

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO - UNIFECAP

MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

VALÉRIA BEZERRA CAVALCANTI PETRUCCI

**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**

São Paulo

2005

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO - UNIFECAP

MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

VALÉRIA BEZERRA CAVALCANTI PETRUCCI

**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**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário
Álvares Penteado - UNIFECAP, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Controladoria e Contabilidade Estratégica.

Orientador: Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias
Co-orientador: Prof. Dr. Mauro Neves Garcia

São Paulo

2005

FOLHA DE APROVAÇÃO

VALÉRIA BEZERRA CAVALCANTI PETRUCCI

**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**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade Estratégica.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Edgard Bruno Cornachione Junior
Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dr. Mauro Neves Garcia
Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP
Professor co-orientador

Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias
Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP
Professor Orientador - Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, de de 2005

Aos homens da minha vida: Fulvio, meu marido, amor, amigo e grande companheiro, e Arthur, meu filho e razão da minha vida. A vocês eu dedico não só este trabalho, fruto de muito estudo e dedicação, mas também todos os meus dias.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias, por todos os ensinamentos, para a dissertação e para a vida, pela extrema dedicação e, principalmente, por ter despertado em mim o prazer em ensinar.

Aos Professores Doutores Mauro Neves Garcia e Dirceu da Silva, pela ajuda e paciência em escutar as minhas dúvidas no decorrer deste trabalho.

Ao Professor Doutor Dirceu da Silva pela ajuda na parte estatística.

Aos Professores Doutores Edgard Bruno Cornachione Junior, Ivam Ricardo Peleias e Mauro Neves Garcia, por terem participado da minha banca.

A todos os professores do mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica da UNIFECAP pela seriedade com que conduziram as disciplinas que serviram de base para minha formação de mestre e para a elaboração deste trabalho.

Ao Prof. Dr. João Bosco Segreti, coordenador do programa de Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica da UNIFECAP.

À Amanda e Leslie, secretárias do mestrado, pela atenção, delicadeza e extrema paciência.

A todos os colegas que compartilharam comigo desta brilhante experiência de fazer um mestrado, pelo espírito de equipe e ajuda mútua durante todo o curso, em especial a Luciana Oliveira, pela amizade, parceria e ajuda.

Ao Prof. Mestre Olívio Luccas Filho, por ter colaborado com empenho e dedicação para a minha pesquisa.

Aos coordenadores de curso e professores e alunos que tornaram possível a minha pesquisa de campo, em especial ao Prof. Dr. Edgar Bruno Cornachione Junior (USP), ao Professor Mestre José Roberto Sinatora (Drummond), aos Professores Doutores Ivam Ricardo Peleias e Francisco Hashimoto (PUC-SP), ao Prof. Mestre Alexandre Sanches Garcia (FECAP), ao Prof. Mestre Hildebrando Ilton de Souza Oliveira (UNIP) e ao Prof. Mestre Adilson Luizão (UniFAI).

Ao meu filho Arthur que, a partir do primeiro mês de vida, me acompanhou em todas as reuniões de orientação e todas as visitas à biblioteca.

Aos meus pais por terem me proporcionado esse curso, e pelo apoio nas horas difíceis.

Ao meu marido, pelo amor, amizade e companheirismo.

A Deus, por tudo.

RESUMO

Este trabalho procurou estudar a percepção dos alunos de seis Instituições de Ensino Superior - IES da cidade de São Paulo a respeito das dificuldades por eles enfrentadas ao cursar o primeiro ano noturno de Ciências Contábeis. É uma pesquisa de campo, exploratória e descritiva, com tratamento quantitativo e qualitativo. Foram aplicados 439 questionários em seis instituições que oferecem o curso noturno de Ciências Contábeis. O questionário possui duas partes, que permitiram caracterizar o perfil dos respondentes, juntamente com assertivas para a avaliação de percepção. Os dados obtidos foram tratados pela estatística descritiva e estatística inferencial, com o auxílio do SPSS. O problema estudado foi saber se há diferenças na percepção das dificuldades enfrentadas pelos estudantes pesquisados, levando-se em consideração os fatores escolhidos para a pesquisa. Os resultados obtidos indicam que a percepção das dificuldades entre os grupos pouco difere em termos de concordância ou discordância. Entretanto, o grau de concordância ou discordância dos seis grupos pesquisados varia para cada uma das dificuldades analisadas. A pesquisa permitiu apresentar um retrato da percepção dos alunos acerca das dificuldades por eles enfrentadas. Os resultados obtidos sugerem a continuidade da análise dos dados, bem como a aplicação da pesquisa para outros cursos e sua institucionalização em bases permanentes.

Palavras-chave: Contabilidade – Estudo e ensino (Superior). Educação de adultos.

ABSTRACT

This study had the objective to analyze the perception of the students from six higher education institutions in São Paulo city, concerning their difficulties when taking the first year of college evening classes in the Accounting Undergraduate Program. This is an exploratory and descriptive field research, which was treated in quantitative and qualitative terms. As part of the study, 439 questionnaires were answered by first year Accounting students in the six higher education institutions. Through the questionnaire, divided in two parts, it was possible to characterize the interviewees' profile along with assertions, so as to evaluate their mentioned perception about the difficulties. The obtained data was treated by descriptive and inferential statistics, with the use of SPSS – Statistical Package for the Social Sciences. The aim of the survey was to show if there are differences in the perception when students face difficulties, taking into account the chosen factors for the survey. The results indicate that the perception of such difficulties among the groups has little differences in terms of agreement and disagreement. However, the measure of agreement and disagreement of the six surveyed groups varies for each difficulty. This survey could also show a portrait of the students' perception when facing difficulties. Not only do the results suggest that the data analysis should continue, but they also show that the survey, institutionalized in a permanent basis, can be applied to other Undergraduate Programs.

Key-words: Accounting – Study and teaching. Adult education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Síntese das classificações de pesquisa	20
QUADRO 2 - Classificação da pesquisa	20
QUADRO 3 - Diferenças entre Pedagogia e Andragogia.....	27
QUADRO 4 - O passo a passo da análise estatística	93
QUADRO 5 - Fatores e variáveis analisadas	95

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de Matrículas por Turno e Categoria Administrativa Brasil – 2003	39
TABELA 2 - Estatística brasileira das matrículas para o curso de Ciências Contábeis por turno	45
TABELA 3 - Estatística paulista das matrículas para o curso de Ciências Contábeis por turno	46
TABELA 4 - Respondentes por instituição	79
TABELA 5 - Respondentes por sexo	80
TABELA 6 - Respondentes por idade / com escala	81
TABELA 7 - Respondentes por idade sem escala	82
TABELA 8 - Respondentes por atividade diurna	83
TABELA 9 - Respondentes por quantidade de horas trabalhadas na semana	84
TABELA 10 - Respondentes por opção no vestibular	85
TABELA 11 - Respondentes por local onde fizeram o Ensino Médio	86
TABELA 12 - Respondentes por ano de conclusão do Ensino Médio	86
TABELA 13 - Respondentes por curso superior anterior	87
TABELA 14 - Respondentes por Área de Curso Superior Anterior	88
TABELA 15 - Fator idade x q11	96
TABELA 16 - Fator idade x q17	97
TABELA 17 - Fator idade x q21	98
TABELA 18 - Fator idade x q28	98
TABELA 19 - Fator sexo x q3	99
TABELA 20 - Fator sexo x q10	100
TABELA 21 - Fator sexo x q15	100
TABELA 22 - Fator sexo x q21	100
TABELA 23 - Fator sexo x q38	101
TABELA 24 - Atividade diurna x q3	102
TABELA 25 - Atividade diurna x q6	102
TABELA 26 - Atividade diurna x q10	102
TABELA 27 - Atividade diurna x q14	103
TABELA 28 - Atividade diurna x q16	103

TABELA 29 - Atividade diurna x q24	103
TABELA 30 - Opção no vestibular x q7	105
TABELA 31 - Opção no vestibular x q24	105
TABELA 32 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q2.....	106
TABELA 33 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q4.....	107
TABELA 34 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q6.....	107
TABELA 35 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q7.....	107
TABELA 36 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q12.....	108
TABELA 37 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q13.....	108
TABELA 38 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q14.....	108
TABELA 39 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q24.....	108
TABELA 40 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q25.....	109
TABELA 41 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q28.....	109
TABELA 42 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q34.....	109
TABELA 43 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q37.....	110
TABELA 44 - Ano em que se formou no ensino médio x q15	111
TABELA 45 - Ano em que se formou no ensino médio x q25	111
TABELA 46 - Ano em que se formou no ensino médio x q27	112
TABELA 47 - Ano em que se formou no ensino médio x q28	112
TABELA 48 - Ano em que se formou no ensino médio x q38	113
TABELA 49 - Ano em que se formou no ensino médio x q40	113
TABELA 50 - Curso superior anterior x q6	114
TABELA 51 – Curso superior anterior x q37	114
TABELA 52 - Curso superior anterior x q40	114
TABELA 53 - IES x q1	117
TABELA 54 - IES x q2.....	117
TABELA 55 - IES x q3.....	118
TABELA 56 - IES x q6.....	118
TABELA 57 - IES x q7	119
TABELA 58 - IES x q8.....	119
TABELA 59 - IES x q17	119
TABELA 60 - IES x q18.....	120
TABELA 61 - IES x q19.....	120
TABELA 62 - IES x q22.....	121

TABELA 63 - IES x q24.....	121
TABELA 64 - IES x q25.....	122
TABELA 65 - IES x q27.....	122
TABELA 66 - IES x q28.....	123
TABELA 67 - IES x q34.....	123
TABELA 68 - IES x q36.....	123
TABELA 69 - IES x q37.....	124
TABELA 70 - IES x q39.....	124

LISTA DE SIGLAS

CFC – Conselho Federal de Contabilidade

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FEA/USP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo

FECAP – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

Puccamp – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SCIP – *Schools Council Industry Project*

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

UNIP – Universidade Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	15
1.1.1 Objetivo geral	17
1.1.2 Objetivo específico	17
1.2 Justificativa da escolha.....	17
1.3 Problema	18
1.4 Metodologia da pesquisa.....	19
1.5 Plano da obra	21
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	23
2.1 Pedagogia x Andragogia	25
2.2 A Andragogia e o ensino superior	32
2.3 O papel dos professores na educação de adultos	34
3 O ENSINO SUPERIOR NOTURNO	38
3.1 Os professores do ensino superior noturno.....	49
3.2 Revisão da literatura sobre o ensino noturno	52
3.3 Dificuldades dos alunos no ensino superior	65
4 PESQUISA DE CAMPO	68
4.1 Sujeitos da pesquisa	70
4.2 Tamanho da amostra e tipo da amostragem.....	71
4.3 O instrumento de pesquisa.....	72
4.4 Aplicação do instrumento de pesquisa	75
4.5 Confiabilidade do instrumento de pesquisa.....	76
4.6 A estatística e os trabalhos científicos	77
4.7 Tratamento e análise dos dados coletados	79
4.7.1 Caracterização da amostra	80
4.7.2 Procedimentos estatísticos utilizados na análise	88
4.7.3 Análise estatística	93
4.7.3.1 Fator idade	95
4.7.3.2 Fator sexo	99
4.7.3.3 Fator atividade diurna.....	101
4.7.3.4 Fator horas semanais de trabalho ou estágio remunerado	104
4.7.3.5 Fator opção no vestibular	104
4.7.3.6 Fator tipo de escola onde cursou o ensino médio	105
4.7.3.7 Fator ano em que se formou no ensino médio	110
4.7.3.8 Fator curso superior anterior	113
4.7.3.9 Fator área do curso superior anterior	115
4.7.3.10 Fator IES	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131

APÊNDICE A	141
APÊNDICE B	143
APÊNDICE C	145
APÊNDICE D	147
APÊNDICE E	148
APÊNDICE F	169
APÊNDICE G	176
APÊNDICE H	180

1 INTRODUÇÃO

Embora já sejam adultos, os alunos de cursos superiores apresentam dificuldades no decorrer do curso, que podem ser sanadas ou minimizadas com o auxílio da própria instituição na qual eles estão inseridos.

É preciso que aqueles que se dedicam ao ensino superior, além de transmitirem conhecimento e se preocuparem com a qualificação acadêmica dos seus alunos, também dêem atenção especial à formação holística¹ desses indivíduos. É importante que professores, coordenadores e instituições de ensino se empenhem em identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Assim sendo, este estudo visa mostrar o perfil dos alunos de alguns cursos noturnos de Ciências Contábeis da cidade de São Paulo e, de acordo com suas próprias percepções e características, mostrar quais são as dificuldades que eles enfrentam no primeiro ano do curso.

1.1 Objetivos

A evasão no ensino superior brasileiro é um problema grave que preocupa dirigentes e professores de Instituições de Ensino Superior (IES), e estudiosos da área de educação. Essa evasão tanto ocorre em instituições públicas quanto em privadas.

No curso de Ciências Contábeis, a evasão pode facilmente ser percebida ao se observar o tamanho das turmas de ingressantes e de concluintes, estas certamente serão menores que aquelas. Dados de concluintes de 1997 e ingressantes no vestibular seguinte, em 1998, no âmbito do Brasil, mostram que, enquanto o número médio de ingressantes no curso de Ciências Contábeis era de 77,28, o de concluintes era de 26,02. Em se tratando de números gerais, o

¹ Característica da teoria segundo a qual o homem é um todo indivisível (FERREIRA, 1999, p. 1057).

percentual concluintes / ingressantes, para o mesmo período, em todos os cursos e em todas as categoria de IES, é de apenas 42,13%, ou seja, o número de concluintes é apenas 42,13% do número de ingressantes².

A evasão é ainda maior no início do curso. De acordo com informações da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), a universidade possuía índice médio de evasão de cerca de 15% no primeiro período do curso, a qual diminuía à medida que a conclusão do curso se aproximava, ficando entre 4 e 6% no segundo e chegando a quase 0% ao final do curso (ANÁLISE SETORIAL, 2000, p. 47).

Assim, é mister que os motivos dessa evasão sejam identificados e que medidas preventivas e corretivas sejam tomadas. Conhecer a percepção dos alunos sobre as dificuldades por eles enfrentadas pode ser um ponto de partida para descobrir o que causa essa preocupante evasão.

Pensando nisso, é que esta pesquisa foi realizada com alunos do segundo semestre do curso noturno de Ciências Contábeis de algumas IES da cidade de São Paulo. O estudo partiu da identificação das maiores dificuldades relatadas por estudantes do segundo semestre do primeiro ano de Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Baseando-se nas dificuldades apresentadas pelos alunos, foi desenvolvido um questionário, aplicado a 439 alunos de seis cursos noturnos de Ciências Contábeis, na cidade de São Paulo.

Esse questionário foi aplicado com objetivo de conhecer o perfil dos estudantes do curso noturno de Ciências Contábeis de algumas IES da cidade de São Paulo e procurou identificar a percepção dos alunos acerca das dificuldades por eles enfrentadas no primeiro ano do curso.

Conhecer a percepção dos alunos acerca dessas dificuldades contribuirá para que estas sejam, em momento posterior, eliminadas ou minimizadas, o que poderá contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo da presente pesquisa pode ser dividido em geral e específico.

² Fonte: Inep/MEC e Panorama Setorial, disponíveis em: Análise Setorial - Ensino Superior. Vol. II, janeiro de 2000, p. 63.

1.1.1 Objetivo geral

Estudar a percepção dos alunos a respeito das dificuldades encontradas ao cursar o primeiro ano noturno de Ciências Contábeis.

1.1.2 Objetivo específico

Verificar as diferentes percepções, de acordo com determinados fatores inerentes à amostra pesquisada.

1.2 Justificativa da escolha

Uma das razões para a realização da pesquisa é o resultado de uma atividade realizada por um professor responsável pela disciplina “Introdução à Pesquisa Contábil” , oferecida no 2º. semestre do 1º. ano de Ciências Contábeis da PUC-SP.

Esta disciplina passou a ser oferecida a partir de 2001, em função da implantação do novo currículo para o curso de Ciências Contábeis, em atendimento às novas diretrizes curriculares nacionais. A atividade consiste na elaboração de uma redação, de até uma página, cujo tema é “Identificação, análise e proposição de soluções para minhas maiores dificuldades no curso de Ciências Contábeis”.

Após realizar uma leitura preliminar dos textos acima citados, referentes aos anos de 2002 e 2003, pôde-se perceber que medidas poderiam ser tomadas para aliviar as angústias desses alunos.

Como exemplo de dificuldade citada pelos alunos, têm-se a falta de concentração devido ao barulho nos corredores ou dentro das salas, problema que

pode ser resolvido pelo professor ou coordenação da IES. Outro exemplo é a dificuldade financeira. Em relação a esse tópico, a IES pode criar um núcleo para auxiliar o aluno a encontrar um bom estágio ou emprego.

Depois de identificadas as dificuldades citadas pelos alunos da PUC-SP, através das citadas redações, viu-se que esse material poderia render bons frutos. A idéia de conhecer melhor o perfil dos alunos de Ciências Contábeis de importantes IES na cidade de São Paulo, como USP, PUC, Mackenzie³, FECAP, UNIP, UniFAI e Drummond, e a sua percepção em relação às já identificadas dificuldades, fascinou a pesquisadora.

É sabido que a maioria dos cursos de Ciências Contábeis, tanto no Brasil como em São Paulo, são noturnos⁴. Este fato foi decisivo para focalizar a pesquisa nos alunos desse período.

O ensino noturno também já é maioria no ensino superior brasileiro. O Censo da Educação Superior (2003, p. 30) informou que, das 3.887.871 matrículas, em 2003, em todo o Brasil, 42% foram no período diurno e 58% no noturno.

Espera-se que esta pesquisa possa ser útil tanto às IES pesquisadas, quanto aos seus alunos e à comunidade contábil como um todo. Adicionalmente, pretende-se oferecer uma contribuição à literatura brasileira sobre o ensino de Contabilidade.

1.3 Problema

Segundo Gil (1995, p. 51), “[...] na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.”

³ A Universidade Presbiteriana Mackenzie foi uma das instituições escolhidas para se aplicar o questionário. Foram feitos diversos contatos com a coordenação do curso de Ciências Contábeis dessa instituição (por telefone e por e-mail), sem sucesso. Tal situação levou à desconsideração desta instituição para a pesquisa.

⁴ Essa informação pode ser constatada observando-se as tabelas 2 e 3 (ver p.45 e 46), que mostram a estatística brasileira e paulista das matrículas para o curso de Ciências Contábeis por turno.

Para se estabelecer um bom problema de pesquisa deve-se estar atento às características descritas por Gil (1995, p. 52-53). Segundo o autor, o problema deve ter forma de pergunta, deve ser delimitado a uma dimensão aceitável, ser claro, preciso e objetivo.

Dessa forma, o problema desenvolvido para este estudo é:

Existe diferença na percepção das dificuldades enfrentadas pelos alunos pesquisados, levando-se em consideração os fatores escolhidos para a pesquisa?

1.4 Metodologia da pesquisa

Em relação à tipificação desta pesquisa como investigação científica, tomou-se como paradigma a afirmação abaixo:

[...] a identificação da natureza da pesquisa torna-se base e fulcro para a correta compreensão e coerência não apenas do processo de pesquisa, mas fundamentalmente para o entendimento dos resultados alcançados, assim como balizador da consciência da intervenção. (TELLES, 2001, p. 84)

De acordo com Telles (2001, p. 85), para classificar a pesquisa pode-se, de maneira simplificada, tomar como base quatro perguntas: **o que se pretende em termos de informação?** (define o propósito da pesquisa); **de que modo será encaminhada a pesquisa?** (define o método a ser adotado); **qual tipo de exploração da realidade será adotado na pesquisa?** (define a abordagem dada à situação a ser estudada); **como se dará o levantamento e o tratamento dos dados da pesquisa?** (define o procedimento de obtenção e tratamento dos dados).

O quadro a seguir mostra as classificações descritas no parágrafo anterior.

PESQUISA			
PROPOSITO	METODO	ABORDAGEM	PROCEDIMENTO
Básica	Histórica	Exploratória	Qualitativa
Aplicada	Descritiva	Descritiva	Quantitativa
Aval. de resultados	De desenvolvimento	Causal	
Aval. Formativa	De campo		
Pesquisa-ação	Correlacional		
	<i>Ex post facto</i>		
	Experimental		
	Quase-experimental		
	Pesquisa-ação		

QUADRO 1 - Síntese das classificações de pesquisa

Fonte: Telles (2001, p. 88) adaptada conforme texto do autor.

Tomando-se como base a classificação sugerida por Telles (2001, p. 88), pode-se dizer que a pesquisa em questão está assim classificada:

PESQUISA			
PROPOSITO	METODO	ABORDAGEM	PROCEDIMENTO
Pesquisa aplicada	Pesquisa de campo	Exploratório	Qualitativa
	Descritiva		Quantitativa

QUADRO 2 - Classificação da pesquisa

Fonte: Telles (2001, p. 88) adaptada conforme texto do autor.

Em relação ao propósito, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois, segundo Telles (2001, p. 85), nessa classificação, “[...] a intervenção se orienta pelo reconhecimento de elementos de um problema, que colaborem na compreensão e manuseio das condições deste [...]” Assim, encaixa-se neste trabalho, ao passo que o seu objetivo é estudar a percepção dos alunos a respeito das dificuldades encontradas ao cursar o primeiro ano noturno de Ciências Contábeis.

No que concerne ao método a ser utilizado, trata-se de uma pesquisa de campo e descritiva. É de campo porque nesse tipo de pesquisa o que se pretende é estudar de maneira intensiva um determinado contexto, observando o estado corrente e as interações com o ambiente de uma determinada unidade social. É descritiva, pois nela foi descrita uma área de interesse e uma situação de maneira precisa (TELLES, 2001, p. 86).

De acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 67), pesquisas que visam identificar o perfil de indivíduos e grupos geralmente estão incluídas em estudos descritivos. Dessa forma, não resta dúvida de que o estudo em questão se

caracteriza como uma pesquisa descritiva, pois conhecer o perfil dos estudantes pesquisados é um dos pontos principais deste estudo.

Quanto à abordagem, trata-se de um estudo exploratório. Para Hair Jr. *et al.* (2005b, p. 84), a pesquisa exploratória é útil quando o pesquisador dispõe de poucas informações a respeito do assunto a ser estudado, por isso esse tipo de pesquisa orienta o pesquisador para descobertas.

É por meio da pesquisa exploratória que o pesquisador pode desenvolver conceitos de maneira mais clara, estabelecer prioridades e melhorar o planejamento final da pesquisa (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 131).

O principal objetivo da pesquisa exploratória está ligado à compreensão do problema escolhido pelo pesquisador. Suas constatações devem ser consideradas experimentais ou como dados para pesquisas posteriores (MALHOTRA, 2001, p. 106, 153).

Os procedimentos adotados, os quais dizem respeito ao “[...] levantamento, coleta e processamento de dados (considerando as características particulares destes), assim como a interpretação e conclusão decorrentes” (TELLES, 2001, p.87), serão procedimentos de pesquisa qualitativa e quantitativa.

Segundo Telles (2001, p. 87), a pesquisa qualitativa é “[...] aquela cujos objetivos estão essencialmente concentrados no entendimento ou no reconhecimento de elementos conceituais.” Já a pesquisa quantitativa analisa os dados identificando e caracterizando as relações entre variáveis. Pelo uso da estatística quantitativa pode-se, através da observação da parte (amostra), tirar conclusões sobre o todo (população).

1.5 Plano da obra

Este trabalho de pesquisa está dividido em quatro capítulos, mais as considerações finais, referências e apêndices. A descrição de cada uma de suas partes componentes é realizada no parágrafo a seguir.

O capítulo 1 introduz a idéia geral do trabalho, expondo seus objetivos, justificativa e problema proposto. Também é nessa parte que é descrita a metodologia empregada para a pesquisa.

Já o capítulo 2 apresenta o resumo da pesquisa realizada sobre educação de jovens e adultos (EJA), esclarecendo as principais diferenças entre Andragogia e Pedagogia. O papel do professor na educação de jovens e adultos é ressaltado neste mesmo capítulo.

No capítulo 3, estuda-se o ensino superior noturno, além dos professores e alunos nele envolvidos. Este capítulo traz uma revisão da literatura dos principais estudos nacionais acerca do ensino superior noturno.

O capítulo 4 reúne e apresenta a pesquisa realizada em todas as suas fases: elaboração do instrumento de pesquisa, aplicação do instrumento e tratamento e análise dos dados coletados.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A denominação “Educação de Jovens e Adultos” (EJA) é utilizada pelo Ministério da Educação (MEC), que constituiu uma coordenação destinada especificamente a esse fim. Essa coordenação visa induzir e apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada, entendendo a aprendizagem como um processo que se dá em diferentes espaços e em todas as dimensões da vida.

Internacionalmente, a educação continuada ou *lifelong learning* é estimulada, inclusive por organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Assim, pode-se perceber que essa ênfase na educação continuada não ocorre apenas no Brasil.

Os eixos de atuação dessa coordenação criada pelo MEC são: apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada; incentivar o reconhecimento da educação de jovens e adultos como direito; promover e valorizar as diferentes formas de educação, formal e não-formal, para jovens e adultos; e induzir a institucionalização da educação de jovens e adultos como política pública nos sistemas de ensino.

Atualmente, porém, os esforços do MEC estão mais concentrados em fazer com que um grande contingente de brasileiros, analfabetos funcionais (pessoas com menos de quatro anos de estudo) e não alfabetizados, mesmo já sendo considerados jovens e / ou adultos, tenham acesso aos estudos. Dessa forma, o “Programa Brasil Alfabetizado” foi criado para, entre outras coisas, contribuir para a superação do analfabetismo no país.

Em 2002, foram gastos R\$ 113,3 milhões na educação de jovens e adultos. A maior parte desse investimento, R\$ 107 milhões, foi destinada à alfabetização dessas pessoas. Essa informação, disponível no *site* do MEC corrobora o pensamento de que, no momento, os maiores esforços são para tentar eliminar o analfabetismo no Brasil.

Apesar da ênfase maior da EJA estar relacionada à alfabetização, este trabalho tratará apenas da educação de jovens e adultos em nível de educação superior.

Porém, antes é preciso entender o que se entende por “adulto”. De acordo com Tight (2000, p. 14), essa denominação não está diretamente ligada com a idade, mas com o que geralmente acontece quando um indivíduo fica mais velho. Pode-se considerar uma pessoa adulta quando, por exemplo, ela atinge a maturidade psicológica, torna-se capaz de se sustentar financeiramente, muda-se da casa dos pais, casa-se etc.

É importante salientar que, no Brasil, existe uma cultura diferente da existente nos Estados Unidos e na Europa. No Brasil, é comum continuar morando na casa dos pais mesmo tendo condições de se sustentar financeiramente. Muitos adultos só deixam a casa dos pais quando contraem matrimônio.

Para se considerar um indivíduo como adulto, também se pode utilizar, por exemplo, disposições legais, tais como a maioridade civil ou a maioridade penal etc. Mas, sabe-se que a legislação é diferente para cada país.

De acordo com Knowles (1980a, p. 24), para se determinar quais indivíduos devem ser envolvidos pela educação de adultos, é necessário fazer duas perguntas: 1) Quem se comporta como adulto – quem cumpre o papel de adulto? (definição social); 2) Quem se autoconceitua como adulto? (definição psicológica).

Assim, pode-se considerar uma pessoa adulta quando a sociedade a vê como tal, o que geralmente ocorre quando o cidadão ingressa na vida profissional, quer através de estágio quer através de emprego, e adquire maturidade.

Knowles (1980a, p. 24-25) também admite algumas situações especiais nas quais cidadãos podem ser considerados adultos para fins educacionais. Segundo o autor, isso ocorre nos casos de estudantes universitários que, por exemplo, trabalham parte do seu dia ou são responsáveis por uma casa. A situação na qual alunos trabalham parte do dia parece se encaixar perfeitamente à maioria do perfil encontrado por esta pesquisa, uma vez que 88,4% dos alunos que compuseram a amostra são também trabalhadores.

Knowles (1980a, p. 25-26) também afirma que instituições onde mais da metade dos alunos é composta por adultos que trabalham em tempo integral, e

também estudam, devem ser consideradas como instituições essencialmente de adultos.

Como jovens, podem-se considerar aqueles que saem da adolescência e estão prestes a ser considerados como adultos. Muito provavelmente, a maioria dos jovens na educação superior está concentrada no primeiro ano dos cursos. São aqueles alunos que acabaram de concluir o ensino médio e ingressaram no ensino superior.

Na literatura internacional, a educação de jovens e adultos está associada ao termo “andragogy”. A Andragogia teve suas origens na Pedagogia, razão pela qual é necessário conhecer um pouco desta ciência.

2.1 Pedagogia x Andragogia

No início do século XVII, foram abertas na Europa as Escolas Monásticas, que tinham, dentre seus objetivos, o de preparar jovens para o ensino religioso. Os professores dessas escolas reuniram alguns pressupostos sobre aprendizagem que denominaram de “Pedagogia”, cujo significado literal é a “arte e ciência de ensinar crianças”.

A Pedagogia foi, até o século XX, tida como a teoria e ciência da educação e do ensino, não importando a faixa etária do aprendiz. Entretanto, logo após a Primeira Guerra Mundial, começaram a surgir nos Estados Unidos e na Europa pontos de vista relacionados ao aprendiz adulto.

De acordo com Knowles (1980a, p. 41), professores com experiência em adultos começaram a achar que o modelo pedagógico não se adequava a seus alunos adultos. Por isso, esses professores passaram a experimentar conceitos diferentes e descobriram que estes freqüentemente produziam melhores resultados.

Em 1926, Eduard Lindeman publicou “*The Meaning of Adult Education*”. Lindeman identificou cinco pressupostos-chave relacionados à educação de adultos, os quais fazem parte, atualmente, dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto. Esses cinco pressupostos estão descritos a seguir:

- Adultos são motivados a aprender à medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
- A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida: por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
- A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
- Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isto o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
- As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar, e ritmo de aprendizagem (LINDEMAN, 1926 *apud* OLIVEIRA, 2005).

Lindeman trouxe, então, as bases para o aprendizado centrado no estudante e do aprendizado tipo "aprender fazendo". Infelizmente, suas idéias ficaram esquecidas durante muito tempo (CAVALCANTI, 1999).

Entre 1929 e 1948, o "*Journal of Adult Education*" publicou artigos escritos por professores de sucesso com experiência em adultos, descrevendo metodologias utilizadas por eles com seus alunos adultos, as quais divergiam do modelo pedagógico. Frequentemente, os autores desses artigos expressavam um sentimento de culpa por violar padrões acadêmicos, sem estarem devidamente amparados por nenhuma teoria. Eles estavam apenas seguindo suas intuições (KNOWLES, 1980a, p. 41).

Na década de 50, apareceram alguns livros analisando as idéias dos referidos professores e extraíndo princípios comuns entre elas. Mas, foi apenas na década de 60 que começaram a aparecer pesquisas com caráter científico focadas no processo interno da aprendizagem de adultos (KNOWLES, 1980a, p. 42).

A partir de 1970, Malcom Knowles reavivou as idéias de Linderman e publicou várias obras tratando da aprendizagem de adultos. Foi através das obras de Knowles que o termo "Andragogia" ficou conhecido.

De acordo com Tight (2000, p. 103), Knowles definiu Andragogia, ao contrário da Pedagogia, como "[...] a arte e ciência de ajudar adultos a aprender." O

quadro 3, a seguir, mostra as principais diferenças entre a Pedagogia e a Andragogia.

Características da Aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação Professor/Aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado).	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do Aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo.
Orientação da Aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria.	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar a solução.

QUADRO 3 - Diferenças entre Pedagogia e Andragogia

Fonte: Cavalcanti (1999)

Tendo como base o quadro 3, pode-se concluir que a técnica andragógica vai além das tradicionais aulas expositivas, centradas no professor; a andragogia busca promover a interatividade entre alunos e entre professores e alunos.

Existe um processo de maturação, em que o indivíduo passa da condição de dependência rumo a uma crescente situação de autodireção. É aí que se encaixa a Andragogia. Nessa fase, cabe ao professor estimular o aluno a ingressar nesse processo.

Segundo Knowles (1980a, p. 44-45), a Andragogia considera que, ao atingir a fase adulta, o indivíduo:

- a) muda seu autoconceito de indivíduo dependente rumo a um indivíduo autodirigido, ou seja, independente;
- b) acumula uma crescente reserva de experiências, a qual se transforma em um rico recurso de aprendizagem;
- c) tem a motivação de aprendizagem orientada de maneira crescente para buscar desenvolver seus papéis sociais;
- d) muda sua perspectiva de tempo, de uma aplicação de conhecimento mais tardia para uma aplicação de conhecimento mais imediatista e, conseqüentemente, sua aprendizagem deixa de ser mais voltada ao conteúdo para centralizar-se no problema.

O que se pode perceber é que a Andragogia parte do princípio de que o adulto sente-se capaz de tomar suas próprias decisões (auto-administrar-se) e gosta de ser percebido e tratado como tal pelos outros.

Como a Andragogia está voltada para a educação de adultos, é preciso estar atento para algumas peculiaridades dos adultos, que devem ser levadas em consideração na área educacional:

O papel da experiência: A experiência acumulada pelos adultos oferece uma excelente base para o aprendizado de novos conceitos e novas habilidades.

Quando se pergunta a uma criança quem ela é, certamente ela responderá dizendo quem são seus pais, em qual escola estuda, o local onde mora etc. Porém, ao se perguntar a um adulto quem ele é, ele certamente responderá por meio de um relato de suas experiências de vida. Ele falará de sua ocupação (trabalho, estágios etc.), suas experiências em projetos, seus feitos, entre outros.

Adultos são o que eles fizeram ao longo de suas vidas. Dessa forma, levando-se em consideração o fato de que os adultos se autodefinem baseados em suas experiências, é que, quando eles se vêem em situações onde suas experiências não estão sendo utilizadas ou têm seu valor minimizado, eles entendem que não serão apenas suas experiências que serão rejeitadas – também se sentirão rejeitados como pessoas (KNOWLES, 1980a, p. 50).

Por isso, é importante que os professores levem em consideração as experiências pregressas de seus alunos adultos, pois, dessa forma, estarão facilitando o processo de aprendizagem.

Levando-se em consideração esse perfil do aluno adulto, é interessante que os professores optem por utilizar estratégias em que cada estudante possa trazer para a sala de aula suas experiências pessoais. Discussões em grupo, estudos de caso e desenvolvimento de projetos são exemplos de estratégias de ensino que se encaixam nessa necessidade.

