e sinal negativo para o EAD. Assim, os participantes do ensino presencial com menos de 30 anos de idade possuem desempenho superior aqueles de idade

superior à estipulada para análise, enquanto que os estudantes do EAD o inverso se verifica. Uma possível explicação é o que já foi apontado no gráfico 1, de que estes estudantes possuem um perfil de idade mais distribuído, com maioria entre 21 e 37 anos de idade.

Quanto ao estado civil esta variável não demonstrou significância no ensino presencial, contudo foi influente no ensino EAD, ao passo que os participantes solteiros tendem a possuir desempenho inferior aos estudantes casados, divorciados e viúvos. Embora a literatura ainda seja escassa de estudos empíricos sobre o tema, esse resultado se opõe aos achados da pesquisa de Masasi (2012), que afirmou que o estado civil do estudante não influenciava o desempenho acadêmico, mas corrobora os resultados de Ferreira (2015) e Faria (2017). Outrossim, é possível traçar um paralelo entre o estado civil e a renda familiar maior, que serve para explicar uma condição melhor de recursos para investimento no estudo.

A variável sobre a cor ou raça também foi significativa na explicação do desempenho acadêmico, em ambas modalidades. A tendência foi que brancos tendem a ter desempenho superior ao de amarelos, negros, pardos e indígenas. A influência das diferentes etnias já foi alvo de diversos estudos empíricos (BIBBINS; FOGELBERG, 2002; MIRANDA, 2013; FERREIRA, 2015; FARIA, 2017), como já exposto anteriormente, e o resultado apurado está em concordância com os resultados apurados, os quais encontraram diferenças significativas nos desempenhos de estudantes de etnias diferentes. Neste diapasão, verifica-se que isto exerce maior influência na modalidade a distância, do que na modalidade presencial, em que pese esta tenha um percentual de estudantes brancos maior que a outra.

Os resultados sobre a escolaridade da mãe apontam influência positiva e significativa em ambas as modalidades, indicando que estudantes que possuem mãe com escolaridade ensino superior ou pós-graduação tendem a apresentar desempenho maior do que estudantes com mães com menos formação acadêmica. Como já dito, a escolaridade do pai não foi significativa neste modelo. Ainda, isto coaduna com a literatura sobre a escolaridade dos pais, que indica que a escolaridade desses está intimamente relacionada à questão da renda, especialmente a da mãe (BARROS; MENDONÇA, 1997; BARROS *et al.*, 2001; SANTOS, 2012; FERREIRA, 2015; FARIA, 2017) e que, quanto maior a escolaridade dos pais, melhor o desempenho acadêmico do estudante.

Intimo a isto, está a questão da renda familiar, que se mostra como a variável que mais exerce influência positiva nos modelos, em ambas as modalidades, com um valor maior na modalidade presencial. Enquanto o estudante do ensino presencial, com renda familiar maior que 4,5 salários mínimos, tende a ter um desempenho maior em 3,93 pontos, no EAD este desempenho superior tende à 5,47 pontos. Isto indica fortemente que, quanto maior o

investimento realizado no capital humano do estudante, maior será o seu desempenho, assim como proposto pela Teoria de base do Capital Humano, com presença ainda mais forte na modalidade a distância.

Relembra-se que o capital humano se refere a todos sendo os conhecimentos, aptidões, competências e atributos incorporados aos indivíduos que facilitam a criação de bem-estar pessoal, social e econômico, de forma que a Teoria do Capital Humano sugere que a educação aumenta a produtividade e ganhos dos indivíduos, em outras palavras, a educação é vista como um investimento, como visto anteriormente. Deste modo quanto maior a renda familiar e escolaridade dos pais, maior a possibilidade de investimentos no indivíduo, de forma a aumentar o conhecimento adquirido e desempenho acadêmico, por consequência. Para Barros *et al.* (2001), pais mais qualificados academicamente e com mais renda possuem mais condições de ajudar seus filhos e veem a educação como uma forma de investimento para eles, assim como o cerne da Teoria do Capital Humano.

De mesmo modo, como uma variável que indica investimento no estudante, estão as horas de estudo aplicadas além do tempo em sala de aula, e os resultados, em ambas modalidades, demonstram que, quanto maior o tempo de estudo, maior o desempenho. Atenta-se, entretanto, ao fato de que isto tem uma influência maior na modalidade presencial. Essa relação positiva entre horas de estudo e desempenho acadêmico já é sinalizada pela literatura, e esse resultado valida os encontrados por Krieg e Uyar (2011) e Santos (2012), nos quais, quanto maior o número de horas dedicadas ao estudo fora da sala de aula, maior será o desempenho acadêmico do aluno. Percebe-se, de modo semelhante, estreita relação da variável renda com a variável sobre o ensino médio, pois aqueles com mais recursos financeiros tendem a estudar em escolas particulares, tendo assim mais condições de ingressarem no ensino superior do que aqueles que estudam em escolas públicas e, muitas vezes, não conseguem concorrer de “igual para igual”.

Na variável referente à bolsa de estudos, que se refere aos estudantes que a receberam durante a graduação, se confirmam os resultados positivos para as duas modalidades, como já exposto anteriormente na tabela 19, com um grau maior de influência sobre os estudantes da modalidade EAD. Sendo assim, ter recebido bolsa de estudos, que representa um investimento de terceiros no indivíduo, no capital humano deste, tende a ter uma influência positiva no desempenho do participante em ambas modalidades. E quanto à variável trabalho, sobre os estudantes que trabalham durante o curso, ela se mostrou influente de forma positiva no ensino presencial e não significativa no EAD. Isto pode ser explicado pelo fato da modalidade presencial possuir um percentual maior de estudantes que não trabalham, como explorado na

tabela 9, enquanto a grande maioria dos estudantes do EAD exercem atividade remunerada concomitante à graduação.

Se fosse verificar, outrossim, quais variáveis são mais e menos influentes, em cada modalidade, tem-se que:

- Na modalidade presencial são influentes positivamente, de maior a menor, a renda familiar, a categoria acadêmica, as horas de estudo, a organização acadêmica, a cor ou raça, a bolsa de estudos, a idade, a escolaridade da mãe e o trabalho; e é influente negativamente o ensino médio público.
- No EAD são influentes positivamente, de maior a menor, a renda familiar, a bolsa de estudos, a categoria acadêmica, as horas de estudo, a cor ou raça e a escolaridade da mãe; e são influentes negativamente, de maior a menor, o ensino médio público, a idade, a organização acadêmica e o estado civil.

4.2.4 Principais inferências quanto à teoria de base e hipóteses propostas

Neste sentido, os resultados encontrados nesta pesquisa apontam que o desempenho do EAD é inferior ao da modalidade presencial, na Nota do Componente Específico, atribuída aos cursos e aos estudantes, bem como no CPC dos cursos. Também, quanto às características e insumos relacionados ao investimento no indivíduo tendem a ter um desempenho superior aqueles com relação positiva com as variáveis renda familiar, bolsa de estudos, horas de estudo, ensino médio privado, trabalho, nota atribuída aos doutores e número de docentes.

Desta maneira, se resolve aceitar as hipóteses propostas *H1*: a modalidade de ensino a distância influencia negativamente o desempenho dos estudantes no ENADE; e aceitar *H2*: a modalidade de ensino a distância influencia negativamente o desempenho dos cursos no CPC. Isto corrobora o estudo de Fajardo e Almeida (2017) apresenta resultados acerca dos cursos na modalidade EAD em comparação com os presenciais, porém, apresentaram resultados estatisticamente não-significantes em todas as categorias de análise, ao contrário do presente estudo, em que estes valores se mostraram significativos em todas as análises realizadas. Esses resultados podem ser contrastados em outras pesquisas sobre o campo.

Também, o resultado de que existe influência negativa na nota bruta padronizada do ENADE e CPC converge com os resultados já estabelecidos das médias e medianas da Nota Bruta Geral, Nota de Formação Geral e Nota de Componentes Específicos, onde foi constatada uma vantagem, apesar de pequena, para as instituições de ensino presencial no curso de Ciências Contábeis. Esta influência negativa corrobora os achados de Caetano *et al.*

(2016) e Komarinski (2015). Este autor conclui, em estudo realizado em ambiente *online* nos Estados Unidos, que os estudantes do ambiente online começam o curso com uma bagagem maior de conhecimento, porém não tem o mesmo rendimento que os estudantes do modelo tradicional, apesar de não ser uma vantagem elevada (KOMARINSKI, 2015).

Quanto a organização didático-pedagógica, os resultados demonstram que quanto maior o percentual de organização didático-pedagógica atribuído à IES, maior o desempenho acadêmico do aluno. De mesmo modo, se verificou um desempenho melhor dos cursos estabelecidos no Sul e Sudeste, estabelecidos em regiões consideradas economicamente mais desenvolvidas, que significa maior investimento no estudante e no curso.

