

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO –  
FECAP**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**ADRIANA ALVARENGA MATSUURA**

**MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DE ESTUDANTES DO CURSO DE  
CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO PERÍODO NOTURNO DA CIDADE DE  
SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de  
Comércio Álvares Penteado – FECAP, como  
requisito para a obtenção do título de Mestre  
em Ciências Contábeis.

**Orientador: Prof.Dr. Ivam Ricardo Peleias**

**São Paulo**

**2008**

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO - FECAP

Reitor: Prof. Dr. Sergio de Gouvea Franco

Pró-reitor de Graduação: Prof. Edison Simoni da Silva

Pró-reitor de Pós-graduação: Prof. Dr. Sergio de Gouvea Franco

Coordenador do Mestrado em Ciências Contábeis: Prof. Dr. Claudio Parisi

## FICHA CATALOGRÁFICA

**M434m**

Matsuura, Adriana Alvarenga

Motivações e dificuldades de estudantes do curso de Ciências Contábeis no período noturno da cidade de São Paulo / Adriana Alvarenga Matsuura. - - São Paulo, 2008.

111 f.

Orientador: Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias

Dissertação (mestrado) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP - Mestrado em Ciências Contábeis.

1. Contabilidade – Estudo e ensino (Superior)
2. Estudantes universitários – Motivação (Psicologia)

**CDD 657.07**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**ADRIANA ALVARENGA MATSUURA**

### **MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DE ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO PERÍODO NOTURNO DA CIDADE DE SÃO PAULO.**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

COMISSÃO JULGADORA:

---

Prof. Dr. Armando Terribili Filho  
Fundação Armando Álvares Penteado - FAAP

---

Prof. Dra. Vilma Geni Slomki  
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP

---

Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias  
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP  
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 05 de setembro de 2008

## **DEDICATÓRIA**

Para Vera e Teruhiko, meus pais que sempre acreditaram em mim. Obrigado, pela educação, apoio e incentivo.

Para Daniel, amigo, companheiro, marido e maior incentivador dessa minha jornada. Obrigada por acreditar em mim.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS pelo dom da vida.

Aos meus pais pelo carinho, educação e convívio. Aos meus sogros Daniel e Genecy, pelo orgulho que sempre demonstraram ter por mim. Ao Daniel pelo amor e compreensão, nos momentos de tensão, por ajudar na coleta de dados, pelas várias vezes que leu esse trabalho e por todos os momentos que teve que me escutar reclamando, chorando e, por fim, rindo.

Ao Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias pela honra do convívio, pela orientação, pela paciência, pelos conselhos e, principalmente, por acreditar nesta pesquisa.

Aos professores doutores Armando Terribili Filho e Vilma Geni Slomki, pela participação na banca, pelas contribuições e melhorias e por acreditarem na educação do nosso país e no ensino noturno.

Ao Corpo Docente do programa de mestrado da Fecap, pelos ensinamentos transmitidos e experiências compartilhada e a Amanda Chiroto, por sempre ter um sorriso ao atender os alunos do mestrado.

Aos colegas de mestrado pela oportunidade de compartilhar momentos especiais, em particular ao Marcelo Rabelo pela grande ajuda na coleta de dados e Sandro Braz pelo apoio.

Aos amigos e professores da Faenac, principalmente a equipe de professores do curso de Ciências Contábeis; Braulino, Adriano, Paulo Mariano, Ivone, José Xavier. Em especial agradeço ao amigo, Prof. Nelson Bito, por auxiliar na pesquisa, pelos livros, pelos conselhos e palavras de carinho. Agradeço a Lourdes Xavier pelas palavras de incentivo. O trabalho em equipe facilita a caminhada.

E, por fim, mas não menos especial, agradeço aos meus queridos alunos por serem fonte de inspiração e melhoria no ensino da contabilidade.

Tudo tem seu tempo  
Todas as coisas tem seu tempo  
Há tempo de nascer e tempo de morrer  
Há tempo de plantar,  
Há tempo de edificar  
Há tempo de chorar e de rir  
Há tempo de dar abraços  
Há tempo de calar e tempo de falar  
Há tempo de amor e há tempo de paz.

*Eclesiastes 3*

## RESUMO

Este trabalho objetivou identificar e analisar as motivações e dificuldades enfrentadas por alunos do curso de Ciências Contábeis do período noturno em Instituições de Ensino Superior – IES na cidade de São Paulo. É uma pesquisa de campo, descritiva e com tratamento quantitativo, com a aplicação de um questionário a 374 estudantes do 3º. ao 8º. Semestre, em sete IES de todas as regiões da cidade que oferecem o curso. O questionário possui duas partes, a 1ª. com 44 afirmações, para conhecer as motivações e dificuldades enfrentadas pelos alunos, a 2ª. buscou caracterizar o perfil dos respondentes. Os dados foram primeiramente tratados pela Estatística Descritiva e Análise Fatorial Exploratória. Foram obtidos três fatores, que explicaram 25,73% da variância, classificados em duas dificuldades (cansaço e empecilhos) e uma motivação (relacionamento com a coordenação e corpo docente do curso). Os fatores foram analisados em relação às variáveis categóricas. As dificuldades apresentaram a mesma ordem de importância pelos componentes da amostra, e a motivação ficou em segundo lugar. Os resultados obtidos revelaram um perfil de estudante trabalhador e que os discentes oriundos da rede pública tendem a apresentar, de forma mais acentuada, algumas das dificuldades identificadas.

**Palavras-chave:** Contabilidade. Estudo e ensino (Superior). Estudantes universitários. Motivação (Psicologia).

## ABSTRACT

This assignment aimed to identify reasons and difficulties faced by the Accountancy course evening students in higher education institutions - IES in the city of São Paulo. It is a field research, descriptive and with quantitative treatment. A questionnaire was answered by 374 students from the 3rd. to the 8th. terms in seven IES in all the areas of the city where the course is offered. The questionnaire contains two parts being that the first carries 44 statements to know the motivations and difficulties faced by the students and the second one sought the interviewees' profiles. The data was firstly dealt with by the Descriptive Statistics and Exploratory Factorial Analysis. As a result, three factors can be seen and which explain the 25.73% variance, classified in two difficulties (tiredness and barriers) and a motivation (relationship with the course coordination and tutors). The factors were analyzed in relation to the categorical variables. The difficulties presented the same order of importance for the components of the sample and the motivation was ranked in second place. The obtained results revealed a profile of working students, and that pupils coming from public education tend to present some of the identified difficulties in rather higher levels.

**Key words:** Accounting. Study and teaching (Higher). College studentes. Motivation (Psychology).



## LISTA DE FIGURA

Figura 1	Distinção entre análise univariada, bivariada e multivariada.....	51
----------	---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição dos sujeitos por semestre do curso.....	60
Gráfico 2	Distribuição da atividade diurna dos respondentes.....	61
Gráfico 3	Distribuição das horas da atividade diurna dos respondentes.....	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Leis que se referem ao ensino noturno.....	29
Quadro 2	Distribuição dos sujeitos da pesquisa.....	49
Quadro 3	Afirmações do constructo processo pedagógico.....	54
Quadro 4	Afirmações do constructo infra-estrutura.....	54
Quadro 5	Afirmações do constructo transporte.....	55
Quadro 6	Afirmações do constructo inclusão social e profissional.....	55
Quadro 7	Afirmações do constructo disciplina.....	55
Quadro 8	Afirmações do constructo relacionamento.....	56
Quadro 9	Afirmações do constructo aspecto pessoal.....	56
Quadro 10	Relação entre fatores e constructos.....	72
Quadro 11	Pesquisas sobre o ensino superior noturno.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de matrículas no curso de Ciências Contábeis no período noturno.....	21
Tabela 2	Número de concluintes do curso de Ciências Contábeis no período noturno.....	21
Tabela 3	Matrículas em cursos de graduação por turno – Brasil-2006.....	26
Tabela 4	Matrículas em curso de graduação por turno – São Paulo.....	27
Tabela 5	Matrículas em cursos de graduação presenciais em relação ao de Ciências Contábeis.....	47
Tabela 6	Instituições que ofertam cursos de Ciências Contábeis presenciais por tipo de IES.....	47
Tabela 7	Instituições que ofertam cursos de Ciências Contábeis presenciais.....	48
Tabela 8	Médias das assertivas – Constructo Processo Pedagógico.....	63
Tabela 9	Médias das assertivas – Constructo Infra-estrutura.....	63
Tabela 10	Médias das assertivas – Constructo Transporte.....	64
Tabela 11	Médias das assertivas – Constructo Inclusão Social e Profissional	64
Tabela 12	Médias das assertivas – Constructo Disciplinas.....	65
Tabela 13	Médias das assertivas – Constructo Relacionamentos.....	65
Tabela 14	Médias das assertivas – Constructo Aspecto Pessoal.....	66
Tabela 15	Fatores retidos e variância.....	67
Tabela 16	Matriz rotacionada dos fatores.....	68
Tabela 17	Variáveis que compõem cada fator.....	70
Tabela 18	Correlação entre os fatores.....	70
Tabela 19	Médias do fator 1.....	71
Tabela 20	Médias do fator 2.....	72
Tabela 21	Médias do fator 3.....	72
Tabela 22	Distribuição da questão 1.....	74
Tabela 23	Comparação com fatores.....	74
Tabela 24	Diferenças entre os semestres – fator 2.....	74
Tabela 25	Médias no fator 2.....	75
Tabela 26	Distribuição da questão 2.....	75

Tabela 27	Comparação com fatores.....	75
Tabela 28	Comparação com fatores.....	76
Tabela 29	Médias no fator 1.....	76
Tabela 30	Distribuição da questão 4.....	76
Tabela 31	Comparação com fatores.....	77
Tabela 32	Comparação com fatores.....	77
Tabela 33	Médias no fator 1.....	77
Tabela 34	Médias no fator 2.....	77
Tabela 35	Distribuição da questão 6.....	78
Tabela 36	Comparação com fatores.....	78
Tabela 37	Diferença entre os grupos – fator 3.....	79
Tabela 38	Médias no fator 3.....	79
Tabela 39	Distribuição da questão 7.....	79
Tabela 40	Comparação com fatores.....	79
Tabela 41	Distribuição da questão 8.....	80
Tabela 42	Comparação com fatores.....	80
Tabela 43	Diferença entre os grupos – fator 2.....	80
Tabela 44	Médias no fator 2.....	81
Tabela 45	Comparação com fatores.....	81
Tabela 46	Diferença entre os grupos – fator 1.....	81
Tabela 47	Médias no fator 1.....	82
Tabela 48	Comparação com fatores.....	82
Tabela 49	Diferença entre os grupos – fatores 1 e 2.....	83
Tabela 50	Médias no fator 1.....	83
Tabela 51	Médias no fator 2.....	83
Tabela 52	Distribuição da questão 11.....	84
Tabela 53	Comparação com fatores.....	84
Tabela 54	Comparação com fatores.....	84
Tabela 55	Médias no fator 3.....	84
Tabela 56	Comparação com fatores.....	85
Tabela 57	Relacionamento entre fatores e variáveis categóricas .....	85

Tabela 58	Médias das assertivas.....	99
Tabela 59	Administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda.....	101
Tabela 60	O nível de exigência dos professores da faculdade não é maior que os do ensino médio.....	101
Tabela 61	A qualidade dos transportes coletivos facilita a frequência na instituição de ensino.....	101
Tabela 62	A quantidade de alunos em sala de aula não dificulta a aprendizagem.....	102
Tabela 63	A localização do campus foi fator importante na escolha da instituição de ensino.....	102
Tabela 64	Alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início do curso.....	102
Tabela 65	Ter local apropriado de estudo em casa ajuda o desempenho do aluno.....	102
Tabela 66	O tempo despendido para chegar à Instituição estimula a frequência.....	103
Tabela 67	As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos.....	103
Tabela 68	Os serviços financeiros e de secretaria atendem as necessidades dos alunos.....	103
Tabela 69	Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender.....	103
Tabela 70	As disciplinas teóricas não despertam maior interesse dos alunos do curso.....	104
Tabela 71	Problemas financeiros não afetam o desempenho no curso.....	104
Tabela 72	Disciplinas que abordam Matemática e Cálculo são fáceis de aprender.....	104
Tabela 73	Barulho nos corredores afeta a concentração dos alunos nas aulas.....	104
Tabela 74	Não consigo associar teoria e prática nas disciplinas contábeis.....	105
Tabela 75	Apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos....	105
Tabela 76	Os equipamentos disponíveis em sala de aula facilitam o aprendizado.....	105
Tabela 77	O nível de exigência dos professores traz dificuldades aos alunos	105
Tabela 78	É difícil para quem trabalha na área contábil associar teoria e prática nas disciplinas contábeis.....	106
Tabela 79	Dificuldade para se concentrar nas aulas é um problema constante.....	106
Tabela 80	Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo.....	106
Tabela 81	A profissão de Contador é reconhecida pela sociedade.....	106
Tabela 82	Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas.....	107
Tabela 83	Organizar e realizar os trabalhos em grupo é uma atividade fácil.	107

Tabela 84	Alguns professores não compreendem a falta de tempo dos alunos.....	107
Tabela 85	A bibliografia indicada ajuda no estudo das disciplinas.....	107
Tabela 86	Cursar Ciências Contábeis permite obter melhor remuneração.....	108
Tabela 87	A instituição tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula.....	108
Tabela 88	Ter provas em dias seguidos causa estresse.....	108
Tabela 89	Começar a aula mais cedo para que ela termine mais cedo beneficia os alunos.....	108
Tabela 90	As condições da biblioteca contribuem para o aprendizado do aluno.....	109
Tabela 91	Aulas dinâmicas não são menos cansativas.....	109
Tabela 92	O curso de Ciências Contábeis permite atuar na área.....	109
Tabela 93	O conforto em sala de aula não motiva a frequência na Instituição de ensino.....	109

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANHEMBI	
MORUMBI	Universidade Anhembi Morumbi
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAES	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEA/USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
IBA	Instituto Brasileiro de Atuária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KMO	Kaiser Meyer-Olkin
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC	Ministério da Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESu	Secretaria de Educação Superior
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SUMARÉ	Faculdade Sumaré
UNICASTELO	Universidade Camilo Castelo Branco
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1	Contextualização.....	18
1.2	Objetivos e justificativas.....	18
1.2.1	Objetivo geral.....	19
1.2.2	Objetivo específico.....	19
1.2.3	Justificativas para a pesquisa .....	19
1.3	Motivação para a pesquisa.....	20
1.4	Situação problema.....	21
1.5	Estrutura do trabalho.....	22
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>23</b>
2.1	Ensino superior e os cursos noturnos.....	23
2.1.1	Estudante-trabalhador e trabalhador-estudante.....	30
2.1.2	Motivações e dificuldades enfrentadas por estudantes do período noturno.....	33
2.1.3	Pesquisa sobre o ensino noturno.....	36
2.2	Modelos de educação superior.....	39
2.3	Ensino da contabilidade.....	43
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>49</b>
3.1	Delimitação da pesquisa.....	49
3.1.1	Sujeitos da pesquisa.....	49
3.1.2	Tamanho da amostra e local da pesquisa.....	50
3.2	Técnica estatística utilizada.....	50
3.2.1	Objetivos da técnica utilizada – Análise Fatorial Exploratória.....	51
3.3	Instrumento de pesquisa.....	52
3.3.1	Elaboração do instrumento de pesquisa.....	53
3.3.2	Pré-teste e validação do instrumento de pesquisa.....	57
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>60</b>
4.1	Perfil da amostra.....	60
4.2	Estatística descritiva para os constructos.....	63



4.3	Análise fatorial.....	66
4.4	Validação dos fatores.....	70
4.5	Análise dos fatores.....	71
4.6	Comparação entre os perfis e os fatores.....	73
4.6.1	Questão 1 – Está em que semestre do curso?.....	74
4.6.2	Questão 2 – Idade do aluno.....	75
4.6.3	Questão 3 – Sexo do aluno.....	76
4.6.4	Questão 4 – Mora em que região de São Paulo?.....	76
4.6.5	Questão 5 – Fez ensino médio em instituição pública ou privada?.....	77
4.6.6	Questão 6 – Atividade diurna do aluno.....	78
4.6.7	Questão 7 – Faz um média quantas horas de trabalho ou estágio remunerado por semana?.....	79
4.6.8	Questão 8 – Remuneração do aluno.....	80
4.6.9	Questão 9 – Depende da remuneração do trabalho/estágio para sobreviver?....	81
4.6.10	Questão 10 – Depende da remuneração do trabalho/estágio para pagar os estudos?.....	82
4.6.11	Questão 11 – Realiza quantas horas de estudo fora da sala, por semana?.....	83
4.6.12	Questão 12 – Já possui um curso superior?.....	84
4.6.13	Questão 13 – Caso possua, é na área de:.....	85
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
	<b>REFERÊNCIA.....</b>	<b>89</b>
	<b>APÊNDICE A – Pesquisa sobre ensino noturno .....</b>	<b>96</b>
	<b>APÊNDICE B – Questionário .....</b>	<b>97</b>
	<b>APÊNDICE C – Média das assertivas.....</b>	<b>99</b>
	<b>APÊNDICE D – Tabelas de frequência das assertivas.....</b>	<b>101</b>
	<b>ANEXO A – Questionário Petrucci (2005).....</b>	<b>110</b>
	<b>ANEXO B – Questionário Terribili Filho (2002).....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A grande maioria da população estudantil brasileira, de diversos graus de ensino, tem acesso à escolarização em função da existência do ensino noturno (CARVALHO, 2001, p.12). Verifica-se através da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2006), que no estado de São Paulo 74,2% dos estudantes de Instituições de Ensino Superior – IES privadas estudam no período noturno.

A procura pelo ensino superior noturno é a busca por uma possibilidade de ascensão profissional e social, fato observado por Barros e Silva (1998). Segundo esses autores, na busca por melhores condições de vida, várias camadas da sociedade pressionaram as instâncias governamentais por maiores oportunidades educacionais.

A temática “ensino superior noturno” vem sendo estudada desde a década de 1980, em maior ou menor intensidade. Algumas pesquisas foram feitas a partir desta época, nas áreas de Administração, Ciências Contábeis, Educação, Engenharia de Produção e Sociologia, mas embora se note que o intervalo de tempo entre elas é significativo, não se pode identificar uma razão objetiva.

Dentre as pesquisas analisadas, em trabalhos listados no apêndice A, destacam-se para este estudo, os trabalhos de Petrucci (2005) e Terribili Filho (2002), realizados nas áreas de Administração de Empresas e Ciências Contábeis.

Essas pesquisas estudaram motivações e dificuldades enfrentadas por estudantes do período noturno. Algumas motivações estudadas foram: aspectos externos, infra-estrutura e aspectos sociais (TERRIBILI FILHO, 2002). Merecem destaque as dificuldades que se referem ao deslocamento do local de trabalho até as Instituições de Ensino Superior - IES, ao fato de trabalhar durante o dia e estudar à noite, dentre outras (PETRUCCI, 2005).

Os trabalhos de Petrucci (2005) e Terribili Filho (2002) foram realizados junto a estudantes dos dois primeiros anos dos cursos superiores de Administração de Empresas e Ciências Contábeis. Esses trabalhos revelaram possibilidades de continuidade das pesquisas, tendo como uma alternativa expandir os estudos realizados, com discentes, em outros momentos do curso superior. É o que se pretende com esta pesquisa, junto a estudantes a partir do terceiro semestre do curso noturno de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo.

## 1.1 Contextualização

Conforme apontado por Terribili Filho (2007b) o Brasil teve, desde a sua independência, sete Constituições: as de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. A Constituição vigente, promulgada em 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã” é a única em que se encontra o termo “educação noturna”. O artigo 208 trata dos deveres do Estado com a educação e, em seu inciso IV, determina que cabe ao Estado “garantir a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. O Governo Federal vem estimulando o acesso ao ensino superior, fato que se reflete no crescente ingresso de estudantes nesse nível de ensino.

O *déficit* de vagas nas IES públicas proporcionou uma crescente busca nas IES particulares em especial no período noturno. O ensino noturno ganhou importância no atual contexto da educação superior no Brasil. Pesquisas mostram que o número de alunos matriculados nesse período, nas IES privadas, é duas vezes maior que no período diurno. O mesmo se observa no estado de São Paulo.

Sabe-se da importância que a oferta de ensino superior noturno tem para o atual quadro econômico-social do Brasil, uma vez que o acesso à educação superior, para a maioria de jovens oriundos das classes menos favorecidas, só se faz possível graças à expansão de ofertas de vagas no período noturno, possibilitando aos jovens de menor poder aquisitivo conciliar o trabalho, cuja remuneração serve tanto para o sustento como para o custeio do estudo, e a faculdade.

## 1.2 Objetivos e justificativas

A pesquisa educacional é investigativa, sistemática, crítica e procura contribuir para o avanço do conhecimento sobre a experiência, visando ao crescimento pessoal, social e à renovação do valor da cultura (BASSEY, 1999, p.38). Outro aspecto a observar é que a pesquisa educacional pode ocorrer em outras áreas do conhecimento, conforme se verifica pela análise do apêndice A. Identificada a oportunidade para a pesquisa de característica educacional nas Ciências Contábeis, é necessário definir os objetivos a serem atingidos.

De acordo com Cooper e Schindler (2003, p.96), os objetivos informam o que está sendo planejado para a pesquisa. Os autores consideram importante listar os objetivos por ordem de importância, começando por termos gerais, passando depois para os termos específicos. É que se apresenta a seguir.

### **1.2.1 Objetivo geral**

O objetivo do trabalho é identificar o perfil do estudante que frequenta o curso de Ciências Contábeis no período noturno, buscando identificar quais as motivações e as dificuldades enfrentadas por ele no decorrer do curso.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Identificar os constructos relativos às motivações e às dificuldades dos estudantes do curso de Ciências Contábeis do período noturno,
- Identificar e avaliar o perfil e as características desses estudantes, relacionando-os aos constructos identificados.

### **1.2.3 Justificativas para a pesquisa**

As justificativas para uma pesquisa são as razões que sustentam sua realização. Salomon (2001, p.221) assevera que “a justificativa de um trabalho científico deve demonstrar as razões que legitimam a pesquisa e principalmente a descoberta científica”. A justificativa deve responder por que se realiza a pesquisa, com uma resposta sucinta, evidenciando a importância do esforço do pesquisador, e suas possíveis contribuições.

De maneira mais específica, Guimarães (2006, p.23), defende que uma pesquisa se justifica na medida em que seus resultados tragam informações e subsídios para:

- a) conhecer de forma apropriada a realidade acerca de determinado objeto de pesquisa;
- b) identificar problemas de determinada realidade, que possam se manifestar de forma clara ou que demandem estudo mais aprofundado, para entender suas causas, natureza e conseqüências;
- c) fornecer respostas aos problemas identificados.

O presente trabalho se justifica, a princípio, pelas inquietações da pesquisadora, que se delineiam a seguir:

- A experiência da pesquisadora com o ensino superior noturno no curso de Ciências Contábeis motivou a realização da pesquisa no que se refere às dificuldades e motivações que os estudantes enfrentam, possível motivo de evasão escolar e baixo rendimento, dentre outros;
- A possibilidade de expansão e de combinação de pesquisas já realizadas sobre motivações e dificuldades dos estudantes no período noturno (PETRUCCI, 2005; TERRIBILI FILHO, 2002). No presente trabalho, na área das Ciências Contábeis;
- A relevância dos resultados apontados por pesquisa realizada pelo INEP (2006) sobre o ensino superior brasileiro, a qual revelou que de 1.268.976 de matrículas no estado de São Paulo, 1.086.161 (85,5%) foram em IES privadas. Destas, 179.848 foram em cursos de Ciências Contábeis, das quais 142.450 (79,2%) em IES privadas. Uma análise mais detalhada dos resultados apresentados pelo INEP demonstra que no estado de São Paulo 896.678 (70,6%) das matrículas em IES particulares estão no período noturno.
- A mesma pesquisa do INEP (2006) apontou 187.177 concluintes de cursos superiores em IES privadas do Estado de São Paulo, dos quais 144.211 (77%) frequentavam o período noturno.

### **1.3 Motivação para a pesquisa**

O ponto inicial para essa pesquisa partiu de conversas entre a pesquisadora e o seu orientador, sobre a curiosidade de conhecer os motivos da evasão escolar no curso de Ciências Contábeis no período noturno. Foi detectada então a oportunidade de ampliar e combinar estudos existentes (PETRUCCI, 2005; TERRIBILI FILHO, 2002).

Outra motivação para essa pesquisa é o fato de a grande maioria dos cursos de Ciências Contábeis serem oferecidos no período noturno, conseqüentemente a grande maioria dos estudantes do curso de Ciências Contábeis está no nesse período.

O estudo de Terribili Filho e Quaglio (2005) apontou que o Estado de São Paulo tinha em 2000 uma população de 37.032.403 habitantes, e 988.969 estudantes de graduação. Desses estudantes 67,4% no período noturno, de forma que, para cada três estudantes de ensino superior, dois estudam no período noturno. São Paulo é a capital econômica do Brasil e

ainda, de acordo com os autores, em 2000, tinha 377.471 matrículas em cursos de graduação, dos quais cerca de 250.000 (66,2%) seriam no período noturno.

Através da tabela 1, verifica-se a evolução das matrículas e a importância do período noturno para os estudantes que optam pelo curso de Ciências Contábeis.

Tabela 1 – Número de matrículas no curso de Ciências Contábeis no período noturno.

	2001		2002		2003		2004	
	Total	Noturno	Total	Noturno	Total	Noturno	Total	Noturno
Brasil	136.989	122.645	147.475	133.033	157.991	143.085	127.468	114.658
Região Sudeste	53.635	51.347	55.815	53.816	56.749	54.621	47.052	45.193
Estado de São Paulo	27.250	26.501	28.409	27.703	28.795	28.116	24.904	24.193
Cidade de São Paulo	11.013	10.264	11.303	10.602	11.156	10.546	9.104	8.496

Fonte: INEP (2001, 2002, 2003 e 2004)

Na tabela 2, pode-se verificar a evolução dos concluintes do curso de Ciências Contábeis no período noturno. É importante ressaltar que os dados estatísticos para o ano de 2004 ainda não estão disponíveis pelo INEP/Edudata.