Motivação para aprender: Adultos são mais influenciados por motivações internas do que por motivações externas. Vale lembrar que as motivações externas estão ligadas tanto ao desejo de obter prêmios ou compensações quanto ao desejo de evitar punições. Já as motivações internas estão ligadas aos valores e objetivos pessoais de cada um.

As crianças aprendem com mais facilidade as coisas que elas sabem que são necessárias para que possam passar de uma fase de seu desenvolvimento para uma próxima. Elas se motivam a aprender, por exemplo, contas de multiplicação e divisão, pois sabem que só assim serão aprovadas naquela série e poderão ingressar na série seguinte.

Os adultos, em contrapartida, só se sentem prontos para aprender algo quando sabem que esse aprendizado lhes ajudará a enfrentar, de maneira mais satisfatória, as tarefas e problemas da vida real.

Sendo assim, o educador deve criar condições e providenciar ferramentas e métodos que ajudem o aluno adulto a descobrir as suas “necessidades de aprendizagem” (KNOWLES, 1980a, p. 44). Depois que o adulto, auxiliado pelo professor, descobrir o porquê de se estar aprendendo algo e em que esse aprendizado irá ajudá-lo, ele provavelmente estará mais disposto a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Esse pode ser, inclusive, um bom ponto de partida para uma aula de sucesso. Em se tratando de adultos, é interessante que o professor comece a aula dizendo a importância em se aprender determinado conteúdo, mostrando os reflexos e aplicações desse aprendizado na vida prática.

Os programas de aprendizagem também podem ser organizados em torno de aplicações práticas e seqüenciados de acordo com a motivação de aprendizagem dos alunos (KNOWLES, 1980a, p. 44).

Orientação para a aprendizagem: As visões de futuro e tempo do adulto fazem com que eles dêem mais importância a uma aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata, o que implica em preferência por uma aprendizagem mais centrada em problemas do que por uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento.

Crianças tendem a ter uma perspectiva futura em relação à aplicação daquilo que aprenderam. Para as crianças, a educação é um processo de acúmulo de conteúdos – conhecimentos e habilidades - que podem ser úteis em algum momento futuro de suas vidas.

Os adultos, de outro modo, tendem a ter uma perspectiva mais imediatista no que diz respeito à aplicação prática daquilo que foi aprendido. Para o indivíduo adulto, educação é um processo de aperfeiçoamento de suas habilidades para lidar com os problemas que ele está enfrentando naquele momento.

Por preferirem uma aprendizagem mais centrada em problemas do que em áreas de conhecimento, é conveniente que o professor imprima esse perfil na organização do curso. Por exemplo, ao invés de denominar a disciplina de “Redação 1” é mais interessante adotar a seguinte denominação: “Aprendendo a escrever memorandos corporativos” (*Writing Better Business Letters*) (KNOWLES, 1980a, p. 54). Em cursos de adultos, quando se vai abordar algo teórico, deve-se fazê-lo baseado em interesses práticos dos alunos (KNOWLES, 1980a, p. 54).

Adultos também aprendem: Em relação à capacidade de aprendizagem dos adultos, há uma visão errônea de que eles têm uma maior dificuldade para aprender. Porém, de acordo com Knowles (1980a, p. 55), estudos mostraram que o que diminui no adulto, com o passar dos anos, não é a capacidade de aprendizagem, mas a velocidade com que se aprende.

Muitas vezes, adultos que param de estudar por algum tempo subestimam sua capacidade de aprendizagem. Nesses casos, cabe aos professores estimular esses alunos e mostrar o quanto eles ainda podem aprender. De acordo com Longworth e Davies (1999, p. 117), alunos maduros que se afastaram dos estudos

por algum tempo precisarão de assistência para recuperar habilidades de aprendizagem.

Dessa maneira, nota-se que, quando o indivíduo adulto retorna aos estudos depois de algum tempo afastado, ele sentirá dificuldades. Porém, com o tempo, com o auxílio da IES, do professor e de seu esforço individual, o aluno recuperará a habilidade para estudar e em muito se beneficiará com a aquisição de novos conhecimentos.

O problema relacionado ao tempo da aprendizagem no adulto pode ser minimizado se se tratar de uma pessoa que nunca parou de estudar, ou seja, é um seguidor da educação continuada.

A educação continuada⁵ traz benefícios para o indivíduo, e traz vantagens para a sociedade em geral, razões pelas quais, vem sendo estimulada praticamente no mundo todo. Na Inglaterra, por exemplo, já existe um ministro que se dedica à educação continuada. O ano de 1996 também foi designado como o “European Year of Lifelong Learning”. Organizações como a UNESCO estão propondo ações para desenvolver planos de introduzir a educação continuada em suas esferas de influência (LONGWORTH; DAVIES, 1999, p. 3).

Com um estímulo mundial à educação continuada, o que se pode esperar é que, nos próximos anos, aumente o número de adultos estudantes. Sendo assim, esse é um bom motivo para que professores se preparem para esse novo contexto, cujo cenário já começou a se formar. A Andragogia traz orientações muito importantes para que se estabeleça uma educação continuada bem sucedida.

Em relação a essa fase de valorização da educação continuada, Longworth e Davies (1999, p. 117) dizem que esse é um grande acontecimento que influenciará a todos no século XXI, que é um processo que está apenas começando e ainda que se trata de um momento empolgante.

⁵ Aqui “educação continuada” está ligada ao termo *lifelong learning*, o qual está relacionado a um estudo contínuo. Ou seja, o indivíduo deve continuar estudando mesmo depois de atingir a idade adulta e de obter curso superior.

2.2 A Andragogia e o ensino superior

Ao analisar tudo o que foi mostrado acerca da Andragogia, pode-se concluir que seus conceitos são de grande valia quando aplicados a alunos universitários.

Cavalcanti (1999) afirma que “[...] os estudantes universitários não são exatamente adultos, mas estão próximos desta fase de suas vidas. O ensino clássico pode resultar, para muitos deles, num retardamento da maturidade, já que exige dos alunos uma total dependência dos professores e currículos estabelecidos.”

Ao falar de “ensino clássico”, Cavalcanti (1999) se refere ao ensino baseado nos princípios pedagógicos.

Porém, tomando como base o perfil dos estudantes, sujeitos desta pesquisa, pode-se dizer que, ao contrário do que Cavalcanti (1999) afirma, eles devem sim ser considerados como adultos, pois, como já foi dito, 88,4% deles são também trabalhadores e 56,6% têm entre 21 e 30 anos. Essa idéia de se considerar como adultos os estudantes que trabalham parte do dia também é corroborada por Knowles (1980a, p. 24-25).

Não se pode, entretanto, deixar de concordar com Cavalcanti (1999) quanto ao fato de que o ensino clássico, no qual a instituição e o professor decidem o que, quando e como os alunos devem aprender cada assunto ou habilidade, tendo estes que se adaptar a regras fixas, exigindo deles uma total dependência dos professores e currículos preestabelecidos, não é o mais adequado para os alunos dos cursos superiores.

Tomando-se como premissa o fato de que os alunos dos cursos superiores estão, em sua grande maioria, nos bancos de uma universidade pela primeira vez, entende-se que eles ainda necessitam de um direcionamento por parte do professor em relação ao que devem estudar e qual o melhor caminho a ser seguido.

Dessa forma, entende-se ser necessário introduzir conceitos da Andragogia nos projetos pedagógicos e currículos dos cursos superiores brasileiros. Não se pode, entretanto, abandonar definitivamente os métodos clássicos, tendo em vista, inclusive, que a atual legislação assim não permite.

Atualmente, as IES têm uma certa liberdade para compor o currículo e o projeto pedagógico do curso, entretanto devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo MEC.

Segundo Cavalcanti (1999), os alunos universitários “[...] devem ser estimulados a trabalhar em grupo, a desenvolver idéias próprias, a desenvolver um método pessoal para estudar, a aprender como utilizar, de modo crítico e eficiente, os meios de informação disponíveis para seu aprendizado.”

Também ao observar o que foi exposto sobre Pedagogia, pode-se concluir que seus conceitos podem não ser eficazes quando aplicados a adultos, cansados após um dia de trabalho e, muitas vezes, com dificuldade para conseguir concentração suficiente para tirar proveito de uma aula convencional. A Andragogia parece ser uma alternativa adequada a essa necessidade, por levar em consideração as características psicológicas de quem quer e precisa aprender novos conteúdos.

A *Schools Council Industry Project* (SCIP), situada na Grã-Bretanha, identifica e recomenda 15 exemplos de metodologias de aprendizagem ativa e experimental. Entre elas, podem-se destacar a discussão em grupo, atividades relacionadas à solução de problemas, estudos de caso, investigações, jogos, atividades de escrita e leitura, visitas, simulações com computadores, apresentações, presença de visitantes em sala de aula (LONGWORTH, 1999, p. 25).

Longworth (1999, p. 25) afirma que, apesar dessas metodologias serem largamente utilizadas em empresas, elas também o são nas IES onde as práticas educacionais são menos reprimidas por considerações externas e os métodos de ensino são mais abertos e atraentes.

Algumas dessas metodologias aplicáveis ao ensino superior de Contabilidade foram citadas por Peleias e Petrucci (2004), e por eles chamadas de estratégias de ensino. Seguem as que foram citadas pelos referidos autores: aula expositiva, seminários, excursões e visitas, palestras, dissertações e resumos, ensino em pequenos grupos, aulas orientadas, uso de jogos de empresas, estudos de casos, escritórios, laboratórios e empresas modelo, ensino à distância e ensino individualizado.

2.3 O papel dos professores na educação de adultos

Educadores envolvidos com a aprendizagem de adultos, que têm como meta ver mudanças qualitativas em seus alunos, podem procurar compreender como facilitar o processo de aprendizagem e quais atividades promovem esta mudança (KING; LAWER, 1998, p.3).

Entre as maneiras de facilitar a aprendizagem de adultos, King e Lawer (1998) sugerem a adoção de apoio para os estudantes. Em relação ao que vem a ser o “apoio”, as autoras citam Blom e Daloz : *“By support we mean the process of providing emotional, psychological, or physical assistance to the learner when needed”* (BLOOM, 1995; DALOZ, 1987 *apud* KING; LAWER, 1998, p. 3).

King e Lawer (1998, p. 9) perceberam que os alunos preferem professores mais familiarizados com os princípios da educação de adultos e cujas aulas são mais voltadas a esses princípios.

Porém, professores familiarizados aos princípios da Andragogia geralmente enfrentam problemas práticos na hora de pôr em execução tais princípios. O que ocorre é que os adultos foram condicionados durante toda a sua vida escolar (através do modelo pedagógico) a serem “dependentes” e a participar de forma passiva do processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida, a Andragogia defende o princípio de que adultos devem ser autogeridos e submetidos a uma aprendizagem ativa.

O processo de ensino e aprendizagem é definido por Souza e Ortiz (2005):

A aprendizagem é o processo de desenvolvimento do conhecimento, de como se aprende, e o processo de ensino é o conjunto de ações adotadas para se promover a aprendizagem. Um não existe sem o outro; a aprendizagem é o fim, o ensino é o meio. A conjunção desses fatores recebe o nome de processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, pode-se partir do pressuposto de que, para se obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem, tanto o ensino quanto a aprendizagem

precisam ser eficientes. Quando se fala em educação de adultos esse processo torna-se mais complexo, tendo em vista que se devem considerar todas as peculiaridades desse nicho.

Tanto professores quanto alunos, na educação de adultos, precisam estar conscientes de seus papéis. Os professores, por sua vez, além de terem que conhecer seu papel, precisam conhecer o perfil do adulto estudante.

Dessa forma, mesmo agindo como um indivíduo adulto e independente nos demais aspectos de sua vida, o aluno adulto, ao ingressar em uma faculdade ou em qualquer outro tipo de curso, normalmente acha que é obrigação do professor ensiná-lo e, por isso, “cruza os braços”.

Por esse motivo é conveniente que, dentro dos cursos destinados a adultos, haja uma preparação para que estes passem a ter uma nova maneira de pensar sobre o papel do aprendiz e conheçam novas habilidades voltadas para um estudo autodirigido.

Para Knowles (1980a, p. 46), assim que o indivíduo adulto descobre que ele pode ser responsável pelo seu próprio aprendizado, da mesma forma como acontece em outros aspectos de sua vida, ele experimenta uma sensação de alívio e alegria. Assim que ele encara o aprendizado com envolvimento, os resultados são freqüentemente surpreendentes tanto para eles quanto para os professores.

O referido autor finaliza dizendo que professores que ajudarem seus alunos a atingir esse estágio terão uma das mais recompensadoras experiências de suas vidas acadêmicas (KNOWLES, 1980a, p. 46).

Para que os objetivos andragógicos sejam atingidos é mister que professores e alunos estejam dispostos a participar de maneira ativa do processo ensino-aprendizagem. Contudo, nos casos em que os alunos adultos não estão preparados para se comportar como tal nesse processo, cabe ao professor induzi-los a alcançar o estágio de aprendizagem autodirigida.

Knowles (1980a, p. 46-49) dá cinco dicas para que os professores possam conduzir seus alunos para um estágio de aprendizagem autodirigida:

Clima ideal para a aprendizagem: É necessário que se promova um ambiente propício à aprendizagem de adultos, onde o adulto se sinta à vontade. A

mobília e os equipamentos precisam ser confortáveis e adequados aos tamanhos de indivíduos adultos, a sala de aula precisa estar arrumada de maneira a transparecer informalidade e a decoração de acordo com o gosto de adultos.

Psicologicamente, deve-se favorecer o clima em que o adulto se sinta aceito, respeitado e auxiliado, havendo um espírito de reciprocidade entre professores e alunos e onde o adulto possa se expressar sem medo de ser punido ou levado ao ridículo.

Diagnóstico das necessidades: adultos se motivam mais em aprender algo quando eles vêem a necessidade de aprender. Por isso, é importante que os professores mostrem aos seus alunos quais são essas necessidades.

O processo de planejamento: As pessoas tendem a se comprometer mais com uma determinada atividade quando participaram de seu planejamento. Por isso, na Andragogia, os alunos adultos devem estar envolvidos com o processo de planejamento de sua própria aprendizagem.

Conduzindo experiências de aprendizagem: De acordo com a Andragogia, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade tanto dos professores quanto dos alunos. Para tanto, o papel do professor é guiar o aluno pelo melhor caminho para se alcançar uma aprendizagem efetiva. A Andragogia entende que o papel do professor não é ensinar, mas fazer com que o aluno aprenda.

Avaliação de aprendizagem: Não há nada que faça com que um adulto se sinta mais como criança do que o fato de ele ser julgado por outro adulto. O fato de o professor dar uma nota para aprendizagem de um indivíduo adulto pode funcionar, para o aluno, como um sinal de desrespeito e dependência.

As dicas acima mencionadas serão de grande utilidade para professores envolvidos com a aprendizagem de adultos. Porém, é preciso que o professor de adultos tenha consciência de que seu papel não será mais o de apenas “ensinar”.

O papel do professor de adultos é o de orientar o aluno em relação ao melhor caminho a ser seguido, é ensinar o aluno a aprender. Dessa forma, este professor deve orientar a aprendizagem dos alunos, auxiliando-o a esclarecer dúvidas, identificando suas dificuldades, sugerindo meios de minimizá-las ou eliminá-las, organizando atividades de estudo em grupo, entre outras atribuições.

O *site* do Prof. Gilberto Teixeira⁶ traz as 8 práticas fundamentais do professor de adultos:

- a) Avaliar suas capacidades pessoais como educador;
- b) Compreender a situação global em que o processo educacional se insere;
- c) Saber colocar-se no lugar do aluno;
- d) Escolher os métodos mais eficazes para a situação, conhecer idéias básicas dos grandes pedagogos: conhecer métodos diferentes de ensino-aprendizagem (da lousa ao computador) e selecionar o método que melhor se adequar aos objetivos instrucionais;
- e) Aprender a transmitir conhecimentos a um grupo: estabelecer boa comunicação com o grupo e entre os membros desse grupo, saber fazer um grupo heterogêneo trabalhar em conjunto;
- f) Preparar e montar um ambiente adequado para a instrução;
- g) Controlar a eficácia pedagógica da instrução: assegurar-se de que os objetivos estão sendo atingidos, os conhecimentos adquiridos estão sendo utilizados e que os métodos empregados são eficazes;
- h) Conhecer e aperfeiçoar-se na Andragogia: procurar conhecer os métodos andragógicos e como utilizá-los e ter consciência de que se pode aprender com os alunos.

As práticas acima descritas nada mais são do que uma síntese de tudo o que foi dito nesta pesquisa em relação à Andragogia e ao papel do professor de adultos.

⁶ Disponível na internet em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>>. Acesso em: 02 maio 2005.

3 O ENSINO SUPERIOR NOTURNO

O ensino noturno é citado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) como dever do Estado. O texto do artigo 208, inciso VI, declara: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.”

A Lei 10.172/01 (BRASIL, 2001) que aprovou o Plano Nacional de Educação abordou o ensino noturno ao dizer:

Ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais, possuem espaço para esse fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno trabalhador o ensino de qualidade a que tem direito nas mesmas condições que dispõem os estudantes do período diurno. Esta providência implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por aluno.

O Censo do Ensino Superior para o ano de 2003 revelou que o número de matrículas para o ensino superior, no Brasil, chegou perto de 3,9 milhões. Houve um aumento de 11,7% do total de matrículas em relação a 2002 (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, p. 30).

Em relação ao percentual das matrículas por turno e categoria (ver tabela 1), pode-se perceber que, das 3.887.871 matrículas, em 2003, 42% foram para o período diurno e 58% para o noturno. Em se tratando da categoria, 29,25% das matrículas foram em instituições públicas, enquanto que 70,75% foram em instituições privadas.

Tomando-se como base a tabela 1, a seguir, pode-se concluir as seguintes contradições no processo de democratização do acesso à educação superior: a educação superior brasileira é predominantemente noturna, sendo também essencialmente privada e paga; nas universidades públicas o maior número de matrículas ocorre no diurno (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, p. 30).

TABELA 1 - Número de Matrículas por Turno e Categoria Administrativa Brasil – 2003

TURNO	PÚBLICO	%	PRIVADO	%	TOTAL	%
Diurno	729.675	64	887.443	32	1.617.182	42
Noturno	407.444	36	1.863.209	68	2.270.689	58
Total	1.137.119	100	2.750.652	100	3.887.871	100

Fonte: Deaes - INEP / MEC, adaptado

O censo também conclui que:

A principal oportunidade de acesso à educação superior para o aluno trabalhador, isto é, para o aluno de baixa renda, encontra-se no ensino pago. Emerge, pois, como grande alternativa, a adoção de políticas de expansão do ensino superior noturno nas universidades federais e estaduais, conforme já ficou demonstrado em estudos anteriores do INEP⁷ (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, p. 30).

Em relação à conclusão apresentada no parágrafo anterior, no que tange à necessidade de se expandir os cursos noturnos nas universidades públicas, independente de qualquer estudo efetuado pelo Ministério da Educação (MEC), essa ação já deveria ter sido tomada, tendo em vista que, como foi dito, “[...] a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” é dever constitucional do Estado, conforme disposição da Carta Magna, em seu artigo 208 (BRASIL, 1988).

Outra observação em relação ao fato de o MEC considerar o aluno trabalhador como aluno de baixa renda, é que, nem sempre, o estudante que trabalha o faz por necessidade financeira. O trabalho desenvolvido pelo jovem já pode ser considerado como uma questão cultural. É comum, no Brasil, ver jovens que, mesmo dispendo de situação financeira privilegiada, trabalham para adquirir experiência profissional, para ocupar o tempo, para obter independência financeira (quando ainda moram com os pais), para se sentirem incluídos na sociedade, entre outros fatores.

⁷ Ver: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Site: <<http://www.inep.gov.br>>

Outra conclusão apresentada pelo censo diz que: “Pela primeira vez na história, o número de vagas na educação superior foi maior que o número de concluintes do ensino médio. Mesmo assim, o número de candidatos à educação superior (4.9 milhões) é mais do que o dobro do número de vagas” (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, p. 44).

Todavia, nesse aspecto há de se levar em conta a oferta de vagas na educação superior e a quantidade de concluintes do ensino médio para cada região brasileira, o que não foi mostrado nesse resumo técnico do Censo da Educação Superior para 2003.

Informação apresentada pelo Censo foi a de que existe uma desproporção entre o percentual de habitantes de cada região e o percentual de matrículas na mesma região. Por exemplo, o Nordeste concentra 27,8% da população brasileira, mas apenas 16,1% das matrículas, enquanto que, na região Sudeste, o percentual da população é de 42,4% contra 49,3% de matrículas.

O que se percebe é que, além de haver uma preocupação em distribuir de forma balanceada o número de vagas no ensino superior pelas regiões brasileiras, há também uma batalha para assegurar que os cursos oferecidos sejam de boa qualidade.

Como foi visto, o curso noturno é uma alternativa de solução para que um número maior de pessoas tenha acesso a cursos superiores, sendo uma maneira de democratização do ensino superior brasileiro. Entretanto, isto pode trazer uma série de problemas.

Em relação aos problemas do ensino superior noturno, Castanho (1989, p. 53) define que “[...] não obstante sejam muito complexos, extrapolando a sala de aula e a própria situação educativa para encontrar suas raízes na organização social e política do País, constituem também (ou por isso mesmo) um desafio metodológico.”

Também é de Castanho (1989, p. 118) a citação de que “[...] a existência da modalidade ensino noturno é uma contingência do momento histórico por que passamos.”

A mesma opinião é corroborada por Carvalho (2000, p. 13):

O que está em jogo, portanto, não é a descoberta de técnicas didáticas ou de providências administrativas que melhorem ou até reformem os cursos noturnos. O problema é mais amplo e muito mais complexo, pois exige o aprofundamento do estudo da relação entre escola e processo produtivo, já que essa relação perpassa o cotidiano escolar e caracteriza tanto o corpo discente quanto docente.

Furlani (1998, p. 14) também corrobora a mesma opinião de Castanho e Carvalho, pois, ao falar que os alunos optam por estudar à noite para que possam trabalhar durante o dia e assim aumentar a renda familiar, afirma que “[...] a dicotomia entre educação e trabalho, mais do que técnica, é social.”

O fator político-social também é citado por Sposito (1986, p. 634) ao ressaltar que

O exame dos cursos noturnos sob o ponto de vista pedagógico deve caminhar ao lado de uma discussão de natureza política; é temeroso discutir a viabilidade no nível estritamente pedagógico, pois correríamos o risco de mascarar certas premissas de natureza.

Que o ensino noturno, no Brasil, traz consigo uma série de problemas políticos e sociais, não resta dúvida. O que se deve implantar na educação brasileira é uma força-tarefa visando melhorar as condições para que os estudantes do noturno recebam uma educação adequada.

As forças precisam estar concentradas não só na melhoria da qualidade do ensino superior noturno, do ponto de vista pedagógico, mas também na melhoria das condições gerais dos alunos, que têm no noturno, talvez, a única opção para uma formação de nível superior.

Ações no sentido de aumentar o número de vagas no noturno das universidades públicas, distribuir de maneira justa as IES nas diferentes áreas das grandes cidades, melhorar os meios de transporte para que os alunos não desperdicem tanto tempo com locomoção, aumentar a oferta de bibliotecas públicas e de salas multimídia com acesso a *internet*, intensificar a fiscalização com os estágios, entre outras medidas de caráter geral, aliadas a uma melhoria pedagógica,

em muito contribuiriam para que os cursos superiores noturnos tivessem desempenho satisfatório.

A situação dos estágios, muito procurados por alunos para obter experiência prática em sua profissão e, ainda, conseguir ganhar algum dinheiro para ajudar na manutenção de seus estudos ou na sua independência financeira, precisa ser analisada pelos órgãos competentes, haja vista que não é incomum ouvir alunos reclamando da carga horária, além da permitida pela legislação vigente, o que acaba por atrapalhar o desempenho do aluno no curso.

Quanto ao fato de utilizar técnicas didáticas que melhorem os cursos noturnos, conforme proposto por Carvalho (2000, p. 13), vale citar Peleias e Petrucci (2004) que propuseram técnicas de ensino, por eles chamadas de estratégias de ensino, das quais os professores podem se valer para incrementar suas aulas, tornando-as menos monótonas e mais interativas.

Peleias e Petrucci (2004, p. 13) explicam que, principalmente no curso de Ciências Contábeis, é importante inserir nas aulas estratégias voltadas à aplicação prática daquilo que se aprende nos livros. Citam ainda que estratégias como escritório contábil e laboratório ou empresa-modelo podem ser de grande valia no curso de Ciências Contábeis.

Em relação ao grande número de cursos noturnos na área, Peleias e Petrucci (2004, p. 13) dizem que:

Principalmente porque os cursos de Ciências Contábeis são, em sua grande maioria, noturnos, os alunos precisam se sentir constantemente estimulados a aprender. Nesse contexto, a variação de estímulos aparece como um trunfo nas mãos dos professores e das instituições de ensino superior.

Os mesmos autores finalizam dizendo que:

As estratégias de ensino aplicadas de maneira inteligente às aulas do curso de Ciências Contábeis podem diminuir a evasão nos primeiros anos da graduação e despertar no aluno o interesse pelo curso. Variar os estímulos, tanto em relação às estratégias (aula expositiva, seminário, palestra, escritório contábil, etc.), quanto em relação aos recursos (retroprojeto, *flip-chart*, projetor multimídia, videocassete, etc.), é uma maneira que contribui para a obtenção de sucesso no processo ensino-aprendizagem. (PELEIAS; PETRUCCI, 2004, p. 13)

A adoção de estratégias de ensino mais adequadas à educação de adultos, tal como é sugerido por Peleias e Petrucci (2004), também é corroborada pelos princípios andragógicos, como foi exposto no capítulo 2, que trata da educação de jovens e adultos.

É conveniente que os professores considerem o perfil do aluno adulto e passem a utilizar estratégias em que cada aluno possa trazer para a sala de aula suas experiências pessoais.

Também como maneira de minimizar os problemas existentes nos cursos superiores noturnos, Franco (1986, p. 628) propõe dois mecanismos: o primeiro é o que ele denomina de “sessões especiais de estudos”, as quais funcionariam aos sábados e domingos, representando assim um atrativo para os alunos do noturno; o segundo é ensinar o aluno a estudar, pois, segundo o autor, muitos alunos não o sabem (nem os do curso noturno, nem os do diurno). O autor ainda enfatiza que o aluno que estuda à noite tem mais necessidade de utilizar melhor o seu tempo.

Entende-se que, visto os cursos noturnos de graduação para alunos que trabalham durante o dia serem um “mal necessário”, é preciso lançar medidas que visem minimizar os efeitos negativos trazidos por essa situação. Dessa forma, ações como as propostas por Franco (1986, p. 628) no parágrafo acima podem e devem ser testadas.

Em relação às práticas pedagógicas utilizadas em cursos noturnos, vale citar a experiência de Sposito (1986, p. 633) em um estudo de caso com 120 alunos do curso noturno de uma instituição privada, realizada ao longo do ano de 1984. Para a pesquisa, utilizaram-se estratégias de pesquisas diversificadas, como a aplicação de questionário, debates, depoimentos individuais e observação em sala de aula.

A pesquisa citada por Sposito (1986, p. 633) também contou com um projeto de implantação de um núcleo experimental, formado por estudantes que tinham dificuldades em acompanhar o curso, durante o primeiro semestre letivo. Esse projeto tinha o objetivo de retomar os mesmos conteúdos ministrados no curso, só que utilizando outras estratégias, tal como o acompanhamento individualizado do aluno.

O resultado do projeto, segundo a referida autora (1986, p. 633) foi que “[...] em dois meses não só foi possível retomar os conteúdos do primeiro semestre, como desenvolver a programação correspondente ao segundo.”

O estudo de caso de Sposito corrobora a afirmação de Peleias e Petrucci (2004) de que a variação de estímulos, principalmente variando estratégias de ensino, aparece como um trunfo nas mãos dos professores e das instituições de ensino superior. Peleias e Petrucci (2004) citam inclusive o “ensino individualizado” como uma das estratégias de ensino propostas.

Diante desses já citados problemas que acompanham os cursos noturnos, Mendes (1986, p. 622) enfatiza que o ideal seria acabar com os cursos superiores noturnos, desde que se pudessem assegurar condições para que todos os alunos que, atualmente, vão para os cursos noturnos por falta de alternativas, pudessem ser absorvidos pelo ensino diurno. Entre as opções de condições, o autor sugeriu o oferecimento de bolsas de estudos para que os alunos possam estudar com certa tranquilidade e sem depender tanto de condicionamentos econômicos, que tanto atrapalham a vida de boa parte dos alunos brasileiros.

Sabe-se, porém, que, levando em consideração a atual conjuntura econômica brasileira, ações como as que foram acima sugeridas são, praticamente, impossíveis. Esse seria “o melhor dos mundos”, mas como assim não pode ser, é preciso procurar soluções viáveis para tentar resolver o problema dos cursos noturnos, os quais, atualmente, se fazem necessários.

Sposito (1986, p. 631) concorda com a posição de Mendes (1986, p. 622), mas, diante da situação atual brasileira, diz ser o ensino superior noturno “um mal necessário”.

Contudo, o ensino noturno pode ser considerado uma boa opção em cursos onde é importante que os alunos estagiem, como é o caso do curso de Ciências Contábeis e de praticamente todos os cursos em que a prática é tão indispensável quanto a teoria.

É importante lembrar que nem todos os alunos que estudam à noite o fazem por necessidade de trabalhar durante o dia, a fim de custear as despesas com o curso. Há casos em que o aluno escolhe o curso noturno por opção e não por necessidade. Para esses alunos, que podem ser chamados de privilegiados, o curso

noturno é uma boa opção, pois eles terão o restante do dia disponível para estudar e para praticar, em estágios (preferencialmente de 4 ou 6 horas diárias), o que aprendem na sala de aula.

Esse perfil não é o encontrado por esta pesquisa junto aos alunos dos cursos de Ciências Contábeis da cidade de São Paulo. Há de se lembrar, porém, que o Brasil é um país de dimensão geográfica e diversidade social e cultural muito grandes. Dessa forma, poderá ser possível encontrar em outras cidades brasileiras alunos que estudem à noite por opção, principalmente em instituições particulares.

A reflexão acima é importante para que, ao se estudar os alunos de cursos noturnos na cidade de São Paulo, não sejam feitas inferências dos resultados para alunos de outros estados brasileiros.

Em se tratando do curso de Ciências Contábeis, o percentual de matrículas por turno é ainda maior que a proporção nacional para todos os cursos superiores. A tabela 2, abaixo, mostra que, também para o ano de 2002, as matrículas do noturno representavam 90,21% do total das matrículas. A mesma tabela mostra o percentual dos anos 2000 e 2001. Nota-se que, percentualmente, o número de matrículas no turno da noite sobe a cada ano: em 2000 era de 88,56%, em 2001 era de 89,53% e em 2002 era de 90,21%.

TABELA 2 - Estatística brasileira das matrículas para o curso de Ciências Contábeis por turno

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira							
Critério de seleção: Matrículas na Educação Superior - Área_Detalhada = CONTABILIDADE E TRIBUTAÇÃO							
Abrangência Geográfica	Ano	Diurno	%	Noturno	%	Total	%
Brasil	2000	14.924	11,44	115.589	88,56	130.513	100
Brasil	2001	14.344	10,47	122.645	89,53	136.989	100
Brasil	2002	14.442	9,79	133.033	90,21	147.475	100

Fonte: MEC/INEP. Adaptada

No estado de São Paulo, o percentual de matrículas no noturno, para o curso de Ciências Contábeis, é ainda maior que a média nacional, como se pode ver na tabela 3, a seguir:

TABELA 3 - Estatística paulista das matrículas para o curso de Ciências Contábeis por turno

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira							
Critério de seleção: Matrículas na Educação Superior - Área_Detalhada = CONTABILIDADE E TRIBUTAÇÃO							
Abrangência Geográfica	Ano	Diurno	%	Noturno	%	Total	%
São Paulo	2000	919	3,46	25.629	96,54	26.548	100
São Paulo	2001	749	2,75	26.501	97,25	27.250	100
São Paulo	2002	706	2,49	27.703	97,51	28.409	100

Fonte: MEC/INEP. Adaptada

Tomando como base os dados acima e a vivência dentro de uma universidade, pode-se facilmente perceber que boa parte dos alunos matriculados em cursos noturnos, das universidades privadas, trabalha durante o dia, e que, muitas vezes, é com o salário proveniente desse trabalho que é paga a mensalidade do curso.

Em se tratando de alunos de instituições públicas, o que se percebe é que, para os que trabalham durante o dia e estudam à noite, o salário fruto do trabalho diurno é o principal responsável pela manutenção do curso (livros, transporte etc.). Porém, para que se comprove essa percepção, é necessário que se faça um estudo com esses alunos.

Miranda (2001, p. 100) concluiu em seu estudo: “[...] o aluno do ensino superior noturno caracteriza-se cada vez mais por responsabilizar-se, quer seja pelos seus estudos ou pelas necessidades de um lar, sendo que em muitos casos verificam as duas situações.” Dos 291 alunos pesquisados por Miranda (2001), 64,96% não recebem nenhum tipo de ajuda / bolsa para a manutenção do curso. O referido autor pesquisou alunos do curso de Administração de Empresas em instituições particulares, na cidade de São Paulo.

Esse número considerável de estudantes matriculados em cursos noturnos mostra a necessidade de se conhecer e estudar o perfil desses alunos, identificando seus anseios, dificuldades e pretensões. Foi pensando nisso que Castanho (1989) escreveu o livro intitulado “Universidade à noite: fim ou começo de jornada?”, o qual se originou de sua tese de doutorado defendida na área de Metodologia do Ensino na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Pesquisas como a de Castanho (1989), Furlani (1998), Carvalho (2000) e Miranda (2001) vêm trazendo preciosas contribuições ao tema “ensino noturno”. Entretanto, a bibliografia voltada a esse tema ainda é restrita, quando se leva em consideração que a maior parte de matrículas no ensino superior são destinadas ao turno da noite.

Essa insuficiência de trabalhos sobre o assunto também foi notada por Furlani (1998, p. 12) ao afirmar que, durante a sua experiência profissional em educação, viu o crescimento dos alunos em cursos noturnos, mas deparou-se com poucos trabalhos voltados para o conhecimento dessa população, tida como pouco privilegiada e cuja modalidade de ensino é tratada como “resíduo”.