Portanto, as variáveis relacionadas ao investimento, vinculadas ao desenvolvimento do capital humano, são diretamente influenciáveis no desempenho acadêmico, com teorizado pela Teoria do Capital Humano. Com base na literatura apontada acerca da Teoria do Capital Humano, o fato de ter sido demonstrado um melhor desempenho nos estudantes do ensino presencial, em comparação aos alunos do EAD, remete à ideia da importância do investimento empregado no estudante por todo o ambiente em que vive, refletido em diversos aspectos tais como a escolaridade dos pais, renda familiar, desenvolvimento regional, horas de estudo, tipo de instituição, entre outros (SCHULTZ, 1961; TAN, 2014; FARIA, 2017). Isto converge para a aceitação da hipótese *H3*: os investimentos no capital humano e insumos dos fatores de produção educacional, associados ao estudante, como renda familiar, horas de estudo e escolaridade dos pais têm influência positiva no desempenho;

Bem como isto, se demonstra que a Teoria da Função de Produção Educacional vislumbra, por um viés econômico, as variáveis de desempenho acadêmico como resultado do processo de produção educacional na forma de insumos, sendo o investimento aplicado ao discente (HANUSHEK; WOESSMANN, 2011; SANTOS, 2012, FERREIRA, 2015). Ou seja, a Função de Produção Educacional, teoria base para este estudo, pressupõe que no contexto educacional a partir de um conjunto de insumos tem-se como produto desse processo o desempenho acadêmico.

Verificou-se que os insumos, ou investimentos, aplicados ao discente do ensino presencial é maior que no EAD, seja pelos aspectos pessoais quanto nos aspectos institucionais, que são refletidos no desempenho acadêmico, que é superior e tem influência significativa. Para Hanushek (1979) a função de produção representa uma poderosa ferramenta pedagógica, tendo em vista que fornece uma base para a produção mais eficiente também no contexto educacional. Isto pode direcionar ações para um melhor desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos acadêmicos de contabilidade nos cursos

EAD, através do aumento nos investimentos na formação docente, organização didático-pedagógica, horas de estudo empregadas dentro e fora da sala de aula, maior número de bolsas de estudo, entre outros.

Foi apontado anteriormente que os alunos do ensino presencial possuem um valor médio maior de renda familiar, os pais têm uma escolaridade maior, empregam maior renda nos seus estudos, recebem mais bolsas de estudo, ou seja, possuem um investimento maior no seu desenvolvimento, no seu capital intrínseco, humano. Sendo assim, é mostrada a importância do investimento no capital humano para um melhor desempenho no ensino superior, medido através do ENADE e do CPC, no tocante ao aprendizado da Ciência Contábil.

Em tempo, Volpato *et al.* (2014) mostram que os gestores das IES que ofertam cursos em EAD consideram como aspectos de qualidade a infraestrutura, currículo que diferencie características regionais, boa formação dos tutores, acompanhamento sistemático do aprendizado dos alunos, controle da evasão e da empregabilidade. Com isto, resolve-se aceitar *H4*: os investimentos no capital humano e insumos dos fatores de produção educacional, associados às características dos docentes e IES, como organização e categoria administrativa, número de docentes, nota dos doutores e região do curso tem influência positiva no desempenho.

De certa forma, pode-se considerar que tal mudança curricular auxiliou a expansão dos cursos EAD. Cumpre notar que, segundo Moran (2009), o problema do Brasil não é tecnológico, mas de desigualdade estrutural, onde a interatividade tem muito a ver com poder de compra e com educação de qualidade. A busca da educação de qualidade depende de educadores, gestores e alunos intelectualmente desenvolvidos, emocional e eticamente, representantes de uma sociedade em transformação. Fajardo e Almeida (2017) afirmam que é importante destacar que a EAD foi concebida como uma modalidade de ensino que, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), volta-se preferencialmente para uma parcela da população que não tem acesso ao ambiente escolar tradicional.

Com isto, finaliza-se este capítulo acerca da análise dos resultados, tendo sido demonstrado a descrição estatística da amostra estudada, bem como das variáveis utilizadas. Ainda, foram analisados os modelos de regressões calculados, tendo discutido os pontos relevantes visualizados, sem, obviamente, dissecar a discussão sobre o tema. Longe disto, na realidade. Ainda, se decidiu, com base em toda a discussão realizada, em aceitar todas as hipóteses levantadas para o estudo. A seguir, serão dispostos os comentários finais da dissertação, no capítulo de conclusão.

5 CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi analisar a influência da modalidade de ensino nos cursos de Ciências Contábeis, com base no desempenho dos estudantes no ENADE 2015 e no CPC atribuído neste mesmo ano. O ensino à distância, como modalidade da educação superior, está em constante evolução nos últimos anos, e por isso, da preocupação em verificar se isto não ocasiona prejuízo na qualidade da educação dos futuros contabilistas. Em conjunto a isto o curso de Ciências Contábeis tem passado por várias mudanças, tendo em vista o crescimento expressivo no número de vagas ofertadas, as mudanças nos padrões de normas contábeis brasileiras e o avanço dos cursos de pós-graduação na área, provocando tudo isso mudanças significativas no ensino de contabilidade. Logo, investigar sobre o desempenho acadêmico torna-se relevante para a área, em especial que fossem verificadas as principais características quanto a modalidade de ensino.

Para alcançar o objetivo, utilizou-se o modelo da Teoria da Função de Produção Educacional, com o intuito de rebuscar as relações existentes entre as variáveis das características pessoais e os insumos das IES com o desempenho acadêmico, bem como as ideias da Teoria do Capital Humano, de forma a estabelecer uma relação entre os investimentos empregados no estudante e o seu desempenho. Assim, utilizou-se da avaliação de desempenho educacional do ENADE 2015 como *proxy* de desempenho acadêmico; e como fatores de produção tanto as variáveis individuais do aluno quanto as variáveis institucionais, baseadas na literatura.

A partir disto foram levantadas as seguintes hipóteses H_1 : a modalidade de ensino a distância influencia negativamente o desempenho dos estudantes no ENADE; H_2 : a modalidade de ensino a distância influencia negativamente o desempenho dos cursos no CPC; H_3 : os investimentos no capital humano e insumos dos fatores de produção educacional, associados ao estudante, como renda familiar, horas de estudo e escolaridade dos pais têm influência positiva no desempenho; e H_4 : os investimentos no capital humano e insumos dos fatores de produção educacional, associados às características dos docentes e IES, como organização e categoria administrativa, número de docentes, nota dos doutores e região do curso tem influência positiva no desempenho. Como já apontado, todas foram aceitas.

As evidências empíricas foram obtidas por meio da utilização das técnicas estatísticas da regressão linear múltipla, pelo método dos mínimos quadrados, seguindo o procedimento *stepwise*, junto com estatísticas descritivas, das notas do Componente Específico, que se trata do conteúdo específico aos cursos de Ciências Contábeis e dos valores do CPC atribuído aos

curso. Foi utilizada a base de dados disponibilizada pelo INEP após a realização do ENADE 2015, específica aos cursos de Ciências Contábeis, composto por todos os cursos que tiveram concluintes realizando o Exame e tenha obtido notas de desempenho e conceitos, e todos os estudantes participantes do certame.

5.1 Principais constatações

Acerca do primeiro objetivo específico, de descrever os resultados obtidos pelos discentes dos cursos de Ciências Contábeis, como ponto relevante foi verificado a ausência de proporcionalidade no tocante à quantidade de cursos EAD registrados no país, e a quantidade de estudantes concluintes que realizaram o Exame. Isto se dá pela própria característica da modalidade de ensino, que dispensa o estudante de estar fisicamente presente na sede da instituição de ensino onde está matriculado. Deste modo, a existência dos polos de apoio presencial ao aluno, em diversos municípios do Brasil, não tem ligação direta com a classificação utilizada pelo MEC, que é com base na sede da instituição de ensino, também, verifica-se isto nos cursos semipresenciais, que estão incluídos como EAD, indo de encontro com as teorias apontadas sobre os diversos modelos de EAD da literatura sobre o tema. Os resultados poderiam ser mais significantes se avaliados com base nas características de cada curso e modelo específico de EAD, se são totalmente *online*, semipresenciais, *blended*, aberto, entre outros.