Tabela 2 – Número de concluintes do curso de Ciências Contábeis no período noturno

	2001		2002		2003	
	Total	Noturno	Total	Noturno	Total	Noturno
Brasil	20.225	18.274	20.886	19.098	21.800	20.132
Região Sudeste	9.814	9.421	9.686	9.344	9.298	9.019
Estado de São Paulo	5.213	5.105	5.085	4.974	4.990	4.866
Cidade de São Paulo	1.910	1.802	2.129	2.018	2.075	1.951

Fonte: INEP (2001, 2002 e 2003)

Os dados das tabelas 1 e 2 revelam a necessidade de conhecer as dificuldades e as motivações desses estudantes e servem como motivador a uma pesquisa que possa colaborar de alguma maneira para que as dificuldades encontradas possam ser suavizadas ou minimizadas.

#### 1.4 Situação Problema

Um trabalho de pesquisa requer esforço, dedicação e precisa trazer uma contribuição à realidade estudada. O esforço, a dedicação e a contribuição pretendida pelo pesquisador são mais bem direcionados a partir da formulação do problema de pesquisa.

Malhotra (2006, p.61), lembra que é somente após o problema ter sido devidamente definido, que a pesquisa poderá ser realizada de forma adequada.

Outro aspecto a ser considerado é a abrangência do problema de pesquisa formulado. A proposição inicial pode, em determinadas circunstâncias, não ser totalmente reveladora do

que se pretende. Nesses casos, é possível formular duas ou mais perguntas para o problema de pesquisa, conforme demonstrado por Luna (2002, p.30): “Um dos recursos úteis no detalhamento do problema de pesquisa é o destrinchar a formulação inicial, buscando destacar as respostas que o pesquisador gostaria de obter ou, pelo menos, indicar que aspectos do fenômeno a estudar ele julga necessário cercar”.

Continua o autor (2002, p.31), que as perguntas formuladas devem representar uma delimitação mais clara na intenção do pesquisador, de forma oposta a temas e áreas genéricas e abrangentes. Em função da clareza buscada, podem servir como guias para decisões importantes durante a pesquisa, uma vez que as questões formuladas buscam indicar os caminhos a serem trilhados durante o esforço de pesquisa.

As questões orientadoras da investigação, que constituem a situação problema desta pesquisa, são as seguintes:

- **Quais motivações os estudantes possuem para freqüentar o curso noturno de Ciências Contábeis?**
- **Quais são as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao freqüentar estes cursos noturnos?**

## **1.5 Estrutura do trabalho**

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, de modo a facilitar o entendimento e compreensão da pesquisa, descritos a seguir:

- a) no capítulo 1, apresenta-se a introdução, a justificativa do tema, os objetivos do trabalho, motivação da pesquisa e problema de pesquisa;
- b) no capítulo 2, apresenta-se o referencial teórico, que aborda os seguintes temas necessários para melhor esclarecimento sobre o tema: ensino superior noturno, modelo de educação superior, cursos noturnos e ensino da contabilidade;
- c) no capítulo 3, é apresentada a delimitação do tema e a metodologia empregada para a execução do trabalho;
- d) no capítulo 4, apresenta-se a análise descritiva dos resultados obtidos.
- e) no capítulo 5, são apresentadas as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como suporte à pesquisa, serão abordados os seguintes temas, que colaboram para um melhor entendimento desse estudo:

- Ensino Superior e os Cursos Noturnos;
- Modelos de Educação Superior;
- Ensino da Contabilidade;

### 2.1 O ensino superior e os cursos noturnos

Sob determinadas circunstâncias, é necessário resgatar a evolução histórica de dadas situações e suas conseqüências. Para Luna (2002, p.86-88), a pesquisa histórica permite recuperar a evolução de conceitos, temas e áreas, e a inserção dessa evolução em um quadro referencial que permite explicar tanto os fatores determinantes como as implicações das alterações ocorridas. Requer o uso de fontes primárias de pesquisa e permite confirmar, integrar complementar ou mesmo corrigir aspectos históricos tratados em outros trabalhos realizados. Portanto, para o desenvolvimento do presente assunto, fez-se necessário, além dos autores, localizar e analisar textos legais sobre o ensino superior, promulgados no Brasil.

Fávero (1977) aponta que a história do ensino superior no Brasil está diretamente ligada à colonização portuguesa. Portugal tinha uma resistência na qualificação dos cidadãos, fora de suas fronteiras, pois essas poderiam vir a contestar as atitudes da Coroa. Outro aspecto a ressaltar é o de que as famílias mais ricas da época enviavam seus filhos para estudar na Europa. Esses motivos reforçavam a posição de Portugal da não necessidade de se manter universidades no Brasil Colônia.

Segundo Leite (2005, p.20), o ensino superior no Brasil iniciou no período Jesuítico, com a chegada da Companhia de Jesus em 1549. Os jesuítas detinham o monopólio do ensino, em todos os níveis, em Portugal e no então Brasil Colônia, e permaneceram nessa condição até 1759, quando foram expulsos pelos portugueses, de Portugal e também de suas colônias. Os cursos por eles oferecidos eram “Filosofia e Ciências” também chamados “de Artes” e “Teologia e Ciências Sagradas”, e objetivavam a formação para o sacerdócio. O curso de Teologia e Ciências Sagradas era o único a conferir o grau de doutor e por isso mesmo, procurado por jovens que não pretendiam se tornar religiosos. Até 1808, esses foram os



únicos cursos de nível superior no Brasil Colônia. Com a vinda da Família Real, surgiram as primeiras faculdades, nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador, na Bahia.

Almeida (1995) apontou a existência de registros relativos ao período compreendido entre 1869 e 1886, quando o país possuía escolas noturnas nas províncias do Amazonas, Grão-Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Paraná.

Carvalho (2001, p.27) também menciona as primeiras classes noturnas, que datam dos tempos do Império, e a existência de referências ao ensino primário de adolescentes e adultos analfabetos ao longo da legislação escolar do Império, das Províncias e mais tarde dos Estados.

Registros de 1870-1880 dão conta de algumas características desse tipo de ensino: 'aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitem frequentar cursos diurnos', servem 'ao homem do povo que vive do salário', funcionam em locais improvisados ou cedidos, seus professores recebem apenas uma pequena gratificação para se encarregar dessas aulas. (CARVALHO, 2001, p.27)

O primeiro texto legal relativo ao ensino noturno, de que se tem notícia, foi promulgado na época do Império, é o Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878 (BRASIL, 1878). Este texto legal criou cursos noturnos para adultos em escolas públicas de instrução primária de 1º grau para o sexo masculino, no município da Corte. O curso noturno surgiu com o propósito de diminuir o alto número de analfabetos no país.

Na seqüência, foi promulgado o Decreto 7.247 de 1879 que reformou o ensino primário e secundário no município da Corte, e ensino superior em todo o Império. Em seu artigo 9º consta que serão observadas, nas Escolas Normais, as disposições gerais deste Decreto acerca de freqüência e exames livres. Todas as aulas dessas Escolas funcionarão à tarde e à noite.

Observa-se em Bielinski (2000) o registro de ensino Comercial no período noturno:

Enquanto se percebiam as carências e as falhas do ensino comercial-profissionalizante ocorreu a iniciativa da criação do Curso Comercial do Imperial Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, 1882. Curso gratuito, em horário noturno, e que recebeu o número surpreendente de 478 candidatos à matrícula na primeira série que então se iniciava. (BIELINSKI, 2000)

Também FECAP (2002, p.34) discute a importância e a necessidade do ensino noturno. Em seu estudo, consta que em 1888 as maiores casas de comércio da cidade de São Paulo passaram a fechar às 17h00, liberando seus funcionários para atividades associadas ao estudo e lazer.

Almeida (1988) afirma que a partir da promulgação da Lei Estadual nº. 88 de 1892, houve a elaboração e a promulgação de diversas outras, com destaque para a Lei Estadual nº. 1.184 de 1909, que estabeleceu:

Artigo 1º - Ficam criadas cinquenta escolas preliminares noturnas, para crianças operárias, sendo: Parágrafo 1º - No município da Capital: a) oito para o sexo masculino b) doze para o sexo feminino c) dez mistas Parágrafo 2º - Em outros municípios, a juízo do Governo: a) quatro para o sexo masculino b) quatro para o sexo feminino c) doze mistas

Artigo 2º - As escolas operárias de que trata o artigo antecedente serão pelo Governo localizadas nas proximidades das fábricas em que se ocupam crianças, cabendo primazia na instalação aquelas para cujo funcionamento ofereçam casas os estabelecimentos fabris interessados, a oferta de cursos noturnos se intensificou no início do século XX.

Em Antunha, citado por Almeida (1995), observa-se que:

Foi realmente impressionante o aumento de matrículas nas escolas isoladas da Capital, particularmente até 1916. É preciso não esquecer, no entanto, que um grande contingente dessas matrículas correspondia às escolas e cursos noturnos, que eram proporcionalmente muito numerosas na Capital, sobretudo nesse período de rápida industrialização.

Almeida (1995) cita relatório anual de Oscar Thompson, Diretor-Geral da Instrução Pública Estadual, dando conta que no ano de 1918 funcionavam no Estado de São Paulo 143 escolas noturnas, sendo 47 na capital e 96 no interior, atendendo 7.715 estudantes, e acrescenta:

[...] as aulas noturnas, para que acomodem às necessidades dos estudantes, devem ter seu início às 19 horas e seu encerramento às 21 horas. Não devem funcionar aos sábados, porque é o dia em que os estudantes saem das oficinas mais tarde, devido ao recebimento do salário semanal e destinam as primeiras horas da noite para as compras (ALMEIDA, 1995, p.4).

Verifica-se em Romanelli, O. O. (2001), que foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Luis da Silva Campos, como primeiro ministro. A criação deste órgão de governo foi o marco de uma reforma educacional, por meio de vários decretos. O primeiro Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, criou o Conselho Nacional da Educação, cujo objetivo original era a organização da educação em um sistema nacional.

Romanelli, O. O. (2001) assevera, ainda, que o segundo texto legal, o Decreto nº 19.851, também de 11 de abril de 1931, dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil, e instituiu o regime universitário e suas finalidades.

De acordo com Almeida (1995), o Decreto Estadual nº 5.884 de 1933 em seu artigo 298 dispôs que os cursos populares noturnos deveriam ministrar educação primária e

elementar a adultos de ambos os sexos, e instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo.

Furlani (2001) aponta que o Governo Federal e os Governos Estaduais, sensibilizados com o problema de analfabetismo, passaram a incentivar a criação de escolas noturnas para o acesso de todos, nas cidades e nos campos, nos anos de 1940 e 1960. Também a população de classe média, no mesmo período entre os anos 1940 e 1960, percebeu que a educação poderia servir como instrumento de ascensão social (LEITE, 2005, p.121). Assim passaram a procurar se instruir mais e a exigir do poder público as condições necessárias para tanto.

A ampliação das camadas médias urbanas, a partir das décadas de 1950 e 1960, teve como uma das conseqüências o crescimento da demanda por educação, inicialmente, no ensino público do grau médio e, posteriormente, no nível superior (FURLANI, 2001, p.21). Dessa maneira, o ensino noturno aparece como o único que tornaria possível o acesso à educação das crianças e jovens que, precocemente, passaram a integrar o mercado de trabalho.

Observa-se em Barreiro e Terribili Filho (2007) que, no início dos anos 1960, a luta dos estudantes excedentes por vagas nos cursos superiores implicou a abertura de faculdades no período noturno.

A tabela 3 mostra a importância que o ensino noturno tem no atual contexto da educação superior do país.

Tabela 3 – Matrículas em cursos de graduação por turno – Brasil - 2006

Turnos	Total		IES Públicas		IES Privadas	
	Estudantes	%	Estudantes	%	Estudantes	%
Diurno	1.828.976	39,2	761.758	62,9	1.067.218	30,7
Noturno	2.847.670	60,8	447.546	37,1	2.400.124	69,3
<b>Total</b>	<b>4.676.646</b>	<b>100,00%</b>	<b>1.209.304</b>	<b>100,00%</b>	<b>3.467.342</b>	<b>100,00%</b>
<b>%</b>	<b>100,00%</b>		<b>25,8%</b>		<b>74,2%</b>	

Fonte: INEP - 2006

A tabela 4 a seguir mostra a importância que tem o ensino noturno em IES privadas no atual contexto da educação superior no estado de São Paulo.

Tabela 4 – Matrículas em curso de graduação por turno – São Paulo

Turnos	Total		IES Públicas		IES Privadas	
	Estudante	%	Estudantes	%	Estudantes	%
Diurno	372.298	29,3	92.420	50,5	279.878	25,7
Noturno	896.678	70,7%	90.395	49,5	806.283	74,3
<b>Total</b>	<b>1.268.976</b>	<b>100,00%</b>	<b>182.815</b>	<b>100,00%</b>	<b>1.086.161</b>	<b>100,00%</b>
<b>%</b>	<b>100,00%</b>		<b>14,4</b>		<b>85,6</b>	

Fonte: INEP - 2006

Do total de matriculados no ano de 2006, algo em torno de 4,7 milhões, segundo dados do INEP, aproximadamente 61% dos estudantes pertencem ao período noturno, e, deste total, 74% são alunos de Instituições de Ensino Superior - IES privadas.

Atualmente os cursos noturnos representam a maior parte do número de matrículas. Dados do INEP apontam que, em 2006, 60,9%, do total de matriculados no ensino superior encontram-se no período noturno.

Carvalho (2001, p.12) ressalta a importância do ensino no período noturno:

Duas evidências aparecem e nos desafiam: grande parte da nossa infância e juventude só estuda porque tentam “combinar” trabalho e estudo e uma parcela, talvez maior, não consegue estudar porque necessita dedicar-se integralmente ao trabalho.

Uma consequência da criação do Ministério da Educação e dos cursos noturnos foi à possibilidade de realização de pesquisas sobre a situação universitária do País, que ganhou impulso, em 1951, com a criação de dois importantes órgãos: o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), que mais tarde passou a se chamar Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, posteriormente denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que em 1992 foi convertida em fundação (LEITE, 2005).

Segundo Perez (1990), nos anos de 1950 cursar ginásio noturno não significava que o estudante trabalhasse. Em 1960, conforme a Lei 10.038/68, que organizava o sistema de ensino em São Paulo, aparece exigência de trabalhador-aluno para o ingresso no ensino noturno.

A Constituição Paulista de 1989 (SÃO PAULO, 1989), em seu artigo 253, parágrafo único prevê que as universidades públicas estaduais devem oferecer, no período noturno, uma quantidade de vagas equivalente a pelo menos um terço do total de vagas oferecidas.

Carvalho (2001) enfatiza que estudar à noite não é uma opção, mas sim uma contingência histórica do estudante brasileiro. Esta condição também é apontada por Salomé

(2000, p.128) que 81,5% dos estudantes que optam pelo estudo noturno trabalham, o que referencia o fato de o ensino noturno não ser uma opção, mas a única forma oferecida para jovens de certas camadas da população de cursarem o ensino superior.

Com a promulgação da Lei nº 8.539, em 22 de dezembro de 1992, o Poder Executivo fica autorizado a criar cursos noturnos em todas as instituições de ensino superior vinculadas à União. Além de poderem definir os cursos, currículos e número de séries a serem ministrados, as instituições federais não eram proibidas de criar cursos noturnos, fato já previsto na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Em seu artigo 40 item C, o texto de 1961 determinava que deveriam ser dados aos cursos que funcionassem à noite, a partir das 18h00, estruturação própria, inclusive a fixação de número de dias e de trabalho escolar efetivo, seguindo as peculiaridades de cada curso.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi instituído pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995. Este texto alterou dispositivos da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e deu outras providências, com a finalidade de desenvolver “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”, conforme estabelece o art. 1º, que modificou a redação do anterior art. 7º da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

A ação governamental levou ao crescimento do número de instituições de ensino superior no Brasil, entre as décadas de 1940 e 1960, fato apontado por Leite (2005, p.121):

Até 1945, havia no Brasil apenas cinco universidades. Menos de 20 anos depois, em 1964, esse número já se multiplicava por sete, havendo um total de 35 instituições desse nível no país. O número de institutos isolados, por sua vez, quase dobrou, saltando de 293 em 1945 para 564 em 1964. As matrículas no ensino superior, que giravam em torno de 60 mil em 1945, em 1964 havia também mais do que dobrado, chegando a 142 mil alunos. (LEITE, 2005, p.121)

A promulgação da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e deu outras providências tais como proporcionar ao estudante qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania, ou seja, habilitação profissional de acordo com a localização regional, tendo como consequência o estágio supervisionado. Em seu art. 47, traz que os proprietários de empresas devem facilitar a frequência à escola mais próxima, de acordo com as necessidades dos seus empregados e dos filhos destes.

Verifica-se em Frauches e Fagundes (2005), que no texto da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterou e revogou outros textos legais anteriores (Lei Federal 5.540 de 1968). Em seu art. 47, §4º,

consta que as instituições de Educação oferecerão, no período noturno, curso de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

O quadro 1 apresenta a lista cronológica de atos legais que trataram do ensino noturno no Brasil.

Ano	Legislação
1878	Decreto 7.031 cria cursos noturnos para adultos do sexo masculino no município da Corte.
1879	Decreto nº 7.247, tornou livre a criação em todo o país de cursos superiores por associações particulares sem intervenção do governo e permitia o ingresso de “indivíduos de sexo feminino”.
1892	Lei 88 do Estado de São Paulo determina em seu artigo 8º que: “[...] em todo lugar que houver freqüência provável de 30 adultos para uma escola noturna, será criado um curso gratuito [...].”
1909	Lei 1.184 estadual determina em seu artigo 1º que: “[...] ficam criadas cinquenta escolas preliminares noturnas, para crianças operárias, [...]”.
1933	Decreto nº 5.884 instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo com o capítulo 298 tratando dos Cursos Populares Noturnos.
1962	Nível federal, a Portaria Ministerial nº 31 – “a matrícula dos alunos em cursos noturnos só será aceita para candidatos com idade mínima de 14 anos, casos especiais serão aceitos se não houver outro estabelecimento que ofereça as mesmas oportunidades ou se o candidato fizer prova de atividade remunerada [...]”
1962	Parecer CFE nº 132/62 – “não é exigência, mas recomenda-se a idade mínima de 14 anos para a freqüência aos cursos noturnos. Para a matrícula com idade inferior o candidato deve apresentar comprovante de atividade remunerada durante o dia, ou impedimento grave.”
1968	Nível estadual Lei 10.038/68 – dispõe sobre a organização do ensino no Estado de São Paulo, na seção IV “dos cursos em funcionamento noturno”;
1971	LDB nº 5.692/71 -Art. 49 As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. Art. 50 As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.
1988	Na Constituição Federal encontra-se no artigo 208 inciso VI onde pode-se ver “[...] o dever do Estado com a educação será efetivamente mediante a garantia de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.”
1989	Na Constituição Paulista, no art. 253 orienta o sistema de ensino nas instituições públicas estaduais para a ampliação no número de vagas no período noturno.
1996	LDB nº 9.394 – Título I, art. 1º, § 2º -a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, Título III art. 4º, VI –oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, VII –oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

**QUADRO 1** – Leis que se referem ao ensino noturno.

Fonte: da autora

Destaca-se em Barreiro e Terribili Filho (2007) a tendência do ensino superior noturno:

Há grandes indícios de que no índice de matrículas nas instituições de ensino superior privadas, e particularmente no ensino noturno, continuará em ascensão devido às políticas do governo federal, como por exemplo, o Programa Universidade para Todos – PROUNI. As bolsas oferecidas aos estudantes são

integrais ou com 50% de desconto no valor da mensalidade, dependendo da renda familiar do estudante, em contrapartida, as instituições que aderem ao programa têm isenção de tributos federais.

Terribili Filho (2007b) assevera que uma das prováveis razões da concentração de estudantes no período noturno, na atual conjuntura econômica do país, deve-se ao fato de que o ensino noturno permite que o estudante exerça uma atividade profissional remunerada, possibilitando obter recursos financeiros para realização do curso e apoio econômico a sua família.

### **2.1.1 Estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante**

Inicialmente, é preciso informar que foram localizados os termos estudante-trabalhador e trabalhador-estudante. Após o estudo e comparação das proposições dos autores citados, constatou-se que os termos possuem, para efeitos deste trabalho, os mesmos significados. A partir desta constatação, a seguir é apresentado o resultado desta parte da revisão bibliográfica.

Para Castanho (1989), na discussão da relação entre educação e trabalho deve haver um elo sobre os dois termos, porque educação desligada de trabalho é luxo no qual se encontram poucos felizardos de sociedades distantes.

Após 1960, a imagem do estudante-trabalhador passou a ser uma realidade brasileira com o aumento do número desse tipo de estudante no período noturno, que somente consegue se manter nos estudos exercendo o trabalho remunerado. Nesse período começaram a surgir faculdades de período noturno para atender esse tipo de estudante, sendo em sua maioria instituições particulares.

Cardoso (1994) prefere o uso do termo trabalhador-estudante e, em sua pesquisa realizada em IES do Estado de São Paulo, deixa claro que 70% dos estudantes que ingressam no ensino superior noturno candidatam-se aos cursos da área de ciências humanas e sociais. O estudo ainda analisa que a proliferação das IES, em termos quantitativos, sacrificou os aspectos qualitativos, com isso o ensino superior noturno afasta-se de seus objetivos de promover a formação necessária ao trabalhador-estudante ou de atender aos seus anseios de inserir-se na sociedade.

Para Unglaub (2003, p.76), o estudante-trabalhador é caracterizado por priorizar o estudo, o trabalho seria um complemento para alcançar seu objetivo que é a conclusão nos

estudos, todos os seus esforços concentram-se no seu objetivo. A dedicação no trabalho é primordial para mantê-lo financeiramente apto a concluir os estudos.

A situação do estudante-trabalhador é analisada por Furlani (2001):

Uma parcela cada vez mais numerosa não consegue permanecer no sistema educacional, a não ser que esteja conjuntamente exercendo atividade remunerada. A necessidade de melhorar orçamento familiar e pressões do consumo, entre outros fatores, impulsionam milhares de crianças e adolescentes dos segmentos inferior e médio a ingressar, precocemente, no mercado de trabalho. (FURLANI, 2001, p.21)

Os estudantes matriculados no ensino noturno, em grande número, já se encontram trabalhando em serviços remunerados e, em geral, com turnos de oito horas diárias. Estudar, portanto, representa um prolongamento da jornada de trabalho.

De acordo com Caporalini (1991), pode-se verificar que pouco se sabia sobre os estudantes do curso noturno, em seus diversos graus.

Proveniente, na maioria das vezes, das camadas sociais mais carentes, ele quase sempre chega à escola cansado, em virtude de um dia de trabalho, além das tensões cotidianas provindas dos transportes, das agitações dos ambientes urbanos, de problemas familiares de toda ordem e, não raras vezes, com as energias reduzidas em razão de uma alimentação deficiente. (CAPORALINI, 1991, p.77)

Como característica comum do estudante-trabalhador pode-se citar a necessidade de uma melhoria nos seus rendimentos, obtida com a formação em nível superior.

O estudante dos cursos noturnos só é estudante porque trabalha. É pelo fato de estar trabalhando ou procurando trabalho que ele se matricula na escola. Isto é, pelo fato de pertencer à determinada fração de classe é que necessita trabalhar em idade de escolarização obrigatória, portanto, só lhe resta estudar a noite (SALOMÉ, 2000; p. 23).

Segundo Carvalho (2001), quando se trata do estudante-trabalhador, pode-se afirmar que são aqueles que buscam, na graduação, um acesso às oportunidades de empregos, realização profissional, aperfeiçoamento ou aprimoramento profissional, em busca de sua permanência no mercado de trabalho.

A expectativa do estudante do período noturno é que, após a conclusão do curso, obtenha uma ascensão profissional.

Na opinião de Carvalho (2001, p.93) “o que caracteriza a vida é o trabalho: é ele que fixa os limites do estudo, do lazer e do descanso”. E define o estudante trabalhador como “o estudante matriculado no período noturno, na sua grande maioria, já está engajado em trabalho assalariado durante o dia, quase sempre em turno de oito horas”.

Ainda de acordo com Carvalho (2001, p.101), o trabalhador-estudante sabe da necessidade de passar pela escola como pré-requisito para conseguir ocupações regulares e



estáveis, já que no trabalho exigem o estudo para entrar; justificam que por trabalharem, não podem render na escola, mas deixam claro que realmente o que desejam é passar pela escola. O importante é a nota, é passar de ano.

Unglaub (2003, p.77) afirma que, o principal objetivo do trabalhador-estudante é manter-se no trabalho, uma vez que é sua fonte de renda e sua carreira profissional quando concluir o ensino superior.

De acordo com os resultados da pesquisa realizada por Faldini et al. (2003), conclui-se que os estudantes do ensino superior noturno em geral são trabalhadores-estudantes, que ingressam precocemente no mercado de trabalho e dispõem de pouco tempo para o estudo.

Pode-se considerar, portanto, que o estudo à noite chega a representar um prolongamento da jornada de trabalho, por mais quatro a cinco horas, inclusive, no caso do ensino superior, tanto para o estudante como para o professor. Furlani (2001) comenta que o estudante trabalhador enxerga a Faculdade como o desdobramento do mundo do trabalho, com horários, deveres e o diploma (no caso o substituto do salário).

Pode-se definir de três maneiras os estudantes do ensino noturno, Romanelli, G. (1995) apresenta as seguintes características que estão ligadas a cada uma destas maneiras, desvinculando-as dos aspectos financeiros:

- o estudante: indivíduo que só estuda, podendo contar com financiamento estudantil independente do período em que estuda;
- o estudante-trabalhador: indivíduo que tem o estudo como atividade principal, exerce atividade remunerada, o que não significa que tenha dependência financeira, mas que busca na formação superior uma ascensão; e
- o trabalhador estudante: diferencia-se dos anteriores por ter o trabalho como principal atividade, busca na graduação a qualificação e a ascensão profissional, pode ser financiado pela família ou pela empresa.