Também em relação à falta de literatura acerca do ensino superior noturno, Abramowicz (1990, p. 16) registra que constatou uma precariedade de estudos, pesquisas e trabalhos sobre essa realidade que, segundo a autora, representa, quantitativamente, uma fatia significativa do cenário universitário atual.

Miranda (2001, p. 24) ressaltou que a carência de trabalhos sobre ensino superior noturno trouxe-lhe dificuldades para tratar do assunto. Em relação à literatura internacional, o autor relatou que nada foi encontrado e a isso atribuiu o fato de que esse é um assunto peculiar aos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil.

Apesar de os referidos autores terem relatado escassez de trabalhos na área do ensino superior noturno, nota-se que esse cenário já começou a mudar. Em relação à literatura internacional, apesar da dificuldade em se encontrar trabalhos sobre ensino superior noturno, existem temas como a Andragogia que trazem preciosas contribuições àquele tema.

Após reflexões e conclusões a respeito do ensino noturno, persistem, ainda, muitas dúvidas e indagações. É verdade que parte das dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino superior noturno talvez nem existisse se esses alunos estivessem em países de primeiro mundo. O Brasil apresenta problemas políticos e sociais sérios que as IES, os professores universitários e os alunos não podem resolver.

Mas essa não pode ser uma justificativa para que as pessoas envolvidas com o ensino superior noturno “cruzem os braços”. Às vezes, encontram-se

professores e coordenadores indagando se existe uma metodologia adequada para os alunos de cursos noturnos. Seria interessante saber se existe uma didática especial que possa ser aplicada com sucesso nesses cursos.

Mendes (1986, p. 620), ao participar como debatedor em mesa redonda cujo tema foi “O ensino superior noturno e a democratização do acesso à Universidade”, relata:

[...] um projeto pedagógico diferenciado, de tal maneira que o ensino superior noturno possa utilizar métodos e técnicas de ensino, propostas, enfim, diferenciadas daquelas que são utilizadas durante o dia, adaptadas às limitações, às dificuldades do aluno e ao seu perfil intelectual.

A citação acima mostra que, ao se falar nos problemas dos cursos superiores noturnos, os profissionais da área sempre se referem a soluções pedagógicas, talvez por serem elas as mais fáceis de serem implantadas por professores e coordenadores de IES, visto que as soluções sociais e políticas deveriam ficar a cargo do governo.

Entre as discussões levantadas pela já citada mesa redonda, está a opção de se estender a duração do curso noturno para que os alunos tenham aulas menos demoradas e, conseqüentemente, menos cansativas, acarretando assim um melhor aproveitamento dos alunos do noturno (MENDES, 1986, p. 621). Essa opção não é aceita por Franco (1986, p. 627), pois, segundo ele, aumentar o curso noturno representa uma pena dupla para o aluno, já que, além de reter o estudante por mais algum tempo na faculdade, ainda faz com que aumentem os custos de seu curso, principalmente no caso de instituições privadas.

É preciso que haja empenho dos envolvidos e que novas metodologias e didáticas sejam testadas, para que se chegue a uma alternativa capaz de minimizar os efeitos causados pelos problemas sociais e políticos do país sobre os alunos-trabalhadores, os quais parecem representar a maioria dos alunos matriculados em cursos superiores noturnos.

A capacitação didática e metodológica de professores do ensino superior assim como é feito com professores do ensino fundamental e do ensino médio é, talvez, um ponto de partida. As IES precisam oferecer treinamento a esses

profissionais que, na grande maioria das vezes, inclusive para o curso de Ciências Contábeis, também enfrentam problemas semelhantes aos dos alunos, pois trabalham durante o dia e completam a jornada como professores em cursos superiores noturnos.

3.1 Os professores do ensino superior noturno

Não se poderia falar do ensino superior noturno e de seus alunos sem, também, falar dos professores que se dedicam a esse nicho educacional. Se os alunos e os cursos do noturno possuem peculiaridades, os professores, certamente, também possuem.

Assim como em relação ao ensino superior noturno, também existe pouca literatura dedicada aos professores que ministram suas aulas em cursos superiores noturnos. O aluno, o professor, o curso e a instituição devem ser vistos de maneira indissociável ao se analisar o processo de ensino e aprendizagem.

Franco (1986, p. 627), ao se referir aos professores do ensino superior noturno, diz:

Se o aluno de período noturno é cansado, o professor também o é; ou, às vezes, mais cansado ainda. O professor, dificilmente, faz alguma variação metodológica entre as turmas diurnas e noturnas. Porém, nos cursos noturnos, percebe-se que temos mais profissionais-professores do que professores-profissionais. Aqui a ordem dos fatores altera o produto. E, parece-me que os professores também têm muito mais consciência da falta de tempo dos alunos. Por isso, a estimulação ao trabalho em casa, os exercícios, etc., sinto que também são em menor número.

Abramowicz (1990, p. 61) também tratou dos professores do noturno definindo um perfil para os do curso de Pedagogia de uma faculdade particular noturna da cidade de São Paulo. Serão citados, a seguir, alguns dados desse estudo, porém é mister ressaltar que, provavelmente, o perfil tanto dos professores quanto dos alunos do curso de Pedagogia é diferente do de Ciências Contábeis.

Na pesquisa de Abramowicz (1990, p. 61), foi constatado que 70% dos professores pertenciam ao sexo feminino.

Em relação à idade dos professores, constatou-se que 40% tinham mais de 50 anos e 30% entre 41 e 50 anos. Assim, apenas 30% dos professores tinham menos de 41 anos. A autora relacionou a idade mais avançada dos professores ao fato de que, muito provavelmente, esses professores estariam cursando ou teriam concluído cursos de pós-graduação (em nível de mestrado ou doutorado), o que segundo ela requer mais tempo de formação. Outro fato que a autora relacionou à idade dos professores foi que, em sua pesquisa, 30% dos professores cursaram pedagogia como o segundo curso universitário (ABRAMOWICZ, 1990, p. 62).

Cabe lembrar que a Lei nº 9.394/96, que trata das diretrizes e bases da educação brasileira, determina que as universidades devem possuir um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. As universidades brasileiras estão tentando se adequar a essa denominação. Dessa forma, o número de professores com idade mais avançada tende a crescer dentro das universidades, já que, como foi dito no parágrafo anterior, esse tipo de formação requer mais tempo para ser concluída.

Dos professores pesquisados por Abramowicz (1990), 60% dedicam até 30 horas à docência e 20% dedicam mais de 40 horas. Esses dados fizeram com que a pesquisadora sugerisse que a atividade de professor, para o curso de Pedagogia, na instituição pesquisada, não se constituía como um “bico”⁸. O que foi ratificado pela própria pesquisa ao constatar que 70% dos professores tinham cargos técnicos dentro do magistério e 20% exerciam outras atividades docentes. Apenas 30% dos professores estudados desenvolviam outra atividade não relacionada ao magistério (ABRAMOWICZ, 1990, p. 63).

A pesquisa de Abramowicz (1990, p. 64) também observou que quase todos os professores trabalhavam em mais de uma instituição.

Outra determinação feita pela Lei nº 9.394/96 é a de que as universidades devem possuir um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Essa

⁸ Pequenos ganhos avulsos e/ou tarefa ocasional que os possibilita. Emprego subsidiário, pouco rendoso (FERREIRA, 1999, p. 297).

determinação fará com que aumente o número de professores que se dedicam exclusivamente ao magistério e à vida acadêmica.

O prazo determinado pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) para que as universidades possuam, pelo menos, um terço do corpo docente em regime de tempo integral já expirou, entretanto nem as IES conseguiram se adequar à Lei nem houve nenhum pronunciamento do governo estabelecendo novo prazo.

Aqui, vale ressaltar que se entende que ter professores trabalhando em regime de tempo integral é algo positivo para o processo de ensino e aprendizagem, e ter alunos com dedicação exclusiva aos estudos também pode ser. Essa dedicação integral ao curso pode ocorrer, ao menos, nos dois primeiros anos de curso.

A constatação de Abramowicz (1990, p. 63) de que apenas 30% dos professores de Pedagogia estudados desenvolviam outra atividade não relacionada ao magistério certamente não deve ocorrer, mesmo nos dias de hoje, nos demais cursos superiores. A impressão que se tem ao conviver em ambiente universitário é que boa parte dos professores desenvolve outra atividade profissional, principalmente quando se trata de professores dos cursos noturnos.

Em relação à produção científico-acadêmica dos docentes, apenas 30% deles tinham trabalhos publicados (ABRAMOWICZ, 1990, p. 65). Na pesquisa de Abramowicz (1990, p. 67), também consta que a forma de pagamento, segundo a qual os professores recebem (hora/aula), faz com que eles se sintam desestimulados a realizarem qualquer atividade extra-classe.

A autora também ressalta o fato de que a baixa condição salarial do professor se mantém independente do tempo em que trabalha para a instituição, indicando uma inexistência de quadro de carreira e política de salários e de recursos humanos (ABRAMOWICZ, 1990, p. 67).

Em relação ao fato de ter sido constatado que os professores possuem pouca ou quase nenhuma produção científica e acadêmica, Abramowicz (1990, p. 65) fez o seguinte comentário:

Sabemos que qualquer ensino de boa qualidade, especialmente o superior não pode estar dissociado de pesquisas. Sem atividade de criação, o professor se torna um mero repetidor de conteúdos sem

revitalizar seus conhecimentos e, portanto, transmitindo, na maior parte das vezes, um saber cristalizado e defasado.

Vale ressaltar que, como já foi dito, o perfil do professor do curso de Pedagogia pode, em vários pontos, divergir do perfil do professor de Ciências Contábeis. A convivência no meio acadêmico nos cursos superiores de Ciências Contábeis dá a sensação de que, ao contrário do constatado com os professores de Pedagogia da referida pesquisa, boa parte dos professores de Contabilidade tem a profissão como um “bico”, posto que trabalham durante o dia e ensinam à noite. E, em relação a esse trabalho desenvolvido durante o dia, ele quase nunca está relacionado à docência.

Em virtude dos dados e fatos levantados pelos dois autores citados, pode-se perceber que esse é um campo muito interessante para pesquisas e estudos. O que se pode observar é que, assim como o aluno do curso superior noturno enfrenta dificuldades significativas, os professores também as enfrentam.

Ações da IES podem estimular uma maior dedicação dos professores, tanto em relação ao tempo dedicado à docência quanto à qualidade do serviço por eles prestado. Boa remuneração, plano de cargos e salários, valorização profissional, cursos de reciclagem e incentivo à produção científica são algumas das medidas que a IES pode tomar para que ela tenha em seu quadro profissionais preparados e comprometidos com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, se se quer melhorar o ensino superior noturno como um todo, é preciso que as forças estejam concentradas tanto no docente quanto no discente, não deixando de lado o projeto pedagógico do curso, nem a instituição.

3.2 Revisão da literatura sobre o ensino noturno

Fazer a revisão da literatura ou levantamento bibliográfico é levantar todo o material existente relativo ao tema a ser estudado, é descobrir o “estado da arte” referente àquilo que se pretende estudar.

Em relação à revisão da literatura, Mazzotti (2002, p. 27-28) diz que “[...] essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido.”

Assim, pode-se perceber o quanto é importante um levantamento bibliográfico bem feito, não só para saber o que já foi escrito e pesquisado em relação ao tema pretendido, mas também para ter certeza de que ainda não existe outro estudo com o mesmo propósito.

Durante a revisão da literatura foram encontrados alguns trabalhos que tratam do ensino noturno, dentre eles, os que mais contribuíram para esta pesquisa foram os de Alves (1984), Castanho (1989), Abramowicz (1990), Furlani (1998), Carvalho (2000) e Miranda (2001).

Alves (1984) pesquisou, em sua dissertação de mestrado, as características dos alunos do matutino e do noturno do ciclo básico da PUC-SP. O ciclo básico, segundo a autora, era uma maneira que a IES tinha de aproveitar a disponibilidade de vagas em cursos menos procurados pelos estudantes (ALVES, 1984, p. 2).

O ciclo básico funcionava da seguinte maneira: depois de ingressar no ensino superior, o aluno cursava durante um ano as disciplinas do ciclo básico (preparatório para todos os cursos profissionais de uma dada área de conhecimento). Após ter cursado o ciclo básico, o aluno era distribuído para os diversos cursos, obedecendo três critérios: sua escolha pessoal, disponibilidade da vaga e seu desempenho no ciclo básico (ALVES, 1984, p. 2).

Em relação à pesquisa de Alves (1984), pode-se encontrar uma semelhança com a pesquisa aqui executada. Nesta, para identificar as dificuldades dos alunos da PUC-SP, utilizaram-se as redações dos alunos, conforme já foi dito, enquanto que, naquela, Alves (1984), para definir quais as características a serem investigadas, aplicou questionário junto aos professores.

Por fim, Alves (1984) aplicou questionário com os alunos do ciclo básico da PUC-SP e comparou as características dos alunos do matutino com as do noturno. Dessa forma, a autora / pesquisadora pôde saber “[...] quais as características que

diferenciam os alunos do noturno dos estudantes do matutino do ciclo básico da PUC-SP” (ALVES, 1984, p. 115).

É importante ressaltar que Alves (1984, p. 116) expõe que, durante a pesquisa, foi constatado não haver trabalhos sobre o ensino superior noturno, nem dados estatísticos que mostrassem como se deu a evolução dos cursos da noite.

A pesquisa de Castanho (1989) começou em 1986, com conversas com alunos, professores, funcionários e coordenadores de departamentos e de cursos, nas quais a autora conseguiu levantar questões importantes acerca do ensino superior noturno. Em 1998, ela aplicou questionário de 102 questões (abertas e fechadas) com os concluintes dos 26 cursos noturnos da instituição (Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Puccamp). A pesquisa utilizou amostra aleatória para escolher 30% dos alunos de cada sala. Assim, obteve resposta de 530 sujeitos.

Os cursos objetos da pesquisa foram das seguintes áreas: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e da área de Ciências Humanas, entre eles o de Ciências Contábeis.

Em relação à pesquisa em questão, Castanho (1989, p. 58) esclarece:

Todo esforço mostrou que o tema está longe de ser equacionado e que o esclarecimento teórico da questão apenas se esboça. Por essa razão, o trabalho que pretendia privilegiar a parte empírica, dando-lhe inclusive sofisticado tratamento estatístico, terminou por privilegiar o tratamento teórico: o discurso do concluinte surgiu como uma oportunidade de colheita cultural, ensejando a pesquisa das múltiplas conexões que acabam por levar tantos jovens aos sacrifícios do curso noturno, nele depositando dinheiro, esperança e vários dos melhores anos de suas vidas.

A pesquisa de Abramowicz (1990) teve como foco o processo de avaliação da aprendizagem da maneira como é percebido por trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna da cidade de São Paulo.

O trabalho de Furlani (1998) intitulado “A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno” teve início em virtude de sua experiência profissional como coordenadora de professores do ensino fundamental e médio e também na direção de uma universidade particular.

Furlani (1998) estudou os alunos do ensino superior noturno de 3 universidades privadas da cidade de Santos-SP. Esses alunos responderam questionários e foram submetidos a entrevistas, a fim de conhecer “[...] quem são esses alunos, suas características, e como eles vêem o itinerário escolar e profissional” (FURLANI, 1998, p. 17).

Para conhecer esses alunos, Furlani (1998) ateve-se aos seguintes pontos em relação aos alunos:

- Trajetória escolar, razões de escolha do curso e razões de ingresso no mercado de trabalho, as quais a autora chama de “já-sido”;
- Seu cotidiano, o fato de ser estudante, estudante que trabalha ou trabalhador que estuda, além de seu relacionamento com os professores, com os demais alunos, com o mundo escolar e produtivo, denominado pela autora de “estar-sendo”;
- Suas metas e planos profissionais, o que a autora chama de “que ainda não é”.

Furlani (1998, p. 18) define o objetivo de seu trabalho, dizendo que o centro de seu estudo é a visão de alunos a respeito de seu itinerário, no que se refere aos temas acima citados, de maneira a descrever a educação em três tempos: um ponto de partida, um ponto de chegada e um caminho.

Outra autora que tratou do ensino noturno foi Carvalho (2000) cujo livro intitula-se “Ensino Noturno: realidade e ilusão”. Porém, ao contrário desta pesquisa, que trata do ensino superior noturno, Carvalho (2000) pesquisou o ensino noturno de primeiro e segundo grau (é o que hoje corresponde ao ensino fundamental e médio, respectivamente) em uma escola estadual de Ribeirão Preto, estado de São Paulo.

Quanto à pesquisa de Miranda (2001), foi aplicado um questionário junto a 291 alunos, do 2º. ao 4º. ano, do curso de Administração de Empresas, do período noturno de três Centros Universitários e uma Universidade privada da cidade de São Paulo. O instrumento da referida pesquisa era composto por questões para classificar os respondentes, além de 56 assertivas, as quais visavam saber os motivos que fizeram com que os alunos escolhessem o curso, a instituição, e quais são as suas expectativas profissionais.

Analisando as averiguações das pesquisas citadas, puderam-se fazer algumas constatações.

Quanto à idade dos estudantes apresentada por duas das pesquisas citadas, pôde-se notar que a maioria dos alunos pesquisados nesses dois estudos tem entre 18 e 25 anos. Na pesquisa de Abramowicz (1990, p. 57), 64% dos alunos estavam nessa faixa de idade e, na de Miranda (2001, p. 95), esse percentual era de 55,36%.

Quanto ao sexo, os mesmos autores acima também trouxeram dados, só que dessa vez apresentaram diferença. Na pesquisa de Abramowicz (1990, p. 57), 69% dos alunos eram do sexo feminino e, na de Miranda (2001, p. 99), 53,27% são homens e 46,39% são mulheres.

Na análise desses dados, é importante ressaltar que Abramowicz (1990) aplicou sua pesquisa com alunos de todos os cursos de uma faculdade particular da cidade de São Paulo, enquanto que Miranda (2001) aplicou apenas com alunos do curso de Administração de Empresas de três Centros Universitários e uma Universidade privada da cidade de São Paulo.

No Brasil, levando em consideração todos os alunos matriculados em cursos presenciais de graduação, as mulheres possuem uma representatividade maior, 56,4% (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, p.23).

Em se tratando do estado civil dos alunos da amostra, os mesmos autores que pesquisaram a idade e o sexo, também o fizeram para o estado civil. Ambos constataram que a maioria dos alunos é solteira. Em Abramowicz (1990, p. 54), 77% são solteiros, 19% casados, 2% viúvos e 2% desquitados e, em Miranda (2001, p. 97-98), 69,42% dos alunos são solteiros.

Furlani (1998, p. 154) também encontrou que a maioria dos alunos é solteira e não tem filhos.

A situação financeira dos estudantes foi abordada por Castanho (1989), Miranda (2001), Furlani (1998), Abramowicz (1990) e por Alves (1984).

Abramowicz (1990, p. 55) observou que 84% dos alunos pesquisados trabalham. A pesquisa de Furlani (1998, p. 154) também encontrou que a maioria dos alunos é composta pelo trabalhador-estudante (aluno que tem a contribuição à

família como fator primordial e, por isso, tem grandes responsabilidades e dependência total do trabalho).

O trabalho de Miranda (2001, p. 97) também encontrou que a maior parte dos alunos pesquisados trabalha (87,29%).

Alves (1984) comparou os alunos do noturno e do matutino, e chegou às seguintes conclusões: ao contrário do que os professores achavam, 41% dos alunos do matutino faziam parte do mercado de trabalho (ALVES, 1984, p. 117). Outro fator interessante é que os alunos do noturno pertencem a famílias das camadas médias da população, enquanto que os da manhã vêm das camadas mais altas da população (ALVES, 1984, p. 117).

É interessante ressaltar o motivo pelo qual uma pessoa decide fazer um curso superior. Levando em conta que se trata de uma sociedade capitalista, poder-se-ia até pensar que o que leva os estudantes a tomarem essa decisão é o fato de eles almejam um “*up grade*” financeiro; porém Castanho (1989, p. 80) obteve informação de que a maioria declarou que o diploma não mudará sua situação financeira, ou não sabe se mudará. Esse fato leva a crer que a vontade de ter uma formação superior está mais ligada a uma satisfação pessoal.

Também em relação ao aspecto financeiro, é importante destacar a constatação de Furlani (1998, p. 155):

Embora grande parte dos alunos esteja no mesmo nível socioeconômico dos pais, a escolaridade possibilitou sua ascensão e seu afastamento das profissões manuais e não especializadas, nas quais se encontram alguns de seus genitores

Miranda (2001, p. 102) encontrou que a maioria dos alunos (50,17%) possui renda familiar maior que 10 salários mínimos e que 73,91% são responsáveis pela manutenção financeira do curso (MIRANDA, 2001, p. 97-98).

Esses dados mostram que os autores que pesquisaram se o aluno trabalha encontraram que a maioria deles assim o faz. Esse fato reflete a sociedade brasileira, na qual é pequeno o número de alunos dedicados exclusivamente aos estudos. Esse fato também foi constatado nesta pesquisa: apenas 12% dos alunos pesquisados dedicam-se exclusivamente aos estudos.

Em relação à quantidade de horas trabalhadas pelos alunos, Castanho (1989, p. 80) constatou que a maioria dos alunos pesquisados trabalha entre 31 e 44 horas semanais para manutenção própria ou da família.

Dos 84% dos alunos da amostra que trabalham, na pesquisa de Abramowicz (1990, p. 55), 58% trabalham em tempo integral e 26% em até 30 horas semanais.

Na pesquisa de Furlani (1998, p. 156), metade dos alunos alvo da pesquisa trabalha 44 horas semanais, ou seja, em tempo integral. Também foi constatado que metade dos alunos dorme pouco e que, embora boa parte deles se alimente bem, 42% chegam à universidade sem ter se alimentado de maneira adequada.

Os dados mostram, mais uma vez, que a carga horária dos alunos trabalhadores é alta, geralmente em tempo integral. Essa escassez de tempo para estudar, para o lazer e para a família dificulta a vida dos alunos trabalhadores, deixando-os excessivamente cansados.

Com relação às aulas e ao conteúdo estudado, alguns aspectos importantes foram encontrados nos trabalhos que compuseram a revisão da literatura.

Castanho (1989, p. 78) afirmou que os alunos alvo de sua pesquisa pediram, nas questões abertas dos questionários, mais aulas dinâmicas.

Em todos os 26 cursos surgiu a crítica ao ensino que ocorre apenas em sala de aula. Os alunos reivindicaram laboratórios e ensino prático de tarefas pertinentes ao curso (CASTANHO, 1989, p. 84-85).

Lembrando dois dos cinco pressupostos-chave (citados a seguir) relacionados à educação de adultos identificados por Lindeman, pode-se compreender melhor o porquê de os alunos criticarem o ensino que ocorre apenas em sala de aula.

- A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida: por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
- A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências. (LINDEMAN *apud* OLIVEIRA, 2005).

Knowles (1980a, p. 50) também enfatizou que as experiências progressas dos alunos adultos devem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem.

Levando-se em consideração essa necessidade, é importante que os professores optem por estratégias nas quais cada aluno possa trazer para a sala de aula suas experiências pessoais. Discussões em grupo, estudos de caso, laboratório, excursões e visitas e desenvolvimento de projetos são exemplos de estratégias de ensino que se encaixam nessa necessidade.

Dessa forma, pode-se entender que os alunos, quando pedem por aulas mais dinâmicas e que não ocorram apenas em sala de aula, esperam a valorização e a utilização de suas experiências no processo de ensino e aprendizagem. A tradicional aula expositiva, na qual o professor é o único elemento ativo, não é o ambiente mais propício para que os adultos abordem suas experiências.

Por serem adultos, os alunos do curso superior noturno preferem as metodologias de ensino que reflitam aquilo que ocorre na “vida real”, ou seja, fora da Universidade. O fato de os alunos também reivindicarem aulas mais dinâmicas, faz menção à questão de que, levando em consideração os princípios da Andragogia, a aprendizagem deve ser mais centrada no aluno (CAVALCANTI, 1999).

A participação ativa do aluno em sala de aula, segundo Petrucci e Batiston (2005) é condição essencial para um aprendizado de qualidade.

Em relação ao conteúdo abordado por Castanho (1989, p. 81), vale ressaltar a seguinte informação:

Com relação ao trabalho apontam que a ligação entre a experiência que têm e o que é ensinado na faculdade é feita precariamente... O máximo que se luta é por um curso voltado para a prática, o que supostamente evitaria a insegurança profissional.

Quanto ao ensino recebido pelos alunos e o trabalho que exercem, percebe-se que eles aspiram por uma formação de cunho profissionalizante. “Não se capta qualquer percepção do trabalho como criação” (CASTANHO, 1989, p. 116).

Quanto à crença no curso escolhido, os sujeitos acreditavam que as disciplinas estudadas ou a serem estudadas estavam diretamente

relacionadas com o exercício da profissão de administrador (74,57%) e que o curso forneceria para eles elementos necessários para que pudessem exercer a profissão de maneira adequada (MIRANDA, 2001, p. 119).

Nota-se que há uma diferença quando se compara a percepção dos alunos pesquisados por Castanho (1989) e por Miranda (2001). Apenas através de estudos mais detalhados poder-se-á descobrir o porquê dessa diferença na percepção dos alunos.

Castanho (1989, p. 118) trouxe a percepção dos alunos pesquisados em relação aos professores. Em sua pesquisa, a competência dos professores foi muito questionada pelos alunos, bem como os meios utilizados no ensino (CASTANHO, 1989, p.118).

Em relação a esse fato, é importante frisar que a autora não disse em que os alunos se basearam para emitir suas opiniões. A relação entre professores e alunos é assunto complexo, visto envolver vários aspectos. Algumas vezes, alunos colocam em dúvida a competência dos professores baseados apenas em aspectos como simpatia / antipatia com a pessoa do professor e simpatia / antipatia com a disciplina ministrada pelo docente.

Quanto ao tipo de escola onde cursaram o ensino médio, Abramowicz (1990, p. 54) encontrou que 44% dos pesquisados cursaram alguma escola noturna (pública ou particular), já no primeiro grau.

Em relação ao tipo de escola de 2º. grau, 21% dos estudantes fizeram supletivo. Também foi constatado que 79% não fizeram cursinho pré-vestibular e 11% fez, ao menos, um semestre de cursinho (ABRAMOWICZ, 1990, p. 54).

É importante observar que, apesar de Abramowicz (1990) ter pesquisado alunos de uma faculdade particular da cidade de São Paulo, o percentual de alunos que fez supletivo no ensino médio na pesquisa da referida autora é bem superior ao encontrado nas universidades privadas que compuseram a amostra desta pesquisa, o qual, da mesma forma que o estudo de Abramowicz (1990), teve como alvo o ensino noturno.

O estudo que aqui se delineia encontrou que apenas 3,2% dos 439 alunos pesquisados fizeram supletivo. Levando em consideração esse percentual por

instituição, tem-se: PUC (1%), UniFAI (3%), FECAP (4%), UNIP (10%) e Drummond (3%).

Para boa parte dos alunos pesquisados por Furlani (1998, p. 155), a educação básica ocorreu em escolas públicas diurnas e noturnas. Esses alunos passaram a freqüentar mais assiduamente o ensino noturno a partir do ensino médio, quando muitos precisaram começar a trabalhar.

Miranda (2001, p. 101) também obteve informações a respeito do assunto. Segundo o autor, 49,83% dos alunos cursaram o ensino médio todo em escola pública, enquanto que 32,65% o fizeram todo em escola particular.

Importante dado foi abordado por Alves (1984, p. 117) ao comparar alunos do noturno e do matutino e ao colher informações de professores desses dois turnos. Corroborando o que os professores acreditavam: “[...] em alguns aspectos, a maior parte dos estudantes do Noturno tem uma escolarização anterior ao seu ingresso na Universidade ‘inferior’ à dos alunos do Matutino” (ALVES, 1984, p. 117).

Também é de Alves (1984, p. 117) a seguinte constatação: “Os alunos da noite, geralmente, fizeram o 1º. e 2º. grau em escolas públicas e já no 2º. Grau começam a estudar no Noturno. Já a maioria dos alunos do Matutino concluiu o 1º. e 2º. grau em escolas particulares e, tendo feito ou não cursinho, estudou no diurno.”

Observa-se, dessa forma, que existe forte ligação entre os alunos que freqüentaram escolas públicas e alunos que cursam o ensino superior noturno. Esse fato também foi constatado nesta pesquisa, onde 63,8% dos alunos cursaram o ensino médio em escolas públicas, 33% em escolas privadas e 3,2% em cursos supletivos.

Furlani (1998, p. 156) ressaltou em sua pesquisa a disponibilidade de tempo dos alunos para se dedicar aos estudos. A autora concluiu que alguns dos estudantes dispõem de pouco ou nenhum tempo para estudar e, para dificultar ainda mais, seus ambientes de trabalho não são propícios para que troquem idéias ou materiais de estudos (FURLANI, 1998, p. 156). O tempo para estudar abordado pela autora se refere ao tempo de dedicação aos estudos fora da sala de aula.

Em relação à motivação dos alunos do ensino superior noturno é importante ressaltar algumas constatações de Furlani (1998), descritas a seguir.

Em relação ao que levou essas pessoas ao ensino superior noturno, averiguou-se que foi

[...] o desejo de fazer o que gosta (é o que a maioria fala), desejo de se desenvolver como pessoa e profissional, desejo de fazer algo que tenha colocação mais garantida no mercado de trabalho e maiores ganhos, desejo de ter apenas um diploma que, se não lhes der emprego, pode (quem sabe?) abrir outra porta, uma alternativa secundária, de segunda mão, porém viável (FURLANI, 1998, p. 156-157).

A maioria diz estar fazendo o curso desejado (58,76%). Porém, 31,32% estão em uma carreira alternativa pelo fato de não terem condições financeiras e precisarem trabalhar. A maioria, antes de escolher o curso, o fez levando em consideração suas possibilidades como trabalhador (FURLANI, 1998, p. 157).

Ao indagar se há entre os alunos pesquisados falta de motivação e de perspectivas, tendo em vista que o cenário atual é de desemprego e subemprego, a resposta foi:

Não, e talvez o que os distingue seja o valor que atribuem à escola (já que a maioria dos pais possui, no máximo o primário) e a resistência que manifestam aos processos de exclusão, os quais tendem a destruir seus projetos de futuro. Daí o motivo por que, descrentes da política nos contextos que vivenciam, a luta e a determinação sejam, ao lado do trabalho, outros dois componentes de sua identidade (FURLANI, 1998, p. 157).

As informações acima mostram que os alunos pesquisados, ao contrário do que muitas vezes se pensa, sentem-se motivados. Todavia, há de se ressaltar que o cansaço também foi relatado pelos alunos das referidas pesquisas. Partindo do princípio de que a motivação é algo mais amplo e que o cansaço é uma sensação que acomete o aluno dia após dia, há de se analisar o que influencia mais no processo ensino-aprendizagem: se é a motivação, positivamente, ou o cansaço, negativamente.

Furlani (1998) e Miranda (2001) trataram das perspectivas futuras dos estudantes do ensino superior noturno.

Muitos não-trabalhadores (56%) e estudantes-trabalhadores (44%) desejam exercer a profissão aprendida no curso e outros tantos trabalhadores-estudantes (46%) almejam obter promoção salarial na empresa ou carreira em que se encontram, alguns dos quais já profissionalizados na mesma área do curso em que irão se graduar (FURLANI, 1998, p. 160).

Miranda (2001, p. 119) constatou que 74,57% dos alunos admitiram que escolheram o curso porque oferece muitas possibilidades de emprego na área, 73,54% disseram que as perspectivas para a profissão de administrador são muito positivas. Também foi identificado que 69,07% dos alunos já tinham mantido contato anterior com a profissão e, em função disso, passaram a se interessar pelo curso de Administração de Empresas.

Os alunos abordados nas referidas pesquisas têm, então, pretensões financeiras, ou seja, esperam que, ao acabar o curso, possam ter algum incremento em sua situação financeira.

Castanho (1989) foi a única pesquisadora a abordar a percepção dos alunos a respeito de si próprios. Para ela, os alunos pesquisados não se percebem como vítimas, mas como pessoas lesadas em seu direito de aprender, por terem recebido um ensino questionável. “Locomovem-se com muita dignidade na sua condição de trabalhadores-estudantes e não aceitam atitudes de complacência. Lutam e querem se impor” (CASTANHO, 1989, p.61).

“Os alunos não se interessam por um ensino que se caracterize pela complacência para com sua condição de trabalhadores-estudantes” (CASTANHO, 1989, p. 83).

Os alunos alegam muita dificuldade para concluir o curso, declarando que as piores recordações que guardarão serão as mensalidades e o cansaço (CASTANHO, 1989, p. 65).

As constatações de Castanho (1989) devem servir como orientação para professores do noturno que se sensibilizam com a situação dos alunos trabalhadores e, por isso, exigem menos deles. Nota-se que esses alunos não aceitam atitudes de complacência. Eles querem e devem ser tratados e exigidos assim como se faz com os alunos do diurno. O que precisa ser diferente é a prática pedagógica adotada pelos professores e pela IES.

Miranda (2001, p. 120) detectou que 70,1% dos alunos escolheram a IES onde estudam por estar próxima de suas residências e 66,67% a escolheram por existir facilidade de acesso pelos meios de transporte oferecidos na cidade.

Assim, pode-se entender que os alunos sabem o custo financeiro e o cansaço trazidos para quem mora longe da universidade onde estuda. Por isso, quando podem, eles escolhem IES que estão perto de suas residências, ou que, pelo menos, possuem acesso fácil através dos meios de transporte.

Furlani (1998) trouxe, com sua pesquisa, um dado bastante curioso: ao contrário do que poderia parecer, apesar de o “trabalhador-estudante” depender exclusivamente de seu trabalho para sobreviver, isso não significa que ele se envolve mais com o trabalho do que com os estudos. O mesmo foi notado em relação ao “estudante-trabalhador” que, mesmo dependendo da família e do trabalho, isso não faz com que ele, necessariamente, esteja mais envolvido com os estudos e sua profissão futura do que com o seu trabalho (FURLANI, 1998, p. 160).

Esse fato fez com que se concluísse não haver um movimento previsível para cada categoria de sujeito pesquisado (estudante-trabalhador, trabalhador-estudante e não trabalhador), baseado apenas na forma como participa da vida econômica familiar (FURLANI, 1998, p. 161).

Quanto às conclusões trazidas pelas pesquisas analisadas, podem-se destacar as seguintes.