Ainda, a descrição dos dados mostra que a maioria dos cursos EAD está elencado como parte de uma universidade, enquanto que a maioria dos cursos presenciais são descritos como faculdades. Já a maioria generalizada dos cursos são privados, o que demonstra o aspecto mercadológico do ensino superior contábil, em especial no EAD que corresponde a 93% de alunos em instituições privadas, que coaduna com os dados estudantis. Sendo assim, apesar da maioria dos cursos a distância buscarem o lucro, a sua maioria, por serem classificados como universidades, tem como farol constitucional a busca igualitária pelo ensino, pesquisa e extensão do ensino superior. A maior parte dos cursos estão localizados nas regiões Sul e Sudeste e verifica-se que a maioria dos indicadores de desempenho dos cursos destas regiões são melhores que as outras, e isto se aplica também, comparativamente, aos ensinos presencial e a distância de cada região, sendo apontado significância estatística quanto à isto na maioria dos modelos. Esse resultado corrobora com os achados da pesquisa de Miranda (2011), Santos (2012) e Ferreira (2015) que, de acordo com o ENADE 2006, 2009 e 2012, já mostravam a mesma tendência.

Quanto ao perfil do aluno do curso de Ciências Contábeis que prestou o ENADE 2015, os achados da pesquisa apontam que a maioria dos alunos é do sexo feminino, têm de 20 a 31 anos, são solteiros, com renda familiar de até 4,5 salários mínimos. Maior parte se declara branco ou amarelo, cursou o ensino médio todo ou maior parte em escolas públicas, trabalha 40 horas semanais ou mais, sendo oriunda de famílias cujos pais possuem até ensino médio como escolaridade. Ainda, a maioria não recebeu bolsa no decorrer da graduação e afirmam que praticaram até 3 horas de estudo semanais além das aulas normais.

Os estudantes da modalidade EAD diferem-se deste perfil por serem em sua maioria casados, com um perfil de idade mais esparso entre 21 e 37 anos, são oriundos de família com renda até 3 salários mínimos e cujos pais possuem até o ensino fundamental completo. Já os estudantes do ensino presencial possuem um perfil mais jovem e concentrado na idade, entre 19 e 27 anos, com um percentual maior de estudantes com renda familiar acima de 4,5 salários mínimos, pais com escolaridade acima do ensino médio, que não trabalham e que receberam bolsa de estudos.

Noutro aspecto, em relação à análise descritiva das variáveis relacionadas às IES, os resultados apontam que a nota no ENADE 2015, do concluinte, de ambas modalidades, atribuída à IES, está abaixo da média de 50%, com vantagem de 3,35% para o ensino presencial. Enquanto isso o EAD apresenta média superior no número de docentes, nota dos doutores e nota do regime de trabalho, que podem ser explicados pela disparidade no número de cursos entre as modalidades. E o ensino presencial apresenta um percentual maior de concluintes participantes e maior nota média na organização didático pedagógica. Estas características foram utilizadas como variáveis de controle e verificação das influencias. Os resultados indicam que, quanto maior o número de docentes qualificados academicamente e melhor nota de organização pedagógica, melhor o desempenho acadêmico dos alunos

No cerne, analisou-se que existe influência negativa e significativa na modalidade de ensino à distância, no tocante ao desempenho dos estudantes do ENADE 2015, quando comparada com a modalidade presencial, tanto na nota do Componente Específico quanto no CPC, sendo que o efeito (ou opção) de uma graduação em contábeis EAD reduz, respectivamente, 3,7 pontos e 0,51 pontos. Esta influência negativa corrobora os achados na literatura sobre o tema, como apontado por Anstine e Skidmore (2005), Komarinski (2015) e Caetano *et al.* (2016). Em que pese isto ir ao encontro de outras pesquisas quanto ao tema, entende-se que a vantagem não é elevada o suficiente para justificar o preconceito existente no tocante a modalidade de ensino EAD, dada a sua repercussão, e recomendar que o estudante não deva escolher esta modalidade em detrimento à tradicional, já que

características pessoais, como as horas de estudo também se apresentaram influentes e significativas. A relação entre a modalidade e a nota da Formação Geral, de conhecimentos comuns, não se mostrou significativa.

Além disto, outras variáveis que se mostraram significativas com relação ao desempenho foram a categoria acadêmica, organização acadêmica, número de docentes, nota da organização didático-pedagógica, percentual de concluintes e nota bruta atribuída aos doutores, sendo esta última que se mostrou mais influente nos modelos de regressão. Estas variáveis demonstram da importância do investimento no capital humano para elevação do desempenho acadêmico, preconizada pela Teoria do Capital Humano, constituindo importantes fatores da produção educacional, sendo que quanto maior os valores, maior a tendência de melhores resultados, assim com apontado pela literatura (SCHULTZ, 1961; MIRANDA *et al.*, 2013; LEMOS E MIRANDA, 2015). Em modelos específicos por modalidade, na modalidade presencial verificam-se resultados análogos e na modalidade a distância se mostraram não significativos estatisticamente, prejudicando a análise neste aspecto, em virtude do já apontado número reduzido de cursos. Assim, com base na Teoria do Capital Humano e Teoria dos Fatores de Produção Educacional, explica-se o desempenho acadêmico dos estudantes do curso de Ciências Contábeis, por modalidade de ensino.

Ao analisar o efeito da modalidade no desempenho dos estudantes com as variáveis de nível do aluno, também se atribui efeito negativo e significativo no EAD, mas com uma redução de 6,35 pontos, maior que anteriormente. Das variáveis de controle é possível verificar que há influência positiva e significativa na nota ao estudante quanto a categoria e organização acadêmica da IES, cor ou raça, escolaridade do pai e da mãe, renda familiar, trabalho, bolsa de estudos, ensino médio público e horas de estudo e não se mostraram significativas as características quanto a idade e estado civil. Desta forma, cumpriu-se o segundo objetivo específico de analisar o efeito dos fatores determinantes do desempenho acadêmico descritos pelas Teorias do Capital Humano e Fatores de Produção nos resultados dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis;

Noutro aspecto, com a análise por modalidade, se tem que no EAD são influentes positivamente, por magnitude, a renda familiar, a bolsa de estudos, a categoria acadêmica, as horas de estudo, a cor ou raça e a escolaridade da mãe; e são influentes negativamente, de maior a menor, o ensino médio público, a idade, a organização acadêmica e o estado civil, ao mesmo tempo que na modalidade presencial são influentes positivamente, a renda familiar, a categoria acadêmica, as horas de estudo, a organização acadêmica, a cor ou raça, a bolsa de

estudos, a idade, a escolaridade da mãe e o trabalho; e é influente negativamente apenas o *link* com o ensino médio público.

Desta forma, assim como já apontado no referencial teórico, os resultados sugerem que alunos com maior investimento no capital humano e maior quantidade de insumos ambientais que influenciam na educação, apresentam desempenho mais elevado do que alunos com menores investimento, que possuem forte ligação com o desempenho de cada modalidade. O desempenho do EAD, nas variadas análises, é inferior ao da modalidade presencial, que está correlacionada com as características e insumos relacionados ao investimento no indivíduo. A tendência dos resultados superiores dos estudantes do ensino presencial pode ser explicada ao maior empreendimento estudantil oriundo de melhor renda familiar, possuir bolsa de estudos, mais horas de estudo, ensino médio privado, trabalho, maior investimento nos doutores e número quantitativo de docentes. Desta maneira, como elencado no terceiro objetivo, verifica-se que os participantes do ENADE do curso de Ciências Contábeis oriundos de cursos a distância estão com desempenho distinto em comparação com os estudantes do ensino presencial.

Especialmente quanto a renda familiar, que foi o aspecto dos mais relevantes, a sua importância corrobora com as pesquisas de Santos (2012), Ferreira (2015) e Faria (2017) que, ao analisar a mesma relação em três períodos distintos, o efeito da renda foi significativo e positivo em relação à renda familiar. Em consonância com esse achado, os resultados apontaram que o aluno que estudou todo ou maior parte do tempo o ensino médio em escola pública tende a apresentar desempenho inferior quando comparado com o oriundo de escola privada. Esse achado tem coerência com a questão socioeconômica, tendo em vista que pode haver uma relação entre estudar o ensino médio em escola pública e ter baixa renda familiar.

Portanto, a partir dos resultados alcançados nesta pesquisa, foi possível atender ao objetivo geral da pesquisa e responder o problema de pesquisa, de que é possível apontar que a modalidade de ensino a distância possui influência negativa e significativa no desempenho acadêmico do ENADE 2015 dos estudantes do curso de Ciências Contábeis, com vinculação ao fato de que na modalidade presencial se atribui um maior investimento do capital humano e aos fatores de produção educacional.

5.2 Contribuições do estudo

Como contribuição empírica do estudo, os resultados desta pesquisa trazem algumas contribuições para os agentes do processo educacional e pesquisadores do ensino em

contabilidade e ensino superior em geral. Considera-se a maior contribuição o fato de este trabalho apontar que existe sim um desempenho inferior por parte dos cursos e estudantes na modalidade a distância, contudo, também aponta que as características dos alunos são relevantes para determinação do desempenho, o que não justifica a não escolha de curso nesta modalidade. Com isto, o aluno deve se conscientizar que o sucesso ou fracasso acadêmico está relacionado à suas próprias características (algumas controláveis, outras não). Isto também sugere que as instituições públicas tenham maior desempenho no ENADE não apenas pelas condições institucionais, mas, muito mais, pelo perfil de alunos que ingressam na IES pública.