Segundo Terribili Filho (2007b), não há estatísticas oficiais sobre a caracterização do estudante do ensino superior noturno, verifica-se que a maioria é formada por estudantes-trabalhadores.

Estudar, por vezes, para estes estudantes, é um projeto que depende unicamente de sua disposição pessoal, de suas aspirações e recursos financeiros, embora, às vezes, venha acompanhado de incentivo da família.

### **2.1.2 Motivações e dificuldades enfrentadas por estudantes do período noturno**

Foram localizados e estudados os trabalhos de estudiosos da motivação humana, e que procuraram, em suas pesquisas, destacar aspectos que consideram como não cognitivos, tais como: impulsos, necessidades, fatores ambientais ou situacionais, outros autores enfocaram os aspectos cognitivos, como por exemplo: expectativas, metas, valores, crenças, convicções como sendo elementos com potencial determinante para compreender a motivação humana. A seguir, é apresentado o resultado obtido com esta parte da revisão bibliográfica.

Observa-se em Banov (2008) que, de acordo com a teoria de Maslow, ao se desejar estimular alguém, é preciso entender em que nível de hierarquia aquela pessoa se encontra atualmente e buscar satisfazer as necessidades daquele nível ou acima dele. As necessidades, segundo Maslow, estão divididas em duas ordens: as necessidades secundárias (auto-realização, necessidade de estima e necessidades sociais) e as necessidades primárias (necessidades de segurança e necessidades fisiológicas).

Em Schwartz citado por Guimarães e Boruchovitch (2004) encontra-se que, em 1950, o conceito motivacional foi trabalhado por Skinner com teorias relacionadas à psicologia comportamental, onde o principal enfoque era entender como a motivação está articulada com o estímulo do qual se espera uma resposta que interferisse na formação de hábitos.

Já Banov (2008, p.73), trata da teoria dos dois fatores de Frederick Herzberg, o qual, interessado em estudar quais fatores envolviam a satisfação no trabalho, descobriu que a satisfação e a insatisfação não se apresentam em pólos opostos, mas representam duas escalas diferentes: fatores higiênicos (necessidades fisiológicas, de segurança e sociais) e fatores motivacionais (necessidades de estima e auto realização).

Para Vergara (2000), a motivação é uma força, uma energia que impulsiona a pessoa em direção a alguma coisa, sendo algo essencial dentro das pessoas, e complementa sua definição, afirmando que aquilo que vem de fora são estímulos ou incentivos que podem provocar a motivação em uma pessoa.

Para melhor entendimento dessa pesquisa é necessário conhecer as motivações e as dificuldades enfrentadas por estudantes do período noturno, é importante ter conhecimento das pesquisas que já foram realizadas.

A pesquisa de Kinpara (2000) objetivou conhecer e compreender os motivos que levam as pessoas a participarem do processo educacional da Universidade do Acre e a concluírem a graduação. O trabalho teve como referencial a teoria motivacional de Maslow. Participaram da pesquisa 552 estudantes respondendo um questionário em duas etapas. Os resultados alcançados mostraram que os fatores apreensão e aprimoramento de conhecimento e crescimento pessoal foram os mais valorizados. O estudo confirmou muitas proposições da teoria de Maslow, tais como as necessidades primárias e as secundárias.

Os objetivos do estudo de Miranda (2001) foram conhecer o perfil dos estudantes do ensino superior de administração, identificar fatores que influenciam a escolha de IES, identificar se os estudantes sofrem influência para a escolha do curso e, por fim, as expectativas profissionais em relação ao mercado de trabalho. Dentre os resultados obtidos destacou-se a liberdade de escolha profissional.

O estudo de Oliveira (2001) buscou identificar e analisar fatores que pudessem exercer alguns aspectos internos e externos ao ambiente educativo, social e econômico e que pudessem impactar a decisão de jovens na escolha profissional. Dessa maneira, optou-se por desvendar os indicadores de dificuldades de decisão no processo de escolha profissional. Dessa forma, foram levantados alguns problemas: (a) o que faz alguns adolescentes na fase decisória de escolha profissional tornarem-se inseguros?, (b) qual seria a dificuldade de escolha: imaturidade ou pressão da sociedade? Para a coleta de dados foi utilizado o questionário sócio-econômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2001.

Algumas descobertas da pesquisa de Oliveira (2001) são que 51,8% dos jovens declararam trabalhar ou ter trabalhado, desses jovens a maioria começou a trabalhar entre 14 e 16 anos, no que se refere a trajetória escolar verifica-se que 65,6% concluíram o ensino fundamental em escola pública em oito anos.

A pesquisa realizada por Terribili Filho (2002) teve como objetivo investigar a existência de fatores extra-ensino que pudessem impactar diretamente a motivação dos estudantes na frequência à escola de ensino superior noturno, identificar e analisar quais seriam esses aspectos motivadores.

Artigo, publicado pelo mesmo autor em 2004, indicou que os fatores que poderiam estimular ou desestimular a frequência dos estudantes do ensino superior noturno estavam relacionados ao entorno educacional: meios de transporte, trânsito, segurança urbana, infraestrutura da IES e relacionamento social.

A cidade de São Paulo, (IBGE 2000) tinha no ano de 2000 a população de 10.434.252 habitantes. No mesmo período possuía 377.471 estudantes matriculados em cursos de graduação, representando um índice de um estudante para cada 27,6 habitantes, segundo Terribili Filho e Quaglio (2005), média próxima à portuguesa.

Ainda conforme o mesmo artigo, para cada três estudantes de ensino superior, dois estudavam no período noturno e a quantidade estimada de estudantes em cursos noturnos de graduação na cidade girava em torno de 250.000 matrículas.

A capital do Estado de São Paulo tem os mais variados problemas urbanos. Entretanto existem alguns que causam impacto negativo no dia-a-dia dos estudantes noturnos, como o trânsito urbano caótico, deficiência nos transportes coletivos, falta de segurança pública, entre outros. Estes problemas são agravados no período noturno, no percurso dos estudantes a caminho da instituição de ensino e ao término das atividades acadêmicas, no retorno à sua residência.

A pesquisa realizada por En (2005) teve como objetivo utilizar a teoria das expectativas para explicar a motivação dos alunos em obter boas notas. A teoria foi desenvolvida por Vroom em 1964 e envolve dois modelos: valência e força. O modelo valência mensura a atratividade de um resultado e o modelo força mede a motivação em obter o resultado almejado. Foi utilizado, como método estatístico, a técnica de regressão linear múltipla, verificou-se que o  $R^2$  ajustado do modelo de valência e de força foi de 0,74 e 0,75, respectivamente. No estudo também não foi encontrada diferença significativa entre a variável atratividade e expectativa no esforço do aluno em melhorar a nota. Por outro lado, encontra-se uma correlação significativa entre nota e esforço, bem como os maiores esforços estão nas maiores expectativas. A pesquisa foi realizada na FEA/USP com alunos do curso de Ciências Contábeis.

O estudo realizado por Bomtempo (2005) buscou identificar os fatores que influenciavam os estudantes a optar pelo curso de graduação em administração, e construir indicadores que permitissem apurar o grau de concordância sob a ótica discente com os fatores relacionados. Com auxílio da técnica de equações estruturais obteve como principal fator a ascensão profissional, mudança de classe social; tendo como base a amostra oriunda de classes populares.

O estudo de Milach, Huppés e Vieira (2007) teve como objetivo avaliar quais os fatores que determinam a satisfação dos estudantes de Ciências Contábeis da Universidade

Federal de Santa Maria, em relação ao curso. O questionário com 42 questões foi aplicado a 224 estudantes, sendo 85 do turno diurno e 139 do noturno, e através da técnica estatística utilizada foram comprovadas cinco das oito hipóteses estabelecidas originalmente. O estudo defende que a satisfação é um fator primordial para garantir a motivação do estudante ao longo da sua formação acadêmica.

### **2.1.3 Pesquisas sobre o ensino noturno**

O quadro do apêndice A, revelou uma relação de pesquisas sobre o ensino superior noturno, realizadas a partir dos anos 1980. Em consonância, apresenta-se a seguir o estudo dos referidos trabalhos, destacando os seguintes itens: objetivos e problemas de pesquisa identificados, resultados obtidos e considerações finais de cada pesquisador.

O trabalho de Alves (1984) objetivava descobrir quais características diferenciam os estudantes noturnos dos estudantes do período diurno da PUC-SP, o objetivo específico era investigar as diferenças entre os estudantes dos dois períodos. A autora concluiu que a principal característica observada foi a origem sócio-econômica dos estudantes, ou seja, os estudantes do período noturno pertencem, em sua maioria, às classes sócio-econômicas menos privilegiadas.

Em Abramowicz (1990), tem-se um estudo de caso que objetiva a percepção do processo de aprendizagem pelos trabalhadores estudantes de uma faculdade particular noturna da cidade de São Paulo. Propôs-se analisar a percepção dos trabalhadores estudantes no que se refere à avaliação de aprendizagem e chegou-se à conclusão de que a avaliação de aprendizagem está interligada à problemática da qualidade de ensino.

Sobre o tema ensino superior noturno encontra-se o trabalho de Cardoso (1994), a pesquisa teve como objetivo identificar o sentido educativo da apropriação do conhecimento por parte do trabalhador-estudante no ensino superior noturno, procurou caracterizar a prática educativa no ensino superior em uma IES particular, do período noturno, e teve como metodologia entrevista aplicada aos professores e estudantes de vários cursos. Com o objetivo de conhecer o que a IES oferece, quais as condições de vida e de trabalho esses estudantes conquistam e quem eram os professores dessa IES, do período noturno. A pesquisa concluiu que a prática docente se faz sem levar em consideração a realidade do estudante, desassociando o estudante do trabalho.

A pesquisa de Zan (1996) buscava o resgate dos motivos que levaram a implantação dos cursos noturnos na UNICAMP, durante o período de anos 1980 início dos anos 1990, levando em consideração a crise institucional da universidade brasileira. O objetivo da pesquisa era demonstrar e analisar os fatores que influenciaram a criação dos cursos noturnos na UNICAMP. Conclui-se que os fatores que influenciaram a criação dos cursos noturnos foram: propostas de órgãos internacionais visando produtividade no ensino superior brasileiro; norma constitucional nas universidades estaduais de São Paulo que determinavam 33% das vagas deveriam ser oferecidas no período noturno; e a demanda para o período noturno.

Outra pesquisa que corroborou esse e outros estudos sobre o tema foi a de Salomé (2000), cujas questões de pesquisa eram identificar o perfil do trabalhador-estudante que frequenta o ensino superior noturno e como a IES trabalha as questões das expectativas dos estudantes, sua motivação para tal, tudo relacionado às exigências do mercado de trabalho. Um dos objetivos era proporcionar subsídios para ampliar o conhecimento sobre o ensino noturno e o estudante-trabalhador. A pesquisa de campo foi realizada em duas IES do Paraná com 38 estudantes do curso noturno, e revelou que o ensino noturno é o período onde o estudante encontra-se diretamente ligado ao mercado de trabalho, buscando na graduação sucesso em sua vida profissional e pessoal. A pesquisa apontou também o papel crescente da educação, da ciência e da tecnologia especialmente nas atividades produtivas da sociedade atual, lançando exigências para a formação dos trabalhadores-estudantes.

Pode-se citar também a pesquisa de Miranda (2001), que tinha como objetivo identificar os motivos da escolha dos estudantes do ensino superior noturno nos cursos de administração das IES particulares e suas expectativas profissionais. Os resultados apontam que os estudantes não sofreram grandes influências ao escolher o curso e que têm expectativas positivas em relação à futura profissão. No que se refere ao perfil, a pesquisa revelou que a grande maioria da amostra trabalha durante o dia, exercendo algum tipo de função que tenha afinidade com a profissão escolhida e também com a finalidade de custear o curso.

A pesquisa de Terribili Filho (2002), entre outros objetivos, investiga os fatores que influenciam diretamente a motivação do estudante na frequência às aulas, no ensino superior, noturno e analisa os fatores identificados. Foi realizada em uma instituição privada de ensino superior, localizada na cidade de São Paulo, em curso noturno de Administração de Empresas, com 244 estudantes, pretendendo avaliar os aspectos motivadores e não-motivadores na frequência dos estudantes à escola. O resultado da pesquisa evidenciou que, além dos aspectos

motivacionais de frequência dos estudantes, há outros motivos, tais como aspectos externos a IES, aspectos de infra-estrutura da IES e aspectos sociais. Ainda concluiu-se que o Estado, o gestor da IES, e o corpo docente são diretamente responsáveis por essas motivações.

Na pesquisa realizada por Faldini et al. (2003), foram comparados os perfis de estudantes, dos períodos diurno e noturno, do curso de engenharia química. A amostra foi realizada com 250 estudantes, sendo 200 do período noturno e 50 do período diurno, cursando o primeiro, o segundo e o terceiro anos do curso. Alguns resultados apontam que, no período diurno, 78% dos estudantes exercem alguma atividade profissional, sendo que destes, 63,8% atuam na área de engenharia química. No período noturno 95,7% exercem alguma atividade profissional, e destes 79,6% atuam na área de engenharia química.

Outro dado importante, concluído no trabalho de Faldini et al. (2003), é no que se refere às disciplinas cursadas. Entre seis e oito disciplinas são cursadas, no período diurno, por 92% dos estudantes, sendo o número médio de disciplinas de 6,75. No período noturno a porcentagem é de 60% de estudantes que cursam de seis a oito disciplinas, uma média de 5,83. O tempo médio de estudo do estudante do período diurno é de 6,05h e do estudante noturno é de 1,92h.

O trabalho de Petrucci (2005) foi realizado com 439 estudantes do ensino noturno, do curso de Ciências Contábeis, cursando o 1º ano, em seis IES da cidade de São Paulo, e buscou conhecer as dificuldades que os discentes enfrentam no período noturno. O problema formulado foi saber se havia diferença na percepção das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, levando-se em consideração os fatores escolhidos para a pesquisa. Concluiu-se que problemas financeiros afetam o desempenho do curso, apresentação de seminários é uma dificuldade encontrada pela parte feminina da amostra, administrar o tempo livre é uma dificuldade para os estudantes provenientes de escolas públicas, o cansaço causado pela locomoção afeta o desempenho dos estudantes. A pesquisa constatou que 88% da amostra trabalham, fato que já havia sido comprovado em outros estudos sobre o tema.

A pesquisa de Terribelle (2006) foi realizada com 150 jovens entre 15 e 24 anos de idade, inseridos no mercado de trabalho, que estudavam no período noturno no ensino médio da rede pública estadual, da periferia de Goiânia. O autor concluiu que os jovens trabalham principalmente para ajudar a família, mas o trabalho apresenta-se como possibilidade de autoafirmação, autonomia e a posse que o dinheiro pode proporcionar, ou seja, a capacidade de consumo.

O tema ensino noturno, conta ainda com obras como de Caporalini (1991) – *A transmissão do conhecimento e o ensino noturno*, Carvalho (2001) – *Ensino Noturno realidade e ilusão*, Castanho (1989) – *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?*, Furlani (2001) – *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*,. Laterza (1995) – *Ensino Noturno: a travessia para a esperança*.

Hoje, o ensino superior noturno é uma realidade e com base nessa realidade podem-se encontrar trabalhos em anais, congressos, tais como os artigos mencionados no Apêndice A e no referencial teórico.

Verifica-se em Barreiro e Terribili Filho (2007), que a realidade brasileira do período noturno é caracterizada por estudantes que trabalham durante o dia, para obtenção de recursos financeiros que possibilitem a realização do curso superior.

Os trabalhos pesquisados mostram as diferenças entre o estudo diurno e o noturno em que a condição financeira é um dos fatores preponderantes para a escolha deste último. A motivação para a implantação de cursos noturnos atende à determinação legislativa, através da Constituição de 1988 e à legislação estadual, no caso de São Paulo.

O perfil do estudante que frequenta o ensino superior noturno tem ligação com sua motivação e relação do estudo com as exigências do mercado de trabalho, fazendo parte da busca pelo sucesso profissional. Aspectos externos às IES influenciam diretamente a motivação dos alunos do ensino superior noturno, bem como a sua infra-estrutura, a ação dos gestores e o corpo docente.

Fatores financeiros também fazem parte das dificuldades encontradas pelos alunos de cursos noturnos, assim como o cansaço causado pela locomoção até a IES e a administração do tempo livre para o estudo.

## **2.2 Modelos de Educação Superior**

Com a mudança da corte portuguesa para o Brasil e a interrupção da comunicação com a Europa, surgiu à necessidade de profissionais que atendessem a nova realidade econômica, social e política. Nesse cenário é que surgem os primeiros cursos superiores.

De acordo com Silva Junior e Muniz (2004), no ano de 1820, criaram-se as primeiras Escolas Régias Superiores: de Direito de Olinda, a de Medicina em São Salvador e a de Engenharia no Rio de Janeiro.



De acordo com Schwartzman (1996), um dos fatores que fazem com que no Brasil ainda persista a desigualdade social, sub-emprego, marginalização social é a educação.

Schwartzman (1996) assevera, que a legislação brasileira tem uma orientação anti-privatista, ou seja, proíbe o financiamento público a IES privadas, e mantém as instituições privadas sob regime de controle e supervisão.

As IES privadas tem uma vantagem em relação as IES públicas, que é a demanda de mercado, conforme afirma Schwartzman (1996):

[...] Em sua maioria, as pessoas dispostas a comprar educação superior no mercado educacional não podem pagar muito, precisam trabalhar, não tem muito tempo para estudar e não tiveram formação suficiente, na escola secundária, para seguir cursos mais exigentes, principalmente na área técnica. Um curso barato, noturno e pouco exigente atende perfeitamente a esta demanda. (SCHWARTZMAN, 1996, p.4)

O ensino superior no Brasil está ligado à opção que o Brasil fez, antes da vigência da atual LDB, para o desenho de seu sistema de ensino superior.

Segundo Ferrari e Sekkel (2007), no Brasil há a influência de três modelos: francês, alemão e norte-americano.

A primeira opção foi pelo sistema europeu, mais precisamente o modelo francês, onde verifica-se um segundo grau de alta qualidade, ofereceu a matriz justificadora de um ensino universitário de natureza profissionalizante.

A outra opção, o modelo americano, com pouca qualidade de ensino médio, que indicava um ensino universitário mais genérico, deixando a profissionalização para o nível pós-graduação.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p.144), historicamente, a universidade no Brasil foi influenciada por alguns modelos europeus; aqui: o francês, o alemão, o inglês e o norte-americano que tiveram sua importância em diferentes momentos na universidade e se fazem presente ainda hoje, conforme a seguir:

- Modelo Francês ou Napoleônico

Modelo adaptado em 1820, com o surgimento das Escolas Régias Superiores, com características: formação de profissional para exercerem determinadas profissões, currículos fechados onde constavam as disciplinas que interessavam apenas para a formação do

profissional. Segundo Silva Junior e Muniz (2004), o corpo docente era formado de professores formados por universidades européias, onde o professor é o detentor do conhecimento e experiência profissional.

Na França, a universidade napoleônica foi, na verdade, uma “anti-universidade”. No entanto, sumamente importante, em razão de sua extraordinária influência. Em 15 de setembro de 1793, sob a alegação de que representavam à aristocracia e o Antigo Regime, as 22 universidades francesas foram supressas pela Revolução. Abolida a instituição universitária, criaram-se cursos superiores à medida em que eram necessários: em 1794, a Escola Politécnica e a Escola Normal Superior e, em 1802, já sob Napoleão, a Escola de Artilharia e Engenharia.

Segundo Rossato (1998, p.83), em 1º de maio de 1806, Napoleão criou a Universidade Imperial: uma corporação estatal de docentes que, tendo à testa um Grão-Mestre, destinava-se a manter os ensinos secundário e superior exclusivamente públicos, do Império. Caracterizam o modelo napoleônico o monopólio estatal, a manutenção da caracterização introduzida pela Revolução Francesa, a divisão em faculdades compartimentalizadas e a importância atribuída à colação de grau e ao diploma como requisito para o exercício da profissão. Afora, evidentemente, a conotação ideológica: toda a educação a serviço exclusivo do Estado Imperial. A influência do modelo napoleônico marcou profundamente a instituição universitária dos países que o adotaram ou imitaram.

Ainda de acordo com o autor acima, verifica-se que em 1984, com a reforma Savary, a França mudou seu sistema de ensino no qual, entretanto, restaram, como heranças napoleônicas, o acesso ao ensino superior em dependência de um exame estatal de saída do secundário (o bacharelado) o laicismo e estatismo educacionais.

- Modelo Alemão

Em Rossato (1998, p.139), verifica-se que na busca de estabelecer uma articulação necessária entre “verdade liberdade, pesquisa e humanidade”, coube aos filósofos alemães: Fichte, Schelling e Schleiermacher, repensar a Universidade. Partindo da inovadora experiência da Universidade de Göttingen (1734), estruturada de modo a incluir em seus quadros os avanços científicos da época, Guilherme de Humboldt, diretor do Culto e da Instrução Pública do Ministério do Interior da Prússia, organizou e fundou, em 1810, a Universidade de Berlim que representa o novo modelo de universidade, entendida como “unidade das ciências”.

Ainda referenciando o autor, no modelo alemão, a pesquisa e o ensino são meios para o desenvolvimento do conhecimento, finalidade da universidade como geradora do “poder do saber” ou “poder intelectual”. É necessário unir, o mais intimamente possível, o ensino e a pesquisa, mas num clima de absoluta liberdade: “liberdade para ensinar e liberdade para aprender”, eis o novo lema ou princípio básico que rege a universidade. Só ensina livremente o docente que livremente pesquisa e só aprende livremente o aluno livremente associado à pesquisa do mestre. O modelo alemão repensa, atualiza e refunda a universidade. Valoriza a erudição, mas acrescenta-lhe a pesquisa científica. A universidade continua sendo uma corporação de professores e alunos que busca livremente, sem interferência política, a autonomia, mediante métodos e instrumentos atualizados, numa dedicação (*studium*), manifestada e concretizada pelo trabalho em comum, a renovação do conhecimento científico.

- Modelo Norte-Americano

O Estados Unidos possivelmente têm o sistema de ensino superior mais abrangente atualmente, atendendo a cerca de 60% da população. De acordo com Schwartzman (1996), a pesquisa está concentrada em um pequeno número de “research universities”, enquanto que a grande parte da população está em escolas profissionais e “colleges” são essencialmente instituições de ensino. A dissociação entre o ensino e a pesquisa se deve a dois fatos: uma de ordem histórica, relacionada com o desenvolvimento separado das instituições educacionais e de formação profissional, e das instituições de pesquisa, outro fato esta relacionado a grande explosão da demanda por educação superior, que tornou inviável a generalização do modelo de universidade de elite.

Observa-se em Rossato (1998, p. 131), que a expansão universitária nos Estados Unidos ocorreu com rapidez a partir do século XVII, e no século subsequente, figurava como o primeiro país em número de universidades. Preservando as características dos modelos inglês e alemão, o modelo foi, entretanto, adquirindo feições próprias, sob a poderosa e marcante influência do capitalismo. Ensino e pesquisa, intimamente articulados, constituem forças dinamizadoras e impulsionadoras do progresso econômico do qual as universidades, sempre próximas à sociedade e sensíveis às suas necessidades, são instrumento e guia.

Verifica-se em Ludke (2005), a preocupação dos americanos com o desenvolvimento da pesquisa, por meio dos cursos de pós-graduação, para atender às necessidades de desenvolvimento do próprio país. Os cursos de graduação não seriam suficientes para preparar o pesquisador, embora devessem também preocupá-los com sua iniciação.

No Brasil as influências desses dois modelos, francês e norte-americano, foram sendo assimiladas ao lado de outras influências. E, de acordo com as necessidades e recursos do Brasil, foi-se constituindo um sistema novo, próprio, com características originais, embora ainda seja possível verificar marcas daquelas influências.

Observa-se em Sanson (2004) e para os propósitos desse estudo é importante ressaltar, que a separação das áreas de contabilidade, atuária e economia, o novo currículo de economia adaptava o Brasil a um modelo americano de curso, com forte carga de métodos quantitativos e teoria econômica formal, complementada por um conjunto de disciplinas específicas da área.

Como um elo entre o ensino da contabilidade e os modelos educacionais mencionados acima se deve retornar ao início da colonização ou período jesuítico (1549-1759), quando os jesuítas iniciaram o processo educacional e a educação contábil não era formalizada no Brasil (LEITE, 2005).

### **2.3 Ensino da Contabilidade**

Apresenta-se a seguir um extrato da evolução histórica sobre o ensino da Contabilidade no Brasil. A pesquisa histórica é importante, pois objetiva a recuperação da evolução e a sua inserção dentro de um quadro de referências que explique as mudanças (LUNA, 2002, p. 86). Trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que os fatos são registrados e analisados sem a inferência dos autores.

Em 1750, o Marquês de Pombal iniciou, no Brasil, uma série de reformas políticas, econômicas e culturais, instituindo novas diretrizes educacionais para a formação do estudante português (como eram chamados tanto aqueles nascidos em Portugal como em colônias portuguesas), entre essas diretrizes pode-se destacar a de propiciar conhecimentos de comércio e da arte dos negócios.

Dessa forma, surge em Portugal, mais precisamente em Lisboa, a *Aula de Commercio*. (LEITE, 2005, p.27)

Segundo Saes e Cytrynowicz (2001), com a chegada da família real ao Brasil em 1808, criou-se na cidade do Rio de Janeiro uma cadeira de aula pública de Ciências Econômicas cujas “propriedade e regência” foram atribuídas a José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu. Apesar da referida atribuição de aulas a Cairu, verifica-se em Martins,

Silva e Ricardino (2006) que Cairu jamais lecionou, o que se explica por ele não ter conhecimento sobre a matéria.