Castanho (1989, p. 120-121), em suas conclusões acerca da pesquisa, cita algumas providências que podem ser tomadas em nível institucional: revisão radical do currículo, incremento à capacitação dos professores, incremento de recursos materiais e pesquisa de procedimentos didático-metodológicos.

Furlani (1998, p. 165-166) finaliza dizendo que: “[...] o exame da escola noturna, do ponto de vista pedagógico, deve caminhar sempre ao lado de uma discussão de natureza política, tendo como premente e necessária uma política educacional claramente definida, compromissada com a maioria da população brasileira.”

O problema central não está na universidade e no seu turno de funcionamento, mas na organização social do Brasil e de seu projeto de desenvolvimento (CASTANHO, 1989, p. 113-114).

Como já foi dito, o que não pode acontecer é a acomodação por parte dos envolvidos com o ensino superior alegando que o que existe é um problema político e social. Como foi visto, muito se pode fazer, principalmente em relação à parte pedagógica.

3.3 Dificuldades dos alunos no ensino superior

Dificuldades aparecem em todas etapas da vida do ser humano. Há fases, porém, como na adolescência, em que essas dificuldades são ainda maiores. Outro período de dificuldades é aquele em que os cidadãos estão nos cursos de graduação. Nessa fase, os estudantes devem, teoricamente, se preparar para receber a formação que os acompanhará por um longo período de tempo. Além do mais, passam pela transição entre ensino médio e ensino superior, os quais têm características distintas.

Para obter sucesso no processo ensino-aprendizagem é imprescindível conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Tais dificuldades devem ser identificadas pela Instituição de Ensino Superior (IES), em conjunto com os coordenadores e professores, para que possam ser sanadas ou ter seus efeitos minimizados.

É importante observar que tais dificuldades certamente serão diferentes em se tratando de cursos superiores distintos e também poderão ser diferentes em se tratando de alunos do mesmo curso, mas de IES diferentes. Por exemplo, a dificuldade para arcar com os custos do curso provavelmente será mais relevante para alunos de instituições privadas que para os de instituições públicas, já que nestas eles não precisam pagar mensalidades.

Algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos do curso de Ciências Contábeis podem ser facilmente sanadas pela IES, principalmente se forem detectadas precocemente. Como exemplo tem-se a dificuldade de relacionar a teoria e a prática. Para resolver tal problema, a IES pode ajudar seus alunos a participarem

de estágios em empresas, como também aplicar a prática contábil por meio da implantação de um escritório modelo dentro da instituição.

Dessa forma, identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do curso e da instituição.

Muitas são as dificuldades que podem aparecer para um aluno universitário no decorrer do curso: falta de vocação, pouca motivação, problemas de relacionamento com professores, colegas ou funcionários, dificuldades com algumas disciplinas, problemas familiares e pessoais, entre outros. Todas essas dificuldades, de alguma forma, deverão prejudicar o rendimento escolar.

Hoirisch *et al.* (1993), ao relatarem em seu livro a experiência com orientação pedagógica para alunos do curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde foi criado o “Programa de Orientação Psico-Pedagógica”, citam as dificuldades enfrentadas pelos alunos do curso, as quais foram detectadas em entrevistas com os próprios alunos.

Entre essas dificuldades, vale destacar algumas que também podem estar sendo enfrentadas por alunos do curso de Ciências Contábeis, a saber:

Problemas Pessoais

- Dificuldade de adaptação
- Baixa auto-estima
- Problemas financeiros
- Ansiedade
- Depressão
- Insegurança pessoal exacerbada
- Problemas de relacionamento interpessoal

Problemas Relativos à Família

- Dificuldades de relacionamento com a família
- Crises na família

Problemas Acadêmicos

- Dificuldades de aprendizagem amplas e específicas
- Dificuldades de relacionamento com professores, colegas e funcionários
- Situação de reprovação em disciplina
- Trancamento, reabertura de matrícula e abandono abrupto do curso.

Dessa forma, para eliminar ou minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos é preciso conhecê-las. Só depois de identificadas, podem-se tomar medidas que visem minimizar ou acabar com tais dificuldades.

Uma maneira de conhecer a percepção dos estudantes a respeito dessas dificuldades é aplicar questionários com os alunos, assim como o que foi utilizado nesta pesquisa. Em se tratando de dificuldades acadêmicas, essas são mais fáceis de serem solucionadas com o auxílio da IES, dos professores e alunos. Mesmo em problemas pessoais e relativos à família, a IES pode oferecer orientação psico-pedagógica aos alunos, assim como ocorreu no curso de Medicina da UFRJ, onde foi criado o “Programa de Orientação Psico-Pedagógica” (HOIRISCH *et al.*, 1993).

4 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa é um evento meticulosamente planejado, levado adiante com critérios rigorosos para obtenção e análise das informações. De acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 63), “[...] a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas teóricos ou práticos com o emprego de processos científicos.”

A pesquisa deve partir de uma dúvida, a qual é chamada de problema de pesquisa. Baseado no problema, e de acordo com o tipo de pesquisa, o pesquisador formula hipóteses que serão respostas aos problemas. A pesquisa deverá encontrar a resposta para o problema proposto, corroborando ou não as hipóteses.

A pesquisa de campo é aplicada em ambientes naturais como escolas ou empresas. A maior vantagem trazida por esse tipo de pesquisa diz respeito ao realismo que o ambiente natural carrega. Assim é possível detectar elementos de interesse que não poderiam ser observados em laboratório.

Neste tópico, intitulado “pesquisa de campo”, serão identificados os sujeitos da amostra, a descrição, aplicação e confiabilidade do instrumento de pesquisa utilizado. Consta também deste tópico o perfil dos alunos que compõem a amostra, a análise estatística e uma síntese dos resultados obtidos.

Como técnica de coleta de dados, optou-se pelo questionário, o qual permitirá medir com maior acurácia o que se deseja na pesquisa, ou seja, a percepção dos alunos a respeito das dificuldades por eles enfrentadas no primeiro ano do curso de Ciências Contábeis no período noturno.

O ponto de partida para a pesquisa ocorreu em conversas realizadas entre a pesquisadora e professores do Programa de Mestrado da FECAP, nas quais se identificou a oportunidade de estudar as dificuldades enfrentadas por alunos dos cursos noturnos de Ciências Contábeis.

A primeira ação de pesquisa para identificar estas dificuldades foi a leitura de 86 redações escritas pelos alunos da disciplina “Introdução à Pesquisa Contábil”, na PUC/SP. A disciplina é oferecida no segundo semestre do primeiro ano do curso de graduação em Ciências Contábeis, e a redação intitulada “Identificação, análise e

proposição de soluções para as minhas maiores dificuldades no curso de Ciências Contábeis” foi usada como requisito parcial para obtenção de crédito na citada disciplina, em setembro de 2003.

Após a leitura das redações, puderam-se identificar as dificuldades citadas pelos alunos. Baseando-se nessas dificuldades, foram desenvolvidas assertivas as quais constam da primeira parte do questionário. A segunda parte do questionário é composta por questões de múltipla escolha que objetivam identificar o perfil do respondente.

Por meio das perguntas da segunda parte, podem-se obter informações acerca do respondente, tais como a IES à qual pertence, se trabalha na área contábil, onde cursou o ensino médio etc.

De forma resumida, este estudo foi planejado seguindo os quatro passos abaixo:

1º. PASSO – Fazer um levantamento bibliográfico para se conhecer o estado da arte do que se pretendia abordar, para isso utilizaram-se revistas científicas, livros, artigos científicos, teses e dissertações.

2º. PASSO - Elaborar um questionário que pudesse ser aplicado na pesquisa e que atendesse ao objetivo do estudo em questão.

3º. PASSO - Selecionar as instituições nas quais o questionário pudesse ser aplicado a estudantes do 2º. semestre do 1º ano do curso de Ciências Contábeis.

4º. PASSO - Fazer a análise e interpretação dos dados obtidos.

Para elaboração do questionário tomou-se como ponto de partida textos elaborados pelos alunos do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis da PUC-SP, já citados anteriormente.

Todos os textos foram lidos a fim de identificar afirmações que evidenciassem as dificuldades enfrentadas pelos alunos do segundo semestre do primeiro ano noturno da PUC-SP. Essas afirmações foram analisadas, eliminadas as repetidas e transformadas em assertivas para compor a primeira parte do questionário.

Assim, baseando-se nas dificuldades relatadas por esses alunos, foi elaborado um questionário a ser aplicado a alunos que estivessem cursando o

segundo semestre noturno do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis, em algumas IES. O fato de se escolher alunos que estão há mais de 6 meses no curso, é que eles tiveram esse período para conhecer o curso e as suas dificuldades individuais. Além do mais, após seis meses está mais consolidada, no aluno, a decisão de permanência no curso.

Antes de aplicar o questionário com os alunos escolhidos para a amostra, foi aplicado um pré-teste com alguns alunos da graduação em Ciências Contábeis da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP.

O pré-teste ou teste piloto é aplicado com o objetivo de detectar pontos fracos no planejamento e na instrumentação da pesquisa (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 83). Nesta pesquisa, o pré-teste foi aplicado com o objetivo de refinar o instrumento de pesquisa.

Os alunos da FECAP selecionados para o pré-teste não fizeram parte da amostra final da pesquisa.

4.1 Sujeitos da pesquisa

Como sujeitos da pesquisa, foram escolhidos alunos das seguintes IES:

- FECAP – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado;
- UNIP – Universidade Paulista;
- Universidade Presbiteriana Mackenzie⁹;
- FEA/USP – Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo;
- PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
- UniFAI;
- Drummond.

⁹ Instituição onde, conforme dito anteriormente, não se conseguiu aplicar o questionário.

Os questionários foram aplicados com 439 alunos, que estão cursando o segundo semestre do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis, no período noturno, entre outubro e novembro de 2004. Dos 439 sujeitos, 57 são alunos da USP, 89 da PUC, 33 da UniFAI, 139 da FECAP, 48 da UNIP e 73 da Drummond.

Os questionários só foram aplicados com os alunos que estavam em sala de aula no dia da visita da pesquisadora à IES e com os alunos que se dispuseram a responder. Todos os alunos colaboraram com o preenchimento do questionário.

4.2 Tamanho da amostra e tipo da amostragem

Como já foi dito, foram coletados 439 questionários nas seis instituições pesquisadas. Esse tamanho de amostra é considerado aceitável tomando como base a percepção de Hair Jr. *et al.* (2005b, p. 220), qual seja: “[...] o tamanho mínimo recomendado é o de cinco observações por variável independente.”

Como o questionário é composto por 40 variáveis independentes (assertivas), tem-se:

$$40 \times 5 = 200.$$

Assim, o menor tamanho aceitável para essa amostra seria de 200 questionários. Esse número é menos da metade dos 439 questionários coletados.

Porém, é importante ressaltar que o mesmo autor também afirma que “[...] além do tamanho da amostra geral, o pesquisador também deve considerar o tamanho da amostra de cada grupo” (HAIR Jr. *et al.*, 2005b, p. 220). Por esse motivo, durante a análise dos dados, serão desconsiderados grupos muito pequenos, apenas para efeito de análise.

Na escolha das instituições onde seriam aplicados os questionários, não foi utilizado nenhum critério especial. A opção dessas instituições foi feita em virtude da comodidade encontrada para aplicação do questionário.

Dessa forma, a escolha das instituições foi feita através do que se denomina amostragem não probabilística, por conveniência.

Na amostragem não-probabilística, a seleção de elementos para a amostra não é necessariamente feita com o objetivo de ser estatisticamente representativa da população. Ao contrário, o pesquisador usa métodos subjetivos, tais como sua experiência pessoal, conveniência, conhecimento especializado, etc., para selecionar os elementos da amostra. (HAIR Jr. *et al.*, 2005b, p. 246)

De acordo com Malhotra (2001, p. 35), a amostragem não-probabilística confia no julgamento feito pelo pesquisador e não na chance de selecionar os elementos amostrais. O pesquisador pode, de maneira arbitrária ou consciente, decidir quais elementos farão parte da amostra. As amostras não-probabilísticas podem oferecer boas estimativas das características da população, mas não permitem uma avaliação objetiva da precisão dos dados amostrais.

De acordo com Hair Jr. *et al.* (2005b, p. 246), em amostragens não-probabilísticas, não se pode saber, como resultado, a probabilidade de um determinado elemento da população ter sido escolhido. O pesquisador não pode, em se tratando de uma amostragem não-probabilística, fazer inferências estatísticas para o restante da população, com um grau mensurado de segurança.

O método de amostragem não-probabilística utilizado nesta pesquisa foi o de amostragem por conveniência, em que a seleção de elementos componentes da amostra é feita levando em consideração a conveniência do pesquisador. Segundo Hair Jr. *et al.* (2005b, p. 247), “[...] a **amostragem por conveniência** envolve a seleção de elementos de amostra que estejam mais disponíveis para tomar parte no estudo e que podem oferecer as informações necessárias.”

No caso da pesquisa em questão, as IES escolhidas foram selecionadas em virtude de afinidade da pesquisadora ou do orientador com professores ou coordenadores das instituições selecionadas.

4.3 O instrumento de pesquisa

O questionário utilizado como instrumento de pesquisa para a coleta dos dados é composto de duas partes, sendo a primeira com as assertivas em escala de

Likert (de 1 a 7) e a segunda com questões para classificar os estudantes.

Também denominadas de escalas somatórias, a escala de Likert foi proposta por Rensis Likert, em 1932. Com esse tipo de escala, os respondentes, além de expressarem concordância ou discordância em relação às afirmações, também informam o grau de concordância/discordância. Para cada célula de resposta atribui-se um número que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação.

Em relação à escala de Likert, Mattar (1999, p. 216) escreveu que:

[...] os respondentes são solicitados não só a concordarem ou discordarem das afirmações, mas também a informarem qual o seu grau de concordância / discordância. A cada célula de resposta é atribuído um número que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação.

De acordo com Hair Jr. *et al.* (2005b, p. 187), quanto mais pontos forem utilizados para formar a escala de Likert, mais precisão se terá quanto à intensidade com que o respondente concorda ou discorda da afirmação.

A escala utilizada é composta de 7 níveis, os quais representam o grau de concordância/discordância dos respondentes. Os termos utilizados para atribuir esses graus foram:

- Discordo totalmente;
- Discordo em parte;
- Discordo;
- Indiferente;
- Concordo;
- Concordo em parte;
- Concordo totalmente.

Para a elaboração da escala de Likert tomou-se o cuidado de seguir os passos propostos por Mattar (1999, p. 216-217). São eles:

- foi gerado grande número de declarações (assertivas) que diziam respeito a atitudes relacionadas ao objeto da pesquisa. Essas assertivas foram baseadas em declarações de alunos da PUC-SP, como já foi dito;
- as assertivas foram ordenadas e dispostas de modo a eliminar ambiguidades, duplicidades e relevância;
- com as assertivas montou-se o instrumento de pesquisa, o qual foi submetido a um pré-teste (piloto), através do qual se pôde aprimorar o instrumento.

As 40 assertivas constantes da primeira parte do questionário, como já foi exposto, representavam as dificuldades dos alunos do curso de Ciências Contábeis da PUC-SP, os quais desenvolveram uma redação na qual relataram essas dificuldades.

Através da leitura das referidas redações, a pesquisadora listou as dificuldades dos alunos, eliminou as repetidas e as transformou em assertivas. Na elaboração das assertivas alguns cuidados foram tomados: formar frases claras de modo a não confundir o respondente, pequenas a fim de não deixar o questionário cansativo, tomando-se o cuidado para que cada assertiva contivesse apenas uma pergunta.

Outro cuidado foi tomado na hora de elaborar as assertivas: procurou-se utilizar questões positivas e negativas. De acordo com Malhotra (2001, p. 286), essa é uma maneira de evitar uma tendenciosidade de ordem, ou seja, evitar que o respondente escolha uma alternativa simplesmente porque ela ocupa uma determinada posição.

“A evidência indica que a resposta obtida é influenciada pela direcionalidade das afirmações: se elas são formuladas positivamente ou negativamente. Nesses casos, é melhor utilizar afirmações duais, algumas positivas e outras negativas” (MALHOTRA, 2001, p. 256).

As questões negativas, entretanto, tiveram sua tabulação invertida para facilitar a interpretação e análise. Dessa forma, as assertivas q20, q30 e q38, após a tabulação, passaram a ser positivas.

A segunda parte do questionário foi desenvolvida a fim de caracterizar e classificar os respondentes (estudantes).

Na elaboração do questionário, tomou-se o cuidado de se colocar apenas assertivas que preservassem a impessoalidade do questionário, pois, segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48):

Todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais (o que pode não acontecer na entrevista). Deve, ainda, ser limitado em sua extensão e finalidade.

4.4 Aplicação do instrumento de pesquisa

Depois de elaborado o protótipo do questionário (ver Apêndice A), efetuou-se um pré-teste com onze alunos do segundo semestre do primeiro ano da graduação em Ciências Contábeis da FECAP. Com as sugestões dos alunos, pôde-se refinar o instrumento de pesquisa, tanto do ponto de vista de *lay-out* quanto se pôde inserir mais três assertivas citadas pelos alunos no pré-teste. O pré-teste também serviu para estimar o tempo que os sujeitos levariam para preencher o questionário.

As três assertivas incluídas no instrumento por indicação dos alunos que fizeram o pré-teste foram:

- Ter provas em dias seguidos não causa estresse.
- Começar a aula mais cedo, para que ela termine mais cedo beneficia os alunos.
- Aulas dinâmicas são menos cansativas.

Em relação ao *lay-out* do instrumento, os alunos sugeriram que, se as assertivas fossem sombreadas de maneira intercalada, facilitaria na hora de marcar o “X” no quadrinho correto da escala.

Depois de refinado através do pré-teste, o novo instrumento de pesquisa (ver Apêndice B) foi aplicado com os alunos das instituições escolhidas.

Os questionários foram aplicados entre 18/10/2004 e 19/11/2004, e o tempo médio de resposta girou em torno de 20 minutos.

4.5 Confiabilidade do instrumento de pesquisa

Existem alguns tipos de medida de confiabilidade, uma delas é a medida da consistência interna, a qual é utilizada para mostrar o quão consistentes são os escores de um teste em relação a eles mesmos (BERG; LATIN, 1994, p. 156-157).

A confiabilidade da consistência interna é utilizada para avaliar a confiabilidade de uma escala somada, em que vários itens são somados para formar um escore total. Esse tipo de confiabilidade enfoca a consistência interna do conjunto de itens que formam a escala (MALHOTRA, 2001, p. 264).

Para determinar a confiabilidade do instrumento desenvolvido nessa pesquisa, utilizou-se o método de verificação da consistência interna, chamado de coeficiente alfa.

O coeficiente de alfa é calculado a partir da fórmula de Cronbach. O alfa de Cronbach pode ser entendido de maneira que, quanto mais próximo de um, menor será o nível de contradição entre as questões selecionadas para o teste.

Uma interpretação para o α de Cronbach é em relação à perspectiva de generalização dos resultados do estudo para o universo ao qual se refere (PEREIRA, 2001, p. 87).

No sentido exato, quanto mais alto for o Alfa de Cronbach, mais confiável é o teste. Não existe um ponto de corte unânime. Normalmente 0,7 ou mais que isso é aceitável. (NUNNALLY *apud* YU, 1978).

Para estudos exploratórios, valores entre 0,600 e 0,800 (CHURCHILL, 1995 *apud* MIRANDA; SILVA, 2002) são considerados satisfatórios, o que permite considerar a amostra como não viciada e os dados sem vieses significativos.

Malhotra (2001, p. 265) também defende um alfa maior que 0,06 ao dizer que: “[...] este coeficiente varia de 0 a 1, e um valor de 0,06 ou menos geralmente indica confiabilidade insatisfatória da consistência interna.”

O Alfa de Cronbach encontrado, incluindo todas as 40 assertivas do questionário foi de 0,70¹⁰, valor considerado aceitável para garantir a consistência interna dos dados. O valor do Alfa foi calculado pelo programa Systat (versão 9.0).

4.6 A estatística e os trabalhos científicos

Desde o início das civilizações, a estatística é utilizada pelos povos. Todas as culturas tinham a preocupação em contar, enumerar, recensear. Essa estatística utilizada pelos povos antigos é considerada hoje como simples e rudimentar.

Atualmente, a Estatística apresenta aplicações em quase todos os campos da atividade humana. No setor agrícola, os métodos de análise estatística permitiram melhorar a produtividade. O Estado também recorre à estatística por necessidade de conhecer as características de sua população, o que se dá por meio dos recenseamentos. A Meteorologia utiliza a Estatística para auxiliar o transporte aéreo e marítimo. A Medicina recorre à Estatística principalmente para prever o efeito de medicamentos em certas doenças. A Engenharia utiliza estatística para controlar o nível de qualidade, como, por exemplo, na obtenção da porcentagem de peças defeituosas que uma máquina pode produzir.

Em Ciências Contábeis, o uso de estatística é relativamente novo (levando em consideração o pouco tempo de reconhecimento dessa ciência) e ainda pouco utilizado, principalmente em se tratando de pesquisas científicas.

Pesquisa feita nas teses de doutorado da USP entre 1976 e 2003 mostrou que só em 1996 passou-se a utilizar a estatística inferencial. De 1996 a 2003, o percentual de teses utilizando a estatística inferencial foi bastante expressivo.

¹⁰ *Software* Systat, versão 9.0.

No campo profissional contábil, é comum o uso de estatística em auditorias, pois os auditores usam procedimentos de amostragem estatística para auditar as contas patrimoniais.

A estatística também é utilizada em trabalhos científicos de todas as áreas do saber. Nesses trabalhos, o trabalho estatístico deve percorrer quatro etapas:

- a) planejamento;
- b) coleta de dados (amostragem);
- c) apresentação dos dados coletados (estatística descritiva). É feita a descrição e o resumo das informações obtidas, utilizando gráficos, tabelas de frequência etc.;
- d) análise dos resultados (estatística inferencial). Nela são extraídas as conclusões sobre o estudo, utilizando testes estatísticos, tais como o teste de *Kruskal Wallis*.

Os itens “c” e “d” apresentados acima mostram as duas possibilidades de análise: estatística descritiva e estatística inferencial. Algumas pesquisas utilizam apenas a estatística descritiva, outras vão mais além, utilizando também a estatística inferencial.

A estatística descritiva limita-se à descrição dos resultados, sendo, porém, de grande utilidade, pois tem o objetivo de sumarizar dados numéricos, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos.

A estatística inferencial faz a análise dos dados identificando e caracterizando as relações entre variáveis. Com a estatística inferencial pode-se, observando a parte (amostra), tirar conclusões sobre o todo (população).

Anderson *et al.* (2002, p.29) dizem que “[...] uma grande vantagem da estatística é que os dados de uma amostra podem ser usados para fazer estimativas e para testar hipóteses sobre as características de uma população. Esse processo é conhecido como inferência estatística.”

Depois de finalizada a coleta de dados deve-se analisar o que tais informações traduzem sobre a pesquisa em questão. A análise compreende a ordenação dos dados de forma coerente, possibilitando responder ao problema de pesquisa.

Para analisar os dados obtidos com o instrumento de pesquisa, no caso o questionário, foi utilizada a estatística descritiva por meio de tabelas de frequência e a estatística inferencial com o teste de *Kruskal Wallis*.

4.7 Tratamento e análise dos dados coletados

Usando como dados as respostas da segunda parte do questionário, pôde-se traçar o perfil dos alunos de toda a amostra e por instituição, através da estatística descritiva.

A tabela 4 mostra o número de sujeitos por IES pesquisada.

TABELA 4 - Respondentes por instituição

INSTITUIÇÃO		FREQUÊNCIA	%
NÚMERO	NOME		
1	USP	57	13,0
2	PUC	89	20,3
4	UNIFAI	33	7,5
5	FECAP	139	31,7
6	UNIP	48	10,9
7	DRUMMOND	73	16,6
TOTAL	-	439	100

Como se pode observar, não existe instituição indicada com o número 3, pois esse número, no instrumento de pesquisa (questionário), corresponde ao Mackenzie, onde não foi possível executar a pesquisa.

Para que a caracterização da amostra seja feita de forma minuciosa, ela foi efetuada no geral e por instituição. Foi elaborada uma tabela para cada tópico da segunda parte do questionário (idade, sexo etc.), na qual se podem ver os valores por instituição e no geral, contendo os valores absolutos, as frequências e as frequências acumuladas.

4.7.1 Caracterização da amostra

A tabela a seguir mostra o sexo dos 439 sujeitos que compõem a amostra.

TABELA 5 - Respondentes por sexo

SEXO	USP			PUC			UniFAI			FECAP			UNIP			DRUMMOND			TOTAL		
	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC
Masculino	39	68	68	51	57	57	19	58	58	72	52	52	27	56	56	39	53	53	247	56	56
Feminino	18	32	100	38	43	100	14	42	100	67	48	100	21	44	100	34	47	100	192	44	100
TOTAL	57	100		89	100		33	100		139	100		48	100		73	100		439	100	

A tabela acima mostra que, em todas as instituições pesquisadas, a maioria dos alunos que compuseram a amostra é do sexo masculino.

O percentual de homens é de 68% na USP; 57% na PUC; 58% na UniFAI; 52% na FECAP; 56% na UNIP; e 53% na Drummond.

Assim, pode-se dizer que o percentual de homens e mulheres no total da amostra coletada é de 56% para homens contra 44% de mulheres. Em relação a esse fato, os professores mais antigos lembram que, na década de 70, as salas de aula dos cursos de Contabilidade eram compostas quase que exclusivamente por homens.

O *site* do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) disponibiliza o dado de que as mulheres representam 32% dos profissionais da Contabilidade¹¹.

Em relação a esse fato, é interessante citar o último Censo da Educação Superior, referente ao ano de 2003, no qual foi constatado que, no Brasil, há uma predominância de mulheres matriculadas em cursos presenciais de graduação. Foram 2.193.246 mulheres (56,4%) contra 1.693.776 homens (43,6%). O Censo enfatiza ainda que essa tendência de maioria do sexo feminino é verificada desde 1995 (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, p.23).

¹¹ Informação coletada em <<http://www.cfc.org.br>> , em 16/05/2005.

Como se pode observar, os cursos de Ciências Contábeis pesquisados apresentam diferença em relação ao sexo, quando comparado com os dados de todos os alunos matriculados em cursos presenciais, no Brasil.

A tabela a seguir mostra a idade dos respondentes. Em seguida, tem-se a tabela 7, com a idade dos alunos sem considerar a escala.

A tabela 6 mostra os respondentes em uma escala de idade. Note-se que, apesar de terem sido aplicados 439 questionários, a tabela só mostra a idade de 438 indivíduos, pois 1 respondente deixou o campo “idade” em branco.

TABELA 6 - Respondentes por idade / com escala

IDADE	USP			PUC			UniFAI			FECAP			UNIP			DRUMMOND			TOTAL		
	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC
17 a 20	27	47	47	39	44	44	5	15	15	38	27	27	11	23	23	15	21	21	135	31	31
21 a 25	16	28	75	32	36	80	14	42	58	67	48	76	19	40	63	32	44	65	180	41	72
26 a 30	8	14	89	13	15	94	8	24	82	19	14	89	10	21	83	10	14	79	68	16	87
31 a 35	2	4	93	2	2	97	3	9	91	10	7	96	3	6	90	2	3	82	22	5	92
mais de 30	4	7	100	3	3	100	3	9	100	5	4	100	5	10	100	13	18	100	33	8	100
TOTAL	57	100		89	100		33	100		139	100		48	100		72	100		438	100	

A primeira parte da tabela mostra a idade dos alunos que compõem a amostra coletada na USP. As idades desses alunos são diferentes do total da amostra, onde a maior parcela dos alunos está na faixa que vai de 21 a 25 anos. Assim, pode-se entender que, comparando com as demais instituições pesquisadas, a amostra dos alunos da USP é considerada jovem por ter 47% dos sujeitos entre 17 e 20 anos.

O mesmo ocorre com os alunos da PUC, onde a maior parcela (44%) também está concentrada entre 17 e 20 anos.

Nas demais instituições pesquisadas, a maior parcela de alunos está concentrada na faixa que vai dos 21 aos 25 anos.

Observa-se, porém, que para todas as IES pesquisadas a maioria dos alunos tem no máximo 25 anos. Esse percentual por instituição é: 75% para a USP, 80% para a PUC, 58% para a UniFAI, 76% para a FECAP, 63% para a UNIP e 65% para a Drummond.

A Drummond é a instituição com maior percentual de alunos com mais de 30 anos (18%).

A tabela a seguir representa a idade da amostra sem considerar a escala. Como a idade dos alunos varia entre 17 e 54 anos, essa tabela pode esclarecer melhor a idade dos estudantes pesquisados.

TABELA 7 - Respondentes por idade sem escala

IDADE	USP			PUC			UniFAI			FECAP			UNIP			DRUMMOND			TOTAL		
	F	%	% AC	F	%	% AC	F	%	% AC	F	%	% AC	F	%	% AC	F	%	% AC	F	%	% AC
17	0	0	0	2	2	2	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	4	1	1
18	3	5	5	15	17	19	0	0	0	11	8	9	3	6	6	1	1	1	33	8	8
19	10	18	23	13	15	34	3	9	9	12	9	18	2	4	10	7	10	11	47	11	19
20	14	25	47	9	10	44	2	6	15	13	9	27	6	13	23	7	10	21	51	12	31
21	2	4	51	6	7	51	3	9	24	20	14	42	3	6	29	4	6	26	38	9	39
22	5	9	60	9	10	61	5	15	39	20	14	56	5	10	40	8	11	38	52	12	51
23	4	7	67	7	8	69	1	3	42	9	6	63	0	0	40	7	10	47	28	6	58
24	3	5	72	8	9	78	2	6	48	12	9	71	5	10	50	8	11	58	38	9	66
25	2	4	75	2	2	80	3	9	58	6	4	76	6	13	63	5	7	65	24	5	72
26	2	4	79	0	0	80	2	6	64	5	4	79	2	4	67	5	7	72	16	4	76
27	1	2	81	4	4	84	3	9	73	7	5	84	1	2	69	2	3	75	18	4	80
28	3	5	86	5	6	90	0	0	73	4	3	87	2	4	73	0	0	75	14	3	83
29	1	2	88	3	3	93	1	3	76	2	1	88	1	2	75	3	4	79	11	3	85
30	1	2	89	1	1	94	2	6	82	1	1	89	4	8	83	0	0	79	9	2	87
31	1	2	91	0	0	94	1	3	85	2	1	91	0	0	83	1	1	81	5	1	89
32	0	0	91	0	0	94	0	0	85	2	1	92	2	4	88	0	0	81	4	1	89
33	1	2	93	0	0	94	1	3	88	4	3	95	1	2	90	0	0	81	7	2	91
34	0	0	93	2	2	97	1	3	91	2	1	96	0	0	90	1	1	82	6	1	92
35	0	0	93	0	0	97	0	0	91	0	0	96	0	0	90	0	0	82	0	0	92
36	1	2	95	0	0	97	1	3	94	2	1	98	1	2	92	2	3	85	7	2	94
37	0	0	95	0	0	97	0	0	94	1	1	99	0	0	92	1	1	86	2	0	95
38	0	0	95	0	0	97	0	0	94	1	1	99	0	0	92	2	3	89	3	1	95
39	0	0	95	0	0	97	0	0	94	0	0	99	1	2	94	2	3	92	3	1	96
40	0	0	95	0	0	97	1	3	97	0	0	99	0	0	94	1	1	93	2	0	96
41	1	2	96	1	1	98	0	0	97	0	0	99	0	0	94	0	0	93	2	0	97
42	1	2	98	0	0	98	0	0	97	0	0	99	0	0	94	2	3	96	3	1	97
43	0	0	98	0	0	98	0	0	97	0	0	99	1	2	96	0	0	96	1	0	98
44	0	0	98	0	0	98	0	0	97	0	0	99	0	0	96	1	1	97	1	0	98
45	0	0	98	0	0	98	0	0	97	0	0	99	0	0	96	0	0	97	0	0	98
46	0	0	98	0	0	98	1	3	100	1	1	100	0	0	96	0	0	97	2	0	98
47	0	0	98	0	0	98	0	0	100	0	0	100	0	0	96	0	0	97	0	0	98
48	0	0	98	0	0	98	0	0	100	0	0	100	1	2	98	0	0	97	1	0	99
49	0	0	98	0	0	98	0	0	100	0	0	100	0	0	98	1	1	99	1	0	99
50	0	0	98	1	1	99	0	0	100	0	0	100	0	0	98	0	0	99	1	0	99
51	0	0	98	0	0	99	0	0	100	0	0	100	0	0	98	0	0	99	0	0	99
52	0	0	98	1	1	100	0	0	100	0	0	100	1	2	100	1	1	100	3	1	100
53	0	0	98	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100
54	1	2	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	1	0	100
TOTAL	57	100		89	100		33	100		139	100		48	100		72	100		438	100	

A tabela 8, a seguir apresentada, mostra o perfil da amostra em relação à atividade diurna exercida pelos respondentes. As atividades foram distribuídas em: trabalha com Contabilidade, trabalha em outra área e apenas estuda.

TABELA 8 - Respondentes por atividade diurna

ATIVIDADE DIURNA	USP			PUC			UniFAI			FECAP			UNIP			DRUMMOND			TOTAL		
	F	%	%A	F	%	%A	F	%	%A	F	%	%A	F	%	%A	F	%	%A	F	%	%A
Trabalha com Contabilidade	16	28	28	41	46	46	20	61	61	76	55	55	22	46	46	43	59	59	218	50	50
Trabalha em outra área	25	44	72	36	40	87	13	39	100	48	35	89	23	48	94	25	34	93	170	39	88
Apenas estuda	16	28	100	12	13	100	0	0	100	15	11	100	3	6	100	5	7	100	51	12	100
TOTAL	57	100		89	100		33	100		139	100		48	100		73	100		439	100	

Pôde-se observar que, em relação à atividade que os alunos da USP desempenham durante o dia, existem algumas diferenças em relação ao total da amostra. Na USP, o número de alunos que apenas estuda é consideravelmente maior, 28%, enquanto que no total da amostra é de apenas 12%.

Quando comparada às demais instituições pesquisadas, a USP também tem o maior índice de alunos que apenas estuda. As demais instituições têm os seguintes índices:

- PUC, 13%;
- UniFAI, 0%;
- FECAP, 11 %;
- UNIP, 6 %;
- Drummond, 7%.

Baseando-se nesses números, pode-se subentender que, no geral, os alunos da USP dispõem de mais tempo para estudar.