Esta pesquisa contribui também com os diretores, gestores e coordenadores de curso para que possam elaborar políticas de ensino de maneira mais objetiva e que melhorem o desempenho acadêmico de seus alunos, além dos investimentos realizados nos docentes, tendo em vista a relação positiva entre professores titulados como doutores com o desempenho acadêmico. Os resultados desta pesquisa podem instigar o questionamento da eficácia do ENADE, enquanto instrumento de avaliação nacional, principalmente na precária separação dos cursos pela sede e não pela localização do polo de apoio, que pode interferir na avaliação regional, questionando o sistema de avaliação vigente no Brasil.

Como contribuição teórica, se ratifica de que a Teoria do Capital Humano e a Teoria dos Fatores de Produção podem ser utilizado em pesquisas de cunho educacional, e que os achados, ainda, podem indicar a necessidade de uma análise melhor das políticas de expansão do governo (cursos EAD autorizados pelo MEC), visto que pode haver falha na avaliação dessas IES, logo há crescimento quantitativo; no entanto, a qualidade não acompanha o mesmo ritmo. Já para o ensino de Contabilidade no Brasil, a pesquisa contribui para que novas estratégias de ensino possam ser adotadas, tendo em vista que os resultados da pesquisa mostram que o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem e a modalidade, apesar de influente, não determina a qualidade do profissional que será formado.

5.3 Limitações

Como limitações ao estudo, destarte se pode elencar que foi a utilização do banco de dados (microdados), organizado pelo INEP, e a falta de divulgação de dados em relação ao Exame de Suficiência, do desempenho dos cursos e estudantes, aliado à escassez de estudos no intuito de avaliar o desempenho acadêmico. Santos (2012) afirma que estudos sobre os cursos de Ciências Contábeis, com ligação ao desempenho acadêmico, são escassos, em

virtude da indisponibilidade de dados, sendo estas pesquisas concentradas no contexto do ensino básico e fundamental. Além disto, apenas recentemente que os dados disponibilizados fornecem a modalidade de ensino como dado primário.

Neste contexto Gonzales e Ricardino (2017, p. 62) criticam a falta de divulgação das informações estatísticas do Exame de Suficiência desde o seu regresso em 2011, expondo que a “transparência informacional, predicado indissociável das boas práticas de gestão e propósito publicamente defendido pelo CFC, não tem estado presente na publicação dos resultados dos últimos Exames de suficiência promovidos pela instituição”. Além disto, que este nível mínimo de divulgação contrasta com práticas anteriores que tornavam públicas informações importantes que eram apresentadas no passado, que deveriam continuar a ser divulgadas. Assim, apura-se que parte das demandas neste sentido foram atendidas, já que a partir da edição de 2017/1, que se repetiram na edição de 2017/2, as informações sobre IES foram divulgadas, apresentado o número de inscritos, número de aprovados e número de reprovados por cada Instituição. Portanto, entende-se que faltam dados para a utilização deste Exame no estudo.

Além disto, hoje no país o ensino não se resume a totalmente presencial e totalmente a distância. Há outros tipos, chamados de mistos e, entre eles, se encontra o ensino semipresencial. Franco (2015, p. 40) fala que no Brasil temos como definição quantitativa dos cursos semipresenciais, ou *blended*, de que “são aqueles que combinam atividades presenciais e atividades à distância, cuja proporção varia entre 30% e 70% de umas em relação às outras”. Os dados pesquisados não realizam uma separação entre os diversos tipos de cursos a distância apontados na literatura que limitam os resultados e uma análise aprofundada neste

Contudo, como é percebido, são comuns as críticas ao sistema de avaliação da educação superior no país bem como a modalidade de ensino a distância, sendo salutar esclarecer que a discussão proposta objetiva comparar as duas modalidades de educação, que são tão distintas quanto complementares entre si, mas não se intenta delimitar qual delas pode ser tomada como ideal, ou qual dos dados utilizados é o parâmetro a ser adotado.

Também, outra limitação refere-se ao fato de a análise ter sido realizada somente para o ano de 2015, sendo assim os resultados apontam tendências, mas não podem ser generalizados. Outro ponto a ser destacado refere-se à transformação de variáveis em escala nominal para escala ordinal, por meio da construção de *dummies*, embora tenha sido utilizado o critério de analisar o que apontam a literatura e outros estudos sobre o tema.

5.4 Sugestões para pesquisas futuras

Por último, para pesquisas futuras, sugere-se que novas análises sejam realizadas para confirmar, ao longo dos anos, se os resultados obtidos neste estudo irão permanecer ou a se alterar, bem como estabelecer o comparativo entre diversas edições do ENADE e do CPC, anos anteriores e posteriores.

Além disto, recomendam-se pesquisas que avaliem critérios quantitativos e qualitativos que influenciam na escolha da modalidade de ensino por parte dos discentes, com base noutras pesquisas neste sentido (RODRIGUES *et al.*, 2016; LEPCHAK *et al.*, 2016), assim como averiguar a influência no Exame de Suficiência do CFC, quando os dados sejam tornados públicos. Outra sugestão é estender a pesquisa para os cursos da área de Negócios, bem como a outras áreas de ensino superior, que tenham oferta nas modalidades a distância e presencial.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). 1 ed. Braga: Universidade do Minho, 1998. 421p.
- ALMEIDA, F.; CIRINO, J.; CASSUCE, F. Desempenho acadêmico na Universidade Federal de Viçosa. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 16, n. 1, p. 155-175, jan/jun 2016.
- AL-TAMIMI, H. A. H.; AL-SHAYEB, A. R. *Factors affecting student performance in the introductory finance course*. **Journal of Economic & Administrative Sciences**, v. 18, n. 2, p. 1-11, 2002.
- AMORIM, M. F. A importância do ensino à distância na educação profissional. **Revista Aprendizagem em EAD**, Taguatinga, v.1, n. 1, p. 1-15, out. 2012.
- ANDRADE, A. F. **Análise da evasão no curso de Administração a distância – Projeto-piloto UAB**: um olhar sobre a gestão. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. 132p. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- ANDRADE, E. C. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças: análise dos principais rankings oficiais brasileiros. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 323-343, 2011.
- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- ANSTINE, J.; SKIDMORE, M. *A Small Sample of Traditional and Online Courses with Sample Selection Adjustment*. **Journal of Economic Education**, v. 36, n. 2, p. 107-127, 2005.
- ARRETCHE, M. Dossiê Agenda de Pesquisas em Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 7-10, fev. 2003.
- BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 541-549, set./dez. 2006.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. O impacto de gestão escolar sobre o desempenho educacional. **Banco de Desenvolvimento Interamericano**, Washington, n. 3000, p. 39-55, 1997.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. SANTOS, D. D.; QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesquisa Planejamento Econômico**, v. 31, n.1, p. 109-122, abr. 2001.

BECKER, G. S. *Human capital a theoretical na empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economics Research, 1993.

BECKER, G. S. *Investment in human capital: A theoretical analysis*. *The journal of political economy*, v. 70, n. 5, p. 9-49, 1962.

BEHRMAN, J. R. *Schooling and other human capital investments: Can the effects be identified?* *Economics of Education Review*, n. 6, p. 301-305. 1987.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BIBBINS, W. J.; FOGELBERG, L. M. *Determinants of performance in principles of finance [Electronic Version]*. System-Wide Business Symposium 2003. **Business Paradigms in Transition**, Troy State University, 2002.

BITTENCOURT, H. R.; VIALI, L.; CARTELLIAS, A. O.; RODRIGUES, A. C. M. Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 40, p. 247-262, 2008.

BOWLES, S. *Towards and educational production function*. In: Hansen, W. Lee (Ed). *Education, income, and human capital*. New York: National Bureau of Economic Research, p. 9-70, 1970. Disponível em < <http://www.nber.org/>>. Acesso em: 29/06/2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02/10/2017.

BRASIL. Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez/2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em 18/06/2017.

BRASIL. Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Brasília, DF, jun/2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em 18/09/2017.

BRASIL. Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Brasília, DF, abr/2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em 03/03/2017.

BRASIL. Lei 12.249 de 14 de junho de 2010. “**...altera os Decretos-Leis nos 9.295, de 27 de maio de 1946, 1.040, de 21 de outubro de 1969...**” Brasília, DF, jun/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L12249.htm>. Acesso em 20/07/2017.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, jun/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13005.htm>. Acesso em: 21/11/2017.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20/07/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 20/06/2018.