Em 15 de julho de 1809, através de Alvará, D. João criou as aulas de *commercio*, em razão dos problemas de gestão de negócios. Poderiam ser admitidos às aulas de *commercio* os maiores de 14 anos, aprovados em exame de gramática da língua nacional, aritmética e língua estrangeira (inglês ou francês), e estavam dispensados dos exames os estudantes em letras do Colégio Pedro II e os aprovados no 1º ano da Escola Militar.

Em 1895, o Grêmio dos Guarda-Livros de São Paulo, querendo valorizar a profissão, buscava a criação do curso regular que a oficializasse.

Em Martins, Silva e Ricardino (2006, p.115), verifica-se que em 1893, João Pedro da Veiga Filho foi convidado a lecionar finanças e contabilidade pública na atual Faculdade de Direito da USP. De acordo com FECAP (2002, p.33), em 1895 Horácio Berlinck, foi convidado para ministrar aulas de Contabilidade Geral da Escola Politécnica e Ramos de Azevedo o nomeou professor de Contabilidade do Liceu de Artes e Ofícios. Por meio desses estudos verifica-se que, embora o Liceu de Artes e Ofícios e a Faculdade de Direito ministrassem em seus cursos o ensino da contabilidade, ambos não outorgavam aos seus estudantes diploma de contador.

Ainda de acordo com FECAP (2002), verifica-se que foi através do Decreto nº 832, de 7 de maio de 1902, que foi extinto formalmente o Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Em 20 de abril do mesmo ano, foi criada a primeira escola especializada no ensino da Contabilidade, a oferecer cursos regulares, que foi a “Escola Prática de Comércio”.

O Decreto nº 1.339, de 9 de janeiro de 1905, reconheceu, em caráter oficial, os diplomas expedidos pela Escola Prática de Comércio. Este normativo também regulamentou a organização dos cursos, dividindo-os em dois: um geral e outro superior.

O Decreto nº 17.329, de 28 de maio de 1926, aprovou o regulamento para os estabelecimentos de ensino técnico *commercial*, reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal; constou no art. 2º que o curso geral seria de quatro anos, o art. 3º determinou que além do curso geral obrigatório para todos os estabelecimentos, haveria um curso superior com caráter facultativo.

O Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, criou o Conselho Nacional de Educação - CNE, e o Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931, organizou o ensino comercial, regulamentou e determinou a grade curricular dos cursos técnicos: curso de secretário, curso

de guarda-livros, curso de administrador-vendedor, curso de atuário, curso de perito-contador. É importante ressaltar que o art. 30 do mesmo decreto determinou que os estabelecimentos de ensino Comercial deveriam ter biblioteca apropriada, instalações de escritório modelo para execução dos respectivos exercícios, experiências e escriturações de acordo com finalidade de cada curso. O Decreto-Lei nº 1.535, de 23 de agosto de 1939, alterou a nomenclatura do curso de Perito-Contador para curso de Contador.

O ensino comercial foi regulamentado pelo Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Comercial. O Decreto nº 14.373 de 28 de dezembro de 1943, regulamentou a estrutura dos cursos de Formação do Ensino Comercial. O Decreto Lei nº 7.988 de 22 de setembro de 1945, dispôs sobre ensino superior de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais, ambos com duração de quatro anos. Em seu art. 5º consta que aos que concluíssem o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, seria conferido o grau de bacharel em ciências contábeis e atuariais.

A Lei nº 1.401, de 31 de julho de 1951, desdobrou o curso em de Ciências Contábeis e Atuariais, podendo os dois serem concluídos em três anos e dando aos estudantes, matriculados anteriormente, a opção de escolha entre os dois cursos.

O Decreto-lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946, criou o Conselho Federal de Contabilidade e definiu as atribuições de contador e de técnico em contabilidade. O decreto enobreceu a profissão contábil, a terceira a ser regulamentada nos país. Na época atuavam na área contábil os seguintes profissionais: contadores, técnicos em contabilidade e guarda-livros.

Segundo Laffin (2002), após ser elevada ao nível de superior a contabilidade busca ajustar seus titulados em duas áreas de conhecimento, através do Decreto-Lei nº 8.191 de 20 de novembro de 1945 altera para técnico em contabilidade o diploma dos egressos dos cursos de guarda-livros, atuários, contadores e perito-contadores formados em nível médio. E Bacharel ou Contador para os formados em nível superior. Esse decreto-lei altera a Lei 3.384 de 28 de abril de 1958, que deu nova denominação à profissão de guarda-livros, que passou a se chamar “técnico de contabilidade”.

Através do Parecer CFE 397/62, o Conselho Federal de Educação dividiu os cursos de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Atuariais em ciclos básicos e de formação profissional, e fixou um currículo mínimo que deveria ser a base desses cursos, cabendo às escolas integrá-lo com disciplinas que julgassem necessárias.

Leite (2005, p.180) assevera que durante do governo José Sarney a Constituição brasileira promulgada em outubro de 1988, traz os seguintes destaques para área da educação: gratuidade do ensino público em todos os níveis em todos os estabelecimentos oficiais, ensino fundamental obrigatório e gratuito, autonomia universitária, aplicação anual em educação de, no mínimo 18% da receita tributária no caso da União e 25% no caso do Distrito Federal, estados e municípios, estabelecimento por lei de um plano nacional de educação, entre outros tópicos.

Ainda de acordo com Leite (2005, p.199), no governo Fernando Henrique Cardoso, o MEC tomou várias medidas para melhorar a qualidade de ensino no país, com destaque para a Lei 9.131/95 que criou um sistema de avaliação para formandos dos cursos superiores denominado Exame Nacional de Cursos, popularmente chamado de “Provão”, sendo substituído anos mais tarde pelo Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes - ENADE. Em 2001 através da Portaria nº. 3.018, estabeleceram-se, com base nas propostas de uma Comissão de especialistas formada para Avaliação do Curso de Ciências Contábeis, as diretrizes para a realização desse exame na área contábil.

A Resolução CNE/CES nº 6 de março de 2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para o curso de graduação em Ciências Contábeis. Dentre as proposições sugeriu-se a inclusão de domínios da atividade atuarial e a inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob a modalidade de monografia. O Parecer CES 269/2004 ressaltou que a profissão de Atuário é permitida a quem for registrado no Ministério do Trabalho e Emprego e no Instituto Brasileiro de Atuária – IBA. O documento do IBA registra que Ciência Contábil não deve ser confundida com a Ciência Atuarial. O Parecer CNE/CES 329/2004 determinou a carga mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, com o mínimo de 3.000 horas e quatro anos para Ciências Contábeis.

A Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004 instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Ciências Contábeis, contemplando o perfil profissional esperado do formando, os sistemas de avaliação do estudante e do curso, e outras providências no que se refere à competência e às habilidades do estudante de Ciências Contábeis.

Um aspecto relevante observado ao longo desta evolução histórica foi a oferta dos cursos no período noturno, o que ensejou um maior aprofundamento realizado a seguir no referencial teórico.

Também é relevante a participação dos alunos de Ciências Contábeis no período noturno nas IES privadas, como demonstrado na tabela 5, que apresenta a evolução das matrículas nos cursos de Ciências Contábeis nos anos de 2004 a 2006.

Tabela 5 – Matrículas em cursos de graduação presenciais em relação ao de Ciências Contábeis

Totais	2004	%	2005	%	2006	%
Matrículas	4.163.733	100,00%	4.453.156	100,00%	4.676.646	100,00%
Matrículas - Ciências Contábeis	162.150	3,89%	171.022	3,84%	179.848	3,85%

Fonte: INEP - 2006

A tabela 5 mostra que se mantém estável a participação das matrículas no curso de Ciências Contábeis, em relação ao total de matriculados em cursos de graduação presencial, conforme dados dos três últimos censos apresentados pelo INEP. Também se constata que houve um crescimento de aproximadamente 12% no total de matriculados e de 11% nas matrículas no curso de Ciências Contábeis, entre 2004 e 2006.

Os estudantes de Ciências Contábeis estavam distribuídos, em 2006, pelos cursos oferecidos por 886 instituições de ensino superior de todo o Brasil. Deste total, 745 (84,1%) eram em instituições privadas. É que revela a tabela 6 a seguir.

Tabela 6 – Instituições que ofertam cursos de Ciências Contábeis presenciais por tipo de IES

Tipo de IES	IES		
	Total	Pública	Privada
Centros de Educação Tecnológica	3	1	2
Faculdades, Escolas e Institutos	422	17	405
Faculdades Integradas	51	1	50
Centros Universitários	100	4	96
Universidades	310	118	192
Total	886	141	745
%	<b>100,0%</b>	<b>15,9%</b>	<b>84,1%</b>

Fonte: INEP – 2006

A tabela 7 demonstra o número de instituições que ofertavam o curso de Ciências Contábeis no Brasil, na região Sudeste e no Estado de São Paulo no período de 2002 a 2004.

Tabela 7 – Instituições que ofertam cursos de Ciências Contábeis presenciais

Abrangência Geográfica	Período		
	2002	2003	2004



Brasil	1.637	1.859	2.013
Região Sudeste	840	938	1.001
Estado de São Paulo	450	475	504
<b>% do Estado de São em relação ao Brasil</b>	<b>27,49%</b>	<b>25,55%</b>	<b>25,04%</b>

Fonte: INEP – 2006

Observa-se a continuidade crescente no número de instituições que ofertavam o curso de Ciências Contábeis no Estado de São Paulo. De 2002 para 2003 cresceram 25 instituições e de 2003 para 2004 o aumento foi de 29 instituições, embora percentualmente esse número tenha diminuído em relação ao crescimento do número de instituições no Brasil.

É importante explicar que não existem dados estatísticos para os anos de 2004, 2006 e 2007, momentos em que essa pesquisa deverá ser atualizada posteriormente.

Os números percentuais apresentados nas tabelas 1, 2, 3, 4 e 5 para o curso de Ciências Contábeis oferecem o cenário para a realização dessa pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

#### 3.1 Delimitação da pesquisa

Após determinar o objeto da pesquisa, são estabelecidos os limites para a investigação, ou seja, determinar um tópico ou parte dele a ser focalizada. Após a escolha do assunto, pode-se optar pelo estudo de todo o universo da pesquisa ou apenas por uma amostra. Esse conjunto de informações que possibilitará a escolha da amostra, que deve ser representativa ou significativa. Para Collis e Hussey (2005, p.127) “uma delimitação explica como o escopo do seu estudo está focado em uma determinada área”. No caso do presente estudo, essa será os estudantes do ensino superior noturno do curso de Ciências Contábeis.

Segundo Severino (2002, p.160) a delimitação trata do “momento fundamental do projeto de pesquisa, é o momento de se caracterizar de maneira mais desdobrada o conteúdo da problemática que vai se pesquisar e estudar”. Neste trabalho, os sujeitos a serem pesquisados são estudantes regularmente matriculados no curso noturno de Ciências Contábeis das regiões Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro da Capital paulista, em IES privadas.

O período letivo escolhido para aplicação do questionário foi o primeiro semestre do ano de 2008 e foi aplicado a estudantes matriculados do terceiro a oitavo semestres.

##### 3.1.1 Sujeitos da pesquisa

O questionário, que está descrito no item 3.4, foi aplicado para 374 estudantes, que cursavam do 3º ao 8º semestre do curso de Ciências Contábeis no período noturno, distribuídos conforme quadro 2 abaixo:

Instituição	Região	Nº de Respondentes
UNINOVE	Norte	46
UNINOVE	Oeste	88
PUC-SP	Oeste	21
FECAP	Centro	67
MACKENZIE	Centro	24

continua

ANHEMBI MORUMBI	Sul	64	continuação
UNICASTELO	Leste	20	
SUMARÉ	Leste	44	
<b>TOTAL</b>		<b>374</b>	

Quadro 2 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa

A escolha de estudantes a partir do 3º semestre se dá pelo fato de que, após estarem um ano frequentando a IES, os discentes já estão mais bem adaptados à realidade do ensino superior noturno.

### 3.1.2 Tamanho da amostra e local da pesquisa

Em Malhotra (2005, p.261), lê-se que a população-alvo são os elementos que possuem a informação que o pesquisador busca, portanto, pode-se dizer que a população-alvo para este trabalho são os estudantes do curso de Ciências Contábeis do período noturno.

Para Hair Jr. et al. (2005a, p.97), dificilmente o pesquisador realiza uma análise fatorial com uma amostra com menos de 50 observações, e preferencialmente a amostra deve ser maior ou igual a 100. É preciso reafirmar que o questionário foi aplicado a 374 estudantes de sete IES Privadas da cidade de São Paulo, situação que permitiu obter um número superior ao mínimo recomendado para esse estudo que seria de 220 questionários (44 assertivas x 5 = 220).

Para Cooper e Schindler (2003, p.156), o tamanho da amostra pode ser resumido em dois tópicos: a) uma amostra deve ser grande, ou não será representativa; b) uma amostra deve ter alguma relação proporcional com o tamanho da população na qual ela é baseada.

Para essa pesquisa foi utilizada a amostragem por conveniência, em que a seleção é feita levando em consideração a conveniência do pesquisador. De acordo com Hair Jr. et al. (2005a, p.247), a amostragem por conveniência envolve a seleção de elementos de amostra que estejam mais disponíveis para tomar parte do estudo e que podem oferecer as informações necessárias.

Os questionários foram aplicados em sete IES Privadas da cidade São Paulo, localizadas em cinco diferentes regiões, apresentadas no quadro 2.

### 3.2 Técnica estatística utilizada

A análise multivariada é um conjunto de técnicas para análise de dados, de acordo com Hair Jr. et al. (2005a, p.32).

Um dos objetivos primários das técnicas multivariadas é expandir a habilidade explanatória do pesquisador e a eficiência estatística, acordo com Hair Jr. et al. (2005a, p.465). É comum o pesquisador se defrontar com um conjunto de questões inter-relacionadas.

Verifica-se em Corrar, Paulo e Dias Filho (2007, p.2), que análise multivariada refere-se a um conjunto de métodos estatísticos que torna possível a análise simultânea de medidas múltiplas para cada indivíduo, objeto ou fenômeno observado.

As técnicas de análise multivariadas mais discutidas são: regressão múltipla, análise discriminante, regressão logística, análise fatorial, análise de conglomerados (*Clusters Analysis*), escalonamento multidimensional (MDS), redes neurais e lógica nebulosa.

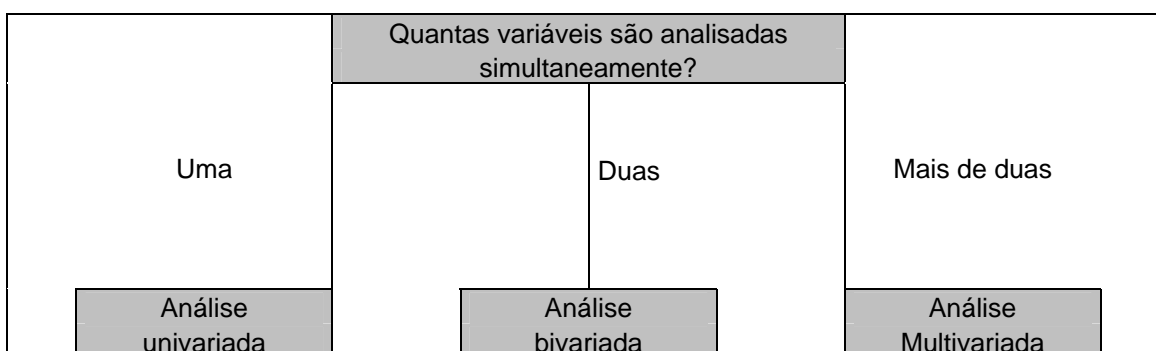


Figura 1 – Distinção entre análise univariada, bivariada e multivariada

FONTE: Corrar, Paulo e Dias Filho (2007, p.2)

A figura 1 evidencia que qualquer análise simultânea com mais de duas variáveis pode ser considerada análise multivariada. As variáveis podem ser quantitativas ou qualitativas.

Para atender os propósitos dessa pesquisa será utilizada a técnica de análise fatorial.

#### 3.2.1 Objetivos da técnica utilizada – Análise Fatorial Exploratória

Análise Fatorial (AF) é uma técnica estatística que busca, por meio da avaliação de um conjunto de variáveis, a identificação de dimensões de variabilidade comuns existentes em um conjunto de fenômenos, cada uma dessas dimensões recebe o nome de FATOR, conforme Corrar, Paulo e Dias Filho (2007, p.74). A AF tem como um dos seus principais objetivos tentar descrever um conjunto de variáveis originais através da criação de um número menor

de dimensões ou fatores. Parte do pressuposto de que a correlação entre as variáveis surge porque essas variáveis compartilham ou estão relacionadas pelo mesmo fator. Sendo assim, entende-se que o objetivo da AF é identificar fatores não diretamente observáveis, a partir da correlação entre um conjunto de variáveis, estas sim observáveis e passíveis de medição.

A modalidade de AF a mais utilizada é a Exploratória – AFE que caracteriza-se pelo fato de não exigir do pesquisador o conhecimento prévio da relação de dependência entre as variáveis, como verifica-se em Corrar, Paulo e Dias Filho (2007, p. 80). O pesquisador não tem certeza de que as variáveis possuem estrutura de relacionamento, e muito menos se essa estrutura pode ser interpretada de forma coerente.

### **3.3 Instrumento de pesquisa**

Um questionário é um conjunto predeterminado de perguntas criadas para coletar dados dos respondentes. (HAIR JR. et al. 2005b, p.159-160). Construído cientificamente para medir características importantes de indivíduos, eventos e outros fenômenos, uma boa pesquisa exige bons questionários que garantam a precisão dos dados. As pesquisas realizadas através de questionários geralmente são criadas para obter grandes quantidades de dados, normalmente em forma de números.

A construção de um instrumento de pesquisa exige a observância de cuidados sem os quais não se poderá ter segurança quanto aos seus resultados, uma vez que a elaboração, pré-teste e uso do questionário estão associados à solução do problema de pesquisa formulado, conforme Martins, G.A. (2006)

O questionário a ser utilizado como instrumento de pesquisa para a coleta dos dados é composto de duas partes:

- a) primeira parte com questões para classificar o perfil sócio-econômico e profissional dos estudantes;
- b) segunda parte com 44 assertivas em escala de Likert.

De acordo com Hair Jr. et al. (2005b, p.194), uma escala deve ter de três a dez categorias, quanto maior o número de categorias, maior a exatidão da escala. Mas, com mais de dez categorias, aumenta a dificuldade dos respondentes em processar as informações.

Sendo assim a escala utilizada é composta de 5 categorias, que analisaram o grau de concordância/discordância dos respondentes, os termos que serão utilizados para análise desses graus serão os seguintes:

- CT - Concordo totalmente;
- C - Concordo;
- I - Indiferente;
- D - Discordo;
- DT - Discordo totalmente.

De acordo com Malhotra (2005, p.207), a escala de Likert tem várias vantagens. É fácil de ser construída, fácil de ser aplicada e, talvez o mais importante, é fácil de ser compreendida pelo entrevistador.

### **3.3.1 Elaboração do questionário**

O questionário estruturado (Apêndice B) foi elaborado a partir dos instrumentos apresentados nos trabalhos de Petrucci (2005) e Terribili Filho (2002), dessa maneira entende-se que pode haver uma interação das pesquisas anteriores que possam corroborar para esse trabalho.

Pretende-se que o instrumento elaborado contribua para atingir os objetivos desejados da pesquisa, conforme mencionado no item 1.2.

O instrumento de pesquisa foi elaborado de acordo com Babbie (1999), tomando-se os cuidados para se atingir os objetivos propostos:

- Confiabilidade: fazer perguntas cujas respostas as pessoas saibam responder;
- Validade: definição do grau com que uma medida reflete adequadamente o significado real do conceito considerado;
- Formato adequado: colocar uma pergunta de cada vez em cada parágrafo;
- Escrever instruções claras e comentários introdutórios.

A confiabilidade do instrumento foi calculada pelo Alpha de Cronbach.

Martins, G.A. (2006) lembra que a validade de constructo se refere ao grau em que um instrumento se relacione consistentemente com outras medições semelhantes e derivadas da mesma teoria e conceitos que estão sendo medidos.

Encontra-se em Pasquali (2003, p.164) que, a validade de um constructo é considerada a forma mais fundamental de validade dos instrumentos psicológicos, dado que ela constitui a maneira direta de verificar a hipótese da legitimidade da representação comportamental. Constructos ou conceitos são cientificamente pesquisáveis somente se forem passíveis de representação comportamental adequada.

Os constructos, a seguir apresentados, foram obtidos após a análise e junção dos questionários utilizados nas pesquisas realizadas por Petrucci (2005) e Terribili Filho (2002), que abordaram questões como as motivações e as dificuldades enfrentadas por estudantes do período noturno dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de Empresas.

- Constructo processo pedagógico: diz respeito ao processo de aprendizagem. As afirmações a ele relacionadas estão no quadro 3:

Número	Afirmações
03	O nível de exigência dos professores da faculdade não é maior que os do ensino médio.
24	O nível de exigência dos professores traz dificuldades aos alunos.
27	Dificuldade para se concentrar nas aulas é um problema constante.
31	Organizar e realizar os trabalhos em grupo é uma atividade fácil.
37	Ter provas em dias seguidos causa estresse
40	Aulas dinâmicas são menos cansativas
41	O nível do corpo docente motiva a frequência na instituição.

**QUADRO 3**– Afirmações do constructo processo pedagógico

- Constructo infra-estrutura: dizem respeito às acomodações, equipamentos, locais disponíveis na IES. As afirmações a ele relacionadas estão no quadro 4:

Número	Afirmações
07	A quantidade de alunos em sala de aula dificulta a aprendizagem.
09	A localização do campus foi fator importante na escolha da Instituição
14	Os serviços financeiros e de secretaria atendem as necessidades dos alunos.
20	Barulho nos corredores afeta a concentração dos alunos nas aulas
23	Os equipamentos disponíveis em sala de aula facilitam o aprendizado.
30	Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas
36	A instituição tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula
39	As condições da biblioteca contribuem para o aprendizado do aluno.
44	O conforto em sala de aula motiva a frequência na Instituição

**QUADRO 4** – Afirmações do constructo infra-estrutura

- Constructo transporte: diz respeito aos meios de locomoção usados pelos estudantes. As afirmativas a ele relacionadas estão no quadro 5:

Número	Afirmações
04	A qualidade dos transportes coletivos facilita a frequência na Instituição de ensino.
06	O cansaço causado pela locomoção até a IES afeta o desempenho no curso
12	O tempo despendido para chegar à Instituição estimula frequência
33	O transito dificulta a chegada dos alunos no horário de aula

**QUADRO 5**– Afirmações do constructo transporte

- Constructo inclusão social e profissional: diz respeito à atividade social e profissional do estudante. As assertivas a ele relacionadas estão no quadro 6

Número	Afirmações
01	Ter um computador pessoal em casa facilita os estudos.
05	O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula
08	O cansaço do trabalho afeta a concentração na leitura e interpretação de textos
15	A necessidade de trabalhar reduz o tempo para estudo
29	A profissão de Contador é reconhecida pela sociedade.
35	Cursar Ciências Contábeis permite obter melhor remuneração.
43	O curso de Ciências Contábeis permite atuar na área.

**QUADRO 6**– Afirmações do constructo inclusão social e profissional

- Constructo disciplinas: diz respeito às disciplinas propriamente ditas e às atividades relacionadas às aulas, como trabalhos, provas e outros. As assertivas a ele relacionadas estão no quadro 7:

Número	Afirmações
10	Alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início do curso
13	As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos
17	As disciplinas teóricas despertam maior interesse dos alunos do curso
19	Disciplinas que abordam matemática e cálculo são fáceis de aprender
21	Não consigo associar teoria e prática nas disciplinas contábeis
22	Apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos
25	É difícil para quem trabalha na área contábil associar teoria e prática nas disciplinas contábeis.
26	Pouco conhecimento matemático não afeta o rendimento durante o curso
34	A bibliografia indicada ajuda no estudo das disciplinas

**QUADRO 7** – Afirmações do constructo disciplina

- Constructo relacionamentos: diz respeito aos relacionamentos dos estudantes com colegas, professores, coordenação e outros. As afirmativas a ele relacionadas estão no quadro 8:



Número	Afirmações
32	Alguns professores não compreendem a falta de tempo dos alunos
38	Começar a aula mais cedo para que ela termine mais cedo beneficia os alunos.
42	O relacionamento com a coordenação motiva a frequência na instituição

**QUADRO 8** – Afirmações do constructo relacionamentos

- Constructo aspecto pessoal: diz respeito ao próprio estudante, sua residência e outros aspectos que possam influenciar sua decisão. As afirmações a ele relacionadas estão no quadro 09:

Número	Afirmações
02	Administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda
11	Ter local apropriado de estudo em casa ajuda o desempenho do aluno
16	Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender
18	Problemas financeiros não afetam o desempenho no curso
28	Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo.

**QUADRO 09** – Afirmações do constructo aspecto pessoal

O questionário foi elaborado de forma que os constructos fossem identificados. De acordo com Martins e Pelissaro (2005), constructos podem ser entendidos como operacionalizações de abstrações que os cientistas sociais consideram em suas teorias. Um constructo é uma variável, tal como: *status* social, inteligência, produtividade, etc.

Os constructos não são diretamente observáveis ou diretamente inferidos a partir de fatos observáveis. Os constructos devem cobrir todas as funções das entidades inferidas: (1) resumir os fatos observados; (2) construir um objeto ideal para a pesquisa, isto é, promover o progresso da observação; (3) construir a base para previsão e a explicação dos fatos. [...] (ABBAGNANO citado por MARTINS; PELISSARO, 2005)

As assertivas, ou perguntas do questionário, foram elaboradas de forma estruturada, pois as perguntas desta forma especificam o conjunto de respostas alternativas (MALHOTRA, 2005, p. 237). Quanto à sua forma, uma pergunta estruturada pode ser de múltipla escolha, de duas escolhas (dicotômica) ou de escala. Para esta pesquisa, optou-se pelo uso da escala de Likert.