Outro dado também leva ao fato de que os alunos da USP têm mais tempo para estudar . Em relação ao número de horas semanais trabalhadas, a metade está na faixa de 20 a 40 horas, o que não ocorre nas demais instituições pesquisadas, onde o número de horas trabalhadas é maior.

As horas trabalhadas comentadas no parágrafo anterior estão expostas na tabela 9, a seguir.

Entre os alunos que trabalham, apenas a USP e a UNIP apresentaram que os que trabalham em outra área representam um percentual maior em relação aos que trabalham com Contabilidade. Na USP, essa diferença percentual é expressiva, porém, na UNIP, a diferença é de apenas 2 pontos percentuais.

Aspecto importante em relação aos alunos da UniFAI é o fato de que todos os alunos são também trabalhadores. Essa informação quando cruzada com a tabela 9 (Horas Trabalhadas), a seguir, na qual se percebe que a maioria dos alunos (63%) trabalha mais de 40 horas semanais, leva à suposição de que os alunos da UniFAI dispõem de pouquíssimo tempo para estudar.

No geral, pode-se perceber que 50% dos alunos pesquisados trabalham com Contabilidade. Levando-se em consideração que os alunos dessa amostra ainda estão no primeiro ano do curso, onde as disciplinas ainda são teóricas, o percentual de alunos que já trabalha com Contabilidade é bem significativo.

TABELA 9 - Respondentes por quantidade de horas trabalhadas na semana

HORAS TRABALHADAS/	USP			PUC			UniFAI			FECAP			UNP			DRUMMOND			TOTAL		
	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC
Não trabalha	16	29	29	12	14	14	0	0	0	15	12	12	3	7	7	5	8	8	36	8	8
até 20 horas	8	14	43	16	19	33	4	13	13	30	23	35	4	9	15	0	0	8	45	10	19
de 20 a 40 horas	28	50	93	29	34	66	7	23	37	41	32	66	9	20	35	23	35	42	133	31	49
mais de 40 horas	4	7	100	29	34	100	19	63	100	44	34	100	30	65	100	38	58	100	220	51	100
TOTAL	56	100		86	100		30	100		130	100		46	100		66	100		434	100	

A tabela acima mostra que, no geral, a maioria (51% dos alunos da amostra coletada) trabalha mais de 40 horas semanais.

Em relação à USP, nota-se que metade dos alunos trabalha entre 20 e 40 horas semanais e apenas 7% trabalha mais de 40 horas semanais.

Em relação à quantidade de horas semanais trabalhadas pelos alunos da PUC, há um empate, pois 34% dos alunos trabalham entre 20 e 40 horas e outros 34% trabalham mais de 40 horas.

Verifica-se que mais da metade dos alunos da UniFAI (63%) trabalha mais de 40 horas semanais.

Quanto aos alunos da FECAP, há indícios de que alguns deles responderam esse quesito do questionário de forma errônea, posto que 29 alunos disseram trabalhar entre 1 e 10 horas semanais. Levando em consideração as respostas dos alunos das demais instituições pesquisadas e a percepção da pesquisadora, acredita-se que esses alunos responderam a quantidade de horas diárias, e não semanais como pedia o questionário.

Dessa forma, a informação da quantidade de horas semanais trabalhadas pelos alunos da FECAP ficou prejudicada. Porém, caso o raciocínio de que os alunos marcaram a quantidade de horas diárias esteja correto, esses 29 alunos que se equivocaram seriam transferidos para o intervalo de mais de 40 horas semanais.

O que se pode perceber, em relação ao número de horas trabalhadas pelos alunos da UNIP, é que a maioria (65%) deles trabalha mais de 40 horas semanais.

Em relação aos alunos da Drummond, nota-se que a maioria deles (58%) trabalha mais de 40 horas semanais. Dessa maneira, assim como nas demais instituições onde esse fato ocorre, sobra pouco tempo livre para que os alunos possam se dedicar aos estudos, ao lazer e à convivência familiar.

A tabela 10 caracteriza os respondentes baseada na opção do vestibular.

TABELA 10 - Respondentes por opção no vestibular

	USP			PUC			UnifAI			FECAP			UNP			DRUMMOND			TOTAL		
OPÇÃO VESTIBULAR	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC
Foi a primeira opção	44	77	77	64	73	73	23	70	70	115	83	83	37	77	77	52	71	71	335	76	76
Não foi a primeira opção	13	23	100	24	27	100	10	30	100	24	17	100	11	23	100	21	29	100	103	24	100
TOTAL	57	100		88	100		33	100		139	100		48	100		73	100		438	100	

Nota-se que, de forma geral, o curso de Ciências Contábeis foi a primeira opção no vestibular para a grande maioria dos respondentes (76%). Esse fato ocorreu em todas as instituições pesquisadas.

Percebe-se, porém, que a FECAP tem o índice mais alto: 83%. Esse índice pode ser reflexo do fato de a escola ter tradição no ensino de Contabilidade, tendo começado a trabalhar na formação de contadores desde 1902¹².

A tabela 11 caracteriza a amostra pelo tipo de escola onde foi cursado o ensino médio.

¹² 1902 foi o ano em que foi fundada a Escola Prática de Comércio, hoje FECAP. Naquela época, ministrava-se o curso comercial, posto que a profissão de contador ainda não havia sido regulamentada. A profissão de contador só foi regulamentada em 1931, através do Decreto n. 20.158. (FECAP, 2002, p. 38-39 e Decreto 20.158, de 30/06/31).

TABELA 11 - Respondentes por local onde fizeram o Ensino Médio

ENSINO MÉDIO	USP			PUC			UniFAI			FECAP			UNP			DRUMMOND			TOTAL		
	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC
Escola pública-regular	31	54	54	33	37	37	24	73	73	93	67	67	33	69	69	66	90	90	280	64	64
Escola privada-regular	26	46	100	55	62	99	8	24	97	41	29	96	10	21	90	5	7	97	145	33	97
Escola privada-supletivo	0	0	100	1	1	100	1	3	100	5	4	100	5	10	100	2	3	100	14	3	100
TOTAL	57	100		89	100		33	100		139	100		48	100		73	100		439	100	

A pesquisa mostrou que em todas as instituições pesquisadas, exceto na PUC, a maioria dos alunos cursou o ensino médio em escola pública.

Na PUC, a maioria (62%) dos alunos é proveniente de escola privada.

Na Drummond, esse percentual é ainda mais significativo, tendo em vista que 90% dos alunos vieram de escola pública.

Apenas 3% de todos os alunos pesquisados fizeram supletivo.

A tabela abaixo caracteriza a amostra levando em consideração o ano em que os respondentes concluíram o ensino médio.

TABELA 12 - Respondentes por ano de conclusão do Ensino Médio

ANO	USP			PUC			UniFAI			FECAP			UNIP			DRUMMOND			TOTAL		
	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC
De 1970 a 1979	2	4	4	2	2	2	2	7	7	0	0	0	1	2	2	2	3	3	9	2	2
De 1980 a 1989	3	5	9	3	3	6	0	0	7	4	3	3	3	7	9	4	6	9	17	4	6
De 1990 a 1999	20	35	44	32	36	42	17	57	63	52	39	41	22	48	57	30	43	52	173	41	47
2000	2	4	47	8	9	51	4	13	77	27	20	61	4	9	65	11	16	68	56	13	60
2001	14	25	72	9	10	61	3	10	87	17	13	74	5	11	76	7	10	78	55	13	73
2002	12	21	93	9	10	71	2	7	93	15	11	85	5	11	87	10	14	93	53	12	85
2003	4	7	100	26	29	100	2	7	100	20	15	100	6	13	100	5	7	100	63	15	100
TOTAL	57	100		89	100		30	100		135	100		46	100		69	100		426	100	

A tabela 12, acima, mostra o ano em que os alunos concluíram o ensino médio, lembrando que esses alunos estão no fim do primeiro ano do curso, e que os dados foram coletados entre outubro e novembro de 2004. Dessa forma, apenas 15% dos alunos da amostra saíram do ensino médio direto para os bancos das universidades, ou seja concluíram o ensino médio em 2003.

Percebe-se que, para todas as instituições pesquisadas, a maioria dos alunos concluiu o ensino médio até 2001. Esses percentuais por IES são: 72% para a USP, 61% para a PUC, 87% para a UniFAI, 74% para a FECAP, 76% para a UNIP e 78% para a Drummond.

A tabela a seguir caracteriza a amostra levando em consideração se os alunos pesquisados possuem ou não outro curso superior.

TABELA 13 - Respondentes por curso superior anterior

CURSOSP. ANTERIOR	USP			PUC			UniFAI			FECAP			UNP			DRUMMOND			TOTAL		
	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC
Possui outro curso sup.	8	14	14	22	25	25	1	3	3	3	2	2	4	9	9	2	3	3	40	9	9
Não possui outro curso sup.	49	86	100	67	75	100	32	97	100	136	98	100	43	91	100	73	97	100	398	91	100
TOTAL	57	100		89	100		33	100		139	100		47	100		73	100		438	100	

A tabela 13 mostra que a grande maioria dos alunos consultados (91%) está em um curso superior pela primeira vez.

Apenas 40 alunos já possuem outro curso superior, sendo que, desses, 10 já são formados em Administração (ver tabela 14).

A PUC apresenta números diferentes das demais em relação ao fato de 22 alunos, o que corresponde a 25%, já terem outro curso superior. Nas demais instituições esse percentual é de:

- USP, 14%;
- UniFAI, 3%;
- FECAP, 2%;
- UNIP, 9%;
- Drummond, 3%.

Nota-se que o percentual da PUC é bem superior ao das demais instituições, e que apenas a USP conseguiu um número acima de 10%, o que ainda fica bem abaixo dos 25% da PUC.

Na UniFAI, apenas 1 aluno já possuía curso superior antes de cursar Ciências Contábeis, sendo que esse aluno não informou em que área foi esse curso.

TABELA 14 - Respondentes por Área de Curso Superior Anterior

CURSOSUP. ANTERIOR	USP			PUC			UniFAI			FECAP			UNP			DRUMMOND			TOTAL		
	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC	F	%	%AC
Administração	2	25	25	8	42	42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	30	30
Economia	0	0	25	3	16	58	0	0	0	0	0	0	1	25	25	0	0	0	4	12	42
Engenharia	2	25	50	0	0	58	0	0	0	0	0	0	0	0	25	0	0	0	2	6	48
Direito	1	13	63	3	16	74	0	0	0	0	0	0	1	25	50	0	0	0	5	15	64
Outro	3	38	100	5	26	100	0	0	0	0	0	0	2	50	100	2	100	100	12	36	100
TOTAL	8	100		19	100		0	0		0	0		4	100		2	100		33	100	

Na USP, dos 8 alunos que já são formados em outras áreas, 2 são formados em Administração, 2 em Engenharia, 1 em Direito e 3 em outro curso não especificado.

Na PUC, dos 22 alunos que já possuem outro curso superior, 8 já são formados em Administração, 1 dos 22 alunos que possuem outro curso superior não especificou qual é esse curso, 1 tem os cursos de Administração, Economia e outro curso não especificado, e outro respondente tem os cursos de Administração e Direito.

Na UniFAI, apenas 1 aluno já possuía curso superior antes de cursar Ciências Contábeis, entretanto não informou em que área foi esse curso.

Dos 139 alunos da FECAP, 3 já possuíam outro curso superior, sendo que nenhum deles especificou qual foi o curso.

Na UNIP, dos 4 alunos que já possuem outro curso superior, 1 é formado em Economia, 1 em Direito e os outros 2 são formados em outro curso não especificado no instrumento de pesquisa.

Na Drummond, apenas 2 alunos já possuem outro curso superior, sendo que esse curso não foi especificado no questionário.

4.7.2 Procedimentos estatísticos utilizados na análise

Além da estatística descritiva já vista no item 4.7.1, outro tipo de análise estatística foi executado com os dados coletados. Neste item, será mostrado como

foi utilizada a estatística inferencial neste estudo.

A princípio, pensava-se em utilizar a análise fatorial nesta pesquisa, tendo em vista o grande número de assertivas (40). Com essa quantidade de assertivas ficaria mais difícil efetuar uma análise, por isso a análise fatorial facilitaria o trabalho separando as assertivas em um número menor de fatores.

Depois de ter um número de fatores, pretendia-se utilizar a análise discriminante.

Como foi dito, a decisão pelo uso da análise fatorial foi para reduzir o número de variáveis, agrupando-as em fatores. O objetivo da análise fatorial também foi citado por Hair Jr. *et al.* (2005b, p.388): “Identificando relações latentes (não facilmente identificáveis) e combinando variáveis em alguns fatores, a análise fatorial simplifica nossa compreensão dos dados.”

A análise fatorial não diz respeito a uma única técnica estatística, mas a uma variedade de técnicas relacionadas para que o pesquisador possa interpretar os dados mais facilmente. Isto é feito analisando-se os inter-relacionamentos entre as variáveis de tal modo que estas possam ser descritas convenientemente por um grupo de categorias básicas, em número menor que as variáveis originais, chamado fatores. Dessa forma, a análise fatorial procura definir o relacionamento entre as variáveis de modo simples e usando um número de fatores menor que o número original de variáveis (CAMARGO, 1996)¹³.

Os agrupamentos de variáveis formarão os fatores. Dentro dos fatores, cada variável possui uma carga fatorial.

De acordo com Camargo (1996)¹⁴:

Uma carga fatorial é um coeficiente - um número decimal, positivo ou negativo, geralmente menor do que 1- que expressa o quanto um teste ou variável observada está carregado ou saturado em um fator. Por outras palavras, quanto maior for a carga em cima de um fator, mais a variável se identifica com o que quer que seja o fator.

¹³ Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/teses96/camargo/index/index.htm>>, acesso em 24/03/05.

¹⁴ Idem ibidem.

As cargas fatoriais obtidas são, com efeito, reduções de dados muito mais complexos a tamanho manuseável para que o pesquisador possa interpretar melhor os resultados (KERLINGER *apud* CAMARGO, 1996).

Quanto à interpretação das cargas fatoriais, Cooper e Schindler (2003, p. 468) dizem ser altamente subjetiva. “Não há como calcular o significado dos fatores; eles são o que cada um vê neles. Por essa razão, a análise fatorial é muito usada para exploração”.

A análise fatorial é comumente interrompida quando fatores começam a não fazer mais sentido, nesses fatores a variância explicada freqüentemente contém uma grande quantidade de erro (HAIR Jr. *et al.*, 2005b, p. 394).

Hair Jr. *et al.* (2005b, p. 394) ressaltam que uma solução fatorial deve explicar um mínimo de 60% da variância total dos dados.

Em relação ao número de fatores retidos pelos pesquisadores para a análise fatorial, Hair Jr. *et al.* (2005b, p. 394) dizem que, na maioria dos casos, se baseia no valor da raiz latente, na porcentagem da variância extraída e na habilidade de nomear logicamente os fatores resultantes.

A raiz latente é a medida da quantidade de variância que um determinado fator representa. O critério da raiz latente (utilizado para definir o número de fatores) estabelece que com fatores da análise de componentes principais que têm raiz latente (também conhecidos como autovalores) igual a 1 ou mais são retidos (HAIR Jr. *et al.*, 2005b, p. 394).

“A regra básica é derivar um conjunto de fatores que são teoricamente significativos e relativamente fáceis de interpretar e que explicam o máximo possível da variância original” (HAIR Jr. *et al.*, 2005b, p. 395).

Assim, pode-se entender que, na análise fatorial, o pesquisador deverá escolher apenas os fatores que tiverem raiz latente no mínimo igual a 1, mas a variância total explicada pelos fatores escolhidos deverá ser maior que 60% e os fatores devem ser suscetíveis de receber uma denominação lógica.

Com o objetivo de identificar a estrutura fatorial das respostas coletadas junto aos sujeitos do estudo e levando em consideração os três pressupostos

elencados no parágrafo anterior, os dados foram submetidos à análise fatorial, no *software* SPSS (versão XII).

Porém, utilizando autovalor igual a 1, não se conseguiu um número de fatores logicamente interpretáveis que tivessem uma variância explicada de, no mínimo 60%, conforme sugerido por Hair Jr *et al.* (2005b, p. 394-395). O máximo de variância explicada que se conseguiu foi de 43% para oito fatores.

A análise fatorial mal sucedida e a respectiva tabela com o total da variância explicada estão no Apêndice C. Dessa forma, optou-se por não utilizar a análise fatorial.

Para decidir quais procedimentos estatísticos poderiam, enfim, ser utilizados, partiu-se do objetivo específico desta pesquisa: verificar as diferentes percepções, de acordo com determinados fatores inerentes à amostra pesquisada.

Entretanto, antes de decidir por quais procedimentos estatísticos utilizar, aplicou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov para verificar se os dados coletados são aderentes a uma distribuição normal.

O teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra é um teste de aderência. Ele é utilizado quando o pesquisador precisa saber se as observações relativas à determinada variável podem provir de uma distribuição normal.

Ao se aplicar o teste de Kolmogorov-Smirnov aos dados coletados, observou-se que a distribuição dos dados coletados se afasta significativamente da distribuição normal.

Este teste é o contrário dos outros. Valores de significância menores que 0,05 indicam que os dados não são aderentes à distribuição normal. No caso, para todas as assertivas (q1 a q40) obteve-se um valor de p (significância) menor que 0,0001 ($p < 0,0001$), ou seja, os dados não aderem a uma distribuição normal (ver dados no Apêndice D).

Como os dados não são aderentes a uma distribuição normal, já se excluiu a possibilidade de utilizar alguns tratamentos estatísticos que pressupõem dados aderentes a uma distribuição normal.

Assim, levando-se em consideração o objetivo da pesquisa e o resultado do teste de Kolmogorov-Smirnov, decidiu-se utilizar os testes de *Kruskal Wallis* e *Mann-Whitney*.

O teste de *Kruskal Wallis* é uma análise de variância de um fator por ordem, na qual os dados são preparados convertendo notas ou escores para ranquear cada observação que está sendo avaliada. O ranqueamento é testado para decidir se as amostras pertencem à mesma população (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 412).

O *Kruskal Wallis* se baseia na soma das ordens dos grupos combinados por ordem crescente, considerando a ordenação média (*mean rank*). Também em relação ao *Kruskal Wallis*, Berg e Latin (1994, p. 148) dizem que, neste teste, todas as observações são analisadas e ordenadas, depois é determinada uma soma das ordens (rank) para cada grupo. Se não houver diferença significativa entre os grupos, a soma das ordens (ranking) para cada grupo deverá ser similar. Caso a diferença entre as somas seja considerável, pode-se concluir que elas foram tiradas de populações diferentes e têm diferenças significantes.

O teste de *Mann-Whitney*, uma das mais poderosas provas não-paramétricas, é utilizado para comprovar se dois grupos independentes fazem ou não parte da mesma população (SPIEGEL, 1993, p. 131).

Nota-se que os testes de *Kruskal Wallis* e *Mann-Whitney* foram aqui aplicados com o mesmo objetivo, sendo que, enquanto este só pode ser utilizado para fatores com dois grupos, aquele pode ser aplicado em fatores com mais de dois grupos (BERG; LATIN, 1994, p. 148).

Depois de identificadas as assertivas estatisticamente significantes para cada fator, utilizando-se os testes acima citados (primeiro passo), a pesquisadora optou por analisar as que tinham significância mais perto de zero (segundo passo).

O terceiro passo foi analisar o *ranking* mostrado pelos testes a fim de saber a importância da assertiva pesquisada para cada grupo do fator.

O quarto passo foi observar as medianas de resposta para os grupos de cada fator em relação a cada assertiva analisada. A mediana mostra a posição da resposta na escala de Likert, concordância, indiferença ou discordância.

O quadro a seguir mostra, de maneira sintetizada, os quatro passos da análise estatística:

1º. PASSO	Identificar, através do teste de Kruskal Wallis e Mann-Whitney, quais assertivas são estatisticamente significantes para cada fator.
2º. PASSO	Analisar o ranking mostrado pelos testes a fim de saber a importância da assertiva pesquisada para cada grupo do fator.
3º. PASSO	Selecionar as assertivas com significância mais próxima de zero, para efetuar a análise.
4º. PASSO	Observar as medianas de resposta para os grupos de cada fator em relação a cada assertiva analisada. A mediana mostra a posição da resposta na escala de Likert, concordância, indiferença ou discordância.

QUADRO 4 - O passo a passo da análise estatística

4.7.3 Análise estatística

Neste tópico, constam todas as variáveis (assertivas) escolhidas pela pesquisadora para serem avaliadas. Cada variável foi analisada tomando como base um determinado fator (segunda parte do questionário).

Dessa forma, é oportuno ter uma visão geral dos fatores com as respectivas variáveis a serem analisadas neste tópico. Por esse motivo foi anexado o quadro a seguir.

FATOR	ASSERTIVA
IDADE	q11
	q17
	q21
	q28
SEXO	q3
	q10
	q15
	q21
ATIVIDADE DIURNA	q38
	q3
	q6
	q10
	q14
HORAS SEMANAIS DE TRABALHO OU ESTÁGIO REMUNERADO SE O CURSO FOI A PRIMEIRA OPÇÃO NO VESTIBULAR	q16
	q24
	nenhuma
	q7
TIPO DE ESCOLA ONDE CURSOU O ENSINO MÉDIO	q24
	q2
	q4
	q6
	q7
	q12
	q13
	q14
	q24
	q25
	q28
ANO EM QUE SE FORMOU NO ENSINO MÉDIO	q34
	q37
	q15
	q25
	q27
	q28
SE JÁ POSSUI OUTRO CURSO SUPERIOR	q38
	q40
	q6
	q22
EM QUE ÁREA É O OUTRO CURSO SUPERIOR	q37
	q40
	nenhuma

Quadro 5

IES ONDE ESTUDA	q1
	q2
	q3
	q6
	q7
	q8
	q17
	q18
	q19
	q22
	q24
	q25
	q27
	q28
	q34
	q36
	q37
q39	

QUADRO 5 - Fatores e variáveis analisadas

Nota-se que, para alguns fatores, não foi possível fazer a análise. Os motivos pelos quais a análise não foi feita serão expostos no decorrer do trabalho.

4.7.3.1 Fator idade

Os grupos do fator idade são classificados da seguinte forma:

Grupo 1 – de 17 a 20 anos

Grupo 2 – de 21 a 25 anos

Grupo 3 – de 26 a 30 anos

Grupo 4 – de 31 a 35 anos

Grupo 5 – mais de 36 anos.

O teste de *Kruskal Wallis* feito para todas as variáveis (assertivas) em relação ao fator “idade” (ver Apêndice H) mostrou quais assertivas foram estatisticamente significantes em relação ao fator selecionado.

Para saber que variáveis são estatisticamente significantes deve-se procurar valores de significância menores que 0,05. Quanto menor que 0,05 for, mais significativa será essa variável.

No caso, as assertivas que possuem significância menor que 0,05 são: q11, q17, q21, q27, q28, q38 e q29.

Depois de identificadas quais assertivas são estatisticamente significantes em relação ao fator escolhido (idade), a pesquisadora efetuou a análise das assertivas que tinham significância mais próxima de zero.

Todas as assertivas a seguir foram identificadas pelo teste de *Kruskal Wallis* como estatisticamente significantes. As grifadas foram escolhidas para análise.

q11 Ter local apropriado de estudo em casa ajuda o desempenho do aluno.

q17 Problemas financeiros afetam o desempenho no curso.

q21 Apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos.

q27 Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo.

q28 Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas.

q29 Organizar e realizar os trabalhos em grupo é uma atividade fácil.

q38 Ter provas em dias seguidos não causa estresse.

TABELA 15 - Fator idade x q11

q11	grupo 1	222,85
	grupo 2	200,88
	grupo 3	248,43
	grupo 4	175,18
	grupo 5	250,91

O ranking descrito acima mostra a seguinte colocação:

- 1º lugar está o grupo 5 (mean rank = 250,91);
- 2º lugar está o grupo 3 (mean rank = 248,43);
- 3º lugar está o grupo 1 (mean rank = 222,85);
- 4º lugar está o grupo 2 (mean rank = 200,88);
- 5º lugar está o grupo 4 (mean rank = 175,18).

Como as medianas encontradas através do SPSS estão entre 5,5 e 7 (escala de Likert)¹⁵, ou seja, em um grau de concordância, pode-se dizer que em relação a q11 (ter local apropriado de estudo em casa ajuda o desempenho do aluno), o grupo de alunos que mais concorda é grupo 5 (mais de 36 anos) e o que menos concorda é o grupo 1 (de 31 a 35 anos).

TABELA 16 - Fator idade x q17

q17	grupo 1	191,23
	grupo 2	222,24
	grupo 3	234,23
	grupo 4	215,84
	grupo 5	264,47

O ranking¹⁶ descrito acima mostra a seguinte colocação:

- 1º lugar está o grupo 5 (mean rank = 264,47);
- 2º lugar está o grupo 3 (mean rank = 234,23);
- 3º lugar está o grupo 2 (mean rank = 222,24);
- 4º lugar está o grupo 4 (mean rank = 215,84);
- 5º lugar está o grupo 1 (mean rank = 191,23).

Como as medianas encontradas através do SPSS estão entre 5 e 6 (escala de Likert), ou seja, em um grau de concordância, pode-se dizer que, em relação a q17 (problemas financeiros afetam o desempenho no curso), o grupo de alunos que mais concorda é grupo 5 (mais de 36 anos) e o que menos concorda é o grupo 1 (de 17 a 20 anos).

¹⁵ Uma tabela com as medianas (por grupo) para todas as assertivas analisadas está exposta no Apêndice G.

¹⁶ As tabelas completas com o ranking das 40 assertivas em relação a cada fator estão nos apêndices dispostos no fim deste trabalho. Para o teste de Mann-Whitney ver Apêndice E, e para o teste de Kruskal Wallis ver Apêndice F.

TABELA 17 - Fator idade x q21

q21	1	220,17
	2	198,30
	3	209,42
	4	291,27
	5	235,71

Para a q21 (apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos), o ranking é o seguinte:

- 1º lugar está o grupo 4 (mean rank = 291,27);
- 2º lugar está o grupo 5 (mean rank = 235,71);
- 3º lugar está o grupo 1 (mean rank = 220,17);
- 4º lugar está o grupo 3 (mean rank = 209,42);
- 5º lugar está o grupo 2 (mean rank = 198,30).

Como as medianas encontradas pelo SPSS são de concordância, pode-se dizer que: a tarefa de apresentar seminários é mais difícil para alunos mais velhos (grupos 4 e 5) que para alunos mais novos (grupos 1, 3 e 2).

TABELA 18 - Fator idade x q28

q28	1	192,06
	2	210,38
	3	249,15
	4	248,88
	5	259,38

Para a q28 houve concordância de todos os grupos, entretanto os alunos mais velhos (grupos 5, 3 e 4) concordam mais do que os mais novos (grupos 2 e 1) que o barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento nas aulas (q28).

4.7.3.2 Fator sexo

Para esse fator, a representação dos grupos é a seguinte:

Grupo 1 – sexo masculino;

Grupo 2 - sexo feminino.

O teste de *Mann-Whitney* feito para todas as variáveis (assertivas) em relação ao fator “sexo” (Apêndice H) mostrou que as assertivas q3, q6, q9, q10, q15, q21, q23, q27, q30 e q38 foram consideradas estatisticamente significantes. Destas, q3, q10, q15, q21, q23 e q38 foram selecionadas para análise:

q3 O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula.

q6 Falta tempo para estudar.

q9 Sono durante as aulas atrapalha o aprendizado do aluno.

q10 Alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início.

q15 É fácil administrar o tempo.

q21 Apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos.

q23 Quem trabalha na área contábil também tem dificuldade para associar teoria e prática nas disciplinas contábeis.

q27 Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo.

q30 Alguns professores não compreendem a falta de tempo dos alunos.

q38 Ter provas em dias seguidos não causa estresse.

TABELA 19 - Fator sexo x q3

q3	1	209,17
	2	233,93

Analisando o ranking médio (mean rank) do teste de *Mann-Whitney* para o fator “sexo” constante no Apêndice E, pode-se concluir que as mulheres (grupo 2)

sentem mais que os homens (grupo 1) que o cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula (q3).

Tal conclusão foi tomada tendo em vista que os valores do ranking médio para o grupo 1 (homens) foi 209,17 e para as mulheres (grupo 2) foi 233,93. O fato de o valor determinado para o grupo 2 ter sido maior mostra que existe um maior grau de concordância desse grupo em relação à variável q3.

TABELA 20 - Fator sexo x q10

q10	1	202,95
	2	236,18

Em relação à q10 (alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início) houve concordância dos dois grupos. Entretanto, as mulheres concordaram mais que os homens.

TABELA 21 - Fator sexo x q15

q15	1	229,49
	2	205,37

Para a q15 houve discordância tanto dos homens quanto das mulheres (ver mediana no Apêndice G). Assim, pode-se dizer que, analisando o ranking médio (mean rank) do teste de *Mann-Whitney*, para o fator “sexo”, conclui-se que os homens (grupo 1) discordam mais que as mulheres (grupo 2) que é fácil administrar o tempo (q15). Ou seja, os homens acham mais difícil administrar o tempo.

TABELA 22 - Fator sexo x q21

q21	1	199,37
	2	235,41

Analisando o ranking médio (mean rank) do teste de *Mann-Whitney* para o fator “sexo” constante no Apêndice E, pode-se concluir que as mulheres (grupo 2) sentem mais que os homens (grupo 1) que apresentar seminários é uma tarefa difícil (q21).

TABELA 23 - Fator sexo x q38

q38	1	204,34
	2	234,88

Por a assertiva q38 ser negativa, a tabulação dela foi invertida, o que transformou-a em uma questão positiva. Assim, após a tabulação, deve-se considerar a q38 da seguinte maneira: ter provas em dias seguidos causa estresse.

No Apêndice G, pode-se ver o valor da mediana para cada grupo (grupo 1 = 5 e grupo 2 = 7), o que enseja uma posição de concordância para ambos os grupos.

Analisando o ranking médio (mean rank) do teste de *Mann-Whitney* para o fator “sexo” constante no Apêndice E, pode-se concluir que as mulheres (grupo 2) sentem mais que os homens (grupo 1) que ter provas em dias seguidos causa estresse (q38).

4.7.3.3 Fator atividade diurna

Para esse fator, a representação dos grupos é a seguinte:

Grupo 1 – alunos que trabalham com Contabilidade;

Grupo 2 - alunos que trabalham em outra área;

Grupo 3 – alunos que apenas estudam.

O teste de *Kruskal Wallis* feito para todas as variáveis (assertivas) em relação ao fator “atividade diurna” definiu as seguintes assertivas como significantes: q2, q3, q6, q7, q10, q14, q16 e q24 (ver Apêndice H).

q2 Administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda.

q3 O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula.

q6 Falta tempo para estudar.

q7 Há tempo disponível para fazer exercícios.

q10 Alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início.

q14 Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender.

q16 As disciplinas teóricas despertam maior interesse dos alunos no curso.

q24 As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos.

Porém, das assertivas acima, as grifadas foram selecionadas pela pesquisadora para análise.

TABELA 24 - Atividade diurna x q3

q3	1	230,56
	2	219,69
	3	175,89

Nota-se que, para a q3 (o cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula), os alunos que trabalham com Contabilidade concordam mais do que os alunos que apenas estudam.

TABELA 25 - Atividade diurna x q6

q6	1	238,31
	2	215,09
	3	145,90

Analisando o ranking médio (mean rank) do teste de *Kruskal Wallis* para o fator “atividade diurna” constante no Apêndice F, pode-se concluir que os alunos que trabalham com Contabilidade (grupo 1) sentem mais que os que trabalham em outra área (grupo 2) que falta tempo para estudar (q6).

Como era de se esperar, os alunos que apenas estudam (grupo 3) são os que menos sentem que falta tempo para estudar (q6).

TABELA 26 - Atividade diurna x q10

q10	1	204,23
	2	223,12
	3	254,94

Analisando o ranking médio (mean rank) do teste de *Kruskal Wallis* para o fator “atividade diurna” constante no Apêndice F, pode-se concluir que os alunos que apenas estudam (grupo 3) são os que sentem mais dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início (q10).

Entre os grupos 1 e 2 pode-se concluir que, para os alunos do grupo 2 (trabalha em outra área), é mais difícil entender as disciplinas contábeis no início (q10), que para os alunos que trabalham com Contabilidade (grupo 1).

TABELA 27 - Atividade diurna x q14

q14	1	231,04
	2	207,79
	3	191,04

Analisando o ranking médio (mean rank) do teste de *Kruskal Wallis* para o fator “atividade diurna” constante no Apêndice F, pode-se concluir que, para os alunos que trabalham com Contabilidade (grupo 1), a percepção de que tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender (q14) é maior que para os alunos que trabalham em outra área (grupo 2).

TABELA 28 - Atividade diurna x q16

q16	1	202,58
	2	238,95
	3	212,85

Em relação à q16 (as disciplinas teóricas despertam maior interesse dos alunos no curso), houve discordância dos três grupos. Entretanto, quem mais discorda são os que trabalham em outra área (grupo 2), seguidos dos que apenas estudam (grupo 3) e dos que trabalham com Contabilidade (grupo 1).

TABELA 29 - Atividade diurna x q24

q24	1	233,70
	2	204,98
	3	189,02

Para a q24 houve concordância de todos os grupos. No entanto, os alunos que trabalham com Contabilidade (grupo 1) concordam mais que os que trabalham em outra área (grupo 2) que as disciplinas contábeis despertam o interesse nos alunos (q24). Os que menos concordam com a q24 são os alunos que apenas estudam (grupo 3).

4.7.3.4 Fator horas semanais de trabalho ou estágio remunerado

Esse fator não será analisado, pois acredita-se, como já foi demonstrado na caracterização da amostra, que boa parte dos alunos da FECAP responderam de forma incorreta essa questão.

4.7.3.5 Fator opção no vestibular

Para esse fator, a representação dos grupos é a seguinte:

Grupo 1 – Ciências Contábeis foi a primeira opção no vestibular;

Grupo 2 - Ciências Contábeis não foi a primeira opção no vestibular.

Baseado no teste de *Mann-Whitney* (Apêndice H), pôde-se visualizar quais variáveis (de q1 a q40) podem ser consideradas significantes estatisticamente, ou seja, quais tiveram significância menor que 0,05.

Dessa forma, as assertivas significantes foram: q7, q9 e q24:

q7 Há tempo disponível para fazer exercícios.

q9 Sono durante as aulas atrapalha o aprendizado dos alunos.

q24 As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos.

Das assertivas acima, a q7 e a q24 foram escolhidas para análise.