BRENNER, F.; PIANESSER, R.; ESPINDOLA, D.; PINTO, I.; MUSA, M.; GOUVEA, A.; GALLON, R. F.; MACHADO, K. S. Revisão Sistemática da Educação a Distância: um estudo de Caso da EAD no Brasil. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 11, 2015. **Anais...** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128187.pdf>>. Acesso em: 21/07/2017.

BRITO, T. F. **Corpo Docente: fatores determinantes do desempenho discente no ENADE**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. 98p. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BUGARIM, M. C. C.; RODRIGUES, L. L.; PINHO, J. C. C.; MACHADO, D. Q. Análise histórica dos resultados do exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 6, n.1, p. 121-136, 2014.

CAETANO, C. R.; CARDOSO, T. A. O.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, S. C. Desempenho no ENADE em Ciências Contábeis: Ensino a Distância (EAD) versus presencial. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 11, n 4, p. 147-165, 2016.

CAMPBELL, M. M. *Motivational systems theory and the academic performance of college students*. **Journal of College Teaching & Learning (TLC)**, v.4, n. 7, p. 11-24, 2007.

CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.2, n.3, p. 265-278, 1998.

CASTRO, M. H. G. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 20/07/2017.

CHANG, M. J. *Reconsidering the diversity rationale.* **Liberal education**, v. 91, n. 1, p. 6-13, 2005. Disponível em: <<https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/reconsidering-diversity-rationale>>. Acesso em: 21/02/2019.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Resolução CFC nº 1.373 de 08 de dezembro de 2011. **Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção ou restabelecimento de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC).** Brasília, DF, dez/2011. Disponível em: <cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES_1373.doc>. Acesso em: 21/07/2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 10/2004. **Estabelece as diretrizes básicas nacionais aplicadas aos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis.** Brasília, DF, out/2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 21/07/2018.

CORBUCCI, P. R. **Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil.** Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2007, 33p.

CORNACHIONE JUNIOR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis: Modelos colaborativos virtuais.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004. 383p. Tese (Doutorado em Livre-Docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CORRÊA, S. C.; SANTOS, L. M. M. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **Educação Temática Digital**, v. 11, n. 1, p. 273, 2009.

CUNHA, J. V. A.; COELHO, A. C. Regressão Linear Múltipla. In: DIAS FILHO, J. M. (Org.) **Análise Multivariada: para os cursos de administração, Ciências Contábeis e economia.** São Paulo: Atlas. 1. Ed. p.132-232.

DEMO, P. **Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Educação E Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 1–13, 2004.

DIAS, C. L.; Horiguela, M. L. M.; MARCHELLI, P. S. Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 435-464, 2006.

DOOREN, W. V; BOUCKAERT, G.; HALLIGAN, J. **Performance Management in the Public Sector**. Routledge, 2010. Disponível em <<http://doi.org/10.13140/2.1.2299.9682>>. Acesso em: 02/10/2017.

EIKNER, A. E.; MONTONDON, L. *Evidence on factors associated with success in intermediate accounting I*. **The Accounting Educators' Journal**, v. 13, n. 1, p. 1-17, 2001.

FAJARDO, B. A. G. F.; ALMEIDA, M. N. Determinantes do desempenho dos cursos de bacharelado em administração no Brasil: uma análise dos resultados do Enade 2015. In: Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância, 23, Poços de Caldas, 2017. **Anais...** Poços de Caldas, Associação Brasileira de Educação a Distância, 2017. Disponível em: <www.abed.org.br>. Acesso em: 20/02/2019.

FARIA, E. O. **Uma análise dos fatores determinantes do desempenho dos alunos dos cursos superiores em Administração e Ciências Contábeis**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. 144p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FAVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de Dados: Modelagem Multivariada para Tomada de Decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 345-395.

FERREIRA, M. A. **Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2015. 123p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Programa de Pós-graduação em Contabilidade, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FRANCO, I. C. M. **Complexidade e controvérsias na educação a distância: a implantação da modalidade na USP**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014. 205p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GIOLO, J. Educação a Distância: Tensões entre o Público e o Privado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.-dez. 2010.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013.

GOMES, M. J. E-Learning: reflexões em Torno do Conceito. In: DIAS, P.; FREITAS, V. (Org). Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 6, 2005. **Anais...** Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2005. p. 229-336.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015.

GONZALES A.; RICARDINO FILHO, A. A. Transparência na Divulgação de Resultados do Exame de Suficiência do CFC. **Contabilidade Vista e Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 45-66, jan/abr. 2017.

GRIN, M. Auto-confrontação racial e opinião: o caso brasileiro e o norte americano. Interseções: **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 6, n. 1, p. 95-117, 2004.

GUIMARÃES, A. R. R. **Avaliação da educação superior a distância e seu papel no estado atual: uma análise do SINAES**. 2012. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

GUJARATI, D. N.; PORTER, D. C. **Econometria Básica**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2011. 5 Ed.

HAIR, J. F.; BLACK, W.C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise Multivariada de Dados**. Tradução Adonai Schlup Sant'Anna. Porto Alegre: Bookman, 2009. 6 Ed.

HANUSHEK, E. A. *Conceptual and Empirical Issues in the estimation of Educational productions functions*. **The Journal of Human Resources**, v. 14, n. 3, p. 351-388, 1979.

HANUSHEK, E. A. *Educational production functions*. In: HANUSHEK, E. A. **Economics of education research and studies**, p. 33-42, 1987.

HANUSHEK, E. A.; WOESSMANN, L. **The economics of international differences in educational achievement**. In: HANUSHEK, E.; MACHIN, S.; WOESSMANN, L. (Eds.) *Handbook of the economics of education*. 1 ed., Oxford: Elsevier Science, v.3, p.89-200, 2011.

HILL, R. C.; GRIFFITHS, W. E.; JUDGE, G. G. **Econometria**. São Paulo: Saraiva, 2015, 3 Ed.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior**, 2009. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em 03/03/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior**, 2012. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em 03/03/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior**, 2013. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em 03/03/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior**, 2014. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em 03/03/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior**, 2015. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em 03/03/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior**, 2017. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em 03/03/2017.

KELNIAR, V. C.; LOPES, J. L.; PONTILI, R.M. A Teoria do Capital Humano: Revisitando Conceitos. In: Encontro de Produção Científica e Tecnológica, 8, 2013. **Anais...** Campo Mourão, Universidade Federal do Paraná, 2013.

KLOZOVSKI, M. L. **Um estudo comparativo entre estudantes do ensino presencial e do ensino a distância sobre percepção de valor e satisfação na disciplina de contabilidade geral**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

KOMARINSKI, C. A. *A comparison of student achievement on the national servsafe examination in an online versus a traditional classroom format*. Pittsburg: Robert Moris University, 2015. Tese (Doutorado). – Doutorado, Universidade Robert Moris, Pittsburg, 2015.

KRIEG, R. G.; UYAR, B. *Student performance in business and economics statistics: Does exam structure matter?* **Journal of Economics and Finance**, v. 25, n. 2, p. 229-241, 2001.

LEMGRUBER, M. S. **Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos**. Portal do MEC. 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf>. Acesso em: 07/11/2017.

LEMO, K. C. S.; MIRANDA, G. J. Alto e Baixo Desempenho no ENADE: que variáveis explicam? In: Congresso UFSC de Controladoria e Finanças e Iniciação Científica em Contabilidade, Florianópolis, 5, p. 1-19, 2015. **Anais...** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

LEPCHAK, A.; OLIVEIRA, A.J.; FRAGALLI, A.; SCARPIN, J. E. A avaliação da educação superior: um estudo sobre os determinantes de desempenho. **Revista Ibero-americana de estudos em Educação**, Curitiba, v.11, n. 3, p. 1111-1131, 2016.

LITTO, F. M. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p. 108/122, jun. 2009.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2008.

LUZZI, D. A. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. 400p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACHADO, E. A. **Desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes na modalidade EAD: um estudo comparativo entre concluintes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014. 161p. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação** (online), v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MASASI, N. J. *How personal attribute affect students' performance in Undergraduate Accounting Course: A Case of Adult Learner in Tanzania*. **International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences**, v. 2, n. 2, p. 201-211, 2012.

MATOS, E. B. S.; NIYAMA, J.K.; FERNANDES, J.L.T.; BOTELHO, D.R. Um estudo sobre a pesquisa em educação contábil em periódicos internacionais: temáticas envolvendo as normas internacionais de contabilidade. **ConTexto**, Porto Alegre, v.12, n. 22, p. 59-73, 2012.

MENALDO, B. E. A utilização do ENADE como métrica de qualidade dos cursos de ensino superior. São Paulo: Faculdade Getúlio Vargas, 2018. 56p. Dissertação (Mestrado em Economia). – Escola da Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2018.