Dentre os problemas que podem ocorrer com o uso questionários de pesquisa, identifica-se o Efeito Halo. Nesta situação, o respondente poderá ser contaminado pela forma de redação e seqüência das assertivas, e ser levado a oferecer todas as respostas como “concordo totalmente” ou “discordo totalmente”. Para Rosa e Kamakura :

O Efeito Halo representa um viés nas respostas de uma pesquisa, criado pelo fato das respostas serem obtidas em uma única entrevista. Por exemplo, se numa pesquisa de satisfação primeiro mede-se a satisfação geral com o serviço, e depois, mede-se a percepção do serviço em quesitos específicos, é provável que as medidas de percepção sejam influenciadas pela avaliação geral, criando uma correlação espúria entre todas as variáveis. Essa correlação espúria faz com que as respostas

dadas pelo consumidor sejam correlacionadas simplesmente pelo fato de terem sido obtidas dentro da mesma entrevista. (ROSA; KAMAKURA 2001, p.3).

Para este trabalho tomou-se como prevenção ao Efeito de Halo a distribuição aleatória das questões. Nas situações em que o questionário tratar de opiniões, atitudes ou satisfações, não é recomendável distribuir as perguntas de um determinado constructo em um único bloco, uma vez que a distribuição aleatória permite minimizar os efeitos indesejáveis de memórias, efeitos de halo e estilos de resposta, ou seja, tendências para usar a mesma resposta dada nas perguntas anteriores (HILL; HILL, 2005, p. 228).

A pesquisa foi feita junto a discentes do curso de Ciências Contábeis, a partir do terceiro semestre, em IES privadas. A escolha destas IES está baseada na pesquisa MEC/Inep/Deaes de 2005, que revelou serem as IES privadas responsáveis pela maioria dos estudantes no ensino noturno.

### **3.3.2 Pré-teste e validação do instrumento de pesquisa**

O pesquisador precisa avaliar a provável exatidão e coerência das respostas, o que pode ser feito com a realização do pré-teste dos questionários, usando uma pequena parte da amostra com características e semelhanças da população alvo, para que respondentes possam receber e responder o questionário em ambiente semelhante ao projeto de pesquisa (HILL, HILL, 2005, p. 230)

Segundo Babbie (1999, p.304), a finalidade de pré-testar o instrumento de pesquisa pode ser analisada nos seguintes pontos metodológicos:

- a) pré-testar todo o instrumento ou parte dele com a preocupação básica da aplicabilidade de um conjunto de perguntas;
- b) o instrumento deve ser pré-testado como será usado na pesquisa;
- c) um formato de perguntas abertas pode ser usado de forma proveitosa durante o pré-teste, para determinar categorias de respostas apropriadas para que posteriormente se torne pergunta fechada;
- d) a seleção de sujeitos para o pré-teste pode ser feita de modo flexível e variado. A única diretriz recomendável para a seleção dos sujeitos é que estes devem ter o perfil desejado;
- e) o pré-teste permite comparar diferentes métodos para obter os dados desejados;

- f) em caso de pré-testar várias vezes o instrumento é bom usar os mesmos sujeitos mais de uma vez, a razão é que o perfil geral do sujeito assim derivado fornece uma base geral para avaliar itens específicos.

O pré-teste permite que se verifiquem algumas falhas, que ainda podem ser reformuladas de forma a alcançar os objetivos propostos da pesquisa.

Antes da aplicação final do questionário, foi efetuado um pré-teste do instrumento de pesquisa, em uma das IES mencionadas no item 3.2.3 – local de pesquisa, público alvo da amostra, para avaliar o questionário e efetuar as correções e ajustes para a aplicação final. A aplicação e a importância do pré-teste são comentadas por Selltiz et al. (1987, p.26), quando argumenta que:

[...] pré-testar o questionário é importante. O pré-teste é uma prova para verificar como funciona e se mudanças são necessárias antes do início do estudo com todo o instrumento. O pré-teste fornece um meio de captar e resolver problemas não previstos na aplicação do questionário.

Com o pré-teste, dado a sua importância na fase de calibragem do instrumento definitivo, o objetivo é chegar a um instrumento que prime pela facilidade de preenchimento e de sua própria tabulação.

Um questionário é considerado confiável se sua aplicação repetida resulta em resultados coerentes. A confiabilidade tem a ver com a coerência das descobertas da pesquisa. Após o recebimento e tabulação das respostas recebidas e dos comentários, críticas e sugestões ao pré-teste, sua avaliação será considerada como adequada, tanto quanto à quantidade como em reação ao conteúdo e profundidade das questões.

Sendo assim, o questionário passou por um pré-teste no mês de março de 2008, para verificar o grau de dificuldade para preenchimento. O pré-teste ocorreu em duas etapas distintas a seguir:

- Primeira etapa: passou pela análise de um profissional de estatística, que solicitou a alteração em duas questões assertivas. A questão n° 1 foi alterada porque poderia confundir o entendimento do respondente e a questão n° 41 que englobava a idéia da questão n° 40 e por esse motivo sofreu alteração;
- Segunda etapa: o questionário foi respondido por 15 estudantes, sendo 7 estudantes pertencentes à amostra e 8 estudantes não pertencentes à amostra, mas com o mesmo perfil; estudantes do curso de Ciências Contábeis do período noturno.

Foi necessário determinar que a análise do pré-teste se faria respondendo às questões abaixo, e que a qualidade das respostas obtidas deveria indicar a percepção do entrevistador.

- a. os respondentes tiveram alguma dúvida em relação às questões abordadas?
- b. o tempo para preenchimento foi razoável?
- c. há necessidade de se modificar/incluir/excluir alguma questão?

Os resultados obtidos com o pré-teste foram analisados da seguinte maneira:

- Para a questão **a**, a resposta é **não**. Nenhum dos 15 respondentes sentiu dificuldade em responder ao questionário e nenhuma dúvida foi levantada durante ou após o preenchimento do questionário;
- Para a questão **b**, a resposta é **sim**. Os respondentes utilizaram 10 minutos para preencher o questionário;
- Para a questão **c**, a resposta é **não**. As alterações e exclusões foram realizadas ante do pré-teste, de acordo com sugestão do profissional em estatística.

O questionário foi avaliado por outros pesquisadores, em uma etapa de validação teórica, sofreu alterações para se adequar ao referencial teórico. Segundo Silva e Simon (2005), a validação teórica é feita por especialistas da área e os autores recomendam o auxílio de 3 a 5 profissionais experientes. Para a presente pesquisa, participaram três pesquisadores.

Os autores também chamam a atenção para a necessidade da validação semântica. Aqui, é preciso que de 3 a 5 respondentes preencham o questionário e que os mesmos sejam entrevistados na seqüência, procurando obter deles a percepção sobre o estilo e linguagem das assertivas. Esta etapa foi realizada com 15 alunos, momento em que os respondentes foram indagados sobre o entendimento das assertivas, para garantir que entenderam as afirmações da mesma maneira que a pesquisadora.

Silva e Simon (2005) asseveram que a validação estatística de uma escala pode acontecer pelo uso de dois métodos multivariados: Análise Fatorial Exploratória e Análise Fatorial Confirmatória. Para esta pesquisa a validação estatística foi realizada procurando observar se os resultados da Análise Fatorial Exploratória faziam sentido e se o questionário atingiria o proposto, situação que se confirmou e corroborou a seleção e uso desta técnica estatística.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentam-se, neste capítulo, os resultados da pesquisa. Inicia-se com a caracterização da amostra, uma análise descritiva e por fim a análise fatorial exploratória, a fim de identificar a estrutura das relações entre as assertivas. Ao final, serão comparadas as respostas nas questões categóricas com as opiniões referentes aos fatores encontrados.

### 4.1 Perfil da amostra

A primeira parte do instrumento de pesquisa, conforme mencionado anteriormente, é destinado à caracterização da amostra através de quatorze questões (APÊNDICE B).

O instrumento foi respondido por 374 alunos a partir do 2º ano do curso, portanto do 3º semestre em diante.

Para a primeira questão: está em que semestre do curso? Observa-se que 32,6% dos respondentes cursam o 5º semestre, 26,7% estão cursando o 7º semestre, 17,9% cursam o 6º semestre e 22,8% estão distribuídos entre o 3º, 4º e 8º semestres.

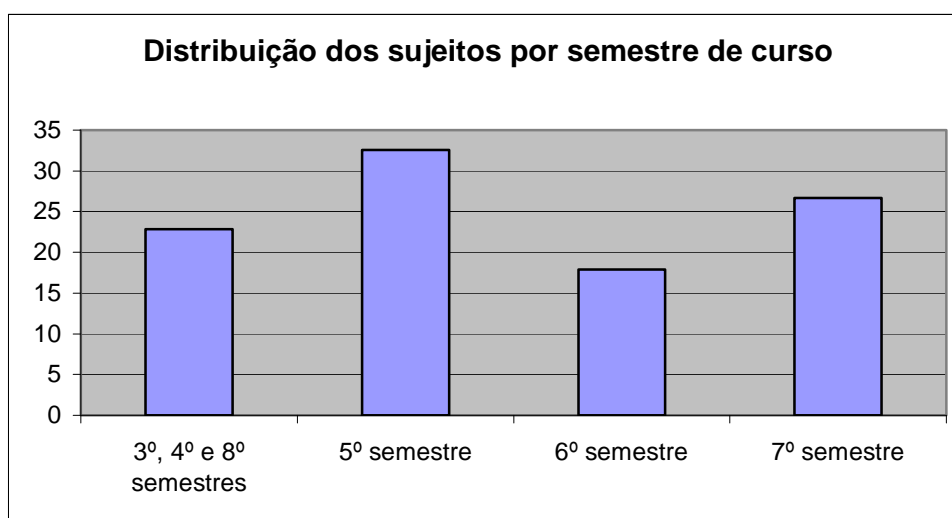


Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos por semestre do curso

A segunda questão procura saber qual a faixa etária dos respondentes. Verifica-se que a grande maioria, ou seja, 54,2%, estão na faixa entre 19 e 25 anos e 23,8% estão na faixa entre 26 e 30 anos. A terceira questão mostra que 54% da amostra é composta de mulheres, (202 respondentes) e 46% por homens (172 respondentes).

O instrumento de pesquisa cobriu as cinco regiões da cidade de São Paulo, e a quarta questão mostra onde os respondentes moram, a maioria (34%) reside na região leste e 5% não mora na cidade de São Paulo. O instrumento também buscava descobrir se estes alunos concluíram o ensino médio em instituições públicas ou privadas, pelas respostas observa-se que 63% dos alunos concluíram o ensino médio em instituição pública e 37% em instituições privadas.

A sexta questão buscava saber qual é a atividade diurna dos respondentes, e obteve a seguinte resposta: 57,7% trabalham na área contábil, 26,7% trabalham em outras áreas, 13% fazem estágio e 2,6% não trabalham.

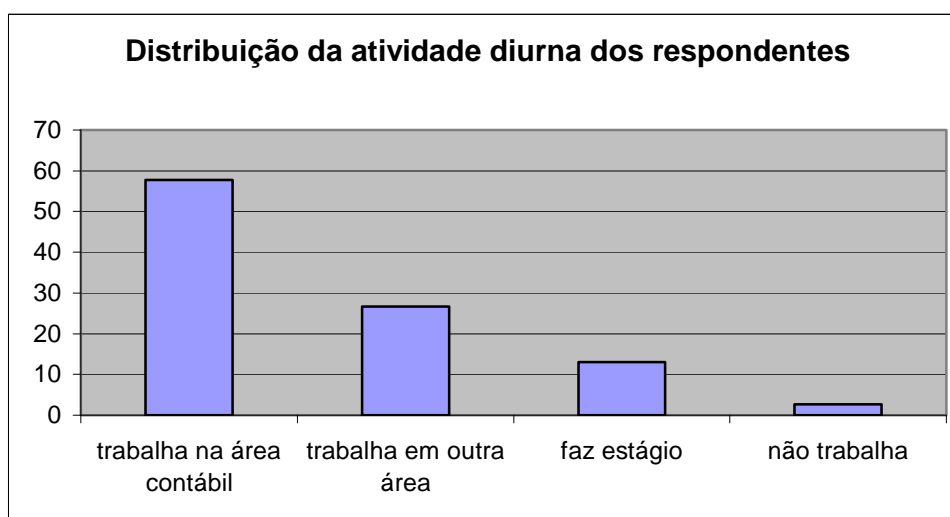


Gráfico 2 – Distribuição da atividade diurna dos respondentes

A questão sete, buscava estabelecer a quantidade de horas que o estudante faz de atividade diurna, verifica-se que 177 dos respondentes (47,3%) faz até 40h de atividade diurna, 111 alunos (29,7%) fazem de 41h a 44h, 46 alunos fazem mais de 44h e 40 alunos (10,7%) não responderam.

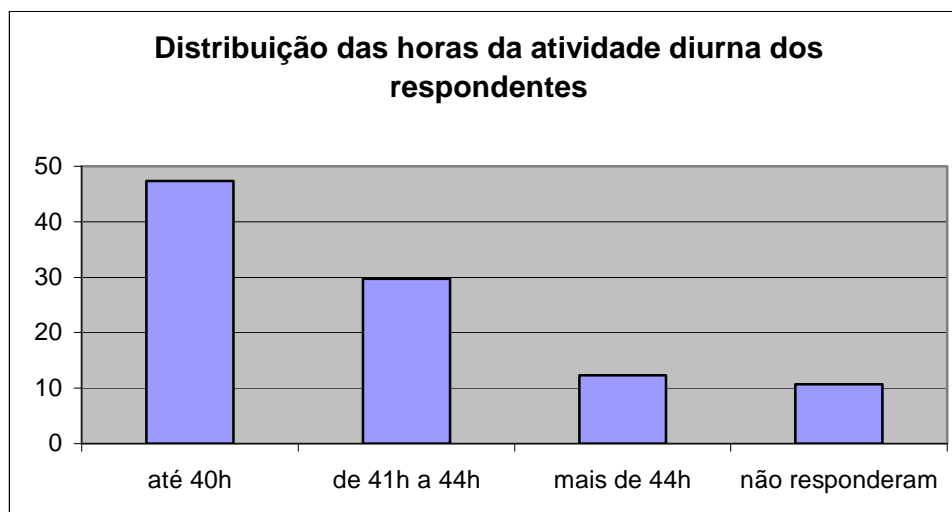


Gráfico 3 – Distribuição das horas da atividade diurna dos respondentes

A oitava questão, buscava analisar a remuneração dos respondentes. Verifica-se que 33,7% (126 alunos) recebem entre R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00, 25,7% (96 alunos) recebem mais de R\$ 2.000,00, 20% (75 alunos) recebem entre R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00, 19% (63 alunos) recebem até R\$ 1.000,00 e 14 alunos não responderam a questão. A questão nove mostra que 207 alunos afirmam que dependem totalmente do estágio/trabalho para sobreviver e 119 alunos dependem parcialmente.

A questão dez revela que a maioria dos respondentes que representa 59,4% (222 alunos) depende do recebimento da atividade diurna para pagar os estudos, 22,7% (85 alunos) dependem parcialmente. A questão onze, mostra que 72,4% (271 alunos) estudam até 4 horas por semana.

Conclui-se que a amostra é caracterizada da seguinte maneira: a maioria dos alunos está cursando o 5º e o 7º semestres, tem entre 19 e 25 anos de idade, e sua maioria composta de mulheres. Dos 374 respondentes 127 residem na região leste e 236 estudaram em instituições públicas na formação do ensino médio. A amostra tem 216 alunos que trabalham na área contábil, isso representa 57,7% da amostra e 47,3% ou 177 dos alunos fazem até 40h de atividade diurna. A caracterização da amostra também identificou que 33,7% dos alunos recebe como remuneração da atividade exercida no período diurno de R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00.

Outra questão importante revelada é que 55,4% dos respondentes dependem totalmente do estágio/trabalho para sobreviver, e 59,3% dependem totalmente do estágio/trabalho para custear os estudos. Dos 374 respondentes, destacam-se 35 alunos (9,3%)

que já possuem outro curso superior. Para analisar um maior detalhamento dos números, verificar a análise fatorial no item 4.3.

#### 4.2 Estatística descritiva para os constructos

As tabelas a seguir mostram as médias e o desvio padrão de cada uma das assertivas do instrumento de pesquisa, separado de acordo com cada constructo. Foram dados os códigos 1 para discordo totalmente, 2 para discordo, 3 indiferente, 4 concordo e 5 para concordo totalmente.

Serão apresentadas as tabelas com as assertivas relacionadas a cada um dos construtos considerados na confecção do questionário. Após cada tabela é apresentada a análise dos resultados obtidos.

Tabela 8– Médias das assertivas – Constructo Processo Pedagógico

Assertivas	N	Média	Desvio padrão
3. O nível de exigência dos professores da faculdade não é maior que os do ensino médio.	371	2,61	1,307
24. O nível de exigência dos professores traz dificuldades aos alunos.	372	3,11	1,066
27. Dificuldade para se concentrar nas aulas é um problema constante.	374	3,41	1,123
31. Organizar e realizar os trabalhos em grupo é uma atividade fácil.	373	2,63	1,148
37. Ter provas em dias seguidos causa estresse.	374	4,28	,952
40. Aulas dinâmicas não são menos cansativas.	373	3,21	1,332
41. O nível do corpo docente motiva a frequência na Instituição.	373	3,62	1,082

Para o construto processo pedagógico, os sujeitos pesquisados tendem a concordar que o nível de exigência dos professores da faculdade traz dificuldades (assertiva 24), dificuldade para se concentrar nas aulas é um problema (assertiva 27), ter provas em dias seguidos causa estresse (assertiva 37), aulas dinâmicas não são menos cansativas (assertiva 40) e o nível do corpo docente motiva a frequência na Instituição (assertiva 41). Mostraram-se indiferentes com relação ao nível de exigência dos professores da faculdade não ser maior do que os do ensino médio (assertiva 3) e em relação à organização e realização dos trabalhos em grupo ser uma atividade fácil (assertiva 31).

Tabela 9– Médias das assertivas – Constructo Infra-estrutura

Assertivas	N	Média	Desvio padrão
7. A quantidade de alunos em sala de aula não dificulta a aprendizagem.	371	2,71	1,213
9. A localização do campus foi fator importante na escolha da instituição de ensino.	373	3,74	1,216
14. Os serviços financeiros e de secretaria atendem as necessidades dos alunos.	371	2,49	1,348
20. Barulho nos corredores afeta a concentração dos alunos nas aulas.	373	4,05	,963

continua



Assertivas	N	Média	Desvio padrão
23. Os equipamentos disponíveis em sala de aula facilitam o aprendizado.	371	3,69	1,164
30. Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas.	374	4,11	1,002
36. A instituição tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula.	372	3,26	1,160
39. As condições da biblioteca contribuem para o aprendizado do aluno.	374	3,67	1,095
44. O conforto em sala de aula não motiva a frequência na Instituição de ensino.	373	2,91	1,266

Em relação à infra-estrutura os sujeitos tendem a afirmar que o barulho nos corredores (assertiva 20) e dos colegas em sala afetam a concentração nas aulas (assertiva 30), a localização do campus foi fator importante na escolha da IES (assertiva 9), que os equipamentos disponíveis em sala de aula facilitam o aprendizado (assertiva 23), e as condições da biblioteca contribuem para o aprendizado do aluno (assertiva 39), a IES tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula (assertiva 36). Mostraram indiferença em relação à quantidade de alunos em sala de aula não dificultar a aprendizagem (assertiva 7), os serviços financeiros e de secretaria atenderem suas necessidades (assertiva 14), e o conforto em sala de aula motivar a frequência à IES (assertiva 44).

Tabela 10– Médias das assertivas – Constructo Transporte

Assertivas	N	Média	Desvio padrão
4. A qualidade dos transportes coletivos facilita a frequência na instituição de ensino.	373	2,73	1,450
6. O cansaço causado pela locomoção até a instituição de ensino afeta o desempenho.	373	4,07	,939
12. O tempo despendido para chegar à Instituição estimula a frequência.	373	3,39	1,230
33. O trânsito não dificulta a chegada dos alunos no horário da aula.	370	2,04	1,257

Em relação aos transportes, apontaram insatisfação quanto ao trânsito facilitar a chegada no horário da aula (assertiva 33), e indiferença em relação à qualidade dos transportes coletivos facilitar a frequência à IES (assertiva 33). Concordam fortemente que o cansaço causado pela locomoção até a IES afeta o desempenho (assertiva 6). Apesar de apontarem insatisfação com o trânsito e os transportes coletivos, informaram encarar de forma positiva o tempo despendido para chegar à IES (assertiva 12).

Tabela 11– Médias das assertivas – Constructo Inclusão Social e Profissional

Assertivas	N	Média	Desvio padrão
1. Ter um computador pessoal em casa não facilita os estudos.	373	2,30	1,532
5. O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula.	374	4,35	,780
8. O cansaço do trabalho afeta a concentração na leitura e interpretação de textos.	371	4,08	,919
15. A necessidade de trabalhar não reduz o tempo para estudo.	374	2,27	,1287
29. A profissão de Contador é reconhecida pela sociedade.	371	3,53	1,135
35. Cursar Ciências Contábeis permite obter melhor remuneração.	371	3,65	,990
43. O curso de Ciências Contábeis permite atuar na área.	373	4,16	,866

No que se refere à inclusão social e profissional, os alunos concordam que ter um computador pessoal em casa facilita os estudos (assertiva 1), o cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula (assertiva 5), e na leitura e interpretação de textos (assertiva 8), mas a necessidade de trabalhar reduz o tempo para estudo (assertiva 15). Revelaram boa percepção em relação à profissão, ao informarem que a profissão de Contador é reconhecida pela sociedade (assertiva 29), cursar Ciências Contábeis permite obter melhor remuneração (assertiva 35) e permite atuar na área (assertiva 43).

Tabela 12– Médias das assertivas – Constructo Disciplinas

Assertivas	N	Média	Desvio padrão
10. Alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início do curso.	374	3,69	1,095
13. As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos.	371	3,68	,977
17. As disciplinas teóricas não despertam maior interesse dos alunos do curso.	374	3,46	1,170
19. Disciplinas que abordam Matemática e Cálculo são fáceis de aprender.	373	3,37	1,243
21. Não consigo associar teoria e prática nas disciplinas contábeis.	372	2,63	1,205
22. Apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos.	374	3,48	1,211
25. É difícil para quem trabalha na área contábil associar teoria e prática nas disciplinas contábeis.	373	2,58	1,181
26. Pouco conhecimento matemático não afeta o rendimento durante o curso.	371	2,57	1,185
34. A bibliografia indicada ajuda no estudo das disciplinas.	372	3,61	,985

Em relação às disciplinas, manifestaram dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início do curso (assertiva 10) apesar destas despertarem o interesse (assertiva 13). Manifestaram indiferença ao associar teoria e prática nas disciplinas contábeis (assertiva 21), e ao fato de que quem não trabalha na área contábil consiga associar teoria e prática (assertiva 25). Indicaram que disciplinas teóricas não despertam maior interesse no curso (assertiva 17) e que disciplinas que abordam Matemática e Cálculo são fáceis de aprender (assertiva 19), demonstrando indiferença ao fato de que pouco conhecimento matemático afete o rendimento durante o curso (assertiva 26). Informaram que apresentar seminários é uma tarefa difícil (assertiva 22), e que a bibliografia indicada ajuda no estudo das disciplinas (assertiva 34).

Tabela 13– Médias das assertivas – Constructo Relacionamentos

Assertivas	N	Média	Desvio padrão
32. Alguns professores não compreendem a falta de tempo dos alunos.	372	3,91	1,063
38. Começar a aula mais cedo para que ela termine mais cedo beneficia os alunos.	370	3,67	1,218
42. O relacionamento com a coordenação motiva a frequência na Instituição.	373	3,29	1,108

Os alunos pesquisados mencionaram que os professores não compreendem a falta de tempo dos alunos (assertiva 32), começar a aula mais cedo para que ela termine mais cedo beneficia os alunos (assertiva 38) e o relacionamento com a coordenação motiva a freqüência na Instituição (assertiva 42).

Tabela 14– Médias das assertivas – Constructo Aspecto Pessoal

Assertivas	N	Média	Desvio padrão
2. Administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda.	373	3,70	1,155
11. Ter local apropriado de estudo em casa ajuda o desempenho do aluno.	369	4,01	,950
16. Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender.	372	4,20	1,065
18. Problemas financeiros não afetam o desempenho no curso.	372	2,25	1,193
28. Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo.	373	3,95	1,007

Para os aspectos pessoais, afirmaram que problemas financeiros afetam o desempenho no curso (assertiva 18), administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda (assertiva 2), ter local apropriado de estudo em casa ajuda o desempenho do aluno (assertiva 11), tempo para dormir e descansar deixa-os dispostos a aprender (assertiva 16) e falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo (assertiva 28).

### 4.3 Análise fatorial

Esta análise tem por objetivo identificar as estruturas das relações entre as variáveis, buscando um menor conjunto possível de fatores, isto é, a reunião de proposições segundo a mesma tendência de correlação estatística, para se fazer julgamentos de aspectos que têm a mesma relevância frente ao conjunto de assertivas (MALHOTRA, 2006).

Na presente análise, a codificação das questões 1, 3, 4, 7, 14, 15, 18, 21, 25, 26, 31, 33 e 44 foi invertida, uma vez que elas possuem sentido inverso (negativo) ao das demais questões do instrumento de pesquisa.

Para que se possa saber que tipos de resultados foram obtidos, com respeito às suas análises potenciais, empregou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov para avaliar se há aderência dos dados à distribuição normal ou de Gauss (BISQUERA; SARIERA; MARTINEZ, 2004).

Pelo teste de Kolmogorov-Smirnov constata-se que todas as 44 assertivas da escala Likert apresentam significância inferior a 0,05, ou seja, nenhuma das variáveis analisadas pôde ser considerada normal.