TABELA 30 - Opção no vestibular x q7

q7	1	225,74
	2	186,60

Para a q7 (há tempo disponível para fazer exercícios) houve discordância dos dois grupos, entretanto o grupo 1 discordou mais que o grupo 2.

TABELA 31 - Opção no vestibular x q24

q24	1	223,48
	2	195,70

Analisando o ranking médio (mean rank) do teste de *Mann-Whitney* para o fator “opção no vestibular” constante no Apêndice G, pode-se concluir que, para os alunos que tiveram Ciências Contábeis como a primeira opção no vestibular (grupo 1), a percepção de que as disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos (q24) é maior que para os alunos que não tiveram Ciências Contábeis como a primeira opção no vestibular (grupo 2).

4.7.3.6 Fator tipo de escola onde cursou o ensino médio

Para esse fator, a representação dos grupos é a seguinte:

Grupo 1 – escola pública – regular;

Grupo 2 - escola privada – regular;

Grupo 3 - escola privada – supletivo.

O teste de *Kruskal Wallis* feito para todas as variáveis (assertivas) em relação ao fator “tipo de escola onde cursou o ensino médio” identificou quais assertivas foram estatisticamente significantes em relação ao fator selecionado.

No caso, as assertivas que possuem significância menor que 0,05 são: q2, q4, q6, q7, q12, q13, q14, q24, q25, q28, q34 e q37. Destas, a pesquisadora entendeu que todas devem ser analisadas.

q2 Administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda.

q4 O cansaço causado pela locomoção afeta o desempenho no curso.

q6 Falta tempo para estudar.

q7 Há tempo disponível para fazer exercícios.

q12 O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração do aluno na leitura e interpretação de textos.

q13 Necessidade de trabalhar causa falta de tempo para estudo.

q14 Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender.

q24 As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos.

q25 Pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso.

q28 Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas.

q34 Visito a biblioteca com freqüência.

q37 O nível de exigência dos professores da faculdade é maior do que o exigido pelos professores do ensino médio.

TABELA 32 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q2

q2	1	230,57
	2	194,89
	3	236,46

Analisando o ranking médio (mean rank) do teste de *Kruskal Wallis* para o fator “tipo de escola onde cursou o ensino médio” constante no Apêndice H, pode-se concluir que a percepção dos alunos pesquisados foi de que administrar o tempo livre é uma atividade mais difícil (q2) para os alunos provenientes de curso supletivo (grupo 3) do que para os que fizeram cursos regulares (grupos 1 e 2).

Entre os que fizeram cursos regulares, os que estudaram em escola pública (grupo 1) acham mais difícil administrar o tempo livre do que os que estudaram em escola privada (grupo 2).

TABELA 33 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q4

q4	1	230,79
	2	193,97
	3	209,46

Em relação à q4 (o cansaço causado pela locomoção afeta o desempenho no curso), o grau de concordância dos alunos foi maior para o grupo 1 (escola pública), em segundo lugar para o grupo 3 (supletivo) e em terceiro para o grupo 2 (escola privada).

TABELA 34 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q6

q6	1	232,73
	2	188,77
	3	238,61

Os alunos que sentem mais a falta de tempo para estudar (q6) são os do grupo 3 (supletivo), depois os do grupo 1 (escola pública) e, em último lugar, os do grupo 2 (escola privada).

TABELA 35 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q7

q7	1	204,20
	2	240,01
	3	233,73

Em relação à q7, houve discordância de todos os três grupos. Então, a análise pode ser feita da seguinte maneira: dos três grupos pesquisados o que mais discorda da q7 (há tempo disponível para fazer exercícios) é o grupo 2 (escola privada), em segundo lugar é o grupo 3 (supletivo) e em terceiro é o grupo 1 (escola pública).

Ou seja, entre os que fizeram cursos regulares, os provenientes de escola privada percebem que falta mais tempo disponível para fazer exercícios em relação aos que vieram de escola pública.

TABELA 36 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q12

q12	1	233,95
	2	194,57
	3	204,39

Em relação à q12 (o cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração do aluno na leitura e interpretação de textos), a maior concordância foi do grupo 1 (escola pública), em seguida do grupo 3 (supletivo) e, por fim, do grupo 2 (escola privada).

TABELA 37 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q13

q13	1	231,89
	2	193,38
	3	225,71

Para a assertiva q13 (necessidade de trabalhar causa falta de tempo para estudo), a maior concordância foi do grupo 1 (escola pública), em seguida do grupo 3 (supletivo) e, por fim, do grupo 2 (escola privada).

TABELA 38 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q14

q14	1	226,07
	2	196,82
	3	254,96

Em relação à q14 (tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender), a maior concordância foi do grupo 3 (supletivo), em seguida do grupo 1 (escola pública) e, por fim, do grupo 2 (escola privada).

TABELA 39 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q24

q24	1	233,81
	2	183,36
	3	247,00

A percepção dos alunos para a q24 (as disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos) foi de concordância (ver medianas no Apêndice G). Entretanto,

de acordo com o mean rank do teste de *Kruskal Wallis*, o grupo que mais concorda com a q24 é o grupo 3 (supletivo), em seguida vem o grupo 1 (escola pública) e por último o grupo 2 (escola privada).

TABELA 40 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q25

q25	1	227,38
	2	187,73
	3	294,54

A resposta dos alunos em relação à q25 (pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso) foi de concordância. Entretanto, de acordo com o mean rank do teste de *Kruskal Wallis*, o grupo que mais concorda com a q25 é o grupo 3 (supletivo), em seguida vem o grupo 1 (escola pública) e por último o grupo 2 (escola privada).

TABELA 41 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q28

q28	1	233,40
	2	180,81
	3	267,07

Nesse caso, as posições dos alunos dos três grupos foram de concordância de que o barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas (q28). No entanto, o mean rank mostrou que os alunos que mais concordam com a afirmação são os do grupo 3 (supletivo), em seguida vem o grupo 1 (escola pública) e por último o grupo 2 (escola privada).

TABELA 42 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q34

q34	1	234,65
	2	187,15
	3	205,86

Para a q34 (visito a biblioteca com frequência), houve concordância dos alunos provenientes de escola pública e supletivo e indiferença por parte dos alunos provenientes de escola privada.

Assim, pode-se dizer que os alunos provenientes de escola pública freqüentam mais a biblioteca que os provenientes de supletivo.

TABELA 43 - Tipo de escola onde cursou o ensino médio x q37

q37	1	237,03
	2	183,53
	3	206,36

Os alunos provenientes de escola pública (grupo 1) são os que mais sentem que o nível de exigência dos professores da faculdade é maior do que o exigido pelos professores do ensino médio (q37), em segundo lugar vêm os alunos que fizeram supletivo (grupo 3) e por último os provenientes de escola privada (grupo 2).

4.7.3.7 Fator ano em que se formou no ensino médio

Para esse fator, a representação dos grupos é a seguinte:

Grupo 1 – de 1970 a 1979;

Grupo 2 – de 1980 a 1989;

Grupo 3 – de 1990 a 1999;

Grupo 4 – ano 2000;

Grupo 5 – ano 2001;

Grupo 6 – ano 2002;

Grupo 7 – ano 2003.

O teste de *Kruskal Wallis* (ver Apêndice H) mostrou que as assertivas q14, q15, q25, q27, q28, q38 e q40 são estatisticamente significantes em relação ao fator “ano em que se formou no ensino médio”. As assertivas grifadas a seguir serão analisadas.

q14 Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender.

q15 É fácil administrar o tempo.

q25 Pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso.

q27 Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo.

q28 Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas.

q38 Ter provas em dias seguidos não causa estresse.

q40 Aulas dinâmicas são menos cansativas.

TABELA 44 - Ano em que se formou no ensino médio x q15

q15	1	246,38
	2	179,23
	3	216,27
	4	160,31
	5	228,51
	6	229,63
	7	220,63

Para a q15 (é fácil administrar o tempo), houve discordância de todos os grupos. Entretanto, os que mais discordaram foram os que se formaram entre 1970 e 1979 (grupo 1) e os que menos discordaram foram os que se formaram em 2000 (grupo 4). Os grupos 5, 6 e 7 têm, praticamente, o mesmo grau de discordância.

TABELA 45 - Ano em que se formou no ensino médio x q25

q25	1	216,49
	2	240,73
	3	212,23
	4	168,05
	5	190,63
	6	216,89
	7	218,20

Todos concordam que pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso (q25). O grupo que mais concorda é o grupo 2 (de 1980 a 1989). O que menos concorda é o grupo 4 (ano 2000). Os demais grupos têm, praticamente, o mesmo grau de concordância.

TABELA 46 - Ano em que se formou no ensino médio x q27

q27	1	246,37
	2	243,41
	3	203,81
	4	183,83
	5	176,38
	6	229,79
	7	204,08

Em relação à q27 (falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo), houve uma percepção de concordância para todos os grupos. Entretanto, houve diferença nos níveis de concordância entre eles. Segue o ranking dos grupos (do maior para o menor grau de concordância):

1º lugar: alunos que concluíram de 1970 a 1979;

2º lugar: alunos que concluíram de 1980 a 1989;

3º lugar: alunos que concluíram em 2002;

4º lugar: alunos que concluíram em 2003;

5º lugar: alunos que concluíram de 1990 a 1999;

6º lugar: alunos que concluíram em 2001;

7º lugar: alunos que concluíram em 2000.

TABELA 47 - Ano em que se formou no ensino médio x q28

q28	1	241,84
	2	247,96
	3	208,27
	4	190,99
	5	183,68
	6	201,96
	7	196,29

Todos os grupos concordaram que o barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas (q28), entretanto os que mais concordaram foram os do grupo 2 (de 1980 a 1989), seguidos pelos do grupo 1 (de 1970 a 1979).

TABELA 48 - Ano em que se formou no ensino médio x q38

q38	1	168,78
	2	214,47
	3	235,75
	4	238,53
	5	198,55
	6	217,98
	7	199,26

A q38 é um questão negativa e teve sua tabulação invertida. Assim, deve-se analisá-la como uma assertiva positiva.

A nova leitura para a q38 é: Ter provas em dias seguidos causa estresse.

Todos os alunos concordaram que ter provas em dias seguidos causa estresse, exceto os do grupo 1 (de 1970 a 1979).

Entre os que concordaram, os que mais concordaram foram os do grupo 4 (ano 2000), seguidos pelos do grupo 3 (de 1990 a 1999).

TABELA 49 - Ano em que se formou no ensino médio x q40

q40	1	189,60
	2	235,22
	3	228,65
	4	183,15
	5	200,16
	6	217,53
	7	230,33

Todos os grupos concordam que aulas dinâmicas são menos cansativas (q40). Porém, o que mais concorda é o grupo 2 (de 1980 a 1989) e o que menos concorda é o grupo 4 (ano 2000).

4.7.3.8 Fator curso superior anterior

Para esse fator, a representação dos grupos é a seguinte:

Grupo 1 – possui outro curso superior;

Grupo 2 - não possui outro curso superior.

O teste de *Mann-Whitney* (ver Apêndice H) mostrou que as assertivas q6, q22, q37 e q40 são estatisticamente significantes em relação ao fator “curso superior anterior”. Dessas, as grifadas a seguir serão analisadas.

q6 Falta tempo para estudar.

q22 O nível de exigência dos professores traz dificuldades aos alunos.

q37 O nível de exigência dos professores da faculdade é maior do que o exigido pelos professores do ensino médio.

q40 Aulas dinâmicas são menos cansativas.

TABELA 50 - Curso superior anterior x q6

q6	1	176,46
	2	222,21

Em relação à q6 (falta tempo para estudar), houve concordância de ambos os grupos. Entretanto, os alunos que mais concordaram foram os que não possuíam outro curso superior (grupo 2).

TABELA 51 – Curso superior anterior x q37

q37	1	168,54
	2	223,01

Os dois grupos concordam que o nível de exigência dos professores da faculdade é maior do que o exigido pelos professores do ensino médio (q37). Mas, há uma maior concordância por parte daqueles que não possuem outro curso superior (grupo 2).

TABELA 52 - Curso superior anterior x q40

q40	1	175,35
	2	223,40

A posição dos dois grupos foi de concordância, porém os alunos que não possuem outro curso superior (grupo 2) concordam mais que aulas dinâmicas são menos cansativas que os alunos que já possuem outro curso superior (grupo 1).

4.7.3.9 Fator área do curso superior anterior

Como apenas 40 alunos disseram ter feito outro curso superior antes de cursarem Ciências Contábeis, o que enseja uma amostra muito pequena, decidiu-se não fazer essa análise.

4.7.3.10 Fator IES

Para esse fator, os grupos são classificados da seguinte maneira:

Grupo 1 – alunos da USP;

Grupo 2 – alunos da PUC;

Grupo 4 – alunos da UniFAI;

Grupo 5 – alunos da FECAP;

Grupo 6 – alunos da UNIP;

Grupo 7 – alunos da Drummond.

O teste de *Kruskal Wallis* (ver Apêndice E) mostrou que as assertivas q1, q2, q6, q7, q8, q14, q16, q17, q18, q19, q22, q23, q24, q25, q27, q28, q34, q36, q37 e q39 são estatisticamente significantes em relação ao fator “ano em que se formou no ensino médio”. Destas, as grifadas a seguir serão analisadas.

q1 Falta de um computador pessoal atrapalha estudos.

- q2 Administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda.
- q3 O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula.
- q6 Falta tempo para estudar.
- q7 Há tempo disponível para fazer exercícios.
- q8 Falta tempo para fazer trabalhos em grupo.
- q14 Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender.
- q16 As disciplinas teóricas despertam maior interesse dos alunos no curso.
- q17 Problemas financeiros afetam o desempenho no curso.
- q18 Disciplinas que abordam Matemática e Cálculo são fáceis de aprender.
- q19 Barulho nos corredores afeta a concentração dos alunos nas aulas.
- q22 O nível de exigência dos professores traz dificuldades aos alunos.
- q23 Quem trabalha na área contábil também tem dificuldade para associar teoria e prática nas disciplinas contábeis.
- q24 As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos.
- q25 Pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso.
- q27 Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo.
- q28 Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas.
- q34 Visito a biblioteca com freqüência.
- q36 A faculdade tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula.
- q37 O nível de exigência dos professores da faculdade é maior do que o exigido pelos professores do ensino médio.
- q39 Começar a aula mais cedo, para que ela termine mais cedo beneficia os alunos.

TABELA 53 - IES x q1

q1	1	227,55
	2	206,57
	4	232,61
	5	191,35
	6	227,00
	7	264,60

Todos os grupos de alunos concordam em alto grau (nível 6 na escala de Likert para todos os grupos, exceto para o grupo 7 que teve nível 7) que a falta de um computador pessoal atrapalha estudos (q1).

Entretanto, o grau de concordância definido pelo mean rank do teste de *Kruskal Wallis* foi (do maior para o menor grau):

1º. lugar: alunos da Drummond;

2º. lugar: alunos da UniFAI;

3º. lugar: alunos da USP;

4º. lugar: alunos da UNIP;

5º. lugar: alunos da PUC;

6º. lugar: alunos da FECAP.

TABELA 54 - IES x q2

q2	1	172,18
	2	206,04
	4	218,94
	5	222,40
	6	218,32
	7	266,03

Tomando-se como base os valores da mediana (Apêndice G), percebe-se que, para todos os grupos, houve um posicionamento de concordância. Entretanto o grau de concordância variou entre as IES pesquisadas.

Assim, pode-se dizer que, em relação à q2 (administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda), o grau de concordância definido pelo mean rank do teste de *Kruskal Wallis* foi (do maior para o menor grau):

1º. lugar: alunos da Drummond;

2º. lugar: alunos da FECAP;

3º. lugar: alunos da UniFAI;

4º. lugar: alunos da UNIP;

5º. lugar: alunos da PUC;

6º. lugar: alunos da USP.

Apesar de os alunos da UniFai terem concordado mais que os da UNIP, a diferença entre os dois foi muito pequena.

TABELA 55 - IES x q3

q3	1	198,75
	2	232,15
	4	215,23
	5	213,02
	6	215,10
	7	240,45

Também para a assertiva q3 houve posicionamento unânime de concordância. Mas, os alunos que mais concordaram que o cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula (q3) foram os da Drummond (grupo 7), seguidos dos alunos da PUC (grupo 2) e os que menos concordaram foram os da USP (grupo 1).

Os alunos da UniFAI, FECAP e UNIP ficaram quase que empatados na terceira posição.

TABELA 56 - IES x q6

q6	1	192,29
	2	185,84
	4	260,53
	5	211,30
	6	230,88
	7	265,75

Todos os grupos de alunos concordam que falta tempo para estudar (q6), entretanto os que mais sentem essa dificuldade são os da Drummond e UniFAI. Os que menos concordaram com a q6 foram os alunos da PUC e USP.

TABELA 57 - IES x q7

q7	1	243,83
	2	231,20
	4	241,06
	5	214,92
	6	214,67
	7	174,34

Em relação à q7 (há tempo disponível para fazer exercícios), os alunos da USP e PUC se mostraram indiferentes. Os alunos das demais IES pesquisadas discordaram. Dentre os que discordaram, quem o fez em maior grau foram os alunos da UniFAI, seguidos dos da FECAP, UNIP e Drummond.

TABELA 58 - IES x q8

q8	1	213,43
	2	206,40
	4	189,59
	5	189,62
	6	283,40
	7	261,40

Todos os grupos de alunos concordaram com a q8 (falta tempo para fazer trabalhos em grupo), entretanto dois grupos tiveram um grau maior de concordância: a UNIP, em primeiro lugar, e a Drummond, em segundo.

TABELA 59 - IES x q17

q17	1	169,00
	2	206,45
	4	275,17
	5	211,51
	6	255,63
	7	232,84

Tomando-se como base os valores da mediana (Apêndice G), percebe-se que, para todos os grupos, houve um posicionamento de concordância. Entretanto o grau de concordância variou entre as IES pesquisadas.

Assim, pode-se dizer que, em relação à q17 (problemas financeiros afetam o desempenho no curso), o grau de concordância definido pelo mean rank do teste de *Kruskal Wallis* foi (do maior para o menor grau):

- 1º. lugar: alunos da UniFAI;
- 2º. lugar: alunos da UNIP;
- 3º. lugar: alunos da Drummond;
- 4º. lugar: alunos da FECAP;
- 5º. lugar: alunos da PUC;
- 6º. lugar: alunos da USP.

TABELA 60 - IES x q18

q18	1	170,73
	2	215,24
	4	219,84
	5	235,39
	6	229,05
	7	223,23

Para a q18 (disciplinas que abordam Matemática e Cálculo são fáceis de aprender), os grupos de alunos apresentaram diferenças quando se leva em conta as medianas. Os alunos da USP discordaram, os alunos da PUC e Drummond se mostraram indiferentes e os alunos da UniFAI, FECAP e UNIP concordaram.

Dos que concordaram, a FECAP apresentou o maior grau de concordância.

TABELA 61 - IES x q19

q19	1	156,32
	2	231,94
	4	208,27
	5	208,83
	6	226,35
	7	270,53

Todos os grupos de alunos concordaram que o barulho nos corredores afeta a concentração nas aulas (q19), entretanto os que mais concordaram foram (do maior para o menor grau): Drummond, PUC, UNIP, FECAP e UniFAI (quase empatados) e USP.

TABELA 62 - IES x q22

q22	1	150,88
	2	227,97
	4	182,36
	5	206,25
	6	235,44
	7	271,62

Para a assertiva q22 (o nível de exigência dos professores traz dificuldades aos alunos), pôde-se detectar diferenças em relação às medianas. Houve discordância por parte dos alunos da USP, indiferença por parte dos alunos da PUC, UniFAI e FECAP, e concordância por parte dos da UNIP e Drummond.

Dos que concordaram, os alunos da Drummond o fizeram em maior grau.

TABELA 63 - IES x q24

q24	1	203,55
	2	170,99
	4	166,06
	5	230,78
	6	265,59
	7	251,70

Em relação à q24 (as disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos), houve concordância por parte de todos os grupos.

Entretanto, o grau de concordância definido pelo mean rank do teste de *Kruskal Wallis* foi (do maior para o menor grau):

1º. lugar: alunos da UNIP;

2º. lugar: alunos da Drummond;

3º. lugar: alunos da FECAP;

4º. lugar: alunos da USP;

5º. lugar: alunos da PUC;

6º. lugar: alunos da UniFAI.

TABELA 64 - IES x q25

q25	1	167,14
	2	202,78
	4	245,44
	5	206,92
	6	264,74
	7	244,61

As medianas de todos os grupos indicaram concordância em relação à q25 (pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso). Entretanto o grau de concordância, do maior para o menor, foi: UNIP, UniFAI, Drummond, FECAP, PUC e USP.

TABELA 65 - IES x q27

q27	1	176,19
	2	211,27
	4	233,05
	5	213,29
	6	258,38
	7	240,30

As medianas para a assertiva q27 (falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo) variaram entre 5 e 7, ou seja, concordância. Porém, os alunos que mais concordaram foram os da UNIP (em primeiro lugar), da Drummond (em segundo lugar) e UniFAI (em terceiro lugar). O grau de concordância da FECAP e PUC é praticamente o mesmo (quarto lugar). Os alunos que menos concordaram foram os da USP.

TABELA 66 - IES x q28

q28	1	172,16
	2	189,89
	4	229,64
	5	216,15
	6	271,72
	7	244,53

As medianas para a q28 (barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas) variaram entre 6 e 7, ou seja, alto grau de concordância. Entretanto, os que mais concordaram foram os da UNIP e da Drummond e os que menos concordaram foram os da USP.

TABELA 67 - IES x q34

q34	1	236,49
	2	178,87
	4	214,33
	5	211,50
	6	232,05
	7	255,92

As medianas mostraram concordância de todos os grupos de alunos, exceto os da PUC, que mostraram indiferença. Porém, observando o ranking, pode-se dizer que o grupo de alunos que mais visita a biblioteca com freqüência é: em primeiro lugar, o da Drummond, seguido dos da USP, UNIP, UniFAI e FECAP.

TABELA 68 - IES x q36

q36	1	228,89
	2	182,87
	4	213,35
	5	236,09
	6	210,46
	7	230,73

Baseado nas medianas, pôde-se constatar que, em relação à q36 (a faculdade tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula),

houve concordância de todos os grupos de alunos, exceto para os da PUC, os quais se mostraram indiferentes.

De acordo com o mean rank do teste de *Kruskal Wallis*, pode-se concluir que o grau de concordância obedece a seguinte ordem (do maior para o menor): FECAP, Drummond, USP, UniFAI e UNIP.

TABELA 69 - IES x q37

q37	1	198,16
	2	186,12
	4	219,35
	5	229,79
	6	204,68
	7	261,10

Todos os alunos percebem que o nível de exigência dos professores da faculdade é maior do que o exigido pelos professores do ensino médio (q37), entretanto o grau de concordância do maior para o menor é: Drummond, FECAP, UniFAI, UNIP, USP e PUC.

TABELA 70 - IES x q39

q39	1	172,61
	2	233,78
	4	199,59
	5	221,69
	6	259,57
	7	207,55

A mediana encontrada mostrou concordância de todos os grupos em relação à q39 (começar a aula mais cedo, para que ela termine mais cedo, beneficia os alunos). Entretanto o ranking de concordância obedece a seguinte ordem (do maior para o menor):

- 1º. lugar: alunos da UNIP;
- 2º. lugar: alunos da PUC;
- 3º. lugar: alunos da FECAP;

4º. lugar: alunos da Drummond;

5º. lugar: alunos da UniFAJ;

6º. lugar: alunos da USP.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou a educação de jovens e adultos (EJA) e o ensino superior noturno, por meio da pesquisa descritiva e de campo. A revisão da literatura sobre a educação de jovens e adultos mostrou que, no Brasil, as pesquisas estão mais concentradas no ensino fundamental e médio. Na literatura internacional encontrou-se o termo Andragogia que, ao contrário da Pedagogia, é a “[...] arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (TIGHT, 2000, p. 103).

A revisão bibliográfica sobre o ensino noturno mostrou que alguns autores, que já trataram do assunto, são unânimes em dizer que o “ensino superior noturno” apresenta diversos problemas que precisam ser sanados ou, ao menos, minimizados.

Dentre os problemas citados pelos autores, em relação ao ensino noturno e aos estudantes que o frequentam, podem-se citar: má qualidade dos cursos, despreparo dos professores, falta de tempo dos alunos para estudar, falta de tempo dos professores para preparar as aulas, cansaço dos alunos e professores, estresse dos alunos e professores, dificuldade financeira, dificuldades de aprendizagem dos alunos, entre outras.

Pensando que conhecer as dificuldades dos alunos do primeiro ano do curso noturno de Ciências Contábeis pode ser um ponto de partida para minimizar ou até mesmo sanar alguns dos problemas do ensino superior noturno, é que este estudo identificou as dificuldades enfrentadas pelos alunos do segundo semestre (primeiro ano) do curso de Ciências Contábeis do turno da noite da PUC-SP, nos anos de 2002 e 2003.

A partir dessas dificuldades pôde-se elaborar um instrumento de pesquisa e aplicá-lo em outras IES, também com alunos do segundo semestre (primeiro ano) do curso de Ciências Contábeis do turno da noite. O objetivo era verificar as diferentes percepções, de acordo com determinados fatores inerentes à amostra pesquisada.

Os fatores escolhidos foram: idade, sexo, atividade diurna, horas semanais de estágio ou trabalho remunerado, se o curso foi ou não a primeira opção no

vestibular, tipo de escola onde cursou o ensino médio, em que ano concluiu o ensino médio, se já possui outro curso superior e, se já possui, em que área é, bem como a IES onde estuda.

Dos fatores acima, dois não puderam ser analisados: horas semanais de estágio ou trabalho remunerado, pelos indícios de que alguns alunos da FECAP responderam essa questão de forma errônea; e em que área é o outro curso superior, tendo em vista o pequeno tamanho da amostra para esse fator.

Depois de atingido o objetivo estabelecido para esta pesquisa, pôde-se, ainda, responder o problema proposto:

Existe diferença na percepção das dificuldades enfrentadas pelos alunos pesquisados, levando-se em consideração os fatores escolhidos para a pesquisa?

Observando-se as medianas por grupo, para cada um dos fatores analisados, constantes no Apêndice G, nota-se que as percepções dos grupos raramente diferem em termos de concordância ou discordância. Entretanto, o que muda é o grau de concordância ou discordância dos diferentes grupos pertencentes aos fatores escolhidos.

Por exemplo, os alunos pesquisados concordam que problemas financeiros afetam o desempenho no curso, entretanto os alunos com mais de 36 anos sentem bem mais essa dificuldade do que os alunos que têm entre 17 e 20 anos. Essa constatação faz todo sentido, ao passo que a responsabilidade financeira de alunos mais maduros é, geralmente, maior que de alunos muito jovens, os quais, muitas vezes, são sustentados pelos pais.

Outra descoberta, dentro da amostra pesquisada, é que a tarefa de apresentar seminários representa maior grau de dificuldade para as mulheres em relação aos homens.

Como era de se esperar, a dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início do curso é maior para os alunos que apenas estudam. Entre os que trabalham, o maior grau de dificuldade foi apresentado pelos que trabalham em outra área. Os que trabalham com Contabilidade também relataram dificuldade, mas em um menor grau.

Outra constatação interessante é que as disciplinas contábeis despertam maior interesse dos alunos que tiveram Ciências Contábeis como a primeira opção no vestibular do que os que não optaram por Ciências Contábeis em primeiro lugar.

Entre os alunos componentes da amostra, também foi constatado um maior grau de dificuldade em administrar o tempo livre para os alunos provenientes de escola pública do que para os que estudaram em escola privada.

O cansaço causado pela locomoção também afeta mais o desempenho do aluno proveniente de escola pública, do que o proveniente de escola privada.

Os alunos que mais alegaram que os problemas financeiros afetam o desempenho no curso foram os da UniFAI e os que menos sentem essa dificuldade são os da USP.

Quanto ao perfil dos alunos pesquisados, algumas semelhanças podem ser notadas entre este estudo e os estudos abordados na revisão da literatura sobre o ensino noturno (item 3.2). Assim, como nas pesquisas de Abramowicz (1990, p. 57) e de Miranda (2001, p. 99), a maior parte dos alunos tem até 25 anos.

Nesta pesquisa foi constatado que a maioria (88%) dos alunos trabalha. O mesmo foi constatado por: Abramowicz (1990, p. 55): 84% dos alunos trabalha; Furlani (1998, p. 154): a maioria trabalha; e por Miranda (2001, p. 97): 87,29% trabalha.

A alta carga horária de trabalho também foi constatada por Abramowicz (1990, p. 55) e por Furlani (1998, p. 156).

Como pôde-se notar ao longo deste estudo, outras constatações interessantes foram feitas, as quais podem ajudar as IES pesquisadas e seus professores a conhecer melhor seus alunos.

Baseando-se na pesquisa aqui efetuada, algumas recomendações podem ser feitas para que se obtenha um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e eficaz.

Recomendações aos professores: conhecer o perfil do seu aluno, procurar ministrar aulas dinâmicas, variar estratégias de ensino, saber quais são as dificuldades que os alunos estão enfrentando na sua disciplina, incentivar a visita à

biblioteca, incentivar que os alunos façam pesquisas, procurar se reciclar, dedicar tempo à elaboração das aulas, entre outras.

Recomendações aos alunos: procurar eliminar as suas dificuldades, dedicar-se aos estudos, procurar empregos ou estágios onde possam aplicar o que é aprendido nas aulas, participar ativamente das aulas e trabalhos em grupo, entre outras.

Recomendações às IES: investir no professor (cursos de reciclagem, plano de cargos e salários, premiações), manter setor para auxiliar o aluno na obtenção de estágios ou emprego, manter vínculo com empresas para a obtenção de estágios remunerados para os alunos, coordenar, acompanhar e fiscalizar os estágios dos alunos, fiscalizar rigidamente a carga horária dos estágios (o ideal é que seja entre 4 e 6 horas diárias), oferecer bolsas de estudos, manter a ordem dentro do campus, acabando com barulho nos corredores e nas demais dependências da instituição, oferecer locais adequados para que os alunos estudem dentro da faculdade, procurar conhecer seus alunos (público alvo), informando-se a respeito do local onde moram, trabalham, sexo, dificuldades etc., procurar melhorar o acesso à instituição através de ônibus, vans, ou da abertura de campus próximo à residência de seu público alvo, entre outras.

Dessa forma, acredita-se que este estudo poderá auxiliar e servir como ponto de partida para pesquisas futuras. A pesquisa nessa área deve evoluir para que o Brasil possa melhorar a qualidade de seu ensino superior noturno. Em relação ao curso de Ciências Contábeis, medidas que otimizem o processo ensino-aprendizagem de cursos noturnos são urgentes, posto que a maioria dos cursos são no período noturno. As dificuldades dos alunos já foram detectadas. Agora, é preciso melhorar!

Para uma ciência evoluir, é mister que se façam pesquisas científicas. Mas, ainda no universo dos cursos de Ciências Contábeis, é preciso descobrir como se pode estimular as pesquisas científicas, sabendo que a maioria dos cursos são noturnos e seus alunos e professores possuem outras atividades durante o dia.

O fato é que não se pode continuar como está. O Brasil, principalmente através de instituições particulares, vem democratizando o acesso a cursos

superiores também para os trabalhadores, os quais só possuem o turno da noite livre. Mas, o que se espera é ensino superior de qualidade para todos.

Em relação ao assunto aqui abordado, muito ainda se tem para pesquisar. Aqui, foi dado apenas o “ponta-pé” inicial. Alguns pontos são muito interessantes para pesquisas futuras:

- Pesquisar quais foram os fatores que levaram os alunos a optarem pelo curso de Contábeis como primeira opção do vestibular;
- Identificar o perfil dos professores de Ciências Contábeis dos cursos noturnos.
- Estudar a percepção dos estudantes do último ano do curso de Ciências Contábeis em relação às dificuldades por eles enfrentadas no curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliação da aprendizagem: como trabalhadores - estudantes de uma faculdade particular noturna vêem 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.

ALVES, Sandra M. da Cunha. **Característica 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.

ANÁLISE SETORIAL – EDUCAÇÃO SUPERIOR. Panorama Setorial. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, v. 1, 1ª. parte, jan. 2000.

_____. _____. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, v. 1, 2ª. Parte, jan. 2000.

_____. _____. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, v. 2, jan. 2000.

ANDERSON, David R. *et al.* **Estatística aplicada à administração e economia.** Tradução da 2. ed. norte-americana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRADE, Cacilda Soares. **O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil.** 2002. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo – FEA/USP, São Paulo, 2002.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BERG, Kris E.; LATIN, Richard W. **Essentials of modern research methods in health, physical education, and recreation.** Nova Jersey: Prentice Hall, 1994.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis: Ed. da UFSC ; São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de

outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 17 maio 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2004.

_____. **Decreto nº 20.158**, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 9 jul. 2004.

_____. **Lei 9.131**, de 24 de novembro de 1995 (Lei Ordinária). Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2004.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Ordinária). Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2004.

_____. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2004.

_____. **Lei 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB**, Lei 9.394. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 nov. 2003.

_____. **Medida Provisória n.º 147**, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2004.

_____. **Parecer CNE/CES, n. 776**, de 03 de dezembro de 1997. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre a orientação para as diretrizes curriculares do curso de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer3.shtm>>. Acesso em: 27 ago. 2004.

_____. **Parecer CNE/CES, n. 67**, de 11 de março de 2003. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre o referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer3.shtm>>. Acesso em: 27 ago. 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CES, n. 289**, de 6 de novembro de 2003. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer3.shtm>>. Acesso em: 27 ago. 2004.

_____. **Parecer CNE/CES, n. 583**, de 4 de abril de 2001. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre a orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer3.shtm>>. Acesso em: 27 ago. 2004.

_____. **Portaria n.º 2.051**, de 09 de julho de 2004. Ministério da Educação. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/Portaria_reg_sinaes.doc>. Acesso em: 27 ago. 2004.

CAMARGO, C. Celso de Brasil. **Gerenciamento pelo lado da demanda: metodologia para identificação do potencial de conservação de energia elétrica de consumidores residenciais**. 1996. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1996.

CAMARGO, Regina; SILVA, Solange. **Aprendizagem de adultos e pensamento crítico nos cursos de Ciências Contábeis**. Trabalho apresentado ao Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, como requisito parcial para aprovação na disciplina Didática do Ensino de Contabilidade, do curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica. São Paulo, 2003.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da Nossa Época; v.27).