MENEGHEL, S. M.; ROBL., F.; SILVA, T. T. F. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educ. rev.** (online), Curitiba, n. 28, p. 89-106, 2006.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. 211p. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. DE C. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Ao Mestre com Carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. **Revista Brasileira de Gest. Neg.**, São Paulo, v. 15, n. 48, p. 462-481, 2013.

MORAN, J. M. Modelos e Avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 54-70, jun. 2009.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 11-20, 2000.

MORRE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. [tradução Roberto Galman]. -- São Paulo: *Cengage Learning*, 2007.

MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004. 135p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NOGUEIRA, D. R.; COSTA, J. M.; TAKAMATSU, R. T.; REIS, L. G. DOS. Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise com discentes do curso de Ciências Contábeis no ensino presencial. **RIC - Revista de Informação Contábil**, v. 07, n. 03, p. 51-62, jul./set. 2013.

OLIVEIRA, E. T.; PICONEZ, S. C. B. Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). **Avaliação**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 833-851, 2017.

PATTOL, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 303-18, abr./jun. 2013.

PETERS, B.; BOUCKAERT, G. *Performance Measurement and Management: The Achilles' Heel in Administrative*. **Public Performance & Management Review**, v. 25, n. 4, p. 359–362. 2002.

PETERS, O. **Didática do ensino à distância: experiências e estágios da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

QUINTANA, A. C. **Tecnologias da educação: identificando o reflexo do chat e fórum de discussão no processo de aprendizagem no ensino superior**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. 181p. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RAINEY, H. G.; STEINBAUER P. *Galloping Elephants: Developing Elements of a Theory of Effective Government Organizations*. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 9, n. 1, p. 1–32. 1999.

RODRIGUES, D. S.; SANTOS, N. A.; SANTANA, M. S.; LEMES A. P. M. Diferenças entre gênero, etnia e perfil socioeconômico no exame nacional de desempenho do estudante do curso de Ciências Contábeis. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 14, n. 33, p. 101–117, 9 dez. 2016.

RODRIGUES, R S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. 125p.

Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

RUFF, M.; THIBODEAU, J.C.; BEDARD, J.C. *A profession's response to a looming shortage: closing the gap in the supply*. **Journal of Accountancy**, v. 207, n. 3, p. 36-40, 2009.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, C. A.; FERREIRA, S. O Plano Nacional de Educação e os desafios da expansão da educação superior. In: SOUSA, J. V. (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Fino Traço; Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, p. 55-72, 2015.

SANTOS, M. J. A.; PINHEIRO, L.B.; OLIVEIRA, J.W.; SILVA, S.G.; NOGUEIRA, M.S.; LIMA, A.V.; TERRA, BRANCA. Um Estudo Comparativo Entre o Exame De Suficiência Do Conselho Federal De Contabilidade, O Exame Nacional De Desempenho De Estudantes e a Pós-graduação Stricto Sensu Dos Cursos De Ciências Contábeis Do Estado Do Rio de Janeiro. **Polêmica Revista Eletrônica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 1681-1698, 2014.

SANTOS, N. A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. 257p. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de 152 crianças com alto e baixo rendimento escolar. **Cadernos de Psicologia e Educação (Padéia)**, v. 15, n. 31, p. 217-226, 2005.

SCHULTZ, T.W. *Investment in Human Capital*. **The American Economic Review**, n. 51, p. 1-17. 1961.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 205-222, maio/ago. 2009.

SEOW, P. S.; PAN, S. C. G.; TAY, S. W. *Revisiting the determinants of students' performance in an undergraduate accountancy degree programme in Singapore*. **Global Perspectives on Accounting Education**, v. 11, n. 1, p. 1-23, 2014.

SERRA, A. R. C. **Configuração da gestão da educação a distância: entendendo os resultados do ENADE para o curso piloto da universidade aberta do Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, 2012, 288p. Tese (Doutorado em Administração) - Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, E. S. **ENADE 2006: determinantes de desempenho dos cursos de Ciências Contábeis**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. 96p. Dissertação (Mestrado em

Contabilidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, E. S.; MACHADO, L. S. Determinante do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis. In: Congresso da Universidade de São Paulo em Contabilidade, 11, São Paulo, 2011. **Anais...** São Paulo, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br>>. Acesso em 20/07/2017.

TAN, E. *Human Capital Theory: A Holistic Criticism*. **Review of Educational Research**, n. 84, p. 411–445. 2014.

TELLES, R.; MARINHO, S. V. Análise da relação do desempenho discente em comparação com as características dos docentes e das instituições de ensino superior. **Revista Inova Ação**, Teresina, v. 3, n. 1, p. 71-87, 2015.

TOSTES, F. P. Formação do contador: uma visão comparativa Brasil, França e Estados Unidos. **Pensar contábil**, v. 7, n. 28, p. 1-11, 2008.

UNOPAR, Universidade Norte do Paraná. **Site de informações**. 2017. Disponível em: <www.unopar.br>. Acesso em: 20/07/2017.

VIANA, G.; LIMA, J. F. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, 2010.

VIEIRA, L. F. K.; SOUZA, A. R. L.; BEHR, A.; MOMO, F. S. EAD na Contabilidade: uma análise de sua Efetivação de uso no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do sul. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 27-48, maio 2016.

VOLPATO, L. A.; VALENTE, J. A.; KUAZAQUI, E. A qualidade dos cursos de bacharelado em Administração à distância e sua relação com o desenvolvimento de carreira do profissional. **Revista de Carreiras & Pessoas (ReCaPe)**, v. 4, n. 1, p. 312-319, 2014.

WEFFORT, E. F. J. **O Brasil e a Harmonização Contábil Internacional**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2005. 240p.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 935-77, out. 2006.

APÊNDICE A - Tabela Correlação Variáveis dos Cursos

		Modalidade de Ensino	Nota Bruta - FG	Nota Bruta - CE	Nota Bruta - Geral	Nota Bruta - Organização Didático-Pedagógica	Nota Bruta - Infraestrutura e Instalações Físicas	Nota Bruta - Oportunidades de Ampliação da Formação	Nr. de Docentes	Nota Bruta - Mestres	Nota Bruta - Doutores	Nota Bruta - Regime Trabalho	CPC Contínuo	Percentual de Concluintes participantes
Modalidade de Ensino	Corr. Peason Sig. (bilat.) N	1 1044												
Nota Bruta - FG	Corr. Peason Sig. (bilat.) N	,012 ,699 1028	1 1028											
Nota Bruta - CE	Corr. Peason Sig. (bilat.) N	-,064* ,040 1028	,663** ,000 1028	1 1028										
Nota Bruta - Geral	Corr. Peason Sig. (bilat.) N	-,051 ,103 1028	,780** ,000 1028	,986** 0,000 1028	1 1028									
Nota Bruta - Organização Did.Pedagógica	Corr. Peason Sig. (bilat.) N	-,065* ,037 1040	,095** ,002 1028	,084** ,007 1028	,091** ,003 1028	1 1040								
Nota Bruta – Infraest. e Inst. Físicas	Corr. Peason Sig. (bilat.) N	-,009 ,781 1040	,125** ,000 1028	,175** ,000 1028	,174** ,000 1028	,913** 0,000 1040	1 1040							
Nota Bruta – Oport. Ampl. da Formação	Corr. Peason Sig. (bilat.) N	-,107** ,001 1040	,125** ,000 1028	,156** ,000 1028	,158** ,000 1028	,897** 0,000 1040	,919** 0,000 1040	1 1040						
Nr. de Docentes	Corr. Peason Sig. (bilat.) N	,024 ,446 1044	,220** ,000 1028	,328** ,000 1028	,324** ,000 1028	-,100** ,001 1040	-,034 ,278 1040	-,009 ,772 1040	1 1044					
Nota Bruta – Mestres	Corr. Peason Sig. (bilat.) N	,132** ,000 1044	,193** ,000 1028	,308** ,000 1028	,301** ,000 1028	,015 ,623 1040	,121** ,000 1040	,105** ,001 1040	,225** ,000 1044	1 1044				
Nota Bruta – Doutores	Corr. Peason Sig. (bilat.) N	,104** ,001 1044	,137** ,000 1028	,215** ,000 1028	,211** ,000 1028	-,057 ,064 1040	,012 ,705 1040	,029 ,345 1040	,275** ,000 1044	,667** ,000 1044	1 1044			
Nota Bruta -	Corr. Peason	,062*	,168**	,155**	,167**	,018	,005	,062*	,100**	,403**	,363**	1		