Os resultados de dois outros testes devem ser considerados para que se possa decidir sobre a utilização da análise fatorial (HAIR JR. ET AL., 2005; PEREIRA, 2001; SPSS, 1999). Estes dois testes são: Kaiser Meyer-Olkin - KMO e de esfericidade de Bartlet, de forma a verificar se mesmo as variáveis não sendo normais a análise fatorial pode ser realizada.

O teste KMO apresenta valores entre 0 e 1, e mostra a proporção de variância que as variáveis sob análise apresentam em comum. A literatura (PESTANA E GAGEIRO, 2000; HAIR JT. ET. AL, 2005; PEREIRA, 2001; SPSS, 1999; HILL, HILL, 2002) afirma que valores próximos de 1 indicam que a AF é adequada para o tratamento dos dados; porém, o mesmo não ocorre para valores intermediários. Assim, adotou-se a proposição de Pestana e Gageiro (2000, p. 397) para avaliar o valor obtido (0,646), classificado por eles como razoável. O KMO próximo de 1 indica coeficientes de correlação parciais pequenos e valores próximos a zero indicam que a análise fatorial não é indicada. Adotou-se também a recomendação de Hill e Hill (2002, p. 149) de usar uma amostra razoável (200 ou mais) para melhorar a confiabilidade do KMO, pois foram coletados e usados 374 questionários.

O teste de esfericidade de Bartlet testa a hipótese de não haver correlação entre as variáveis. Este teste mostrou significância menor que 0,0001, valor inferior a 0,05, o que revela haver correlação entre as variáveis.

As variáveis 2, 7, 11, 13, 14, 16, 18, 21, 23, 24, 27, 30, 31, 38, 39 e 40 foram eliminadas da análise fatorial, procedimento que aumentou a confiabilidade da escala.

Para a escolha do número de fatores, optou-se pelo critério de Normalização de Kaiser, situação na qual os fatores retidos devem ter auto-valores maiores que 1. Desta forma, o número de fatores retidos e a variância explicada por eles são mostrados na tabela 15.

Tabela 15 – Fatores retidos e variância

<b>Fatores</b>	<b>Auto-valores</b>	<b>% da Variância</b>	<b>% Cumulativa</b>
<b>1</b>	3,143	11,224	11,224
<b>2</b>	2,159	7,710	18,934
<b>3</b>	1,902	6,794	25,727
<b>4</b>	1,729	6,177	31,904
<b>5</b>	1,549	5,532	37,436
<b>6</b>	1,378	4,921	42,357
<b>7</b>	1,284	4,584	46,941
<b>8</b>	1,217	4,347	51,288
<b>9</b>	1,111	3,966	55,255
<b>10</b>	1,033	3,689	58,944
<b>11</b>	1,010	3,607	62,552

Método de Extração: Principal Componente

Foram originalmente obtidos 11 fatores importantes que respondem juntos por cerca de 62,55% da variância. Uma análise mais detalhada revela que os três primeiros explicam conjuntamente cerca de 25,73% da variância dos dados.

Em seguida foi necessário fazer a rotação da matriz fatorial, para extremar as cargas fatoriais, fazendo com que cada variável se associe a um único fator, facilitando a interpretação dos resultados. Foi escolhido o método de rotação Equamax, que fornece uma clara separação entre os fatores (MALHOTRA, 2006).

Uma vez que a carga fatorial representa a correlação entre a variável original e o fator, é importante determinar o nível de significância para a interpretação das cargas fatoriais. Segundo Hair Jr. et al. (2005a), como regra prática, tem-se que a carga fatorial mínima significativa é 0,3. Cargas em 0,4 são consideradas mais importantes e acima de 0,5 são consideradas significantes. Assim, na análise foi utilizado o corte em 0,4.

A tabela 16 mostra a matriz rotacionada dos fatores, especificando fatores, variáveis e respectivas cargas fatoriais.

Tabela 16 – Matriz rotacionada dos fatores

Variáveis	Fatores										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
6. O cansaço causado pela locomoção até a instituição de ensino afeta o desempenho.	,853										
5. O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula.	,790										
8. O cansaço do trabalho afeta a concentração na leitura e interpretação de textos.	,689										
1. Ter um computador pessoal em casa não facilita os estudos.		,686									
26. Pouco conhecimento matemático não afeta o rendimento durante o curso.		,651									
15. A necessidade de trabalhar não reduz o tempo para estudo.		,636									
33. O trânsito não dificulta a chegada dos alunos no horário da aula.		,536									
42. O relacionamento com a coordenação motiva a frequência na Instituição.			,866								
41. O nível do corpo docente motiva a frequência na Instituição.			,856								
34. A bibliografia indicada ajuda no estudo das disciplinas.				,719							
35. Cursar Ciências Contábeis permite obter melhor remuneração.				,685							
36. A instituição tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula.				,608							
29. A profissão de Contador é reconhecida pela sociedade.					,700						
43. O curso de Ciências Contábeis permite atuar na área.					,632						

continua

Variáveis	Fatores										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
28. Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo.					,571						
3. O nível de exigência dos professores da faculdade não é maior que os do ensino médio.						,653					
20. Barulho nos corredores afeta a concentração dos alunos nas aulas.						,608					
4. A qualidade dos transportes coletivos facilita a frequência na instituição de ensino.						,594					
9. A localização do campus foi fator importante na escolha da instituição de ensino.							,801				
12. O tempo despendido para chegar à Instituição estimula a frequência.							,570				
10. Alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início do curso.							,517				
32. Alguns professores não compreendem a falta de tempo dos alunos.								,738			
22. Apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos.									,778		
37. Ter provas em dias seguidos causa estresse.									,663		
19. Disciplinas que abordam Matemática e Cálculo são fáceis de aprender.										,777	
17. As disciplinas teóricas não despertam maior interesse dos alunos do curso.										,669	
44. O conforto em sala de aula não motiva a frequência na Instituição de ensino.											,851
<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>0,750</b>	<b>0,620</b>	<b>0,763</b>	<b>0,504</b>	<b>0,437</b>	<b>0,374</b>	<b>0,397</b>	---	<b>0,337</b>	<b>0,329</b>	---

O 1º. fator é composto pelas variáveis 5, 6, e 8. O 2º. fator é composto pelas variáveis 1, 15, 26 e 33. O 3º. fator é representado pelas variáveis 41 e 42. As variáveis 34 a 36 compõem o 4º., as variáveis 28, 29 e 43 o 5º. e as variáveis 3, 4 e 20 o 6º. fator. O 7º. é formado pelas assertivas 9, 10 e 12, o 8º. pela assertiva 32 e o 9º. pelas 22 e 37. O 10º. fator é composto pelas variáveis 17 e 44 e o 11º. pela variável 44. As demais assertivas não se relacionam de maneira significativa com nenhum dos fatores.

Para avaliar se o modelo proposto possui um bom ajuste, deve-se concentrar nas correlações residuais. Para o modelo proposto foram encontrados 37% de resíduos significativos. Este percentual é aceitável para dados humanos, face à grande quantidade de variáveis intervenientes.

Outro aspecto que deve ser analisado no modelo é o grau de consistência interna da escala, que pode ser verificada pelo Alpha de Cronbach. Assim, valores próximos de 1 indicam uma boa consistência interna (PASQUALI, 2003). Para uma pesquisa exploratória aceita-se valores acima de 0,6. O valor de alpha encontrado para a escala é de 0,690, o que indica uma boa consistência interna.



Pela tabela 18 constata-se que os fatores 1 e 2 se mantiveram estáveis. Os demais fatores mudaram de ordem, mas mantiveram alta correlação com algum dos fatores originais. O fator 3 passou para a quarta posição, o fator 4 subiu para a terceira, e o fator 11 desapareceu quando se usou metade da amostra. Estes resultados permitiram validar a análise em relação aos 3 primeiros fatores obtidos.

#### 4.5 Análise dos fatores

A seguir, verificam-se as concordâncias e as discordâncias em cada um dos fatores. Nas análises seguintes utilizam-se as seguintes codificações: 1 para discordo totalmente, 2 para discordo, 3 para indiferente, 4 para concordo e 5 para concordo totalmente (independentemente da questão ter sentido positivo ou negativo), para facilitar a interpretação.

##### Fator 1: Cansaço

O cansaço causado pela locomoção e pelo trabalho afeta a concentração na leitura e interpretação de textos em sala de aula, bem como o desempenho do aluno. A tabela 19 apresenta as médias das respostas nas questões 5, 6 e 8 que compõem o fator 1.

Tabela 19 – Médias do fator 1

Questões	Média	Desvio Padrão
6. O cansaço causado pela locomoção até a instituição de ensino afeta o desempenho.	4,07	,939
5. O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula.	4,35	,780
8. O cansaço do trabalho afeta a concentração na leitura e interpretação de textos.	4,08	,919
<b>Geral</b>	<b>4,17</b>	----

A tabela 19 revela que a média das assertivas está acima de 4, o que indica concordância. Assim, pode-se dizer que os sujeitos pesquisados tendem a concordar com o fator 1, ou seja, o cansaço causado pela locomoção e pelo trabalho afeta a concentração na leitura e interpretação de textos em sala de aula, bem como o desempenho do aluno.

##### Fator 2: Empecilhos

A necessidade de trabalhar reduz o tempo para estudo, pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso, o trânsito dificulta a chegada dos alunos no horário da aula e ter um computador pessoal em casa facilita os estudos. É preciso ressaltar que estas assertivas foram originalmente redigidas de forma negativa e invertidas para efeito de coleta dos dados, para evitar o efeito halo, já comentado (ROSA, NAKAMURA, 2001). A



tabela 20 apresenta as médias das respostas nas questões 1, 15, 26 e 33 que compõem o fator 2.

Tabela 20 – Médias do fator 2

Questões	Média	Desvio Padrão
1. Ter um computador pessoal em casa não facilita os estudos.	2,30	1,532
26. Pouco conhecimento matemático não afeta o rendimento durante o curso.	2,57	1,185
15. A necessidade de trabalhar não reduz o tempo para estudo.	2,27	1,287
33. O trânsito não dificulta a chegada dos alunos no horário da aula.	2,04	1,257
<b>Geral</b>	<b>2,30</b>	----

A tabela 20 revela que a média das assertivas está abaixo de 3, indicando discordância. É possível dizer que os sujeitos pesquisados tendem a concordar com o fator 2, ou seja, a necessidade de trabalhar reduz o tempo para estudo, o pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso, o trânsito dificulta a chegada dos alunos no horário da aula e ter um computador pessoal em casa facilita os estudos.

### Fator 3: Corpo docente e coordenação

O relacionamento com a coordenação e o nível do corpo docente motivam a frequência na Instituição. A tabela 21 apresenta as médias das respostas nas questões 41 e 42 que compõem o fator 3.

Tabela 21 – Médias do fator 3

Questões	Média	Desvio Padrão
42. O relacionamento com a coordenação motiva a frequência na Instituição.	3,29	1,108
41. O nível do corpo docente motiva a frequência na Instituição.	3,62	1,082
<b>Geral</b>	<b>3,46</b>	----

A tabela 21 revela que a média em cada uma das assertivas está acima de 3, indicando concordância. Assim, pode-se dizer que os sujeitos pesquisados tendem a concordar com o fator 3, ou seja, o relacionamento com a coordenação e o nível do corpo docente motivam a frequência na Instituição.

	AFIRMAÇÕES	CONSTRUCTO
FATOR 1 – Cansaço	5 - O cansaço causado pela locomoção até a IES afeta o desempenho no curso	Transporte
	6 – A quantidade de alunos em sala dificulta a aprendizagem.	Infra-estrutura
	8 – alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início do curso.	Disciplina
FATOR 2 – Empecilhos	1 – ter um computador pessoal em casa facilita	Inclusão social e profissional
	15 – Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender.	Aspecto pessoal
	26 – Dificuldade para se concentrar nas aulas é um problema constante.	Processo pedagógico

	33 – A bibliografia indicada ajuda no estudo das disciplinas.	Disciplina
FATOR 3 – Corpo docente e coordenação	41 – O relacionamento com a coordenação motivam a frequência na instituição.	Relacionamento
	42 – O curso de Ciências Contábeis permite atuar na área.	Inclusão social e profissional

**Quadro 10** – Relação entre Fatores e Constructos

Os três fatores encontrados, conforme no quadro 10, indicaram duas dificuldades em destaque para a amostra pesquisada: cansaço e empecilhos, e uma motivação: relacionamento com a coordenação e o corpo docente. A inclusão social e as disciplinas foram indicadas cada uma em dois fatores. Os demais construtos (infra-estrutura, transporte, processo pedagógico, relacionamentos e aspecto pessoal), foram indicados a um fator cada.

Terribili Filho (2002) identificou 15 fatores que buscavam demonstrar as motivações dos alunos, em comparação a este trabalho destacam-se os fatores socialização e ensino. Petrucci (2005), identificou nove fatores que demonstram as dificuldades, e destacou: atividade diurna, horas semanais de estágio/trabalho remunerado em comparação a essa nova pesquisa.

#### 4.6 Comparações entre os perfis e os fatores

Para que fosse possível identificar perfis de respondentes com concepções distintas em relação às dificuldades e motivações enfrentadas no decorrer do curso, foi realizada uma análise comparativa entre os grupos de cada questão categórica com as respostas nos fatores. Para isso, inicialmente foi verificado se os escores de regressão possuem distribuição normal.

O teste de Kolmogorov-Smirnov-KS de uma amostra é um teste de aderência (SIEGEL; CASTELLAN JR., 2006, p. 71), e mede o grau de concordância entre a distribuição de um conjunto de valores da amostra, e serve como teste de aderência para as variáveis a serem medidas em uma escala ordinal. O teste KS indicou que o fator 2 não possui distribuição normal ao nível de significância de 0,05. Assim, para os fatores 1 e 3 usou-se ANOVA, aplicável quando houver 3 ou mais grupos, e o teste t para 2 grupos. Para a comparação do fator 2, foram usados o teste de Kruskal-Wallis-KW (3 ou mais grupos) e o de Mann-Whitney (2 grupos).

A seguir, são apresentadas as comparações para cada uma das questões categóricas, descartando as questões desconsideradas na AF.

#### 4.6.1 Questão 1 – Está em que semestre do Curso?

A tabela 22 apresenta a distribuição dos sujeitos por semestre do curso.

Tabela 22 – Distribuição da Questão1

1. Está em que semestre do curso?	Frequência
3° semestre	49
4° semestre	12
5° semestre	122
6° semestre	67
7° semestre	100
8° semestre	24

Pela tabela 22, observa-se que a maioria dos sujeitos pesquisados encontra-se no 5° ou 7° semestre do curso. Em seguida, foram comparadas as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 23.

Tabela 23 – Comparação com fatores

Fatores	F	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
1	,929	----	----	,462
2	----	20,711	5	,001
3	2,664	----	---	,122

A comparação dos fatores 1 e 3 foi realizada usando-se a ANOVA, e a comparação do fator 2 pelo teste de Kruskal-Wallis. Ao analisar a tabela 23, nota-se que os sujeitos de semestres diferentes possuem opiniões distintas em relação ao fator 2 (Empecilhos). Para analisar mais detalhadamente onde se situam as diferenças, foram comparadas as respostas dos semestres 2 a 2. A tabela 24 mostra o resultado desta comparação.

Tabela 24 – Diferenças entre os semestres – Fator 2

Comparações	Mann-Whitney U	Z	Significância
3° com 4°	112,000	-2,581	,010
3° com 5°	2148,000	-1,827	,068
3° com 6°	1268,000	-1,156	,248
3° com 7°	1597,000	-2,175	,030
3° com 8°	240,000	-3,567	,000
4° com 5°	323,000	-2,212	,027
4° com 6°	164,000	-2,377	,017
4° com 7°	283,000	-1,843	,065
4° com 8°	106,000	-,163	,871
5° com 6°	3188,000	-,892	,372
5° com 7°	4627,000	-,741	,459
5° com 8°	743,000	-2,937	,003
6° com 7°	2389,000	-1,294	,196
6° com 8°	363,000	-3,245	,001
7° com 8°	660,000	-2,302	,021

Pela tabela 24, percebe-se que os sujeitos dos 5º, 6º e 7º semestres possuem a mesma opinião no fator 2. A tabela 25 apresenta a média de cada grupo neste fator.

Tabela 25 – Médias no fator 2

Semestre	Médias				
	Var 1	Var 15	Var 26	Var 33	Fator 2
3º	1,98	2,08	2,34	2,00	2,10
4º	2,73	3,58	3,00	3,00	3,08
5º	2,43	2,16	2,46	1,90	2,24
6º	2,07	2,21	2,54	1,90	2,18
7º	2,34	2,37	2,66	2,1	2,37
8º	2,58	2,33	3,04	2,50	2,61

Pela tabela 25, constata-se que os sujeitos dos semestres 3, 5, 6, e 7 são os que mais discordam do fator 2, ao considerarem que a necessidade de trabalhar reduz o tempo para estudo, pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso, o trânsito dificulta a chegada dos alunos no horário da aula e ter um computador pessoal em casa facilita os estudos.

#### 4.6.2 Questão 2 – Idade do aluno.

A tabela 26 apresenta a distribuição dos sujeitos por faixa etária.

Tabela 26– Distribuição da Questão2

2. Faixa etária	Frequência
19-25	203
26-30	89
31-35	47
36-60	34
Não respondeu	1

Pela tabela 26, constata-se que a maioria dos sujeitos pesquisados tem entre 19 e 25 anos. Em seguida, foram comparadas as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 27.

Tabela 27 – Comparação com fatores

Fatores	F	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
1	,970	----	----	,407
2	----	1,330	3	,722
3	1,672	----	---	,173

Ao se analisar a tabela 27, verifica-se que os sujeitos de faixas etárias diferentes possuem a mesma opinião em relação aos 3 fatores, pois as significâncias resultaram valores acima de 0,05.

#### 4.6.3 Questão 3 – Sexo do aluno.

A amostra é composta por 172 homens e 202 mulheres. A seguir, são comparadas as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 28.

Tabela 28 – Comparação com fatores

Fatores	t	Graus de liberdade	Mann-Whitney U	Z	Significância
1	-2,359	339	----	----	,019
2	----	----	13429,000	-1,104	,270
3	-,678	339	----	----	,498

A comparação dos fatores 1 e 3 foi feita usando-se o Teste t, e a comparação do fator 2 o teste de Mann-Whitney. Ao analisar a tabela 28, percebe-se que homens e mulheres possuem opiniões distintas em relação ao fator 1 (Cansaço). Na tabela 29, apresenta-se a média de cada grupo neste fator.

Tabela 29 – Médias no fator 1

Sexo	Médias			
	Var 5	Var 6	Var 8	Fator 1
Masculino	4,27	3,90	4,03	4,07
Feminino	4,41	4,22	4,13	4,25

Na tabela 29, observa-se que as mulheres concordam mais em relação ao fator 1, ou seja, consideram que o cansaço causado pela locomoção e pelo trabalho afeta a concentração na leitura e interpretação de textos em sala de aula, bem como o desempenho do aluno. Estes resultados ensejam a possibilidade de estudos futuros, para verificar as efetivas razões da maior concordância das mulheres. Uma possível causa a ser investigada seria uma maior jornada de trabalho, considerando também afazeres domésticos.

#### 4.6.4 Questão 4 – Mora em que região de São Paulo?

A tabela 30 apresenta a distribuição dos sujeitos por região em que mora.

Tabela 30 – Distribuição da Questão 4

4- Mora em que região de São Paulo?	Frequência
Norte	84
Sul	60
Leste	127
Oeste	64
Centro	20
não mora em São Paulo	19

Pela tabela 30, verifica-se que a maioria dos sujeitos pesquisados mora na região leste. Em seguida, comparam-se as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 31.

Tabela 31 – Comparação com fatores

Fatores	F	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
1	1,668	----	----	,142
2	----	2,808	5	,730
3	1,716	----	---	,130

A comparação dos fatores 1 e 3 foi usando-se a ANOVA e a comparação do fator 2 o teste de Kruskal-Wallis. Ao analisar a tabela 31, percebe-se que todos os sujeitos possuem a mesma opinião nos 3 fatores, independentemente da região em que mora.

#### 4.6.5 Questão 5 – Fez ensino médio em instituição pública ou privada?

Na amostra pesquisada, 236 sujeitos informaram ter cursado o ensino médio em instituição pública, 137 em instituição privada, e 1 não respondeu. Apresentam-se a seguir as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 32.

Tabela 32 – Comparação com fatores

Fatores	T	Graus de liberdade	Mann-Whitney U	Z	Significância
1	2,005	338	----	----	,046
2	----	----	10992,000	-2,798	,005
3	-1,284	331	----	----	,200

A comparação dos fatores 1 e 3 foi feita usando-se o Teste t, e a do fator 2 o teste de Mann-Whitney. Ao analisar a tabela 32, percebe-se que os sujeitos de semestres diferentes possuem opiniões distintas em relação aos fatores 1 (Cansaço) e 2 (Empecilhos). Nas tabelas 33 e 34, apresenta-se a média de cada grupo nos fatores 1 e 2, respectivamente.

Tabela 33 – Médias no fator 1

Sexo	Médias			
	Var 5	Var 6	Var 8	Fator 1
Pública	4,39	4,15	4,17	4,24
Privada	4,26	3,93	3,93	4,04

Na tabela 33, constata-se que os sujeitos que fizeram o ensino médio em instituição pública tendem a concordar mais fortemente com o fator 1, ou seja, consideram que o cansaço causado pela locomoção e pelo trabalho afeta a concentração na leitura e interpretação de textos em sala de aula, bem como o desempenho do aluno.

Tabela 34 – Médias no fator 2

Semestre	Médias				
	Var 1	Var 15	Var 26	Var 33	Fator 2

Pública	2,31	2,29	2,66	2,02	2,32
Privada	2,29	2,25	2,41	2,07	2,26

Pela tabela 34, observa-se que os sujeitos que fizeram o ensino médio em instituição privada tendem a discordar mais fortemente do fator 2, ou seja, consideram que a necessidade de trabalhar reduz o tempo para estudo, pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso, o trânsito dificulta a chegada dos alunos no horário da aula e ter um computador pessoal em casa facilita os estudos.

Estes resultados revelam outras possibilidades de investigação posterior. Poderia ser pesquisado se os alunos oriundos das instituições públicas são mais afetados por outros fatores, como por exemplo, menor poder aquisitivo e maior dependência dos transportes públicos, e se a formação progressiva foi deficiente, a ponto de afetar o rendimento no curso superior. Também poderia ser estudada a possibilidade de os alunos oriundos de instituições privadas valorizarem mais a disponibilidade de tempo para estudos, e melhor formação progressiva e disponibilidade para estudos.

#### 4.6.6 Questão 6 – Atividade diurna do aluno.

A tabela 35 apresenta a distribuição dos sujeitos por atividade diurna.

Tabela 35 – Distribuição da Questão6

Atividade diurna	Frequência
Estágio	48
trabalha na área contábil	216
trabalha em outra área	100
Não trabalha	8
Não respondeu	2

Pela tabela 35, nota-se que a maioria dos sujeitos trabalha durante o dia, na área contábil ou em outra área. Em seguida, comparam-se as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 36.

Tabela 36 – Comparação com fatores

Fatores	F	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
1	2,358	----	----	,072
2	----	1,333	3	,721
3	3,879	----	---	,010

Ao analisar a tabela 36, observa-se que os sujeitos com diferentes atividades diurnas possuem opiniões distintas em relação ao fator 3 (Corpo docente e coordenação). Para analisar mais detalhadamente onde se situam as diferenças, comparam-se as respostas dos grupos 2 a 2. A tabela 37 mostra o resultado desta comparação.

Tabela 37 – Diferenças entre os grupos – Fator 3

Comparações	Diferenças entre médias (escores)	Significância
Estágio - trabalha na área contábil	-,49785018	,016
Estágio - trabalha em outra área	-,31106949	,320
Estágio - não trabalha	-,91423813	,104
trabalha na área contábil - trabalha em outra área	,18678069	,427
trabalha na área contábil - não trabalha	-,41638795	,687
trabalha em outra área - não trabalha	-,60316863	,397

Ao analisar a tabela 37, percebe-se que os sujeitos que fazem estágio possuem uma opinião distinta em relação aos que trabalham na área contábil. A tabela 38 apresenta a média de cada grupo neste fator.

Tabela 38 – Médias no fator 3

Atividade diurna	Médias		
	Var 41	Var 42	Fator 3
Estágio	3,35	2,92	3,14
trabalha na área contábil	3,69	3,34	3,52
trabalha em outra área	3,59	3,30	3,45
não trabalha	3,88	3,75	3,82

Pela tabela 38, os sujeitos que fazem estágio são os que menos concordam com o fator 3 (o relacionamento com a coordenação e o nível do corpo docente motivam a frequência na Instituição). As maiores médias para os que trabalham são indicativas da maior importância que esta porção da amostra dedica ao relacionamento com o corpo docente e a coordenação, o que provavelmente indica que os que trabalham vêm este relacionamento como um forma de aproveitamento dos estudos.

#### 4.6.7 Questão 7 – Faz em média quantas horas de trabalho ou estágio remunerado por semana?

A tabela 39 apresenta a distribuição dos sujeitos por número de horas que faz estágio/trabalha por semana.

Tabela 39 – Distribuição da Questão 7

7- Faz em média quantas horas de trabalho ou estágio remunerado por semana?	Frequência
até 40	177
41 a 44	111
mais de 44	46
Não respondeu	40

Pela tabela 39, observa-se que a maioria dos sujeitos pesquisados faz até 44 horas semanais de estágio (ou trabalho). Em seguida, comparam-se as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 40.



Tabela 40 – Comparação com fatores

Fatores	F	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
1	1,201	----	----	,302
2	----	5,292	2	,071
3	2,845	----	---	,060

A comparação dos fatores 1 e 3 foi feita através da ANOVA e a comparação do fator 2 pelo teste de Kruskal-Wallis. Analisando a tabela 40, nota-se que não há diferenças significativas entre as opiniões em cada um dos fatores em função do número de horas que trabalha na semana.