CARVALHO, Irene Mello. **O processo didático**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1989.

CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à noite: fim ou começo de jornada?** Campinas: Papirus, 1989.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, João Pessoa, v. 4, n. 2, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>>. Acesso em: 05 maio 2005.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. RESUMO TÉCNICO. 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em: 09 maio 2005.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Disponível em: <http://www.cfc.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2005.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração**. Trad. Luciana de Oliveira Rocha. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COSTA NETO, Pedro Luis de Oliveira. **Estatística**. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda., 1977.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/dechamburgo>. Acesso em: 07 maio 2005.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. São Paulo: Editora Futura, 1998.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

EDUDATABRASIL – SISTEMA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 23. set. 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Maria João; TAVARES, Isabel. **Notas sobre história da estatística**. Disponível em: <<http://alea.ine.pt/html/statofic/html/dossier/doc/dossier6.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2004.

FLURY, Bernard. **A first course in multivariate statistics**. New York: Springer-Verlag, 1997, p. 713.

FRANCO, Edson. O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. Mesa Redonda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 157, p. 617-647, set./dez. 1986.

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO: FECAP: 100 anos. São Paulo: Marca D'Água, 2002. 135 f.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno**. São Paulo: Cortez, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Técnicas de pesquisa em economia**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995. 195p.

GODOY, Arilda Schimidt. **Didática para o ensino superior**. São Paulo: Iglu, 1988.

_____. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HAIR Jr., J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Trad. Adonai Schlup Sant'Anna e Anselmo Chaves Neto. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005a.

_____. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Trad. Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005b.

HOFER, Elza. **Ensino de contabilidade introdutória nos cursos de ciências contábeis das universidades estaduais do Paraná: um estudo exploratório.** 2004. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica).- Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, São Paulo, 2004.

HOFMANN, Rich. **Eight questions about qualitative and quantitative research.** Miami: Miami University. 1995.

HOIRISCH, Adolph *et al.* **Orientação psico-pedagógica no ensino superior.** São Paulo: Editora Cortez; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 05 maio 2005.

KING, Kathleen P.; LAWER, Patricia A. Institutional and individual support of growth among adult learners **New horizons in adult education**, North Miami Beach, v. 12, n. 1, p. 4-11, Spring, 1998.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. **Modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy.** New Jersey: Cambridge adult education, 1980a, 400 p.

_____. **Self-directed learning: a guide for learners and teachers.** New Jersey: Cambridge adult education, 1980b, 135 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. Mesa Redonda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 157, p. 617-647, set./dez. 1986.

LANSKI, Maurício. O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. Mesa Redonda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 157, p. 617- 647, set./dez. 1986.

LONGWORTH, Norman. **Making lifelong learning work: learning cities for a learning century.** Londres: Sterling, Kogan Page, 1999. 227p.

_____; LONGWORTH, Norman; DAVIES, W. Keith. **Lifelong learning.** Londres: Kogan Page, 1999. 179p.

MACHADO, Marlene Marques. **O aluno trabalhador no ensino noturno da escola pública**: suas percepções e expectativas. 1991. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 1991.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Trad. Nivaldo Montingelli Jr.; Alfredo Alves de Farias. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARION, José Carlos. **O ensino da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Aspectos do ensino da contabilidade nos EUA. **Cadernos de Estudos FIECAFI-FEA/USP**, São Paulo, v. 7, 1992.

_____; SOUZA, E. A. **Aspectos sobre a utilização do método de caso no ensino da contabilidade**: uma abordagem inicial. Disponível em: <<http://www.marion.pro.br>>. Acesso em: 07 out. 2003.

_____; GARCIA, E.; CORDEIRO, M. **A Discussão sobre a metodologia de ensino aplicável à contabilidade**. Disponível em: <<http://www.marion.pro.br>>. Acesso em: 07 out. 2003.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. 5. ed. São Paulo, Atlas: 1999.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola de escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

MENDES, Armando. O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. Mesa Redonda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 157, p. 617-647, set./dez. 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 29 mar. 2005.

MIRANDA, N.A. **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. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, São Paulo, 2001.

_____ ; SILVA, Dirceu da. Estudo de aspectos profissionais dos alunos do ensino superior noturno de administração de empresas. **Administração on line**: Prática, pesquisa, ensino, São Paulo, v. 3 , n. 3, jul./ago./set., 2002. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art33/nonato.htm>. Acesso em: 05 abr. 2005.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

NÉRICE, Imídeo G. **Didática**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

_____. **Metodologia do ensino**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1992.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **Andragogia**. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/prof2000/prof2_.html>. Acesso em: 05 maio 2005.

PELEIAS, Ivam Ricardo; PETRUCCI, Valéria B. Cavalcanti. As estratégias de ensino aplicáveis às ciências contábeis: uma proposta de reavaliação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 17., 2004, Santos. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, 2004. 1 CD-ROM.

PEREIRA, Júlio César Rodrigues. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: Editora Universal de São Paulo, 2001.

PEREIRA, Mauro Cezar. Aprendendo a aprender, sempre. **Revista Vencer!**, São Paulo, n. 66, 2005.

PETRUCCI, Valéria B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org). **Didática do ensino de Contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2005. No prelo.

PORTAL DA CONTABILIDADE – FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.eac.fea.usp.br>>. Acesso em: 2 dez. 2003.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 2. ed. São José dos Campos: Editora Stiliano, 2001.

SALOMÉ, Josélia S. **O ensino superior noturno frente à era do conhecimento**. 2000. 128 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2000. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/4566.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2005.

SALOMON, Décio Vieira. **Como fazer uma monografia**: elementos de metodologia do trabalho científico. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Interlivros, 1973.

SAMPAIO, Maria das M. F. **Ensino regular em período noturno da rede pública do estado de São Paulo**: um estudo sobre seus problemas e tentativas de solução. 1988. 177 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 1988.

SOUZA Márcio B. de; ORTIZ, Herculano C. Estrutura básica para o ensino superior de Contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org). **Didática do ensino de Contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2005. No prelo.

SPIEGEL, Murray R. **Estatística**. Tradução Pedro Consentino. São Paulo: Makron Books, 1993.

SPOSITO, Marília. O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. Mesa Redonda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 157, p. 617-647, set./dez. 1986.

TELLES, Renato. Considerações sobre tipificação da investigação científica e pesquisa qualitativa. **Revista Álvares Penteado**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 83-93, jun. 2001.

TIGHT, Malcolm. **Key concepts in adult education and training**. London, New York: Routledge, 2000.

VIEIRA, Sônia. **Estatística experimental**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

YU, C. H. **An introduction to computing and interpreting Cronbach Coefficient Alpha in SAS**. Tempe, AZ: Arizona State University, 1978. Disponível em: <<http://seamonkey.ed.asu.edu/~alex/pub/cronbach.doc>>. Acesso em: 02 mar. 2005.

SITES DA INTERNET CONSULTADOS:

<<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 23 set. 2004.

<<http://www.epub.org.br/correio/ciencia/cp990116.htm>>. Acesso em: 23 set. 2004.

<<http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm>>. Acesso em: 29 maio 2005.

<<http://www.marion.pro.br>>. Acesso em: 10 nov. 2003.

<<http://www.infomoney.com.br/suasfinancas/viewhome.asp?codigo=269119>>.
Acesso em: 14 out. 2004

<<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>> , acesso em 02 maio 2005

<<http://www.universiabrasil.com.br>>. Acesso em: 02 dez. 2003.

<<http://http://www.vademecum.com.br/iatros/index.htm>>. Acesso em: 23 set. 2004.

APÊNDICE A

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.

	Assertiva	1	2	3	4	5	6	7
1	Falta de um computador pessoal atrapalha 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 trabalhos 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 no 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							

2ª. Parte – dados classificatórios dos estudantes

Instituição em que estuda:

 USP PUC MACKENZIE UNIFAI FECAP UNIP

Idade: _____ anos

Sexo: Masculino Feminino

Atividade diurna:

 trabalha com Contabilidade trabalha em outra área apenas estuda

Faz em média quantas horas de trabalho ou estágio remunerado por semana: _____ horas

O curso de Ciências Contábeis foi a primeira opção do vestibular?

 Sim Não

Cursou o ensino médio em:

 escola pública – regular escola privada – regular escola privada – supletivo

Ano em que se formou no ensino médio: _____

Já possui um curso superior?

 Sim Não

Se possui curso superior, é na área de:

 Administração Economia Engenharia Direito Outro

Muito obrigada por responder. Sua ajuda será decisiva para o sucesso de minha pesquisa.

Valéria Bezerra Cavalcanti Petrucci

_____/_____/_____

APÊNDICE B

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.

	Assertiva	1	2	3	4	5	6	7
1	Falta de um computador pessoal atrapalha 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 trabalhos 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 no 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 não causa estresse.							
39	Começar a aula mais cedo, para que ela termine mais cedo beneficia os alunos.							
40	Aulas dinâmicas são menos cansativas							

2ª. Parte – dados classificatórios dos estudantes

Instituição em que estuda:

 USP PUC MACKENZIE UNIFAI FECAP UNIP

Idade: _____ anos

Sexo: Masculino Feminino

Atividade diurna:

 trabalha com Contabilidade trabalha em outra área apenas estuda

Faz em média quantas horas de trabalho ou estágio remunerado por semana: _____ horas

O curso de Ciências Contábeis foi a primeira opção do vestibular?

 Sim Não

Cursou o ensino médio em:

 escola pública – regular escola privada – regular escola privada – supletivo

Ano em que se formou no ensino médio: _____

Já possui um curso superior?

 Sim Não

Se possui curso superior, é na área de:

 Administração Economia Engenharia Direito Outro

Muito obrigada por responder. Sua ajuda será decisiva para o sucesso de minha pesquisa.

Valéria Bezerra Cavalcanti Petrucci

_____/_____/_____

APÊNDICE C

Distribuição das assertivas com as cargas fatoriais

	Component													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Q1											0,433			
Q2						-0,497								
Q3	0,610													
Q4				0,535										
Q5						0,701								
Q6	0,571													
Q7														
Q8									0,810					
Q9	0,479													
Q10		0,428					0,638							
Q11							0,603							
Q12	0,637													
Q13	0,662													
Q14														
Q15						0,717								
Q16										0,694				
Q17														
Q18												0,684		
Q19			0,582											
Q20		-0,744												
Q21		0,510												
Q22		0,584												
Q23		0,667												
Q24												0,431		
Q25													0,708	
Q26														0,669
Q27			0,733											
Q28			0,784											
Q29										0,741				
Q30								-0,447						
Q31				0,854										
Q32				0,823										
Q33					0,526									
Q34					0,624									
Q35					0,618									
Q36					0,705									
Q37								0,443						
Q38											0,761			
Q39								0,470						
Q40								0,736						

Total da variância explicada na análise fatorial

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,065	12,662	12,662	5,065	12,662	12,662	1,778	4,444	4,444
2	2,352	5,881	18,543	2,352	5,881	18,543	1,017	2,543	6,987
3	2,153	5,382	23,925	2,153	5,382	23,925	1,016	2,540	9,527
4	1,866	4,664	28,590	1,866	4,664	28,590	1,015	2,538	12,064
5	1,657	4,144	32,733	1,657	4,144	32,733	1,012	2,530	14,595
6	1,481	3,703	36,436	1,481	3,703	36,436	1,011	2,529	17,123
7	1,352	3,379	39,815	1,352	3,379	39,815	1,011	2,527	19,651
8	1,275	3,187	43,002	1,275	3,187	43,002	1,011	2,527	22,178
9	1,204	3,010	46,012	1,204	3,010	46,012	1,010	2,525	24,702
10	1,122	2,805	48,818	1,122	2,805	48,818	1,010	2,525	27,227
11	1,089	2,722	51,540	1,089	2,722	51,540	1,010	2,524	29,751
12	1,079	2,697	54,237	1,079	2,697	54,237	1,009	2,522	32,273
13	1,046	2,616	56,853	1,046	2,616	56,853	1,008	2,521	34,794
14	1,004	2,511	59,364	1,004	2,511	59,364	1,008	2,520	37,314
15	,954	2,384	61,748	,954	2,384	61,748	1,008	2,519	39,833
16	,912	2,281	64,029	,912	2,281	64,029	1,008	2,519	42,352
17	,873	2,182	66,211	,873	2,182	66,211	1,007	2,517	44,869
18	,861	2,153	68,364	,861	2,153	68,364	1,007	2,517	47,386
19	,829	2,073	70,437	,829	2,073	70,437	1,007	2,517	49,903
20	,801	2,003	72,440	,801	2,003	72,440	1,006	2,516	52,419
21	,777	1,942	74,382	,777	1,942	74,382	1,005	2,513	54,932
22	,736	1,840	76,221	,736	1,840	76,221	1,004	2,510	57,442
23	,727	1,818	78,039	,727	1,818	78,039	1,004	2,509	59,951
24	,687	1,718	79,757	,687	1,718	79,757	1,003	2,507	62,458
25	,660	1,650	81,407	,660	1,650	81,407	1,003	2,507	64,965
26	,652	1,629	83,036	,652	1,629	83,036	1,003	2,506	67,471
27	,627	1,568	84,604	,627	1,568	84,604	1,002	2,506	69,977
28	,621	1,551	86,155	,621	1,551	86,155	1,002	2,504	72,481
29	,605	1,512	87,667	,605	1,512	87,667	,998	2,496	74,977
30	,573	1,432	89,099	,573	1,432	89,099	,996	2,491	77,468
31	,555	1,387	90,486	,555	1,387	90,486	,996	2,490	79,957
32	,542	1,355	91,841	,542	1,355	91,841	,995	2,488	82,445
33	,518	1,294	93,136	,518	1,294	93,136	,993	2,484	84,929
34	,486	1,215	94,350	,486	1,215	94,350	,993	2,484	87,413
35	,444	1,110	95,460	,444	1,110	95,460	,989	2,473	89,885
36	,425	1,063	96,523	,425	1,063	96,523	,946	2,364	92,249
37	,416	1,040	97,563	,416	1,040	97,563	,941	2,353	94,602
38	,369	,923	98,486	,369	,923	98,486	,939	2,346	96,948
39	,322	,806	99,292	,322	,806	99,292	,937	2,344	99,292
40	,283	,708	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

APÊNDICE D

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra

	N	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
q1	436	4,861	,000
q2	437	4,660	,000
q3	439	6,389	,000
q4	435	3,947	,000
q5	438	3,695	,000
q6	436	4,353	,000
q7	433	3,313	,000
q8	436	4,315	,000
q9	435	6,822	,000
q10	434	3,785	,000
q11	435	6,118	,000
q12	439	5,982	,000
q13	437	4,225	,000
q14	434	6,312	,000
q15	437	4,297	,000
q16	435	3,195	,000
q17	435	3,826	,000
q18	437	3,121	,000
q19	437	4,924	,000
q20	433	2,781	,000
q21	429	3,917	,000
q22	430	2,757	,000
q23	433	2,398	,000
q24	434	3,823	,000
q25	431	3,705	,000
q26	436	3,981	,000
q27	437	5,387	,000
q28	433	6,511	,000
q29	436	4,011	,000
q30	433	4,238	,000
q31	435	4,736	,000
q32	438	4,655	,000
q33	433	4,135	,000
q34	435	3,723	,000
q35	430	4,030	,000
q36	437	3,584	,000
q37	436	5,081	,000
q38	434	5,693	,000
q39	435	3,984	,000
q40	438	6,345	,000

APÊNDICE E

Ranks do teste de Kruskal-Wallis / FATOR IDADE

		Ranks		
	idadecat	N	Mean Rank	
q1	1	135	202,3	
	2	177	229,83	
	3	68	204,51	
	4	22	234,09	
	5	33	235,88	
	Total	435		
q2	1	133	208,06	
	2	180	217,92	
	3	68	217,93	
	4	22	268,68	
	5	33	231,48	
	Total	436		
q3	1	135	206,12	
	2	180	230,58	
	3	68	230,42	
	4	22	185,25	
	5	33	214,15	
	Total	438		
q4	1	135	193,34	
	2	179	227,35	
	3	67	225,45	
	4	21	241,36	
	5	32	232,03	
	Total	434		
q5	1	134	216,94	
	2	180	220,51	
	3	68	214,68	
	4	22	197,77	
	5	33	242,17	
	Total	437		
q6	1	135	208,16	
	2	179	217,37	
	3	68	217,93	
	4	20	240,88	
	5	33	247,94	
	Total	435		
q7	1	133	230,87	
	2	178	210,4	
	3	68	219,69	
	4	21	174,31	
	5	32	211,58	
	Total	432		
q8	1	135	212,61	
	2	178	212,46	
	3	68	210,13	
	4	21	260,21	
	5	33	259,29	
	Total	435		
q9	1	135	212,22	
	2	178	211,18	
	3	68	236,17	

		4	21	236,45
		5	32	222,84
	Total		434	
q10		1	135	237,76
		2	176	200,47
		3	68	217,85
		4	21	237,83
		5	33	205,21
	Total		433	
q11		1	134	222,85
		2	178	200,88
		3	68	248,43
		4	22	175,18
		5	32	250,91
	Total		434	
q12		1	135	208,99
		2	180	221,16
		3	68	225,6
		4	22	233,16
		5	33	231,77
	Total		438	
q13		1	134	215,04
		2	179	222,82
		3	68	210,57
		4	22	236,25
		5	33	213,64
	Total		436	
q14		1	132	211,45
		2	179	208,04
		3	68	237,36
		4	21	252,57
		5	33	223,17
	Total		433	
q15		1	135	225,49
		2	178	201,29
		3	68	232,08
		4	22	209,3
		5	33	260,85
	Total		436	
q16		1	134	226,57
		2	178	211,24
		3	67	201,81
		4	22	216,68
		5	33	246,83
	Total		434	
q17		1	133	191,23
		2	178	222,24
		3	68	234,23
		4	22	215,84
		5	33	264,47
	Total		434	
q18		1	135	219,88
		2	180	227,82
		3	68	193,43
		4	21	236,45
		5	32	201,77
	Total		436	
q19		1	135	208,89
		2	178	215,44
		3	68	223,03

		4	22	214,07
		5	33	267,91
	Total		436	
q20		1	133	204,44
		2	179	223,72
		3	67	227,25
		4	21	187,4
		5	32	222,84
	Total		432	
q21		1	133	220,17
		2	173	198,3
		3	67	209,42
		4	22	291,27
		5	33	235,71
	Total		428	
q22		1	134	225,58
		2	173	201,12
		3	68	225,79
		4	21	217,81
		5	33	220,8
	Total		429	
q23		1	134	225,32
		2	178	202,96
		3	67	213,12
		4	21	269,07
		5	32	227,47
	Total		432	
q24		1	132	208,54
		2	179	219,01
		3	68	226,67
		4	21	217,07
		5	33	220
	Total		433	
q25		1	135	210,02
		2	176	211,96
		3	67	218,66
		4	21	252,93
		5	31	227,29
	Total		430	
q26		1	133	227,59
		2	179	215,64
		3	68	200,65
		4	22	269,32
		5	33	193,68
	Total		435	
q27		1	134	207,53
		2	179	207,41
		3	68	248,42
		4	22	223,52
		5	33	258,24
	Total		436	
q28		1	132	192,06
		2	178	210,38
		3	68	249,15
		4	21	248,88
		5	33	259,38
	Total		432	
q29		1	135	224,71
		2	179	219,35
		3	68	204,09

		4	21	154,29
		5	32	253,52
	Total		435	
q30		1	133	216,56
		2	178	215,42
		3	67	212,61
		4	21	180,76
		5	33	252,71
	Total		432	
q31		1	133	219,23
		2	178	220,29
		3	68	215,73
		4	22	227
		5	33	192,79
	Total		434	
q32		1	135	216,87
		2	180	217
		3	67	215,19
		4	22	258,61
		5	33	219,98
	Total		437	
q33		1	132	214,39
		2	177	209,43
		3	68	229,08
		4	22	245,36
		5	33	217,71
	Total		432	
q34		1	133	203,4
		2	178	221,9
		3	68	221,57
		4	22	232,39
		5	33	232,29
	Total		434	
q35		1	132	208,18
		2	176	204,02
		3	68	238,07
		4	21	222,62
		5	32	249,53
	Total		429	
q36		1	134	210,94
		2	180	218,24
		3	67	223,22
		4	22	237,27
		5	33	228,53
	Total		436	
q37		1	135	222,96
		2	178	225,9
		3	68	200,07
		4	22	195,77
		5	32	206,52
	Total		435	
q38		1	134	217,07
		2	178	233,36
		3	66	219,42
		4	22	178,16
		5	33	149,48
	Total		433	
q39		1	134	225,34
		2	179	217,13
		3	67	203,4

		4	21	244,9
		5	33	198,88
	Total		434	
q40		1	135	225,46
		2	180	211,67
		3	67	238,21
		4	22	222,55
		5	33	191,18
	Total		437	

Ranks do teste de Kruskal-Wallis / FATOR ATIVIDADE DIURNA

Ranks

	atividade	N	Mean Rank
q1	1	217	214,14
	2	170	227,32
	3	49	207,18
	Total	436	
q2	1	217	231,29
	2	170	213,87
	3	50	183,10
	Total	437	
q3	1	218	230,56
	2	170	219,69
	3	51	175,89
	Total	439	
q4	1	216	226,34
	2	168	213,89
	3	51	196,24
	Total	435	
q5	1	217	209,64
	2	170	229,63
	3	51	227,71
	Total	438	
q6	1	216	238,31
	2	169	215,09
	3	51	145,90
	Total	436	
q7	1	212	208,44
	2	170	215,64
	3	51	257,11
	Total	433	
q8	1	216	221,50
	2	170	221,82
	3	50	194,26
	Total	436	
q9	1	217	223,06
	2	167	218,30
	3	51	195,50
	Total	435	
q10	1	215	204,23
	2	168	223,12
	3	51	254,94
	Total	434	
q11	1	216	218,96
	2	168	216,30
	3	51	219,53
	Total	435	
q12	1	218	225,80

	2	170	215,62
	3	51	209,81
	Total	439	
q13	1	217	228,59
	2	169	211,72
	3	51	202,31
	Total	437	
q14	1	218	231,04
	2	165	207,79
	3	51	191,04
	Total	434	
q15	1	218	210,58
	2	168	223,71
	3	51	239,45
	Total	437	
q16	1	214	202,58
	2	170	238,95
	3	51	212,85
	Total	435	
q17	1	217	215,84
	2	167	227,77
	3	51	195,20
	Total	435	
q18	1	217	228,56
	2	169	203,43
	3	51	229,92
	Total	437	
q19	1	216	226,00
	2	170	216,50
	3	51	197,67
	Total	437	
q20	1	216	228,43
	2	166	212,10
	3	51	184,55
	Total	433	
q21	1	215	210,41
	2	164	214,57
	3	50	236,13
	Total	429	
q22	1	213	218,63
	2	167	206,76
	3	50	231,33
	Total	430	
q23	1	217	220,82
	2	165	219,87
	3	51	191,46
	Total	433	
q24	1	217	233,70
	2	167	204,98
	3	50	189,02
	Total	434	
q25	1	216	216,87
	2	165	224,91
	3	50	182,84
	Total	431	
q26	1	216	220,01
	2	169	217,59
	3	51	215,13
	Total	436	
q27	1	217	221,29
	2	169	218,15

	3	51	212,10
	Total	437	
q28	1	215	220,71
	2	170	221,29
	3	48	185,20
	Total	433	
q29	1	217	219,03
	2	168	211,92
	3	51	237,91
	Total	436	
q30	1	213	206,24
	2	169	224,67
	3	51	236,51
	Total	433	
q31	1	216	218,11
	2	169	215,65
	3	50	225,48
	Total	435	
q32	1	218	224,17
	2	169	219,64
	3	51	199,07
	Total	438	
q33	1	215	209,79
	2	167	232,73
	3	51	195,88
	Total	433	
q34	1	217	216,04
	2	168	228,53
	3	50	191,15
	Total	435	
q35	1	214	217,82
	2	168	216,58
	3	48	201,38
	Total	430	
q36	1	218	215,56
	2	168	221,41
	3	51	225,75
	Total	437	
q37	1	217	229,08
	2	169	212,13
	3	50	194,14
	Total	436	
q38	1	215	219,88
	2	170	210,70
	3	49	230,66
	Total	434	
q39	1	217	222,16
	2	169	214,93
	3	49	210,14
	Total	435	
q40	1	218	230,46
	2	170	209,33
	3	50	206,31
	Total	438	

Ranks do teste de Kruskal-Wallis / FATOR TIPO DE ESCOLA ONDE CURSOU O ENSINO MÉDIO

Ranks

	ensino_ m	N	Mean Rank
q1	1	278	225,01
	2	144	205,91
	3	14	218,75
	Total	436	
q2	1	279	230,57
	2	144	194,89
	3	14	236,46
	Total	437	
q3	1	280	227,61
	2	145	206,56
	3	14	206,96
	Total	439	
q4	1	278	230,79
	2	143	193,97
	3	14	209,46
	Total	435	
q5	1	280	214,67
	2	144	228,16
	3	14	227,04
	Total	438	
q6	1	279	232,73
	2	143	188,77
	3	14	238,61
	Total	436	
q7	1	276	204,20
	2	144	240,01
	3	13	233,73
	Total	433	
q8	1	278	223,24
	2	144	209,95
	3	14	212,32
	Total	436	
q9	1	278	227,76
	2	144	200,12
	3	13	207,35
	Total	435	
q10	1	275	210,70
	2	145	226,76
	3	14	255,25
	Total	434	
q11	1	277	217,75
	2	144	217,26
	3	14	230,43
	Total	435	
q12	1	280	233,95
	2	145	194,57
	3	14	204,39
	Total	439	
q13	1	279	231,89
	2	144	193,38
	3	14	225,71
	Total	437	
q14	1	279	226,07
	2	141	196,82

	3	14	254,96
	Total	434	
q15	1	279	211,22
	2	144	237,36
	3	14	185,25
	Total	437	
q16	1	278	212,53
	2	143	229,07
	3	14	213,64
	Total	435	
q17	1	278	223,36
	2	143	204,08
	3	14	253,71
	Total	435	
q18	1	278	219,41
	2	145	219,02
	3	14	210,68
	Total	437	
q19	1	278	228,87
	2	145	201,04
	3	14	208,93
	Total	437	
q20	1	276	214,45
	2	144	224,34
	3	13	189,81
	Total	433	
q21	1	273	216,74
	2	142	206,43
	3	14	268,00
	Total	429	
q22	1	274	222,86
	2	142	200,05
	3	14	228,14
	Total	430	
q23	1	276	222,21
	2	143	204,10
	3	14	245,93
	Total	433	
q24	1	276	233,81
	2	144	183,36
	3	14	247,00
	Total	434	
q25	1	275	227,38
	2	144	187,73
	3	12	294,54
	Total	431	
q26	1	279	221,01
	2	143	209,88
	3	14	256,61
	Total	436	
q27	1	279	226,11
	2	144	203,38
	3	14	238,07
	Total	437	
q28	1	275	233,40
	2	144	180,81
	3	14	267,07
	Total	433	
q29	1	278	211,59
	2	145	233,18
	3	13	202,62

	Total	436	
q30	1	277	214,97
	2	143	222,44
	3	13	200,42
	Total	433	
q31	1	277	220,71
	2	144	212,44
	3	14	221,43
	Total	435	
q32	1	279	221,58
	2	145	214,94
	3	14	225,21
	Total	438	
q33	1	278	219,33
	2	141	213,36
	3	14	207,46
	Total	433	
q34	1	277	234,65
	2	144	187,15
	3	14	205,86
	Total	435	
q35	1	273	223,53
	2	143	197,76
	3	14	240,14
	Total	430	
q36	1	278	224,13
	2	145	209,77
	3	14	212,86
	Total	437	
q37	1	279	237,03
	2	143	183,53
	3	14	206,36
	Total	436	
q38	1	279	222,31
	2	141	208,68
	3	14	210,36
	Total	434	
q39	1	279	216,56
	2	142	216,58
	3	14	261,18
	Total	435	
q40	1	280	228,59
	2	144	201,43
	3	14	223,64
	Total	438	

Ranks do teste de Kruskal-Wallis / FATOR ANO DE CONCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO

Ranks

	NTILES of concl_en	N	Mean Rank
q1	1	63	231,70
	2	56	187,22
	3	78	230,28
	4	55	218,60
	5	55	203,64
	6	53	229,73
	7	63	178,33
	Total	423	
q2	1	63	235,99
	2	56	231,03
	3	80	197,06
	4	56	219,92
	5	54	207,23
	6	53	208,37
	7	62	193,24
	Total	424	
q3	1	63	210,72
	2	56	232,43
	3	80	217,19
	4	56	232,81
	5	55	184,96
	6	53	212,83
	7	63	203,07
	Total	426	
q4	1	61	235,66
	2	56	208,66
	3	78	232,13
	4	56	205,59
	5	55	181,77
	6	53	217,42
	7	63	191,31
	Total	422	
q5	1	63	204,71
	2	56	194,06
	3	80	237,25
	4	56	198,30
	5	55	201,76
	6	53	210,85
	7	62	232,32
	Total	425	
q6	1	61	224,21
	2	56	214,63
	3	80	211,15
	4	56	223,04
	5	54	204,88
	6	53	200,81
	7	63	204,63
	Total	423	
q7	1	62	186,47
	2	55	214,13
	3	79	220,27
	4	55	191,27
	5	55	199,48
	6	53	223,49

	7	61	234,99
	Total	420	
q8	1	62	237,78
	2	56	224,85
	3	80	195,23
	4	55	204,15
	5	54	200,56
	6	53	229,39
	7	63	198,55
	Total	423	
q9	1	62	216,90
	2	55	251,12
	3	80	186,66
	4	55	224,54
	5	55	182,67
	6	53	225,25
	7	63	208,72
	Total	423	
q10	1	62	198,56
	2	53	212,74
	3	80	207,14
	4	55	192,36
	5	55	190,83
	6	53	246,25
	7	63	230,91
	Total	421	
q11	1	62	234,10
	2	56	228,83
	3	79	196,86
	4	55	181,37
	5	55	197,65
	6	53	216,92
	7	62	226,27
	Total	422	
q12	1	63	220,16
	2	56	243,13
	3	80	216,26
	4	56	207,58
	5	55	176,94
	6	53	221,04
	7	63	207,83
	Total	426	
q13	1	63	202,74
	2	56	233,80
	3	79	223,56
	4	56	200,61
	5	55	192,02
	6	52	219,64
	7	63	212,01
	Total	424	
q14	1	62	225,58
	2	56	234,99
	3	79	214,39
	4	55	192,43
	5	55	171,48
	6	53	216,90
	7	61	217,02
	Total	421	
q15	1	63	246,38
	2	56	179,23
	3	79	216,27

	4	55	160,31
	5	55	228,51
	6	53	229,63
	7	63	220,63
	Total	424	
q16	1	63	226,56
	2	55	204,67
	3	79	202,77
	4	56	198,11
	5	55	217,96
	6	51	214,34
	7	63	217,32
	Total	422	
q17	1	63	235,23
	2	56	208,51
	3	77	222,22
	4	56	211,94
	5	55	194,19
	6	53	219,78
	7	62	184,65
	Total	422	
q18	1	61	188,52
	2	56	211,24
	3	80	235,43
	4	56	211,01
	5	55	204,86
	6	53	217,68
	7	63	211,36
	Total	424	
q19	1	63	228,29
	2	55	221,38
	3	79	215,36
	4	56	207,60
	5	55	169,63
	6	53	222,84
	7	63	218,45
	Total	424	
q20	1	62	252,40
	2	54	207,81
	3	79	200,72
	4	55	201,32
	5	54	220,18
	6	53	203,86
	7	63	189,14
	Total	420	
q21	1	62	213,06
	2	55	219,45
	3	77	201,51
	4	54	208,16
	5	55	188,54
	6	52	241,69
	7	61	192,81
	Total	416	
q22	1	63	182,06
	2	53	228,89
	3	79	208,20
	4	55	200,75
	5	53	190,21
	6	51	234,35
	7	63	222,71
	Total	417	

q23	1	62	220,17
	2	54	212,77
	3	80	204,29
	4	55	206,12
	5	55	191,85
	6	52	207,94
	7	62	229,44
	Total	420	
q24	1	62	202,94
	2	56	222,25
	3	78	212,15
	4	56	214,79
	5	55	210,45
	6	51	225,94
	7	63	192,52
	Total	421	
q25	1	62	216,49
	2	56	240,73
	3	75	212,23
	4	55	168,05
	5	55	190,63
	6	53	216,89
	7	62	218,20
	Total	418	
q26	1	63	186,42
	2	56	208,89
	3	79	207,47
	4	55	219,45
	5	55	216,35
	6	53	231,45
	7	62	219,47
	Total	423	
q27	1	63	246,37
	2	56	243,41
	3	80	203,81
	4	55	183,83
	5	55	176,38
	6	53	229,79
	7	62	204,08
	Total	424	
q28	1	62	241,84
	2	56	247,96
	3	79	208,27
	4	55	190,99
	5	55	183,68
	6	51	201,96
	7	62	196,29
	Total	420	
q29	1	63	195,63
	2	56	180,69
	3	79	228,77
	4	55	218,23
	5	55	221,82
	6	53	206,36
	7	63	229,27
	Total	424	
q30	1	62	223,47
	2	56	185,37
	3	78	209,56
	4	55	215,51
	5	55	208,13

	6	53	209,78
	7	61	219,84
	Total	420	
q31	1	63	195,60
	2	55	204,35
	3	80	223,29
	4	55	215,45
	5	55	202,81
	6	52	223,37
	7	62	213,04
	Total	422	
q32	1	63	225,13
	2	55	205,29
	3	80	226,91
	4	56	202,23
	5	55	197,20
	6	53	210,67
	7	63	215,27
	Total	425	
q33	1	63	227,35
	2	56	205,50
	3	80	221,72
	4	53	202,13
	5	53	183,14
	6	53	218,56
	7	62	207,07
	Total	420	
q34	1	63	219,70
	2	56	219,26
	3	78	216,28
	4	56	200,57
	5	54	218,80
	6	53	216,57
	7	62	189,33
	Total	422	
q35	1	63	233,38
	2	56	211,65
	3	77	202,77
	4	55	206,80
	5	54	204,40
	6	52	216,10
	7	61	192,68
	Total	418	
q36	1	63	224,46
	2	56	202,51
	3	80	221,73
	4	55	188,73
	5	55	225,78
	6	52	225,41
	7	63	196,20
	Total	424	
q37	1	62	173,00
	2	56	215,93
	3	80	219,51
	4	54	216,11
	5	55	215,87
	6	53	227,05
	7	63	217,79
	Total	423	
q38	1	62	168,78
	2	55	214,47