Regime de Trabalho	Sig. (bilat.)	,044	,000	,000	,000	,552	,864	,046	,001	,000	,000			
	N	1044	1028	1028	1028	1040	1040	1040	1044	1044	1044	1044		
CPC Contínuo	Corr. Pearson	,011	,584**	,747**	,754**	,412**	,478**	,473**	,256**	,577**	,531**	,429**	1	
	Sig. (bilat.)	,730	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	949	949	949	949	949	949	949	949	949	949	949	949	
Percentual de Concluintes	Corr. Pearson	-,265**	,200**	,159**	,177**	,087**	,068*	,108**	,018	-,036	-,077*	,091**	,112**	1
	Sig. (bilat.)	,000	,000	,000	,000	,005	,030	,001	,568	,251	,013	,004	,001	
	N	1029	1021	1021	1021	1029	1029	1029	1029	1029	1029	1029	944	1029

Fonte: dados da pesquisa. *. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral). **. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

APÊNDICE B - Tabela Regressão Nota Bruta Formação Geral do Curso

<i>Variáveis</i>	<i>Mod27</i>	<i>Mod28</i>	<i>Mod29</i>	<i>Mod30</i>	<i>Mod31</i>	<i>Mod32</i>	<i>Mod33</i>	<i>Mod34</i>
Ead	0.37 (0.62)	-0.72 (0.95)	-0.56 (0.94)	-0.75 (0.94)	-0.42 (0.93)	-0.21 (0.91)	-0.22 (0.91)	0.88 (0.78)
Universidade		2.46*** (0.33)	1.86*** (0.35)	1.81*** (0.35)	1.17*** (0.36)	1.58*** (0.35)	1.51*** (0.36)	1.52*** (0.36)
Nº Docentes			0.05*** (0.01)	0.04*** (0.01)	0.03*** (0.01)	0.03*** (0.01)	0.03*** (0.01)	0.03*** (0.01)
Nota Doutores Pública				1.84** (0.82)	1.38* (0.81)	1.35* (0.79)	0.98 (0.84)	1.89** (0.85)
Nota D					4.33*** (0.68)	5.16*** (0.67)	4.97*** (0.69)	4.38*** (0.61)
nbrt1						2.04*** (0.30)	1.99*** (0.30)	1.77*** (0.31)
conclu2							0.89 (0.67)	0.39 (0.64)
Constante	51.42*** (0.16)	50.67*** (0.19)	49.65*** (0.27)	49.34*** (0.30)	49.70*** (0.30)	39.02*** (1.59)	38.73*** (1.61)	37.86*** (1.65)
Observações	1,028	1,028	1,028	1,028	1,028	1,028	1,028	1,021
R ²	0.00	0.05	0.07	0.08	0.11	0.15	0.15	0.18
Teste F	0.15	27.44***	27.27***	21.78***	26.28***	30.65***	26.54***	27.54***

Fonte: dados da pesquisa. autor. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e * significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

APÊNDICE C - Tabela Regressão Nota Bruta Formação Geral por Região do Curso

<i>Variáveis</i>	<i>Mod35</i>	<i>Mod36</i>	<i>Mod37</i>	<i>Mod38</i>	<i>Mod39</i>
Ead	0.90 (0.91)	0.88 (0.91)	0.96 (0.90)	1.02 (0.90)	1.01 (0.90)
Universidade	1.44*** (0.35)	1.51*** (0.35)	1.39*** (0.35)	1.47*** (0.35)	1.53*** (0.35)
Nº Docentes	0.03*** (0.01)	0.03*** (0.01)	0.03*** (0.01)	0.03*** (0.01)	0.03*** (0.01)
Nota Doutor	1.97** (0.82)	1.86** (0.82)	1.51* (0.82)	1.93** (0.82)	1.17 (0.82)
Pública	4.42*** (0.68)	4.40*** (0.68)	4.44*** (0.67)	4.41*** (0.67)	4.45*** (0.67)
Pedagógica	1.75*** (0.30)	1.77*** (0.30)	1.74*** (0.29)	1.80*** (0.30)	1.88*** (0.29)
Regime	0.42 (0.65)	0.42 (0.65)	0.86 (0.65)	0.51 (0.65)	0.99 (0.65)
Concluintes	3.88*** (0.76)	3.86*** (0.76)	4.38*** (0.76)	4.06*** (0.76)	4.47*** (0.76)
Sul	0.47 (0.35)				
Norte		-0.28 (0.57)			
Nordeste			-1.73*** (0.37)		
Centro				-1.56*** (0.45)	
Sudeste					1.50*** (0.30)
Constante	37.81*** (1.59)	37.82*** (1.59)	37.73*** (1.57)	37.66*** (1.58)	36.01*** (1.61)
Observações	1,021	1,021	1,021	1,021	1,021
R ²	0.18	0.18	0.20	0.19	0.20
Teste F	24.94***	24.72***	27.63***	26.28***	28.17***

Fonte: dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e * significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

APÊNDICE D - Tabela Regressão Nota Componente Específico Modalidade Presencial

<i>Variáveis</i>	<i>Mod40</i>	<i>Mod41</i>	<i>Mod42</i>	<i>Mod43</i>	<i>Mod44</i>
Universidade	2.16*** (0.43)	2.31*** (0.43)	2.25*** (0.43)	2.36*** (0.44)	2.45*** (0.43)
Nº Docentes	0.07*** (0.01)	0.07*** (0.01)	0.08*** (0.01)	0.07*** (0.01)	0.07*** (0.01)
Nota Doutor	4.46*** (1.05)	3.87*** (1.04)	3.67*** (1.05)	4.27*** (1.04)	3.22*** (1.06)
Pública	4.51*** (0.77)	4.57*** (0.79)	4.44*** (0.75)	4.41*** (0.80)	4.44*** (0.78)
Pedagógica	2.27*** (0.36)	2.40*** (0.36)	2.29*** (0.36)	2.37*** (0.36)	2.46*** (0.36)
Regime	-0.15 (0.77)	0.03 (0.77)	0.32 (0.78)	-0.10 (0.77)	0.48 (0.78)
Concluintes	3.27*** (1.09)	3.31*** (1.09)	3.81*** (1.09)	3.44*** (1.08)	3.97*** (1.07)
Sul	1.55*** (0.38)				
Norte		-2.60*** (0.67)			
Nordeste			-2.14*** (0.44)		
Centro				-2.22*** (0.57)	
Sudeste					1.93*** (0.37)
Constante	20.72*** (1.91)	20.56*** (1.90)	20.76*** (1.91)	20.64*** (1.94)	18.60*** (2.02)
Observações	993	993	993	993	993
R ²	0.23	0.24	0.24	0.24	0.25

Fonte: dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e * significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

APÊNDICE E - TABELA REGRESSÃO NOTA COMPONENTE ESPECÍFICO

MODALIDADE EAD

<i>Variáveis</i>	<i>Mod45</i>	<i>Mod46</i>	<i>Mod47</i>	<i>Mod48</i>	<i>Mod49</i>
Universidade	1.99 (2.31)	1.69 (2.18)	2.24 (2.29)	1.62 (2.24)	1.55 (2.29)
Nº Docentes	-0.00 (0.06)	0.02 (0.07)	0.02 (0.07)	0.02 (0.07)	0.01 (0.06)
Nota Doutor	6.09 (5.01)	6.03 (4.78)	7.03 (5.21)	6.25 (5.30)	5.82 (5.27)
Pública	-5.55 (3.74)	-5.12* (2.94)	-5.44 (3.34)	-4.95 (3.03)	-5.06 (3.28)
Pedagógica	0.56 (3.05)	1.60 (2.67)	1.47 (2.82)	1.59 (2.73)	1.10 (2.78)
Regime	2.71 (6.07)	4.10 (6.06)	4.30 (6.04)	3.72 (6.55)	2.95 (6.32)
Concluintes	-6.47 (7.62)	-7.12 (7.48)	-5.11 (7.50)	-8.10 (7.56)	-8.46 (7.73)
Sul	2.43 (2.94)				
Norte		-			
Nordeste			-3.02 (2.94)		
Centro				1.54 (3.97)	
Sudeste					-1.30 (2.07)
Constante	28.67* (15.41)	22.84 (14.04)	22.31 (14.15)	23.05 (13.72)	27.64* (15.07)
Observações	28	28	28	28	28
R ²	0.29	0.26	0.29	0.27	0.27

Fonte: dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e * significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