#### 4.6.8 Questão 8 – Remuneração do aluno.

A tabela 41 apresenta a distribuição dos sujeitos por faixa de remuneração.

Tabela 41– Distribuição da Questão8

8- Remuneração	Frequência
até R\$1.000,00	63
de R\$1.001,00 a R\$ 1.500,00	126
de R\$1.501,00 a R\$2.000,00	75
acima de R\$2.000,00	96
Não respondeu	14

Pela tabela 41, observa-se que a maioria dos sujeitos pesquisados ganha entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.500,00. Boa parte dos sujeitos (171, ou 45,7% da amostra) recebe remuneração acima de R\$1.500,00, o que indica a valorização do estudante de Ciências Contábeis. Em seguida, compara-se as respostas de cada um dos grupos no fatores. Os resultados são mostrados na tabela 42.

Tabela 42 – Comparação com fatores

Fatores	F	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
1	,188	----	----	,905
2	----	9,117	3	,028
3	,303	----	---	,823

A comparação dos fatores 1 e 3 foi usando-se a ANOVA, e a do fator 2 o teste de Kruskal-Wallis. Ao analisar a tabela 42, verifica-se que os sujeitos com rendimentos diferentes possuem opiniões distintas em relação ao fator 2 (Empecilhos). Para analisar mais detalhadamente onde se situam essas diferenças, comparam-se as respostas dos grupos 2 a 2. A tabela 43 mostra o resultado desta comparação.

Tabela 43 – Diferenças entre os grupos – Fator 2

Comparações	Mann-Whitney U	Z	Significância
até R\$1.000,00 - de R\$1.001,00 a R\$ 1.500,00	3140,000	-,266	,790
até R\$1.000,00 - de R\$1.501,00 a R\$2.000,00	1805,000	-,921	,357
até R\$1.000,00 - acima de R\$2.000,00	2057,000	-1,923	,054
de R\$1.001,00 a R\$ 1.500,00 – de R\$1.501,00 a R\$2.000,00	3442,000	-1,473	,141

de R\$1.001,00 a R\$ 1.500,00 - acima de R\$2.000,00	4248,000	-1,892	,058
de R\$1.501,00 a R\$2.000,00 - acima de R\$2.000,00	2317,000	-2,769	,006

Em analisando a tabela 43, constata-se que os sujeitos com remuneração entre R\$1.501,00 e R\$2.000,00, possuem opinião distinta em relação àqueles que ganham mais de R\$ 2.000,00. Na tabela 44, é apresentada a média de cada grupo neste fator.

Tabela 44 – Médias no fator 2

Remuneração	Médias				
	Var 1	Var 15	Var 26	Var 33	Fator 2
até R\$1.000,00	2,41	2,14	2,68	2,08	2,33
de R\$1.001,00 a R\$ 1.500,00	2,37	2,12	2,58	1,95	2,26
de R\$1.501,00 a R\$2.000,00	2,53	2,52	2,88	2,23	2,54
acima de R\$2.000,00	2,05	2,30	2,35	1,95	2,16

Pela tabela 44, constata-se que os sujeitos com remuneração acima de R\$ 2.000,00 tendem a discordar mais fortemente do fator 2. É um indicativo de que o dinheiro começa a pesar na vida do estudante, e a ameaça e perdê-lo pode causar a discordância. É um indicativo de conflito entre a exigência de dedicar maior tempo ao trabalho do que aos estudos. Este conflito ocorre principalmente entre alunos do 7º. e 8º. Semestres, momento em que estão envolvidos em situações profissionais tais como os fechamentos contábeis mensais e os trabalhos de auditoria independente.

#### 4.6.9 Questão 9 – Depende da remuneração do trabalho/estágio para sobreviver?

Na amostra, 207 respondentes afirmaram que dependem totalmente do estágio/trabalho para sobreviver, 119 afirmaram depender parcialmente e 42 não dependem do salário para sobreviver (6 não responderam à questão). A seguir, são comparadas as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 45.

Tabela 45 – Comparação com fatores

Fatores	F	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
1	6,814	----	----	,001
2	----	5,906	2	,052
3	1,442	----	---	,238

Ao analisar a tabela 45, verifica-se que os sujeitos com dependências distintas em relação ao emprego, possuem opiniões diferentes em relação ao fator 1 (Cansaço). Para analisar mais detalhadamente onde se situam as diferenças, serão comparadas as respostas dos grupos 2 a 2. A tabela 46 mostra o resultado desta comparação.

Tabela 46 – Diferenças entre os grupos – Fator 1

Comparações	Diferenças entre médias (escores)	Significância
sim totalmente – sim parcialmente	,29976915	,037
sim totalmente – não	,57699159	,004

sim parcialmente – não	,27722244	,310
------------------------	-----------	------

Pela tabela 46 percebe-se que os sujeitos que dependem totalmente do estágio/trabalho para sobreviver possuem uma opinião distinta em relação aos demais no fator 1. Na tabela 47, apresenta-se a média de cada grupo neste fator.

Tabela 47 – Médias no fator 1

Dependência para sobreviver	Médias			
	Var 5	Var 6	Var 8	Fator 1
sim totalmente	4,48	4,18	4,21	4,29
sim parcialmente	4,23	4,01	3,93	4,06
Não	4,02	3,79	3,88	3,90

Na tabela 47, nota-se que os sujeitos que dependem totalmente do estágio/trabalho para sobreviver tendem a concordar mais fortemente com o fator 1, ou seja, consideram que o cansaço, causado pela locomoção e pelo trabalho, afeta a concentração na leitura e interpretação de textos em sala de aula, bem como o desempenho do aluno. Estes resultados estão de acordo com o abordado na revisão da literatura em relação ao estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante como: Caporalini (1991), Cardoso (1994), Carvalho (2001), Castanho (1989), Furlani (2001), Romanelli G. (1995), Terribili Filho (2007b) e Unglaub (2003), e ajudam, em parte, a explicar o quanto constatado e inferido na questão 8.

#### 4.6.10 Questão 10 – Depende da remuneração do trabalho/estágio para pagar os estudos?

Na amostra 222 afirmaram que dependem totalmente do estágio/trabalho para pagar os estudos, 85 afirmaram depender parcialmente e 64 não dependem do salário para pagar a faculdade (3 não responderam à questão). A seguir, compara-se as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 48.

Tabela 48 – Comparação com fatores

Fatores	F	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
1	4,312	----	----	,014
2	----	18,473	2	,000
3	2,547	----	---	,080

A comparação dos fatores 1 e 3 foi feita usando-se a ANOVA e a do fator 2 o teste de Kruskal-Wallis. Ao analisar a tabela 48, percebe-se que os sujeitos com graus de dependência diferentes possuem opiniões distintas em relação aos fatores 1 (Cansaço) e 2 (Empecilhos). Para analisar mais detalhadamente onde se situam as diferenças, serão comparadas as respostas dos grupos 2 a 2. A tabela 49 mostra o resultado desta comparação.

Tabela 49 – Diferenças entre os grupos – Fatores 1 e 2

Comparações		Diferenças entre médias (escores)	Mann-Whitney U	Z	Significância
sim totalmente – sim parcialmente	Fator 1	,37371202	----	----	,016
	Fator 2	----	5224,000	-4,196	,000
sim totalmente - não	Fator 1	,24421322	----	----	,233
	Fator 2	----	5881,000	-,069	,945
sim parcialmente – não	Fator 1	-,12949880	----	----	,741
	Fator 2	----	1509,000	-,3121	,002

Ao analisar a tabela 49, verifica-se uma diferença significativa entre os que dependem totalmente e os que dependem parcialmente em relação ao fator 1. Já no fator 2 constata-se que os sujeitos que dependem parcialmente possuem opinião distinta dos demais. Nas tabelas 50 e 51, são apresentadas as médias de cada grupo nos fatores 1 e 2.

Tabela 50 – Médias no fator 1

Dependência para pagar os estudos	Médias			
	Var 5	Var 6	Var 8	Fator 1
sim totalmente	4,45	4,16	4,22	4,28
sim parcialmente	4,20	3,85	3,84	3,96
Não	4,17	4,06	3,95	4,06

Na tabela 50, constata-se que os sujeitos que dependem totalmente do estágio/trabalho para pagar os estudos tendem a concordar mais fortemente com o fator 1, ou seja, consideram que o cansaço causado pela locomoção e pelo trabalho afeta a concentração na leitura e interpretação de textos em sala de aula, bem como o desempenho do aluno.

Tabela 51 – Médias no fator 2

Dependência para pagar os estudos	Médias				
	Var 1	Var 15	Var 26	Var 33	Fator 2
sim totalmente	2,12	2,18	2,51	1,89	2,18
sim parcialmente	2,62	2,51	2,98	2,47	2,64
Não	2,52	2,28	2,20	1,95	2,24

Pela tabela 51, constata-se que os sujeitos que dependem parcialmente do estágio/trabalho para pagar os estudos tendem a discordar menos do fator 2 (consideram que a necessidade de trabalhar reduz o tempo para estudo, pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso, o trânsito dificulta a chegada dos alunos no horário da aula e ter um computador pessoal em casa facilita os estudos). Estes resultados estão alinhados em relação ao quanto obtido para as questões 8 e 9.

#### 4.6.11 Questão 11 – Realiza quantas horas de estudo fora da sala, por semana?

A tabela 52 apresenta a distribuição dos sujeitos por horas de estudo semanal.

Tabela 52 – Distribuição da Questão11

11- Realiza quantas horas de estudo fora da sala, por semana	Frequência
até 4	271
mais de 4	100
Não respondeu	3

Pela tabela 52, nota-se que a maioria dos sujeitos pesquisados estuda até 4 horas por semana fora da sala de aula. Em seguida, serão comparadas as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 53.

Tabela 53 – Comparação com fatores

Fatores	t	Graus de liberdade	Mann-Whitney U	Z	Significância
1	1,507	336	----	----	,133
2	----	----	11121,000	-,244	,807
3	,207	336	----	----	,836

A comparação dos fatores 1 e 3 foi feita usando-se o teste t, e a do fator 2 o teste de Mann-Whitney. Ao analisar a tabela 53, não são encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os grupos. Desta forma, sujeitos que estudam diferentes quantidades de horas semanais fora da sala de aula possuem a mesma opinião em relação aos fatores 1, 2 e 3.

#### 4.6.12 Questão 12 – Já possui um curso superior?

Na amostra apenas 35 sujeitos afirmaram possuir outro curso superior. A seguir, serão comparadas as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 54.

Tabela 54 – Comparação com fatores

Fatores	t	Graus de liberdade	Mann-Whitney U	Z	Significância
1	-,065	339	----	----	,948
2	----	----	4575,000	-,942	,346
3	3,724	60	----	----	,000

A comparação entre os fatores 1 e 3 foi usando-se o teste t, e a do fator 2 o teste de Mann-Whitney. Ao analisar a tabela 54, percebe-se que os sujeitos que já possuem um curso superior, possuem opinião distinta em relação ao fator 3 (Corpo docente e coordenação). Na tabela 55, é apresentada a média de cada grupo neste fator.

Tabela 55 – Médias no fator 3

12- Já possui um curso superior?	Médias		
	Var 41	Var 42	Fator 3
Sim	4,09	3,57	3,83
Não	3,57	3,26	3,42

Pela tabela 55, constata-se que os sujeitos que possuem um curso superior concordam mais fortemente com o fator 3 (o relacionamento com a coordenação e o nível do corpo docente motivam a frequência na Instituição).

Estes resultados indicam que os respondentes com outro curso superior possuem referenciais de experiências anteriores para análise, para o que seriam mais experientes, situação facilitadora do relacionamento com a coordenação e o corpo docente.

#### 4.6.13 Questão 13 – Caso possua, é na área de:

Vinte e dois sujeitos afirmaram já ter cursado administração e 13 afirmaram ter feito outro curso (3 – economia, 2 – direito, 8 – outros). A seguir, são comparadas as respostas de cada um dos grupos nos fatores. Os resultados são mostrados na tabela 56.

Tabela 56 – Comparação com fatores

Fatores	T	Graus de liberdade	Mann-Whitney U	Z	Significância
1	,042	31	----	----	,966
2	----	----	119,000	-,262	,793
3	-,635	31	----	----	,530

A comparação dos fatores 1 e 3 foi feita usando-se o teste t, e a comparação do fator 2 o teste de Mann-Whitney. Ao analisar a tabela 56, verifica-se que não há diferenças estatisticamente significantes entre os grupos nos 3 fatores analisados.

Os resultados obtidos com a análise das variáveis categóricas permitem dizer que os sujeitos pesquisados classificaram as duas dificuldades, o cansaço e os empecilhos, no mesmo nível de importância, uma vez que ambas apresentaram diferenças estatisticamente significantes em 4 das 13 variáveis. Das variáveis indicadas, destacaram-se o fato de terem estudado em instituição pública no ensino médio e a dependência do estágio / trabalho para sobreviver. A motivação apontada, o relacionamento com a coordenação e o corpo docente, ficou em menor nível de importância, com destaque para as variáveis categóricas “atividade diurna” e “possuir outro curso superior”. É o que consta na tabela 57.

Tabela 57 – relacionamento entre fatores e variáveis categóricas

fatores	Variáveis categóricas												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 – cansaço	,462	,407	,019	,142	,046	,072	,302	,905	,001	,014	,133	,948	,966
2 – empecilhos	,001	,722	,270	,730	,005	,721	,071	,028	,052	,000	,807	,346	,793
3 - relacionamento	,122	,173	,498	,130	,200	,010	,060	,823	,238	,080	,836	,000	,530

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ponto de partida e tendo como base os temas abordados no referencial teórico, pode-se afirmar que as temáticas “Ensino Noturno” e “Ensino Superior” vêm sendo abordadas em várias pesquisas por se tratar da realidade brasileira. Os estudantes buscam no ensino superior uma ascensão profissional e financeira e é no período noturno que isso se torna possível. Esperava-se que, por meio da coleta de dados, a pesquisa pudesse responder às questões que nortearam este trabalho confirmando ou rejeitando as hipóteses formuladas.

O objetivo do presente trabalho foi caracterizar o estudante que frequenta o curso de Ciências Contábeis no período noturno, e identificar quais as motivações e as dificuldades enfrentadas no decorrer do curso. Para isso, foi realizada uma análise fatorial de forma a identificar os constructos relativos às motivações e as dificuldades dos estudantes do curso de Ciências Contábeis do período noturno.

A análise permitiu encontrar três fatores que explicaram 25,73% da variância dos dados: fator 1 (Cansaço), fator 2 (Empecilhos) e fator 3 (Corpo Docente e Coordenação).

O fator 1 (Cansaço) refere-se ao cansaço causado pela locomoção e pelo trabalho, que afeta a concentração na leitura e interpretação de textos em sala de aula e o desempenho do aluno. Os sujeitos pesquisados tendem a concordar com este fator.

O fator 2 (Empecilho) refere-se aos possíveis empecilhos ao curso tais como: a necessidade de trabalhar, pouco conhecimento matemático, o trânsito para chegar no horário da aula e ter um computador pessoal em casa. Os sujeitos pesquisados afirmam que há empecilhos para a frequência e desempenho no curso, isto é, a necessidade de trabalhar reduz o tempo para estudo, o pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso, o trânsito dificulta a chegada dos alunos no horário da aula e ter um computador pessoal em casa facilita os estudos.

O fator 3 (Corpo Docente e Coordenação) apontou como motivação para frequentar as aulas, o relacionamento que o aluno tem com a coordenação e o nível do corpo docente. Os sujeitos tendem a concordar que isto os motiva a participar do curso.

Ao serem comparadas as variáveis de perfil com as opiniões em cada cluster, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes para faixa etária, região em que

mora, número de horas que trabalha na semana, quantidade de horas semanais de estudo fora da sala de aula e tipo de curso superior que já possui.

Também se verifica que as mulheres que fizeram o ensino médio em instituição pública dependem totalmente do estágio/trabalho para sobreviver ou dependem totalmente do estágio/trabalho para pagar os estudos tendem a concordar mais fortemente com o fator 1, ou seja, consideram que o cansaço causado pela locomoção e pelo trabalho afeta a concentração na leitura e interpretação de textos em sala de aula, bem como o desempenho do aluno.

Já os estudantes que estão no 3º, 5º, 6º ou 7º semestre, que fizeram o ensino médio em instituição privada, os que possuem remuneração acima de R\$ 2.000,00 e os que dependem totalmente (ou não) do estágio/trabalho para pagar os estudos são os que mais discordam do fator 2. Ou seja, eles vêem mais empecilhos para a sua frequência no curso.

Em relação ao fator 3, observa-se que os que fazem estágio ou que estão cursando o ensino superior pela primeira vez são os que menos concordam com o fator 3 (Corpo Docente e Coordenação). Isto é, atribuem uma importância menor ao seu relacionamento com a coordenação e ao nível do corpo docente para a sua motivação.

Assim, ao resgatar as questões que nortearam essa pesquisa:

- **Quais motivações os estudantes possuem para frequentar o curso noturno de Ciências Contábeis?**
- **Quais são as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao frequentar estes cursos noturnos?**

Pode-se afirmar que, tanto as motivações como as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do curso noturno de Ciências Contábeis estão relacionadas e não sofrem influência da questão localidade onde mora, sexo e idade, mas sim da localização da IES.

A chegada a IES é um ponto importante e está diretamente associado ao constructo transporte e, portanto relacionado ao fator 1 (cansaço), tempo despendido em locomoção. Observando o referencial teórico, pode-se afirmar que a este fator 1 também está relacionado o fator cansaço causado pelo trabalho/estágio, salientando que o perfil dos respondentes é do trabalhador-estudante.

A frequência na IES, e por consequência no curso, é outro fator importante, pois aliado ao cansaço analisado no fator 1 e à falta de tempo para estudar, em virtude da atividade diurna e as dificuldades em algumas disciplinas, formam o fator 2, são pontos a serem



analisados como dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Mas para este mesmo fator pode-se associar como motivações dos constructos a infra-estrutura da IES e o processo pedagógico, conforme verificado no referencial teórico.

E por fim, o relacionamento com colegas professores e coordenadores forma o fator 3 e engloba os constructos: inclusão social, relacionamento e aspecto pessoal e são outro ponto motivador de frequência no curso de Ciências Contábeis no período noturno.

Como futura pesquisa, seria interessante uma análise entre outras regiões de forma comparativa, como, por exemplo, no Estado de São Paulo, uma comparação entre capital e o interior, conhecendo as motivações, as dificuldades e o perfil do aluno.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliação da aprendizagem**: como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna vêm o processo em busca de um caminho. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 1990.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Curso noturno: uma abordagem histórica. **Série Idéias**, São Paulo, v.1, p.17-28, 1995.
- \_\_\_\_\_. O ensino noturno no estado de São Paulo: um pouco de sua história e seus problemas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: 66, ago. 1988, p 49-62.
- ALVES, Sandra M. da Cunha. **Características dos estudantes do matutino e do noturno do ciclo básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. 1984. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1984.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1999.
- BANOV, Márcia Regina. **Psicologia no gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2008.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v 15, n54, p.81-102, jan./mar. 2007.
- BARROS, Davi Ferreira; SILVA Rinalva Cassiano. **Entre a autonomia e a competência: tópicos em administração universitária**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- BASSEY, Michael. **Case study research in educational settings**. Buckingham: University Press, 1999.
- BIELINSKI, Alba Carneiro. **Educação profissional no século XIX**. Curso comercial do Liceu de Artes e Ofícios: um estudo de caso. [2000] Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/BTS/263/boltec263e.htm>>. Acesso em: 26 de novembro de 2007.
- BISQUERRA, Rafael; SARIERA, Jorge Castellá.; MARTÍNEZ, Francesc. **Introdução à estatística**: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878. Coleção de Leis do Império do Brasil.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_009.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_009.html)
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 1.339, de 09 de janeiro de 1905. Declara instituições de utilidade pública a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ela conferidos, como de caráter oficial, e dá outras providências. Coleção de Leis do Império do Brasil.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 17.329, de 28 de maio de 1926. Aprova o regulamento para os estabelecimentos de ensino técnico comercial reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal. Coleção de Leis do Império do Brasil.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>

\_\_\_\_\_. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.535, de 23 de agosto de 1939. Altera a denominação do curso de perito-Contador e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 14.373, de 28 de dezembro de 1943. Regulamento da estrutura dos cursos de Formação do Ensino Comercial.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945. Dispõe sobre o ensino superior de Ciências Contábeis e Atuariais.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 9.295 de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del9295.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del9295.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.401, de 31 de julho de 1951. Inclui no curso de Ciências Econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de Ciências Contábeis e Atuarias.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CFE nº. 397/62. Divide os cursos de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Ciências Atuariais nos ciclos básicos e de formação profissional. Documenta Rio de Janeiro: Guanabara, nº 11, janeiro-fevereiro/1963.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)

\_\_\_\_\_. Constituição.. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Grupo de comunicação 3, 1988. 43 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.539, de 22 de dezembro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a criar cursos noturnos em todas as instituições de ensino superior vinculadas à União. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1992. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/lista\\_itens\\_prolei.asp?valor=146814](http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/lista_itens_prolei.asp?valor=146814)

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 15 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria 3.018, de 21 de dezembro de 2001. Alterada pela Portaria Ministerial n.º 2.250, de 18 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 10/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 0269/2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces269\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces269_04.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 329/2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces329\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces329_04.pdf)

BOMTEMPO, Mauricio S. **Análise dos fatores de influência na escolha pelo curso de graduação em administração**: um estudo sobre as relações de causalidade através da modelagem de equações estruturais. 2005. 142f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2005.

CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. – Campinas, SP: Papirus, 1991.

CARDOSO, Sonia Maria Vicente. **A prática docente no ensino superior particular noturno** – um estudo de caso. 1994. 287f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, 1994.

CARVALHO, Célia Pezzolo. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. 10. ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. **Universidade à noite**: fim ou começo de jornada?- Campinas, SP. Papirus, 1989.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORRAR, Luiz J., PAULO, Edilson, DIAS FILHO, José Maria (coordenadores). **Análise Multivariada**: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia. FIPECAFI – Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras. São Paulo: Atlas, 2007.

EN, Huang Chien. **A motivação e o rendimento escolar dos alunos de ciências contábeis à luz da teoria das expectativas de Vrom**. 2005. 195f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade de São Paulo – FEA/USP, São Paulo, 2005.

FALDINI, Sonia B., CYMROT, Raquel., MENGOD, Maria Olívia A., BROTTTO Maria Elisabeth., SCHIAVON, Luiz Henrique. Comparação do perfil de alunos do curso de engenharia química dos períodos diurno e noturno de uma escola particular. **3º International Conference on Engineering and Computer Education**. BRASIL, São Paulo, march 16-19, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FECAP-Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - Fecap. **Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP : 100 anos**. São Paulo: Marca d'Água, 2002.

FERRARI, Marian Ávila de Lima Dias, SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**., vol.27, no.4, p.636-647. Brasília, dez. 2007.

FRAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo M.. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. Brasília: Instituto Latino-Americano de Planejamento Educacional, 2005.

FURLANI, Lúcia Teixeira Maria. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Paulo César. **Identificação do perfil profissiográfico do profissional de contabilidade requerido pelas empresas através de ofertas de empregos na região metropolitana de São Paulo**. 2006. 149f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HAIR JR. et al.. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005a.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por questionário**. 2.ed. Lisboa: Silabo, 2005.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2001**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2002**. Brasília: INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2003**. Brasília: INEP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2004**. Brasília: INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2005**. Brasília: INEP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2006**. Brasília: INEP, 2006.

KINPARA, Minoru Martins. **Motivação humana: motivos envolvidos no processo educacional na UFAC**. 2000. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2000.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. 197f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2002.

LATERZA, Betânia. **Ensino noturno: a travessia para a esperança**. – São Paulo: Global, 1995.

LEITE, Carlos Eduardo Barros. **A evolução das ciências contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga . Influências cruzadas na constituição e na expansão da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 30, p. 117-123, 2005.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MALHOTRA, Naresh K.. et al. **Introdução à pesquisa de marketing**. São Paulo: Prentice Hall, 2005. 428p.

MALHOTRA, Naresh K.. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4 ed. Porto Alegre:: Bookman, 2006. 720p.

MARTINS, Eliseu. SILVA, Amado Francisco da. RICARDINO, Álvaro. Escola Politécnica: possivelmente o primeiro curso formal de contabilidade do estado de São Paulo. **Revista Contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, n. 42, p. 113-122, set/dez. 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Sobre Confiabilidade e Validade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**. Volume 8 número 20 – Jan/Abr 2006.

\_\_\_\_\_. PELISSARO, Joel. Sobre conceitos, definições e constructos nas ciências contábeis. **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**. São Leopoldo, v. 2, n. 2, mai/ago. 2005.

MILACH, Felipe Tavares; HUPPES, Daniela; VIEIRA, Kelmara Mendes. Equações Estruturais aplicada à satisfação dos alunos: um estudo no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais ...Rio de Janeiro: ENANPAD, 2007**. 1 CD-ROM.

MIRANDA, Nonato Assis de. **A escolha do curso e as expectativas profissionais em relação ao mercado de trabalho, dos alunos do ensino superior noturno de administração de empresas em instituições particulares**. 2001. 153 f. Dissertação (mestrado) - UniFecap - Administração de Empresas, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Maria Ana Marabita Tavares de. **Dificuldades de decisão no processo de escolha profissional**. 2001. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2001.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. São Paulo: EDUSP, 2001.

PEREZ, José Roberto Rus. São Paulo: a educação nos anos 80 – diagnóstico preliminar. Caderno de Pesquisas n° 16. 1990 – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP. Disponível em: <[www.nepp.unicamp.br/Cadernos/Caderno16.pdf](http://www.nepp.unicamp.br/Cadernos/Caderno16.pdf)>

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de dados para ciências sociais: a complementariedade do SPSS**. 2° ed. Lisboa: Edições Silabo, 2000.

PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti. **Pesquisa sobre a percepção dos estudantes do 1º ano do curso de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo, em relação às dificuldades por eles enfrentadas no período noturno**. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação)

ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, p. 445-476, 1995.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 25 ed. Rio de Janeiro; Vozes, 2001.

ROSA, Fernando de; KAMAKURA, Wagner Antonio. Pesquisas de satisfação de clientes e efeito halo: interpretações equivocadas? In: ENANPAD - ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. **Anais ...Rio de Janeiro: ANANPAD, 2001**. 1 CD-ROM.

- ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- SAES, Flávio A. Marques. CYTRYNOWICZ, Roney. O ensino comercial na origem dos cursos superiores de economia, contabilidade e administração. **Revista Álvares Pentead**, São Paulo, jun. 2001, v.3, n.6.
- SALOMÉ, Josélia Schwanka. **O ensino superior noturno frente à era do conhecimento**. 2000. 128 f Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Santa Catarina, 2000. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/4566.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2006.
- SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SANSON, João Rogério. De guarda-livros a economistas. **Atualidade Econômica (Boletim do Dep.de Economia, UFSC)**, Florianópolis, SC, v. 16, n. 47, p. 1-5, 2004.
- SÃO PAULO (Estado). Constituição (1989). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 6 de outubro de 1989.
- SCHWARTZMAN, Simon. O Ensino Superior: a busca de alternativas. **In:** João Paulo dos Reis Velloso. (Org.). **O Real, o crescimento e as reformas**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1996, v. , p. -.
- SELLTIZ, Claire.; WRIGHTSMAN, Lawrence S.; COOK, Stuart Wellford.; MALUFE, José Roberto; GATTI, Bernardete A. **Métodos de pesquisa nas relações sociais: volume 1 : delineamentos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1987.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. , revista de acordo com a ABNT e ampliada. São Paulo: Cortez, 2002.
- SIEGEL, Sidney; CASTELLAN JR., N. John. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA, Dirceu da. SIMON, Fernanda Oliveira. Abordagem quantitativa de análise de dados de pesquisa: construção e validação de escala de atitude. **Caderno Centro de Estudos Rurais e Urbanos da USP – CERU**, série 2, n.16, 2005, p. 11-27.
- SILVA JUNIOR, Anor ; MUNIZ, Reynaldo Maia. A Regulamentação do Ensino Superior e os Impactos na Gestão Universitária. **In:** IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2004, Florianópolis. Alianças Estratégicas, Integração e Gestão Universitária, 2004.
- SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. **Base 10.0 User's Guide**. Chicago: SPSS, 1999.
- TERRIBELLE, Alexssandra de Oliveira. **Juventude, trabalho e ensino noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia**. 2006. 92f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiás, 2006.
- TERRIBILI FILHO, Armando. **Avaliação dos aspectos motivadores e não motivadores na frequência à escola dos alunos de um curso noturno de graduação em administração de empresas**. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Escola de Comércio Álvares Pentead – FECAP, São Paulo, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ensino superior noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional. **Revista de educação da Universidade Federal de Santa Maria**, Rio Grande do Sul, ed. 2004, v. 29, nº 01.

\_\_\_\_\_. Ensino superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar?. **Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía (México)**, v. 7, p. 1-19, 2007a.

\_\_\_\_\_. Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante. 2007. 186f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília: UNESP/FFC, 2007b.

TERRIBILI FILHO, Armando. QUAGLIO, Paschoal. O cenário urbano para o estudante do ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis? **Millenium – Revista do Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)**, Viseu – Portugal, v.31, p. 74-87, 2005.

UNGLAUB, Eliel. **Diligência de estudantes de graduação de tempo integral e tempo parcial**. 2003. 430f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de pessoas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. **Os cursos noturno na UNICAMP num contexto de crise da universidade brasileira**. 1996. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação).- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação – UNICAMP, Campinas, 1996.



## APÊNDICE A – PESQUISA SOBRE ENSINO NOTURNO

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Tema</b>	<b>Área</b>
1984	Alves, Sandra M. da Cunha	Características dos estudantes do matutino e noturno do ciclo básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
1990	Abramowicz, Mere	Avaliação aprendizagem: como trabalhadores estudantes de uma faculdade particular noturna vêm o processo em um busca de um caminho	Educação
1994	Cardoso, Sônia Maria Vicente	A prática docente no ensino superior particular noturno: um estudo de caso	Educação
1996	Zan, Dirce Djanira Pacheco	Os cursos noturnos na UNICAMP num contexto de crise da universidade brasileira	Educação
2000	Salomé, Josélia Schwanka	O ensino superior noturno frente à era do conhecimento	Engenharia de Produção
2001	Miranda, Nonato Assis de	A escolha do curso e as expectativas profissionais em relação ao mercado de trabalho, dos alunos do ensino superior noturno de Administração de Empresas em instituições particulares.	Administração
2002	Terribili Filho, Armando	Avaliação dos aspectos motivadores e não motivadores na freqüência à escola dos alunos de um curso noturno de graduação em administração de empresas.	Administração
2003	Faldini, Sonia Braunstein. et al.	Comparação do perfil de alunos do curso de engenharia química dos períodos diurno e noturno de uma escola particular.	Engenharia Química
2005	Petrucci, Valéria Bezerra Cavalcanti	Pesquisa sobre a percepção dos estudantes do 1º. ano do curso de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo, em relação às dificuldades por eles enfrentadas no período noturno.	Ciências Contábeis
2006	Terribelle, Alexandra de Oliveira	Juventude, trabalho e ensino noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia.	Sociologia
2007	Barreiro, Iraíde M.de Freitas. Terribili Filho, Armando	Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões.	Educação

**QUADRO 11** – Pesquisas sobre o Ensino Superior Noturno

Fonte: os trabalhos citados

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Este questionário foi elaborado para obter informações sobre as dificuldades e as motivações enfrentadas por alunos do curso noturno de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo, e é parte de minha dissertação no Programa de Mestrado em Ciências Contábeis do Centro Universitário FECAP. Em meu nome Adriana Matsuura, e do meu orientador, Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias, peço sua colaboração para o preenchimento, pelo que agradecemos.

### 1ª Parte – Perfil do estudante

1- Está em que semestre do curso? ( ) 3º ( ) 4º ( ) 5º ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º

2- Idade: \_\_\_\_\_ anos

3- Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

4- Mora em que região de São Paulo:

( ) norte ( ) sul ( ) leste ( ) oeste ( ) centro ( ) não mora em São Paulo

5- Fez o ensino médio em instituição: ( ) pública ( ) privada

6- Atividade diurna:

( ) estágio ( ) trabalha na área contábil ( ) trabalha em outra área ( ) não trabalha

7- Faz em média quantas horas de trabalho ou estágio remunerado por semana: \_\_\_\_\_ horas

8- Remuneração:

( ) até R\$ 1.000,00 ( ) de R\$ 1.501,00 até R\$ 2.000,00

( ) de R\$ 1.001,00 até R\$ 1.500,00 ( ) acima de R\$ 2.000,00

9- Depende da remuneração do trabalho / estágio para sobreviver?

( ) sim totalmente ( ) sim parcialmente ( ) não

10- Depende da remuneração do trabalho / estágio para pagar os estudos?

( ) sim totalmente ( ) sim parcialmente ( ) não

11- Realiza quantas horas de estudo fora da sala, por semana:

( ) até 4 ( ) 4 a 8 ( ) 8 a 12 ( ) mais de 12

12- Já possui um curso superior? ( ) Sim ( ) Não

13- Caso possua, é na área de: ( ) Administração ( ) Economia ( ) Direito ( ) Outros

14- Se julgar necessário, registre abaixo, suas sugestões para essa pesquisa.

---



---



---



---



## APÊNDICE C – MÉDIA DAS ASSERTIVAS

Tabela 58– Médias das assertivas

Assertivas	N	Média	Desvio padrão
1. Ter um computador pessoal em casa não facilita os estudos.	373	2,30	1,532
2. Administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda.	373	3,70	1,155
3. O nível de exigência dos professores da faculdade não é maior que os do ensino médio.	371	2,61	1,307
4. A qualidade dos transportes coletivos facilita a freqüência na instituição de ensino.	373	2,73	1,450
5. O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula.	374	4,35	,780
6. O cansaço causado pela locomoção até a instituição de ensino afeta o desempenho.	373	4,07	,939
7. A quantidade de alunos em sala de aula não dificulta a aprendizagem.	371	2,71	1,213
8. O cansaço do trabalho afeta a concentração na leitura e interpretação de textos.	371	4,08	,919
9. A localização do campus foi fator importante na escolha da instituição de ensino.	373	3,74	1,216
10. Alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início do curso.	374	3,69	1,095
11. Ter local apropriado de estudo em casa ajuda o desempenho do aluno.	369	4,01	,950
12. O tempo despendido para chegar à Instituição estimula a freqüência.	373	3,39	1,230
13. As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos.	371	3,68	,977
14. Os serviços financeiros e de secretaria atendem as necessidades dos alunos.	371	2,49	1,348
15. A necessidade de trabalhar não reduz o tempo para estudo.	374	2,27	1,287
16. Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender.	372	4,20	1,065
17. As disciplinas teóricas não despertam maior interesse dos alunos do curso.	374	3,46	1,170
18. Problemas financeiros não afetam o desempenho no curso.	372	2,25	1,193
19. Disciplinas que abordam Matemática e Cálculo são fáceis de aprender.	373	3,37	1,243
20. Barulho nos corredores afeta a concentração dos alunos nas aulas.	373	4,05	,963
21. Não consigo associar teoria e prática nas disciplinas contábeis.	372	2,63	1,205
22. Apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos.	374	3,48	1,211
23. Os equipamentos disponíveis em sala de aula facilitam o aprendizado.	371	3,69	1,164
24. O nível de exigência dos professores traz dificuldades aos alunos.	372	3,11	1,066
25. É difícil para quem trabalha na área contábil associar teoria e prática nas disciplinas contábeis.	373	2,58	1,181
26. Pouco conhecimento matemático não afeta o rendimento durante o curso.	371	2,57	1,185
27. Dificuldade para se concentrar nas aulas é um problema constante.	374	3,41	1,123
28. Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo.	373	3,95	1,007
29. A profissão de Contador é reconhecida pela sociedade.	371	3,53	1,135
30. Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas.	374	4,11	1,002
31. Organizar e realizar os trabalhos em grupo é uma atividade fácil.	373	2,63	1,148
32. Alguns professores não compreendem a falta de tempo dos alunos.	372	3,91	1,063
33. O trânsito não dificulta a chegada dos alunos no horário da aula.	370	2,04	1,257

<b>Assertivas</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
34. A bibliografia indicada ajuda no estudo das disciplinas.	372	3,61	,985
35. Cursar Ciências Contábeis permite obter melhor remuneração.	371	3,65	,990
36. A instituição tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula.	372	3,26	1,160
37. Ter provas em dias seguidos causa estresse.	374	4,28	,952
38. Começar a aula mais cedo para que ela termine mais cedo beneficia os alunos.	370	3,67	1,218
39. As condições da biblioteca contribuem para o aprendizado do aluno.	374	3,67	1,095
40. Aulas dinâmicas não são menos cansativas.	373	3,21	1,332
41. O nível do corpo docente motiva a frequência na Instituição.	373	3,62	1,082
42. O relacionamento com a coordenação motiva a frequência na Instituição.	373	3,29	1,108
43. O curso de Ciências Contábeis permite atuar na área.	373	4,16	,866
44. O conforto em sala de aula não motiva a frequência na Instituição de ensino.	373	2,91	1,266

## APÊNDICE D – TABELAS DE FREQUENCIA DAS ASSERTIVAS

Tabelas de frequência das assertivas que não constam nos três primeiros fatores.

### 59. Administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	19	5,1	5,1	5,1
	Discordo	55	14,7	14,7	19,8
	Indiferente	42	11,2	11,3	31,1
	Concordo	160	42,8	42,9	74,0
	Concordo totalmente	97	25,9	26,0	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

### 60. O nível de exigência dos professores da faculdade não é maior que os do ensino médio.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	82	21,9	22,1	22,1
	Discordo	129	34,5	34,8	56,9
	Indiferente	54	14,4	14,6	71,4
	Concordo	64	17,1	17,3	88,7
	Concordo totalmente	42	11,2	11,3	100,0
	Total	371	99,2	100,0	
Missing	System	3	,8		
Total		374	100,0		

### 61. A qualidade dos transportes coletivos facilita a frequência na instituição de ensino.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	109	29,1	29,2	29,2
	Discordo	71	19,0	19,0	48,3
	Indiferente	62	16,6	16,6	64,9
	Concordo	74	19,8	19,8	84,7
	Concordo totalmente	57	15,2	15,3	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

**62. A quantidade de alunos em sala de aula não dificulta a aprendizagem.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	61	16,3	16,4	16,4
	Discordo	125	33,4	33,7	50,1
	Indiferente	78	20,9	21,0	71,2
	Concordo	74	19,8	19,9	91,1
	Concordo totalmente	33	8,8	8,9	100,0
	Total	371	99,2	100,0	
Missing	System	3	,8		
Total		374	100,0		

**63. A localização do campus foi fator importante na escolha da instituição de ensino.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	28	7,5	7,5	7,5
	Discordo	33	8,8	8,8	16,4
	Indiferente	70	18,7	18,8	35,1
	Concordo	120	32,1	32,2	67,3
	Concordo totalmente	122	32,6	32,7	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

**64. Alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início do curso.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	19	5,1	5,1	5,1
	Discordo	35	9,4	9,4	14,4
	Indiferente	80	21,4	21,4	35,8
	Concordo	148	39,6	39,6	75,4
	Concordo totalmente	92	24,6	24,6	100,0
	Total	374	100,0	100,0	

**65. Ter local apropriado de estudo em casa ajuda o desempenho do aluno.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	9	2,4	2,4	2,4
	Discordo	15	4,0	4,1	6,5
	Indiferente	65	17,4	17,6	24,1
	Concordo	154	41,2	41,7	65,9
	Concordo totalmente	126	33,7	34,1	100,0
	Total	369	98,7	100,0	
Missing	System	5	1,3		
Total		374	100,0		

**66. O tempo despendido para chegar à Instituição estimula a freqüência.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	39	10,4	10,5	10,5
	Discordo	53	14,2	14,2	24,7
	Indiferente	73	19,5	19,6	44,2
	Concordo	141	37,7	37,8	82,0
	Concordo totalmente	67	17,9	18,0	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

**67. As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	11	2,9	3,0	3,0
	Discordo	41	11,0	11,1	14,0
	Indiferente	66	17,6	17,8	31,8
	Concordo	191	51,1	51,5	83,3
	Concordo totalmente	62	16,6	16,7	100,0
	Total	371	99,2	100,0	
Missing	System	3	,8		
Total		374	100,0		

**68. Os serviços financeiros e de secretaria atendem as necessidades dos alunos.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	131	35,0	35,3	35,3
	Discordo	62	16,6	16,7	52,0
	Indiferente	65	17,4	17,5	69,5
	Concordo	90	24,1	24,3	93,8
	Concordo totalmente	23	6,1	6,2	100,0
	Total	371	99,2	100,0	
Missing	System	3	,8		
Total		374	100,0		

**69. Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	13	3,5	3,5	3,5
	Discordo	25	6,7	6,7	10,2
	Indiferente	28	7,5	7,5	17,7
	Concordo	116	31,0	31,2	48,9
	Concordo totalmente	190	50,8	51,1	100,0
	Total	372	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		374	100,0		



**70. As disciplinas teóricas não despertam maior interesse dos alunos do curso.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	24	6,4	6,4	6,4
	Discordo	64	17,1	17,1	23,5
	Indiferente	75	20,1	20,1	43,6
	Concordo	138	36,9	36,9	80,5
	Concordo totalmente	73	19,5	19,5	100,0
	Total	374	100,0	100,0	

**71. Problemas financeiros não afetam o desempenho no curso.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	118	31,6	31,7	31,7
	Discordo	131	35,0	35,2	66,9
	Indiferente	58	15,5	15,6	82,5
	Concordo	42	11,2	11,3	93,8
	Concordo totalmente	23	6,1	6,2	100,0
	Total	372	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		374	100,0		

**72. Disciplinas que abordam Matemática e Cálculo são fáceis de aprender.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	32	8,6	8,6	8,6
	Discordo	75	20,1	20,1	28,7
	Indiferente	61	16,3	16,4	45,0
	Concordo	132	35,3	35,4	80,4
	Concordo totalmente	73	19,5	19,6	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

**73. Barulho nos corredores afeta a concentração dos alunos nas aulas.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	10	2,7	2,7	2,7
	Discordo	15	4,0	4,0	6,7
	Indiferente	58	15,5	15,5	22,3
	Concordo	152	40,6	40,8	63,0
	Concordo totalmente	138	36,9	37,0	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

**74. Não consigo associar teoria e prática nas disciplinas contábeis.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	65	17,4	17,5	17,5
	Discordo	133	35,6	35,8	53,2
	Indiferente	81	21,7	21,8	75,0
	Concordo	59	15,8	15,9	90,9
	Concordo totalmente	34	9,1	9,1	100,0
	Total	372	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		374	100,0		

**75. Apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	28	7,5	7,5	7,5
	Discordo	60	16,0	16,0	23,5
	Indiferente	72	19,3	19,3	42,8
	Concordo	131	35,0	35,0	77,8
	Concordo totalmente	83	22,2	22,2	100,0
	Total	374	100,0	100,0	

**76. Os equipamentos disponíveis em sala de aula facilitam o aprendizado.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	21	5,6	5,7	5,7
	Discordo	46	12,3	12,4	18,1
	Indiferente	61	16,3	16,4	34,5
	Concordo	141	37,7	38,0	72,5
	Concordo totalmente	102	27,3	27,5	100,0
	Total	371	99,2	100,0	
Missing	System	3	,8		
Total		374	100,0		

**77. O nível de exigência dos professores traz dificuldades aos alunos.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	18	4,8	4,8	4,8
	Discordo	104	27,8	28,0	32,8
	Indiferente	105	28,1	28,2	61,0
	Concordo	110	29,4	29,6	90,6
	Concordo totalmente	35	9,4	9,4	100,0
	Total	372	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		374	100,0		

**78. É difícil para quem trabalha na área contábil associar teoria e prática nas disciplinas contábeis.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	69	18,4	18,5	18,5
	Discordo	132	35,3	35,4	53,9
	Indiferente	89	23,8	23,9	77,7
	Concordo	52	13,9	13,9	91,7
	Concordo totalmente	31	8,3	8,3	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

**79. Dificuldade para se concentrar nas aulas é um problema constante.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	19	5,1	5,1	5,1
	Discordo	75	20,1	20,1	25,1
	Indiferente	72	19,3	19,3	44,4
	Concordo	150	40,1	40,1	84,5
	Concordo totalmente	58	15,5	15,5	100,0
	Total	374	100,0	100,0	

**80. Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	13	3,5	3,5	3,5
	Discordo	29	7,8	7,8	11,3
	Indiferente	34	9,1	9,1	20,4
	Concordo	186	49,7	49,9	70,2
	Concordo totalmente	111	29,7	29,8	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

**81. A profissão de Contador é reconhecida pela sociedade.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	15	4,0	4,0	4,0
	Discordo	74	19,8	19,9	24,0
	Indiferente	55	14,7	14,8	38,8
	Concordo	154	41,2	41,5	80,3
	Concordo totalmente	73	19,5	19,7	100,0
	Total	371	99,2	100,0	
Missing	System	3	,8		
Total		374	100,0		

**82. Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	13	3,5	3,5	3,5
	Discordo	15	4,0	4,0	7,5
	Indiferente	46	12,3	12,3	19,8
	Concordo	144	38,5	38,5	58,3
	Concordo totalmente	156	41,7	41,7	100,0
Total		374	100,0	100,0	

**83. Organizar e realizar os trabalhos em grupo é uma atividade fácil.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	54	14,4	14,5	14,5
	Discordo	150	40,1	40,2	54,7
	Indiferente	75	20,1	20,1	74,8
	Concordo	67	17,9	18,0	92,8
	Concordo totalmente	27	7,2	7,2	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

**84. Alguns professores não compreendem a falta de tempo dos alunos.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	11	2,9	3,0	3,0
	Discordo	37	9,9	9,9	12,9
	Indiferente	51	13,6	13,7	26,6
	Concordo	149	39,8	40,1	66,7
	Concordo totalmente	124	33,2	33,3	100,0
	Total	372	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		374	100,0		

**85. A bibliografia indicada ajuda no estudo das disciplinas.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	15	4,0	4,0	4,0
	Discordo	33	8,8	8,9	12,9
	Indiferente	91	24,3	24,5	37,4
	Concordo	175	46,8	47,0	84,4
	Concordo totalmente	58	15,5	15,6	100,0
	Total	372	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		374	100,0		

**86. Cursar Ciências Contábeis permite obter melhor remuneração.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	13	3,5	3,5	3,5
	Discordo	35	9,4	9,4	12,9
	Indiferente	86	23,0	23,2	36,1
	Concordo	172	46,0	46,4	82,5
	Concordo totalmente	65	17,4	17,5	100,0
	Total	371	99,2	100,0	
Missing	System	3	,8		
Total		374	100,0		

**87. A instituição tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	27	7,2	7,3	7,3
	Discordo	87	23,3	23,4	30,6
	Indiferente	67	17,9	18,0	48,7
	Concordo	145	38,8	39,0	87,6
	Concordo totalmente	46	12,3	12,4	100,0
	Total	372	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		374	100,0		

**88. Ter provas em dias seguidos causa estresse.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	6	1,6	1,6	1,6
	Discordo	21	5,6	5,6	7,2
	Indiferente	32	8,6	8,6	15,8
	Concordo	117	31,3	31,3	47,1
	Concordo totalmente	198	52,9	52,9	100,0
	Total	374	100,0	100,0	

**89. Começar a aula mais cedo para que ela termine mais cedo beneficia os alunos.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	25	6,7	6,8	6,8
	Discordo	43	11,5	11,6	18,4
	Indiferente	76	20,3	20,5	38,9
	Concordo	111	29,7	30,0	68,9
	Concordo totalmente	115	30,7	31,1	100,0
	Total	370	98,9	100,0	
Missing	System	4	1,1		
Total		374	100,0		

**90. As condições da biblioteca contribuem para o aprendizado do aluno.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	19	5,1	5,1	5,1
	Discordo	41	11,0	11,0	16,0
	Indiferente	69	18,4	18,4	34,5
	Concordo	161	43,0	43,0	77,5
	Concordo totalmente	84	22,5	22,5	100,0
	Total	374	100,0	100,0	

**91. Aulas dinâmicas não são menos cansativas.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	46	12,3	12,3	12,3
	Discordo	86	23,0	23,1	35,4
	Indiferente	59	15,8	15,8	51,2
	Concordo	107	28,6	28,7	79,9
	Concordo totalmente	75	20,1	20,1	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

**92. O curso de Ciências Contábeis permite atuar na área.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	7	1,9	1,9	1,9
	Discordo	14	3,7	3,8	5,6
	Indiferente	30	8,0	8,0	13,7
	Concordo	182	48,7	48,8	62,5
	Concordo totalmente	140	37,4	37,5	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

**93. O conforto em sala de aula não motiva a frequência na Instituição de ensino.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	61	16,3	16,4	16,4
	Discordo	88	23,5	23,6	39,9
	Indiferente	92	24,6	24,7	64,6
	Concordo	87	23,3	23,3	87,9
	Concordo totalmente	45	12,0	12,1	100,0
	Total	373	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		374	100,0		

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO PETRUCCI (2005)

1ª Parte – Considere as dificuldades por você percebidas no segundo semestre do curso. Escolha, para cada assertiva, uma alternativa usando a escala: 1- discordo totalmente; 2- discordo em parte; 3- discordo; 4- indiferente; 5- concordo; 6- concordo em parte; 7- concordo totalmente.

	<b>Assertiva</b>	1	2	3	4	5	6	7
1	Falta de um computador pessoal atrapalha os estudos							
2	Administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda							
3	O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula							
4	O Cansaço causado pela locomoção afeta o desempenho no curso							
5	É fácil conciliar trabalho, estudos e lazer							
6	Falta tempo para estudar							
7	Há tempo disponível para fazer exercícios							
8	Falta tempo para fazer trabalho em grupo							
9	Sono durante as aulas atrapalha o aprendizado do aluno							
10	Alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início							
11	Ter local apropriado de estudo em casa ajuda o desempenho do aluno							
12	O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração do aluno na leitura e interpretação de textos							
13	Necessidade de trabalhar causa falta de tempo para estudo							
14	Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender							
15	É fácil administrar o tempo							
16	As disciplinas teóricas despertam maior interesse dos alunos do curso							
17	Problemas financeiros afetam o desempenho no curso							
18	Disciplinas que abordam Matemática e Cálculo são fáceis de aprender							
19	Barulho nos corredores afeta a concentração dos alunos nas aulas							
20	Não consigo associar teoria e prática nas disciplinas contábeis							
21	Apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos							
22	O nível de exigência dos professores traz dificuldades aos alunos							
23	Quem trabalha na área contábil também tem dificuldade para associar teoria e prática nas disciplinas contábeis							
24	As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos							
25	Pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso							
26	Dificuldade para se concentrar nas aulas é um problema constante							
27	Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo							
28	Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas							
29	Organizar e realizar os trabalhos em grupo é uma atividade fácil							
30	Alguns professores não compreendem a falta de tempo dos alunos							
31	O trânsito dificulta a chegada dos alunos no horário da aula							
32	Dificuldades de locomoção consomem muito tempo dos alunos							
33	A bibliografia indicada ajuda no estudo das disciplinas							
34	Visito a biblioteca com frequência							
35	A biblioteca possui a bibliografia indicada pelo professor							
36	A faculdade tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula							
37	O nível de exigência dos professores da faculdade é maior do que o exigido pelos professores do ensino médio							
38	Ter provas em dias seguidos causa estresse							
39	Começar a aula mais cedo, para que ela termine mais cedo beneficia os alunos							
40	Aulas dinâmicas são menos cansativas							