	3	79	235,75
	4	55	238,53
	5	55	198,55
	6	53	217,98
	7	62	199,26
	Total	421	
q39	1	62	187,72
	2	56	213,92
	3	79	221,63
	4	56	198,78
	5	55	193,33
	6	53	221,85
	7	62	242,37
	Total	423	
q40	1	62	189,60
	2	56	235,22
	3	80	228,65
	4	56	183,15
	5	55	200,16
	6	53	217,53
	7	63	230,33
	Total	425	

Ranks do teste Kruskal Wallis / Fator IES onde estuda

Ranks

	institui	N	Mean Rank
q1	1	57	227,55
	2	89	206,57
	4	33	232,61
	5	136	191,35
	6	48	227,00
	7	73	264,60
	Total	436	
q2	1	57	172,18
	2	89	206,04
	4	33	218,94
	5	138	222,40
	6	48	218,32
	7	72	266,03
	Total	437	
q3	1	57	198,75
	2	89	232,15
	4	33	215,23
	5	139	213,02
	6	48	215,10
	7	73	240,45
	Total	439	
q4	1	57	204,16
	2	88	205,94
	4	32	189,39
	5	139	217,58
	6	47	237,94
	7	72	244,22
	Total	435	
q5	1	57	220,66
	2	89	198,19
	4	33	239,68
	5	138	239,16
	6	48	221,72
	7	73	196,84
	Total	438	
q6	1	57	192,29
	2	89	185,84
	4	32	260,53
	5	137	211,30
	6	48	230,88
	7	73	265,75
	Total	436	
q7	1	57	243,83
	2	87	231,20
	4	31	241,06
	5	138	214,92
	6	47	214,67
	7	73	174,34
	Total	433	
q8	1	57	213,43
	2	89	206,40
	4	32	189,59
	5	137	189,62
	6	48	283,40
	7	73	261,40
	Total	436	
q9	1	57	194,89
	2	89	227,61
	4	33	207,76
	5	137	211,06
	6	47	230,00

	7	72	234,49
	Total	435	
q10	1	57	195,67
	2	88	249,36
	4	32	228,05
	5	138	205,14
	6	47	229,39
	7	72	207,08
	Total	434	
q11	1	55	222,38
	2	88	225,79
	4	33	214,35
	5	138	211,69
	6	48	205,40
	7	73	227,18
	Total	435	
q12	1	57	190,76
	2	89	207,51
	4	33	215,65
	5	139	219,66
	6	48	247,92
	7	73	242,32
	Total	439	
q13	1	57	215,23
	2	88	216,38
	4	33	228,09
	5	139	213,26
	6	47	213,74
	7	73	235,32
	Total	437	
q14	1	57	218,35
	2	86	202,86
	4	32	231,91
	5	138	209,48
	6	48	266,01
	7	73	211,03
	Total	434	
q15	1	57	240,32
	2	89	218,79
	4	33	262,20
	5	138	208,14
	6	47	223,70
	7	73	200,60
	Total	437	
q16	1	55	237,26
	2	89	226,89
	4	33	222,30
	5	138	228,92
	6	48	171,42
	7	72	200,44
	Total	435	
q17	1	57	169,00
	2	88	206,45
	4	32	275,17
	5	138	211,51
	6	48	255,63
	7	72	232,84
	Total	435	
q18	1	57	170,73
	2	89	215,24
	4	32	219,84
	5	139	235,39
	6	47	229,05
	7	73	223,23
	Total	437	
q19	1	56	156,32
	2	89	231,94

	4	33	208,27
	5	138	208,83
	6	48	226,35
	7	73	270,53
	Total	437	
q20	1	57	246,02
	2	89	202,25
	4	32	189,08
	5	137	223,78
	6	47	204,95
	7	71	219,68
	Total	433	
q21	1	57	205,27
	2	87	190,76
	4	33	210,11
	5	136	217,83
	6	45	230,46
	7	71	239,56
	Total	429	
q22	1	56	150,88
	2	87	227,97
	4	33	182,36
	5	136	206,25
	6	48	235,44
	7	70	271,62
	Total	430	
q23	1	54	176,57
	2	88	210,11
	4	33	250,55
	5	137	221,41
	6	48	245,36
	7	73	213,12
	Total	433	
q24	1	57	203,55
	2	88	170,99
	4	32	166,06
	5	139	230,78
	6	47	265,59
	7	71	251,70
	Total	434	
q25	1	57	167,14
	2	89	202,78
	4	31	245,44
	5	137	206,92
	6	47	264,74
	7	70	244,61
	Total	431	
q26	1	57	201,52
	2	89	224,13
	4	32	220,70
	5	138	222,82
	6	48	232,15
	7	72	206,64
	Total	436	
q27	1	57	176,19
	2	88	211,27
	4	33	233,05
	5	138	213,29
	6	48	258,38
	7	73	240,30
	Total	437	
q28	1	56	172,16
	2	88	189,89
	4	32	229,64
	5	137	216,15
	6	48	271,72
	7	72	244,53

	Total	433	
q29	1	57	222,89
	2	88	230,55
	4	32	251,13
	5	138	219,84
	6	48	199,20
	7	73	196,40
	Total	436	
q30	1	57	243,96
	2	89	227,06
	4	31	214,89
	5	135	220,06
	6	48	214,56
	7	73	180,53
	Total	433	
q31	1	57	211,55
	2	88	233,27
	4	33	201,23
	5	137	214,23
	6	48	214,14
	7	72	221,89
	Total	435	
q32	1	57	237,17
	2	89	232,13
	4	33	198,95
	5	138	203,80
	6	48	222,59
	7	73	227,23
	Total	438	
q33	1	56	221,82
	2	86	219,81
	4	33	251,24
	5	137	193,45
	6	48	220,66
	7	73	236,30
	Total	433	
q34	1	57	236,49
	2	88	178,87
	4	32	214,33
	5	138	211,50
	6	48	232,05
	7	72	255,92
	Total	435	
q35	1	57	212,39
	2	88	203,48
	4	32	222,14
	5	137	220,69
	6	46	225,66
	7	70	213,28
	Total	430	
q36	1	57	228,89
	2	89	182,87
	4	33	213,35
	5	139	236,09
	6	46	210,46
	7	73	230,73
	Total	437	
q37	1	56	198,16
	2	89	186,12
	4	33	219,35
	5	137	229,79
	6	48	204,68
	7	73	261,10
	Total	436	
q38	1	56	238,88
	2	87	206,11
	4	32	209,42

	5	138	221,11
	6	48	200,98
	7	73	222,25
	Total	434	
q39	1	56	172,61
	2	88	233,78
	4	32	199,59
	5	138	221,69
	6	48	259,57
	7	73	207,55
	Total	435	
q40	1	57	209,11
	2	88	215,12
	4	33	232,20
	5	139	210,31
	6	48	216,09
	7	73	246,88
	Total	438	

APÊNDICE F

Ranks do teste de Mann-Whitney / Fator Sexo

Ranks

	sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
q1	1	247	209,76	51811,50
	2	189	229,92	43454,50
	Total	436		
q2	1	247	212,71	52538,50
	2	190	227,18	43164,50
	Total	437		
q3	1	247	209,17	51666,00
	2	192	233,93	44914,00
	Total	439		
q4	1	245	222,08	54410,00
	2	190	212,74	40420,00
	Total	435		
q5	1	247	227,39	56165,00
	2	191	209,30	39976,00
	Total	438		
q6	1	245	206,89	50688,00
	2	191	233,39	44578,00
	Total	436		
q7	1	245	221,17	54186,00
	2	188	211,57	39775,00
	Total	433		
q8	1	246	211,36	51994,50
	2	190	227,74	43271,50
	Total	436		
q9	1	245	207,80	50911,50
	2	190	231,15	43918,50
	Total	435		
q10	1	244	202,95	49521,00
	2	190	236,18	44874,00
	Total	434		
q11	1	246	218,40	53725,50
	2	189	217,48	41104,50
	Total	435		
q12	1	247	212,49	52486,00
	2	192	229,66	44094,00
	Total	439		
q13	1	246	213,64	52554,50
	2	191	225,91	43148,50
	Total	437		
q14	1	245	213,55	52320,50
	2	189	222,62	42074,50
	Total	434		
q15	1	247	229,49	56683,50
	2	190	205,37	39019,50
	Total	437		
q16	1	245	225,20	55173,00
	2	190	208,72	39657,00
	Total	435		
q17	1	244	224,47	54769,50
	2	191	209,74	40060,50
	Total	435		

q18	1	245	217,18	53209,50
	2	192	221,32	42493,50
	Total	437		
q19	1	246	223,80	55056,00
	2	191	212,81	40647,00
	Total	437		
q20	1	244	219,73	53614,50
	2	189	213,47	40346,50
	Total	433		
q21	1	243	199,37	48448,00
	2	186	235,41	43787,00
	Total	429		
q22	1	241	207,03	49893,50
	2	189	226,30	42771,50
	Total	430		
q23	1	243	205,59	49957,50
	2	190	231,60	44003,50
	Total	433		
q24	1	243	213,38	51851,50
	2	191	222,74	42543,50
	Total	434		
q25	1	242	208,56	50471,50
	2	189	225,53	42624,50
	Total	431		
q26	1	245	218,27	53475,50
	2	191	218,80	41790,50
	Total	436		
q27	1	246	208,47	51282,50
	2	191	232,57	44420,50
	Total	437		
q28	1	243	210,36	51117,00
	2	190	225,49	42844,00
	Total	433		
q29	1	244	218,69	53361,50
	2	192	218,25	41904,50
	Total	436		
q30	1	243	228,64	55559,00
	2	190	202,12	38402,00
	Total	433		
q31	1	244	221,42	54027,00
	2	191	213,63	40803,00
	Total	435		
q32	1	246	225,42	55454,50
	2	192	211,91	40686,50
	Total	438		
q33	1	246	224,78	55297,00
	2	187	206,76	38664,00
	Total	433		
q34	1	245	212,49	52061,00
	2	190	225,10	42769,00
	Total	435		
q35	1	242	219,44	53104,00
	2	188	210,43	39561,00
	Total	430		
q36	1	245	221,62	54298,00
	2	192	215,65	41405,00
	Total	437		
q37	1	245	212,47	52054,50
	2	191	226,24	43211,50
	Total	436		
q38	1	247	204,34	50473,00

	2	187	234,88	43922,00
	Total	434		
q39	1	245	210,95	51683,50
	2	190	227,09	43146,50
	Total	435		
q40	1	247	210,12	51898,50
	2	191	231,64	44242,50
	Total	438		

Ranks do teste de Mann-Whitney / Fator Opção no Vestibular

Ranks

	op__o_v e	N	Mean Rank	Sum of Ranks
q1	1	333	218,67	72818,50
	2	102	215,80	22011,50
	Total	435		
q2	1	334	218,43	72954,50
	2	102	218,74	22311,50
	Total	436		
q3	1	335	221,43	74179,00
	2	103	213,22	21962,00
	Total	438		
q4	1	331	220,16	72871,50
	2	103	208,97	21523,50
	Total	434		
q5	1	334	220,75	73729,00
	2	103	213,34	21974,00
	Total	437		
q6	1	332	219,08	72733,00
	2	103	214,53	22097,00
	Total	435		
q7	1	330	225,74	74495,00
	2	102	186,60	19033,00
	Total	432		
q8	1	332	219,38	72832,50
	2	103	213,57	21997,50
	Total	435		
q9	1	332	223,76	74289,50
	2	102	197,11	20105,50
	Total	434		
q10	1	331	214,56	71019,50
	2	102	224,92	22941,50
	Total	433		
q11	1	332	218,88	72669,50
	2	102	213,00	21725,50
	Total	434		
q12	1	335	223,19	74769,00
	2	103	207,50	21372,00
	Total	438		
q13	1	333	220,71	73497,50
	2	103	211,34	21768,50
	Total	436		
q14	1	332	215,08	71407,00
	2	101	223,31	22554,00
	Total	433		
q15	1	333	216,44	72074,00
	2	103	225,17	23192,00

	Total	436		
q16	1	331	215,21	71235,50
	2	103	224,85	23159,50
	Total	434		
q17	1	332	220,27	73128,50
	2	102	208,50	21266,50
	Total	434		
q18	1	334	218,30	72912,50
	2	102	219,15	22353,50
	Total	436		
q19	1	333	221,60	73791,50
	2	103	208,49	21474,50
	Total	436		
q20	1	331	221,21	73222,00
	2	101	201,05	20306,00
	Total	432		
q21	1	326	212,88	69399,50
	2	102	219,67	22406,50
	Total	428		
q22	1	327	212,82	69592,00
	2	102	221,99	22643,00
	Total	429		
q23	1	330	212,60	70158,50
	2	102	229,11	23369,50
	Total	432		
q24	1	332	223,48	74195,00
	2	101	195,70	19766,00
	Total	433		
q25	1	329	214,61	70607,50
	2	101	218,39	22057,50
	Total	430		
q26	1	333	214,74	71508,50
	2	102	228,64	23321,50
	Total	435		
q27	1	333	219,06	72946,50
	2	103	216,69	22319,50
	Total	436		
q28	1	330	219,88	72559,00
	2	102	205,58	20969,00
	Total	432		
q29	1	332	217,98	72371,00
	2	103	218,05	22459,00
	Total	435		
q30	1	329	218,60	71920,50
	2	103	209,78	21607,50
	Total	432		
q31	1	332	215,14	71425,00
	2	102	225,20	22970,00
	Total	434		
q32	1	334	218,02	72819,50
	2	103	222,17	22883,50
	Total	437		
q33	1	331	214,50	70998,50
	2	101	223,06	22529,50
	Total	432		
q34	1	333	221,10	73626,50
	2	101	205,63	20768,50
	Total	434		
q35	1	329	218,54	71900,50
	2	100	203,35	20334,50
	Total	429		

q36	1	334	223,07	74507,00
	2	102	203,52	20759,00
	Total	436		
q37	1	332	222,88	73997,00
	2	103	202,26	20833,00
	Total	435		
q38	1	332	216,27	71802,00
	2	101	219,40	22159,00
	Total	433		
q39	1	332	215,03	71388,50
	2	102	225,55	23006,50
	Total	434		
q40	1	334	220,02	73486,00
	2	103	215,70	22217,00
	Total	437		

Ranks do teste de Mann-Whitney / Fator Curso Superior Anterior

Ranks

	curso_s u	N	Mean Rank	Sum of Ranks
q1	1	40	216,69	8667,50
	2	395	218,13	86162,50
	Total	435		
q2	1	40	189,15	7566,00
	2	396	221,46	87700,00
	Total	436		
q3	1	40	244,48	9779,00
	2	398	216,99	86362,00
	Total	438		
q4	1	40	236,70	9468,00
	2	394	215,55	84927,00
	Total	434		
q5	1	40	245,08	9803,00
	2	397	216,37	85900,00
	Total	437		
q6	1	40	176,46	7058,50
	2	395	222,21	87771,50
	Total	435		
q7	1	40	233,36	9334,50
	2	392	214,78	84193,50
	Total	432		
q8	1	40	226,39	9055,50
	2	395	217,15	85774,50
	Total	435		
q9	1	39	221,68	8645,50
	2	395	217,09	85749,50
	Total	434		
q10	1	40	223,93	8957,00
	2	393	216,30	85004,00
	Total	433		
q11	1	39	247,76	9662,50
	2	395	214,51	84732,50
	Total	434		
q12	1	40	220,39	8815,50
	2	398	219,41	87325,50
	Total	438		
q13	1	39	203,06	7919,50

	2	397	220,02	87346,50
	Total	436		
q14	1	40	221,24	8849,50
	2	393	216,57	85111,50
	Total	433		
q15	1	40	239,14	9565,50
	2	396	216,42	85700,50
	Total	436		
q16	1	40	214,51	8580,50
	2	394	217,80	85814,50
	Total	434		
q17	1	40	224,40	8976,00
	2	394	216,80	85419,00
	Total	434		
q18	1	40	220,49	8819,50
	2	396	218,30	86446,50
	Total	436		
q19	1	40	242,39	9695,50
	2	396	216,09	85570,50
	Total	436		
q20	1	40	244,35	9774,00
	2	392	213,66	83754,00
	Total	432		
q21	1	39	191,24	7458,50
	2	389	216,83	84347,50
	Total	428		
q22	1	40	175,35	7014,00
	2	389	219,08	85221,00
	Total	429		
q23	1	40	197,71	7908,50
	2	392	218,42	85619,50
	Total	432		
q24	1	40	192,66	7706,50
	2	393	219,48	86254,50
	Total	433		
q25	1	40	211,05	8442,00
	2	390	215,96	84223,00
	Total	430		
q26	1	40	209,63	8385,00
	2	395	218,85	86445,00
	Total	435		
q27	1	40	241,90	9676,00
	2	396	216,14	85590,00
	Total	436		
q28	1	40	233,18	9327,00
	2	392	214,80	84201,00
	Total	432		
q29	1	40	208,55	8342,00
	2	395	218,96	86488,00
	Total	435		
q30	1	40	210,40	8416,00
	2	392	217,12	85112,00
	Total	432		
q31	1	40	212,13	8485,00
	2	394	218,05	85910,00
	Total	434		
q32	1	40	222,76	8910,50
	2	397	218,62	86792,50
	Total	437		
q33	1	40	219,38	8775,00
	2	392	216,21	84753,00

	Total	432		
q34	1	40	210,46	8418,50
	2	394	218,21	85976,50
	Total	434		
q35	1	40	207,46	8298,50
	2	389	215,78	83936,50
	Total	429		
q36	1	40	210,44	8417,50
	2	396	219,31	86848,50
	Total	436		
q37	1	40	168,54	6741,50
	2	395	223,01	88088,50
	Total	435		
q38	1	39	194,33	7579,00
	2	394	219,24	86382,00
	Total	433		
q39	1	39	228,64	8917,00
	2	395	216,40	85478,00
	Total	434		
q40	1	40	175,35	7014,00
	2	397	223,40	88689,00
	Total	437		

APÊNDICE G

MEDIANAS PARA FATOR IDADE

IDADE X q11		IDADE X q17	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	7	1	5
2	6	2	6
3	7	3	6
4	5,5	4	5,5
5	7	5	6
IDADE X q21		IDADE X q28	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	5	1	6
2	5	2	7
3	5	3	7
4	6	4	7
5	6	5	7

MEDIANAS PARA O FATOR SEXO

SEXO X q3		SEXO X q10		SEXO X q15	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	7	1	5	1	3
2	7	2	6	2	3
SEXO X q21		SEXO X q38			
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA		
1	5	1	7		
2	5	2	7		

MEDIANAS PARA O FATOR ATIVIDADE DIURNA

ATIVIDADE X q3		ATIVIDADE X q6		ATIVIDADE X q10	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	7	1	6	1	5
2	7	2	6	2	5,5
3	6	3	5	3	6
ATIVIDADE X q14		ATIVIDADE X q16		ATIVIDADE X q24	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	7	1	3	1	6
2	6	2	3	2	5
3	6	3	3	3	5

MEDIANAS PARA O FATOR OPÇÃO NO VESTIBULAR

OPÇÃO VEST. X q7		OPÇÃO VEST. X q24	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	3	1	6
2	3	2	5

MEDIANA PARA O FATOR TIPO DE ESCOLA ONDE CONCLUIU O ENSINO MÉDIO

TIPO ESCOLA X q2		TIPO ESCOLA X q4		TIPO ESCOLA X q6	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	6	1	6	1	6
2	5	2	5	2	5
3	6	3	5	3	6
TIPO ESCOLA X q7		TIPO ESCOLA X q12		TIPO ESCOLA X q13	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	3	1	7	1	6
2	4	2	6	2	6
3	4	3	6	3	6
TIPO ESCOLA X q14		TIPO ESCOLA X q24		TIPO ESCOLA X q25	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	7	1	6	1	6
2	6	2	5	2	5
3	7	3	6	3	7
TIPO ESCOLA X q28		TIPO ESCOLA X q34		TIPO ESCOLA X q37	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	7	1	5	1	7
2	5	2	4	2	5
3	7	3	5	3	6

MEDIANAS PARA O FATOR ANO EM QUE CONCLUIU O ENSINO MÉDIO

ANO CONCL. X q15		ANO CONCL. X q25		ANO CONCL. X q27	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	3	1	6	1	7
2	3	2	5	2	6
3	3	3	6	3	6
4	2	4	5	4	6
5	3	5	5	5	5
6	3	6	6	6	6
7	3	7	5,5	7	6
ANO CONCL. X q28		ANO CONCL. X q38		ANO CONCL. X q40	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	7	1	3	1	6
2	7	2	5	2	5
3	7	3	7	3	7
4	6	4	7	4	6
5	6	5	5	5	6
6	6	6	7	6	7
7	6	7	6	7	7

MEDIANAS PARA O FATOR CURSO SUPERIOR ANTERIOR

POSSUI C. SUP. X q6		POSSUI C. SUP. X q22	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	5	1	3,5
2	6	2	4
POSSUI C. SUP. X q37		POSSUI C. SUP. X q40	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	5	1	5
2	6	2	7

MEDIANAS PARA O FATOR IES ONDE ESTUDA

IES X q1		IES X q2		IES X q3	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	6	1	5	1	6
2	6	2	5	2	7
4	6	4	6	4	7
5	6	5	6	5	7
6	6	6	6	6	6,5
7	7	7	6	7	7
IES X q6		IES X q7		IES X q8	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	5	1	4	1	5
2	5	2	4	2	5
4	6	4	3	4	5
5	5	5	3	5	5
6	6	6	3	6	7
7	6	7	2	7	7
IES X q17		IES X q18		IES X q19	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	5	1	3	1	5
2	5	2	4	2	6
4	7	4	4,5	4	6
5	5	5	5	5	6
6	6	6	5	6	7
7	6	7	4	7	7
IES X q22		IES X q24		IES X q25	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	3	1	5	1	5
2	4	2	5	2	5
4	4	4	5	4	6
5	4	5	6	5	5
6	5	6	6	6	7
7	5	7	6	7	6
IES X q27		IES X q28		IES X q34	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	5	1	6	1	5
2	6	2	6	2	4
4	7	4	7	4	5
5	6	5	7	5	5

6	7	6	7	6	5
7	7	7	6	7	5
IES X q36		IES X q37		IES X q39	
GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA	GRUPO	MEDIANA
1	5	1	6	1	4,5
2	4	2	5	2	6
4	5	4	6	4	5
5	5	5	6	5	5
6	5	6	6	6	6
7	5	7	7	7	6

APÊNDICE H

Teste de Kruskal Wallis / Fator Idade

Test Statistics(a,b)	q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10
Chi-Square	5,986	5,062	6,15	7,974	1,942	3,553	4,804	7,22	3,454	8,022
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,2	0,281	0,188	0,093	0,746	0,47	0,308	0,125	0,485	0,091
Test Statistics(a,b)	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20
Chi-Square	14,48	1,964	1,151	5,765	8,769	4,128	12,72	4,788	6,702	3,653
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,006	0,742	0,886	0,217	0,067	0,389	0,013	0,31	0,153	0,455
Test Statistics(a,b)	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27	q28	q29	q30
Chi-Square	13,25	3,835	6,959	1,14	2,791	7,281	10,77	18,6	9,515	4,955
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,01	0,429	0,138	0,888	0,593	0,122	0,029	0,001	0,049	0,292
Test Statistics(a,b)	q31	q32	q33	q34	q35	q36	q37	q38	q39	q40
Chi-Square	1,687	2,532	2,649	2,833	6,961	1,307	3,609	16,69	3,257	4,932
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,793	0,639	0,618	0,586	0,138	0,86	0,462	0,002	0,516	0,294

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: idadecat

FONTE: SPSS, adaptada.

Teste de Mann-Whitney / Fator Sexo

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
q1	21183,500	51811,500	-1,730	,084
q2	21910,500	52538,500	-1,225	,221
q3	21038,000	51666,000	-2,233	,026
q4	22275,000	40420,000	-,789	,430
q5	21640,000	39976,000	-1,510	,131
q6	20553,000	50688,000	-2,239	,025
q7	22009,000	39775,000	-,802	,423
q8	21613,500	51994,500	-1,389	,165
q9	20776,500	50911,500	-2,157	,031
q10	19631,000	49521,000	-2,800	,005
q11	23149,500	41104,500	-,081	,935
q12	21858,000	52486,000	-1,517	,129
q13	22173,500	52554,500	-1,046	,295
q14	22185,500	52320,500	-,821	,411
q15	20874,500	39019,500	-2,026	,043
q16	21512,000	39657,000	-1,377	,168
q17	21724,500	40060,500	-1,251	,211
q18	23074,500	53209,500	-,344	,731
q19	22311,000	40647,000	-,947	,343
q20	22391,500	40346,500	-,523	,601
q21	18802,000	48448,000	-3,035	,002
q22	20732,500	49893,500	-1,616	,106
q23	20311,500	49957,500	-2,174	,030
q24	22205,500	51851,500	-,795	,427
q25	21068,500	50471,500	-1,445	,148
q26	23340,500	53475,500	-,044	,965
q27	20901,500	51282,500	-2,101	,036
q28	21471,000	51117,000	-1,372	,170
q29	23376,500	41904,500	-,037	,970
q30	20257,000	38402,000	-2,278	,023
q31	22467,000	40803,000	-,673	,501
q32	22158,500	40686,500	-1,160	,246
q33	21086,000	38664,000	-1,536	,125
q34	21926,000	52061,000	-1,055	,291
q35	21795,000	39561,000	-,760	,447
q36	22877,000	41405,000	-,497	,619
q37	21919,500	52054,500	-1,193	,233
q38	19845,000	50473,000	-2,668	,008
q39	21548,500	51683,500	-1,361	,174
q40	21270,500	51898,500	-1,929	,054

a Grouping Variable: sexo

FONTE: SPSS.

Teste de Kruskal Wallis / Fator Atividade Diurna

Test Statistics	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Chi-Square	1,625	6,783	9,311	2,799	2,718	23,635	6,418	2,225	2,503	7,627
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,444	0,034	0,01	0,247	0,257	0	0,04	0,329	0,286	0,022
Test Statistics	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Chi-Square	0,06	1,148	2,915	7,023	2,66	8,283	2,931	4,287	2,409	5,632
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,97	0,563	0,233	0,03	0,265	0,016	0,231	0,117	0,3	0,06
Test Statistics	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30
Chi-Square	1,809	1,816	2,476	8,343	4,664	0,079	0,26	4,207	1,732	3,737
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,405	0,403	0,29	0,015	0,097	0,961	0,878	0,122	0,421	0,154
Test Statistics	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40
Chi-Square	0,26	1,78	5,142	3,633	0,735	0,378	4,249	1,261	0,557	3,914
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,878	0,411	0,076	0,163	0,692	0,828	0,119	0,532	0,757	0,141

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: ATIVIDAD

FONTE: SPSS, adaptada.

Teste de Mann-Whitney / Fator Opção no Vestibular

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
q1	16758,500	22011,500	-,211	,833
q2	17009,500	72954,500	-,023	,982
q3	16606,000	21962,000	-,634	,526
q4	16167,500	21523,500	-,811	,417
q5	16618,000	21974,000	-,530	,596
q6	16741,000	22097,000	-,329	,742
q7	13780,000	19033,000	-2,805	,005
q8	16641,500	21997,500	-,422	,673
q9	14852,500	20105,500	-2,106	,035
q10	16073,500	71019,500	-,747	,455
q11	16472,500	21725,500	-,450	,653
q12	16016,000	21372,000	-1,187	,235
q13	16412,500	21768,500	-,685	,493
q14	16129,000	71407,000	-,637	,524
q15	16463,000	72074,000	-,629	,530
q16	16289,500	71235,500	-,692	,489
q17	16013,500	21266,500	-,856	,392
q18	16967,500	72912,500	-,060	,952
q19	16118,500	21474,500	-,968	,333
q20	15155,000	20306,000	-1,439	,150
q21	16098,500	69399,500	-,492	,623
q22	15964,000	69592,000	-,660	,509
q23	15543,500	70158,500	-1,182	,237
q24	14615,000	19766,000	-2,012	,044
q25	16322,500	70607,500	-,275	,783
q26	15897,500	71508,500	-,994	,320
q27	16963,500	22319,500	-,177	,860
q28	15716,000	20969,000	-1,110	,267
q29	17093,000	72371,000	-,005	,996
q30	16251,500	21607,500	-,652	,515
q31	16147,000	71425,000	-,743	,457
q32	16874,500	72819,500	-,305	,760

q33	16052,500	70998,500	-,624	,532
q34	15617,500	20768,500	-1,104	,269
q35	15284,500	20334,500	-1,094	,274
q36	15506,000	20759,000	-1,389	,165
q37	15477,000	20833,000	-1,531	,126
q38	16524,000	71802,000	-,234	,815
q39	16110,500	71388,500	-,760	,447
q40	16861,000	22217,000	-,332	,740

a Grouping Variable: op__o_ve

FONTE: SPSS.

Teste de Kruskal Wallis / Fator Tipo Escola no Ensino Médio

Test Statistics	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Chi-Square	2,38	8,361	3,378	8,598	1,173	12,536	8,203	1,16	5,901	3
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,304	0,015	0,185	0,014	0,556	0,002	0,017	0,56	0,052	0,223
Test Statistics	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Chi-Square	0,168	10,96	9,565	7,734	5,347	1,706	3,61	0,07	5,201	1,256
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,919	0,004	0,008	0,021	0,069	0,426	0,164	0,97	0,074	0,534
Test Statistics	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30
Chi-Square	3,405	3,384	2,817	17,09	15,36	2,134	3,839	22,9	3,119	0,619
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,182	0,184	0,245	0	0	0,344	0,147	0	0,21	0,734
Test Statistics	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40
Chi-Square	0,462	0,319	0,317	14,14	4,788	1,298	19,06	1,3	1,793	5,252
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,794	0,852	0,853	0,001	0,091	0,522	0	0,52	0,408	0,072

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: ENSINO_M

FONTE: SPSS, adaptada.

Teste de Kruskal Wallis / Fator Ano Formatura no Ensino Médio

Test Statistics(a,b)	q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10
Chi-Square	8,116	7,53	6,731	8,897	4,057	1,864	8,402	8,568	6,512	10,151
df	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	0,23	0,275	0,346	0,179	0,669	0,932	0,21	0,199	0,368	0,118
Test Statistics(a,b)	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20
Chi-Square	7,447	9,148	3,39	13,58	16,54	4,225	10,6	0,957	11,84	5,176
df	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	0,282	0,165	0,759	0,035	0,011	0,646	0,102	0,987	0,066	0,521
Test Statistics(a,b)	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27	q28	q29	q30
Chi-Square	7,721	6,842	3,49	4,223	14,16	6,766	15,58	15,8	3,453	5,901
df	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	0,259	0,336	0,745	0,647	0,028	0,343	0,016	0,015	0,75	0,434
Test Statistics(a,b)	q31	q32	q33	q34	q35	q36	q37	q38	q39	q40
Chi-Square	2,244	2,305	5,232	4,795	2,011	4,866	3,669	15,76	8,885	16,207
df	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	0,896	0,89	0,514	0,57	0,919	0,561	0,721	0,015	0,18	0,013

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: condaticat

Teste de Mann-Whitney / Curso Superior Anterior

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
q1	7847,500	8667,500	-,072	,942
q2	6746,000	7566,000	-1,595	,111
q3	6961,000	86362,000	-1,443	,149
q4	7112,000	84927,000	-1,043	,297
q5	6897,000	85900,000	-1,395	,163
q6	6238,500	7058,500	-2,254	,024
q7	7165,500	84193,500	-,909	,364
q8	7564,500	85774,500	-,457	,648
q9	7539,500	85749,500	-,245	,807
q10	7583,000	85004,000	-,376	,707
q11	6522,500	84732,500	-1,714	,086
q12	7924,500	87325,500	-,050	,960
q13	7139,500	7919,500	-,833	,405
q14	7690,500	85111,500	-,248	,804
q15	7094,500	85700,500	-1,112	,266
q16	7760,500	8580,500	-,161	,872
q17	7604,000	85419,000	-,377	,706
q18	7840,500	86446,500	-,106	,916
q19	6964,500	85570,500	-1,320	,187
q20	6726,000	83754,000	-1,500	,134
q21	6678,500	7458,500	-1,253	,210
q22	6194,000	7014,000	-2,150	,032
q23	7088,500	7908,500	-1,012	,312
q24	6886,500	7706,500	-1,330	,184
q25	7622,000	8442,000	-,245	,807
q26	7565,000	8385,000	-,450	,653
q27	6984,000	85590,000	-1,309	,191
q28	7173,000	84201,000	-,973	,330
q29	7522,000	8342,000	-,508	,612
q30	7596,000	8416,000	-,338	,736
q31	7665,000	8485,000	-,298	,766
q32	7789,500	86792,500	-,207	,836

q33	7725,000	84753,000	-,158	,874
q34	7598,500	8418,500	-,379	,705
q35	7478,500	8298,500	-,412	,681
q36	7597,500	8417,500	-,430	,667
q37	5921,500	6741,500	-2,751	,006
q38	6799,000	7579,000	-1,259	,208
q39	7268,000	85478,000	-,596	,551
q40	6194,000	7014,000	-2,507	,012

a Grouping Variable: curso_su
 FONTE: SPSS.

Teste de Kruskal Wallis / Fator IES

Test Statistics	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Chi-Square	19,45	20,062	5,884	7,87	9,383	24,471	13,785	32,975	5,986	10,349
df	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	0,002	0,001	0,318	0,164	0,095	0	0,017	0	0,308	0,066
Test Statistics	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Chi-Square	1,946	9,904	1,993	11,55	8,507	11,159	23,109	11,38	31,05	6,945
df	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	0,857	0,078	0,85	0,042	0,13	0,048	0	0,044	0	0,225
Test Statistics	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30
Chi-Square	7,539	35,492	11,27	33,88	24,52	2,677	16,125	29,322	6,636	10,325
df	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	0,184	0	0,046	0	0	0,75	0,006	0	0,249	0,067
Test Statistics	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40
Chi-Square	2,498	5,791	9,872	17,9	1,58	11,365	19,263	3,985	16,02	5,984
df	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	0,777	0,327	0,079	0,003	0,904	0,045	0,002	0,552	0,007	0,308

a Kruskal Wallis Test
 b Grouping Variable: INSTITUI

FONTE: SPSS, adaptada.