APÊNDICE F - Tabela Regressão CPC Modalidade Presencial

<i>Variáveis</i>	<i>Mod50</i>	<i>Mod51</i>	<i>Mod52</i>	<i>Mod53</i>	<i>Mod54</i>
Universidade	0.02 (0.07)	0.05 (0.07)	0.04 (0.07)	0.05 (0.07)	0.05 (0.07)
Nº Docentes	0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)
Nota Doutor	1.42*** (0.16)	1.37*** (0.16)	1.35*** (0.16)	1.39*** (0.16)	1.37*** (0.16)
Pública	0.11 (0.12)	0.10 (0.12)	0.10 (0.12)	0.09 (0.12)	0.09 (0.12)
Pedagógica	0.52*** (0.05)	0.53*** (0.05)	0.53*** (0.05)	0.53*** (0.05)	0.53*** (0.05)
Regime	0.46*** (0.12)	0.46*** (0.12)	0.50*** (0.12)	0.45*** (0.12)	0.46*** (0.12)
Concluintes	0.26 (0.16)	0.26 (0.16)	0.30* (0.16)	0.26 (0.16)	0.27* (0.16)
Sul	0.18*** (0.06)				
Norte		-0.14 (0.10)			
Nordeste			-0.17*** (0.07)		
Centro				-0.03 (0.07)	
Sudeste					0.03 (0.06)
Constante	-1.37*** (0.28)	-1.37*** (0.28)	-1.36*** (0.28)	-1.35*** (0.28)	-1.39*** (0.29)
Observações	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
R ²	0.26	0.25	0.25	0.25	0.25

Fonte: dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e * significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

APÊNDICE G - Tabela Regressão CPC Modalidade EAD

<i>Variáveis</i>	<i>Mod55</i>	<i>Mod56</i>	<i>Mod57</i>	<i>Mod58</i>	<i>Mod59</i>
Universidade	0.52 (0.54)	0.50 (0.54)	0.71 (0.50)	0.48 (0.55)	0.51 (0.55)
Nº Docentes	-0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)	-0.00 (0.02)	-0.01 (0.01)
Nota Doutor	0.11 (1.04)	0.11 (1.01)	0.50 (0.88)	0.16 (1.04)	0.13 (0.99)
Pública	0.18 (0.47)	0.22 (0.43)	0.09 (0.44)	0.27 (0.46)	0.22 (0.43)
Pedagógica	-0.06 (0.76)	0.02 (0.77)	-0.03 (0.86)	0.02 (0.79)	0.08 (0.76)
Regime	3.54*** (1.10)	3.65*** (1.07)	3.73*** (1.01)	3.55*** (1.13)	3.78*** (1.17)
Concluintes	1.97 (1.37)	1.94 (1.39)	2.73** (1.26)	1.68 (1.41)	2.10 (1.58)
Sul	0.19 (0.46)				
Norte		-			
Nordeste			-1.19 (0.71)		
Centro				0.41 (0.48)	
Sudeste					0.14 (0.42)
Constante	-1.46 (3.89)	-1.92 (3.89)	-2.12 (4.08)	-1.86 (3.94)	-2.44 (3.87)
Observações	29	29	29	29	29
R ²	0.42	0.41	0.49	0.43	0.42

Fonte: dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e * significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

APÊNDICE H - TABELA REGRESSÃO NOTA COMPONENTE ESPECÍFICO DOS ESTUDANTES MODALIDADE PRESENCIAL

VARIÁVEIS	Modelo 73	Modelo 74	Modelo 75	Modelo 76	Modelo 77	Modelo 78	Modelo 79	Modelo 80	Modelo 81	Modelo 82	Modelo 83
Categoria Acad.	4.77*** (0.19)	2.84*** (0.22)	2.78*** (0.22)	2.78*** (0.22)	3.05*** (0.22)	2.91*** (0.22)	2.99*** (0.22)	3.02*** (0.22)	3.59*** (0.23)	3.54*** (0.23)	3.56*** (0.23)
Organização Ac.		3.00*** (0.17)	2.94*** (0.17)	2.94*** (0.17)	2.72*** (0.17)	2.68*** (0.17)	2.32*** (0.17)	2.32*** (0.17)	2.36*** (0.17)	2.31*** (0.17)	2.20*** (0.17)
Idade			1.18*** (0.16)	1.12*** (0.18)	1.03*** (0.18)	0.93*** (0.18)	1.08*** (0.17)	1.08*** (0.17)	1.03*** (0.17)	1.04*** (0.17)	1.14*** (0.17)
Estado Civil				0.14 (0.16)	0.09 (0.16)	0.01 (0.16)	0.06 (0.16)	0.06 (0.16)	0.09 (0.16)	0.06 (0.16)	0.03 (0.16)
Cor					2.20*** (0.14)	2.13*** (0.14)	1.62*** (0.14)	1.61*** (0.14)	1.66*** (0.14)	1.66*** (0.14)	1.66*** (0.14)
Escolar. Mãe						1.86*** (0.21)	0.87*** (0.21)	0.89*** (0.21)	0.98*** (0.21)	0.59*** (0.22)	0.64*** (0.22)
Renda Familiar							3.96*** (0.15)	3.93*** (0.15)	4.15*** (0.15)	3.97*** (0.15)	3.93*** (0.15)
Trabalho								0.32* (0.19)	0.33* (0.19)	0.40** (0.19)	0.50*** (0.19)
Bolsa de Estudo									1.22*** (0.15)	1.36*** (0.15)	1.28*** (0.15)
Ensino Médio Público										-1.50*** (0.20)	-1.53*** (0.19)
Horas de Estudo											2.45*** (0.14)
Constante	37.65*** (0.08)	36.90*** (0.09)	36.03*** (0.15)	35.98*** (0.16)	34.89*** (0.17)	34.84*** (0.17)	33.78*** (0.17)	33.51*** (0.23)	32.67*** (0.26)	33.92*** (0.31)	32.96*** (0.31)
Observações	43,255	43,255	43,255	43,255	43,255	43,255	43,255	43,255	43,255	43,255	43,255
R ²	0.02	0.02	0.02	0.02	0.03	0.03	0.05	0.05	0.05	0.05	0.06

Fonte: dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e * significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%,

respectivamente

APÊNDICE I - TABELA REGRESSÃO NOTA COMPONENTE ESPECÍFICO DOS ESTUDANTES MODALIDADE EAD

<i>VARIÁVEIS</i>	Modelo 84	Modelo 85	Modelo 86	Modelo 87	Modelo 88	Modelo 89	Modelo 90	Modelo 91	Modelo 92	Modelo 93	Modelo 94
Categoria Acad.	2.85** (1.17)	3.27*** (1.17)	2.81** (1.18)	2.82** (1.18)	2.50** (1.18)	2.58** (1.18)	2.30** (1.17)	2.29* (1.17)	2.89** (1.18)	2.92** (1.18)	2.69** (1.18)
Organização Ac.		-2.37*** (0.34)	-2.17*** (0.34)	-2.12*** (0.34)	-1.77*** (0.34)	-1.76*** (0.34)	-1.34*** (0.33)	-1.34*** (0.33)	-1.30*** (0.33)	-1.29*** (0.33)	-1.22*** (0.33)
Idade			-3.06*** (0.25)	-2.60*** (0.26)	-2.53*** (0.26)	-2.63*** (0.26)	-1.83*** (0.26)	-1.81*** (0.26)	-1.93*** (0.26)	-1.79*** (0.26)	-1.71*** (0.26)
Estado Civil				-1.34*** (0.27)	-1.34*** (0.27)	-1.37*** (0.27)	-0.79*** (0.26)	-0.79*** (0.26)	-0.77*** (0.26)	-0.72*** (0.26)	-0.73*** (0.26)
Cor					2.55*** (0.25)	2.50*** (0.25)	1.71*** (0.24)	1.70*** (0.24)	1.85*** (0.24)	1.78*** (0.24)	1.78*** (0.24)
Escolarid. Mãe						1.95*** (0.44)	1.00** (0.43)	1.01** (0.43)	1.13*** (0.43)	0.68 (0.42)	0.79* (0.42)
Renda Familiar							5.64*** (0.29)	5.61*** (0.29)	5.84*** (0.29)	5.56*** (0.29)	5.47*** (0.29)
Trabalho								0.55 (0.38)	0.53 (0.37)	0.47 (0.37)	0.53 (0.37)
Bolsa de Estudo									3.05*** (0.29)	3.00*** (0.29)	2.84*** (0.29)
Ensino Médio Público										-2.75*** (0.40)	-2.64*** (0.40)
Horas de Estudo											2.19*** (0.24)
Constante	31.93*** (0.12)	33.88*** (0.32)	35.15*** (0.33)	35.41*** (0.34)	33.75*** (0.37)	33.62*** (0.37)	31.37*** (0.37)	30.88*** (0.51)	30.07*** (0.51)	32.59*** (0.63)	31.51*** (0.64)
Observações	12,024	12,024	12,024	12,024	12,024	12,024	12,024	12,024	12,024	12,024	12,024
R ²	0.00	0.00	0.02	0.02	0.03	0.03	0.06	0.06	0.07	0.08	0.08

Fonte: dados da pesquisa. OBS.: os desvios-padrões são robustos à heterocedasticidade. Nota: ***, **, e * significa estatisticamente significativo ao nível de 1%, 5% e 10%,

respectivamente